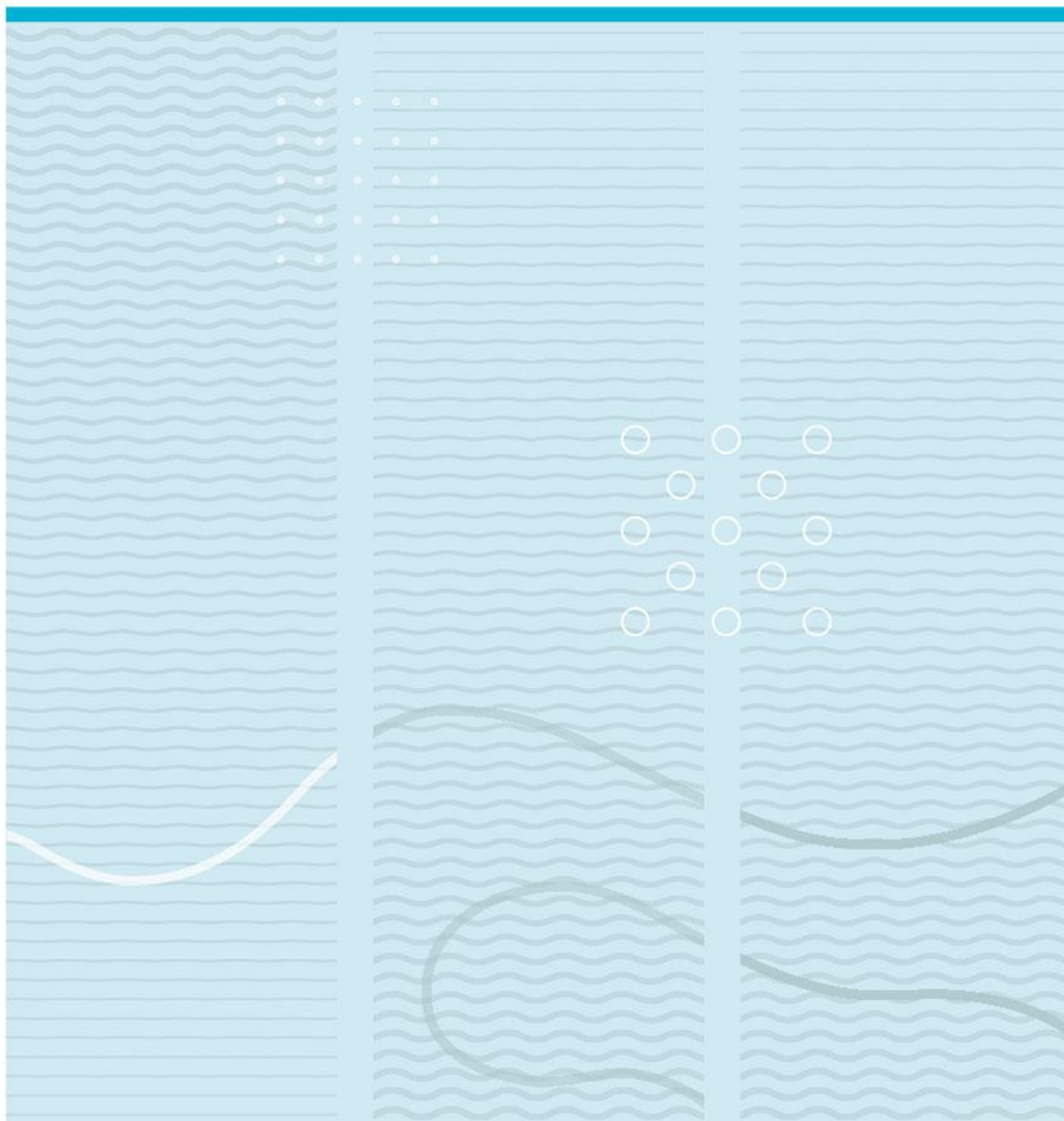


Silje Grotle Nilssen

# Litterære samtaler om sakprosa i bærekraftundervisningen

Mellomtrinnslevers refleksjoner om natur og bærekraft i møte med to sakprosaetekster





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Silje Grotle Nilssen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven var et ønske om å lage og gjennomføre et litteraturundervisningsopplegg om natur og bærekraft som hadde et positivt fokus, som en motsats til all den negativt vinkla informasjonen rundt bærekraftsspørsmål som det fort kan bli mye av i mediene. Jeg ønska videre at undervisningen ikke skulle legge ansvaret for å rydde opp i miljøødeleggelser hos barna, da jeg tenker at det er vi voksne som må ta ansvar for å gjøre dette, nå. Samtidig ønsker vi selvfølgelig at barn skal bli naturvernere.

Forskningsmetoden jeg brukte var litterære samtaler med elever fra tre syvendeklasser (to klasser i en by og en klasse i ei bygd). Gjennom lesing av tekstutdrag og samtaler om to sakprosa-bøker om natur prøvde jeg å få en pekepinn på hvilket forhold elevene hadde til bærekraft og lokal natur fra før av, og om deres refleksjoner rundt disse temaene endra seg i løpet av perioden undervisningsopplegget varte. Vi samtalte også om forskjellige språklige virkemidler i tekstene. Jeg har analysert resultatene med utgangspunkt i teoretiske perspektiver på blant annet bærekraftig utvikling og ulike miljøperspektiver (inkludert Natur-i-kulturmatrisen utvikla av forskningsgruppa NatChiLit ved Høgskulen på Vestlandet), samt teori om litterære samtaler og sakprosa.

Funn jeg gjorde i forskninga mi var blant annet at både elevene og tekstene de leste kunne være flerstemmige. De kunne vise både økosentriske og antroposentriske holdninger til naturen, gjerne i «samme åndedrag». Videre var det tydelig at samtalene var nødvendige for å få fram elevenes tanker, disse kom ikke spontant ut av selve lesinga. Tekstene vi leste forteller om natur og dyr med innlevelse og personlig engasjement, og begge forfattere benytter seg av det litterære virkemidlet besjeling. Elevene tok også i bruk dette språklige virkemidlet når de snakka om hva vi hadde lest, men om de gjorde dette som en direkte konsekvens av måten tekstene var skrevet på, og om det eventuelt påvirka deres syn på natur, er det vanskelig å måle ut av denne undersøkelsen. Mitt inntrykk etter de litterære samtalene er at elevene visste mye om hva man kan gjøre for å verne om naturen. Kanskje kan lesing av tekstutdraga ha gitt dem et nærmere forhold til skog, hav og dyrene som lever der, men dette er det vanskelig å måle. Jeg håper i det minste at undervisningsopplegget har bidratt til at elevene har fått mer kunnskap om og kanskje noen nye perspektiver på natur, og at dette kan ha gitt dem flere grunner til å ville verne om den.

## Abstract

The background for this master's thesis was a desire to create and implement literature lessons for children about nature and sustainability that had a positive focus, as a counterpoint to all the negative information around sustainability questions that there can be an extensive amount of in the media. Furthermore, I did not want the children to feel that they had the responsibility for solving environmental issues, since I believe that it is we, the adults, who should do so, now. At the same time, we would like children to become eco-friendly citizens.

The research method I used was literary conversations with pupils from three Norwegian classes (two in a city and one in the countryside), with pupils aged 12 or 13. Through the reading of and conversations about extracts from two non-fiction books about nature, I tried to get an idea of the pupils' thoughts on local nature and sustainability, and if these perspectives changed during the period the lessons lasted. We also discussed the various linguistic tools within the texts. I have analyzed the results using theoretical perspectives on sustainable development and other environmental perspectives, including the Nature in Culture Matrix, developed by a group of researchers called NatChiLit at the Western Norway University of Applied Sciences. Furthermore, I have used theoretical perspectives on literary conversations and non-fiction books.

Some of the findings of my research was that both the pupils and the texts could be polyphonic. They could show both ecocentric and anthropocentric attitudes towards nature, sometimes simultaneously. Furthermore, conversations about the texts were necessary for pupils to bring forward their thoughts, these did not come spontaneously out of the reading itself. The authors depict nature and animals with passion and personal engagement, and both use anthropomorphism as a literary tool. The pupils also used this linguistic tool when speaking about what we had read, but if they did so as a direct consequence of the way the texts were written, and whether this eventually affected their perspectives on nature, is difficult to measure from this study.

This research demonstrates that the pupils had good knowledge of what one can do to protect nature. Perhaps the reading of the texts may have given them a closer relationship to forests, the sea and the animals that live there, but this is difficult to measure. I hope, at least, that the lessons have helped them gain more knowledge about and maybe some new perspectives on nature, and that this may have given them more reasons to want to protect it.

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammendrag</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>Abstract</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>Innholdsfortegnelse</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>Forord</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>1 Innledning</b> .....  | <b>7</b>  |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven.....   | 7         |
| 1.2 Problemstilling .....  | 8         |
| <b>2 Teoretiske perspektiver</b> .....   | <b>9</b>  |
| 2.1 Bærekraftig utvikling .....  | 9         |
| 2.2 Bærekraftundervisning i skolen .....   | 9         |
| 2.3 Natur-i-kulturmatrisen .....   | 11        |
| 2.4 Dialog/litterære samtaler.....   | 12        |
| 2.5 Sakprosa.....  | 15        |
| <b>3 Tekstvalg</b> .....   | <b>17</b> |
| 3.1 Bakgrunn for tekstvalg.....  | 17        |
| 3.2 Fellestrekk i bøkene .....   | 18        |
| 3.3 <i>Hører du at trærne snakker? Oppdag skogens hemmelige liv</i> av Peter Wohlleben (2018)<br>..... | 19        |
| 3.4 <i>Verden under vann: En oppdagelsesreise i havet</i> av Pia Ve Dahlen (2021).....                 | 22        |
| <b>4 Metodisk tilnærming</b> .....   | <b>24</b> |
| 4.1 Planleggingsfase av undervisningsopplegget .....   | 24        |
| 4.2 Utvalg av deltakere til forskninga.....  | 25        |
| 4.3 Gjennomføring .....  | 26        |
| 4.4 Lydopptak, transkripsjon og personvern.....  | 29        |
| 4.5 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger .....  | 30        |
| 4.6 Analysemetode.....   | 32        |
| <b>5 Resultater og analyse</b> .....   | <b>34</b> |
| 5.1 Elevenes relasjon til naturen .....  | 34        |
| 5.2 Elevenes synspunkter på naturvern.....   | 36        |
| 5.3 Elevenes forståelse av bærekraft.....  | 40        |
| 5.4 Elevenes antroposentriske og økosentriske perspektiver.....  | 45        |
| 5.5 Elevenes refleksjoner rundt og bruk av litterære virkemidler .....                                 | 46        |
| <b>6 Diskusjon</b> .....   | <b>50</b> |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 6.1      | Elevenes relasjon til naturen .....                                | 50        |
| 6.2      | Elevenes synspunkter på naturvern.....                             | 51        |
| 6.3      | Elevenes forståelse av bærekraft.....                              | 52        |
| 6.4      | Elevenes antroposentriske og økosentriske perspektiver.....        | 53        |
| 6.5      | Elevenes refleksjoner rundt og bruk av litterære virkemidler ..... | 55        |
| <b>7</b> | <b>Avsluttende kommentarer .....</b>                               | <b>58</b> |
|          | <b>Referanser/litteraturliste .....</b>                            | <b>61</b> |
|          | <b>Vedlegg.....</b>  | <b>65</b> |

## Forord

Jeg vil først rette en stor takk til alle elevene og lærerne som på generøst vis deltok i denne studien. Det var utrolig interessant for meg å få lese og samtale om tekster sammen med dere, og jeg håper at andre også vil finne det interessant å lese om tankene dere hadde om natur og bærekraft. Videre vil jeg takke veilederen min ved Universitetet i Sørøst-Norge, Audhild Norendal, som på tålmodig vis har hjulpet meg gjennom masterprosessen. Du har kommet med mange gode råd, og du har begrensa meg når jeg har kommet med for mange «sprelske» og impulsive forslag som kunne ha gjort en masteroppgave på 30 studiepoeng altfor omfattende. En stor takk går også til Senter for bærekraftig omstilling ved USN, som hadde tro på prosjektet mitt. Uten stipendet jeg fikk fra dere, kunne jeg ikke ha gjort deler av forskninga denne oppgaven er basert på. Andre støttespillere jeg vil nevne er Janne Madsen og Kerstin Sonneson ved USN, og kollokviegruppa mi: Liss-Hege, Rosita, Eli, Heidi og Vibeke. En stor takk går også til bestevenn Tove, som alltid er der for meg.

Mye av litteraturen jeg har brukt til denne oppgaven har jeg funnet ved hjelp fra Senja bibliotek og barneavdelinga ved Tromsø bibliotek og byarkiv. En spesiell takk går til de serviceinnstilte og dyktige bibliotekarene Nina Høgmo, David Wulff Sæther og Eli Husevåg Hofsøy ved Senja bibliotek, som har hjulpet meg med å finne, fjernlåne eller skaffe digital tilgang til litteratur.

Jeg vil også takke sjefen min, Janne Røds, for stor fleksibilitet i min kombinerte arbeids- og studiehverdag, samt alle de andre kollegene mine for støtte og omtanke underveis i studiene.

Den aller største takken min går til mine nærmeste. Foreldrene mine, Jorunn og Helge: dere har hjulpet meg med barnepass, dyrepass og utallige middager i perioder med eksamener og stress. Jeg hadde aldri klart dette studieløpet uten dere, og jeg er dere evig takknemlig for all hjelp og støtte. Barna mine, Lilly og Oscar: dere har vist stor forståelse for tidsbruken min på studier, og dere har heia på meg. Jeg prøver alltid å få mest mulig tid til å være sammen med dere to, og håper at tid som har blitt forsaka til det i det minste har vist dere at det å studere og lære noe nytt er noe man kan gjøre uansett alder.

Stonglandseidet, 24.mai 2023

Silje Grotle Nilssen



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I dagens samfunn blir vi alle, både voksne og barn, jevnlig eksponert for nyheter og påminnelser om miljøkatastrofer og klimaødeleggelser. Dette er i grunnen ikke noe nytt. Da jeg var barn på 1980-tallet ble det via stor oppmerksomhet til og mye engasjement rundt oppdagelsen av hull i ozonlaget. De miljøendringene som vi ser i dag er likevel mye mer omfattende enn den gang og medietrykket er større. Vi kan høre om klimaødeleggelser i alle media 24 timer i døgnet, og til forskjell fra på 1980-tallet, er vi nå alle online. På en liten rundtur på skolebiblioteket ved min egen arbeidsplass (20. desember 2021), fant jeg utstilt litteratur for barn med titler som *La oss redde verden* (Thomas, 2019), *Hva skjer med været?* (Ertimo & Ahokoivu, 2020) og *Øya synker sakte* (Mathiassen, 2021). Et familiearrangement på Tromsø biblioteks barneavdeling den 22. januar 2022 (Tromsø bibliotek og byarkiv, 2022), anbefalt for barn fra 5 år, handla om boka *Sjøppelplasten i havet* av Kirsti Blom og Geir Wing Gabrielsen (Blom & Gabrielsen, 2016), og om hvordan plast i havet «påvirker sjøfuglene, med spesielt fokus på havhesten» (Tromsø bibliotek og byarkiv, 2022). Selv om forfatterne i noen av disse bøkene kan ha en positiv vinkling på miljøvern, kan titlene gi en oppfattelse av at her må barn ta ansvar for å rydde opp og at «jorda går under». Jeg er redd for at det for barn kan bli for mye negativt vinkla fokus på disse temaene, slik at det nøres opp om klimaangst og økosorg, begreper vi har sett mer og mer i bruk de siste åra. Frykt for noe kan også få mennesker til å heller ta avstand fra det enn å engasjere seg.

I den nye læreplanen skal bærekraftundervisning også skje i norskfaget. Jeg ble nysgjerrig på om man kunne lage et litteraturundervisningsopplegg om bærekraft som hadde et mer positivt vinkla fokus. Jeg ønska å finne en inngang til disse temaene der man ikke direkte ga barna ansvaret for å rydde opp i miljøødeleggelsene som vi voksne har bidratt til og burde ta ansvar for å rydde opp i selv, - nå.

Etter hvert som jeg leita etter litteratur jeg kunne bruke i undervisningsopplegget, utkrystalliserte det seg et spørsmål om det var mulig å skape mer nærhet og kjennskap til natur gjennom lesing og samtale rundt sakprosalitteratur om dyr og natur for på den måten å skape naturvernengasjement, uten at man vinkla det hele til at elevene skulle bli «miljøagenter som skal ut og redde verden». Det er viktig å skape naturvernere, men kan nøkkelen til å ville verne om noe være å først få kunnskap

om og se verdien av det som skal vernes? Eller som Pia Ve Dahlen sier det i sin bok *Verden under vann: En oppdagelsesreise i havet*: «Jeg liker å følge tanken om at man tar vare på det man er glad i, men det er vanskelig å bli glad i noe man ikke vet finnes» (Dahlen, 2021, s.8).

I det endelige undervisningsopplegget mitt valgte jeg å ha litterære samtaler med mellomtrinns elever om tekstutdrag fra to sakprosa-bøker som i hovedsak kan beskrives som økosentrerte. Gjennom de forskjellige lesefasene og de litterære samtalene om bøkene ønska jeg å finne ut hvilket forhold elevene hadde til bærekraft og natur fra før av, og om deres tanker om disse temaene endra seg i løpet av perioden vi leste tekstutdraga og samtalte om dem. Kunne det vekkes nysgjerrighet og undring over kompleksiteten i natur- og dyreverdenen? Hvilke tanker kunne elevene få om naturvern og bærekraft i møte med naturen gjennom litteratur?

Innen feltet barne- og ungdomslitteratur finnes det relativt lite forskning på sakprosa (Goga, 2019a, s.4; Goga et al., 2021, s.1). Det finnes få eksplisitte undersøkelser av bærekraftundervisning i norskfaget (Goga, 2019b, s.5), og da spesielt på mellomtrinnet. Der man har benytta seg av litterære samtaler har de som regel dreid rundt skjønnlitteratur og ikke sakprosa. Nina Goga gjorde for eksempel i 2015 en undersøkelse av ungdomsskoleelevers tanker om natur og miljø ved nærlesing og litterære samtaler om ei diktbildebok (Goga, 2016). Jeg ser derfor at det kan være et behov for mer eksplisitt forskning på bruk av sakprosa i bærekraftundervisning i norskfaget på mellomtrinnet.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillinga for min oppgave er: Hvilke refleksjoner om natur og bærekraft kan litterære samtaler om sakprosa-tekster med mellomtrinns elever åpne opp for?

## 2 Teoretiske perspektiver

### 2.1 Bærekraftig utvikling

I 1987 kom Brundtland-rapporten med sin velkjente definisjon på bærekraftig utvikling: «en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s.42). Rapporten og begrepet har blitt kritisert for ikke å vise at en må gi avkall på økonomisk vekst for å oppnå økologisk bærekraft (Kvamme et al., 2019, s.2; Straume, 2017, s.95). Det kan sies at begrepet har et antroposentrisk utgangspunkt, der menneskets behov står i sentrum. I 2015 vedtok FNs generalforsamling 17 bærekraftsmål for alle verdens land, med det formål å gi en mer helhetlig tankegang som viser at verdens problemer henger sammen med hverandre. Gjennom måla ønsker FN at alle verdens land skal bidra til å utrydde fattigdom, kjempe mot ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030. FN har kritisert Norge for å sette utnyttning av økonomiske ressurser foran bevaring av naturmangfold og økosystemer. Norges eksport av olje og gass, samt høye forbruk av elektronisk utstyr og kjøtt, kommer også i konflikt med bærekraftmåla (FN-sambandet, u.å.).

Man kan spørre seg om meninga med begrepet bærekraftig har blitt utvanna og forslitt med åra. Ordet «økologisk» er et populært adjektiv å bruke i grønnvaskingskampanjer av bedrifter (Westling, 2012, s.83), og i Norge har det samme skjedd med begrepet «bærekraftig». Vi har de siste åra sett et opprør blant mange unge som krever handling og ikke bare ord fra politikere og voksne generelt i miljøråken. Det at voksne ikke praktiserer det de «preker», noe Tornborg definerer som voksenverdenens kognitive dissonans, føles nok temmelig håpløst for barn (Tornborg, 2020, s.28).

### 2.2 Bærekraftundervisning i skolen

I læreplanverket LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) har bærekraftundervisning blitt en del av de fleste faga i grunnskolen, mens temaet har vært en del av norsk utdanningspolitikk siden 1970-tallet (Kvamme et al., 2019, s.1; Sinnes & Straume, 2017, s.5). I overordnet del av LK20 står det blant annet:

Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.

(...)

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden.

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Vedrørende det siste avsnittet skriver Frøjd (2022, s.131) at dette er «ei eksistensiell utfordring som legg potensielt store, emosjonelle byrder på sårbare, små skuldre», noe det kan være lett å si seg enig i. Man kan spørre seg om det skal være barna som må føle at de må rydde opp i miljødeleggelserne som de voksne har ansvar for. Vår felles framtid avhenger i første omgang av at voksne tar ansvar og tar vare på jorda nå. Samtidig vil man at barna skal bli framtidige naturvernere, og det kan være et dilemma for lærere hvordan de skal angripe temaet bærekraft i undervisningen.

