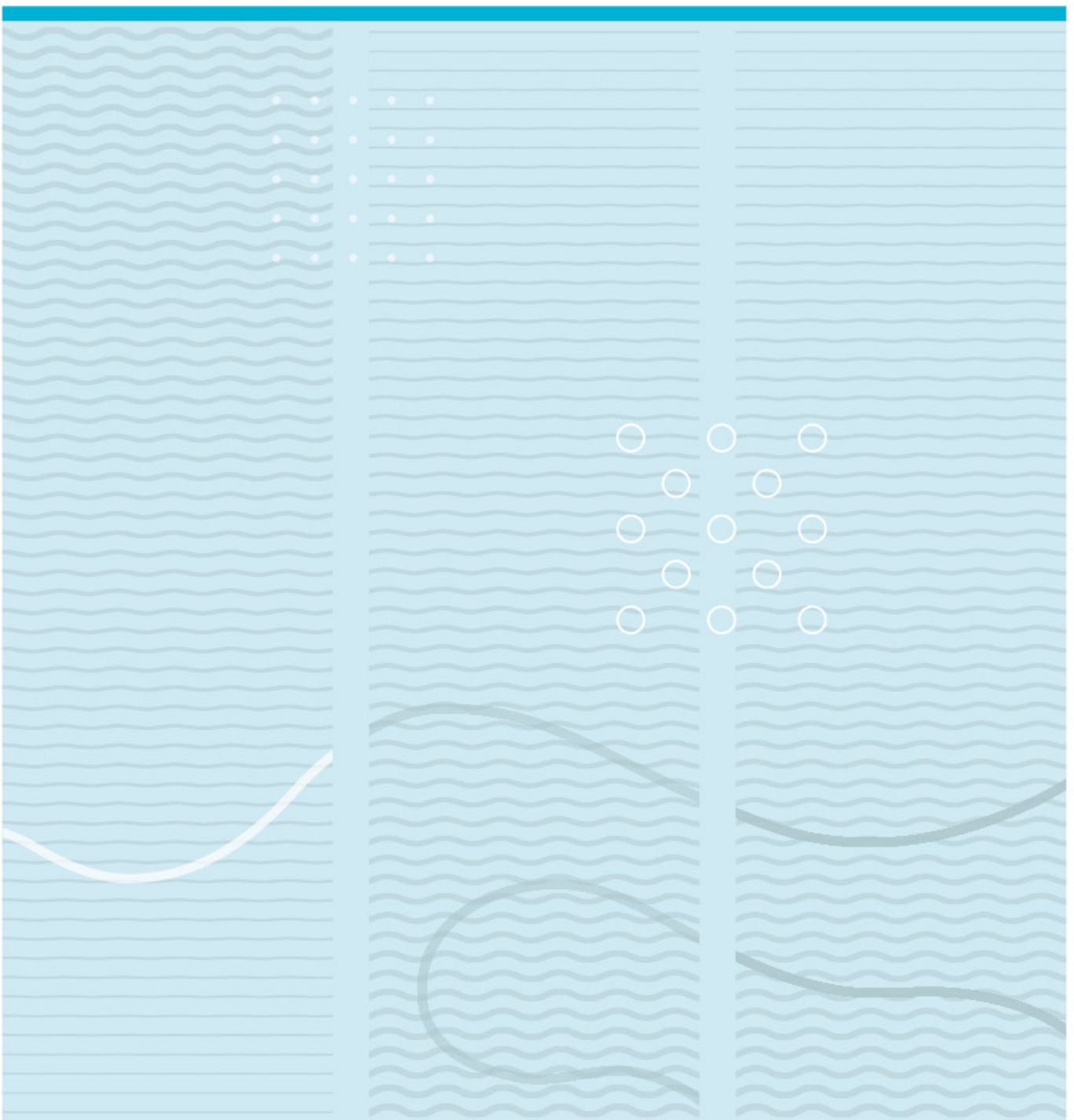


Synnøve Grøtne Rundereim

Berekraftig sjølvutvikling

Ei undersøking av korleis elevar posisjonerer seg i tekstar etter lesing av økosentrisk skjønnlitteratur



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Synnøve Grotle Rundereim

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

Samandrag

Problemstillinga for denne masteroppgåva er som følgjer: korleis posisjonerer elevar seg etter lesing av økosentrisk litteratur, der det antroposentriske og det økosentriske synet på naturen blir stilt opp mot kvarandre? Målet er at dette kan vere ein veg inn i ei kartlegging over kva haldningar som rører seg i eit klasserom. Ingen er tent med å anta at ungdommen er opptekne av klima og er miljømedvitne, eller at heimane deira er for ei berekraftig utvikling. Vi må vite kva haldningar elevane har for å drive formålstenleg utdanning for berekraft.

I dette masterprosjektet har eg nytta innhaldsanalyse av elevtekstar skrive av elevar på niande trinn. I tekstane har dei har blitt bedt om å ta parti med faren eller mora i boka *Blå* av Maja Lunde. Faren representerer den økosentriske posisjonen og mora den antroposentriske. Av dei 53 elevtekstane som blei samla inn, tok 34 av elevane parti med far, seksten med mor og tre klarte ikkje å ta eit eintydig val. Hovudfunnet i avhandlinga er at dette er kompleks og krev ei brei didaktisk tilnærming i klasseromma. Nokre av elevane posisjonerte seg økosentrisk, men gav opp årsaker som tangerer over til den antroposentriske posisjonen som bakgrunn for valet. Det er også elevar som skriv at dei føler seg manipulert til å velje ei viss side, og nokon trekk tilbake posisjonen sin gjennom teksten dei skriv. Dette indikerer at dette er ei vanskeleg problemstilling elevane blir stilt ovanfor, som heller ikkje inviterer til ei enkel løysing.

Innhald

Samandrag	3
Innhald	4
Forord.	6
1 Innleiing	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Avgrensingar.....	11
1.4 Oppgåva sin relevans innan forskingsfeltet.....	11
2 Teori.....	12
2.1 Utdanning for berekraftig utvikling	12
2.2 Økologisk medborgarskap.....	14
2.3 Økokritikk	15
2.4 Ubehaget sin pedagogikk	20
2.5 Tidlegare forskning.....	21
3 Metode	25
3.1 Undervisningsopplegget.....	25
3.2 Utval og metode for analyse.....	27
3.3 Innhaldsanalyse.....	27
3.4 Generell skildring av tekstmateriale	28
3.5 Metodiske betraktningar.....	28
3.6 Pålitelegheit og gyldigheit.....	29
4 Analyse av elevsvar	32
4.1 Elevar som er einig med far og kvifor	33
4.2 Elevar som er einige med mor og kvifor	36
4.3 Elevar som er einige med begge to, og kvifor	37
4.4 Klimakrise og fornybar energi i elevtekstane	38
5 Diskusjon.....	41
5.1 Funn 1 – kompleksitet	41
5.2 Funn 2 – økosentriske posisjonar, eller?.....	45
5.3 Funn 3 – dei som posisjonerer seg antroposentrisk.....	47

5.4	Didaktiske implikasjoner og oppsummering.....	48
6	Avslutning	52
7	Kjelder	57
8	Vedlegg	60
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	60
	Vedlegg 2: Undervisningsopplegg.....	64

Forord

Då var fem fine år på Universitetet i Sørøust-Noreg over og det er på tide å takke. Først og aller fremst vil eg takke rettleiaren min, Ylva Frøjd, for oppmuntring, fine samtaler og konstruktive tilbakemeldingar under arbeidet med masteroppgåva. Engasjementet hennar har vore inspirerande og motiverande. Tusen takk!

Gjennom utdanninga mi har eg som sikkert mange andre vore del av den beste kollokvie-gruppa. Julie, Ida, Silje og Thea, de har gjort desse fem åra ekstra fine og minnerike. Vennskapet med dykk tar eg med meg resten av livet.

Eg er så heldig at eg har fått jobba i skulen gjennom utdanninga mi, og dei to siste åra har eg vore norsklærer på ungdomskulen for tre fantastiske klassar. Leiinga på arbeidsplassen min har vore eineståande og lagt til rette for at eg skal kunne gjennomføre utdanninga på ein god måte. Eg vil også nemne fantastiske samarbeidspartnarar: Inger, Stine-Sofie, Ellisif og Karoline. Tusen takk alle saman.

Utan foreldra mine hadde ikkje dette utdanningsløpet vore mogleg, tusen takk for all hjelp. Eg sett stor pris på det og dykk.

Hovudmotivasjonen for denne masterutdanninga har vore dei to nydelege ungane mine. Til Lavrans og Hermine: no er mamma endeleg ferdig, tusen takk for tolmodigheita.

God lesing!

Florø, 28. mai 2023

Synnøve Grotle Rundereim.

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Berekraft er eit tema som skal gjennomsyre alle fag i skulen. Berekraft er eit av tre tverrfaglege emne som har fått denne rolla i grunnskulen, folkehelse og livsmeistring og demokrati og medborgarskap er dei to andre. Ei berekraftig utdanning er heilt elementær om ein skal kunne sikre ei god framtid for menneska som kjem etter oss. Utdanninga skal syrgje for at vi får elevar som er rusta til å ta reflekterte og gjennomtenkte val for liva sine og på den måten kunne sikre verda for framtidige generasjonar. Regjeringa definerer ei berekraftig utvikling på følgjande måte:

«En bærekraftig utvikling krever at vi må se våre handlinger i et generasjonsperspektiv og være nøye når vi treffer valg som setter varige spor og påvirker våre etterkommeres handlingsfrihet og mulighet til å dekke egne behov, sågar for å overleve. Et grunnleggende prinsipp er derfor at vi må respektere naturens tålegrense og basere politikken på føre-var-prinsippet.» (Regjeringen, 2012, s. 7)

Kunnskapsdepartementet innleiar kapitelet om «respekt for naturen og miljøbevissthet» i overordna del av læreplanen med at «mennesket er ein del av naturen og har ansvar for å forvalte den på ein forsvarleg måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Gjennom opplæringa skal skulen sørge for at elevane lærer om korleis vårt levesett verker inn på naturen, samt utviklar respekt for naturen og ein vilje til å ta vare på den. Det er eit stort ansvar vi legg på skuldrane til den oppveksande generasjonen, og skulen er såleis tildelt ei sentral rolle i arbeidet for ei berekraftig utvikling.

Berekraft og fokus på klima er ikkje noko nytt i skulesamanheng, skulen har spegla det som rører seg politisk og samfunnsmessig i all tid. Frå 1970 var det tradisjonelle naturvernet ein del av undervisninga, ein skulle ta vare på naturen. Med Brundtlandkommisjonen i 1987 kom det eit fokus på problem knytt til miljøgifter, mangel på ressursar og forureining. Allereie i læreplanen i 1974 slo ein fast at skulen skulle implementere naturvern i fleire fag og ikkje i avgrensa periodar, mykje likt Kunnskapsløftet frå 2017 der berekraft, som nemnt, er eit av tre tema som skal gjennomsyre all undervisning (Sinnes & Straume, 2015, s. 5). Frå 1980 blei den vestlege verda meir medviten om problem knytt til industrialiseringa og opplæringa knytt til klima og miljø blei endå meir tverrfagleg, med eit breiare fokus på både økonomi og samfunn (Sinnes & Straume, 2015, s 6). Eit breiare fokus er samanliknbart med det ein tenker i

dag om at ei tverrfagleg tilnærming der ein tek tak i urettferd og ulikskap som eksisterer i verda som viktige faktorar i ei god utdanning for berekraft i skulen.

Det internasjonale tiåret for utdanning for berekraftig utvikling skulle vare frå 2004 til 2014 i følgje FN. I den norske skulen la ein vekt på at ei undervisning om berekraftig utvikling i alle fag som i beste fall skulle føre til miljømedvitne menneske (Regjeringen, 2005, s. 11). Denne satsinga mot berekraft i undervisninga blei i høgaste grad vidareført i Kunnskapsløftet og i dei nye læreplanane som trådde i kraft i august, 2020.

I overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) er berekraft, som nemnt, eitt av tre tverrfagleg tema som elevane skal få kompetanse innan i alle fag. Ei berekraftig utvikling går ut på å verne om livet på jorda, og ta vare på behova til menneska som lever i dag, utan at ein øydelegg for framtidige generasjonar sitt høve til å dekke sine behov. Måten ein lever på og vala ein tar har konsekvensar regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det kan vere utfordrande for elevar å sjå konsekvensane av dei vala ein tar kvar dag. Dei lever i eit forbrukarsamfunn og har vore ein del ei velstandsvekst i landet som stadig gjer at mange kan kjøpe og bruke mykje meir. Utfordringa kan vere å få dei til å forstå og få nærleik til val som har store konsekvensar både på kort og lang sikt.

Definisjonen på berekraft frå Brundtlandkommisjonen og som Kunnskapsdepartementet har bygd på i Kunnskapsløftet har hausta mykje kritikk. Den blir skulda for å fordre til ein økonomisk vekst som ikkje er foreinleg med ei berekraftig verd eller framtid (Sinnes, 2015, s. 25). Astrid T. Sinnes skil mellom to leirar innan det berekraftige verdsynet, der den eine ser mot teknologi og utviklingar som kan løyse utfordringar knytt til klima og den andre sida som har eit meir økosentrisk syn. I det økosentriske synet ser ein på menneske som ein del av naturen og det fordrar større endringar på det personlege planet for å få ei berekraftig framtid. Ein elementær forskjell mellom dei to perspektiva på berekraft er at naturen har ein ibuande verdi i det økosentriske synet og ikkje berre fungerer som ein ressursbank for menneska (Sinnes, 2015, s. 30). Desse to ulike syna inneberer to svært ulike haldningar knytt til naturen, der den eine fordrar at vi tar vare på naturen og den andre berre ser på den som arena for menneske sin utfolding.

Endringane på det personlege planet kan tenkast å vere meir ubehagelege å ta inn over seg enn å vente i spenning på at nokon finn opp briljante teknologisk framsteg som gjer at vi kan fortsette som før. I overordna del av læreplanen kan ein lese at kvar einskild elev skal forstå konsekvensane av handlingane sine i eit berekraftig perspektiv «Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Overordna del av læreplanen legg opp til ei undervisning som ikkje berre oppfordrar til tenking, men også val og handling. Ei økosentrisk undervisning kan vere eit verktøy for å oppnå dette, og denne oppgåva vil undersøke ein måte å undervise i berekraft, der ein nyttar ei økosentrisk litteraturundervisning. Omgrepet økosentrisme, og motsettinga det antroposentriske synet på naturen, vil få ein nøyare gjennomgang i teorikapitlet. Verdisynet på naturen er såleis svært ulikt, i det eine har den verdi gjennom å vere nyttig for oss medan økosentrismen gir naturen ein verdi i seg sjølv (Aanessen, 2022). Kort sagt dreiar det seg om at antroposentrisme sett menneske i fokus og at naturen er til for menneska, medan det økosentriske som sagt plasserer menneske som ein del av naturen.

Utdanningsdirektoratet knyt berekraft til norskfaget gjennom «at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Kompetansemåla i norskfaget etter tiande trinn legg opp til å arbeide med dei tverrfaglege tema mellom anna gjennom å lese skjønnlitteratur og sakprosa, tolke romanar og andre tekstar, samt utforske og reflektere korleis tekstar framstiller unge sin livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Skjønnlitteratur kan skape nærleik til ukjende perspektiv, og ved å trekke skjønnlitteratur inn i miljøsaka kan ein nyansere og utfylle denne diskursen. Ei tilnærming som vektlegg historiene og vekker kjensler og empati framfor fakta, kan få fleire elevar til å sjølv interessere seg for og ta del i spørsmål knytt til miljøet. Derfor set eg gjennom denne masteroppgåva søkelyset mot bruk av litteraturundervisning og om den kan bidra til refleksjon over eigne haldningar knytt til berekraft.

Formålet med denne masteroppgåva er å undersøke om ei litteraturundervisning, der elevane må posisjonere seg økosentrisk eller antroposentrisk, kan vere ein veg inn i djupare refleksjonar over eiga rolle og eigne haldningar knytt til ei berekraftig framtid.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av nemnde mål i læreplanen og teoriar knytt til økosentrisme og antroposentrisme har eg valt følgjande problemstilling:

- *Korleis posisjonerer elevar seg etter lesing av økosentrisk litteratur, der det antroposentriske og det økosentriske synet på naturen blir stilt opp mot kvarandre?*

For å svare på problemstillinga skal eg gjennomføre eit undervisningsopplegg på niande trinn. Elevane får lest opp eit utdrag frå boka *Blå* (2020) av Maja Lunde. Boka er ein del av ein klimakvartett som alle problematiserer tematikk knytt til klima og berekraft. I *Blå* møter hovudpersonen eit etisk dilemma då ho blir stilt mellom foreldra sine ønsker for framtida i bygda. Faren hennar ønskjer å ta vare på naturen i bygda der dei bur, og argumenterer mot mora sitt ønske om å legge den store lokale elva i røyr for å produsere straum. Faren har god kunnskap om økosystemet som lever rundt og er avhengig av elva og i så måte vil døy om elva forsvinn. Mora på si side ser den moglege økonomiske gevinsten av å legge elva i røyr som eit høve til å sikre hotellet ho driv på staden. Forenkla sagt har faren eit økosentrisk syn på naturen og mora eit antroposentrisk syn.

Elevane vil i etterkant av opplesinga bli bedne om å skrive ein kort tekst der dei anten tek parti med faren eller mora i romanen, som representerer dei to posisjonane økosentrisme og antroposentrisme. Dei blir også bedne om å forklare kvifor dei vel som dei gjer. I innleiinga av kapittelet var det skrive eit sitat som fortel oss at vi må sjå våre handlingar i eit langtids-perspektiv, på den måten kan vi ta vare på jorda og gi kommande generasjonar moglegheit til å overleve. Vi må respektere naturen sin tolegrense. Ingen er tent med å anta at dagens unge allereie har desse haldningane på plass, at dei faktisk forstår at deira eigne handlingar får konsekvensar for framtidige generasjonar og er opptekne av å respektere naturen si tolegrense. For å få til ei eventuell haldningsendring er det heilt nødvendig å vite kor elevane faktisk står og stiller seg til ei berekraftig utvikling. Dette undervisningsopplegget vil kunne fungere som eit kartleggingsverktøy for å forstå korleis elevane stiller seg til røynda og på den måten igjen vere ein veg for å sette kursen for ei berekraftig og tverrfagleg undervisning.

