

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Eirill Høydalsvik

Romanen @ALLY_TRIP i arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling gjennom litteraturundervisningen på ungdomstrinnet

Dato: 15. mai. 2023

Totalt antall sider: 65

Forord

Da var fem års skolegang på Nord universitet, avdeling Nesna plutselig over. I januar hadde jeg ikke troen på at denne dagen skulle komme, men her er jeg.

Når jeg tenker tilbake på tiden min på Nesna, har vi gjort mye fint sammen, både studenter og lærere. I 2019 valgte jeg å overflytte meg til NTNU, men kjente fort at jeg savnet Nesna og det gode samholdet vi har der, så etter bare to uker i Trondheim bar det tilbake til Nord universitet og Nesna. Noe jeg er veldig glad for den dag i dag. Selv om utdannelsen har vært preget av en nedleggelsesprosess, har det vært fem lærerike år med mye glede, latter og læring. Minner for livet.

I det siste har det vært diskusjoner i flere fora om lærere som skal jobbe i grunnskolen egentlig trenger en masterutdanning. Etter fem år vil jeg selv definitivt svare ja på dette. Selv om det å være student er utfordrende på sitt vis, har jeg utviklet meg mye, både personlig og faglig på disse fem årene, noe jeg ikke ville vært foruten.

Min første takk vil jeg gi til mine flotte medstudenter som har gjort årene på Nesna helt fantastiske. Uten dere hadde ikke tiden på Nesna vært den samme. Jeg vil også takke mine forelesere som har gitt meg mye kunnskap og god veiledning, og som aldri ga oss opp når framtiden på Nesna ble usikker.

En ekstra stor takk til min fantastiske veileder, Hallvard Kjelen, for gode samtaler. Du har svart på mine henvendelser til alle døgnets tider og både i helger og ferier, og jeg har aldri trengt å vente lenge. Du har gitt meg motivasjon, gode innspill og konstruktive og konkrete tilbakemeldinger. Uten din veiledning hadde nok ikke masterperioden gått like bra.

Jeg vil også rette en stor takk til min mamma, Heidi Høydalsvik, som har lest korrektur på masteroppgaven min, men også fordi du har vært ved min side helt fra start og støttet meg og hatt troen på meg. Veldig takknemlig for å ha deg i livet mitt!

En siste takk går til familie og venner for at dere har vært forståelsesfulle når livet som student har vært både krevende og utmattende. Nå begynner en ny epoke i livet. I made it!

Eirill Høydalsvik

Mo i Rana, 15. mai. 2023.

Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven har vært å lese ungdomsromanen *@ALLY_TRIP* med et økokritisk perspektiv, for å finne ut om den er aktuell til bruk i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet i temaet bærekraftig utvikling.

Grunnen til at jeg har valgt temaet bærekraftig utvikling i litteraturundervisningen som mitt masterprosjekt er fordi dette temaet er nytt i læreplan LK20 som ett av tre overordna gjennomgående tverrfaglige temaer. Det er derfor i liten grad forsket på, sammenlignet med andre norskfaglige tema, samtidig som det skal ha en sentral plass i alle fag, også i norskfaget, og dermed bør vies ekstra oppmerksomhet. Temaet er også blitt svært aktuelt de senere årene, i og med at det for alvor har gått opp for oss hvilke enorme miljø -og klimautfordringer verden står overfor i dag. Jeg som kommende lærer og norsklærer har derfor bruk for den kunnskapen jeg tilegner meg gjennom dette prosjektet, nettopp fordi jeg skal være med på å utdanne framtidige elever til engasjerte samfunnsborgere med gode verdier. Oppgaven bygger på teori fra økokritikken (Buell, 1995; Glotfelty, 1996; Garrad, 2012; Næss, 1999) og en didaktisk del med fokus på litteraturredidaktisk teori (Nussbaum, 2016; Gourvennec et al., 2014; Goga, 2019/2021).