Det er ikke gjort omfattende forskning på bærekraftundervisning i norskfaget (Rødnes, 2019, s.62), og en årsak til dette kan være at naturfag og samfunnsfag tradisjonelt sett har vært de skolefaga som har tatt seg av bærekraftundervisning her i Norge (Goga, 2019b, s.3-5; Straume, 2017, s.89) Det var heller ikke gitt at dette tverrfaglige temaet skulle bli en del av den nye læreplanen i norsk (Bakken, 2019, s.37-38; Kvamme et al., 2019, s.3-4), men i den endelige, aktuelle versjonen av læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om:

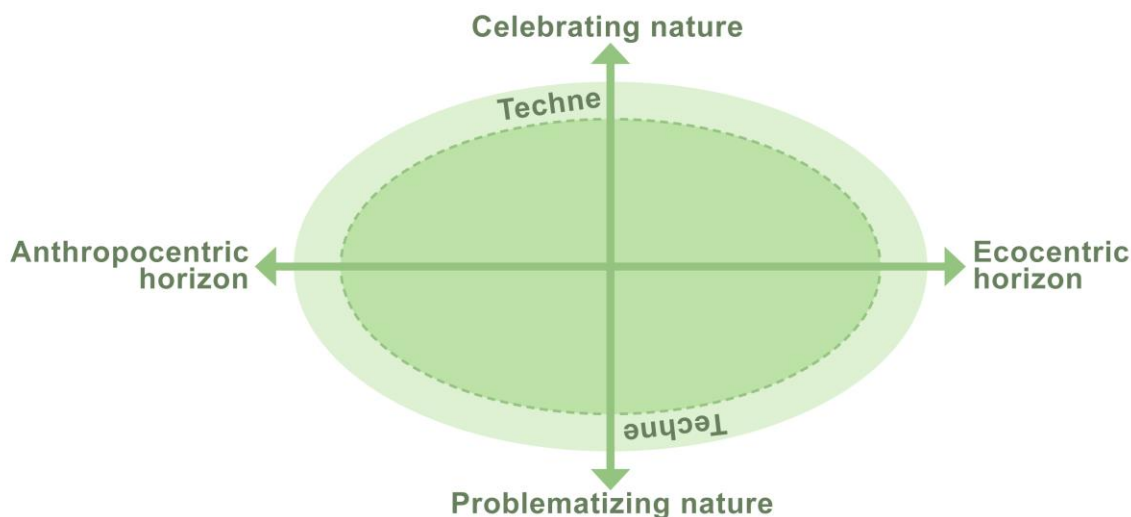
(...) at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket.

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Goga (2021a, s.2) skriver at litteratur for barn kan være eksempler på kulturens bidrag til bærekraftig utvikling «(...) ved blant annet å tematisere våre forestillinger om natur, miljø og klima og ved å stille spørsmål ved hva det vil si å være menneske, og hvilket ansvar mennesker eventuelt har for egne og andres livsbetingelser». For at mennesker skal bry seg om bærekraftsspørsmål, er det ifølge Löwe & Skåve (2020, s.7) essensielt at de får kunnskap om og utvikler en kjærlighet til naturen. Dette kan oppnås ved direkte kjennskap til natur, ved å lære seg fakta om den eller gjennom historier som skildrer menneskers forhold til naturen.

## 2.3 Natur-i-kulturmatrisen

Forskningsgruppa «Nature in Children's Literature: Landscapes and Beings – Fostering Citizens» (NaChiLit) ble danna ved Høgskulen på Vestlandet i 2013 som svar på en manglende dekning av nordisk økokritisk litteratur for barn (Goga et al., 2018, s.5; Høgskulen på Vestlandet, 2017). De har laga en modell som de har kalt Natur-i-kulturmatrisen (se figur 1), som kan hjelpe til med å plassere et kulturelt uttrykks tilnærming til naturen. Et eksempel kan være å se på hvordan barnelitteratur framstiller miljøkrise og hvilken virkning dette kan ha (Goga et al., 2018, s.12-13). Noen av forskerne i NatChiLit-gruppa har også brukt modellen til å analysere førskole- og småskolebarns utsagn om natur i tilknytning til uteundervisning, samt til å undersøke et uteundervisningsopplegg i en 8.klasse (Hallås & Heggen, 2018, s.259-275; Hallås et al., 2017, s.307-317). Forskningsgruppas arbeid skal ha påverka innføringa av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i LK20 (Goga et al., 2018, s.6; Høgskulen på Vestlandet, 2017). I matrisen kan man på en vertikal akse plassere en tekst etter i hvilken grad den feirer eller problematiserer natur. Den horisontale aksen viser om tekstens perspektiv er mer antroposentrisk eller økosentrisk (Goga, 2017, s.81-82). Modellen baserer seg blant annet på Quinn et al. (2016) sin forståelse av antroposentrisme og økosentrisme (Goga, 2017, s.82-83). Antroposentrisme vil her si at mennesket settes i sentrum og egenverdi tilegnes bare til menneskene, mens andre fenomener kun blir sett på som instrumentelt verdifulle (Quinn et al., 2016, s.894). Økosentrisme forstås her som ei vektlegging av den iboende verdien til økosystemet som mennesker er en del av (*ibid.*, s.895).



Figur 1 Natur-i-kulturmatrisen, hentet fra *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (Goga et al., 2018, s.12)

Jeg velger å ta med modellen her fordi jeg har brukt den både til å forsøke å plassere naturperspektivene til tekstutdraga vi leste, samt til analyse av elevutsagn med tanke på holdninger til naturen. Matrisen har blitt hyppig brukt de siste åra i tekster om litteraturundervisning og bærekraft, og en god grunn til dette kan være at en av forskerne fra forskergruppa, Nina Goga, har medvirka til mange artikler og bøker om temaet. Jeg refererer selv mye til Gogas tekster i denne oppgaven. Man kan kanskje si at modellen nesten har blitt enerådende på feltet. Dette kan vitne om at det er rom for mer forskning på bærekraftperspektiver i litteraturundervisning.

Modellen kan i mine øyne virke statisk. Ut fra matrisen kan en tekst for eksempel plasseres i øvre høyre del og betegnes som økosentrisk og med et feirende syn på natur. Mange tekster er derimot flerstemmige, og det kan være vanskelig å plassere dem kun et sted i matrisen. Modellen kan likevel fungere som en bevisstgjøring på nettopp dette, og få fram hvor kompliserte og sammensatte følelser man kan ha for natur og bærekraft. Samtidig kan man undre seg over om ikke enhver tekst som omhandler natur, i alle fall med tanke på perspektiv, vil være antroposentrisk, siden det er vi menneskene som beskriver den.

## **2.4 Dialog/litterære samtaler**

Ifølge Aase (2005, s.106-107) er litterære samtaler «klassemøter som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane». De skiller seg fra vanlige samtaler ved at de er institusjonelle (siden de finner sted i skolen), de er iscenesatte (av læreren) og de er formelle samtaler med spesifikke formål. Ifølge Hennig og Eriksen (2021, s.15-16) skiller litterære samtaler seg dialogisk fra tradisjonell helklasseundervisning ved at man vektlegger elevenes deltakelse i stedet for at læreren snakker mest. Dette hadde jeg også som mål i samtalene jeg hadde med elevene. En litterær samtale hvor læreren er med som medierende deltaker, vil likevel ikke gi det Littleton & Mercer kaller symmetrisk interaksjon (2013, s.92), hvor mennesker av liknende status og alder jobber og tenker sammen. Samtidig er det teksten som i hovedsak styrer en litterær samtale, men læreren kan også styre ved å komme med spesifikke lesebestillinger (Goga, 2019b, s.7).

Dersom miljøet for samtaler i ei elevgruppe er trygt og støttende, kan man ha grobunn for det Alexander (2008, s.113) kaller kumulative dialoger. Det vil si at man lytter til og bygger på andres utsagn. Elevene kan her bruke, og samtidig styrke, språket til å tenke sammen og komme fram til nye perspektiver. Når en elev får si sine meninger, blir det hen sier et felleseie mellom elevene. Elevene utvider dermed sin egen kapasitet til å tenke (Chambers, 1985, s.142). Læreren må sørge

for at elevene respekterer hverandres synspunkter og har toleranse for at man kan ha ulike oppfatninger av et tema (Hennig & Eriksen, 2021, s.33). Elevene kan i tillegg fort se på læreren som den som har fasiten på hvordan en tekst skal tolkes, og de kan tilpasse argumentasjon etter hvem de samtaler med (Aase, 2010, s.172). I litterære samtaler bør læreren derfor poengtere at alle tolkninger er verdifulle og legitime (Chambers, 1985, s.118-119).

Litterære samtaler har nok tradisjonelt vært forbundet med lesing av skjønnlitteratur, og mye av forskninga på litterære samtaler er sentrert rundt bruken av skjønnlitterære tekster. Jeg mener at undervisningsmetoden er like velegnet og anvendbar til å lese og snakke om sakprosa, noe som for eksempel har blitt påpekt også av Rødnes (2019, s.65) og Hennig og Eriksen (Hennig & Eriksen, 2021, s.116-117). Sistnevnte skriver at samtalekompetansen elevene behøver for å diskutere sakprosaetekster er den samme som ved samtale om skjønnlitteratur. I kompetansemåla i norskfaget etter 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019) finner vi flere mål som dekkes ved bruk av litterære samtaler om sakprosa, som for eksempel målet om at elevene skal kunne lese sakprosa og samtale om formål, form og innhold. Elevene skal bruke lesestrategier tilpassa formålet med lesinga. Videre skal elevene kunne lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler.

I tilknytning til litterære samtaler er det naturlig å snakke om Langers fire leseposisjoner. Disse posisjonene forbindes nok, i likhet med litterære samtaler, mest med lesing av skjønnlitteratur. Jeg vil derimot trekke fram den tredje og den fjerde fasen som likeledes relevante for lesing av sakprosa. I den tredje posisjonen vender leseren blikket ut av teksten og tilbake til sin egen verden. Det hen har sett, følt og tenkt gjennom teksten, gjør at den reelle verden kan forstås og oppleves på nytt vis. I den fjerde posisjonen ser leseren på teksten og verden med et mer analytisk og distansert blick (Hennig & Eriksen, 2021, s.22). Wilhelm (2016, s.87-88) beskriver ulike responsdimensjoner som brukes ved litterær lesing. En av disse er det han kaller den reflekterende dimensjonen, som vi kan knytte til Langers fjerde posisjon. Her løfter leseren blikket og blir klar over at forfatteren har et formål med teksten sin, og at hen kan ha gjort bestemte valg av for eksempel sjanger og språklige virkemidler for å nå dette formålet. Videre kan det få oss til å reflektere over hvordan teksten og forfatterens valg kan påvirke oss selv. Man kan videre komme til å se at man skaper mening sammen med forfatteren og hennes tekst.

En litterær samtale inviterer til «(...) reaksjon på et innhold, både i form av et tekstinnhold og medelevers tanker om denne teksten. Begge deler gir anledning til å møte noe en ikke kjente fra før

og kanskje noe som ikke stemte med tidligere antagelser» (Ulland, 2016, s.109), og kan dermed bidra til danning. Det er ikke noe i veien for at ikke dette kan gjøres med sakprosaetekster. Videre inneholder sakprosaetekster også tomme rom. Her må elever, som ved lesing av skjønnlitteratur, trekke inn egne erfaringer eller kunnskap for å kunne lese med forståelse (Ryen & Frønes, 2020, s.136; Aase, 2010, s.165). Ifølge Goga (2019b, s.8) kan det å i fellesskap bli bevisst på hvordan språket former vår forståelse av natur, for eksempel træs verdi, ha stor betydning for utdanning for bærekraftig utvikling og vårt felles arbeid for å oppnå bærekraftmåla.

I litterære samtaler får man anledning til å aktivt granske tekster og tematikk mer i dybden, noe som påvirker tekstforståelsen. For å fremme språklig bevisstgjøring hos elevene, kan man se på virkemidler som ordvalg og måter noe beskrives på i en tekst. «Språkbruk påvirker forståelsen av verden, derfor er språkbruk en viktig del av kritisk tenkning» (Rødnes, 2019, s.69). Ved å knytte dette litteraturarbeidet til et overordnet tema, som f.eks. bærekraft, kan denne undervisningen føles mer verdifull for elevene (Rødnes, 2019, s.62-69). Man kan undre seg over om for mye gransking av en teksts form og innhold kan påvirke spesielt yngre elevers leseopplevelse negativt. Skåve (2020, s.135) sier derimot at man i litteraturundervisning bør dvele ved den uunngåelige samhandlinga mellom innhold og form, altså både hva en tekst kommuniserer og hvordan den gjør det.

Litterære samtaler kan også styrke medborgerskap. Både samtaler og selve lesinga kan gi elevene et større ordforråd, noe som igjen gir dem større muligheter til å delta i refleksjon og dialog (Hennig & Eriksen, 2021, s.27). Ojala (2019, s.4-5) skriver at man i bærekraftundervisning bør erkjenne verdikonflikter og uenighet mellom elevene, samt følelser de kan ha rundt miljøproblematikk. Videre bør læreren la elever få brynet seg mot hverandres kanskje motstridende meninger. I litterære samtaler kan både fornuft og følelser vekkes, og elevene får øvd på demokratisk medborgerskap ved å trene på argumentasjon og kritisk tenkning, samtidig som de kan lytte til og lære av hverandres holdninger. Aase (2010, s.174) argumenterer for at læreren gjennom samtaler bør få elevene til å reflektere over egen handling eller handlinger de får lese om i tekster, med det formål å utvikle handlingskunnskap over tid. Rødnes (2019, s.69) skriver at dersom man knytter et skolearbeid til noe som er nært elevene, kan dette framkalle innlevelse eller følelser.

Litterære samtaler kan altså ha et dobbelt perspektiv: de kan gi kunnskap og de kan vekke følelser og empati. I samtale om tekstene utvides ordforrådet, og i litterære samtaler kan læreren få elevene



til å drøfte detaljer om tekstene som hen tenker kan ha potensial til å utvikle elevenes litterære kompetanse.

## 2.5 Sakprosa

Tradisjonelt sett har man i norskfaget lest mer skjønnlitterære skriftlige tekster enn sakprosa (Aase, 2010, s.171). Skyggebjerg (2012, s.112) argumenterer for at å anerkjenne sakprosa for barn som en del av barnelitteratur gir barn adgang til kunnskap og faglig fordypelse på lik linje med det voksne har.

Ifølge Aase (2010, s.175), streber de fleste sakprosajangrer mot logisk tenking og klar forståelse. Sakprosa og skjønnlitteratur har likevel mange fellestrekk. Sakprosaetekster kan i likhet med skjønnlitteratur inneholde tomme rom (Ryen & Frønes, 2020, s.136), og kan benytte seg av mange av de samme virkemidlene som skjønnlitteratur, for eksempel metaforer og annet billedlig språk (Gamble, 2019, s.227), personlige fortellinger (Skyggebjerg, 2012, s.104) eller litterære virkemidler som besjeling (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.58). Den største forskjellen på de to sjangrene kan vi se av Tønnessons (2012, s.34) definisjon på sakprosa: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten». Løvland (2022, s.230) utdyper at hva leseren «(...) har grunn til å oppfatte som verkeleg, heng saman med kva spørsmål ein stiller, og kva sanningsideal som finst på det aktuelle fagfeltet». Tønnesson (2012, s.34) skiller videre mellom litterær og funksjonell sakprosa. Litterær sakprosa definerer han som forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere. Alle typer litterære virkemidler kan tas i bruk her, så lenge forfatteren bevarer kontrakten med leseren om ei grunnleggende, direkte tilknytning til sannheten. Funksjonell sakprosa er offentlige tekster hvor forfatteren skriver på vegne av en institusjon.

Sakprosa for barn er som regel sammensatte tekster, der man kombinerer ulike modaliteter som for eksempel verbaltekst, fotografi og tegninger. De ulike uttrykksmåtene har forskjellig affordans (mulighet for å skape mening) (Løvland, 2007, s.24), og kan brukes til å gi leseren en bedre forståelse av et tema. Videre kan de brukes til å motivere leseren til å lese videre eller til å gjøre en tekst mer oversiktlig. Fotografi egner seg spesielt godt til å opprettholde sakprosa-kontrakten med leseren, ettersom de som regel sees på som gjengivelser av virkeligheten (Løvland, 2022, s.230-232). Verbaltekst kan brukes til å for eksempel oppgi navnet på ulike arter og til årsaksforklaringer. Den kan også brukes til å skape humor og fiksjon, hvor det lekes med grensene for sakprosaens leserkontrakt om ytringer fra virkeligheten (Løvland, 2022, s.237). Kombinasjonen av ulike modaliteter til ulike oppgaver kalles funksjonell spesialisering, og uttrykket funksjonell tyngde

viser videre til hvor stor del en modalitet utgjør av informasjonen i en sammensatt tekst. I en illustrert tekst med spredt bruk av tegninger er det for eksempel verbalteksten som har mest funksjonell tyngde (Løvland, 2007, s.26-27).

Løvland (2022, s.227) forsvarer bruk av sakprosa i skolen med at elevene ikke bare skal ha estetiske opplevelser gjennom litteratur, men også lære om den verdenen vi lever i. Karlsen (2018, s.50-53) skriver at for å få en korrekt forståelse for natur i fiksjonen og for å få en estetisk opplevelse av naturen ute i selve naturen, så trenger man i det minste *noe* kunnskap om natur. Rødnes (2019, s.62) argumenterer for at skjønnlitteratur egner seg for bærekraftundervisning blant annet fordi den gir muligheten for å leve seg inn i andres liv. De to bøkene jeg brukte i forskninga klassifiseres som sakprosa, men jeg vil si at de også gir anledning til å leve seg inn i andres liv, eller i dyrs og træs liv, rettere sagt. Blikstad-Balas et al. (2019) påpeker at sakprosa også «(...) kan bidra til forståelse, toleranse og respekt, samt gi innblikk i andre menneskers innerste tanker». I en videre forståelse av hennes påstand, ser jeg i denne oppgaven blant annet på om mer kunnskap om dyr og træs indre liv kan bidra til det samme.

## 3 Tekstvalg

Siden lesinga av tekstutdrag fra to sakprosa-bøker er essensiell i forskninga til denne masteroppgaven, vil jeg her forklare prosessen med å velge ut litteratur. Jeg beskriver deretter kort noen fellestrekk og ulikheter mellom de to bøkene, og hvorfor jeg valgte dem.

### 3.1 Bakgrunn for tekstvalg

I utgangspunktet tenkte jeg å bruke skjønnlitteratur. Det kommer stadig mer litteratur for barn som dreier seg om natur og bærekraft, men ingen av de jeg fikk vurdert hadde de perspektivene jeg ønska. Flere bøker som kunne ha passa for mellomtrinns-elever nivåmessig, hadde som utgangspunkt at hovedpersonene var barn som skulle rydde opp i miljøproblematikk, gjerne i form av å være miljøagenter eller detektiver. Jeg hadde ikke et ønske om å vinkle undervisningen på denne måten. Jeg tenkte videre at jeg skulle finne tekster fra dagens samfunn, selv om det ikke nødvendigvis er vanskeligere for elever å relatere til i ei bok med innhold fra eller som er skrevet i en annen tidsepoke. For å være sikker på at dette ikke skulle være en faktor som eventuelt hadde noe å si for forskninga, så leita jeg etter relativt nylig utgitte bøker med innhold som var dagsaktuelt. Jeg valgte etter hvert å vurdere sakprosa-bøker om natur og/eller bærekraft i stedet for skjønnlitteratur, men jeg fant det heller ikke enkelt å finne egnede bøker for mitt prosjekt innen denne sjangeren. Titler for yngre eller litt eldre elever kunne for eksempel være *Stor nok til å redde planeten* (Kirby, 2021) eller *Hjelp kloden! Hva DU kan gjøre for miljøet* (Wollstad & Miljøagentene, 2020) o.l. Jeg følte at allerede titlene la ansvaret for å rydde opp i miljøet hos barna.

Under arbeidet med å finne bøker modna det seg et spørsmål om det å lese og lære mer om dyrearter og natur kunne ha noe å si for elevenes relasjon til naturen, naturvern og bærekraft. Det finnes mange gode barnebøker om natur, men de er ofte skrevet for et litt yngre publikum enn 7.klassinger. Jeg endte til slutt med å velge to sakprosa-bøker som omhandler henholdsvis skogen og dyreliv i havet: *Hører du at trærne snakker? Oppdag skogens hemmelige liv* (Wohlleben, 2018) og *Verden under vann: En oppdagelsesreise i havet* (Dahlen, 2021). De to bøkene vil bli flittig referert til i denne masteroppgaven, og i det følgende velger jeg for enkelhets skyld derfor stort sett å benevne dem som Treboka og Havboka.