1.3 Avgrensingar

Denne masteroppgåva har nokre avgrensingar. Gjennom dette kapitlet kan ein forstå at ei fragmentert og oppdelt undervisning for berekraft ikkje er løysinga. Elevane treng djupnelæring og ei tverrfagleg tilnærming om ein skal få økologiske medborgarar. Undervisninga i denne studien føregjekk over to norsktimar og var ei kort økt når ein har fokus på eit så breitt og stort tema. Eg ser uansett for meg at undervisningsopplegget på sikt kan nyttast som eit verktøy i ei brei og holistisk tilnærming til berekraft. Det hadde sjølvsagt vore interessant å lese heile romanen saman med elevane, men på grunn av oppgåva si avgrensing har eg valt to utdrag som eg tenker belyser problematikken knytt til problemstillinga på ein god måte.

1.4 Oppgåva sin relevans innan forskingsfeltet

Denne studien plasserer seg innan eit forskingsfelt som tek føre seg korleis økokritisk litteraturundervisning kan nyttast i berekraftundervisning. At litteraturen kan vere ein veg inn i refleksjon og danning er forska på i ulike samanhengar. Martha Nussbaum skriv om det ho kallar narrativ forestillingsevne, at litteraturen gir oss høve til å komme i kontakt med andre menneske sine kjensler (Nussbaum, 2016). Gjennom litteraturen kan ein få høve til å leve seg inn i personar sine skjebnar, og på den måten få ein anna forståing for miljø- og klimaendringane (Finker, 2020, s. 28). Litteraturen og måten den gir høve for innleving i andre sine skjebnar kan såleis vere ein eigna didaktisk moglegheit for den tverrfaglege undervisninga i berekraft i norskfaget.

Kva rolle litteraturen faktisk kan ha i utdanning for berekraft er eit forskingsfelt som verkeleg treng utforsking i følgje Per Esben Myren-Svelstad (2020, s. 4). Han skriv i artikkelen *Sustainable literature competence: connecting literature education to education or sustainability* at «Likewise, efforts to empirically investigate how and to what extent environmental literature influences its readers in no doubt a much-needed addition to ecocriticism». Denne masteroppgåva kan vere eit bidrag mot å forstå kor viktig det er å undersøkje kva elevane faktisk tenker og meiner om berekraft og på den måten kunne drive målretta undervisning knytt til berekraftproblematikken.

2 Teori

I dette kapittelet skal eg presentere relevant teori for oppgåva. Astrid T. Sinnes skriv i si bok *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2015, s.16) at om vi utdannar elevar som om verda dei skal leve i vil vere lik den som er i dag, gjer vi dei ei stor urett. Naturvitskapleg forskning underbygger denne påstanden, dei menneskeskapte endringane er i ferd med å gjere jorda ustabil. Nokon forskarar meiner vi allereie har endra så mykje på dei globale systema at vi er gått inn i ein ny geologisk epoke – antropocen. Derfor er det sannsynleg at framtida vil verte prega av eit anna klima og miljø enn vi er vant til (Hennig, 2021, s. 14).

Først vil eg gi ein introduksjon til tema utdanning for berekraftig utdanning, og korleis dette er slått fast i opplæringslova at den oppveksande generasjonen skal ta ansvar for. Eg vil så definere og forklare omgrepet økologisk medborgarskap, korleis det skil seg frå eit territorialt medborgarskap og kva det dreier seg om. Eit sentralt aspekt i danninga for eit økologisk medborgarskap er økokritikk. I dette delkapittelet vil eg gjere greie for antrosentrisme og økosentrisme. For å løyse komplekse problem og utfordringar krev det samansette løysingar og ubehagets pedagogikk er eit kompleks aspekt ved ei berekraftig utdanning. Språket og litteraturen er sentral i norskundervisninga, og gjennom kapitelet vil eg vise korleis skjønnlitteratur kan vere ein veg inn i danninga av økologiske medborgarar. Litteratur kan gi elevane noko å tenke med og noko å tenke på, til slutt i kapittelet vil eg presentere relevant tidlegare forskning innan temaet.

2.1 Utdanning for berekraftig utvikling

For å sikre ei trygg framtid for neste generasjon er det viktig at vi utdannar barn og unge på ein måte som gjer dei rusta til å ta val som fører til at neste generasjon kan få tilfredsstilt sine behov eller som tar val som ikkje går ut over bereevna til økosystema. Denne målsettinga er lovfesta i skulen sin formålsparagraf, som slår fast at opplæringa skal bygge på verdiar som respekt for menneskeverdet og naturen, samt at elevar skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljømedvitent (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Utdanning for berekraftig utvikling er meint som eit svar på verdssamfunnet sine miljøproblem. Samfunnet kan forme framtida gjennom utdanninga. Elin Sæther skriv at ein skal utdanne for framtida, og eit sentralt aspekt er at ein forsøker å kome fram til kva

kompetansar som er viktige i framtida. Det som er felles ved desse kompetansar som ein treng, er at dei skal førebu elevane på å møte ei framtid med klimaendringar, straumar av flyktningar og som er mindre føreseieleg (Sæther, 2017, s. 218). Elevar i dag har mykje usikkerheit i liva sine, og forskinga fortel oss at verda vil vere svært annleis om femti år. Usikkerheita for framtida tuftar på kva som skjer med klimaet og korleis ein klarar å stanse eller kontrollere utsleppa av CO2 framover (Sinnes, 2015, s. 13). Det vil altså seie at ein ved å kontrollere klimaendringane vil ein kunne gjere framtida meir føreseieleg, om ein klarar å bremse klimaendringane vil ein for eksempel kunne førebu seg betre på dei endringane som kjem.

Generaldirektøren i UNESCO har uttalt at utdanning er den mest verknadsfulle vegen mot berekraft. Vi er avhengig av å endre korleis vi tenker og handlar. Der er mange internasjonale forhandlingar, toppmøter og gode intensjonar, men alle desse internasjonale initiativa har ikkje ført til noko særleg endring i korleis vi lever eller korleis vi underviser i skulen. Berekraft og spørsmål knytt til temaet berekraft er komplekse og krev at skulen underviser på ein måte som er tverrfagleg og at vi som lærarar stadig held oss oppdatert på utviklinga og kunnskap knytt til klima (Sinnes, 2015, s. 17). Det vil seie at læraren har eit ansvar for å gjere undervisninga aktuell, og at ein samarbeidar på tvers av fag på ein formålstenleg måte.

Paradoksalt legg ein mykje av ansvaret på den oppveksande generasjonen, i staden for at den vaksne generasjonen skal ta ansvar for og ta tak i dei påtrengande problema. Håpet er at ei berekraftig utdanning vil prege liva til elevane også utanfor skulen og klasserommet. Såleis kan utdanninga for berekraft føre til at barn og vaksne møter nye perspektiv og refleksjonar kring kva det vil seie å vere ein del av natur og samfunn (Sæther, 2017, s. 218). Den forskinga som er gjennomført på ungdom sitt forhold til berekraftig utvikling, fortel oss at ungdom har god kunnskap om klima og miljø, dei har eit større engasjement og ei større bekymring for klima enn dei eldre, men dei saknar og manglar kunnskap om korleis dei kan bidra til å endre denne utviklinga utover å endre sitt eget forbruk. Forsking frå Sverige på same tema viser at for å unngå at ungdom blir ramma av handlingslamming må ein vise dei vegen dei kan nytte for å påverke framtida si (Sinnes, 2020, s. 19-20). Målet med utdanning for berekraft er at elevane får ei utdanning som førebur dei på ei framtid som er endra. At dei har nok kunnskap om konsekvensar og korleis dei kan påverke framtida, samt at dei tek med seg det dei lærer

på skulen inn i heimane sine, og på den måten vil dei også kunne bidra til å opplyse den vaksne generasjonen. Denne påverknaden som ein håper å oppnå, er ein sentral tematikk innan økologisk medborgarskap.

2.2 Økologisk medborgarskap

Medborgarskap handlar om tilhøyrse, som oftast ein territorial tilhøyrse. Medborgarskap kan vere juridisk status, rettar, deltaking og medlemskap. Nokre gongar har ein oppfylt enkelte av disse dimensjonane, men ikkje alle. Ein flyktning vil ha ein juridisk status og rettar, men kan mangle høve til å delta eller til å ha eit medlemskap i eit samfunn (Sæther, 2017, s. 219). Ein flyktning vil til dømes ha rett på beskyttelse, men ikkje ha moglegheit til å arbeide eller vere ein del av dei demokratiske prosessane som går føre seg i eit moderne samfunn.

Rettferd, miljø og ulikskap er sentrale aspekt innan økologisk medborgarskap. Det handlar om kva ansvar, rettar og handlekraft einskilde individ og grupper har med tanke på det miljøet dei lever i og bidreg til (Hårstad & Rusten, 2019, s. 183). Dreinga mot ei grønare og meir berekraftig framtid er i gong, og det byr på ei rekkje verdival, prioriteringar og avvegingar. Det er vanskeleg å førestille seg at ein i framtida ikkje må ta inn over seg kor privilegerte ein er her i vesten og gjere noko med det. Ein har lenge visst at forbruket er for høgt, men det å stoppe dette enorme forbruket kan vere vanskeleg.

Ein knyt ofte framtidstru og optimisme til omgrepet grøn omstilling, ei forventning om at miljøvenleg teknologi vil løyse utfordringane vi står ovanfor. Ei teknologisk utvikling vil likevel ikkje fjerne dei underliggjande årsakene til klimaendringane. Det vil krevje ei breiare og meir grunnleggjande samfunnsmessig omstilling. Teknologiske endringar er eit viktig steg i riktig retning, men om ein held fokuset på økonomi og teknologi som rår i vesten, vil ein oppretthalde haldningar som forsterkar ulikskap, klimaendringar og miljøproblem. Samfunnet må omstille seg til å bli meir rettferdig for alle (Hårstad & Rusten, 2019, s. 184). For eksempel kaster ein 13000 millionar tonn mat årleg i verda samtidig som ein stor del av folket i verda svelt (Sinnes, 2015, s. 94). Denne bortkastinga av mat fortel oss at sjølv om vi for eksempel her i Noreg gjer innpakkinga av mat betre for miljøet, er det eit anna grunnleggjande problem som forårsakar dei store problema, nemleg urettferd.

Det er ulike måtar å sjå på kva det økologiske medborgarskapet er, men det er viktig at det skal vere noko meir enn ein arena for kampen i å definere kva som er bra og dårleg for miljøet. Ein måte kan vere å konkretisere det gjennom det økologiske fotavtrykket. Dette avtrykket varierer ut frå kva livsstil vi har og kor mykje ressursar vi brukar. Ressursane på jorda er avgrensa, derfor må ein ha eit fotavtrykk som ikkje går på kostnad av andre sin tilgang til ressursar (Hårstad & Rusten, 2019, s. 185). Ansvar og pliktene i det økologiske medborgarskapet må spegle det ansvaret ein har for klimaendringane, dei med eit stort økologisk fotavtrykk må redusere dette. Denne plikta vil vere asymmetrisk og ikkje-gjensidig, då det er stor forskjell i både avtrykket dei ulike samfunna gir frå seg, og korleis ein opplever klimaendringane.

2.3 Økokritikk

Økokritikk kan definerast som ein litterær analyse av miljøspørsmål og studie av forholdet mellom det menneskelege og det ikkje-menneskelege (Goga, 2019, s. 6). Ein sentral tanke i økokritikken, er at kulturuttrykk, som til dømes litteratur, kan vere med å forme vårt forhold til naturen (Kverndokken, 2018, s. 100). Økokritikk er ein term som stammer frå det engelske omgrepet *ecocriticism*, og med det meiner ein til dømes korleis litteraturen relaterer seg til miljøspørsmål. Ein mykje sitert og nytta definisjon av økokritikk blei lagt fram av Cheryll Glotfelty i *The Ecocriticism reader*, som kom ut i 1996. Den definerte økokritikk som studien av forholdet mellom litteratur og dei fysiske omgjevnadane og samanlikna økokritikk med andre relevante retningar innan moderne litteraturteori som feministisk og marxistisk teori. Forskjellen er at økokritikk konsentrerer seg om dei fysiske miljøa og korleis litterære tekstar representerer dei (Frøjd, 2021, s. 24). Målet med økokritisk litteraturundervisning er å utvikle reflekterte elevar som engasjerer seg i natur, klima og miljø, og det kan ein gjere ved å bruke litteratur som er med å verke inn på elevane sine verdiar, haldningar og kompetansar (Kverndokken, 2018, s. 45). Det vil seie litteratur, gjerne i eit utvida omgrep som famnar om film, musikk og samansette tekstar, som set søkjelys på relasjonen mellom det menneskelege og det ikkje-menneskelege. Gjennom ei kritisk tilnærming og lesing av desse tekstane kan elevane får reflektere over eigne haldningar og verdiar.

Om menneska set seg sjølv høgare enn naturen gir dei seg sjølv ei særstilling der naturen er til for menneska. Denne tankegangen er antroposentrisk, og er konstruert rundt menneska sine behov og interesser, på den måten blir naturen primært vurdert ut frå kva nytte den har for menneska (Hennig, 2021, s. 25). Korleis menneske stiller seg til naturen avgjer korleis vi opptrer mot naturen, om ein stadig set seg sjølv høgare enn naturen, vil naturen stadig bli nedvurdert.

Behovet for ei motsetning av antroposentrismen vaks fram i 1960-70 åra med starten på miljø- og klimamedvitet, og ein sentral person i den rørsla her i Noreg er Arne Næss og boka hans *Økologi* frå 1974 (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 136). Han meiner at den tankegangen som set menneske over naturen, gjer menneske framand for naturen. Djupøkologien erkjenner alle artar sin rett til å leve. Næss meiner at alt har ein ibuande verdi, uavhengig av kva nytte den har for menneskelege formål. Dette synet gjer at menneska ikkje har noko rett til å øydelegge naturen ut i frå sine behov og lyster. Djupøkologien blir ofte sett på som biosentrisk eller økosentrisk retning, utan at disse omgrepa har noko klar definisjon, kan ein likevel seie at økosentrismen hevdar at alle økosystem har sin eigen verdi (Hennig, 2021, s. 26).

Ein grunntanke er at menneska i dag har gjort seg framand for naturen, og at denne framandgjeringa kan vere ein del av årsaka til miljøproblema vi opplev. Løysinga vil då vere at ein kjem over denne framandgjeringa og finn tilbake til ein meir naturleg eksistens. Som Reinhard Hennig skriv i *Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget* (2021), er språket viktig når det dreier seg om berekraftspørsmål. Grunnen til at språket er viktig er fordi all kunnskap primært blir kommunisert språkleg. Her kan ein trekke fram tekster som ber preg av naturvitskapleg terminologi, som kan vere eit hinder for mange lesarar, sett opp mot tekstar med eit kvardagsleg språk som gjer at mange kan lese og forstå innhaldet. Det er også fleire kritiske aspekt ved språket og utfordringane knytte til berekraft. Språket kan vere manipulerande, og «grønvasking» har vorte ei vanleg trend i marknadsføring. Eit eksempel på manipulerande språk kan vere å bruke omgrepet «klimavariasjonar» framfor klimaendringar. Ved å nytte ordet variasjon, indikerer ein at det ein opplever er noko som er vanleg, og ikkje ei permanent endring. Denne språklege manipuleringa kan vere med å skape usikkerheit om klimaendringane er forårsaka av menneske eller ikkje (Hennig,

2021). Om vi skapar usikkerheit kring det at klimaendringane er menneskeskapte vil ein i verste fall kunne hemme det grønne skifte.

Språket og refleksjonar kring bruken av det gjev norskfaget ein viktig og sentral posisjon til å gjere elevane medvitne og gjere dei klar til å handle og påverke samfunnet. Litteratur kan og vere med å utvikle korleis vi diskuterer og oppfattar spørsmål knytte til berekraft. I 1962 gav Rachel Carson ut boka *Silent spring* der ho kritiserte bruken av kjemiske pesticider i landbruket. Dette giftstoffet skada ikkje berre ugras, men også alle andre levande organismar, der i blant menneske. Kunnskapen om pesticider sine biverknader var informasjon som ikkje var tilgjengeleg for folk flest og førte til store diskusjonar og ei miljørørsle i USA. Boka blei ein bestseljar, omsett til mange språk og blir for mange sett på som eit verk som stadig har innverknad på miljørørsla (Hennig, 2021).

Silent spring er ikkje ei typisk skjønnlitterær bok, men inneheldt ein fabel som handla om ein liten idyllisk landsby, der menneska sine handlingar og korleis dei behandla naturen førte til deira død. Effekten denne fabelen hadde viser at skjønnlitteratur og trekk frå skjønnlitteraturen har vore historisk sett svært viktige når det kjem til klimadiskusjonen (Hennig, 2021). Skjønnlitteraturen gir oss ikkje berre nærleik til naturen gjennom skildringar og historier om den, men også om skjebnar til enkeltpersonar. Desse forteljningane der ein blir kjent med ein person, får innsyn i tankar, utfordringar og personlegdom kan hjelpe elevar å utvikle empati og sympati for menneskeskjebnar dei ikkje møter i kvardagen. Martha Nussbaum (2016) skriv om den narrative forestillingsevna som er heilt elementær for at vi skal kunne lære noko om andre menneske sine liv. Lesaren kan få ein eineståande nærleik til ukjente fenomen eller skjebnar. Om litteraturen leverer realistiske og nøyaktige skildringar av naturen kan den bidra til å gjere naturen mindre framand. Å lese skjønnlitteratur kan til dømes vere ein måte å ta innover seg kva konsekvensar som kjem frå det økologiske fotavtrykket vi menneske set. Det vil jo som nemnt vere ulikt korleis vi opplev klimaendringane i verda, og i vårt nærrområde i Noreg er det svært avgrensa kva vi ser og opplever av klimaendringar. Synet den einskilde har på verda er ikkje valfritt, det blir konstruert av ulike erfaringar, ein kjem frå ulike familiar med ulike haldningar. Ein opplever ulike kvardagar, foreldre har ulike jobbar og ein får vidareformidla ulike verdier. Alle desse faktorane gjer at kvar einskild elev har eit ulikt syn på verda.