Oppgaven min tar for seg en kvalitativ litterær analyse/fortolkning av tekst, der jeg har undersøkt hvordan miljø -og klimautfordringer blir beskrevet i romanen. Her har jeg tatt utgangspunkt i Buells (1995) fire kriterier for at en tekst skal kunne regnes som miljøorientert. Funnene fra den litterære analysen/ fortolkningen viser at romanen er miljøorientert, med tanke på at den ivaretar deler av de fire kriteriene til Buell (1995). Men funnene mine viser også at romanen har flere likhetstrekk med saktekster på grunn av mye kunnskapsbasert informasjon, som mange steder oppleves som mer sentral enn selve fiksjonen. Dermed har jeg kommet fram til at romanen fort kan oppleves litt for ensidig og faktabasert til at den kan brukes i undervisningen på ungdomstrinnet, i alle fall alene.

Oppgaven tar også for seg en lærerfaglig analyse. Her har jeg reflektert over og diskutert didaktisk rundt på hvilken måte romanen kan bidra til økt engasjement blant elever på ungdomstrinnet i miljø -og klimautfordringer. Jeg har også sett på innholdet i og oppbygningen av boka for å avgjøre om den evner å skape engasjement. Konklusjonen min ble at romanen sannsynligvis ikke klarer å engasjere elevene nok siden den ikke gir særlig rom for egen tenkning, samtidig som historien om ungdommene ikke er spennende nok. I

store deler av boka kan man få assosiasjoner til skolens faktabaserte undervisningstimer mer enn en følelse av å delta i et eventyr. Det blir også vanskelig for elever å ta inn egne erfaringer, diskutere, tolke og lytte til andres tolkninger av romanen, noe som ifølge Gourvennec og Skaftun (2014) er viktig for at elever skal bli engasjerte (Gourvennec et al., 2014).

Abstract

The aim of this master's thesis has been to read the youth novel @ALLY_TRIP with an ecocritical perspective, in order to find out whether it is relevant for use in literature teaching at the junior level in the theme of sustainable development.

The reason why I have chosen the theme of sustainable development in literature teaching as my master's project is because this is a new theme in the LK20 curriculum as one of three overarching cross-disciplinary themes. It has therefore been researched to a small extent, compared to other Norwegian subject topics, while it should have a central place in all subjects, including Norwegian subjects, and thus should be given extra attention. The topic has also become very relevant in recent years, as it has really dawned on us what enormous environmental and climate challenges the world is facing today. I, as a future Norwegian teacher, have therefore use for the knowledge I acquire through this project, precisely because I will be involved in educating future students to be engaged citizens with good values. The thesis is based on theory from ecocriticism (Buell, 1995; Glotfelty, 1996; Garrad, 2012; Næss, 1999) and a didactic part with a focus on literary didactic theory (Nussbaum, 2016; Gourvennec et al., 2014; Goga, 2019/2021).

The thesis deals with a qualitative literary analysis/interpretation of a text, where I have examined how environmental and climate challenges are described in the novel. Here I have taken as a starting point Buell's (1995) four criteria for a text to be environmentally oriented. The findings from the literary analysis/interpretation show that the novel is an environmentally oriented text, considering that it fulfills parts of the four criteria of Buell (1995). The novel also has several similarities with non-fiction texts due to a lot of knowledge-based information, which in many places is experienced as more central than the fiction itself. Thus, I have come to the conclusion that the novel can quickly be experienced as a bit too one-sided and factual, therefore it cannot be used in teaching at junior high school on its own.

The assignment also deals with a teacher professional analysis. Here I have reflected on and discussed in a didactic manner the ways in which the novel can contribute to increased engagement among students at secondary level in environmental and climate challenges. I have also looked at the content and structure of the book to determine whether it is capable of creating engagement. My conclusion was that the novel probably fails to properly engage the

students as it does not give much room for their own thinking, and at the same time the story fails to create enough excitement. In large parts of the book, one can get associations with the school's fact-based teaching lessons more than the feeling of taking part in an adventure. It also becomes difficult for students to take in their own experiences, discuss, interpret and listen to other people's interpretations of the novel, which according to Gourvennec and Skaftun (2014) is important for students to become engaged (Gourvennec et al., 2014).