## 3.2 Fellestrekk i bøkene

Begge bøkene jeg valgte har hovedfokus på dyr og/eller planter som man kan finne i naturen, og på hvorfor det er viktig å verne om disse. Både Dahlen og Wohlleben ønsker å vekke leserne sin nysgjerrighet for natur, og de henvender seg direkte til leseren. Selv om de beskriver reelle og ikke fiktive univers, så har disse tekstene også tomme rom og krever forestillingsevne, noe som gjør dem eigna for litterære samtaler. Elevene må som lesere kombinere eventuelle egne referanser til for eksempel skog og hav med det forfatterne forteller for å forestille seg hva det handler om. Vi ser et eksempel på slike tomme rom i dette avsnittet fra Havboka på s.167-168, der Dahlen har fortalt om kaldtvannskorallrevet ved Røst i Lofoten:

At verdens største kaldtvannskorallrev ikke er en nasjonalskatt med fullt vern, er for meg en gåte, men det er om mulig enda mer pinlig at ingen snakker om det annet enn i oljeboringssammenheng. Jeg drømmer om den dagen vi snakker like varmt om korallrevene våre som vi gjør om folk med lusekofte, langrennsski og raske briller.  
(Dahlen, 2021, s.167-168)

For at Dahlens beskrivelser og sammenlikninger her skal gi mening for elevene, må de nødvendigvis ha noen forkunnskaper eller skjema om det hun skriver om (Ryen & Frønes, 2020, s.136). De bør for eksempel vite noe om hva oljeboring har med kaldtvannskorallrevet ved Røst å gjøre, og kunne koble og kjenne litt til diskursen rundt dette. Videre forståelse av dette avsnittet fordrer kunnskaper om hva for eksempel ei lusekofte er, eller hva raske briller egentlig referer til, og hvorfor noen eventuelt skulle snakke varmt om dette. Det å «snakke varmt» om noe er videre et abstrakt begrep, som kanskje også trenger forklaring. Alt dette er det relevant å ta opp i en litterær samtale om boka.

Dahlen inviterer i forordet til Havboka leseren til å «bli med ned i dypet», noe som Goga (2021b, s.184) sier kan posisjonere leseren som en samler eller oppdager som skal bli med på ekspedisjon:

Målet med denne boka er derfor å ta deg med på en reise ned i min verden. Ned i tareskogen, til de stupbratte sidene til undervannsvulkaner, ned i det knusende, beksvarte dypet og inn i det bankende hjertet av jordkloden. Du skal få bli med til noen av mine favorittsteder, hilse på noen av mine favorittorganismer, og forhåpentligvis få deg en ny favoritt eller to selv.  
(Dahlen, 2021, s.8-9)

Leseren som samler vil ifølge Goga se på natur og dyr som en erobrers trofeer (et menneskesentrert syn), mens leseren som oppdager kan være beredt til å møte andre arter med respekt og på en leken

måte. Sistnevnte posisjon kan ifølge Goga være en støtte eller døråpner for kunnskap om samspill mellom arter.

Wohlleben inviterer leserne i tittelen til å bli med på oppdagelsesferd, og i forordet skriver han:

Skogen er et spennende sted, og en skog er så uendelig mye mer enn bare en ansamling av trær. Jeg prøver derfor å vise barna som besøker skogakademiet mitt i Tyskland alle disse fascinerende tingene som foregår i skogene våre – og i denne boken får du også ta del i opplevelsene.  
(Wohlleben, 2018, s.6)

I Dahlens bok kan vi få inntrykk av at hun selv er både en samler og en oppdager. Hun speider etter blåhvaler i håp om å få sett en, som en samler av opplevelser, men hun opptrer likevel som en oppdager. Det er en oppdagelsesferd hun også inviterer oss til å bli med på i boktittelen. Dahlen framstår videre som en naturvennlig borger. Hun forteller for eksempel at hun gir rødnebbterna førsteprioritet når hun velger å finne seg en annen plass å spise matpakken sin enn i nærheten av fuglens hekkeområde, for å la fuglen være i fred. Hun kan derfor være en god rollemodell å vise til i bærekraftundervisning.

Tekstutdraga vi leste fra bøkene kan ikke kategoriseres som kun antroposentriske eller kun økosentriske, da forfatterne veksler mellom disse perspektivene. Et eksempel på dette finner vi i delkapitlet «Hva kan vi bruke trærne til?» på s.110-111 i Treboka, der man kan si at perspektivet er antroposentrisk når det snakkes om at trær kan brukes til å lage for eksempel papir og sponplater, og om at skogen «ikke klarer å *levere* nok» (min utheving) når det brukes for mye trevirke. Derimot sier man i samme delkapittel at: «I regnskogen hugges det nå så mange trær at både mennesker, aper og papegøyer mister hjemmene sine der» og «Men når de store skogene forsvinner, endrer klimaet seg for oss alle», som må sies å være mer økosentriske perspektiv.

### **3.3 Hører du at trærne snakker? Oppdag skogens hemmelige liv av Peter Wohlleben (2018)**

Wohllebens bok er anbefalt av forlaget for barn i alderen 8-12 år (Cappelen Damm). Temaet for boka sammenfaller med to bøker for voksne av samme forfatter som også er oversatt til norsk: *Trærnes hemmelige liv* (Wohlleben, 2016) og *Dyrenes indre liv: Kjærlighet, sorg, omtanke* (Wohlleben, 2017).

I Treboka får vi blant annet høre om træs livssyklus og overlevelsestrategier. Wohlleben beskriver hvordan trær gjennom «duftspråk» eller ved hjelp av sopptråder i bakken, som han sammenlikner med internett, skal ha mulighet til å kommunisere og hjelpe hverandre. Mange av kapiteltitlene i Wohllebens bok er formulert som spørsmål som kan vekke lesernes nysgjerrighet. Man kan si at Wohlleben tar naturens perspektiv i store deler av boka. Naturen er som regel i forgrunnen, og vi lærer om skogen og dyrene som lever der fra «deres» perspektiv. Vi finner derimot også deler som omhandler menneskenes bruk av trær. Samtidig har boka et normativt verdiperspektiv ved at leserne for eksempel oppfordres på s.111 til å ta vare på det de har, for å bruke mindre av naturens ressurser. Den viser også hvordan menneskers bruk av naturen kan skade den, som vi ser i det følgende tekstutdraget. Her har Wohlleben snakka om hvordan træs familieliv bare fungerer så lenge mennesker ikke forstyrrer dem, og han eksemplifiserer:

Forestill deg for eksempel at det står tre trær på rekke. Alle disse er forbundet med hverandre via røttene sine. På den måten kan de også snakke med hverandre. Hvis nå det midterste treet plutselig fjernes, blir rotforbindelsen mellom trærne brutt. (...) Derfor er det best å la gamle trær få stå i fred – da har de det best.  
(Wohlleben, 2018, s.23)

Wohlleben benytter seg mye av det litterære virkemidlet besjeling, eksempelvis når han forteller at trebarn går på skolen i klasser med urokråker som ikke vil høre på de voksne. Hensikten med å beskrive trærnes liv på denne måten kan være for å etablere bedre kontakt med (barne-)leserne på, siden de også går på skole og kan kjenne seg igjen i situasjonen (Goga, 2021b, s.185). Wohlleben går mye lengre enn en tradisjonell faktatekst i å beskrive et bilde av samspill som kan finnes mellom trærne, hvilke sanser og «følelser» de også kan ha, og hvordan de kan sies å ha et samfunn. Han har brukt en liknende måte å skrive om trær på i boka *Trærnes hemmelige liv* (2016). For dette har han fått kritikk av blant andre professor i bevaringsbiologi ved NMBU, Anne Sverdrup-Thygeson, som mener at Wohlleben overdriver menneskeliggjøringa av naturen (Amundsen, 2023). Den samme boka har blitt kritisert for til dels tynn kildebruk (Popkin, 2016, s.1214). Goga (2021b, s.185) peker samtidig på at sammenlikninger til menneskers liv kan gi lesere et sterkere forhold til natur og en interesse for natur kan vekkes.

Wohlleben henvender seg ofte til leseren ved å bruke pronomenet «du». Dette kan gjøre at leseren føler seg «sett», og skape motivasjon for videre lesning. Her er et eksempel på dette, på s.25:

Når tre-barna er rundt en meter høye, begynner skolegangen deres. Det viktigste faget for dem er ikke matte eller norsk, men «rettvekst». Det høres nokså tullete ut, synes du ikke? Men for et tre er dette faktisk veldig viktig. Et tre må vokse rett, slik at det ikke knekker i

kraftige stormkast. Hvis stammen er krum, blir veden i treets indre stående i kraftig spenn. Det kjennes kanskje omtrent ut som når du har muskelkramper eller er skikkelig støl. (Wohlleben, 2018, s.25)

I boka er det en utstrakt bruk av de tre modalitetene verbaltekst, fotografi og illustrasjon, samt tekstbokser, men verbaltekst har gjennomgående størst funksjonell tyngde. Wohllebens bok har mange forslag til praktiske aktiviteter som han anbefaler leserne å prøve ut for å bli bedre kjent med naturen. Der leserne eventuelt kan stusse på om det virkelig kan være sant at for eksempel trær kommuniserer med hverandre, kan tekstboksene være en påminnelse om at dette er sakprosa (Løvland, 2022, s.232). Dette ser vi et eksempel på sidene 32 og 33, der Wohlleben har snakka om hvordan en type sopper «(...) hjelper trærne blant annet med å sende nyhetene og beskjedene deres videre» og «Slike sopptråder strekker seg på kryss og tvers gjennom hele skogbunnen og forbinder dermed trærne med hverandre». På side 33 er det så en tekstboks som oppfordrer leseren til å se etter sopptråder i skogbunnen, og han beskriver hvordan man kan finne dem. Her er det også et bilde av ei hand som holder det som ser ut som blader dekket av tynne, fine tråder, som vi forstår må være sopptråder. Tekstboksen med bilde kan derfor være med på å gi kredibilitet til Wohllebens påstander.

Valget av Wohllebens bok til bærekraftundervisning kan forsvares blant annet med FNs bærekraftsmål nummer 15 relatert til livet på land: «Beskytte, gjenopprette og fremme bærekraftig bruk av økosystemer, sikre bærekraftig skogforvaltning, bekjempe ørkenspredning, stanse og reversere landforringelse samt stanse tap av arts mangfold» (FN-sambandet, 2015b). Bokas innhold glir også rett inn i noen av måla fra Overordnet del av læreplanen, der det påpekes at:

(...) Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Jeg vil si at boka, både med sitt innhold og fortellermåte, kan bidra til alle de overnevnte aspektene. De språklige virkemidlene Wohlleben bruker, som for eksempel besjeling, kan egne seg godt til å ta opp i en litterær samtale i bærekraftundervisning, da de kan gjøre oss oppmerksomme på hvilket forhold vi selv har til naturen. Trær er i tillegg noe alle har et forhold til i Norge, enten du bor i by eller bygd, og gjør at det vi leser om i boka er noe elevene kan relatere til og som de gjennom utvida kunnskap om kanskje kan få et større ønske om å bevare.

### 3.4 *Verden under vann: En oppdagelsesreise i havet av Pia Ve Dahlen (2021)*

Dette er ei sakprosabok om livet i havet som marinbiolog Pia Ve Dahlen i utgangspunktet har skrevet for voksne. Den er illustrert av Gunvor Rasmussen med akvarelltegninger i duse farger. Dahlen ønsker at vi skal bli både bedre kjent med og begeistret for arter i nære og fjerne farvann, med det formål at vi skal få et større ønske om å verne om dem. Hun forteller om alt med stor entusiasme, noe som kan tenkes å gi et smittende engasjement for det hun formidler. Det ser vi for eksempel allerede i forordet, der hun beskriver en situasjon fra barndommen som leserne kanskje kan kjenne seg igjen i, eller som de kan få lyst til å prøve ut:

Det aller, aller, aller gøyeste vi visste, var likevel å ligge på brygga og kikke på livet som surret rundt i sjøen under oss. Her kunne vi glane på reker, finpusse krabbefangsteknikkene våre og fundere på hvorfor noen tangtyper var grønne, mens andre var brune.  
(Dahlen, 2021, s.7)

For å beskrive dyr bruker hun mange språklige bilder samt personlige anekdoter fra hennes egne møter med dem ute i forskningsfeltet. Alt er som regel beskrevet eller fortalt i en humoristisk og uhøytidelig tone, noe som gjør at teksten er underholdende og dermed kanskje litt overraskende for denne sjangeren, som i dette eksempelet: «Ifølge de noe tvilsomme kildene jeg hadde på den tiden, kunne kjempeblekkspruten bli 18 meter lang og spiste barn til frokost» (Dahlen, 2021, s.169). Den humoristiske tonen er en av grunnene til at jeg valgte boka. Jeg tenkte at den kunne gi ei positiv og lett stemning blant elevene i bærekraftundervisningen, selv om boka også har klimaendringene som bakteppe der den tar opp alt fra utryddelse av rødlista arter til karbonlagring.

Dahlen henvender seg i likhet med Wohlleben stadig aktivt til leseren ved å bruke pronomenet «du», og hun gir inntrykk av at hun ønsker å inspirere oss til å selv utforske det rike dyrelivet i fjæra eller i havet. Hun sier for eksempel i forordet på side 9 at hun håper at «(...) du legger fra deg boka før du er ferdig med den, fordi du bare *må* ned i fjæra for å lete etter en børstemark eller nakensnegl», eller som når hun på side 121 sier at dersom man ikke har sett morild før, så er det på tide at man kommer seg ut for «å leve litt». Hun gir også leseren muligheter til å identifisere seg med henne selv, som når hun på side 127 sier: «(...) er du som meg, fascinert av superhelter, sci-fi og fantasy, så må vi ta en kikk på den sorte dragefisken». Hun nevner her tre sjangrer som ofte fenger mange litt eldre barn, og boka er spekka med referanser til superhelter, tegnefilmfigurer eller andre fenomener som jeg tenkte at elevene kunne ha kjennskap til fra før. Kümmerling-Meibauer & Meibauer (2021, s.196) påpeker at å variere mellom forklarende, beskrivende og narrative deler kan



gjøre en fagtekst mindre kjedelig, og dersom man blir invitert til å identifisere seg med (eller føle med) personer i fortellinga, kan dette vekke leserens nysgjerrighet. Dahlens besjeling av dyr gir videre personlighet til vesener som de aller fleste nok ikke har et personlig forhold til. Dette er en skrivemåte som lett kan engasjere, da leseren kan kjenne til virkemiddelet fra skjønnlitteratur (Løvland, 2022, s.232). Eksempler på besjeling ser vi for eksempel når Dahlen på side 124 beskriver seks svarthåer som «svømmer fornøyd omkring», eller når hun på side 166 beskriver rødnebbterna som en «reiseglad blogger». Dette er et språklig virkemiddel som det egner seg å snakke om i litterære samtaler.

Dahlen skriver også om hvordan mennesker kan påvirke dyreliv, noe som er svært relevant for bærekraftundervisning, for eksempel når hun på side 160 nevner at blåhval nesten ble utrydda på begynnelsen av 1900-tallet på grunn av «en ikke helt gjennomtenkt hvalfangstperiode», eller når hun på side 167 forteller om hvordan vi på åttitallet nesten tok knekken på torskebestanden vår. Et annet eksempel ser vi på side 130, der Dahlen skriver:

La meg introdusere deg for en av mine store heltinner på feltet: dyphavsdronningen Edith Widder. Widder har vært helt essensiell i utviklingen av det vi kaller «ikke-påtrengende utforskning», der man lar dyrene komme til seg heller enn å jage etter dem med lyskastere, trålposer og bråkete motorer.  
(Dahlen, 2021, s.130)

Vi ser her at Dahlen ikke bare påpeker at forskning på dyr kan forstyrre dem, men hun understreker også sin begeistring for dyrevennlige forskningsmetoder ved å kalle en person som har vært sentral i utviklinga av metoden for heltinne og dronning.

Valget av Dahlens bok til bærekraftundervisning kan forsvares blant annet med FNs bærekraftsmål nummer 14 relatert til livet i havet: «Bevare og bruke havet og de marine ressursene på en måte som fremmer bærekraftig utvikling» (FN-sambandet, 2015a). Vi ser at for eksempel tomme rom angående bærekrafttemaer og de språklige virkemidlene Dahlen bruker for å formidle sine budskap er fine å diskutere i litterære samtaler i bærekraftundervisning. Det at hun i tillegg beskriver flere dyr og naturtyper som vi faktisk har langs norskekysten, kan være interessant for elevene å lese om. Innblikket i den rike naturen vi har kan kanskje gi dem et nærmere forhold til den og dermed muligens også et større ønske om å ta vare på den.

## 4 Metodisk tilnærming

For å svare på problemstillinga, benytta jeg meg av en kvalitativ metode i form av litterære samtaler. Data ble samla inn via leseøker og semistrukturerte litteratursamtaler i tre 7.klasser som dreide rundt lesinga av tekstutdrag fra de to sakprosabøkene.

### 4.1 Planleggingsfase av undervisningsopplegget

Årsaken til at jeg valgte en kvalitativ metode, var fokuset jeg hadde på lesing av tekster og ønsket om å benytte meg av litterære samtaler i undervisningsopplegget. Her kunne jeg samtale med elevene om formål, form og innhold, og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål. Elevene kunne videre lytte til og bygge på hverandres utsagn.

Et av de første stega jeg gjorde i planlegginga av forskningsopplegget var å prøve å finne ut hvilke tekster jeg skulle bruke. For å velge ut litteratur som skulle benyttes, søkte jeg på nett (for eksempel i Bærekraftsbiblioteket til FN (FN-sambandet, 2021)), samt besøkte både Senja bibliotek (avdelingene på Stonglandseidet og Finnsnes) og Tromsø bibliotek og byarkiv. Jeg fikk god hjelp fra bibliotekarene ved alle tre steder, som fant fram mange bøker relatert til emnet.

Fra Treboka leste jeg sammen med elevene deler av forordet, samt utdrag fra kapitlene «Familieliv i skogen» (utdrag fra delkapitlene «Har trær også besteforeldre?» og «Hva lærer trebarna på skolen?»), «I skogen får du høre mye rart» (utdrag fra delkapitlene «Kan trærne snakke?» og «Finnes det internett i skogen?»), «Ingen trær er like» (utdrag fra delkapitlet «Finnes det trær som liker seg best alene?»), «Det finnes sykdom i skogen også» (utdrag fra delkapitlet «Hvorfor blir trærne syke?»), «Året i skogen» (utdrag fra delkapitlet «Hva lever trærne og dyrene av om vinteren?»), «Skogen og vi» (delkapitlene «Hva kan vi bruke trærne til?», «Hvorfor er så mange dyr redde for oss mennesker?», «Er ulver farlige?» og «Hvem eier skogen?») og «Trær og dyr i storbyen» (utdrag fra delkapitlene «Hvorfor er det viktig at det finnes trær i byene?» og «Hvorfor liker ikke trærne hunder?»). Jeg valgte utdrag som jeg følte var representative for å gi et sammendrag av hva boka i sin helhet handla om. Jeg tok med både mer økosentriske deler som omhandla trærne eller dyrenes liv (for eksempel delkapitlet om ulv), samt mer antroposentriske utdrag som omhandla menneskers bruk av trær, der det samtidig var et fokus på å ta vare på det man har.

Fra Havboka leste vi deler av forordet, samt utdrag fra kapitlene «Naturlig juletrebelysning» og «Verdensrekorder». I boka valgte jeg utdrag som jeg tenkte kunne interessere 7.klassinger, og de omhandla for eksempel selvlýsende dyr og verdensrekorder (som det raskeste dyret o.l.), samt deler som implisitt eller eksplisitt handla om naturvern og bærekraft. Jeg tok vidare hensyn til om det var deler av kapitlene som jeg tenkte ble for avanserte språk- eller innholdsmessig for 12-13-åringar, og disse delene ble da utelatt. Man kan diskutere om dette blir en form for «sensur» av bøkene, men jeg ønska ikke at innlemming av deler jeg fant for kompliserte for deres nivå skulle gå utover lesemotivasjonen deres og mulighetene til å diskutere det vi hadde lest om i etterkant. Samtidig er det ikke enkelt å bestemme hvilke deler av ei bok som passer for barn eller ikke. Slettan (2010, s.22) skriver at i møte med en tekst vil hver enkelt lesar ha med seg sine egne livs- og tekstferingar som påvirker forståelsen deres av den. Andre studenter hadde kanskje valgt andre utdrag, eller lest bøkene i sin helhet med elevene.

## 4.2 Utvalg av deltakere til forskninga

Elevene som deltok i studien var 7.klassinger fra to klasser på en byskole som jeg har valgt å kalle «Bystranda skole», og 7. eller 8.klassinger på en bygdeskole som jeg har valgt å kalle «Havbygda skole» (sistnevnte er en fådelt skole der 7. og 8.klasse er sammenslått). Klassene på Bystranda betegnes som Byklasse 1 og Byklasse 2. Muligheten til å gjennomføre opplegget i to parallellklasser i en byskole, i tillegg til på en distriktskole, ga et breiere utvalg av respondenter enn om jeg bare hadde forska på elever fra én klasse. Utvalga var derimot små og kun fra to skoler, og resultatene er dermed ikke generaliserbare.

I utgangspunktet planla jeg å velge ut elever i samråd med faglærerne på de to skolene, med det formål å få et mest mulig representativt utvalg med tanke på elevenes lesekompetanse, kjønn o.l. Sikt (tidligere Norsk senter for forskningsdata, eller NSD) vurderer behandling av personopplysningar i forskning, og de legger vekt på frivillighet i utvalg av respondenter (Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, u.å.). Etter å ha konsultert faglærer ved den første skolen jeg skulle være på, falt valget på at faglærer i plenum ga alle elevene her informasjon om opplegget, og elevene fikk melde seg frivillig til å være med ved handsopprekning. Samme prosedyre ble fulgt på den andre skolen, med den forskjell at jeg selv var inne i klassen og informerte elevene, hvorpå de meldte seg frivillig ved handsopprekning.