Ved å lese litteratur kan ein få innblikk og medkjensle for personar som lever i klimaendringane og utfordringane det fører med seg kvar dag. Ein får høve til å bli kjent med einskilde sine skjebnar og på den måten kan ein utvikle empati for noko som eigentleg er ganske fjernt. Skjønnlitteraturen kan også gi oss kunnskap om at eit problem har fleire sider, at ei sak eller ein person kan tolkast på fleire måtar, og at store samfunnsproblem er kopla til individuelle problem på innvikla vis, det vil seie at det ikkje alltid vil vere innlysande kva som er det rette valet eller korleis ein skal ta ansvar. Klima er eit slikt problem, det er vanskeleg å få full oversikt over konsekvensane som kjem frå handlingane våre. Klimaproblematikken kan gi oss diskusjonar og refleksjonar i klasserom som ikkje har rette eller komplette svar, men stadig krev at vi diskuterer vidare (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 135).

I samtidslitteraturen har naturen vore fråverande i fleire år, men er no tilbake (Norheim, 2017, s. 22), i Noreg har eit tal forfattarar organisert seg i Forfatternes klimaaksjon, som har som sitt mål å påverke norsk politikk i ein meir berekraftig retning. Ein kan tenke seg at denne litteraturen berre retter seg mot eit spesifikt publikum, som er spesielt interessert i klimaproblematikken, men der er fleire eksempel som viser at sånn er det ikkje. Mellom anna Maja Lunde sin roman *Biens historie* (2015), blei selt rundt 2,5 millionar eksemplar av og var i 2017 Tyskland sin mestseljande roman (Hennig, 2021), såleis kan ein trekke slutninga at skjønnlitteratur med tematikken klima famnar om eit stort publikum.

Det er ikkje berre i litteratur for den vaksne lesaren at klima- og miljøutfordringane har fått eit fofeste. Spørsmål kring klima og miljø har også blitt populært i den norske barne- og ungdomslitteraturen. Dei siste åra har det kome mange fantastiske og dystopiske romanar. Desse romanane handlar ofte om kva følgjer som kan kome av den måten vi behandlar naturen på, som Måret Anne Saras *Mellom verdner* (2014) og Lars Mæhles *Bouvetøya 2052* (2015) (Bakken, 2019).

Skjønnlitteratur kan gi mange og nye høve for utdanning for berekraftig utvikling. Det er midlertidig viktig at undervisninga ikkje tek utgangspunkt i tekster som skal fremme eit korrekt eller normativt perspektivet på berekraft. Dei globale miljøutfordringane er komplekse og det finnst ikkje ukompliserte løysingar på desse problema. Det er derfor nyttig å bruke avansert og samansett litteratur, der elevane får øve på ta ulike perspektiv på spørsmål knytte til miljøet (Bakken, 2018, s. 250). Desse komplekse utfordringane kan

bli kalla ekle problem eller «wicked problems» i følgje Jonas Bakken. Det vil seie problem som ikkje har openberre løysingar og der mange omsyn og interesser kan kome i konflikt med kvarandre.

Tidlegare tider har bydd på enklare problem, såkalla tamme problem. Det vil seie problem som hadde ei enkel løysing, til dømes at ein måtte fjerne asbesten rundt omkring i naturen. Klimaproblema er derimot ekle problem, som ikkje har ei slik enkel løysing. Det vil også arte seg ulikt korleis ein ser på problemet ut i frå kva perspektiv ein har. I vesten fokuserer ein på å reversere den globale temperaturstigninga og for å bevare isbjørnen, medan ein i India fokuserer på korleis ein skal finne løysingar på problem som kjem av dei nordre landa sitt forbruk (Bakken, 2018, s. 249). Desse ulike perspektiva varierer såleis ut frå mellom anna kva geografisk ståstad ein har, dei utfordringane som er aktuelle for der du bur eller er, blir dei som er mest relevante.

Elevane bør derfor øve på slike komplekse problemstillingar, og lære seg å handtere at det ikkje alltid vil finnast noko enkel løysing, å takle å stå ovanfor slike uløselege problem er ein viktig og sentral kompetanse for framtida. Når dei arbeider med slike problem er målet at dei skal bli betre på kritisk tenking, innovasjon og kreativitet. For å jobbe med ekle problem er det eit absolutt krav at elevane får moglegheit til å sjå problemet frå fleire sider, og skjønnlitteraturen kan vere eit verktøy for å la elevane sjå fleire enn ei side av eit problem (Bakken, 2018, s. 250). Litteraturen har moglegheit til å by på fleire narrative handlingar og ulike karakterar som gir lesaren høve til å lese om eit problem eller ei utfordring frå ulike perspektiv.

Kari Anne Rødnes skriv i boka *Bærekraftdidaktikk* (Kvamme & Sæther, 2019, s. 63) om korleis litteratur kan vere ein undervisningsmetode for berekraft. Ho trekker òg, som Martha Nussbaum, fram viktigheita med å nytte skjønnlitteratur til ein måte å leve seg inn i og førestille seg andre røynder. Det er heilt elementært om ein skal klare å gjere klimaendringane relevante for den einskilde. Elevane kan få høve til å utvikle ei eiga forståing for problematikken og reflektere kring ulike problem og kva det kan ha å seie for sitt eige liv. Ved å sjå utover og inn i andre sine perspektiv kan elevane få oppleve å sjå det store bilde når det gjeld klimaproblematikken. Det å sjå samanhengar kan vere avgjerande for handling, å la elevane for eksempel få sjå korleis utfordringar knytte til vårt forbruk i samanheng med klimaendringar andre stadar i verda kan ha innverknad på

korleis vi tenker om forbruket vårt (Sinnes, 2020, s. 225). Faktabasert kommunikasjon åleine er ikkje tilstrekkeleg for å føre til ein berekraftig åtferd, vi er avhengig av eit verktøy som kan skape forståing og innleving i problematikken, som til dømes skjønnlitteratur (Finker, 2020, s. 28). Skjønnlitteraturen med sin eigenart kan by på historier og forteljingar som til dømes belyser konsekvensane av menneske sin behandling av naturen. På den måten kan lesaren få leve seg inn i einskilde sine kampar eller handtering av konsekvensar som følge av klimaproblematikken.

2.4 Ubehaget sin pedagogikk

For å engasjere elevar, studentar og lærarar til å undervise i tema som er knytte til sosial rettferd, forskjellar og rasisme blei ubehagets pedagogikk utvikla som ein pedagogisk verktøy (Røthing, 2019, s. 44). For å utfordre den emosjonelle komfortsona må ein våge "kjenne på ubehagelege kjensler knytte til egne oppfatningar og haldningar. Ein må utfordre etablerte sosiale vanar og normative praksisar som opprettheld sosial urettferd, på den måten kan ein skape opningar for empati og endring (Frøjd, 2022, s. 135). Gjennom undervisning skal ein involvere seg i ei kritisk sjølvransaking over korleis ein forstår andre. Målet er å konfrontere egne privilegium. For mange elevar vil ein vere uvitande om kva tankar og haldningar ein har kring sin eigen privilegerte posisjon. Foreldre sine arbeidsplassar, inntekt og haldningar vil kunne bli trekt fram i klasserommet som argument for og mot ei berekraftig framtid. Det er mellom anna elevar som har foreldre som arbeidar innan oljeindustrien, og det kan tenkast at dei vil kunne oppleve at undervisning om utfordringane knytte til denne industrien er svært ubehageleg og som eit angrep på egne foreldre.

Klimaangst gir mange unge og barn eit ubehag og skulen må dette ubehaget på alvor. Det er viktig at undervisninga også ber håp om ei god framtid og oppmode til reell handlekraft hos elevane (Frøjd, 2022, s. 135). Mange ungdommar ber på bekymringar knytt til urettferdig fordeling av ressursar, fattigdom og andre globale utfordringar, klimaendringar og miljøproblem er noko norske ungdommar både bekymrar seg for og kan mykje om. Dei er klar over at dei må finne løysingar på globale utfordringar som hovudsakleg er skapt av generasjonar før dei (Selboe & Sæther, 2017, s. 183). Innan berekraft kan det vere aktuelt å lære om økonomiske, geografiske, demografiske og politiske forskjellar og moglegheiter, samt om den urettferdig fordelinga av gode i verda

(Frøjd, 2022, s. 135). Ved at ungdommane lærer om dei underliggjande årsakene til desse utfordringane kan ein vere med å bremse eller stanse prosessar som bidreg til å oppretthalde ulikskap, klimaendringar og miljøproblem (Selboe & Sæther, 2017, s. 184). Angst for framtida kan gjere menneska passive og om ein vil dreie menneska mot ei meir berekraftig retning må ein gi dei vitskapleg kunnskap om miljøproblem og eit positivt engasjement for å gjere noko med problema (Bakken, 2019). Dette inneberer å gi elevane kunnskap om kva dei faktisk kan gjere, på den måten kan dei oppleve seg sjølv som handlekraftige individ som kan gjere ein forskjell og noko med problema knytt til klima og miljø.

2.5 Tidlegare forskning

Fleire har undersøkt kva slags litteratur vi kan jobbe med i norskfaget for å fremme økokritiske perspektiv. Jonas Bakken, som undersøker Anne Marit Saras *Mellom verdener*, argumenterer for at det skjønnlitterære verket kan nyttast for å undervise om og i det han refererer til som ekle problem. Bakken forankrar dette i læreplanen som slår fast at elevane skal bli opplært til å handle etisk og medvitent til miljøet. I drøftingen av *Mellom verdener* peiker Bakken på at romanen kan nyttast til undervisning for å fremme kritisk tenking, innovasjon og kreativitet som er viktige og sentrale kompetansar for det vår tid og framtida. Bakken meiner at romanen gjennom sin polyfone komposisjon gir lesaren høve for å leve seg inn i ulike sider av dei menneskeskapte øydeleggingane av miljøet. Gjennom å lese og diskutere romanen vil elevane lære at miljøproblema er nettopp ekle problem som ikkje har noko enkel eller rask løysing. Såleis kan norskfaget vere eit viktig bidrag til utdanning for berekraftig utvikling (Bakken, 2018, s. 250). Tilsvarende undersøkte Audhild Norendal det didaktiske potensialet i *Ellers er jeg ikke noe menneske* av Agnar Lirhus og *Alt skal brenne* av Sofia Nordin. Norendal trekker fram at forholdet mellom menneska og øydeleggingane i naturen vil ha stor betydning framover. FN har satt som mål at innan 2030 skal alle elevar ha tileigna seg den kompetansen dei treng for å arbeide mot ei berekraftig utvikling. For å nå dette målet må ein reflektere kring korleis ein fokuserer på natur- og miljøproblema i klasseromma. Norendal trekker fram skjønnlitteraturen som eit elementært verktøy for å vekke empati når miljøkrisa står på timeplanen, lesaren kan oppleve å få nærheit til natur- og miljøproblema. Norendal meiner at gjennom å bruke desse ungdomsromanane kan ein diskutere dei tre grunnleggjande komponentane i skulen sitt dannelsingsoppdrag som er menneska sitt

forhold til seg sjølv, til samfunnet og til verda. Gjennom at elevane forstår seg sjølv og verda kring seg kan dei verte aktive og ansvarlege deltakarar i samfunnet. Ungdomsromanane skriv det økokritiske perspektivet inn i ein verkelegheitsnær og psykologisk handling som kan bidra til å sette dei tre tverrfaglege tema i skulen inn i ein heilskap for elevane (Norendal, 2021, s. 246). Skjønnlitteraturen som veg inn i ein økonarrativ refleksjon blir diskutert i Frøjd (2021) si økokritiske lesing av Maja Lunde sin *Biens historie*. Gjennom å drøfte didaktiske moglegheiter og utfordringar gir Frøjd forslag på korleis ein kan jobbe med økokritisk skjønnlitteratur i norskfaget.

Ein måte å undersøke og reflektere kring korleis miljø- og klimalitteratur formidlar økokritiske eller antroposentriske perspektiv, er å undersøke dette i arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet. Forskingsprosjektet Nature in children`s literature and Culture (NaChiLit) på Høgskulen på Vestlandet har eit prosjekt der dei ønsker å kartlegge og studere korleis ulike perspektiv på naturen blir representert i nordisk og internasjonal barnelitteratur. Forskingsgruppa har utvikla ei matrise som gir eit oversyn over korleis ein kan stille seg til naturen. I denne matrisa har ein to aksar, der den eine har eit ytterpunkt som er eit feirande syn på naturen og det andre er problematiserande syn på naturen. Den andre aksen går frå antroposentrisk til økosentrisk (Røskeland, 2018, s. 45). Matrisa kan vere eit tankeverktøy og til støtte for ei økokritisk litteraturundervisning. På denne måten ønsker dei å auke kunnskapen om korleis naturen er representert i barne- og ungdomslitteratur, samt forstå korleis litteratur og utdanning bidreg i både elevar og lærarar si evne til å kommunisere korleis dei oppfattar naturen og dei pågåande endringane i miljøet (Høgskulen på Vestlandet, blogg). Røskeland nyttar matrisa i ei analyse av Ruth Lillegraven sin *Eg er eg er eg er* til å peike på at boka gir både eit feirande og problematiserande bilde av naturen (2018, s. 51), medan Nina Goga har undersøkt korleis ungdomsskuleelevar responderer på Agnar Lirhus sin *Hva var det hun sa?*, dette er ein kvalitativ studie som viser at responsen til ungdommane plasserer seg i skjæringspunktet mellom antroposentrisk og økosentrisk forståing av menneske sin plass og rolle i verda (Goga, 2016, s. 222). Desse to nemnde eksempla viser korleis matrisa som NaChiLit har utforma kan nyttast til økokritisk analyse av ulike tekstar. Ei slik analyse kan også undersøkje om det er tamme eller ekle problem ein står ovanfor i litteraturen.

Det har også blitt undersøkt korleis vi kan jobbe med miljø- og klimalitteratur i klasserommet, og då særleg bruk av litterære samtaler. Nina Goga (2017) har vurdert barnelitteraturen si evne til å la lesaren ta eit økosentrisk standpunkt. Dette belyser ho gjennom korleis ikkje-menneskeleg natur er framstilt i ulike tekstar. Goga (2019) har også sett på korleis ei oppmerksom lesing og økokritiske litteratursamtalar kan vere med å bidra til økt medvit om økologisk samspel. Å tileigne seg tekstkompetanse innan den økokritiske diskursen gir barn og unge elementær kompetanse for å klare å navigere i den overordna klimadiskursen og korleis dei sjølv forstår seg som økoborgarar. Ein anna som har nytta litterære samtaler er Hansen (2019), der ho i si masteroppgåve med problemstillinga «korleis posisjonerer elevar seg i ei gruppesamtale kring etiske berekraftspørsmål i møte med skjønnlitterære utdrag i samfunnsfag», har ho undersøkt korleis boka Mengele zoo kan nyttast som eit utgangspunkt for elevar sine samtalar om spørsmål knytt til berekraft. Samtale om skjønnlitteraturen bind saman den fiktive og den verkelege verda for elevane, og på den måten kunne dei få nærleik til ukjende perspektiv. Skjønnlitteraturen opna for eit behov for kunnskap som gjorde at elevane kunne ta i bruk kunnskap for å vite korleis dei skulle posisjonere seg i samtalane (Hansen, 2019, s. 68).

Meir spesifikt retta mot bildebøker har ein Camilla Häbler og Marion Elisenberg som i sin forskning om barnelesaren sitt møte med økokritisk lesing undersøkt om framstillinga av naturen i eit utval bildebøker kan gi høve for utforskande samtaler med barn om omgjevnadane og naturen kring dei. Formålet var å vise korleis bildebøker kan invitere til glede for naturen og eit auka medvit om berekraftig utvikling. Dei meiner at skjønnlitteratur kan vere eit viktig bidrag til refleksjon og diskusjon. Samtaler om bildebøker kan vere ein god veg inn i oppleving og innleving. Dei enkle barnebøkene som var brukt i denne studien meiner dei kan vere ei øving i den narrative forestillingsevna og som ei erkjenning av ansvar dei som framtidige samfunnsborgarar treng for å finne kloke løysingar på dei utfordringane som angår oss alle (Häbler & Elisenberg, 2021, s. 141). På same måte som Häbler og Elisenberg, finn Birkland at bildeboka gir moglegheit til å alarmere, gjere lesaren medviten og aktivisere lesaren i møtet med dei etiske spørsmåla som kjem frå boka. Ho har (2016) har sett på framstillinga av natur og dyreliv i bildeboka *Kaninliv*. Formålet er å sjå på korleis bildeboka framstiller natur og kultur, og denne boka gir anledning til å diskutere mange dagsaktuelle miljøspørsmål. Konklusjonen er at bildeboka seier noko viktig om levande skapingar sin plass i ein større heilskap, der dyra har ein ibuande verdi uavhengig av korleis menneske ser på dei. Tilsvarende vil eg i min

studie, undersøke korleis elevar posisjonerer seg i møtet med etiske utfordringar presentert for dei gjennom lesing av klimalitteratur.