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Litterære verk.....	4
1.3 Tidligere forskning.....	5
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.5 Oppgavens oppbygging.....	6
2.0 Teori.....	8
2.1 Begrepsavklaring og teori.....	8
2.2 Økokritikk.....	8
2.2.1 Natur, -klima -og miljøskildringer i litteratur, økokritiske strategier.....	10
2.3 Antroposentrisme og økosentrisme.....	11
2.4 Kritikk av utdanning for bærekraftig utvikling og økokritisk litteraturundervisning.....	12
2.5 Martha Nussbaum- Litteraturens potensiale.....	13
2.6 Litterære samtaler.....	14
3.0 Metode.....	16
3.1 Valg av tekst.....	16
3.1.1 Systematisk valg av tekst.....	16
3.1.2 Å lese litteratur på en økokritisk måte.....	17
3.2 Vitenskapelig tilnæringsmåte.....	18
3.3 Valg av metode.....	20
3.4 Kvalitet i studien.....	22
3.5 Forskningsetikk.....	23
4.0 Analyse av @ALLY_TRIP.....	24
4.1 Gjennomføring av analysen.....	24
4.2 @ALLY_TRIP, en klimaroman.....	24
4.3 Romanens oppbygging.....	25
4.4 Romanen i lys av Buells (1995) fire kriterier.....	28
4.4.1 Fortellerstemmer.....	37
4.4.2 Økosentrisk og antroposentrisk natursyn.....	39
4.5 Konklusjon av den litterære analysen.....	41
5.0 Didaktisk refleksjon og drøfting av @ALLY_TRIP.....	43

5.1 Gjennomføring av den didaktiske delen.....	43
5.2 Refleksjon og drøfting.....	43
5.2.1 Arbeidet med romanen i klasserommet.....	47
5.3 Konklusjon av de didaktiske refleksjonene og drøftingene.....	48
6.0 Oppsummering og konklusjon	49
Litteraturliste:	53

1.0 Innledning

De siste årene har det vært rettet stort søkelys mot de økte klima -og miljøendringene i verden. Bevisstheten rundt miljøproblemene oppsto rundt 1970-tallet, men det var mot slutten av 1980-tallet at det ble en enighet om at hvis man skulle klare å få til en bærekraftig utvikling i verden, måtte utdanning være med på utviklingen (Reinhard, 2021). Dette ble fra 2005 til 2015 fokuset til UNESCO (FNs organisasjon for utdanning). Målet deres var å fremme temaet bærekraftig utvikling i utdanningen verden over. På grunnlag av dette valgte Utdanningsdirektoratet i 2006 å legge en strategi for å få dette temaet inn i grunnskoleopplæringen i Norge. Ønsket til UNESCO var at temaet skulle inkluderes i alle læreplaner, men da Utdanningsdirektoratet i 2006 la fram et strategidokument for å ivareta tematikken rundt bærekraftig utvikling i grunnsopplæringen, ble det presisert at temaet egentlig bare skulle «ivaretas i læreplaner der det er relevant» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 15). I denne sammenhengen gjaldt det derfor bare fagene naturfag og samfunnsfag. Dette ble ikke endret før med fagfornyelsen LK20. Nå ble FNs bærekraftmål en svært sentral faktor i utviklinga av den nye læreplanen, og førte til at temaet bærekraftig utvikling ble inkludert i flere fag, deriblant norskfaget (Reinhard, 2021).