### 4.3 Gjennomføring

Grupper på 7-8 elever fulgte sammen med meg et undervisningsopplegg som jeg hadde laga, mens resten av klassen fulgte samme opplegg parallelt med faglærer eller vikarlærer. På det viset gikk ingen elever glipp av undervisning. Både faglærere og vikarlærere fikk på forhånd ei innføring fra meg i hva opplegget gikk ut på.

Gruppen som fulgte meg på Bystranda hadde undervisningsopplegget sammen med meg i deres vanlige klasserom på skolen, mens faglærer tok med resten av elevene til et annet klasserom. På Havbygda ble det motsatt. Der var det jeg som tok med «mine» elever til et annet klasserom. I alle klasser satt vi rundt et bord, og elevene hadde tilgang til tekstutdraga som skulle leses. På midten av bordet lå mobiltelefonen min i flymodus med appen «Nettskjema diktafon» påslått. Elevene ble informert om funksjonen denne hadde som lydopptaker.

Tekstene ble lest høyt. Elevene fikk ved starten av opplegget velge selv om de ville bidra til dette, da jeg ikke ønska å presse noen til å gjøre noe de ikke hadde lyst til. De som meldte seg rullerte på å lese høyt sammen med meg. Jeg hadde på forhånd gjort ei vurdering av hvilke avsnitt elevene skulle lese og hvilke jeg skulle lese, og dette fulgte jeg der det var naturlig (noen ganger fortsatte elever å lese neste avsnitt, og da stansa jeg dem ikke). Jeg valgte stort sett å selv lese de avsnittene hvor jeg tenkte at det var begreper som burde oppklares underveis, da jeg i minst mulig grad ønska å eventuelt stoppe opp elevenes lesing for å gjøre dette. I starten av prosjektet sa jeg til hver gruppe at jeg ønska å høre deres tanker og refleksjoner rundt det vi leste, og at det ikke fantes noen svar som var rett eller feil. Dette gjorde jeg for å prøve å skape ei trygg ramme rundt samtalen (Chambers, 1985, s.118-119). Jeg sa også til dem at jeg håpa at de kom til å prate mer enn meg, og at de gjerne måtte bryte inn med tanker og refleksjoner underveis (Hennig & Eriksen, 2021, s.15-16).

Jeg hadde utforma en tentativ guide til spørsmål og begrepsavklaringer som både jeg og læreren som var med resten av klassen kunne bruke i førlesefasen, under lesing og i de semistrukturerte litteratursamtalene (se vedlegg 1). Denne hadde jeg med i klassene for å sikre at jeg var innom de samme temaene i alle tre gruppene, noe som kunne lette sammenlikninga av svarene jeg fikk i de ulike gruppene.

Jeg valgte å dele samtalene inn i faser, slik det ofte er naturlig å gjøre det i litteraturundervisning. Vi hadde en førlesefase ved starten av hver bok, der formålet var å aktivere bakgrunnskunnskaper

om hovedtemaet i bøkene. Dette gjorde jeg ved å få elevene til å snakke om sine forkunnskaper om natur i nærmiljøet, som ei første tilnærming og oppvarming til temaene bøkene handla om. De fikk også fortelle om egen bruk av og opplevelser i naturen. Ved å nøste opp i elevenes forkunnskaper om dyr og planter, og hvilket forhold de hadde til naturen, kunne jeg i tillegg forsøke å se seinere i forskninga om ny kunnskap elevene fikk under lesing gjorde noe med deres forhold til naturen. I førlesefasen fikk elevene videre snakke om hva de trodde bøkene kunne handle om ved at vi sammen studerte bøkens paratekster. En slik førlesefase kan ifølge Fjørtoft (2014, s.108) hjelpe elevene til å skape mening i teksten og forberede dem på leseforståelsen av innholdet.

Under lesing tok jeg ofte opp begreper vi hørte i tekstene og forklarte disse, eller elevene kunne spørre meg om ord eller begreper de lurte på. Når øktene ikke var avsluttende for lesinga av ei bok, spurte jeg til sist om hva de fant viktigst av det vi hadde lest den økta, og hva de syntes var det mest spennende de lærte om av å lese disse utdraga, som en oppsummering av hva vi hadde lest om i økta.

Et grep jeg gjorde for å prøve å måle om lesinga av tekstene til slutt hadde noe å si for elevenes relasjon til naturen og til temaet bærekraft, var å spørre dem i den aller første økta om hvilke tanker de fikk når de hørte ordet bærekraft, og hvilke tanker de hadde rundt ordet naturvern. Jeg spurte videre om det var noe de tenkte at de som er barn kan gjøre for å verne om naturen. Jeg gjentok så disse spørsmåla i siste økt om hver bok, og ga dem også følgende definisjoner på bærekraft:

Bærekraftig utvikling betyr å verne om livet på jorda og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det betyr å unngå overforbruk av naturen, men også å forstå planter og dyr som former for liv med krav på respekt og beskyttelse. (Goga, 2022, s.385)

I den avsluttende økta til hver bok spurte jeg, etter opplesinga av disse definisjonene, om elevene kunne si begrunnede svar for om de tenkte at boka vi hadde lest utdrag fra handla om bærekraft eller ei, for å se om tekstene vi leste hadde noe å si for elevenes tanker om bærekraft og naturvern. Jeg gjorde det også for å se om det var ei endring i tankene deres rundt dette temaet, sammenlikna med tankene de hadde i første økt.

I den aller siste økta, der vi snakka om begge bøkene, spurte jeg elevene til sist følgende to spørsmål:

«Hva tenker dere at vi kan gjøre for å bedre ta vare på naturen rundt oss (har bøkene gitt dere noen ideer?)? Er det noe dere som er 7.klassinger kan gjøre?»

«Dersom dere skulle ha valgt ut kun ei av bøkene som dere ville anbefale en annen 7.klasse å jobbe med dersom de har om temaet bærekraft, hvilken ville dere ha valgt? Hvorfor?»

Disse to spørsmåla var ment som en siste mulighet for meg til å se hvilken effekt lesinga av tekstene hadde hatt på elevene.

Undervisningsopplegget fant sted når elevene vanligvis skulle ha norskundervisning. Alle tre klassene leste de samme tekstutdraga. Lengden på øktene varierte på byskolen og bygdeskolen på grunn av skolenes oppsatte timeplaner. På Bystranda varte øktene mine med elevene fra 33 til 54 minutter, mens de på Havbygda varte fra 29 til 68 minutter. Lengden på øktene kan ha påvirka resultatene av undersøkelsen, da ei lengre økt om samme tema kan tenkes å ha påvirka elevenes motivasjon. Jeg prøvde å bryte opp oppleggene litt når jeg så at elevene eventuelt ble trøtte ved at vi strekte på oss et øyeblikk eller at de fikk gå og drikke vann. I byskolen gikk det fire økter til å lese og samtale om Treboka, mens det i bygdeskolen gikk tre økter til dette. I byskolen ble det brukt tre økter for å lese og samtale om Havboka, mens det i bygdeskolen ble brukt to økter. Den avsluttende økta, med sammenlikning av de to bøkene, foregikk i alle tre klasser i ei økt på 26-30 minutter. Årsaken til at det ble brukt flere økter i byskolen kan ha hatt med ulike faktorer å gjøre, for eksempel lesehastigheta til elevene eller tida de brukte på å diskutere temaer. Slike elementer har jeg dessverre ikke hatt kapasitet til å måle tida på, men jeg har tilstrebet at begge klassene skulle få bruke mest mulig tid på å lese og samtale, og at vi ikke skulle stresse gjennom opplegga kun for å bli ferdige innen et visst tidsrom. På bygdeskolen fant likevel den avsluttende økta sted på samme dag som siste økt med lesing av Havboka, da jeg ikke hadde flere dager tilgjengelig på grunn av forestående juleferie, og jeg ikke så det formålstjenlig å vente med siste økt til etter juleferien. Det var en halv time pause mellom disse to øktene.

Planlagte økter ble noen ganger utsatt på grunn av turdager, intensiv øving til foreldrekveld o.l. i regi av skolene. Øktene på byskolen fant sted over et tidsspenn på tre uker. Øktene på bygdeskolen fant sted over en periode på 7 uker, men med et opphold på 12 dager mellom 2. og 3.økt, og et opphold på hele 21 dager mellom 3. og 4.økt. Disse lengre oppholda kan ha påvirka resultatet i bygdeskolen, da opplegget ikke fikk samme kontinuitet som i byskolen.

I hver klasse hadde jeg tre hovedsamtaler som kan defineres som litterære samtaler: en etter avslutninga av lesing av tekstutdrag fra hver bok, og en siste samtale der vi sammenlikna de to bøkene. Samtaler vi hadde innimellom lesing av utdrag og ved oppstart og avslutning av økter som ikke var avsluttende for ei bok, handla mer om oppsummering og sammendrag av det vi hadde lest gangen før eller i den bestemte økta.

I en samtale med elever der forskeren er til stede, kan man aldri være sikker på om det informantene sier er deres egentlige tanker om et tema, eller om de velger å si det de tror at forskeren ønsker å høre. Det kan hjelpe å få en dypere forståelse av hva noen egentlig tenker ved å komme med oppfølgingsspørsmål (Svenkerud, 2021, s.92-93). Dersom elevene kom med korte og kanskje litt overflatiske svar, prøvde jeg derfor alltid å følge opp med spørsmål som «Kan du si mer om...», «Hva mener du med det?» o.l., for å få utdypende svar fra elevene. Dette kan være en av fordelene ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode som litterær samtale, der man kan få nøstet opp i utvetydigheter når de oppstår eller framskaffe mer detaljerte begrunnelser for en påstand. En litterær samtale kan betegnes som en gruppeprosess der de ulike deltakernes utsagn ofte brynes mot andres meninger, og der deltakerne dermed gjerne må begrunne og utdype sine svar overfor hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s.65). Jeg som forsker ønska ikke å påvirke elevene for mye med mine meninger om forskjellige tema, og jeg benytta meg derfor mye av «opptak» (Dysthe, 1995, s.214) for å drive samtalene videre. Det vil si at jeg gjentok påstandene elevene hadde sagt eller inkluderte dem i neste spørsmål, i stedet for å si «flott» eller andre positivt lydende utsagn som jeg ellers gjerne benytter meg av i vanlig undervisning. En og annen gang ble likevel «flott» og andre positive bekreftelser på elevens utsagn sagt automatisk fra min side. En ulempe ved å bruke den litterære samtalen som metode kan være at det er noen elever som dominerer og snakker mye, mens andre ikke våger eller får anledning til å si sine tanker om noe (Postholm & Jacobsen, 2011, s.65-66).

#### **4.4 Lydopptak, transkripsjon og personvern**

Dataene i denne studien bygger på lydopptak fra leseøktene og de litterære samtalene jeg hadde med elevene. Før prosjektet starta, ble det meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, som nå heter Sikt). Behandling av data, framstilling av resultater, oppbevaring og tilgang til dataene har vært i tråd med tillatelsene som ble gitt fra NSD. Ved oppstart av prosjektet ble det gitt informasjon om prosjektet og innhentet muntlig samtykke fra elevene som deltok og skriftlig samtykke fra deres foreldre. Det ble informert om at alle når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten negative konsekvenser. All data knyttet til prosjektet har blitt bevart i et lukket

nettverk, og analyse av lydopptakene har kun skjedd på min personlige datamaskin. Til lydopptakene brukte jeg UiOs app «Nettskjema diktafon», der opptakene krypteres og som jeg kunne få tilgang til via personlig pålogging på UiOs nettside nettskjema.no. Dette ble gjort for å forhindre at lydsporene kom på avveie og for å sikre at elevenes anonymitet ble bevart.

Jeg valgte å transkribere alt av både dialog under lesesekvensene samt de litterære samtalene jeg hadde med elevene, da det under lesinga stadig dukka opp begreper som måtte avklares eller kommentarer som kunne være relevante for forskningsspørsmåla mine. Selve lesinga av tekstene har jeg ikke transkribert, da jeg ikke så det som formålstjenlig.

Elevene, eventuelle klassenavn og skolene er gitt fiktive navn. De stedene der elevene eller jeg nevner navnet på elevens hjemsted eller navn på andre steder som kunne ha gitt leseren en indikasjon på hvor elevene tilhører, er stedet eller området markert med XX i transkripsjonen. Dersom elevene har nevnt spesifikke familiemedlemmer, f.eks. «søstera mi», er dette betegnet med (familiemedlem), og eventuell bruk av pronomen er nøytralisert, for å minske muligheten for at noen blir gjenkjent.

## **4.5 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger**

I denne studien er det kun jeg som har analysert datamaterialet, og fortolkningene er dermed kun gjort av meg, med de begrensinger det innebærer.

Siden opplegget blant annet handler om lesing, er det nok en fare for at ei overvekt av elever med høy lesekompetanse meldte seg til å være med. I den ene klassen var det også kun jenter som meldte seg. Faktorer som for eksempel hvem som først rekte opp handa når de kunne melde seg til å bli med kan ha påvirket hvem som dernest meldte seg, og kunne ha vært unngått ved at elevene i stedet svarte anonymt på om de ville bli med eller ikke. Alle disse faktorene kan ha påvirket forskninga, men trenger ikke å ha hatt signifikant betydning for resultatene.

På begge skolene hadde jeg møtt de fleste elevene før i ulike sammenhenger (praksis, vikartimer e.l.), men jeg kan ikke si at jeg har et nært forhold til noen av dem. De aller fleste av dem kjenner jeg ikke utenom skolesammenheng. Det at de fleste elevene likevel hadde et forhold til hvem jeg var fra tidligere av, kan ha påvirket forskninga. Jeg kom ikke inn i klassene som en anonym person som de ikke hadde noe kjennskap til, eller eventuelt ingen bakgrunnskunnskaper om. Det var kun én elev som jeg aldri hadde møtt før.



Utvalga kan betegnes som bekvemmelighetsutvalg i form av at jeg hadde kontakter i begge skolene fra tidligere av, noe som kan ha gjort det lettere for meg å få anledning til å forske på elevene enn dersom jeg hadde kontakta skoler der ingen hadde kjennskap til hvem jeg var fra før (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.40). Det skal samtidig sies at valget av skolene jeg var på gjorde at jeg deler av tida forskninga pågikk måtte reise langt bort og bo hjemmefra i flere uker, så jeg valgte ikke enkleste vei heller for å få utført forskninga. Begge skolene jeg var på har geografisk beliggenhet i Nord-Norge.

En litterær samtale som den jeg utførte kan sammenliknes med et semistrukturert intervju. Maktrelasjonen mellom elevene og meg som forsker var asymmetrisk. Som forsker hadde jeg valgt tema, forberedt mulige spørsmål jeg skulle stille elevene, samt at jeg beslutta under samtalene hvilke svar jeg ville følge opp. Jeg var også den som avslutta samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51-52). Denne asymmetrien kan ha påvirka resultatene.

Jeg har selv vært opptatt av naturvern nesten hele livet, og meldte meg inn i Naturvernforbundet første gang allerede da jeg var 12 år. Jeg har engasjert meg i natur- og miljøvern i alt fra tema som f.eks. kommunale kystsoneplaner til de små valgene man tar i hverdagen. Jeg har derfor prøvd å være bevisst min bakgrunn ved spørsmålsstilling til mine respondenter, samt ved analyse av resultatene. Bakgrunnen og forforståelsen man kan ha om et emne kan farge tema, forskningsmetode, valg av teori og analyser av data (Tjora, 2021, s.28).

Selv om jeg som forsker prøvde å være så nøytral som mulig under samtalene med elevene, hendte det at jeg glemte meg av, og spor av egne meninger om naturvern kunne komme fram. Det skjedde for eksempel i denne seansen, der vi har kommet inn på hvalrossen Freya som ble avliva i Oslofjorden høsten 2022:

Silje: Ja. Kofførr måtte dem avlive den?

Ole: Den lå på båta, eller skada dem. Skada båta.

Vera: Nei.

Lill: Nei, det va fordi menneska klarte ikke å la ho være i fred, ikke sant.

Vera: Mmm.

Lill: Så da kunne ho bli farlig. Så da valgte de å drepe ho...

Dag: Ho ødela jo masse båta.

Silje: Den ødela nåkken båta, men mest av alt va det kanskje det at det va altførr mange folk som...gikk nært den og ville ta bilda av den og...og då bestemte dem tel slutt å ta livet av den. Så vess vi hadde klart og holdt oss unna, og ikkje gådd nært den, så kan det jo hende at det hadde gådd bra. Før den hadde jo vorre veldig mange plassa rundt norskekysten og andre plassa før...

Prosjektet ble godkjent av NSD høsten 2022.

## 4.6 Analysemetode

I løpet av perioden jeg har jobba med denne masteroppgaven, har jeg kontinuerlig analysert materialet, i tråd med den konstant komparative metoden til Postholm & Jacobsen (2018, s.145-151). Dette innebærer at så snart jeg starta innsamlinga av data, så fikk den første forståelsen min av disse betydning for neste innsamling og hva jeg retta oppmerksomheten mot (for eksempel at jeg sammenlikna resultatene fra en samtale med elevene med hva som hadde skjedd i samtalen med foregående gruppe). Videre fikk jeg nye forståelser ved lytting til opptakene og under transkribering, ved koding og kategorisering og ved endelig analyse av resultatene. Analysen skjedde altså fortløpende, og jeg gjorde notater underveis når jeg fant interessante sammenlikninger eller funn. Jeg starta derimot ikke med direkte analyse av materialet før alle transkripsjonene var ferdige.

For å formelt kode og kategorisere datamaterialet, benytta jeg meg av analyseverktøyet NVivo. Her la jeg inn transkripsjonene, og oppretta koder som jeg kunne kategorisere utsagn fra elevene etter. For å finne koder brukte jeg en abduktiv metode. Noen koder hadde jeg tenkt på underveis i datainnsamlingsperioden, mens andre utkrystalliserte seg og ble oppretta etter hvert som jeg gikk gjennom transkripsjonene og analyserte dem. Jeg ønska for eksempel på forhånd å ha kategorier relatert til elevenes utsagn om bærekraft og naturvern. Etter som jeg jobba med transkripsjonene, så jeg at jeg også burde ha en kategori spesifikt relatert til den litterære samtalsens potensiale i bærekraftundervisning.

Jeg valgte å ha transkripsjonene fra de tre klassene åpne i NVivo-programmet samtidig. Jeg prøvde å gå gjennom samtalene parallelt for å sammenlikne nyanser og ulikheter i elevenes oppfattelser og tanker rundt tekstutdraga og temaene vi tok opp. Noen ganger kunne utsagn henges på flere «kodeknagger», for eksempel kunne de relateres til både elevens utsagn om bærekraft, samtidig som de var antroposentriske.

NatChiLitCul-matrisen hjalp meg med å lage noen av analysekategoriene, med tanke på at jeg også vurderte utsagn fra elevene som enten antroposentriske, økosentriske eller som en kombinasjon av disse ståstedene.

De fem hovedkategoriene jeg endte opp med var:

- Elevenes relasjon til naturen
- Elevenes synspunkter på naturvern
- Elevenes forståelse av bærekraft
- Elevenes antroposentriske og økosentriske perspektiver
- Elevenes refleksjoner rundt og bruk av litterære virkemidler

Vedlegg til metodekapitlet:

- Vedlegg 1: Intervjuguide (tentativ spørsmålsguide til samtalene)
- Vedlegg 2: Meldeskjema til NSD (Sikt)
- Vedlegg 3: Svarbrev fra NSD (Sikt)

## 5 Resultater og analyse

### 5.1 Elevenes relasjon til naturen

For å se om ny kunnskap elevene kunne få under lesing gjorde noe med deres forhold til naturen, kommer jeg i det følgende først litt inn på elevenes forkunnskaper om dyr og planter. Dette kan gi et bilde av hvilken relasjon elevene hadde til naturen fra før av. Det kom også anekdoter og betraktninger fra elevene underveis i lesinga som sier noe om deres perspektiver på natur, og jeg tar dem derfor også med her, da samtaler under lesing er en naturlig del av litterære samtaler.

Silje: Har dåkker nåkka favorittdyr fra nærområdet her?

Isak: Menneske (sier det med et smil)

(Alle humrer)

Før vi leste Treboka, spurte jeg elevene om hvilke dyr og planter de kjente til i skogen i nærområdet til sine respektive skoler. Her nevnte elevene fra Havbygda og elevene fra Byklasse 1 omtrent like mange arter, mens Byklasse 2 kjente til færre arter. Jeg spurte videre om hva de gjør dersom de er i skogen eller hva de liker med å være der. Et flertall i de tre klassene svarte at de oppsøkte skogen for stillheten og/eller for å være aleine. Like mange brukte det til ski- eller gåturer, eller de relaterte det til hytteturer. Videre ble det blant annet nevnt at skogen ble besøkt for sanketurer, for å nyte ren luft eller nyte naturen på generelt grunnlag eller for å bedrive motorferdsel. En byelev fortalte at hun kun var i skogen når hun var med på skoleturer.

Før lesing av Havboka, spurte jeg om hvilke dyr og planter elevene kjente til i fjæra eller havet i nærområdet til sine respektive skoler. Her ramset elevene fra Havbygda opp nesten dobbelt så mange arter som elevene fra de to byklassene. Da jeg spurte om hva de gjør dersom de er i fjæra eller på havet, var det et flertall av elevene som svarte at de dro på båttur eller for å fiske på havet, men mange dro også til fjæra blant annet for å se på dyr der eller for å leite etter skjell eller kaste steiner i havet.