Astrid Sinnes hevdar i si fagbok *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* (2015) at tverrfaglegheit er elementært i utdanninga for berekraft. Ho skriv at ein skal undervise om, i og for berekraft. Gjennom å lære om bærekraftig utvikling kan elevane få den kunnskapen dei treng, og for å skape eit engasjement hos elevane må ein lære om den bærekraftige utviklinga i miljøet. Hovudmomentet er å gi elevane ei handlingskompetanse som gjer at dei engasjerer seg i for ei bærekraftig framtid. Dei må evne å sjå samanhengar og konsekvensar av den einkilde sine handlingar (Sinnes, 2015). Bærekraftig utvikling er som nemnt eit tverrfagleg tema beskrive i overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) og har ein særskilt skildring av korleis dette skal undervisast om i læreplanen i norsk. Kort sagt handlar det om at elevane skal få kunnskap om korleis tekstar framstiller natur, miljø og livet, lokalt og globalt. Gjennom mellom anna kritisk lesing og dialog skal elevane trene opp ei evne til å forstå og handtere konflikhtar som kan oppstå når samfunnet endrar seg i ei meir bærekraftig retning. Språket skal gjere elevane klare til å handle og til å påverke samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

3 Metode

I dette kapitlet vil eg legge fram og drøfte dei metodiske vala som er tatt i arbeidet med denne masteroppgåva. Eg vil presentere forskingsdesignet mitt, gjere greie for utvalet og til slutt kome med nokre etiske refleksjonar.

Forskinga i denne oppgåve har som formål å undersøkje kva posisjonar elevane tar i møte med eit vanskeleg problem, der ein sett økonomisk gevinst opp mot bevaring av naturen. Datamateriale mitt består av tekstar der elevane skulle skrive ein kort tekst der dei gjorde greie for kva posisjon dei sa seg einig med og kome med argument eller ei grunngeving kvifor. Problemstillinga for prosjektet var som nemnt tidigare i oppgåva; *korleis posisjonerer elevar seg etter lesing av økosentrisk litteratur, der det antroposentriske og det økosentriske synet på naturen blir stilt opp mot kvarandre?* Sidan eg var ute etter å hente inn informasjon om korleis elevane såg på røynda gjennom tekst, var det nyttig å velje ein kvalitativ metode. Kvalitativ metode innhentar ofte informasjon gjennom skriftlege kjelder, anten som deltakarar i forskinga produserer, eller som forskaren sjølv skriv ned (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Problemstillinga legg opp til eit ønske om å forstå kvifor og korleis elevane stiller seg til eit dagsaktuelt problem. Dette er grunnpilaren i den kvalitative forskingsmetoden, å forstå andre menneske og korleis dei tenker. Desse to faktorane, korleis eg ville samle inn data og formålet med avhandlinga, gjorde til at kvalitativ metode verka som eit fornuftig og formålstenleg val.

3.1 Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget blei gjennomført i ein dobbeltime (2x45 minutt) i norsk på niande trinn. Elevane fekk lest opp to utdrag frå boka *Blå*, s. 75-82 og s. 103-117. Eg valde å bruke utdrag frå boka, då det ville tatt for lang tid å lese heile boka. Desse utdraga blei valt for dei gir tilhøyrarane høve til å bli kjent med historia til foreldra til Signe. Signe er hovudpersonen i forteljinga og foreldra er dei elevane blir bedd om å ta parti med. I utdraga får vi vite korleis foreldra møtte kvarandre og at det ein gong har vore fint mellom dei. Allereie i dette utdraget kan ein lese subtile teikn på at det er to som står mot kvarandre og at det er den eine som tek seg til rette.

«Det blei fort de to, Bjørn og Iris het de, det var så fine navn sammen, husker jeg at jeg tenkte, Bjørn og Iris, et stort, voldsomt dyr som går tungt gjennom verden, og en spinkel, slank blomst, fastgrodd på ett sted. Men egentlig burde det kanskje vært omvendt, hun burde hatt hans navn, han hennes» (Lunde, 2020, s. 77).

I det andre utdraget møter ein Signe og faren på ein fjelltur. Signe trur at dei berre er på ein vanleg tur, men ana etterkvart at det er noko som ikkje er som vanleg. Etterkvart får ein vite at denne turen var eit påskot for faren for å konspirere med ein annan om sprenging av ei anleggsbru som vil forsinke arbeidet med å leggje elva i røyr. Det står ikkje skrive eksplisitt at det er faren som sprengjer brua, men ein kan lese det mellom linjene. I oppsummeringa etter høgtlesinga fortalte eg til elevane at det er han som har gjort det, slik at dei tek det med i betraktning når dei skal velje kven dei tar parti med. Det var formålstenleg å gi elevane ei oppsummering då konsentrasjonsspennet er svært ulikt for elevar. Nokon synest det gjekk heilt fint å følgje med når eg las, medan andre mista konsentrasjonen og fekk ikkje med seg alt eg las. Hovudtrekka vart derfor gjengjevne på følgjande måte:

I teksten som vi har lest no har vi møtt Signe. Ho er ei lita jente som veks opp i ei bygd på vestlandet med mor og far sin. Mora driv eit hotell og er for at dei skal legge den lokale store elva «Breio» i røyr, så dei kan få eit kraftverk og på den måten få ein økonomisk vekst i bygda. Hotellet som er familien sin inntekt, er avhengig av det seier ho. Det er mange andre elever i Noreg, og dette er berre vatten.

Faren til Signe er djupt ueinig med mora. Han meiner det er galskap å legge elva i røyr, det vil utslette alt det dyrebare livet som er avhengig av elva. Fossekallen, Noreg sin nasjonalfugl har reira sine kring elva og elvemuslingen som reinsar elva vil døy. Faren jobbar som forskar og endar opp med å sprengje ei bru som er bygd for å forsinke eller sabotere arbeidet med å leggje «Breio» i røyr.

Her følger oppgåva som blei gitt til elevane:

Skriv ein kort tekst der de skriv kven de er einig med, mora eller faren. Forklar kvifor de tenker som de gjer, og bruk gjerne dømer frå teksten som eg las eller andre liknande situasjonar frå verkelegheita.

Når elevane hadde skrive tekstane sine samla eg dei inn og anonymiserte dei. Alle tekstane blei samla i eit felles dokument, der dei vart nummerert. Problemstillinga i denne masteroppgåva spør etter antroposentriske og økosentriske posisjonar, og for ordens skuld har eg valt å kategorisere alle som tar mora sin posisjon som antroposentrisk og alle som tar faren sitt parti som økosentrisk. Denne fordelinga kan sjølv sagt argumenterast mot då det er vanskeleg å avgjere heilt klart kva standpunkt elevane har ut frå tekstane dei har skrive. Nokon som tar parti med faren presenterer likevel ein antroposentriske argumentasjon for valet, men dei blir i denne avhandlinga kategorisert som økosentrisk likevel, dette vil eg utdjupe i analysen av elevtekstane.

3.2 Utval og metode for analyse

Undersøkinga blei gjennomført i tre klassar på niande trinn der eg sjølv er norsklærer. Totalt samla eg inn 53 elevtekstar fordelt på desse tre klassane. Utvalet blei basert på «bekvemmelighet», det utvalet som var lett tilgjengeleg for meg. Utvalet var lett tilgjengeleg for det var på eigen arbeidsplass. Eg kunne basere utvalet på «bekvemmelighet» då formålet med forskinga ikkje var å kunne generalisere eller finne ein allmenngyldig teori (Nyeng, 2021, s. 121). Deltakarane i studien er karakterisert som born, og eg måtte derfor hente inn samtykke frå føresette om deltaking. Forskinga blei søkt tillating frå Sikt (tidlegare Nasjonalt senter for forskingsdata, NSD) og informasjon og samtykkeskjema (vedlegg 1) blei sendt heim til elevane, etter at elevane hadde levert tilbake samtykkeskjema blei undervisningsopplegget (vedlegg 2) gjennomført.

3.3 Innhaldsanalyse

I dette masterprosjektet har eg gjort ei innhaldsanalyse for å identifisere det elevane skriv om i tekstar sine. På denne måten kunne eg får eit systematisk oversyn over tekstane sitt meiningsinnhald, og innhaldsanalyse var derfor er ein egna metode til dette prosjektet. I denne undersøkinga var det ikkje formålstenleg å sjå på korleis elevane skriv, på rettskriving eller andre språklege eller strukturelle trekk. Formålet var å sjå korleis elevane posisjonere seg, eller ser på naturen. Det er akkurat det som skil innhaldsanalyse frå andre tekstanalytiske metodar, der fokuset gjerne åleine eller i tillegg er på det språklege uttrykket eller strukturen i teksten (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 305). I denne masteroppgåva er innhaldsanalysen kvalitativ då den fokuserer på

kategorisering og innhald, men den har også kvantitative aspekt ved seg då det er talt opp kor mange elevar som posisjonerer seg antroposentrisk eller økosentrisk.

3.4 Generell skildring av tekstmateriale

Elevtekstane varierte litt i lengde, men var generelt ganske korte. Det kortaste svaret var på 30 ord, medan det lengste var på 152 ord. Etter at tekstane var samla inn og anonymisert starta eg analysearbeidet. Tekstane vart sett inn i kolonnar og kvar tekst var tematisert med mellom 3-6 tematikkar. Tematikkane blei til etter at eg hadde samla inn og lese gjennom tekstane, som er ein induktiv tilnærming for analyse.

Tematikkane var som følgjer:

- Tekstar der elevane var einige med far
 - o Underkategoriar var naturen og dyreliv som argument.
- Tekstar der elevane var einige med mor
 - o Underkategori var økonomi som argument.
- Tekstar der elevane var einige med begge
- Tekstar der elevane nemner klima eller klimakrisa.
- Tekstar der elevane nemner fornybar energi.

I analysekapitlet vil eg presentere tekstane som vart samla inn og plassere dei kategorisk.

3.5 Metodiske betraktningar

Dette prosjektet tar utspring i dagens læreplan og berekraftproblematikk. Skulen vil spegle samfunnet, og det som er aktuelt innan berekraft i dag kan vere utdatert om få år, det skjer stadig framsteg innan forskning og verda utviklar seg raskt. Fokuset i denne avhandlinga vil vere å framstille forskingsprosjektet sin framgangsmåte så detaljert at ein kan reprodusere prosjektet. Resultatet vil sjølvsagt vere avhengig av både forskar og forskingsdeltakarar, men framgangsmåten vil vere lett tilgjengeleg i denne avhandlinga. På den måten ønsker eg som forskar å sikre kvaliteten til prosjektet. Kvalitet på forskning kan ikkje berre vere knytt til resultatet som kjem fram. Nokon vil seie at forskning er god om den er nyttig for andre, men denne kategoriseringa er problematisk då kva som er nyttig varierer. Noko som er nyttig i dag kan vere unyttig i morgon, og noko som er nyttig

for ein person kan vere heilt irrelevant for ein anna. Resultatet som kjem fram av forskinga kan vere riktig i dag, men så bli utfordra og tilbakevist av anna forskning seinare. Derfor må ein avgjere forskinga sin kvalitet ut i frå korleis kunnskapen som kjem fram er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Forskinga i denne oppgåva tar utgangspunkt i situasjonen som er i dag, no er berekraftig utdanning eit veldig aktuelt tema som skal gjennomsyre undervisninga i skulen. Oppgåva undersøker korleis elevane vil posisjonere seg når dei blir stilt ovanfor eit problem der kortsiktig profitt blir stilt opp mot å ta vare på naturen, gjennom det formålet å kartlegge og få innsyn i kva elevane tenker og meiner om berekraft.

3.6 Pålitelegheit og gyldigheit

Noko som kjenneteiknar berekraft og klimakrisa er at det stadig skjer nye utviklingar og det kjem ny forskning. Vi ser ofte nye effektar av klimaendringane i nyheitsbilde og sidan oppgåva i denne forskinga etterspør døme eller eksemplar som elevane sjølv har høyrte om vil det som er tidsaktuelt spele ei rolle. Det vil også vere relevant kor i landet elevane bur då klimadiskursen kan dreie seg om svært lokale fenomen eller utviklingar.

Historisk sett har pålitelegheit handla om, om ein kan reprodusere resultatata frå forskinga på andre tidspunkt av andre forskarar. For at dette skal gjelde må det vere basert på ein underliggjande epistemologi at det eksisterer ei objektiv og stabil røynd som lar seg måle heilt klart. Denne tankegangen er noko få åtferd- og samfunnsforskarar stillar seg bak. Ein manglande likskap i resultat frå test og re-test kan kome av at situasjonen er endra og at forskaren har studert noko anna (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Alle klassar vil vere ulike, elevmassar er ikkje ei homogen masse som lett lar seg gjenskape.

Ein klasse på niande trinn kan vere svært ulik ein anna klasse på niande trinn, for eksempel har ein kvar lærar ein viss metodisk friheit og sjølv om ein følgjer ein årsplan vil det vere ulikt kva kvar einskild lærar legg vekt på. Det vil seie at kunnskapsnivået og kor mykje ein har fokusert på eit gitt tema, som berekraft, kan vere ulikt frå klasse til klasse. I dette prosjektet vel eg å lese alle elevtekstane som ein direkte respons på oppgåva som er gitt til dei om berekraft, men det kan sjølvstundt vere andre faktorar som spelar inn. Elevane har ulike interesser og kjem frå ulike heimar, det vil seie at alle har med seg ein ryggsekk av evner, kunnskap, interesser og haldningar som vil vere veldig variabel og vil kunne spele inn på kva slags resultat ein får.

I mitt prosjekt er utvalet ei gruppe elevar som kjennar meg godt, det vil seie at det kan tenkast at dei veit kva haldningar eg står for. Det vil såleis ikkje vere utenkeleg at dei kan ha svart det som dei trur eg ønsker at dei skal svare, basert på ulike diskusjonar eg kan ha hatt med dei før dette prosjektet. Det treng likevel ikkje å bety at målingane eller resultatane frå forskinga ikkje er truverdige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I elevtekstane som blei samla inn er resultatane varierende og viser at haldningane blant elevane varierer trass eit lite utval henta frå eit gitt trinn på ein gitt skule. Der blir også presentert avvikande eksempel i analysekapittelet, mellom anna tre tekstar der elevane ikkje har klart å ta eit klart standpunkt.

I denne forskinga har eg som forskar ein relasjon til alle forskingsdeltakarane. Eg er norsklærer for samlege elevar og har vore det i 1,5 år. Dei kjenner meg godt, fleire respekterer meg og eg opplever at mange av dei liker meg godt. Derfor var mange ivrige i å delta i undervisningsopplegget eg presenterte for dei. Sjølv om eg gav dei munnleg og skriftleg forsikring om at deltaking på ingen måte verka inn på karakteren deira, eller korleis eg såg på dei, var det ein generell stor iver for å delta. Eg forsikra dei om at eg ville på ingen måte halde det mot dei eller bli skuffa om dei ikkje deltok, eller ombestemte seg om dei hadde sagt dei skulle delta. Einskilde elevar forsikra meg høgt og klart at dei sjølv sagt ville delta. Denne forsikringa gjorde dei framfor resten av klassen og det kan tenkast at det var med å skape eit ubehag hos andre som kanskje ikkje ville delta eller eit press om å måtte delta. Kvalitative studiar er svært utfordrande å gjenskape då møtet mellom forskar, feltet som blir forska på og menneska som deltek i studien vil arte seg ulikt. Ulike forskarar bringer med seg sine subjektive og individuelle teoriar inn i forskinga, og fordi alle menneske stadig utviklar seg, det vere seg forskar og deltakarar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Deltakarane i denne studien er elevar på niande trinn på ungdomsskulen, det er rimeleg å anta at dei i løpet av åra framover vil bli påverka og vil utvikle seg. Såleis kan det vere vanskeleg å seie om elevane vil meine det same eller om dei ville ha svart det same på tilsvarande oppgåve på eit seinare tidspunkt.

Det kan også tenkast at elevane hadde eit ønske om å tilfredsstillе meg, eller gi dei korrekte svara på oppgåva, men i materiale som er henta inn kan ein sjå ei viss spreining av meiningar og ein kan då likevel ut frå tekstane seie noko om elevane sine haldningar.

Det at elevane måtte levere ein skriftleg tekst framfor til dømes ei litteratursamtale gjer at det kan vere enklare å uttrykke sine egne meiningar. Det var ingen moglegheit for at andre elevar skulle få lese eller få vite kva dei tenkte eller skreiv, og tekstane blei også anonymisert for meg. Det å kunne levere anonyme svar kan bidra til at ein får samla inn fleire autentiske svar. I ei litteratursamtale eller ein klassesamtale er det hevda at ein får kunnskap av å bryte meiningar mot kvarandre (Sommervold, 2011, s. 40), men i dette prosjektet var formålet å få fram kva haldningar kvar einskild elev gav uttrykk for i sine tekstar, ikkje at dei skulle komme til einigheit eller til ein slags konsensus over kva som var det korrekte svaret, såleis var innsamling av elevtekstar ein formålstenleg metode etter mi meining.

4 Analyse av elevsvar

I dette kapitlet skal eg presentere funn frå elevtekstane eg har samla inn i arbeidet med masterprosjektet. Eg samla inn totalt 53 tekster etter å ha gjennomført undervisningsopplegget i tre klasser på niande trinn på ungdomsskulen. Elevane vart bedt om å seie seg einig med anten faren eller mora til Signe, som i dette prosjektet blir overført til å posisjonere seg økosentrisk eller antroposentrisk, etter høgtlesing av eit utdrag frå boka *Blå*. Elevane fekk 45 min til å formulere svara sine, nokon få brukte heile tida som var gitt, medan andre brukte kortare tid. Nokon diskuterte med meg som gjekk rundt eller seg i mellom før dei skreiv ned svara sine. Det kortaste svaret var på 30 ord, medan det lengste var på 152 ord. Gjennomsnittet låg ein plass midt i mellom desse. I analysen av tekstane har eg fokusert på innhaldet og ikkje teksten sin struktur eller uttrykksform. Framgangsmåten eg har nytta er induktiv, eg har utvikla kategoriar ut frå sjølve tekstmateriale eg har samla inn. Kategoriane representerer korleis elevane posisjonerer seg, og kva argument dei nyttar for sin posisjon.