For å kunne utrydde fattigdom, bekjempe ulikheter og stoppe klima -og miljøendringene innen 2030 vedtok FN (De forente nasjoner) i 2015, noe som i dag kalles FNs bærekraftmål. FNs bærekraftmål består av 17 mål og 169 delmål (FN, 2022), som alle skal være med på å finne løsninger for en positiv utvikling i verden. I tilknytning til FNs bærekraftmål har FN-sambandet utviklet det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som er ett av tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres i alle skolefag. Dette tverrfaglige temaet har kommet inn i den nye læreplan LK20, og ble tatt i bruk i undervisningen fra år 2020 (FN, 2022). I den nye læreplanen LK20, i overordnet del, står det at temaet skal være med på å lære elevene hvordan de skal ta vare på jorda, synliggjøre hvilke behov menneskene som lever på jorda i dag har, samtidig som de skal få en forståelse for hva som må til for at menneskene som kommer etter oss også skal få muligheten til å dekke sine behov. Elevene skal lære å bli miljøbevisste, tenke miljøvennlig, og forstå hvilken betydning valgene de tar har for livet på jorda. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling inneholder flere aspekter, slik som miljø, klima, fattigdom, helse, konflikter, utdanning og fordeling av ressurser. Gjennom undervisningen skal elevene lære å se sammenhenger mellom- og løsninger på problemstillinger knyttet opp mot disse aspektene ved den bærekraftige utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Begrepet bærekraftig utvikling er et vidt begrep som tolkes ulikt av alle, det blir derfor definert forskjellig. Ifølge FN-sambandet er bærekraftig utvikling definert som: «En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.» (FN-sambandet, 2021). I ordet ligger det også en utfordring, hvordan skal man få til en bærekraftig utvikling? For min del blir jeg utfordret som norsklærer til finne ut av hvordan norskfaget kan bidra til dette.

Ifølge opplæringslova § 1-1 skal elevene «(...) lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998 § 1-1). Både opplæringslova og læreplanene sier at vi har ansvar for å utdanne miljøbevisste mennesker, og behovet for dette blir større og større for hvert år. For hvert år blir det varmere, og konsekvensene av dette avhenger av hvordan mennesker klarer å jobbe sammen for å begrense klimautslippene. Hva elever lærer om miljø og klima på skolen har helt siden 70-tallet fått betydning for hvordan verden vil se ut i fremtiden. I over 40 år har skoler rundt om i verden underskrevet avtaler som forplikter dem til å gi opplæring i miljø og klima. I 2002 bestemte FN at perioden fra 2004 til 2014 skulle være tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling, noe UNESCO (FNs organisasjon for utdanning) hadde ansvaret for (Sinnes, 2015, s. 17). Likevel kom temaet først for alvor på dagsorden i norske skoler med den nye læreplanen, LK20.

Med LK20 blir bærekraftig utvikling ett av tre bærende temaer som går igjen i de fleste fag. Samtidig som det legges opp til å samarbeide tverrfaglig om temaet, har også hvert enkelt fag et ansvar for å danne borgere som er opptatt av klima og miljø. I ifølge den nye læreplanen LK20 i norsk

«(...) handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Denne typen kunnskap som læreplan her ber om, er en retorisk ferdighet, altså deltakerperspektivet. Man deltar i samfunnet gjennom språkbruk.

Kjerneelementene for norskfaget i LK20 er: *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskapning, språket som system og mulighet og språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står ikke definert i kjerneelementene for norskfaget hvilke tekster eleven skal møte i undervisningen, her er det derfor viktig at læreren velger tekster som bidrar til elevenes klimadanning, blant annet gjennom å gi elevene en økt forståelse av egen samtid og å skjønne at fortid, samtid og framtid henger sammen. Her har norskfaget mye å bidra med. Siden man skal arbeide med tekster fra ulike perioder i litteraturhistorien kan man blant annet se på hvordan litteratur har vært med på å bidra til store endringer av samfunnet vårt, der forfattere som Bjørnson og Ibsen, Collett og Skram gjennom søkelys på blant annet kvinnerollen faktisk har vært viktige bidragsytere i kampen for det demokratiet vi kjenner til i dag. Man ser altså at litteratur kan bidra i kampen for et bedre samfunn. Indirekte kan man også tenke at norskfaget kan bidra i kampen for et bedre samfunn. Gjennom å lese dystopisk litteratur om hva klimautfordringer kan føre til, som bøker av Maja Lunde, kan elevene få en framtidsvisjon som skaper et ønske om å hindre en slik utvikling.