Underveis i lesinga fortalte elevene flere ganger om nærmøter med dyr. Etter at Clara i Byklasse 1 har lest en faktaboks om reven på s.113 i Treboka, spør jeg elevene om de har sett rev. Laura, Iben og Aksel sier at de ikke har sett rev i byen, men at de har sett det på hytta. Ole i Byklasse 2 har derimot sett rev i en skog i byen, samt en rev som stadig går over plenen deres.

Når jeg har lest på side 112 i Treboka om at man kan finne mange dyrespor langsmed skogsveier, spør jeg elevene på Havbygda om de har sett dyr langs veiene, og de forteller om nærmøter med dyr som rein, elg og oter, men gjerne fra bilsetet:

Janne: På tirsdag, når vi kjørte tel XX (angir sted i nærheten), så va det en oter som gikk over veien.

Når Malin på Havbygda leser tekstboksen om reven på s.113, så vet jeg fra førlesefasen at elevene på denne skolen har sett rev i nærområdet. Jeg spør derfor om de har hørt en rev bjeffe:

Dagny: Ja, det e førferdelig.

(...)

Helle: Det va en syk rev på bygda en dag, den gikk ned der og begynte å ule.

Silje: Å ja, så den begynte å ule. Såg du reven og, eller?

Helle: Ja. Den gikk inntel huset vårres.

Opplevelser med dyr var ikke nødvendigvis med levende dyr. I førlesefasen forteller Malin fra Havbygda at hun liker å leke «tannlege» på steinbit, noe de alle ler av. Alle elevene på Havbygda har vært med å fiske, spesielt Helle. Når vi har lest om skreien i Havboka, og etter at jeg har spurt om de hadde hørt om skreien fra før (hvorpå Helle svarer «Eeh, litt»), forteller noen av elevene ivrig om egne fiskeopplevelser. Dagny og Helle snakker entusiastisk og i munnen på hverandre når de skal fortelle om torsk de har fanga fra flytebrygge eller båt. Fie husker også at Helle har sendt henne et bilde av ei kveite hun fikk, og Helle supplerer med å fortelle at et familiemedlem fikk ei kveite på 90 kilo.

Elevene har mange historier om dyr, og færre om planter. Marie i Byklasse 1 forteller for eksempel om et spennende nærmøte med en ulv i forbindelse med lesing om ulv i Treboka. Det er langt ifra alle dyrene vi hører om i tekstutdraga som elevene har kjennskap til fra før, kanskje spesielt når det gjelder de vi hører om i Havboka. Mange av elevene er overrasket og viser entusiasme over at arter vi leser om, som haien svarthå, finnes i nærområdet. De fleste virker heller ikke til å være klar over fra før at verdens største kaldtvannskorallrev ligger i Lofoten.

Ved lesing av kapitlet «I skogen kan du høre mye rart» i Treboka får vi anledning til å snakke om sanselige inntrykk i skogen. Etter å ha lest forordet til dette kapitlet på side 29, som avsluttes med å si «Mange av samtalene til trærne kan du til og med lukte om sommeren», bekrefter flere av

elevene at de har kjent spesiell lukt når de har vært i skogen. Fie er blant de som mener at man kan lukte trær, og jeg ber henne om å utdype:

Fie: Dersom det regne og du e ved et tre, at det begynne å lukte ekstra. Æ veit ikke helt kordan æ skal beskrive det, da (humrer).

Litt seinere i samme kapittel, etter at Fie har lest nederst på s.31 om søtlig og krydret lukt, prøver jeg å følge opp Fies tidligere utsagn om lukt fra trær:

Silje: Ja. Tenke du, Fie, at den lukta du har kjent fra trean har vorre sånn? Søt og litt krydrat, eller litt førskjellig?

Fie: Jaaaa...

Silje: Litt vanskelig å beskrive?

Malin: Det e sånn sterk lukt, liksom, sånn...

## 5.2 Elevenes synspunkter på naturvern

I førlesefasen spurte jeg elevene om deres tanker rundt begrepet naturvern, og om de tenkte at det er noe barn kan gjøre for å verne om naturen. Elevene nevner blant annet å ikke kaste søppel i naturen, sykle mer, ta buss, panting, ikke plukke utrydningstruede arter, ikke shoppe på internett på grunn av forurensende frakt, ikke kjøpe unødvendige ting og å kjøpe brukt.

Under og etter lesing var det få ganger at elevene spontant sa noe selv som hadde med naturvern å gjøre bare ut fra tekstene som vi leste, uten at jeg hadde stilt dem spørsmål relatert til teksten. Spørsmål jeg stilte i forbindelse med tekstene kunne imidlertid føre til samtaler om naturvern. Dette kunne for eksempel dreie seg om aktuelle naturvernsaker i nyhetene, som i følgende tilfelle: Iben i Byklasse 1 har her lest et avsnitt om bønder i Norge som er redde for at ulver skal ta buskapen deres, og om folk som er redde for å treffe på nysgjerrige ulver i områdene der de bor (s.113 i Treboka). På spørsmål fra meg til elevene om de har hørt debatter om ulv i nyhetene, bekrefter Laura at det har hun, og at det der er noen som protesterer mot skyting av ulv og andre som støtter det. Jeg spør henne om hun husker hvilke argument det var fra de to sidene, og Laura svarer:

Laura: De som e førr å skyte ulva va sånne som har sauva eller andre dyr som kan bli drept av ulv. Og de som e mot, e jo liksom, mest sånn, æ vet ikke. Kanskje folk flest, som ikke vil at dyr skal ha det fælt.

I Byklasse 2 er det derimot ingen som tilkjenner at de har hørt om ulver i nyhetene når de får det samme spørsmålet. Hvalrossen Freya kommer vi derimot inn på i denne klassen, i samtaler rundt

informasjon om hvaler på s.162 i Dahlens bok:

Vera: Æ va faktisk i sommer på, bare på hytta, sånn på svabergan, også lå det en sel liksom der. Men de kan være litt farlige, har æ hørt, at de kan liksom angripe eller noe sånt.

Silje: Å ja.

Vera: Så vi kunne ikke gå altfor nærme. Men vi fikk tatt non bilda av den.

Silje: Mm. Ja, dåkker hørte jo kanskje om Frøya, den kvalrossen?

Flere elever: Jaa.

Jeg spør så elevene om de husker hva som skjedde med Freya, og Dag forteller at den ble avliva, hvorpå Ole begrunner denne avgjørelsen med at den skada båter. Denne påstanden starter en engasjert samtale mellom elevene:

Ole: Den lå på båta, eller skada dem. Skada båta.

Vera: Nei.

Lill (engasjert): Nei, det va fordi menneska klarte ikke å la ho være i fred, ikke sant.

Vera: Mmm.

Lill: Så da kunne ho bli farlig. Så da valgte de å drepe ho...

Dag (engasjert): Ho ødela jo masse båta.

I Treboka nevnes det i et kapittel at man kan lage klær av tremasse (viskose). Jeg oppfordra i den anledninga elevene til å sjekke vaskelappen på egne gensere/skjorter, og de leste opp hva det sto der. Videre samtale om stoffene gjorde at jeg forklarte at for eksempel polyester er laga av plast, og at det kan være lurt å ikke vaske klær for ofte for å unngå utslipp av mikroplast. Dette er et eksempel på noe boka ikke direkte oppfordrer elevene til å gjøre, men som samtalene rundt den førte til. Når elevene i begynnelsen av påfølgende økt ble spurt om hva de huska best fra det vi hadde lest om forrige gang, nevnte flere elever, i alle tre klassene, at man kunne lage klær av tremasse. Videre starta de umiddelbart selv og uoppfordra med å sjekke vaskelappen på klærne sine og si til de andre hva klærne var laga av.

I Havboka forteller Dahlen på side 165 om karbonlagring. Her forklarer og utdyper jeg til elevene hva karbonlagring betyr, samt eksemplifiserer naturlig karbonlagring med myrer, og at det derfor er problematisk å grave opp ei myr eller bygge hus der. Marie gir da et eksempel relatert til dette fra nærmiljøet:

Marie: Før, så planla dem, så sku dem jo bygge et hus eller leilighete på myr her i XX (navn på byen de bor i), men så får de ikke lov lenger på grunn av den myra.

Andre ganger var samtaler rundt hva man kan gjøre for naturen en kombinasjon av hva forfatteren anbefalte leseren å gjøre og det jeg spurte om i fortsettelsen. For eksempel etter følgende del fra Treboka:

Men når de store skogene forsvinner, endrer klimaet seg for oss alle. Derfor er det bra å bruke mindre ved og trevirke og fylle mindre diesel på bilen. Diesel inneholder nemlig palmeolje. Du kan også gjøre noe selv: Det er fint å ta vare på det man har i stedet for å kjøpe nytt hele tiden; bøker og møbler kan for eksempel ha en lang levetid. Man kan også være flinkere til å gjenvinne ting. Da trenger man ikke å kjøpe nytt så ofte. Og i skogen blir flere av trærne stående igjen.  
(Wohlleben, 2018, s.111)

Her ble det nokså engasjerte samtaler i alle tre gruppene rundt hvilke bruktbutikker som fantes i nærområdet eller på internett, hva man kan kjøpe brukt og butikker/markeder de hadde besøkt eller produkter de selv hadde kjøpt brukt.

I kapitlet «Hvem eier skogen?» i Treboka oppfordrer Wohlleben leserne på s.117 til å plukke litt søppel hver gang de går en tur i skogen. Jeg følger opp med å spørre elevene i Byklasse 1 om de har plukka søppel i skog, hvorpå Iben, Marie og Laura bekrefter at det har de gjort, og Clara, Rakel og Iben forteller at de har plukka søppel i nærområdene der de bor. Ryddingen har skjedd både gjennom skolen eller på eget initiativ, men gjerne sammen med andre. Flere forteller at de ble inspirert av NRK Super-serien «Planetpatruljen» til å rydde da de var yngre. Isak forteller stolt at han tok initiativ til å rydde ei strand ved hytta sammen med et familiemedlem, og Laura har deltatt på organisert strandrydding.

Noen ganger glemmer jeg min rolle som nøytral forsker, og kommer med små oppfordringer til elevene, som når Marie har fortalt at hun og tre venninner plukka masse søppel i en bydel:

Silje: Ja. Så bra, då. Ja, sant, sånn som her i XX, så e det jo masse folk som går tur i XX (navn på turområde). Så tenk vess alle tok med seg, kvær gång dem gikk tur, minst en plastbit heim som dem fant, vess alle gjor det, så ville det jo ikkje vorre så masse søppel, sant?

I grunnen så gjenforteller jeg samtidig bare Wohllebens påstand fra s.117: «Ville det ikke ha vært fint hvis alle tok med seg en pose og plukket litt søppel hver gang de gikk en tur i skogen i stedet? Da hadde skogen holdt seg ryddig og fin bestandig». I den videre samtalen kommer elevene inn på



søppelproblematikk andre steder i verden. Isak forteller at han dagen før har sett en video om at de i Singapore har gjort om søpla si til ei øy. Jeg ber han utdype:

Silje: Å ja, sånn at det har komt så masse søppel i havet at det har forma seg som ei øy?

Isak: Nei, dem hell søplet i vannet, dem brenn det først sånn at det blir tel jord og aske, og da, så hell dem det oppi havet, så har det blidd en øy.

Silje: Ååh....

Isak: Det e egentlig smart. Det e'kke sånn at det e søppel, det e jord.

Marie har videre et eksempel fra Filippinene:

Marie: Æ har hørt at i Filippinene, så samle dem plastikk, også gjør, lar dem sånn skola og skoleeleve ha plastflaske, også skal dem stappe den plastflaska i, også bruke dem det tel veia, også legg dem asfalt over.

Silje: Å ja. Bruke det liksom tel fyllmasse under asfalten? Hmm.

I Byklasse 1 var det flere samtaler om natur og naturvern som kunne ha en litt pessimistisk klang. Når vi har lest om bruk av skogsmaskiner i Treboka, spør jeg Marie, som tidligere har bodd i et annet nordisk land, om hun har sett områder hvor skogsmaskiner har vært i bruk, noe hun bekrefter at hun har. På spørsmål om hvordan det ser ut der, svarer hun at «Det e ingenting der, det e liksom bare gjørme og spor etter dem». Aksel tar opp panting som noe som er bra å gjøre for miljøet, og når jeg ber han om å utdype hvorfor, kan man si at kommentaren hans også har en pessimistisk undertone (til tross for humringen):

Aksel: For vi blir kvitt gammelt søppel og lage nye ting. Som blir tel nytt søppel, så (alle humrer).

Silje: En evig runddans? (humrer)

Aksel: Ja!

Elevene diskuterte også en mulig løsning de kom på for hvordan man kan unngå at fugler drar ut søppel fra søppelbøttene i byen. Aksel foreslår at man kan gjøre om søppelbøttene til basketballstativer, med et lokk som åpner seg når man kommer nært nok, slik at man kan kaste inn søpla. Flere av jentene viser da liten tiltro til at folk kommer til å plukke opp igjen søppel dersom de bommer på søppelbøtta.

Både politikere og avisene får gjennomgå for sitt ansvar for miljøet i en engasjert samtale i Byklasse 1. Rakel sier for eksempel at avisene bør fokusere mer på miljø, for hun føler at mange av dem skriver om det hun karakteriserer som «veldig unødvendige ting». Marie sier da at politikerne

gjør litt for miljøet, men at det er mest prat uten handling: «(...) Så dem kan heller ta å gjøre det enn å bare sitte og prate om det». Flere av elevene snakker i fortsettelsen av samtalen om klimaendringer:

Laura: Vi har sånn mål om at i 2030, fra da av skal alt gå fint, så da har det fiksa sæ og...altså utslippan skal ha gått ned, og temperaturen skal slutte å stige så mye. Men dem (politikerne) prate jo bare om ka dem skal gjøre, sånn som du sa (henvender seg til Marie), så hvis dem bare prate om kordan det skal gå så bra da, så går det ikke bra.  
(...)

Aksel: Ja, men det e før seint i 2030. Æ har hørt at London ligg under vann før 2030

Isak: Ja, det e masse sånn alle snakke om 2030 og 2050, sant. Masse ting som blir å skje, at vi ikke blir å få mer mat, for dyr blir bare borte. Masse sånne ting. London blir under vann, så vi må virkelig forte oss. Til 2030 har vi syv og et halvt år igjen

Marie: Politikeran, dem har jo visst det hær med klimaendringe i over 70 år, og dem begynne ikkje å gjøre nåkka før no når dem merke klimaendringen sjøl, før dem merke at det begynne å bli mer ekstremvær. Men det begynne å bli for seint.

Ved avslutning av øktene spurte jeg elevene hva de synes var det viktigste de hadde lest om. Her kunne det også komme fram tanker om naturvern, som i andre økt om Treboka i Byklasse 1, der Laura sier at man ikke bør hogge trær, fordi det kan ødelegge for flere trær. I tredje økt i samme klasse svarer Aksel på det samme spørsmålet at det viktigste de har lest om er at man bør plukke søppel. Naturvern kunne også komme fram i «anekdoter» fra elevene, som når Marie forteller at hun har sett verdens eldste tre, som vi leser om i Treboka på s.25, og at røttene til det stikker opp av bakken fordi så mange mennesker har gått der.

Etter at vi var ferdig med å lese bøkene, spør jeg elevene om det er noe de tenker at det ville være bra å gjøre for naturen vi har rundt oss. På Havbygda foreslår elevene blant annet å plukke søppel i nærområdet og å strø grus på veiene i stedet for salt. Begge deler hadde vi lest om i Treboka.

### **5.3 Elevenes forståelse av bærekraft**

Før vi starta å lese bøkene, spurte jeg elevene om hvilke tanker de fikk når de hørte ordet bærekraft. På Havbygda er det bare Fie som aktivt tar ordet her, og hun sier først at det betyr å «gjøre ting positivt før miljøet». Hun utdyper videre: «Ja, at man gjør ting som ikke skape konsekvensa for de som kommer, liksom, etter, etter oss».

I Byklasse 1 er det flere som tar ordet. De assosierer bærekraft med alt fra at det er noe som på generelt grunnlag er bra for miljøet, til spesifikke ting som søppelsekker og et resirkuleringsmerke («De der grønne pilen»). De nevner også videoer de har sett om bærekraft det foregående skoleåret, og Laura sier at videoene handla om at man må slutte med olje, samt at de fikk vite hvordan en

fotball blir lagd. Rakel supplerer her: «Den (fotballen) ble sendt fra sånn masse plassa. Og det va dårlig førr miljøet, så klart».

I Byklasse 2 relaterer de uttrykket bærekraft til «miljøvennlige ting» og «sånn ting vi kan bruke om igjen». Lill nevner også en video de har sett på skolen: «Æ huske vi hadde sånn der, det va sånn tre førskjellige sånne verdener på en eller anna video vi så, så va det sånn miljø, så va det sånn økonomi, også huske æ ikke ka mer».

Etter lesinga av Treboka stilte jeg igjen elevene spørsmål relatert til bærekraftbegrepet. Tanken bak var å se om lesinga av denne hadde gjort noe med elevenes refleksjoner rundt begrepet. På spørsmål om hva elevene tenker på når de hører ordet bærekraft, har elevene på Havbygda ikke noe konkret svar på dette spørsmålet (Fie, som var den som hadde svart på spørsmålet den første gangen de ble spurt om det, var ikke til stede i denne økta). I Byklasse 1 nevner de søppelsekk og engangsprodukter av plast, å bruke tøypose i stedet for plastpose, en reklame for panting med Karstein Warholm, samt videoen de tidligere har sett om bærekraft:

Laura: Det e liksom, sånn dem sa i den der videoen, altså, nåkka vi kan gjøre om og om igjen, uten at det ødelegg jorda, på en måte. Sånn som de som, vindmølle og vannkraft og sånn der.

Marie: Æ tenke på XX (navn på gjenvinningsselskap), de store containeran der man kan kaste ting i førskjellige dunga.

Silje: På resirkulering, sant?

Marie: Mmm.

Silje: Ka som e så bra med resirkulering, koffør gjør vi det? Og koffør pante vi, og?

Marie: Resirkulering e bra førdi førr eksempel en flaske eller nån flaske kan bli tel en fleece-genser som kan bli...ja.

Silje: Ja. Så man bruke ressursan på nytt. Så man slepp å bruke så mykje av de nye, av de ubrukte ressursan. Mmm. Og det du va inne på, Laura, det va førnybar energi, sant?

Laura: Mmm.

I Byklasse 2 nevner de kun videoene de har sett om bærekraft «med tre verdener» når de blir spurt om hva de assosierer med begrepet, og Lill oppsummerer innholdet av disse slik: «En som e sånn økonomi, en som e sånn klima, også huske æ ikke ka den andre va».

Videre spurte jeg elevene om de tenker at Treboka handler om bærekraft, og i så fall hvorfor eller hvorfor ikke. I tilknytning til dette spørsmålet, så gir jeg elevene en definisjon på bærekraft (se også vedlegg 1):

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

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det betyr å unngå overforbruk av naturen, men også å forstå planter og dyr som former for liv med krav på respekt og beskyttelse.

(Goga, 2022, s.385)

Elevene i Havbygda er usikre på hva de skal svare på dette spørsmålet. I Byklasse 1 ber jeg elevene snu seg mot sidemannen for å diskutere dette temaet. Etter engasjert summing mellom elevene, sier Iben at hun tror at boka vil få oss til å tenke mer på bærekraft og det å «ta vare på trær og sånt».

Marie sier at hun og Aksel kom på «en veldig enkel løsning»:

Marie: Det e bærekraft fordi vi lære om trærne og at kordan vi kan respektere dem mer, så kan dem hjelpe oss og vi kan hjelpe dem, og dyran og. Og det e ikke under definisjonen som bærekraft.

Laura sier videre:

Laura: Så det vi tenkte va at... vi lære om trærne, ikke sant, sånn at vi ikke hogger så masse trær, for at da e det ikke nok trær i framtida, og da får vi'kke bra nok oksygen, og da dør man til slutt.

Isak svarer først at han og de to han har diskutert med egentlig har tenkt på det samme som allerede er sagt. Jeg ber han prøve å formulere det med deres egne ord:

Isak: Eeh. Man må ta vare på trærne på grunn av dem har et liv, sånn som oss, og det vi gjer dem og dem gjer oss, med oksygen og sånne ting. Og...da må vi fortsette med det, og ikke ødelegge det.

I Byklasse 2 virker de også usikre, og Vera tenker for eksempel at Treboka kanskje handler litt om bærekraft, men hun vet ikke hvordan hun skal utdype det svaret. Det er kun Per som kommer med et mer konkret svar:

(tenkepause)

Per: Kanskje at man får vite om de bra tingan om naturen, som gjør kanskje at vi vil passe på den mere.

Når vi er ferdige med å lese Havboka, så spør jeg elevene om de husker hva vi sa om bærekraft etter at vi hadde lest Treboka. På Havbygda er Fie tilbake, og det er bare hun som svarer på spørsmålet:

Fie: Det å ikke bruke så masse ressursa...som fly og bil og sånt. Istedetfjrr å kjppe masse, bare prpve å lage selv. Som f.eks. klær, ikke kast klær, men lag nåkka nytt. Sånn. Det vil vøre bærekraft.

Silje: Og koffjrr e det bærekraft...og ka det e...

Fie: Fjrdi det e bra fjrr naturen.