Elevane skulle ta parti med anten mora eller faren til Signe, som er ein av hovudpersonane i boka, der mora representerer den antroposentriske posisjonen og faren den økosentriske posisjonen i dette prosjektet. Det er eit fleirtal som er einig med faren og såleis posisjonerer seg økosentrisk, totalt 34 elevar skriv tekster som vi kan lese som eit økosentrisk standpunkt. Medan seksten elevar skriv tekstar som ein kan lese som ein antroposentrisk posisjon og tre elevar ikkje heilt klarer å ta eit val. Først vil eg presentere elevtekstar der elevane er einige med faren og kvifor dei valte dette. Det varierer frå at naturen er vakker, til dyra sine rettar og naturen sin ibuande verdi. Så følger eit utval av tekstane som representerer elevsvar som er einig med mor, etterfylgt av tekstar der elevane har vanskeleg med å ta eit standpunkt og til slutt eksempel på tekster der elevane trekk fram klimakrisa eller fornybar energi. Elevtekstane er relativt korte, og blir gjengjevne i sin heilskap. Eg har ikkje retta elevtekstane, dei er gjengjevne slik elevane har skrivne dei.

4.1 Elevar som er einig med far og kvifor

Som nemnt er eit fleirtal av elevane einige med far, og kjem med ulike årsaker til denne posisjoneringa:

Eg er enig med faren for at dei ikkje skal sette elva i rør, fordi det ser masse bedre ut. Og elva er en del av naturen der folk komme for å ta bilde eller se på. Du bruker sikkert minder penga på sette rør, men det er bedre å la elva renne (Elevsvar 2).

Eg er enig med faren fordi klimaet er litt viktigare enn penger. Dei bør la elva vere i fred, spesielt siden den er så stor. Elven er kjelden til mange dyr sitt liv. Hvis dei setter den i rør, kommer mange av dyra til å dø, og dei som overlever blir nødt å flytte vekk. Men eg syns han gikk for langt når han sprengte brua (Elevsvar 3)

I elevtekst 2 kan ein lese om eit fokus på korleis omgjevnadane ser ut. Ein bør ikkje legge elva i røyr for det er finare om elva får renne. Eleven trekk fram at ved å la elva renne så kan menneska kome å ta bilde av den vakre naturen. Såleis kan ein seie at eleven bruker eit antroposentrisk argument, der elva har verdi fordi den er fin for menneska å sjå på og ta bilde av. Elevtekst tre byr på ei anna argumenttrekke. Eleven skriv først at klima er litt viktigare enn pengar, og at elva bør få vere i fred. Argumentet for å la elva vere i fred baserer seg på dyra sin livsrett. Her er eleven inne i ein tankegang der naturen har ein ibuande verdi. Eleven trekk også inn det at faren er med på å sabotere arbeidet med å legge elva i røyr, og skriv at det var å gå for langt.

I elevtekst 52 reflekterer eleven kring og trekker inn andre invaderande utbygginger i naturen:

«Eg er einig med faren siden vi må ta vare på naturen og naturen er hjemmet til mange dyrearten og insekter som eksempel, Fossekallen, Elvemuslingen, osv. Opp i dei siste åra no har fleir, og fleir dyre- og insekt arter forsvunnet på grunn av menneskeleg vekst og forurensing i type av bil, fly, båt, tog, anlegg, plattformer, olje, gass, plastikk og fabrikk, +\-. Og visst vi fortsetter med å stenge av livsressurser til andre arter som for eksempel å stoppe elva med å lage vasskraftstasjonar, så kan det til slutt ende liv på jorda og kan øydeleggje for menneskes overlevelse».

Eleven trekk fram viktigheita av å ta vare på naturen og dyrelivet, og konkluderer med at om vi held fram med å øydelegge for dyrelivet vil det kunne gå ut over menneske sin moglegheit til å overleve. Eleven tar ikkje ein klar økosentrisk eller antroposentrisk posisjon, men finn seg eit plass mellom dei to ulike posisjonane, der naturen kun har ein

verdi som ein ressurs eller moglegheit for menneska si overleving, og dyrelivet og deira rett til å overleve.

To elevar tar ein heilt tydeleg økosentrisk posisjon der dei argumenterer for dyrelivet sin viktige rolle.

Eg er enig med faren om og beholde naturen og dyr fordi det er viktig og beholde naturen og la dyrene leve og ikkje jage dei ut fra der dei bor fordi dyr har og eit liv (Elevsvar 9)

Eg er med faren fordi vatn er viktig for dyrearta og det er bra for klimaet, dyrearta blir jo sett i fare vist dei tar vekk elva. Dyrearta er like viktige som menneskearten (Elevsvar 10)

I elevsvar 9 skriv eleven at «dyr har og eit liv», det kan då tenkast at eleven meiner at dyra i tillegg til menneska har også eit liv. Menneska sitt liv og dyra sine liv er begge viktige. Eleven i elevtekst 10 er hakket klarere då hen skriv at «dyrearta er like viktige som menneskearten».

Seks av elevane nemner Noreg i sine tekstar (Elevtekst, 4, 22, 29, 30, 50 og 53). Det er faktisk berre ein elev som nemner verda i samanheng med eit samansett globalt system i sine tekstar (elevtekst 19), denne teksten kjem eg tilbake til under delkapittelet «klimakrisa og fornybarenergi» i slutten av kapittelet. Her følger to dømer på tekster der elevane nemner Noreg. Begge har med Noreg sin nasjonalfugl Fossekalen.

Jeg er enig med faren fordi jeg syns dyrelivet er verdt mer enn pengene og strømmen man hadde fått ved å legge Breio i rør. Ikke minst er også fossekalen Norges nasjonalfugl, så den må vi ta godt vare på slik at den ikke dør ut. Det er også veldig nødvendig å gjøre noe så drastisk når bygda har det helt ok fra før av. Moren sier også at det finnes flere elver og at det bare er vann, men vannet er hjemmet til dyrene og de har ikke muligheten til å flytte seg til andre elver. Jeg synes det er feil å ta hjemmet fra dyr som ikke har en annen måte å leve på og som ikke kan gjøre noe for å redde seg selv, men selv om jeg er enig med faren syns jeg det var veldig ekstremt og over grensa å sprengte brua (Elevsvar 22).

Eg er mer einig i faren til Signe, enn mora. Eg synes at mora til Signa har eit godt poeng, korleis bygda kan få mykje framgang og progresjon av dei ekstra pengane. Allikavel har faren eit viktigare poeng, kva med dyrelivet og fiskane som lev i vatnet? Vi i 2023 har spesielt eit problem med klimaet, korleis dyr og

fisk døyr av klimaendringane, og plastikken. Ved at dette vatnet (Breio) blir putta i rør, dør også mykje av livet rundt. For meg er klimaet viktigare enn å få økonomisk vekst, det er også det vi burde tenke på nå som klimaet blir verre til kvar plastbit som hamner i sjøen. Eit av poenga til faren var korleis Norges nasjonalfulg (fossekall) kommer til å miste vannet den bur ved, så eg trur ikkje å legge røyr i Breio kommer til å bli ein positiv framgang for bygda (Elevtekst 29).

I desse tekstane nemner begge elevane Noreg sin nasjonalfugl Fossekallen, den har tydelegvis ein særskilt viktig posisjon og må bli tatt vare på. Elles er eleven i tekst 29 inne på at noko utanfor landegrensene då det blir nemnd plasten i sjøen og «vi i 2023», dette kan vere teikn på at eleven tenker på noko større og meir samansett enn det som skjer i ei lita fiktiv bygd i boka.

Ein annan elev nemner også Fossekallen, men går også lenger i sin argumentasjon om Noreg sin særskilte privilegerte posisjon:

Eg er einig med faren fordi vi er nøyd til og ta vare på dyra i noreg, eg tenkar vertfall at vi bør ta vare på fossekallen siden det er nasjonal dyret til Noreg. Eg tenkjar og at dei ikkje trengde og gjere det fordi vi har nokk pengar her i Noreg, og vi trenger ikkje og ofre fleire dyr for og skaffe enda meire penger når vi har så mykje som vi har no. Det er og sant som han sier med det om at når fossen er vekke kommer ingenting til og dekke lyden frå kyllingen til fossekallen og dei jem til og døy av røvdyr (Elevsvar 11).

Eleven skriv mellom anna «vi har nok pengar her i Noreg, og treng ikkje ofre fleire dyr». Eleven skriv at vi i Noreg i alle fall ikkje treng å ofre fleire liv, vi har nok pengar. Her er vi inne på det ansvaret eller fotavtrykket som vesten setter, vi treng ikkje gjere endå meir skade for vi har allereie nok, det rekker no.

At naturen er vakker og har ein verdi på den måten blir nemnd i fire forskjellige tekstar som er samla inn:

Eg hadde også blitt sur om nokon prøver å øydeleggje den vakre naturen. Eg er ein naturelsker. Mora prøver å øydeleggje den vakre norske naturen og drepe dyreliv (Elevtekst 40).

Fokuset på korleis det vil sjå ut går igjen i fleire av elevane sine tekstar «prosjektet kjem til å øydeleggje naturen og bygda sin skjønnheit» (elevtekst 44) og «dei må ikkje sette elva i røyr, for det ser bedre ut» (elevtekst 2), «visst eg hadde vært faren hadde eg demonstrert for en bedre framtid og at hans barn får en framtid med fin natur og frisk

luft» (Elevtekst 30). Naturen sin utsjånad er tydelegvis ein verdi vi må verne om, utan at det heilt kjem fram kvifor elevane meiner dette er viktig.

Elevane som argumenterer og tek parti med faren har som nemnd ulike argument, det varierer frå verdien av naturen sin utsjånad, dyrelivet sin livsrett, menneska sin moglegheit til å overleve om ein øydelegg naturen og at dyrelivet er like viktig som menneska sine liv. Elevane trekk også fram Noreg sin privilegerte posisjon og at det ikkje kan vere behov for å øydelegge meir natur når ein allereie er så rike eller har så mykje. Nasjonalfuglen har òg ein høg verdi og må beskyttast. I det neste delkapittelet skal eg presentere grunnar for at elevane tek parti med mora om å legge den fiktive elva Breio i røyr.

4.2 Elevar som er einige med mor og kvifor

Av totalt 53 elevtekstar var det som nemnt seksten elevar som tok parti med mora, samlege av desse bruker pengar, økonomi eller økonomisk vekst som argument for dette valet. I elevtekst 12 kan ein sjå eksempel på desse tre argumenta:

Eg er enig med mor fordi dei tjener masse pengar fra dei og heile byen får nye ting og fleire business vil komme og flere folk vil flyte dit som vil bli enda mere pengar til byen. Så får folk mer glede fordi dei kan opne en vannpark som kan glede mange og det er masse ana dei kan bygge ut av og ødelegge den elva. Plus at mange folk kommer til å få jobba ut av det (Elevtekst 12).

Eleven ser for seg ein by som vil blomstre etter at kraftverket blir bygd, vattenparken/badelandet er nemnd i boka som noko som no kan byggast i bygda. Det kan verke som eleven ser for seg ein stor fabrikk når ein byggjer kraftverk og at ein på den måten kan sette folk i arbeid. Det er ikkje nemnd i boka at det er noko behov for fleire arbeidsplassar i bygda. At bygda får «fleire business» kan vere ein ringverknad eleven ser for seg ved at det blir ein økonomisk vekst.

I elevtekst 4 argumenterer eleven for ein økonomisk vekst, men har også gjort seg opp tanker om dei eventuelle konsekvensane for dyrelivet og naturen:

Eg er enig med mora, fordi det fins andre elever i Norge og dei fuglane kan legge eggene sine i en anna elv. Og om dei lager det kraftverket som produserer strøm får bygda mykje pengar og kan lage svømmehall, idrettshall, nye skuler og hotelle

som mora jobber på tjener mykje på det. Siden mora si inntekt er hovedinntekten for familien så burde faren støtte det fordi det handler om hans økonomi og dei har også ei datter som dei skal støtte og tenke på. Ja det er dumt at eleva blir tatt vekk og at fuglane ikkje kan legge egg der, men det blir mye meir økonomisk og alle i bygda får noe positivt uti fra det. Det ser kanskje ikkje så fint ut i skogen med det kraftverket men man kan pusse opp kyrkja eller lage ny og bedre skole til ungene i bygda. Faren må tenke meir på framtiden og ei elv gjer ikkje noe så bra for bygda bortsett fra at fuglane legger egg der og den ser fin ut, men når det kraftverket kommer blir det veldig bra for bygda (Elevtekst 4).

I elevtekst 4 argumenterer eleven sterkt for den økonomiske veksten som kan kome av å leggje elva i røyr. Eleven skriv at det fuglane (i tekstutdraget som blei presentert, nemnast Fossekallen) berre kan flytte til ein anna plass. Det er tydeleg at eleven ser ein automatikk i ein økonomisk vekst for heile bygda om elva blir lagt i røyr. Korleis den økonomiske veksten blir til nemnast ikkje, men den verker til å vere enorm. Eleven reflekterer ikkje noko kring naturen og dyrelivet sin ibuande verdi.

Ein elev trekk likevel inn dyrelivet og litt om konsekvensane for dei:

Eg er einig med mora. Ho vil ha eit kraftverk for å få ein økonomisk vekst. Ho seier at hotellet er familien sin inntekt, og at dei treng dette i forhold til den økonomiske tilstanden dei er i no. Faren er jo redd for fuglane som har reir like ved elva. Eg forstår at dette kan bli eit problem for fuglane, men mora tenkjer økonomisk. Ho skjønner at dette er det som skal til for at familien og bygda skal få ein økende velstående økonomi. Dyr og fuglar kan tilpasse seg miljø, og det er ikkje sikkert at dei blir utrydda (Elevsvar 23).

Eleven uttrykker i teksten at den økonomiske avkastinga som kjem av eit kraftverk er verdt meir enn fuglane. Eleven ser også for seg at dyrelivet kan tilpasse seg miljøet og at det ikkje er heilt sikkert at dei blir utrydda. Det er skriva i boka om dei fatale konsekvensane for dyrelivet som vil kome av å ta vekk elva, så dette er nok eleven sine egne konklusjonar.

4.3 Elevar som er einige med begge to, og kvifor

Tre av elevane syntest det er vanskeleg å velje side i tekstane sine. Dei meiner både mor og far har gode argument og skriv om det i tekstane sine.

Eg er litt enig og uenig med begge to. Det er fordi at mora vil det skal bli bedre med strøm for bygda og hotellet er avhengig av det, men eg er også enig med faren. At det ødelegger for dyra og naturen som er et problem i verda fra før av (Elevtekst 37).

For meg er dette ett 50/50 svar. Men eg må si meg mest einig i faren. Verden er i ein klima krise og vi trenger att noke forandrar seg snart. Vist alle i verden hadde vert einig i faren hadde vi nok ikkje hatt ein klima krise. Alle hade tenkt på klimaet og alle hade vert bedre på og ikkje kaste plast i naturen og mat. Vi hadde sikkert og bygd mindre fabrikkar som slepper mye Co2. Og dyr hade hatt det bedre (Elevsvar 24).

Eg er imot at dei legger elva i rør fordi, det øydelegger mykje av dyrelivet rundt og i elva. Også er elva ein fin tur destinasjon og det kan dei også finne ein måte å kjene pengar på. Eg er litt enig med mora om at dei hadde tjent pengar og skapt arbeidsplasser, men eg hadde stemt imot (Elevtekst 45).

Den første eleven ser positive sider ved at mora vil det betre for bygda, men at øydeleggelsene for naturen er også ein relevant problemsstilling. I den andre teksten skriv eleven at det er eit 50/50 svar, altså at begge sider er like relevant. Men seier seg likevel einig med faren og argumenterer med ei verd i klimakrise. I den siste teksten skriv eleven om argumenta for å behalde elva og at dei kan finne ein måte å tene pengar på det at elva er ein fin turdestinasjon, men ser også mora sitt argument om å tene pengar og det å kunne skape arbeidsplassar.

I ein annan elevtekst skriv eleven om at det opplesne utdraget legg opp til eit svar, men han vel eit anna:

Eg føler at teksten er lagt opp til at det er faren som har rett og det er han som har dei beste poenga. Men eg er mest enig med mora. Faren har nokken gode poeng men Eg meiner det er best for heile bygda det mora gjør. Eg hadde nokk gjort det samme som mora i denne situasjonen. Det er mykje bedre økonomisk det mora vil gjennomføre (elevtekst 33).

I denne teksten kan ein lese at eleven først uttrykker at i utdraget som er blitt lest opp er det faren som har dei beste poenga, men at han likevel vel å si seg einig med mora på grunn av den eventuelle økonomiske gevinsten.

4.4 Klimakrise og fornybar energi i elevtekstane

Sju av elevane nemner klima eller klimakrisa i sine tekstar, her følgjer to eksemplar frå tekstmateriale som er samla inn:

Eg må si meg mest einig med faren. Verden er i ein klima krise og vi trenger att noke forandrar seg snart. Visst alle i verden hadde vært einig med faren hadde vi ikkje hatt ein klima krise. Alle hadde tenkt på klimaet og alle hade vert bedre på og ikkje kaste plast i naturen og mat. Vi hadde sikkert bygd mindre fabrikkar som slepper mye CO2. Og dyr hadde hatt det bedre (Elevtekst 24).

Eg er heilt einig med faren til Signe. Det er fordi klima krisen er så forferdelig no å vi kan ikkje ødelegge meir natur og dyreliv. Alt i livet handler ikkje om penga når du skal ødelegge miljøet du og dyr lev i. Om vi ødelegge heimen til dyr kan arter døy ut og da kan fleire arter døy fordi dei et den arten. Vi må ta vare på naturen når vi fortsatt har litt tid (Elevtekst 25).

Desse elevane har fått med seg at det er ei klimakrise i verda. At forureining og plast i havet er eit stort problem, samt at det er eit tidsaspekt inn i bildet. Om fleire hadde vore som faren i boka ville vi kanskje hatt eit betre klima og at pengar ikkje er særleg viktig om vi ødelegg naturen rundt oss. Elevane klarer å sjå at det å leggje elva i røyr kan ha ringverknader. Som ei i elevtekst 25 at «om vi ødeleggje heime til dyr kan arter døy ut, og da kan fleire arta døy fordi de et det dyret og slik fortsetter det». Det vil seie at det er ikkje berre akkurat den einskilde elvemuslingen eller laksen som døyr, men at det kan ha verknad på andre artar sine liv.