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling er derfor et høyst dagsaktuelt og viktig tema også for norskfaget. Det ble derfor stor misnøye da Kunnskapsdepartementet i 2019 valgte å fjerne temaet som fagovergripende tema for norskfaget. En av de som reagerte på dette var Roar Ulvestad som er lektor i norsk og hovedtillitsvalgt i Utdanningsforbundet i Bergen. Ulvestad presiserer i artikkelen *Norskfag utan bærekraft* (2019) publisert i *Utdanningsnytt*, at det er stor forskjell på «tverrfaglig» og «fagovergripende». Tverrfaglig handler om samarbeid mellom fagene, mens fagovergripende handler om hvert enkelt fag og deres arbeid med temaet. Ulvestad mener at når det fagovergripende blir tatt bort, fratras norskfaget muligheten til å komme med bidrag til temaet bærekraftig utvikling. Ulvestad mener at dette er både uheldig og rart. Begrepet økokritikk, som er kommet inn i norskfaget som noe nytt og spennende, gir nemlig gode muligheter til å jobbe fagovergripende med tematikken iblant annet litteraturundervisningen.

«Litterære skildringar skjer alltid i eit miljø, og miljøet er med på å påverke handlingane og ytringane til dei vi møter i skildringa. Å problematisere samspelet mellom menneske og miljø kan bli ei kjerneoppgåve for norskfaget.» (Ulvestad, 2019).

Ulvestad poengterer at temaet kan belyses gjennom ulike tekstvalg, og sammen med den økokritiske litteratursamtalen, kan det være med på å gi elevene forståelse av fortid og

framtid, samtidig som den viser hva som kan gå galt hvis man ikke gjør drastiske tiltak (Ulvestad, 2019). Etter alle negative tilbakemeldinger fra fagmiljøene, endte det opp med at temaet bærekraftig utvikling til slutt ble tatt inn igjen i de endelige skissene for norskfaget. (Reinhard, 2021, s. 17)

Forskere har i flere år prøvd å advare i rapporter om at isbreer smelter, vannstanden stiger og dyrearter dør, men likevel endrer ikke levemåten til menneskene seg nevneverdig. Professor i nordisk litteratur Sissel Furuseth, poengterer i artikkelen *Frykten for klimaendringer speiles i kulturen* (2020), at litteraturen er med på å gjøre ulike problemstillinger gjenkjennelig og medmenneskelig, noe som gjør at mennesker heller leser litteratur enn rapporter (Lilleslåttén, 2020). Litteraturen løfter fram klimaperspektivet på en annen måte enn hva rapporter gjør, som gjerne sier noe om hvor galt det står til med verden og hvilke tiltak som må settes i verk for å stoppe klimaendringene. Litteraturen gir ofte rom for undring mer enn klare svar, og åpner dermed opp for ulike tolkninger, meninger og løsningsforslag på problemstillinger rundt temaet bærekraft, klima og miljø, og er derfor en fin inngang til å diskutere klimautfordringene verden står ovenfor i dag.

1.2 Litterære verk

Økolitteraturen har de siste 20 årene vokst i Norge og internasjonalt. I essayet *OM ØKOROMANER OG ØKOKRITIKK* (2020), blir økolitteratur beskrevet som «betegnelsen på litteratur som på en eller annen måte tematiserer menneskets rolle i vår tids eskalerende globale oppvarming og miljøødeleggelser.» ifølge den norske lyrikeren og litteraturkritikeren Espen Stueland (Stueland, 2020). En forfatter som nettopp åpner opp for ulike miljøperspektiver i sin litteratur, er Maja Lunde, som er blitt en av de mest populære klimaforfatterne i dag. Hun har blant annet skrevet bøkene *Blå* (2017) og *Bienes historie* (2015), som er blitt en suksess ikke bare i Norge, men internasjonalt. Disse romanene gir ofte et fremtidsbilde på hva som kan skje dersom vi ikke tar klimautfordringer på alvor.