I begge byklassene får de ved samme spørsmål igjen assosiasjoner til videoen de har sett tidligere om bærekraft. Vera i Byklasse 2 nevner også klimaendringer, og Per sier: «Såå...passe på at neste generasjon, at de ikkje skal bruke opp alle ressursan og sånt».

Jeg spør så elevene om man kan si at Havboka handler om bærekraft, og i så fall hvorfor eller hvorfor ikke. Jeg gjentar igjen definisjonen på bærekraft som jeg har gitt dem fjrr. På Havbygda tror Helle at Havboka handler om bærekraft, fordi den snakker om dyr som er rjddlista. Fie sier at den gjjrr det fordi den snakker om karbon, og at det ikke er bra å få for masse karbon. Janne nevner også utrydningstruede arter:

Janne: De snakke jo litt om sånn, at det va sånn...va det 50.000 arta den...at no va det 100. At det kan gjjrrre at ...ja, nåkka sånn. At det hjelpe med bærekraft.

Silje: Mm. At det e nåkken dyr som kan bli utrydda, sant? Vess man ikkje tar vare på dem?

Janne: Mmm.

Silje: Ja.

Janne: Og det gjjrr at man liksom vil ta vare på dem, meir.

I Byklasse 1 gir jeg dem igjen sjansen til å diskutere med sidemannen, og elevene snakker engasjert med hverandre. I bakgrunnen av lydopptaket hører jeg Laura si mens de diskuterer: «Hvis vi ødelegg havet, så ødelegg vi for oss sjjrl. Men det e'kke direkte om det».

Jeg ber Marie og Iben svare fjrrst, og Iben starter njlende med å si at de tenker at Havboka handler litt om bærekraft, fordi den forteller «om kordan man kan vite mer om naturen og sånt». Marie virker litt mer sikker på at den handler om bærekraft:

Marie: Ja, vi syns den handle om bærekraft fordi vi lære kordan vi ikke, eller vi lære ikke om kordan vi ikke skal gjjrrre det, men vi lære kordan vi skal beskytte dem, på en måte. Så da e det bærekraft.

Laura, Rakel og Clara er uenige om Havboka handler om bærekraft, men de har blitt enige om at den indirekte gjør det:

Laura: (...) Så vi tenkte at, den handle jo ikke direkte om det, ikke sant? Mmm. Men du tenke på, indirekte måte at færre vil ødelægge havet når dem kan mere om dem, hvis du skjønne?...Ja.

I Byklasse 2 har de også fått mulighet til å diskutere med sidemannen først. Vera og Felix sier at Havboka ikke handler veldig mye om bærekraft, fordi de tenker at den handler mest bare om dyrene i havet. Per er delvis enig:

Per: Æ tenke at ja og nei, førr at ja, førr at det, kanskje det gjør sånn at folk vil at man skal beskytte mer av havet, førdi de kule tingan. Og nei, førdi de ikke forteller så mye om...  
Dag: For det e mer om selve dyran.

I fortsettelsen spør jeg elevene om hvilken bok de likte best (her svarer flertallet at de likte Havboka best), og dernest ønsker jeg å vite hvilken bok de ville ha anbefalt en annen 7.klasse å jobbe med dersom de skulle ha om temaet bærekraft. Alle elevene anbefaler Treboka, uavhengig av hvilken bok de selv likte best. Åse på Havbygda mener at man kan lære mye mer av å lese Treboka. Videre kommenterer elevene i Havbygda andre elementer enn selve innholdet som gjør at de finner Treboka mest egnet for en annen 7.klasse, som at den kan være mer motiverende å lese fordi den har et enklere språk som er lettere å forstå samt flere bilder, og at den har quizzer og faktabokser som forklarer fenomener mer i detalj. Laura i Byklasse 1 er blant dem som likte Havboka best, men som likevel vil anbefale Treboka til andre elever som skal ha om bærekraft:

Laura: (...) Førr at trærne hjelpe oss veldig mye for klimaet, og sånn der. Og selv om havet også e en stor del av det, så e det jo...ja. Mmm. Man får liksom vite sånn ting som at salt ikke e bra å strø... og kordan...ja.

Isak: Trærne e jo nåkka av det viktigste man har, egentlig, så æ syns denna boka e bedre.

Aksel synes i likhet med Laura at Havboka var mer interessant, og tenker at Treboka handler mer om bærekraft, fordi den dreier seg om noe han tenker er nærmere oss mennesker i fysisk forstand:

Aksel: Den (Treboka) har liksom mer om der vi menneskan bor, den har litt mer med det å gjøre. Førr vi e jo ikke så mye under vann, som oppå land.

Rakel tenker at Havboka handler mer om dyrearter og deres liv, og ikke like mye om bærekraft:

«(...) det handla ikke like mye om bærekraft, selv om havet e veldig viktig, det og». Clara trekker i likhet med elevene på Havbygda fram momentet leseforståelse som et argument for å anbefale Treboka:

Clara: (...) førr det at når det gjeld å ta opp i en time, førr eksempel, så e det jo veldig vanlig med høytlesning, og i den boka e det ikke like mange vanskelige ord, og da e det litt lettere å lese den.

I Byklasse 2 mener elevene også at Treboka handler mer om bærekraft. Felix kommenterer at han synes Havboka likevel var litt morsommere å lese. Ole sier at skogen og trær handler litt mer om bærekraft enn det havet gjør, og han begrunner det med at trær gir ut oksygen som er viktig for klimaet. Vera sier at hun er enig med Ole, og hun trekker også igjen fram at Havboka handla mest om dyr og «ikke så veldig mye om sånn bærekraftige ting og sånt».

## 5.4 Elevenes antroposentriske og økosentriske perspektiver

Som vi har sett over kommer elevene med noen utsagn som har elementer av antroposentrisme og/eller økosentrisme i seg. Jeg vil her ta med noen flere eksempler på dette.

Isak i Byklasse 1 forteller for eksempel under lesing av Treboka, at det finnes konkurranser i Norge i å hogge ned flest mulig trær, hvorpå jeg spør elevene hva de tenker om det. Aksel svarer da: «Kult». Jeg spør Isak om han vet om det dreier seg om trær man likevel hadde tenkt å hogge ned, og Aksel tror det, mens Isak er usikker og undres om det kan være for å få mest mulig ved. De andre elevene kommer ikke med kommentarer.

I Havbygda forteller Malin, på antroposentrisk vis, at det ble jaktet på en rev i området fordi «(...) den gikk rundt og plaga folk».

I begynnelsen av ei økt i Byklasse 1, spør jeg elevene hva de husker fra det vi leste i forrige økt. Isak nevner at de lærte at byene trenger trær, og jeg ber han utdype. Aksel sier da at det er for at det skal se fint ut, noe Isak er enig i. Jeg spør da om de tror at trærne har noen annen funksjon. Marie nevner at man kan bli fortere frisk når man ser på trær, noe vi har lest om i boka, og Laura sier at det er fordi trær renser lufta. Isak poengterer da at et tre kan produsere nok oksygen til 20 personer.

I samtaler om hva elevene tenker at det ville være bra å gjøre for naturen de har rundt seg, kan de også komme med antroposentriske utsagn. I fortsettelsen av samtalen der Aksel uttrykker at panting er bra fordi vi kan lage nye ting som blir til nytt søppel, kommenterer jeg at det vel er bedre det enn at det produseres for eksempel helt nye flasker. Aksel påpeker da at det er bedre for naturen, men ikke for menneskene: «Ja, det e bedre. For naturen, ikke for oss».

I et av kapitlene i Treboka leser vi om at hunder kan være farligere enn ulver. Dette momentet gjentas flerfoldige ganger av elever i alle tre klassene når de blir spurt om hva de husker fra det vi har lest i foregående økter eller hva de syntes var mest interessant. Wohlleben beskriver også hvordan salt fra hunders urin skader trærne, og dette framkaller omsorg for trærne hos Aksel, som av den grunnen synes synd på dem.

I likhet med Isaks utsagn «Man må ta vare på trærne på grunn av dem har et liv, sånn som oss, og det vi gjer dem og dem gjer oss, med oksygen og sånne ting», har følgende svar fra Per både økosentrisme og antroposentrisme i seg:

Silje: Kofførr treng vi å lære om det, då? Om dyr og soppan og naturen?

Per: Kanskje være viktig førr oss? Kanskje, for eksempel at noen blomster e på en måte freda, og noen sorta e giftige...så noen dyr e farlig, noen mindre og sånt.

Når elevene blir spurt om hvilken bok de ville ha anbefalt en annen 7.klasse å lese dersom de skulle ha om temaet bærekraft, sier Marie:

Marie: Æ ville ha valgt den der med trærn, fordi den har, det føles bare som den har mer bærekraft i sæ, førr den prate førr eksempel om det der med salt og trær og papir. Mens den under vann, det føles ikkje ut som...Den e mer konsentrert på artan, og ikkje førr eksempel ka man kunne lagd av nåkka i havet eller... Men det gjør den med trærn.

Isak sier i en av samtalene: «At dem egentlig klare å kommunisere. Det e litt rart. Det e bare tre».

## **5.5 Elevenes refleksjoner rundt og bruk av litterære virkemidler**

I den litterære samtalen drøftet vi innhold, formål, budskap, form og multimodalitet, samt litterære virkemidler som besjeling. Begge forfatterne benytter seg av besjeling i tekstene sine, og i det følgende vil jeg gi eksempler på elevenes bruk av besjeling i egne utsagn om boka, med tanke på



om dette kunne ha noe å si for måten de omtalte naturen på og deres forhold til den. Jeg tok også eksplisitt opp virkemidlet besjeling i den litterære samtalen om begge bøkene.

Her er det Malin fra Havbygda som forteller om hvordan trær sender «beskjeder» til hverandre og «gjør seg klar»:

Malin: ...som skulle angripe på en måte, så kunne det treet som blei angrepe sende beskjed til det andre treet, så det kunne gjøre sæ klar før dem kom.

I siste økt om Treboka blir de spurt om hva de fant mest spennende å lese om, og her refererer Havbygdelevne også til det de har lært om trærne som om de var 'besjelt', for eksempel ved å si at trærne har «lyst å stå med slekta»:

Malin: Også det heran med slektskap...at trean, ja, har lyst te å stå i lag, eller, dem har lyst å stå med slekta, også...røttern demmes treff kværandre...eller treff på et nabotre, så undersøke dem om dem tilhøre samme slekt.

Silje: Huske du, Helle, kofførr undersøke dem om et anna tre telhøre samme slekt?

Helle: Dem like ikke sånn andre typa tre, så dem finn liksom slekta førr at dem får hjelp og sånt, vess nån blir syk og sånt.

Elevene i Byklasse 1 snakker også om trærne som om de var mennesker. Aksel sier for eksempel at det han fant viktigst av det de hadde lest om i første økt var at treet betalte soppen med sukker for at denne skulle hjelpe. Fra andre økt sier Marie at hun husker best det de leste om by-trærne i parker, og hun bruker da ordet «trefamilie», et uttrykk Wohlleben også benytter når han snakker om trær fra samme treslag:

Marie: Førdi det står, det står'ke mange sånn at det bi en træ-familie, men en og en fra førskjellige sorta

Silje: Og ka som skjer då?

Marie: Da kan dem ikkje kommunisere med kværandre. Då står dem bære heilt aleina.

Videre blir de spurt om hva de syntes var det mest spennende å høre om i Treboka, og her «besjeler de» også:

Isak: Æ trur de soppan...At dem kommunisere med soppan. Videresende det tel soppan.

Aksel: Æ syns, æ har lært mest om, trærn, førr de kunne ha et helt sånn samfunn i skogen. Med røtter, og, de sende beskjeda.

Silje: Ja, at dem sende beskjeda via røttern.

Clara: Æ syns at det med at trærn har familie akkurat som oss, nesten, va ganske interessant.

Laura: Mmm.

Marie: Æ syns kanskje det med træ-skolen. At når kunne liksom, ja, dem lærte å vokse rett.

I den aller siste økta trakk jeg i den litterære samtalen eksplisitt fram begrepet besjeling. Jeg definerte og ga eksempler på besjeling til elevene, og vi leste på nytt igjen utdrag fra Treboka og Havboka hvor dette litterære virkemidlet ble brukt. Jeg ga elevene i lesebestilling å se etter bruk av besjeling før vi starta med å lese. Etter lesing av et utdrag på side 25 i Treboka, om tre-elevne som går på skole, trekker Helle og Dagny blant annet fram at benevnelserne «elever» og «klasser» som brukes om trærne er eksempler på besjeling. I Byklasse 1 svarer Rakel følgende når jeg spør dem om de ser tegn til besjeling i et utdrag vi leser fra Havboka på side 166, som blant annet omhandler dyrene rødnebbterne og skrei:

Rakel: Altså, æ vet ikke om det e det du tenke på, da, men det med «reiseglad blogger».

Silje: Ja. Den tenkte eg på. Her sammenlikne ho, ho sei at skreien ikkje e en reiseglad blogger som rødnebbterna, og rødnebbterna kan jo egentlig ikkje være en sånn blogger, kan ho det? (humrer). Så det e ei sånn besjeling, kan du sei. Mmm. Ja. Og samme og første setninga, når ho snakke om reiselyst.

Rakel: Mmm.

Silje: Vi menneska, vi kan ha reiselyst og kan reise rundt i verden og, så veit vi jo ikkje om det e akkurat det den har den rødnebbterna, om den egentlig har så veldig løst tel å reise rundt førr å utforske, men kanskje meir at det e et behov førr å finne mat eller... Ja.

Elevene i denne klassen kommer videre indirekte inn på virkemidlet besjeling når de blir spurt om hvilket formål de tror Wohlleben har hatt med å skrive boka:

Rakel: Æ trur det e førr at man skal se på trær som mer enn bare en trestamme. At man skal skjønne på en måte at dem har et liv, dem og. Også at man skjønne at det e mye mer enn bare en stamme.

Silje: Ja, korsen kan vi sei at dem e mykje meir enn en stamme, då? Korsen har du fått det inntrykket?

Rakel: Dem snakke liksom som om dem e som oss, bare. At på en måte dem leve litt annerledes. Ja.

Jeg spør så de andre om hva de tenker det er med trærne som gjør at de kanskje er litt som oss.

Aksel sier at trærne på en måte har et eget samfunn hvor de tar vare på hverandre og advarer mot farer og trusler. Isak trekker fram at de kan kommunisere, og Marie sier at trærne går på skole.

I den litterære samtalen om begge bøkene, spør jeg elevene eksplisitt om de tror det er en grunn til at forfatterne har brukt virkemidlet besjeling, for å hjelpe dem fram til Wilhelms reflekterende responsdimensjon (2016, s.88). Det kom ikke særlig lange eller engasjerte samtaler med elevene ut av dette. Fie fra Havbygda tenker at det gjør at det de hører om virker mer ekte. Janne følger opp

med å si at det gjør det lettere å relatere til det de leser, hvorpå Fie kommenterer at det hjelper dem å se noe for seg. Fie kommenterer også at det å gi menneskelige trekk til dyrene gjør teksten litt morsom. I Byklasse 1 mener Aksel at det letter forståelsen av det de leser, og Rakel synes det er litt morsomt at forfatterne sammenlikner trærne eller dyr under vann med mennesker. Clara trekker også fram at det blir lettere å forstå det de leser om når det er sammenliknbart med hvordan vi menneskene har det. I Byklasse 2 sier Vera også at det blir lettere å forestille seg hvordan de (natur og dyr) er. Jeg spør da om det gjør noe med oss lesere når vi leser om dyr på den måten. Dag svarer 'ja' uten å begrunne svaret sitt, og Ole mener at det kanskje blir mer interessant å lese om.

Mange av elevene uttrykker at de lærte mye av eller fikk høre om mye de ikke visste fra før ved å lese tekstene. Noen uttrykker også et endra syn på natur. Når jeg spør elevene fra Byklasse 1 om hva de fant viktigst av det vi hadde lest om i tredje økt om Treboka, svarer Iben at hun fant at trærne var mest interessante å lese om, fordi hun liker trær. Jeg spør da om hun føler at hun har lært noe nytt om trær, eller om hun ser på dem på et litt annet vis enn før. Hun svarer da: «Ja, æ ser på dem som mer levende».

Som vi ser er det mange ulike refleksjoner om naturvern og bærekraft som mellomtrinns elever kan komme med i møte med sakprosa tekster. Jeg vil i det følgende kapitlet diskutere noen av funna opp mot teoretiske perspektiver.

## 6 Diskusjon

### 6.1 Elevenes relasjon til naturen

Førlesefasene til bøkene ga meg en indikasjon på hvilken relasjon elevene hadde til naturen fra før av. På det viset fikk jeg et innblikk i om de hadde et distansert eller nært forhold til naturen, og hvilke forkunnskaper de hadde med seg inn i lesinga. Det var interessant å se at elevene brukte naturen til alt fra å oppsøke stillhet til å bedrive motorferdsel, som er to svært ulike måter å bruke naturen på. Vi ser videre her potensialet den litterære samtalen har i å gå grundig til verks i førlesefasen, der man kan både hente fram elevenes forkunnskaper, samt snakke om bokas paratekster som en forberedelse til temaet man skal lese om. Dette kan hjelpe elevene til å skape mening i teksten og forberede dem på leseforståelsen av innholdet (Fjørtoft, 2014, s.108). Det kan også skape forventninger til det det skal leses om.

Vi ser at underveis i lesinga og i samtale om natur og dyr forteller elevene om egne erfaringer i naturen, men som regel etter at jeg har spurt dem spesifikke spørsmål om dette, og ikke uoppfordra. Elevene på Bystranda relaterer mange naturopplevelser til besøk på hytta og ikke til nærområdet, og dette gir meg en pekepinn på at de kanskje har et mer distansert forhold til naturen i hverdagen. Det at elevenes historier om nærmøter med dyr løftes fram er kanskje tradisjonelt noe vi ville ha forbundet med en samtale i naturfag. I Norge har vi derimot ei stadig lengre liste over utrydningstruede arter. Dersom vi samtaler mer om dyr som vi har i nærområdet også i norskfaget, så kan vi kanskje vise elevene hvor viktig temaet naturmangfold er, og de kan bli mer bevisste på hvilke arter som finnes der de bor eller hvordan man kan beskytte dem. Det å få anledning til å fortelle om møter og erfaringer med dyr, kan kanskje gi elevene et signal om at dette er relevant i samtale om natur og bærekraft, og at det kan være interessant for andre å høre om (Chambers, 1985, s.142). Innlevelse eller følelser kan framkalles hos elevene ved å knytte litteraturarbeid til noe som er nært dem (Rødnes, 2019, s.169). Fortellingene viser likevel at nærmøter med dyr fikk elevene gjerne med døde dyr, som fiskehistoriene viser. Her er det i praksis det antroposentriske mennesket som snakker om dyrs nytteverdi for mennesket (Quinn et al., 2016, s.894). Elevenes reaksjoner overfor det de lærer om for eksempel svarthå og kaldtvannskorallrev, viser hvordan samtale kan bidra til danning gjennom viten om noe en ikke kjente til fra før (Ulland, 2016, s.109).

Elevers tanker om sanselige inntrykk i naturen gir anledning til å øve på å beskrive den. Dette kan kanskje knytte dem nærmere naturen ved å forsterke relasjonen de har til den og sette ord på hva de sanser når de er der (Goga, 2021b, s.185). Her kunne jeg ha fulgt opp Fies beskrivelse av lukta av trær, og fått henne til å utdype mer ved for eksempel å spørre om lukta hun kjente likner annen lukt hun vet om, eller om det for eksempel var ei behagelig lukt eller ikke. I denne fasen ser vi også at vi er aktivt inne i Langers tredje leseposisjon, der leseren vender blikket ut av teksten og tilbake til sin egen verden. Kanskje kan det elevene har sett, følt og tenkt gjennom teksten, og det vi samtaler om i den forbindelse, gjøre at deres møter med naturen kan forstås og oppleves på nye måter (Hennig & Eriksen, 2021, s.22).

## 6.2 Elevenes synspunkter på naturvern

Resultatene viser her at i disse gruppene var det ikke nok kun å lese tekstene for at elevene skulle gi uttrykk for sine tanker om naturvern. Det kan vise hvor viktig oppfølgingsspørsmål og samtalene rundt tekstene var for å få et inntrykk av dette, som i samtalene vi hadde om hvalrossen Freya. Her viste elevene uenighet, og fikk brynt seg mot hverandre (Ojala, 2019, s.4-5). Elevenes utsagn i samtalen viser videre både antroposentriske holdninger, som når Ole og Dag sier at Freya ble avliva fordi hun ødela båter, til tydeligere naturvernholdninger fra Lill og Vera som tilkjenner at menneskene ikke lot hvalrossen være i fred. Vera har samtidig tidligere i samme samtale problematisert en sel som «farlig», og viser seg som en menneskesentrert samler når hun forteller at hun fikk tatt bilde av den (Goga, 2021b, s.184).