Eleven i tekst 25 avsluttar med å skrive at vi må ta vare på naturen no, at vi menneska har eit ansvar og må handle. Dette argumentet finn ein også igjen i elevtekst 19:

I teksten vi leste er eg enig med faren. Eg er enig med faren fordi vi tenker for lite på dyreliv, vi ødlegger ofte heimen til dyrene for vår egen glede. Dyrene har ikkje en stemme de kan si ifra, derfor er det viktig at det er noen som sier ifra for de.

Uten dyra hadde ikkje verden fungert i det samme systemet lenger, og vi hadde ikkje overlevd. Det er viktig å tenke på at dyrene har ett liv akkurat som oss. Vi tar ikkje bare heimen deres bort, men etterhvert livet.

Vi vil ta fra de heimen sine, sånn at vi kan ha en større svømmehall eller større arbeidsplasser. Vi kan fint overleve uten det, men de overlever ikkje uten det naturlige heimet sitt. Vi mennesker har nesten som et instinkt at vi alltid trenger meir, men vi må begynne å tenke på at vi det vi tar, mister dyra (Elevtekst 19).

Eleven skriv at dyra ikkje har ein eigen stemme og nokon må seie i frå. Nokon vil vere oss menneska, og vi får såleis ei sentral rolle i å i vareta naturen og dyrelivet. Eleven held fram i teksten sin å argumentere for at dyra spelar ei sentral rolle i «verda sine system», og det kan tenkast at eleven meiner økosystem. Dette systemet er menneska avhengig av og derfor må vi ta vare på det. Eleven meiner også at menneska stadig vil ha meir, men at dette ønsket er noko vi må starte å tenke over.

Ein elev fokuserer på fornybarenergi i sin tekst, og at dette er vegen vi må gå framover.

Eg er mest enig med mora fordi vi trenger fornybarenergi. Vi må være meir miljøvennlege og derfor må vi tape elva og tjene energi. Denne typen energi er mykje bedre å få tak i enn kva atomkraft gjør. Vi bruker ikkje gass slik som atomkraft. Det er eit pluss med at bygda tjener meir pengar. Dei skaper nye arbeidsplasser og nye stader for å ha det kjekt (Elevtekst 18).

Det er tydeleg at eleven tenker at dette kraftverket vil vere meir miljøvennleg enn andre energikjelder, som atomkraft som blir nemnd i teksten.

Elevtekstane viser ei viss spreining av tankar, argument og verdiar. Som nemnt innleiingsvis var det seksten elevar som var einige med mor, der alle bruker økonomisk vekst og moglegheitene som følgjer med ei slik økonomisk vekst som argument for dette valet. Av faren sine tilhengarar bruker samlege dyreliv og naturen som argument for deira val. 3 av elevane synast det var vanskeleg å ta eit parti og argumenterte for begge sider. Nokre har nemnt og vist at klimakrisa er noko dei kjenner til og at fornybar energi er noko som er viktig for framtida. I det neste kapittelet skal eg drøfte desse resultata opp mot teorien som er presentert i teorikapittelet.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil eg drøfte korleis elevane posisjonerte seg i dei ulike tekstane eg har samla inn, opp mot teorien som blei presentert i teorikapitlet. Elevane blei etter å ha fått lest eit tekstutdrag bedt om å posisjonere seg antroposentrisk eller økosentrisk i form av å ta parti med mora eller faren i tekstutdraget. Funna i denne studien viser ei viss spreing innan dei ulike posisjonane, som nemnt i analysekapitlet var det av 53 tekstar 34 elevar som tok parti med faren og seksten som tok parti med mora, dei tre siste var usikre og klarte ikkje ta eit eintydig val.

Utdanning for berekraftig utvikling trekk fram viktigheita av å utdanne elevar til å kunne tenke kritisk og handle etisk og miljømedvitent. For å kunne lære elevar å handle etisk og vere medviten om naturen er det eit viktig verktøy for lærarane og skulen å vite kva ståstad elevane har. Ingen er tent med at vi antar at elevane er opptekne av klima og berekraft, når det kan vere heilt andre verdiar og haldningar som regjerer i dei ulike heimane. Om utdanning for berekraftig utvikling skal oppnå si ambisiøse målsetting om at det elevane lærar på skulen skal ringverknader i heimane, må vi vite korleis dei ulike elevane tenker for å legge opp undervisninga på ein formålstenleg måte. Ved å la elevane posisjonere seg i tekstar som er anonyme og på ingen måte kan sporast tilbake til den einskilde, kan ein forvente at mange vil vere ærlege om meiningane sine.

5.1 Funn 1 – kompleksitet

Av dei 53 tekstane som blei samla inn, kunne ein sjå konturane av ein kompleksitet og variasjon i svara. Elevane var ikkje samstemde og einige om kva som var det viktigaste i det etiske problemet dei fekk presentert. Som nemnt var det ei spreing i om dei tok mor eller far sitt perspektiv. Tekstane viser at for nokre elevar var det vanskeleg å ta eit val. Som analysen viser uttaler eleven i elevsvar 3 at klimaet er litt viktigare enn pengar, eleven skriv ikkje at hen er einig med far, men argumenterer for naturen sin livsrett. I slutten av teksten sin skriv hen at hen synast at faren gjekk for langt når han sprengde brua. Det kan vere derfor eleven ikkje skriv at hen er einig med faren, ein er einig i tankegangen og meiningane til faren, men ikkje metoden han bruker for å få det fram. Denne metoden som faren nyttar skriv også eleven i elevtekst 22 om. Hen skriv at det er

feil å øydeleggje livet for dyra, men at det er veldig ekstremt og over grensa å sprengje brua.

Eit sentralt aspekt i økokritisk litteraturundervisning er som Kverndokken (2018, s. 45) skriv om, å utvikle reflekterte elevar som engasjerer seg i natur, klima og miljø. Denne eleven som skriv at naturen er viktig, men også skriv at å utføre lovbrøt er å gå for langt, har allereie starta ein refleksjon inn i sine eigne haldningar og verdier. Det er ikkje sikkert elevane er klar over det sjølv, men litteraturen gir elevane høve til å reflektere over kva val ein kan bli satt ovanfor i ulike situasjonar.

Bakken (2018) trekker i si forskning fram aspektet med ekle problem og nyttar romanen *Mellom verdener* til å illustrere korleis ein kan undervise i desse ekle problema. Han hevdar at romanen kan gi elevane innsyn i at det ikkje er enkle løysingar på desse problema. Balansen mellom innovasjon, utvikling og ivaretaking av klima er avansert og kanskje ikkje foreinleg. Ekle problem har ikkje noko rask og enkel løysing, som det å sprengje ei bru. Det sinkar arbeidet og førar til problem for dei som arbeidar med å leggje elva i røyr, men det rammar ikkje dei som har teke avgjersla eller dei som har makta. Årsaka til kvifor elevane meiner at det å sprengje brua er å gå for langt eller over grensa veit ein ikkje. Det kan vere at elevane meiner at saka ikkje er viktig nok til at det rettferdiggjjer å gjennomføre lovbrøt, eller det kan tenkast at elevane meiner at det ikkje er formålstenleg, det fører ikkje til noko endring likevel. Det kan også vere at elevane meiner at dette ikkje er den riktige vegen å gå, sjølv om dei kanskje ikkje har forslag til andre løysingar vil ikkje lovbrøt vere ei løysing. Uansett vil det for elevane kunne starte ein prosess i det å utvikle eigne haldningar og bli klar over desse, både ovanfor miljøet og andre etiske spørsmål. Å bli kjent med seg sjølv trekk også Norendal (2021) inn i si forskning. Gjennom litteraturen kan elevane bli kjent med seg sjølv og på den måten kan dei igjen bli aktive og ansvarlege deltakarar i samfunnet.

Om det er riktig å sprengje brua eller ikkje kan vere ein veg inn i ein etisk diskusjon, for eksempel kring om målet heilaggjer middelet. Ubhagets pedagogikk (Røthing, 2019) kan vere eit didaktisk verktøy å nytte i slike etiske diskusjonar, det å bli medviten om at ein er så privilegert at ein aldri vil hamne i ein slik desperat situasjon, at ein til dømes begår lovbrøt for å få fram eit budskap, er noko å ta inn over seg. Det kan vere enkelt å

fordømme andre sine handlingar om ein ikkje verkeleg set seg inn i korleis andre har det eller korleis dei føler det.

Det er fleire elevar som synast det er utfordrande å skulle ta ein eintydig posisjon. Nokre trekk fram at begge foreldra har gode poeng. Økonomisk vekst og bevaring av miljøet er begge viktige aspekt. I elevtekst 29 skriv eleven at hen er mest einig med faren, sjølv om mora har gode poeng. Ein anna elev skriv at hen er mest einig med mora, og at det ikkje er heilt sikkert at dyra blir utrydda. I tekstutdraget blir det eksplisitt uttrykt at om ein legg elva i røyr vil dyrelivet døy ut. Såleis kan det verke som at denne usikkerheita om konsekvensane av å legge elva i røyr er basert på eleven sin eigen skepsis. Det er fleire i samfunnet som er skeptiske til klimakrisa og endringane i miljøet. Nokon meiner at endringane er naturlege og ikkje har noko med menneska sine handlingar å gjere. Det vil vere elevar i norske klasserom som også deler denne oppfatninga, eller som kjem frå heimar der denne skeptiske haldninga til klimaendringane er ei etablert haldning. Hårstad og Rusten (2019) skriv at for mange er ei optimistisk framtidstru knytt til håpet om miljøvenlege innovasjonar og teknologi. Menneska skal kunne fortsette å leve på same måte som no, og dei teknologiske framstega skal sørge for at vi kan det.

Det økologiske medborgarskapet dreier seg om at vi må bli klar over det enorme økologiske fotavtrykket vi her i vesten setter, og at det er heilt nødvendig at vi tek inn over oss ansvaret for desse handlingane. Ein må omstille seg til ei meir rettferdig verd for alle. Vi kan også sjå denne nødvendige utviklinga som må komme i lys av Bakken sin teori om ekle problem. Det finnast ikkje ukompliserte løysingar på dei globale problema, og ei normativ litteraturundervisning vil ikkje nødvendigvis utfordre elevane sine etablerte haldningar. Ein må øve på at problem ikkje har noko enkel løysing, og gjennom ei undervisning som gjer at elevane kan få bruke kunnskapen dei tileigna seg om klima og miljø i etiske diskusjonar, vil ein kunne få auga opp for det store bildet når det gjeld klimaproblematikken. Behovet for etiske diskusjonar og sjølvransaking skriv også Røthing (2019) om, elevane må få reflektere kring egne problem og sjå innover seg sjølv, samt i andre sine perspektiv. Igjen vil ubehagets pedagogikk gi høve til å utfordre egne privileger og på den måten utvikle empati for andre. Hansen (2019) i si masteroppgåve trekk også fram korleis skjønnlitteraturen opnar for eit behov for kunnskap. I beste fall kan det gjere at elevane vil lære meir om klima og miljø og nytte denne kunnskapen til å forstå seg sjølv som økoborgar.

Astrid T. Sinnes skriv om korleis klimaproblema som regel er samansette og vanskelege, det gjer at interessene kjem i konflikt med kvarandre. Dette kan det verke som elevane også føler på, når dei blir stilt ovanfor eit val om økonomisk vekst og det å ta vare på miljøet. Elevtekstane som er samla inn her viser at det er ganske mange som posisjonere seg antroposentrisk og at dei ofte grunnlegg dette med ein betre økonomi for bygda i teksten. Dette kan verke som litt kontrastfylt til det ein kan lese i Sinnes (2020) si bok, der ungdommen blir framstilt som kunnskapsrike om klima og tørste etter korleis dei sjølv kan ha innverknad på framtida. Det ein kan diskutere då er om desse ungdommane har blitt stilt ovanfor val som faktisk er ubehagelege, og har gjennomgått ei sjølvransaking i korleis ein sjølv stiller seg til å ta innover seg konsekvensane av eigne handlingar. Kan ungdommen vere så villig til å jobbe for klima fordi dei rett og slett ikkje ser korleis dei sjølv spelar ei sentral rolle i arbeidet mot eit betre klima? Det er vanskeleg å vite. Sinnes skriv også at ein vilje til å ta vare på miljøet og klima ikkje lenger er eit normativt spørsmål, men eit essensielt spørsmål. Såleis kan ein argumentere for at det er heilt sentralt at undervisninga i skulen set i gong prosessen med å gjere elevane til medvitne økoborgarar.

Ein elev gir i elevtekst 33 uttrykk for å føle seg manipulert. Hen skriv at teksten legg opp til at det er faren som har rett, og at det blir framstilt som at det er faren som har dei beste poenga. Eleven vel likevel å seie seg einig med mora, dei økonomiske fordelane er viktigare for bygda. Noko av det Hennig (2021) brukar som argument for norskfaget si sentrale rolle i berekraftig utdanning er det å kjenne igjen eit manipulerande språk. Grønvasking har blitt eit vanleg omgrep i marknadsføring og kan vere vanskeleg å kjenne igjen eller ikkje bli påverka av det. Eleven som har skrive denne teksten føler på ein slik manipulasjon, at tekstutdraget formidlar eit normativt budskap om at naturen er viktigare enn ein eventuell økonomisk gevinst. Det blir ofte nytta eit manipulerande språk når ein prøver å spreie usikkerheit kring det faktum at klimaendringane er menneskeskapte, og som nemnt vil det kunne vere elevar som sit inne med denne tvilen i nokre klasserom. Om ein er vant til å stille seg kritisk til informasjon som blir formidla i samfunnet er det naturleg at ein vil stille seg kritisk til det som blir formidla i klasserommet. Dette viser igjen kor viktig det er å få fram kva haldningar, tankar og meiningar som faktisk rører seg i klasserommet. At ein ikkje berre antar at elevane er for ei reell berekraftig utvikling utan at dei først har fått høve til å tenke seg om, reflektere og kunne svare utan at det blir

lagt opp til at dei skal kome til ein slags kollektiv konsensus. Som Frøjd (2022) òg skriv om, er det viktig at ein utfordrar etablerte sosiale vanar og normative praksisar, og for å kunne utfordre elevane på dette, vil det slik eg ser det, vere viktig å vite kva haldningar og tankar elevane faktisk har.

5.2 Funn 2 – økosentriske posisjonar, eller?

Av dei 53 elevtekstane som vart samla inn, var det 34 elevtekstar der ein kunne lese at elevane sa seg einige med faren. Desse elevtekstane blei då plassert i kategorien økosentriske posisjonar, men om dei faktisk tek ein økosentrisk posisjon kan i fleire av tilfella diskutert. I elevsvar 2 skriv eleven at hen er einig med far, men bakgrunnen for valet er litt vagt. Ein bør ikkje legge elva i røyr for den er fin å sjå på for menneska. Det vil seie at den allereie har ein verdi for menneska, i form av å vere fin å sjå på. Det kan tenkast at eleven har fått med seg at fin natur er viktig. Ofte når debatten kring vindmøller raser i media blir viktigheita av urørt natur tatt fram som eit argument. Det er ofte intervju med personar som har territorial tilknytning til staden og naturen er både vakker og viktig. Det er ikkje vanskeleg å tenke seg at ungdommar i dag får med seg slike medieoppslag, men kanskje ikkje heilt forstår budskapet. Eller kanskje budskapet om at naturen har ein ibuande verdi i seg sjølv ikkje blir formidla klart eller nok.

Ein anna elev skriv i elevtekst 52 at menneska øydelegg for mykje for naturen og dyrelivet, og at dette i verste fall kan gå utover menneska sin moglegheit til å overleve. Såleis kan ein seie at eleven ikkje tar ein klar økosentrisk posisjon, men skriv om at vi må ta vare på naturen for menneska sin del. Dette stemmer jo godt overeins med budskapet i Kunnskapsdepartementet sin definisjon av berekraft som seier at barn og unge må lære seg å ta val slik at framtida sine generasjonar, slike som oss også kan få tilfredsstilt sine behov. Om denne definisjonen eller målsettinga er antroposentrisk eller økosentrisk vil ikkje bli diskutert her, men det er klart at om ein tenker at målet med undervisninga er at elevane skal tenke at naturen må takast vare på aleine for å sikre at framtidige generasjonar får dei same privilegia som oss, er eleven som har skrive elevtekst 52 på god veg til dette målet.

I nokre av elevtekstane er det eit meir tydeleg økosentrisk standpunkt som blir presentert. I elevtekst 9 og 10, skriv dei at dyra òg har eit liv, og at dyra er like viktige som menneska.

Desse elevane stiller naturen og menneska likt i desse svara og det kan tyde på at dei kanskje har ein nærmare forhold til naturen enn andre elevar. Som Hennig (2021) også skriv, avgjer korleis vi stiller oss til naturen korleis vi opptreer ovanfor den. Når elevane sidestiller dyra og menneska, tar dei faren sitt parti. Elva må takast i vare. Selboe og Sætre (2017) skriv at mange ungdommar ber på bekymringar knytte til klima og globale miljøproblem, og for dei elevane som allereie meiner at menneska driv rovdrift på naturen, kan det tenkast ber på slike bekymringar. Denne angsten eller uroa kan jo som Bakken (2019) nemnar vere pasifiserande, og det er viktig at vi som lærarar får kartlagt kor utbreitt og kor alvorleg denne angsten og uroa er, og på den måten heller skape positivt engasjement som igjen kan gjere at ein gjer noko med problema. Denne handlekrafta trekk også Sinnes (2015) fram som heilt elementært i berekraftundervisninga i skulen.