Ellers finnes det mange ulike romaner skrevet for ungdom i ulike sjangrer der temaet bærekraft direkte og indirekte blir tatt opp. Man har for eksempel dystopier slik som *Bouvetøya 2052* (2015) av Lars Mæhle og *Mengele Zoo* (1989) av Gert Nygårdshaug, der miljø, natur og klima er blitt et populært tema. En mer filosofisk tilnærming til temaet, finner vi i romanen *Anna* (2013) av Jostein Gaarder. *Verdensredderne* av Simon Stranger derimot, gir en mer realistisk framstilling av utfordringer rundt temaet bærekraftig utvikling. I tillegg har man eldre verk der samspillet mellom menneske og natur er i fokus som i romanene *Markens grøde* (1917) av Knut Hamsun, *Uår* (1987) av Knut Faldbakken, *Is-slottet* (1963) og

Fuglane (1957) av Tarjei Vesaas. Samtidig ser vi at eldre verk blir lest med en ny økokritisk (et begrep som ble utviklet i sammenheng med utdanning for bærekraftig utvikling i 1990) bevissthet, noe som før har blitt oversett fordi det ikke var vanlig å tenke økokritisk på den tida disse verkene ble skrevet. Da var det helt andre tema som var i fokus (Stueland, 2020).

1.3 Tidligere forskning

Temaet bærekraftig utvikling er et såpass nytt tema inn i skolen/ norskfaget at det fins lite forskning på akkurat dette. Likevel fins det to mastere som omhandler temaet, der @*ALLY_TRIP* (2020) er en av bøkene som blir brukt. Den ene masteroppgaven er skrevet av Bozena Larsen i 2021, og handler om hvordan klimaspørsmålet blir behandlet i boka, og hvordan barn og voksne blir framstilt (Larsen, 2021). Den andre masteroppgaven er skrevet av Live Birgitte Farstad i 2021. Denne masteroppgaven presenterer lesninger av et kapittel fra @*ALLY_TRIP* ut fra en bestemt økokritisk vinkel (Farstad, 2021).

Ingen av masteroppgavene har en didaktisk del, og dermed vil deres forskning ikke være lik min masteroppgave, og vil derfor ikke påvirke min analytiske forståelse av romanen.

Selv om temaet er såpass nytt, finnes det en del forskning som nevner økokritikk og litteraturundervisning. Blant annet har den norske litteraturviteren Nina Goga en del forskning på akkurat dette. Hun har blant annet skrevet artikkelen *Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill* som kretser rundt temaet bærekraftig utvikling og hvordan dette temaet kan innlemmes i norskfaget med vekt på kjerneelementene tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst og muntlig kommunikasjon. (Goga, 2019). Goga har også skrevet artikkelen *Hva gjør vi med litteratursummet når norskfaget skal være med på å fremme bærekraftig utvikling?* I artikkelen diskuterer hun hva utdannede norsklærerne bør gjøre når de skal sette sammen litteratursummet som skal gi elever kunnskap om det nye tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Artikkelen tar også opp spørsmålet rundt hvem som burde velge ut tekstene elevene skal lese, hva som bør velges for at elevene skal få mest mulig kunnskap om temaet bærekraftig utvikling, og hvordan bærekraftig litteratur kan se ut. Hva er viktig å få fram for at man skal få til en kritisk refleksjon og tenkning rundt temaet. Goga mener derfor det er viktig at lærerstudenter, lærere, kollegaer og elver i samspill klarer å finne ut hvilken litteratur som på best mulig måte kan klare å videreutvikle økologiske perspektiver blant unge i dag. (Goga, 2021).

I tillegg har hun vært med på forskningsprosjektet til *Natur i barnelitteratur*, som gikk ut på at Goga skulle forske på hvordan 30 ungdomselever på 9.trinn fra Vestlandet, formulerte seg

om natur og klima i møtet med diktet «Hva var det hun sa?». Diktet reflekterer over klimaendringer og klimautfordringer på et estetisk utforskende vis. (Goga, 2016).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven skal jeg lese ungdomsromanen *@ALLY_TRIP* (2020) fra et økokritisk perspektiv. Romanen er skrevet av den norske forfatteren Katrine Lelang, som også er biolog, boka er utgitt i 2020. Romanen er en klimaroman. Selv om historien i seg selv er oppdiktet, er mye av informasjonen man får om miljø -og klimautfordringen, fakta. Romanen er egentlig en danningsroman der oppgaven til hovedpersonene er å danne seg til gode klimaborgere, men samtidig kan målet til romanen også være at den skal danne leseren til en god klimaborger. Miljøet og klimaet spiller derfor en viktig rolle i boka. Jeg skal gjøre en økokritisk lesing av *@ALLY_TRIP* (2020).