Vi ser og at samtaler rundt det vi har lest kan være gyldne anledninger til å komme inn på bærekrafttemaer om alt fra polyester i klær (noe som det kan være svært relevant å samtale om i bærekraftundervisning med tanke på at klesproduksjon står for en stor del av dagens forurensing i verden (Framtiden i våre hender, u.å.)) til karbonlagring. Det sistnevnte leder Marie til å komme inn på et konkret eksempel fra nærområdet om bevaring av myrområder. I denne delen knyttes det vi leser om til noe praktisk eller kjent som kan gi elevene knagger å henge det vi leser om på. Det relateres til noe fysisk eller til fenomener som de kjenner fra nærområdet, noe som kan være engasjerende (Rødnes, 2019, s.69). Elevene kommer også med egne tanker om hva man kan gjøre med søppelproblematikk, som å sette lokk på byens søppelbokser, og de får her vist tegn på medborgerskap og vilje til å finne løsninger på miljøproblematikk (Aase, 2010, s.174). De viser også i samtalene at de kjenner til løsninger på søppelhandtering i andre land, selv om jeg er usikker på hvor miljøvennlige tiltakene de nevner egentlig er, noe vi eventuelt kunne ha dvelt mer ved.

I samtalene kan elevene komme med ganske pessimistiske holdninger også, og flere uttrykker liten tiltro til politikerne, som de mener bare prater, men ikke handler. Samtalen om avisene og politikernes rolle i miljøkampen er kumulativ, og elevene bygger her på hverandres argumenter (Alexander, 2008, s.113). Den manglende tiltroen til politikerne kan være et argument for å bruke «miljødetektivlitteratur», der elevene får rollemodeller som viser hvordan man kan gjøre noe for miljøet som en motreaksjon mot voksenverdenens kognitive dissonans (Tornborg, 2020, s.28).

I samtalene med elevene får jeg inntrykk av at de allerede vet mye om hva man bør gjøre for naturen, uavhengig av lesinga av tekstene, som for eksempel korrekt søppelhandtering, panting, redusert forbruk, å kjøpe brukt og å reise kollektivt. Det er vanskelig å måle om ny kunnskap om natur og arter gjennom lesinga og samtalene gir dem enda flere grunner til å praktisere det de vet om naturvern. Samtidig ser vi at når Laura nevner at noe av det viktigste de har lest om i Treboka er at man ikke burde hogge trær, fordi det kan ødelegge for andre trær, så kan dette være ei spire til bevissthet om bærekraftig skogforvaltning (Goga, 2021a, s.2; Löwe & Skåve, 2020, s.7).

### **6.3 Elevenes forståelse av bærekraft**

I førlesefasen kan det se ut til at flere av elevene ikke har så mange refleksjoner rundt begrepet bærekraft, og i denne fasen er det bare Fie på Havbygda som nevner at konseptet bærekraft inkluderer å tenke på konsekvensene ei handling kan ha for de som kommer etter oss. Det ser heller ikke ut til at elevenes tanker rundt begrepet bærekraft, rett etter lesing av Treboka, har endra seg noe særlig fra første økt. Samtalen her fører i det minste til at vi kan få festa noen begreper på det elevene snakker om (resirkulering og fornybar energi), og de kan dermed bli minna på om eller få utvida ordforrådet sitt, noe som igjen kan hjelpe dem til å delta mer aktivt i dialog og refleksjon om bærekraft (Hennig & Eriksen, 2021, s.27).

På spørsmålet om man kan si at Treboka handler om bærekraft, kan det derimot se ut til at elevene fra Byklasse 1 kommer opp med flere tanker. Maries betraktninger kan i tillegg sies å være økosentrerte (Quinn et al., 2016, s.895), og hun utfordrer til og med definisjonen for bærekraft når hun sier at det at trær, dyr og mennesker kan hjelpe hverandre ikke er en del av bærekraftdefinisjonen.

Medelev Lauras tanker kan man derimot si er mer antroposentriske (Quinn et al., 2016, s.894) når hun sier at vi ikke bør hogge så mange trær, for da får ikke menneskene nok oksygen. Denne påstanden står samtidig i kontrast til det hun har sagt tidligere, om at man ikke bør hogge trær fordi

man da ødelegger for andre trær, som må sies å være et mer økosentrisk perspektiv. Isaks tanker starter økosentrisk («(...) dem (trærne) har et liv, sånn som oss»), men han nevner også at trærne gir oss mennesker oksygen, som kan tolkes som et mer antroposentrisk nytteperspektiv.

I tilknytning til Havboka, ser vi at elevene på Havbygda nevner temaene rødlista arter og karbonlagring som begrunnelser for at denne boka handler om bærekraft. Dette er mer spesifikke eksempler på noe de relaterer til bærekraft enn det de sa angående Treboka. Janne gir uttrykk for at det å lære mer om de utrydningstrua artene, kan gi en mer lyst til å ta vare på dem. I Byklasse 1 er Lauras kommentar om at Havboka indirekte handler om bærekraft interessant, fordi det kan være et tegn på at hun og de andre hun har diskutert med har løfta blikket og sett på teksten i kontekst (Hennig & Eriksen, 2021, s.22) Når hun videre sier at «(...) færre vil ødelægge havet når dem kan mere om dem, hvis du skjønne?», så kan vi både i dette utsagnet og i Jannes utsagn kjenne oss igjen i mantraet til Dahlen fra forordet om at for å ønske å ta vare på noe må du ha kjennskap til det (Löwe & Skåve, 2020, s.7).

Det er interessant at *alle* elevene i de tre klassene ville ha anbefalt Treboka til andre som skal ha om temaet bærekraft, til tross for at flertallet liker Havboka best. Som vi ser, vektlegger elevene på Havbygda at Treboka kan være mer motiverende å lese fordi den er enklere å lese/forstå og at den har flere bilder o.l. De får i den litterære samtalen her vist fram bevissthet om blant annet språkbruk og multimodalitet (Løvland, 2007, s.24-27; 2022, s.230-237), som var temaer som vi hadde snakka om tidligere i samme samtale (se intervjuguide, vedlegg 1). Mange av elevene uttrykker også at skog og trær handler mer om bærekraft enn havet gjør det. Til tross for at vi i Havboka hadde lest om for eksempel karbonlagring i havet, som må sies å være viktig i et bærekraftperspektiv, kan det se ut til at det som kanskje er mer nært menneskene fysisk, eller som de har lettere tilgang til, føles viktigere for elevene i bærekraftøyemed.

## **6.4 Elevenes antroposentriske og økosentriske perspektiver**

I ettertid ser jeg uutnyttede anledninger til å se hvilke flere økosentriske holdninger som elevene eventuelt kan ha. I samtalen om hvorfor trær er viktige for byer, kunne jeg ha snudd på samtalen og spurt om byer er viktige for trær. Mitt oppfølgingsspørsmål der jeg spør om trær kan ha en annen *funksjon* leder også fort til en antroposentrisk tankegang om hva trærne kan gjøre for oss mennesker.

Grunnen til at elevene husker så godt utsagnet om at hunder kan være farligere enn ulver har kanskje noe å gjøre med at mange har hund selv, og at det er noe som det er lett å relatere til. Kanskje gjør det som er nært, og som man tenker kan påvirke livet en har mer direkte, et større inntrykk enn det som er mer fjernt. Dette vises også i elevenes tanker om bærekraft i tilknytning til kunnskapen de fikk om skogen og havet. Igjen kan dette knyttes til Rødnes (2019, s.69) påstand om at det som føles nært elevene, kan bidra til innlevelse eller følelser.

Som vi ser, kunne elevene komme med antroposentriske og økosentriske utsagn nesten i samme åndedrag, slik Per for eksempel nevner at natur er viktig for oss (mennesker) fordi noen blomster er freda (økosentrisk), mens noen sorter er giftige (antroposentrisk, de kan skade mennesker). I samtale om hvilken bok de ville ha anbefalt en annen 7.klasse å lese dersom de har om temaet bærekraft, så ser vi at Marie trekker fram både antroposentriske og økosentriske tanker. Hun nevner salt, som vi har lest om med tanke på at veisalt eller salt fra hunders urin kan skade trær, altså en økosentrisk og naturvennlig tankegang. Hun nevner derimot også papir, som er et produkt vi mennesker lager av trær. Videre sier hun at Havboka ikke handler like mye om bærekraft som Treboka, fordi den ikke forteller noe om hva vi kan lage av havets ressurser. Hun trekker da fram ensidige nytteverdier naturen kan ha for oss mennesker.

Samtidig hadde definisjonene om bærekraft som jeg brukte overfor elevene antroposentriske trekk (vedlegg 1). For eksempel vitner «...ta vare på behovene til mennesker som lever i dag» om antroposentrisme, der det kan tolkes som at menneskenes behov kommer før naturens behov. Den utvida definisjonen som jeg la til fra boka *Møter med barnelitteratur* (Stokke & Tønnesen, 2022) sier at bærekraft betyr at man skal «...unngå overforbruk av naturen», men den sier dermed samtidig at man *skal* bruke av den. Maries slutning om at bærekraft også dreier seg om hva man kan bruke naturen til, kan dermed sies å være i tråd med definisjonene jeg leste til dem. Marie er samtidig den eleven som vi tidligere så utfordre definisjonen, og vi ser dermed her også nok et eksempel på at en person kan ha både økosentriske og antroposentriske holdninger til samme tema. Det skjer noe liknende i Isaks undring over at trær kan kommunisere, som vitner om at han tilkjenner at de gjør det (et økosentrisk perspektiv), mens han samtidig manifesterer at han finner dette litt rart, og at han ser på dem som «bare trær» (et mer antroposentrisk syn).

Vi ser at i likhet med tekstutdraga fra bøkene, som kunne være både antroposentriske, økosentriske eller en kombinasjon av begge perspektiver, så gjelder dette også for elevenes utsagn, som vi dermed ikke kan plassere kun et sted i Natur-i-kulturmatrisen (Goga et al., 2018, s.12). Dette kan



vide oss hvor sammensatt og komplisert menneskets forhold til naturen, naturvern og bærekraft kan være, og i en litterær samtale kan man prøve å få fram disse ulike perspektivene som elevene kan ha. Gjennom lærerens mediering av samtalen kan elevene øve opp toleranse for at andre kan ha ulike forståelser av en sak, de kan trene på å respektere hverandres synspunkter (Hennig & Eriksen, 2021, s.33) og kanskje vil de bli mer bevisste på at en sak kan ha flere sider.

## **6.5 Elevenes refleksjoner rundt og bruk av litterære virkemidler**

Det kan tenkes at elevene selv brukte besjeling når de snakka om tekstene som et resultat av forfatterens bruk av dette litterære virkemidlet. Trærne ble av elevene også omtalt som levende vesener som sendte beskjeder til hverandre og kommuniserte, og som hadde lyst til å stå sammen med slekta si for ikke å føle seg aleine. Det ville vært interessant å vite om denne måten å snakke om naturen på gjorde at elevene fikk et nærmere forhold til den. Det er imidlertid vanskelig å måle ut fra samtalen vi hadde. Vi ser noen eksempler i resultatene på at elevene tenker at det gjør noe med dem, som Ole som sier at det kanskje kan gjøre tekstene mer interessante. Om det er det litterære grepet besjeling som har påvirket at Iben nå ser på trærne som mer levende, eller om det rett og slett er på grunn av selve informasjonen hun har fått om hvordan trær kommuniserer og fungerer sammen, vet vi ikke ut fra dialogen som jeg har med henne.

I en hypoteisk, tradisjonell læreboktekst med fakta om hvordan trær fungerer sammen, som ikke er skrevet som litterær sakprosa, kan den samme faktuelle informasjonen om skogen og havets univers komme fram. Her mangler man det personlige preget til en kjent forfatter som snakker direkte med leseren og gjerne kommer med sine subjektive meninger, slik Dahlen og Wohlleben gjør det i sine bøker (Tønnesson, 2012, s.34). I tradisjonelle sakprosa-tekster og fagtekster innen naturvitenskap framstiller man helst verden på en objektiv måte (Løvland, 2022, s.227; Aase, 2010, s.175).

Sannsynligvis vil ikke en personlig fortellerstil eller det litterære grepet besjeling være brukt i denne type tekster, ei heller humoristiske intertekstuelle referanser. Jeg kan bare spekulere i om en slik sakprosa-tekst ville ha hatt den samme effekten på elevene med tanke på lesemotivasjon og evne til innlevelse.

Man kan spørre seg om ikke bøkene som vi brukte like gjerne kunne ha vært benytta i naturfagtimer, og det kunne de nok. Man hører ofte at i skolen er alle lærere på et vis norsklærere. Samtidig har de to faga norsk og naturfag vanligvis ulike innganger til et litterært materiale. I norsk studerer og analyserer vi ofte tekst mer i detalj for å se på for eksempel fortellerstemme, formål, budskap, multimodalitet og språklige virkemidler. Som det står i læreplanen for norsk, skal elevene

utvikle kunnskap om *hvordan* (min utheving) tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser. Her finner vi en av fordelene med den litterære samtalen, hvor det er naturlig å ta opp og undre seg over dette (Wilhelm, 2016, s.87-88; Aase, 2005, s.106-107). Dette viser også at litterære samtaler like gjerne kan omhandle sakprosaetekster som skjønnlitterære tekster (Hennig & Eriksen, 2021, s.116-117; Rødnes, 2019, s.65).

Resultatene av undersøkelsen kan være en pekepinn på at et så viktig tema som bærekraftundervisning kanskje må inn på forskjellig vis i alle fag. Ved bruk av multiple tekster kan man få ei framstilling av samme tema på ulike måter, som til sammen kan være en støtte for elevers totale forståelse av et tema. Norsk, som er et fag kjent for hyppig bruk av skjønnlitteratur, kan trekke inn flere sakprosaetekster som kilde til viten vi har om natur og bærekraft (Karlsen, 2018, s.55; Løvland, 2007, s.24; Skyggebjerg, 2012, s.112) og som en bekreftelse på feltets viktighet. Samtidig kan vi benytte oss av fagets kjente arbeidsmetoder for å skape bevissthet om hvordan tekster fungerer. Norskfaget skal, som det står i læreplanen, bevisstgjøre og ruste elevene til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket. I litterære samtaler kan man få utvikla intellektet ved at man tar i bruk språket på nye måter, og økt kunnskap er også avgjørende for dannings og medborgerskap (Hennig & Eriksen, 2021, s.27; Rødnes, 2019, s.69). Naturfag kan på sin side kanskje ha nytte av å bruke mer litterær sakprosa som en måte å skape et nærmere forhold til naturen, som et supplement til ren læring av faktaopplysninger om den. Kanskje er debatten om Wohllebens menneskeliggjøring av naturen (Amundsen, 2023) et tegn på det som tradisjonelt sett kan skille sakprosaetekster vi bruker i naturfag og de vi bruker i norsk. I naturfag kommer sannhetsprinsippet først, mens man i norsk gjerne vil se på muligheter til innlevelse og identifiseringspotensial som viktige aspekter ved tekstene som leses. Tverrfaglig arbeid mellom naturfag og norsk kan være nøkkelen her.

Vi ser på den andre sida at det ikke avstedkom særlig engasjerte samtaler når jeg spurte om hvilket formål elevene trodde at forfatterne hadde med å bruke besjeling som litterært virkemiddel. Man kan undre seg over om det å spørre dem om dette også nesten er å «gå for langt» i den litterære samtalen, i alle fall på dette trinnet. Elevene hadde tidligere vist at de var veldig fascinert over at trærne «gikk på skole» og «kommuniserte med hverandre», og spørsmålet kunne kanskje ta litt luven av denne gløden for hvordan trær kan ha et samfunn slik vi mennesker har det. Elevene sa selv at de hadde fått et nytt perspektiv på trærne, noe som kan være svært viktig innsikt i bærekraftundervisning når det knyttes til bevissthet om hvordan språk kan forme vår naturforståelse (Goga, 2019b, s.8). Her kunne kanskje spørsmålet mitt om formålet med besjeling derimot

oppfattes som «tror dere at forfatteren har en baktanke ved å skrive på denne måten?». Spørsmål om språkbruk kan fremme elevenes kritiske tenkning, som igjen har betydning for dannings og medborgerskap (Ojala, 2019, s.4-5), men hovedfokuset på dette finner man i ungdomsskolens kompetansemål. Man kan undres over om overanalysing av en teksts virkemidler kanskje kan ta bort elevenes opplevde magi ved den, men samtidig er det naturlig i litteraturundervisning å dvele ved samhandlinga mellom form og innhold (Skåve, 2020, s.135). Det kan være at elevene i denne seansen sa lite fordi de følte at disse spørsmåla krevde et mer «korrekt» svar enn det å snakke om generelle tanker de hadde om natur, naturvern og bærekraft, noe vi kan se et tegn på i Rakels «forsvar» av eget utsagn («(...) æ vet ikke om det e det du tenke på») (Aase, 2010, s.172). I samtale om natur og naturvern knytta elevene ofte det vi leste om til personlige erfaringer og meninger, eller erfaringer gruppa hadde i fellesskap, og vi fikk kumulative samtaler der elevene bygde på hverandres utsagn (Alexander, 2008, s.113). Det å snakke om litterære virkemidler er noe man vanligvis kun gjør i skolen, og elevene hadde kanskje ikke nok knagger å henge dette på eller noe å relatere det til med tanke på egne, tidligere erfaringer.

## 7 Avsluttende kommentarer

Resultatene over viser at både Treboka og Havboka gjorde inntrykk, og at elevene opplevde at de lærte mye nytt om livet i skogen og havet. Et interessant funn i forskningen var at mange elever uttrykte at de etter lesing av Treboka hadde fått et annet syn på trær. Der de før hadde sett på trær som «bare trestammer», forsto de nå at dette var levende vesener som var knytta til hverandre. Flere elever uttrykte at de hadde lært at «man ikke skulle hogge trær», dette til tross for at Treboka også har et mer antroposentrisk delkapittel som tar opp hva man kan bruke trevirke til. Elevene kunne komme med både økosentrerte og antroposentriske holdninger til naturen i samtalen, og dette er kanskje et tegn på hvor komplekst menneskets forhold til naturen kan være.

Selv om tekstutdraga ofte ga anledning til å snakke om naturerfaringer, naturvern og miljø, var det sjelden at elevene selv tok opp dette spontant. Som regel var det mine spørsmål som starta slike samtaler. Dette kan vise at det ikke nytter å bare lese om natur, man må også samtale rundt det. Det at man snakker om natur og lar elevene fortelle om sine egne naturerfaringer, kan vise elevene at dette er det viktig og verdifullt å samtale om. Den litterære samtalen gir elevene anledning til å uttrykke sine tanker om et tema. Det de tenker blir uttrykt eksplisitt og er dermed «gjeldende», i motsetning til rein lesing av en tekst uten samtale rundt den. I en litterær samtale i bærekraftundervisning kan elever få brynt seg på hverandres påstander om natur og naturvern, og slik få utvida både ordforråd og egen forståelse av et tema.

Ved å se på litterære virkemidler kan man bevisstgjøre elevene på hva for eksempel forfatteres språkbruk gjør med forståelsen av det de skriver om, og de kan dermed også bli mer bevisst på egen språkbruk. Samtidig kan det se ut til at elevene hadde mindre interesse for å snakke om dette, og man kan spekulere i om magien ved lesinga og det man lærer om kan bli litt borte dersom man tværer ved slike detaljer, i alle fall på barneskolen. I samtale om innholdet i bøkene «besjelte» elevene natur og dyr som de snakka om. Det kan tenkes at de gjorde dette som en direkte konsekvens av at forfatterne benytter seg av dette virkemidlet i tekstene sine, men om det hadde noe å si for deres syn på naturen, er det vanskelig å måle ut av denne undersøkelsen.

Til tross for at Havboka er den boka flest elever liker best, samt at den gir elevene assosiasjoner til bærekraft på grunn av tema som rødlista arter og karbonlagring, så er det Treboka absolutt alle anbefaler andre elever å jobbe med dersom de skal ha om temaet bærekraft. Av begrunnelsene fra

elevene for dette, kan det se ut til at det de oppfatter som nærmere seg selv fysisk er det de vektlegger som viktigst med tanke på bærekraftig utvikling.

Uavhengig av lesinga av tekstene, virker det som om elevene allerede kjenner til mye av det man bør gjøre for å verne om natur. Om ny kunnskap om natur og arter gjennom lesinga av tekstene og de litterære samtalene gir dem enda flere grunner til å praktisere det de vet, er det vanskelig å måle ut fra denne undersøkelsen, men kanskje såes det ei spire til økt naturvernengasjement.

I planleggingsfasen av forskningsarbeidet håpa jeg først å kunne ta elevene med ut i naturen når vi skulle lese tekstutdraga, for det kan tenkes at det ville være fint for elevene å lese om for eksempel trærnes hemmelige liv når de sitter rett under et tre i nærområdet. Som Vetlesen (2015, s.209) sier det:

(...) if people in their childhood do not come, through first-hand experience and a sense of belongingness to know, care about, and be attentive to particular places and the animals, plants and trees who live there, they will not work to save those animals and forests as adults.

Samtidig kunne dette ha gjort en masteroppgave på 30 studiepoeng for omfattende, da jeg måtte ha trukket inn teori om for eksempel uteskole også. En del av teoriene som nevnes i denne masteroppgaven baserer seg på forskning der man kombinerer litteraturundervisning og uteundervisning. Det ligger her en mulighet for andre å gjøre liknende undersøkelser i framtida, og lærerstudenter som tar fordypning i norsk eller naturfag kan kanskje gjøre en slik kombinasjon som et flerfaglig forskningsopplegg. Jeg tar i alle fall ideene med meg ut i egen jobb som lærer.