Å sette økonomisk vekst og gevinst opp mot naturen og miljøet er heilt klart ei vanskeleg problemstilling. Likevel er det eit sentralt problem som menneska til stadigheit står ovanfor, på det personlege planet kan det vere å ta val i matbutikken. Der er heilt klart val som er meir fornuftig å ta for miljøet, men desse er ofte dyrare. Såleis blir ein stilt ovanfor eit dilemma der ein må vege økonomi opp mot klima, og sjølv sagt vil det for nokon ikkje vere eit reelt val då dei ikkje har økonomi til å velje det meir miljøvenlege, men dyrare alternativet. Eit viktig perspektiv som mange av elevane har trekt fram er den økonomiske veksten, men denne økonomiske veksten er ikkje formidla som nødvendig i tekstutdraget, men meir ei haldning som byggjer på utsegna «mykje vil ha meir». Ein elev skriv at det er unødvendig å gjere slike drastiske ting i naturen når bygda har det heilt ok frå før. Dreininga mot ei grønare og berekraftig framtid fordrar at ein tek slike avvegingar. Som Hårstad og Rusten (2019) trekk fram må den einskilde sjå på kva ansvar, rettar og handlekraft ein har med tanke på det miljøet ein lever i og bidreg til. Ein annan elev skriv i elevtekst 29 at om ein legg elva i røyr døyr Fossekallen og dermed er det ikkje ein positiv framgang for bygda. Å ta vare på Fossekallen, som er Noreg sin nasjonalfugl er så viktig at ein eventuell økonomisk gevinst er underordna. Eleven som har skrive denne teksten verker til å ha etablert eit medborgarskap som handlar om tilhøyrse, nasjonalfuglen er viktig for Noreg, ergo er den viktig for hen. Det verker også til at eleven har eit anna syn enn mange andre om kva som er positivt for ei bygd eller ein plass. Det å ha eit dyreliv som har det bra er openbart positivt og noko som har høg verdi, er ei slutning ein kan trekke ut frå det eleven skriv i teksten.

Å vere medviten om kva rolle Noreg har i arbeidet mot ei berekraftig framtid er også noko som er vanskeleg og utfordrande. Ein elev skriv i elevtekst 11 at vi i Noreg har så mykje at vi ikkje treng å ofre fleire dyr. Eleven set då Noreg i ein privilegert posisjon som gjer at vi kan stoppe no. Det hadde vore interessant å spurt vidare om kva som skjer om Noreg har brukt opp alle pengane dei har, er det då greitt å gjennomføre inngrep i naturen igjen. Det økologiske fotavtrykket og ansvaret for det er som Hårstad og Rusten (2019) trekk fram, asymmetrisk. Noreg merker lite til klimaendringane på ein dagleg basis, men har eit stort ansvar då vi set frå oss eit stort økologisk fotavtrykk. Det kan verke til at denne eleven allereie har starta ein tankeprosess kring eigne privilegium og samfunnet som ein er ein del av, sine privilegium.

5.3 Funn 3 – dei som posisjonerer seg antroposentrisk

Av dei 53 elevtekstane som var samla inn var det seksten som tok parti med mora, og samlege brukar økonomi, pengar eller økonomisk vekst som årsak til dette valet. Nokre av elevane skriv eintydig i tekstane sine at den økonomiske gevinsten er viktigast, medan nokre reflekterer kring korleis naturen vil lide under denne utbygginga. Det verker til at mange av elevane synest det er enkelt å få ein territorial tilhøyrse til denne fiktive bygda som er nemnt i tekstutdraget. Dei skriv om dei utruleg positive effektane ein eventuell økonomisk vekst vil ha for bygda, med arbeidsplassar, oppussing og nye attraksjonar til bygda.

Det er ingen av elevane som er einige med mor som reflekterer noko over korleis denne enorme økonomiske veksten skal kome eller om det er behov for det i det heile. I tekstutdraget som blei presentert blir det, som skrivi før, ikkje nemnt at ein slik økonomisk vekst er ønskeleg. Elevane er likevel veldig opptekne av det i sine tekstar. Som Hårstad og Rusten (2019) skriv er det ei rådande oppfatning at teknologiske nyvinningar vil løyse klimaproblema på sikt. Derfor kan ein kanskje tenke at god økonomi og nye teknologisk tilskot vil vere bra for både klima og bygda, det er vanskeleg å vite kva elevane tenker om det. Det at så mange av elevane skriv om at økonomisk gevinst er viktigast gjer at ein kan tenke at dei tenker at profitt i eit kortsiktig perspektiv er viktigare enn klima, det er interessant. Kvifor dei tenker at denne økonomiske gevinsten er så viktig er vanskeleg å vite. Dei skriv om positive effektar for bygda som

vil kome som følgje av denne økonomiske utviklinga, som opprusting eller oppussing. Det speglar godt samfunnet vi lever i, økonomisk vekst og utvikling er lista som noko positivt i dei fleste massemedium og andre sosiale kanalar. Igjen kan ein trekke inn Bakken (2018) sine didaktiske implikasjonar med skjønnlitteraturen og ekle problem, det er viktig at elevane får trene seg i å diskutere problem som ikkje har noko rask og enkel løysing, og det at kortsiktige godar som til dømes å byggje eit badeland eller pusse opp kommunale bygg i bygda blir stilt opp mot naturvern er døme på eit slikt ekkelt problem.

I elevtekst 4 skriv eleven om at det ikkje vil vere fint med eit kraftverk i naturen, men det kan kompensast med å pusse opp skulen eller kyrkja i bygda. Dette indikerer at eleven ikkje ser naturen sin ibuande verdi, det er berre dumt at det blir stygt. Igjen kan ein trekke inn media og korleis ein snakkar om utbygging av vindmøller, det blir ofte nemnt at det øydelegge naturen og kor stygt det blir. Det er ikkje vanskeleg å forstå at elevane kan vere påverka av dette. Staden der forskinga i denne masteroppgåva er gjennomført har fått oppført vindmølleparkar for ikkje så mange år sidan, dette førte til mykje missnøye og ueinighet i byen. Det er ikkje usannsynleg at ei negativ haldning til utbygging i naturen, og kor stygt det blir, er noko elevane har fått høyre heime eller i lokalmiljøet elles.

Når ein les tekstane som tek parti med mora står det litt i kontrast til det Sinnes (2020) skriv om, det kan verke som at elevane manglar ein del kunnskap om både klima og naturen. Det er likevel eit fleirtal i dette materiale som forstår at naturen er viktig og at menneske sin inngripen har og får konsekvensar.

5.4 Didaktiske implikasjonar og oppsummering.

Spreiinga innan dei ulike svara i datamaterialet er ganske stor. Berre ved å dele svara i tre grupper, dei som er einig med mora, med faren og dei som er usikre har ein ei brei spreiiing, men det er også ei intern spreiiing innanfor desse gruppene. For dei elevane som tek faren sitt parti varierer det veldig kva dei legg fram som argument. Nokre av dei plasserer seg midt i mellom ein økosentrisk og antroposentrisk posisjon, det vil seie at dei tek parti med faren, men skriv om naturen som ein ressurs for menneska i sin argumentasjon, medan nokre tar litt klarare val. Dette indikerer at problemstillinga elevane har blitt stilt ovanfor er vanskeleg og utfordrande. Det treng sjølvsagt ikkje å vere

eit mål at elevane skal ta eit klart val, målet kan like gjerne vere å få i gong tankeprosessar hos den einskilde kring eigne haldningar. Uansett vil den didaktiske verdien vere stor, då datamateriale viser at det faktisk er ei spreining av haldningar og tankar blant elevane. Ingen er tent med å anta kva haldningar elevane har, om vi gjer det kan dei i verste fall oppleve undervisninga som manipulerande eller normativ. Målet med ei berekraftig undervisning er å gjere elevane i stand til å ta etiske val som er ansvarlege og at den einskilde sine handlingar har konsekvensar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), det er då heilt nødvendig at elevane blir overtydd om at det undervisninga handlar om både er reelt og viktig for dei. Ved å tilpasse undervisninga til dei ulike klassane, bør ein starte med å få eit oversyn over kva haldningar elevane faktisk har. Dette datamateriale indikerer at det vil kunne vere ei viss spreining av haldningar knytt til ei berekraftig framtid og vala som skal føre oss dit i mange klasserom.

På ekle problem vil det ikkje alltid vere mogleg med ei løysing. Det er mange omsyn ein må ta og ulike interesser kan kome i konflikt med kvarandre. Tre av elevane i utvalet klarar ikkje å ta eit klart val om posisjon. Det er bra med ein økonomisk vekst, men det er dårleg for naturen. I overordna del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) er det lovfesta at elevane skal bli rusta til å ta val som gjer at neste generasjon også kan få tilfredsstilt sine behov. Dette forutsette at elevane klarar å sjå samfunnet i eit lengre perspektiv enn her og no, faktisk forbi si eiga levetid og framover. Det kan vere svært vanskeleg for elevane å skulle ta dette perspektivet når politikken og samfunnet vi lever i ikkje speglar desse verdiane. Samfunnet legg opp til eit stadig aukande forbruk og at ein økonomisk vekst er viktig, blir formidla gjennom mange kanalar. At elevane sjølv skal klare å ta eigne standpunkt som igjen kan få til ei endring i samfunnet og for framtida er utfordrande. Ubehaget sin pedagogikk, som Røthing (2019) skriv om, opnar for ei slik kritisk sjølvransaking.

Å gå utanfor den emosjonelle komfortsona er nødvendig for å skape empati og endring. Det er viktig at ein som lærar er klar for kva emosjonell byrde dette kan vere for elevane. Mange elevar i Noreg kjem frå heimar med høgt forbruk og om ein ikkje kjem frå ein slik heim kan det godt vere at elevane ønsker dei gjorde det. Eit åtak på individ i samfunnet som ikkje tek omsyn til sitt økologiske fotavtrykk kan opplevast som eit åtak på elevane sine eigne foreldre eller familie. Barn og unge er ofte svært lojale og det kan sette dei i ein svært sårbar posisjon. Gjennom litteraturen kan ein by på eit fiktivt samfunn, og det

kan vere ein litt mjukare start for denne sjølvransakinga og det kan vere særst viktig om ein skal løfte fram slike diskusjonar i eit fellesskap. Gjennom den narrative forestillingsevna kan elevane få høve til å sette seg inn i andre sine posisjonar og skjebnar. Skjønnlitteraturen byr såleis på ein moglegheit til å trene på å handtere «wicked problems». Gjennom å lese skjønnlitteratur åleine eller i fellesskap får ein høve til å samtale, diskutere og reflektere over ulike tematikkar og skjebnar. I klasserommet kan ein oppleve å diskutere problem som ikkje har noko enkel løysing, og krev at ein stadig vendar tilbake til same spørsmålet. Som til dømes kva skal Noreg gjere utan oljen, det vil vere tilnærma umogleg og svært usannsynleg at ein vil klare å finne eit svar på den problemstillinga, men det gir elevane høve til å gjere seg opp ei meining om kva dei tenker om oljeutvinninga. Gjennom å samtale og studere bildebøker kan ein diskutere til dømes naturen sin posisjon i bøkene, og korleis vi sjølv ser på naturen. Er vi ein del av naturen, eller er naturen til for oss, og korleis er dette framstilt i bøkene ein studerer. Det treng ikkje å vere eit mål at elevane skal kome til noko konsensus, men å reflektere og føle på utfordringane knytt til klima- og miljøproblematikken.

Elevar kan oppleve å kjenne seg manipulerte om tekstane er for normative. I elevtekstane som blei samla inn i dette prosjektet skriv ein av elevane at teksten legg opp til at det er faren som er det korrekte svaret, men at han likevel vel mora sitt parti. Det er veldig positivt at eleven klarer å uttrykke sine eigne meiningar sjølv om hen føler at hen blir pressa mot eit korrekt svar. Det kan sjølvstund diskuteras om eleven hadde klart å vere så ærleg, eller upåverka om det ikkje hadde vore for at svaret skulle formidlast gjennom anonyme tekstar som ingen medelevar fekk lese. I dette prosjektet er det ingen konsekvensar for dei i å velje det som eleven opplever som det ukorrekte svaret, hen må ikkje forsvare det eller stå til ansvar for det på nokon måte.

Språket gir elevane høve for å uttrykke sine meiningar, og i dette tilfellet sine posisjonar ovanfor eit problem knytt til miljøet. Norskfaget har såleis ein sentral posisjon til å ruste elevane for framtida. All kommunikasjon blir formidla språkleg, og elevane veks opp i eit uendeleg eldorado av informasjon. Denne informasjonen må dei kunne ta inn over seg, reflektere kring og kunne gjere seg opp ei meining om. Skjønnlitteratur kan ikkje vere det som reddar verda, men det kan likevel vere eit verdfullt bidrag. Historisk sett har skjønnlitterære trekk prega klimadiskursen i lang tid, som Hennig (2021) skriv om der han nemner Rachel Carson og *Silent spring* frå 1962. Noko av det som forskning peiker

på som årsaka til den klimakrisa vi står midt i, er avstanden vi har fått til naturen. Det kan vere vanskeleg å få nærleik til naturen i klasserommet, men skjønnlitteraturen byr på ein arena for å bli kjent med den og for å få eit forhold til den. Gjennom realistiske skildringar bringer ein naturen inn i bevisstheita til elevane og forhåpentlegvis skape eit nærare band mellom dei og naturen.

6 Avslutning

Opplæringslova slår fast at skulen skal førebu elevane på ei annleis framtid med tanke på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Astrid T. Sinnes (2015, s. 16) hevdar at om ein ikkje førebur elevane på ei annleis framtid, gjer ein dei ein stor urett. Skulen har ei sentral rolle i å utdanne elevane til å bli medvitne, ansvarlege og respektfulle i sin handtering av naturen og forvaltninga av naturen sine ressursar. Endringane som må til på det personlege planet kan vere ubehageleg for elevane å ta inn over seg, det krev meir av dei å innsjå at kvar einskild sine handlingar og val har konsekvensar i eit lengre perspektiv, enn å lene seg tilbake for å vente på nyvinningar som skal redde verda.

No kan nok heller ikkje norskfaget redde verda, men det kan vere eit verktøy for å få nærleik til ukjende fenomen. Om elevane får ein nærleik til naturen, utfordringane knytt til klima og kva globale konsekvensar vi står ovanfor, er håpet at det vil vekkje ei interesse og gjere dei handlekraftige.

Problemstillinga for denne avhandlinga var derfor som følgjer: korleis posisjonerer elevar seg etter lesing av økosentrisk litteratur, der det antroposentriske og det økosentriske synet på naturen blir stilt opp mot kvarandre? Målet var at forskinga kunne vere eit bidrag til å belyse kva rolle skjønnlitteraturen kan ha i utdanning for berekraft, og vere ein veg inn i ei kartlegging over kva haldningar som rører seg i eit klasserom.

Ved å nytte anonymiserte innleveringar av elevtekstar la det eit grunnlag for at elevane kunne vere ærlege og gje uttrykk for sine subjektive meiningar, utan at dei måtte forsvare dei for verken medelevar eller lærarar. Dette var også målet då prosjektet ikkje tok sikte på at elevane skulle komme til ein slags felles konsensus over kva som var riktig, men heller reflektere innover og komme med kva dei sjølv meinte. Dette vil kunne vere eit relevant verktøy i planlegginga av undervisning om berekraft, då ein faktisk kan få eit oversyn over elevane sine meiningar, eller i alle fall det dei gir uttrykk for gjennom tekstane sine. Som lærar vil ein ikkje vere tent med å anta at elevane er opplyst eller har ei viss haldning om eit gitt tema, det vil vere eit godt utgangspunkt for undervisninga og faktisk vite kva dei meiner, tenker eller veit.

Som forskar reflektere eg mykje kring utvalet, mi eiga rolle som både lærar og forskar og på kva verk eg skulle nytte i forskinga. Maja Lunde si bok *Blå* gav assosiasjonar til nærmiljøet til elevane, dei kjem ikkje frå ein stor by og eg såg føre meg at det å sjå for seg ei lita bygd var noko dei fleste ville klare. Boka gav også høve til å sette to syn opp mot kvarandre, det antroposentriske som blei representert med mora og hennar ønske om økonomisk vekst for hotellet sitt og bygda mot det økosentriske, representert med faren til Signe som forskar og med ei stor interesse for varing av naturen og ein stor kunnskap om økosystemet kring elva. Signe som hovudperson, representert som eit barn som står mellom foreldra sin konflikt kunne også vere noko den einskilde kjende att. Kort sagt gav utdraga høve til å reflektere over eit ekkelt problem, som er ein didaktisk moglegheit for å sette vanskelege tema på dagsorden i klasseromma.

Utgangspunktet og målet for prosjektet var å undersøkje om elevar ville ta mora eller faren til hovudpersonen sitt parti og såleis posisjonere seg økosentrisk eller antroposentrisk, og på den måten kunne diskutere om det var ei spreining av posisjonar i klasserommet og kva den informasjonen er verdt for læraren. Analysen av elevtekstane viste ei stor spreining av resultat. Det var seksten elevar som tok mora sitt parti og såleis blei plassert i ein antroposentrisk kategori og brukte økonomisk gevinst eller vekst som argument for valet og 34 som skreiv tekstar der dei sa seg einig med faren og såleis blei plassert i ein økosentrisk kategori. Tre elevar klarte ikkje å ta eit standpunkt, der ein også følte seg manipulert til å velje ein posisjon. Denne kjensla av manipulasjon kan vere ein indikasjon på at ei ikkje-normativ undervisning er å føretrekke.

Elevane som valte den økosentriske posisjonen hadde ulike grunnar kvifor dei meinte dette var det riktige valet, men fleire trakk inn den vakre naturen som argument. Naturen må vi ta vare på, den er fin å sjå på og bør takast i vare. Fleire var inne på dyra sine rettar, at ein ikkje kunne ta vekk livsgrunnlaget deira og at menneske sin invaderande oppførsel var øydeleggjande. Nokon tangerte over mot ein antroposentrisk grunnleggjande då dei skreiv at dyr var viktige, men dei var viktige for menneska sitt høve for overleving. På den andre sida var det nokon som heilt klart posisjonerte seg økosentrisk med argument som sa at dyra sine liv var like mykje verdt som menneska sine liv.

Av dei som posisjonerte seg antroposentrisk brukte alle økonomisk gevinst eller vekst som argument kvifor. Dei såg føre seg at ved å leggje elva i røyr vil det kome ein enorm

økonomisk gevinst for bygda, det vil kunne føre til oppussing av både kyrkje og skulen. Korleis den økonomiske gevinsten skal kome reflekterer dei lite kring, men arbeidsplassar blir nemnt av nokre som ein veg mot økonomisk vekst.

Klimakrisa og fornybar energi blir også nemnt av nokre elvar, dei trekk inn at tida er i ferd med å renne ut, og at pengar ikkje er særleg viktig om naturen er øydelagt. Dyra kan ikkje tale si eiga sak, det må vi menneska gjere for dei. Elevtekstane viser såleis ei stor spreiring av haldningar, tankar, kunnskap og verdiar. Det er tydeleg at dei didaktiske implikasjonane kan vere mange når ein har eit slikt spekter tilgjengeleg i klasserommet. Fleire vil kunne hente mykje kunnskap frå kvarandre, ein vil kunne få gode diskusjonar og hos dei som argumenterer for økonomisk vekst kan ein byggje vidare med spørsmål om kvifor denne økonomiske veksten er så viktig, og korleis det faktisk gir fordelar til bygda. Dei som skriv at dyra sine liv er like viktige som menneska sine liv, kan ein spørje om kvifor det er slik, og korleis vi skal klare å få til ein balanse. Bruke ubehaget sin pedagogikk eller ekle problem for å verkeleg reflektere over kva val ein kan ta og kva konsekvensar som kan kome av dei.

Det viktigaste funnet i denne masteroppgåva er kompleksitet. Elevane tar eit val, men nokre trekker seg allereie gjennom teksten sin på kring 100 ord. Dette kan vere fordi at problemet som dei har fått presentert ikkje er noko enkelt problem å løyse. Det er ikkje eit hundre prosent riktig svar, og det vil vere gode argument på begge sider. Nokre av elevane meiner at faren sitt tankesett er bra og riktig, men metoden han bruker, som då han sprengjer ei bru, er ei handling dei ikkje vil seie seg einig i. Dette kan vere ein indikasjon på at elevane er på god veg inn i refleksjonar kring sine eigne haldningar, og kor eins eigne grenser går. Det viser også at dei ekle problema ikkje har noko enkel løysing, om det å sprengje brua hadde gjort at selskapet som har fått arbeidet med å leggje brua i røyr hadde pakka sakene sine og reist, ville det ikkje har vore eit ekkelt problem. Elevane forstår at det ikkje er så enkelt, det løyser ingenting på sikt.

Som nemnt innleiingsvis i dette kapittelet vil det mest sannsynleg vere elevar som tenker at klimakrisa kan bli løyst med teknologiske nyvinningar, og at det ikkje vil krevje noko innsats frå oss. Einskilde elevar vil også kome frå heimar der ein ikkje trur på klimakrisa, og i elevtekstane som eg samla inn kunne eg sjå teikn på slik tvil. Ein skreiv at det ikkje var sikkert at dyra ville døy om ein fjerna livsgrunnlaget deira, sjølv om dette

ettertrykkeleg var uttrykt i utdraget som blei presentert for dei. Dette er viktig informasjon å ha som lærar, om ein har elevar som ikkje trur på den forskinga du presenterer for dei eller blir overtydd om det du underviser om, er det viktig å vite at den skepsisen er der. Då vil det vere nødvendig å ha ein diskusjon om kva som er truverdige kjelder og leggje til rette for ei pluralistisk undervisning, som også dekker ei faktabasert og normativ tilnærming.

Norskfaget kan spele ei viktig rolle når elevane er kritiske til det dei les, språket har enorm makt og samfunnet vi lever i fordrar at vi klarar å gjere oss forstått og at ein klarer å ta inn informasjon frå skriftlege kjelder. Eit manipulerande språk, grønvasking og klimakonspirasjonar er noko ein kan undersøkje i klasseromma, såleis kan ein lære elevane å kjenne igjen og gjere dei medvitne om kva som er truverdige kjelder til informasjon.

Kompleksiteten i funna er heilt sentral for å svare på problemstillinga, elevane stillar seg ulikt av ulike grunnar. Dei plasserer seg på eit spekter frå heilt klart økosentrisk med argument der dei skriv at naturen og dyra er like viktige som menneska, over mot eit heilt klart antroposentrisk syn der den økonomiske veksten er viktig, og heilt klart viktigare enn nokre fuglar, fiskar eller muslingar sine liv. I spekteret mellom desse posisjonane finn ein elevar som strevar med å ta parti, som føler på ei viss manipulering og reflekterer kring Noreg sin privilegerte posisjon, over tida som tikkar nedover, over all plasten i havet og over kor vakker naturen er i seg sjølv. Heile dette spekteret gir fleire didaktiske implikasjonar. For å summere opp gir denne informasjonen oss høve til å leggje til rette for ei pluralistisk undervisning der ein saman med elevane utforskar og vurderer kjelder, der ein legg til rette for å hente og dele informasjon med kvarandre og for konstruktive diskusjonar der ein kan gå endå lenger inn i sine eigne refleksjonar og meiningar. Økonomisk vekst opp mot øydelegging av naturen er heilt klart eit sentralt og vanskeleg problem. Elevane vil stå ovanfor denne problemstillinga i mange ulike variasjonar og størrelsar gjennom livet, og i klasserommet får vi moglegheit til å øve og prøve ut kva val ein kan ta.

Oppgåva som blei gitt til elevane byr på ei fiktiv verd, høve til å ta val utan å måtte stå for dei og vil kunne vere ein mjuk start på å øve på ekle problem. For å skape empatiske elevar som er villige til å ta vare på naturen må ein gi dei kjennskap til naturen og

skjønnlitteraturen kan vere eit verktøy i vegen mot eit slikt nært forhold. Gjennom å bruke ei slik kartlegging kan ein opne for at skulen skal kunne oppnå sitt viktige mandat i opplæringa av engasjerte økoborgarar. Med kunnskap om kva elevar tenker og såleis gir uttrykk for gjennom tekst vil ein som lærar kunne legge til rette undervisninga på ein formålstenleg måte og sørge for at elevane forstår korleis deira levesett verkar inn på naturen, samt får respekt og ein vilje til å ta vare på den. På den måten kan ein prøve å nå Kunnskapsdepartementet sitt mål, som er forankra i overordna del av læreplanen, om å sikre framtidige generasjonar sitt høve for å dekke egne behov og for å overleve (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

7 Kjelder

- Aanesen (2022). *Antroposentrisme, biosentrisme og økosentrisme*. NDLA-Nasjonale digitale læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:83ce68bc-19c9-4f2b-8dba-caf401428f21/topic:1:116bf8f9-b9af-4fea-8152-02a2feeaf5a4/topic:1:081db4a3-e85b-46c2-b3d4-25916701ab3b/resource:faa88c14-b3c3-4143-bc33-99988841871c>
- Andersson-Bakken E. & Dalland, C.P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskingsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2019). Monologiske miljødialoger – Ole Mathismoen og Jenny Jordahls tegneserie *Grønne greier*. *Tidsskriftet Sakprosa*. Bind 11, nummer 2. 34 sider.
<https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/6536/5951>
- Bakken, J. (2018) Måret Anne Saras Mellom verdener og utdanning for bærekraftig utvikling. I Slettan, S. (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge*. (s. 231-253). Fagbokforlaget
- Birkeland, T. (2016) Forhandling om natur- kultur. En økokritisk lesing av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok *Kaninliv (1978)*. *Barnelitterært forskningstidsskrift vol7, nr.1*.
<https://doi.org/10.3402/blft.v7.33705>
- Finker, J.K. (2020). Økokritisk metaforanalyse av Aksel Selmers spekulative klimaroman *Ekspeditøren*. *Norsklæreren*, 44(1). (s. 28–37).
- FN (2023) *FNs bærekraftsmål*. FN- sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Frøjd, Y. (2021). Sårbarhet i Maja Lundes *Bienes historie*: En økokritisk lesning. I *Litteratur og sårbarhet*. Dancus, A. M., Linhart, S. H. & Myhr, A.B. (red.). (s. 211–229). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215054537-2021-10>
- Frøjd, Y. (2022). Klimakrisa i klasserommet. *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K.G. og Jore, M.K. (red.). (131- 147). Universitetsforlaget.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. (2017). Økokritiske blikk på barnelitteraturen. *Bøygen* 3/2017, (s. 74–87).
- Hansen, E.H. (Våren 2019) *Posisjonering i samtale- Ein studie av korleis elevar posisjonerer seg i gruppesamtalar om etiske bærekraftspørsmål i møte med skjønnlitteratur*. (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73309>
- Hennig, R. (2021) Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. I Axelsson, M. & Opset, B.B. (Red.) *Fortellinger om bærekraftig utvikling*:

- perspektiv for norskfaget*. (s. 13-38). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215050089-2021-01>
- Hårstad, H. & Rusten, G. (red.) (2019) *Grønn omstilling: norske veivalg*. Universitetsforlaget.
- Häbler, C. & Elisenberg, M. (2021) Med barneleseren inn i en økokritisk lesing. I Axelsson, M. & Opset, B.B. (Red.) *Fortellinger om bærekraftig utvikling: perspektiv for norskfaget*. (s. 124-143). Universitetsforlaget.
- Kvamme, O.A. & Sæther, E. (red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordna del- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnsopplaringen/id2570003>
- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep* (s. 39–56). Fagbokforlaget.
- Lunde, M. (2020) *Blå*. Aschehoug.
- Myren- Svelstad, P.E. (2020) Sustainable literary competence: connecting literature education to education for sustainability. *Humanities* 2020, 9(4),141.
<https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Norheim, M. (2017). *Oppdateringar fra lykkelandet. Røff guide til samtidslitteraturen*. Oslo: Samlaget.
- Norendal, A. (2021) Sårbar ungdom i møte med en sårbar klode- en analyse av *Ellers er jeg ikke noe menneske* av Agnar Lirhus og *Alt skal brenne* av Sofia Nordin. I Dancus, A.M, Linhart, S.H. & Myhr, A.B. (Red.) *Litteratur og sårbarhet*. (s. 230- 248). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2021) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. I. Engelstad (Red.), (A. Øye, Overs). Pax.
- Postholm M.B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen (2012) *Kunnskap for en felles framtid -Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf

- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*. Vol 6, No. 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Samoilow T.K. & Myren-Svelstad P.E. (2020) *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Selboe, E. & Sæther, E. (2019) Økologisk medborgerskap: Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. I Haarstad, H. & Rusten, G. (Red.), *Grønn omstilling- norske veivalg*. (s. 183-199). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A.T. (2020) *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal.
- Sinnes, A.T. (2015) *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. og Straume, I. S. (2017) «Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål», *Acta Didactica Norge*, 11(3), s. Art. 7, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Sommervold, T. (2011) Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenking i klasserommet. *Norsklæreren* 4, 2011. <https://www.researchgate.net/publication/301560497>
- Sæther, E. (2017) Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier*. (s. 216-231). <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

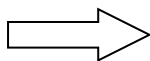
8 Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du la barnet ditt delta i forskingsprosjektet

” Berekraftig sjølvutvikling - Ein studie av korleis elevvar posisjonarer seg i tekstar etter kritisk lesing av økosentrisk skjønnlitteratur”?

Hei! Har du lyst å la barnet ditt vere med i eit forskingsprosjekt? Eg ønsker å undersøkje om skjønnlitteratur kan vere eit hjelpemiddel i undervisninga for at elevane skal kunne forstå meir om berekraftig utvikling og dei grunnleggande dilemma vi står ovanfor. Om de vil lese meir om dette i læreplanen, sjå her: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-berekraftig-utvikling/?lang=nob>



Formål

Eg skal fullføre min femårige lærarutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge ved å skrive ei masteroppgåve i norskfaget. I masteroppgåva mi ønsker eg å undersøkje kva slags refleksjonar elevane får ut av å høyre utdrag frå litteratur med eit berekraftig tema. Eg håper du vil la barnet ditt vere med!

Eg vil lese eit utdrag frå boka *Blå* av Maja Lunde. *Blå* er ein del av ein kvartett bøker som alle handlar om klima. Etter opplesinga vil elevane få refleksjonsspørsmål som ber dei ta stilling til dei etiske dilemma som karakterane i boka står ovanfor. Eksempel på refleksjonsspørsmål kan vere: Tenker du at handlinga i boka er sannsynleg, kvifor/kvifor ikkje?

Kven leiar forskingsprosjektet?

Forskaren heiter Synnøve Grotle Rundereim.



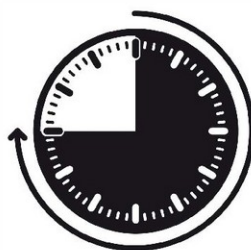
Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg spør deg om å gi samtykke fordi du er foresatt til ein elev som har meg som norsklærer. Eg har vore i kontakt med kontaktlæraren til barnet ditt, som vidaresender dette skrivet til deg for meg.

Visst du har lyst å vere med i forskingsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet og levere det tilbake til læraren. Om du ikkje har lyst å vere med, er det helt greitt.

Kva betyr det for deg å delta?

Om du har lyst å delta i forskingsprosjektet, vil eg først lese eit utdrag frå Maja Lunde si bok *Blå*, deretter skal elevane svare på nokre refleksjonsspørsmål knytt til teksten som dei leverer inn. Opplesinga og tekstskrivninga vil gå føre seg i norsktimar i skuletida. Både den andre norsklæraren de har i faget, og eg, Synnøve Grotle Rundereim, vil vere til stades under opplesinga og arbeidet med refleksjonsoppgåvene. Dette vil ta ca. 90 minuttar, ein dobbelttime i norsk. Innleveringa av teksten der eleven har svart på refleksjonsspørsmåla er anonym og vil ikkje kunne sporast tilbake til eleven.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velje sjølv om du har lyst at eleven din skal delta eller ikkje.

Visst du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje noko grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil då bli sletta.

Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller om du først seier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.



Ditt personvern – Korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Eg vil berre bruke informasjonen om eleven til å finne ut korleis elevar opplev og reflekterer kring teksten eg les for dei.

Eg vil ikkje dele din informasjon med andre. Det er berre eg som forskar som har tilgang til informasjonen. Eg passar på at ingen kan få tak i informasjonen som blir samla inn. Eg lagrar all informasjon på en sikker datamaskin. Eg passer på at ingen informasjon kan koplaster til den einskilde elev når eg skriv masteroppgåva. Eg vil til dømes finne opp eit anna, fiktivt namn når eg skriv om funna som ble gjort i dei gitte klassane.

Eg følgjer lova om personvern.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Eg er ferdig med forskingsprosjektet 01.06.2023. Ved avslutta prosjekt vil alle dei innsamlede tekstane makulerast.

Dine rettar

Visst det kjem fram opplysningar om eleven i det eg skriv, eller har i dokumenta mine, har du rett til å få sjå kva informasjon som er samla inn. Du kan også be om at informasjonen slettast slik at den ikkje finnast lengre. Dersom det er nokon opplysningar som er feil kan du seie i fra og be forskaren rette på dei. Du kan også spørje om å få ein kopi av informasjonen frå meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synast at eg har behandla opplysningar om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikkje er riktig.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar informasjon om deg berre visst du seier at det er greit og du skriv under på samtykkeskjemaet.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Synnøve Grotle Rundereim, e-post: synnoverundereim@gmail.com. Du kan også kontakte min masterrettleiar Ylva Frøjd på e-post: ylva.frojd@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Han kan kontaktast på: personvernombud@usn.no

Universitetet i Sørøst-Norge har bedt Personverntjenester om å sjå til at prosjektet følgjer lova om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og meiner at vi følgjer lova.

Om du lurer på kvifor Personverntjenester meiner dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennleg helsing

Synnøve Grotle Rundereim

Samtykkeerklæring for elever på ungdomstrinnet

Eg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Berekraftig sjølvutvikling - Ein studie av korleis elevar posisjonere seg i tekstar etter kritisk lesing av økosentrisk skjønnlitteratur» og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg vet at eg kan trekke samtykket mitt når som helst, utan grunn.

Eg samtykker til at:

- Min elev kan delta i opplesinga av utdrag frå boka *Blå* av Maja Lunde.
- Min elev svarer anonymt på ei tekstoppgåve som blir utdelt i etterkant av opplesinga av utdrag frå boka *Blå* av Maja Lunde.

(Namn på elev)

(Dato og underskrift av foresatt)

Vedlegg 2: Undervisningsopplegg

Klasser: 9x, 9x, 9x.

Tidsbruk: 90 min.

Høgtlesing: s. 75- 82 og s. 103- 117 i *Blå* av Maja Lunde.

Samandrag:

Les opp til elevane etter høgtlesinga.

I teksten som vi har lest no har vi møtt Signe. Ho er ei lita jente som veks opp i ei bygd på vestlandet med mor og far sin. Mora driv eit hotell og er for at dei skal legge den lokale store elva «Breio» i røyr, så dei kan få eit kraftverk og på den måten få ein økonomisk vekst i bygda. Hotellet som er familien sin inntekt, er avhengig av det seier ho. Det er mange andre elever i Noreg, og dette er berre vatten.

Faren til Signe er djupt ueinig med mora. Han meiner det er galskap å legge elva i røyr, det vil utslette alt det dyrebare livet som er avhengig av elva. Fossekallen, Noreg sin nasjonalfugl har reira sine kring elva og elvemuslingen som reinsar elva vil døy. Faren jobbar som forskar og endar opp med å sprengje ei bru som er bygd for å forsinke eller sabotere arbeidet med å leggje «Breio» i røyr.

Skriv ein kort tekst der de skriv kven de er einig med, mora eller faren. Forklar kvifor de tenker som de gjer, og bruk gjerne dømer frå teksten som eg las eller andre liknande situasjonar frå verkelegheita.