En annen didaktisk mulighet man har i bærekraftundervisning er å ta kontakt med lokallag av miljøorganisasjoner i nærmiljøet, som for eksempel Naturvernforbundet eller Framtiden i våre hender. De har ofte tilgjengelige undervisningsopplegg eller kan besøke skoler for å holde foredrag om forskjellige tema rundt bærekraft. En av lærerne i prosjektet foreslo også at elevene kunne ha fått holdt foredrag for slike organisasjoner eller andre personer om hva de selv hadde lært av å lese bøkene, som en bevisstgjøring av dette.

I neste omgang kan elevene kanskje være miljødetektiver, men i første omgang tror jeg at et dypdykk i litteratur om natur, gjerne kombinert med førstehandskunnskap til planter og dyr ute i feltet, kan gi et nærmere forhold til naturen og kanskje være ei spire til økt naturvernengasjement.

Her kan bruk av sakprosa spille en like stor rolle som bruk av skjønnlitteratur, og litterære samtaler i norskfaget være et velegnet bidrag til bærekraftundervisning.

## Referanser/litteraturliste

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 91-114). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n6>
- Amundsen, B. (2023). Stemmer det at trær snakker sammen? *forskning.no*.  
<https://forskning.no/skog-sopp/stemmer-det-at-traer-snakker-sammen/2179259>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J. & Marti, K. T. (2019). Den empatiske sakprosaen. *Periskop*.  
<https://periskop.no/den-empatiske-sakprosaen/>
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Blom, K. & Gabrielsen, G. W. (2016). *Sjøppelplasten i havet*. Cappelen Damm.
- Cappelen Damm. *Hører du at trærne snakker?: Oppdag skogens hemmelige liv*. Cappelen Damm. Hentet 3.april fra <https://cappelendamm.no/horer-du-at-trarne-snakker-oppdag-skogens-hemmelige-liv-peter-wohlleben-9788202568306>
- Chambers, A. (1985). *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. The Bodley Head Ltd.
- Dahlen, P. V. (2021). *Verden under vann: En oppdagelsesreise i havet*. Vigmostad Bjørke.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Ertimo, L. & Ahokoivu, M. (2020). *Hva skjer med været?* Aschehoug.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisningen.
- FN-sambandet. (2015a, 2.februar 2023). *FNs bærekraftsmål: Livet i havet*. FN-sambandet. Hentet 18.april 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/livet-i-havet>
- FN-sambandet. (2015b, 2.februar 2023). *FNs bærekraftsmål: Livet på land*. FN-sambandet. Hentet 18.april 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/livet-paa-land>
- FN-sambandet. (2021, 2.juni 2021). *Bærekraftsbiblioteket*. FN-sambandet. Hentet 13.januar 2023 fra <https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket>
- FN-sambandet. (u.å., 4. april 2023). *FNs bærekraftsmål*. FN-sambandet. Hentet 9.mai fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Framtiden i våre hender. (u.å.). *Klær*. Hentet 6.mai fra <https://www.framtiden.no/tema/klaer>
- Frøjd, Y. (2022). Klimakrisa i klasserommet. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 131-148). Universitetsforlaget.
- Gamble, N. (2019). *Exploring Children's Literature* (4. utg.). Sage Publications.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet: Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur *Norsklæreren*, 3, 60-72.
- Goga, N. (2017). A feeling of nature in contemporary Norwegian picturebooks. *Encyclopaideia*, 21(49), 81-97. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7605>
- Goga, N. (2019a). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? *Sakprosa*, 11(3), 1-27. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Goga, N. (2019b). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta didactica Norge*, 13(2), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>

- Goga, N. (2021a). Hva er greia med å engasjere barn og unge?: En undersøkelse av hvordan voksne bokmeldere og formidlere vurderer oppfordringer til handling i sakprosa for barn om miljø- og klimaspørsmål. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-05>
- Goga, N. (2021b). A is for ... awareness. Fostering interspecies awareness through nonfiction ABC picturebooks. I N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Red.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches* (s. 174-188). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-13>
- Goga, N. (2022). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 383-403). Universitetsforlaget.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, O. & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Goga, N., Iversen, S. H. & Teigland, A.-S. (Red.). (2021). *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>.
- Hallås, B. O. & Heggen, M. P. (2018). "We Are All Nature": Young Children's Statements About Nature. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 259-275). Palgrave Macmillan.
- Hallås, B. O., Sæle, O. O. & Løvteit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø. *Vann*, 52(3). <https://vannforeningen.no/wp-content/uploads/2018/01/Hall%C3%A5s-1.pdf>
- Hennig, Å. & Eriksen, K. G. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Høgskulen på Vestlandet. (2017, 18.august 2021). *Natur i barnelitteratur og -kultur (NaChiLitCul)*. Høgskulen på Vestlandet. Hentet 15.januar fra <https://www.hvl.no/forskning/gruppe/nachilit/>
- Karlsen, G. (2018). Aesthetic Appreciation in Nature and Literature. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 41-55). Palgrave Macmillan.
- Kirby, L. (2021). *Stor nok til å redde planeten*. IKO-forlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvamme, O. A., Sæther, E. & Ødegaard, M. (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta didactica Norge*, 13(2), 1-8. <https://doi.org/10.5617/adno.7077>
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2021). How descriptive picturebooks engaged children in knowledge about coal, oil and gas. I N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Red.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (s. 189-200). Scandinavian University Press.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2022). Sakprosa for barn. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 225-243). Universitetsforlaget.
- Löwe, C. & Skåve, Å. N. (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Natur & Kultur.
- Mathiassen, S. (2021). *Øya synker sakte*. Vigmostad & Bjørke.



- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta didactica Norge*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.6440>
- Popkin, G. (2016). The socially savvy tree. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 353(6305), 1214. <https://doi.org/10.1126/science.aah5034>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quinn, F., Castéra, J. & Clément, P. (2016). Teachers' conceptions of the environment: Anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature. *Environmental Education Research*, 22(6), 893-917. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076767>
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser: Å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 135-165). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-06>
- Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft - et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Vanlige behandlingsgrunnlag i forskning*. Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet 11.mai fra <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Sinnes, A. T. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: Fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge*, 11(3), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skyggebjerg, A. K. (2012). Er fagbøker en del af børnelitteraturen? *Barnboken*, 34(1), 101-113. <https://doi.org/10.14811/clr.v34i1.27>
- Skåve, Å. N. (2020). Plats, natur och tillhörighet i Ann-Helen Laestadius böcker. I C. Löwe & Å. N. Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 125-140). Natur & Kultur.
- Slettan, S. (2010). *Inn i barnelitteraturen: Artiklar om bøker for barn og unge*. Høyskoleforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (2022). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Thomas, I. (2019). *La oss redde verden: 50 morsomme og enkle ting du kan gjøre for miljøet*. Kagge.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tornborg, E. (2020). Didaktik, estetikk, antropocentrism - ekopoesi för barn. I C. Löwe & Å. N. Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 20-38). Natur & Kultur.
- Tromsø bibliotek og byarkiv. (2022, 14.januar). *TIFF 2022: Familiedagen - Hvorfor spiser fugler plast?*. Tromsø kommune. Hentet 2.januar 2023 fra <https://tromso.kommune.no/bibliotek/hendelse/2022/01/tiff-2022-familiedagen-hvorfor-spiser-fugler-plast>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg., Bd. 25). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsespotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(3), 97-110. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>

- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden.
- Vetlesen, A. J. (2015). *The Denial of Nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315848273>
- Westling, L. (2012). Literature and Ecology. I G. Garrard (Red.), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies* (s. 75-89). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230358393>
- Wilhelm, J. D. (2016). *"You Gotta BE the Book": Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents* (3. utg.). Teachers College.
- Wohlleben, P. (2016). *Trærnes hemmelige liv*. Cappelen Damm.
- Wohlleben, P. (2017). *Dyrenes indre liv: Kjærlighet, sorg, omtanke*. Cappelen Damm.
- Wohlleben, P. (2018). *Hører du at trærne snakker?: Oppdag skogens hemmelige liv*. Cappelen Damm.
- Wollstad, I. & Miljøagentene. (2020). *Hjelp kloden! : Hva DU kan gjøre for miljøet*. Cappelen Damm.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163-179). Tapir Akademisk.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide (tentativ spørsmålsguide til samtalene)

Vedlegg 2: Meldeskjema til NSD (Sikt)

Vedlegg 3: Svarbrev fra NSD (Sikt)

## TENTATIV SPØRSMÅLSGUIDE TIL SAMTALENE

(til Silje og til lærer som har resten av klassen)

### **HØRER DU AT TRÆRNE SNAKKER? (1., 2., 3. og 4. økt)**

#### **Introduksjon i første time:**

I dag og i de neste tre til fire øktene, skal vi lese utdrag fra boka *Hører du at trærne snakker?* av Peter Wohlleben, for deretter å ha en samtale om disse. I de påfølgende undervisningstimene skal vi snakke om utdrag fra boka *Verden under vann* av Pia Ve Dahlen. Når vi er ferdige med å lese utdrag fra begge bøkene, skal vi ha en litterær samtale der vi sammenlikner de to bøkene.

Begge bøkene vi skal lese utdrag fra er sakprosa. **Vet noen av dere forskjellen på sakprosa og skjønnlitteratur?** (dersom elevene ikke vet dette, forklar). Formåla med å lese disse utdraga er både trening i å lese sakprosa, og å gjennom lesing av disse tekstene bli bedre kjent med dyr og planter man finner i skogen og i havet, samt å lære mer om samspillet mellom mennesker og naturen.

Mens vi leser utdraga kommer jeg til å stoppe litt opp av og til. Det er viktig at dere spør dersom det er ord eller tekst dere lurer på betydningen av, så skal jeg prøve å forklare disse. Jeg kommer også til å be dere om å lese høyt av og til, og derfor ønsker jeg at de som ønsker å lese høyt melder seg nå, slik at jeg kan skrive opp ei liste (SKRIV LISTE). Jeg håper at dere kommer til å snakke mer enn meg i samtale, og det fins ingen tanker eller svar som er feil i disse timene, her er det bare å lufte alle refleksjoner dere får som har med disse temaene å gjøre.

#### **Før vi starter med å lese den første teksten sammen, vil jeg spørre dere noen spørsmål:**

- 1) Hvor ofte er dere ute i skogen?
- 2) Hva liker dere best med å være ute i skogen?
- 3) Kan dere nevne navnet på noen planter dere kjenner her fra skogen i nærområdet? Har dere en favorittplante fra området her?
- 4) Har dere sett dyr eller insekter her i nærområdet som dere veit navnet på? Har dere et favorittdyr fra nærområdet her?
- 5) Hva tenker dere på når dere hører ordet 'bærekraft'?
- 6) Hva tenker dere på når dere hører ordet 'naturvern'? Er det noe dere som er barn kan gjøre for å verne om naturen?

**Førlesefase til første time om *Hører du at trærne snakker?* :**

- 1) Har noen av dere lest denne boka før?
- 2) Hva tror dere den handler om? (snakke om omslag, baksidetekst, forfatter o.l.)
- 3) Har noen av dere hørt om dette før? At trær kan kommunisere?
- 4) (Si litt om boka:) Han som har skrevet boka er skogforvalter, og han bor i Tyskland, så noen av treslagene og dyrene vi får høre om finner vi ikke her i Nord-Norge.

**Ved avrunding av økt 1:**

- 1) Hva mener du er det viktigste du sitter igjen med fra det vi har lest om i dag?
- 2) Hva synes dere var det mest spennende dere lærte av å lese dette utdraget?

**Ved oppstart av økt 2:**

- 1) Kan dere fortelle meg litt i hovedtrekk hva vi leste om sist gang?

**Ved avrunding av økt 2:**

- 1) Hva mener du er det viktigste du sitter igjen med fra det vi har lest om i dag?
  - 2) Hva synes dere var det mest spennende dere lærte av å lese dette utdraget?
- 

**Ved oppstart av økt 3:**

- 1) Kan dere fortelle meg litt i hovedtrekk hva vi leste om sist gang?

**Ved avrunding av økt 3:**

- 2) Hva mener du er det viktigste du sitter igjen med fra det vi har lest om i dag?
  - 3) Hva synes dere var det mest spennende dere lærte av å lese disse utdraga?
- 

**Ved oppstart av økt 4:**

- 1) Kan dere fortelle meg litt i hovedtrekk hva vi leste om sist gang?

**Til selve den litterære samtalen om *Trærnes hemmelige liv* (etter lest siste utdrag i 4. økt):**

- 1) Hvorfor tror dere at forfatteren har skrevet denne boka, - tror dere at han har et spesielt formål med den? (hva ønsker han å oppnå hos oss lesere?)
- 2) Hva tenker dere på når dere hører ordet bærekraft?

Gi definisjon på bærekraft:

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

(Fra overordnet del av skolens læreplan, Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det betyr å unngå overforbruk av naturen, men også å forstå planter og dyr som former for liv med krav på respekt og beskyttelse.

(Goga, 2022, s.385, i boka *Møter med barnelitteratur*, 2022).

- 3) Kan man si at denne boka handler om bærekraft, og i så fall hvorfor/hvorfor ikke?
- 4) Er det noe dere tenker det ville være bra å gjøre for naturen vi har rundt oss?
- 5) Hva synes dere var det mest interessante å lese/høre om i tekstutdraga vi har sett på?

### **VERDEN UNDER VANN (5. og 6.økt)**

**Før vi starter å lese fra *Verden under vann*, vil jeg stille dere et par spørsmål:**

- 1) Hvor ofte er dere i fjæra eller på havet?
- 2) Hva liker dere best med å være i fjæra eller på havet?
- 3) Kan dere nevne navnet på noen planter eller dyr dere kjenner fra fjæra eller havet her i området? Har dere en favoritt?

**Førlesefase til første time om *Verden under vann*:**

- 1) Har noen av dere lest denne boka før?
- 2) Hva tror dere den handler om? (snakke om omslag, baksidetekst, forfatter o.l.)
- 3) Er det noen av dere som kan noe om dette fra før (livet i havet)?

**Ved avrundning av økt 5:**

- 3) Hva mener du er det viktigste du sitter igjen med fra det vi har lest om i dag?
- 4) Hva synes dere var det mest spennende dere lærte av å lese dette utdraget?

### **Ved oppstart av økt 6:**

- 1) Kan dere fortelle meg litt i hovedtrekk hva vi leste om sist gang?

### **Til selve den litterære samtalen om *Verden under vann* (etter å ha lest siste utdrag i 6. økt):**

- 1) Hvorfor tror dere at forfatteren har skrevet denne boka, - tror dere at hun har et spesielt formål med den? (hva ønsker hun å oppnå hos oss lesere?)
- 2) Er det noen av dere som husker hva vi sa om ordet bærekraft etter at vi hadde lest *Hører du at trærne snakker?* ?

Gi definisjon på bærekraft:

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

(Fra overordnet del av skolens læreplan, Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det betyr å unngå overforbruk av naturen, men også å forstå planter og dyr som former for liv med krav på respekt og beskyttelse.

(Goga, 2022, s.385, i boka *Møter med barnelitteratur*, 2022).

- 3) Kan man si at denne teksten handler om bærekraft, og i så fall hvorfor/hvorfor ikke?
- 4) Er det noe dere tenker det ville være bra å gjøre for naturen i havet?
- 5) Hva synes dere var det mest interessante å lese/høre om i teksten vi har sett på?

### **Til den litterære samtalen om begge bøkene (7. økt):**

- 1) Kan noen si meg kort hva utdraga fra den første boka handla om?
- 2) Kan noen si meg kort hva utdraga fra den andre boka handla om?
- 3) Hva vil dere si var den største forskjellen på de to bøkene? (for eksempel innhold, bilder vs. tegninger, multimodalitet, budskap)
- 4) Introdusere begrepet ikonotekst, dersom elevene ikke kjenner det fra før. Hvordan fungerer bilder/tegninger og tekst sammen? (like eller ulike budskap? Kan de leses individuelt og gi samme mening? Tilføyer de informasjon til hverandre?)
- 5) Snakke om besjeling: forklare hva det betyr, og gi eksempler fra bøkene. Spør elevene: hvorfor tror dere at forfatterne bruker besjeling i disse bøkene?
- 6) Hvilken bok likte dere best, og hvorfor?

- 7) Hva tenker dere at vi kan gjøre for å bedre ta vare på naturen rundt oss? (har bøkene gitt dere noen ideer?). Er det noe dere som er 7.-klassinger kan gjøre?
- 8) Dersom dere skulle valgt ut kun ei av bøkene som dere ville anbefale en annen 7. klasse å jobbe med dersom de har om temaet bærekraft, hvilken ville dere ha valgt? Hvorfor?

Forslag til oppfølgingsspørsmål som kan brukes til spørsmåla:

- Kan du si mer om....
- Hva mener du med det?

Oppklarende spørsmål:

- Forstår jeg deg rett når jeg hører...
- Betyr det at du mener at...

Tenk over:

- Er spørsmåla klare og forståelige?
- Er noen spørsmål ledende?
- Krever noen spørsmål spesiell kunnskap, begreper eller informasjon som elevene kanskje ikke har?
- Er det rom for egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Lytt og vis genuin interesse for det elevene forteller. Gi dem tid til å tenke.



# Meldeskjema

**Referansenummer**

422867

## Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

## Prosjektinformasjon

**Prosjekttittel**

Masteroppgave om bærekraft: "Hvordan påvirker økosentrert og bærekraftig litteraturundervisning i norskfaget naturvernengasjement og handlingskompetanse blant elever på mellomtrinnet?"

**Prosjektbeskrivelse**

Jeg skal skrive masteroppgave våren 2023 om bærekraftundervisning i norskfaget. I den forbindelse ønsker jeg å utføre semistrukturerte gruppeintervjuer med elever i 7.klasse ved [redacted] skole i [redacted] og ved [redacted] skole på [redacted]. Samtalene i [redacted] vil foregå i perioden uke 41-43. Samtalene på [redacted] vil foregå i perioden uke 45-47.

Det gjennomføres tre semistrukturerte gruppeintervjuer med en gruppe elever på 5-7 personer i hver klasse. Det dreier seg om å samtale om to sakprosaetekster om dyr og planter. I forkant av de to første gruppeintervjuene leser vi en av de to tekstene. I det siste gruppeintervjuet sammenlikner vi de to tekstene.

I gruppeintervjuene brukes altså en kollektiv leseerfaring som i stor grad er styrt gjennom teksten. Det vil si at elevene får større spillerom til å velge i hvilken grad en ytring er et uttrykk for egne meninger i generell forstand eller om den bare gjelder teksten.

**Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene**

Jeg skal gjøre lydopptak av elevene med mobil når jeg samtaler med dem, og vil bruke appen Nettskjema-Diktafon fra UiO. Opptakene slettes så snart jeg har fått transkribert dem, og senest innen mai 2023.

**Prosjektbeskrivelse**

Prosjektbeskrivelse masteroppgave om bærekraftundervisning i norskfaget.pdf

**Ekstern finansiering**

- Andre

**Annen finansieringskilde**

Jeg har fått et stipend på 15.000 kr fra Senter for bærekraftig utvikling.

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Silje Grotle Nilssen, siljeginilssen@gmail.com, tlf: 97177872

## Behandlingsansvar

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Audhild Norendal, audhild.norendal@usn.no, tlf: 98668873

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

## Utvalg 1

### Beskriv utvalget

Elever i 7.klasse ved to skoler

### Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

I samarbeid med faglærer velger jeg ut hvilke elever som vil bli spurt om å være med på semistrukturerte gruppeintervjuer. Deltakelse vil være basert på frivillighet, og det vil hentes inn samtykke fra foreldrene. Elevene vil også få lettfattelig informasjon om hva det vil si å delta i semistrukturerte gruppeintervjuer.

### Alder

12 - 13

### Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Gruppeintervju

#### Vedlegg

Intervjuguide semistrukturerte gruppeintervjuer.pdf

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

### Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

## Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

Informert samtykke til prosjektdeltakelse.pdf

## Utvalg 2

### Beskriv utvalget

De to faglærerne til elevene jeg har de litterære samtaler med (en lærer på hver av de to skolene). Jeg ønsker å intervju disse to lærerne etter endt prosjekt på hver skole (dvs. en norsklærer på byskolen og en norsklærer på bygdeskolen).

### Alder

### Personopplysninger for utvalg 2

- Lydopptak av personer

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

### Personlig intervju

#### Vedlegg

Intervjuguide - intervju med faglærer.docx

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

## Informasjon for utvalg 2

### Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

Informert samtykke til semistrukturert intervju.docx

## Tredjepersoner

#### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

#### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

#### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte prosjektleder (Audhild Norendal ved USN) eller meg selv per telefon eller per epost

#### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De registrerte kan ved forespørsel få innsyn i de delene av de transkriberte intervjuene hvor de selv deltar.

#### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

## Tillatelser

#### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

## Behandling

#### Hvor behandles personopplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

#### Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

#### Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

Jeg vil benytte meg av appen Nettskjema-Diktafon som UiO er ansvarlig for

#### Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

## Sikkerhet

#### Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

#### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring

## Varighet

---

### Prosjektperiode

10.10.2022 - 01.06.2023

### Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

### Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

### Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

422867

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

10.11.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave om bærekraft: "Hvordan påvirker økosentrert og bærekraftig litteraturundervisning i norskfaget naturvernengasjement og handlingskompetanse blant elever på mellomtrinnet?"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Audhild Norendal

**Student**

Silje Grotle Nilssen

**Prosjektperiode**

10.10.2022 - 01.06.2023


**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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 4.11..2022.

Endringen innebærer at det er tilføyd et utvalg i meldeskjemaet (utvalg 2).

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

Det er dermed 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.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!