For å gjennomføre den økokritiske lesningen av romanen, og for at oppgaven skal bli mest mulig konkret, har jeg valgt å ha med to forskningsspørsmål som skal være utgangspunktet for oppgaven.

1. Hvordan blir miljø -og klimautfordringer beskrevet i romanen?
2. På hvilken måte kan denne romanen bidra til økt engasjement rundt temaet bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet?

Jeg har valgt disse forskningsspørsmålene og denne måten å undersøke temaet på fordi jeg vil se hvordan ungdomslitteraturen kan være med på å belyse temaet bærekraft, klima og miljø. Jeg skal dermed gjennom denne oppgaven først og fremst se på hvordan miljø -og klimautfordringene blir beskrevet i romanen, dette ved å se på miljøskildringene til forfatteren. Når det gjelder forskningsspørsmål to, der jeg skal reflektere over og diskutere om innholdet i boka kan engasjere elever på ungdomstrinnet i temaet bærekraftig utvikling, skal jeg gjøre dette ved hjelp av å se på handling og komposisjon i romanen. Her skal jeg også diskutere hvordan jeg som lærer kan bruke boka i klasserommet for å engasjere elever i temaet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i syv deler. I denne delen av oppgaven har jeg lagt fram bakgrunn for valg av tema, ulike litterære verk med vekt på økolitteratur, tidligere forskning basert på temaet og presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i del to skal jeg

gjøre rede for teori som inngår i oppgaven. Her blir teori innenfor begrepet bærekraftig utvikling, litteratur og litteraturredaktikk sentralt. I del tre skal jeg gjennomgå de metodologiske valgene som jeg har tatt i forbindelse med min forskningsoppgave. Del fem inneholder presentasjon og den analytiske tolkningen av *@ALLY_TRIP*. I den sjette delen kommer den didaktiske refleksjonen, der jeg diskuterer og reflekterer rundt spørsmålet om romanen kan engasjere elever på ungdomstrinnet i temaet, og hvordan jeg som lærer kan bruke boka i litteraturundervisningen for å gi kunnskap og engasjere elever i temaet. I den syvende og siste delen kommer det en konklusjon og oppsummering av resultatet.

2.0 Teori

2.1 Begrepsavklaring og teori

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for teori og begreper som omhandler min masteroppgave. Her vil jeg forklare begreper som omhandler bærekraftig utvikling og litteratur, og ulike tilnærminger som henger sammen med disse. I tillegg skal jeg ta for meg teori og begreper innenfor litteratur og litteraturredidaktikk.

2.2 Økokritikk

I forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling ble det i 1990 utviklet et eget forskningsfelt under betegnelsen *ecocriticism* i USA, som på norsk betyr økokritikk. De fleste forskerne brukte engelske tekster i forskningen, og for å utvide forskningsfeltet slik at økokritisk forskning også inkluderte nordisk litteratur, ble det derfor dannet det internasjonale nettverket Ecocritical Network for Scandinavian Studies. Dette ble etablert i 2016, og derfor er økokritikk et ganske nytt begrep i Norge. Dette internasjonale nettverket er åpent for alle som er interessert i temaet bærekraftig utvikling i litteratur (Reinhard, 2021 s. 23 og 24).

Teorifeltet rundt økokritikken og økolitteratur har utviklet seg i flere teoretiske retninger siden 1990, noe som gjør at økokritikken har flere definisjoner. Som litteraturvitenskaplig retning blir litterær økokritikk definert av hospitant i NBI og masterstudent i litteraturformidling ved UiO Ida Klungland (2017) som en «studie av hvordan litteraturen tematiserer natur, miljø og mennesket i naturen.» (Klungland, 2017). Klima og miljø har lenge vært sentralt i barnebøker, der fokusområdet har vært barns forhold til natur. For ungdomslitteraturen er dystopien blitt en mer og mer populær sjanger der klimatematet er sentralt, gjerne med hovedfokus på menneske mot natur (Klungland, 2017).

Hvis vi går litt tilbake i tid ble en av de første definisjonene av økokritikk utviklet av den amerikanske økokritikeren Cheryll Glotfelty:

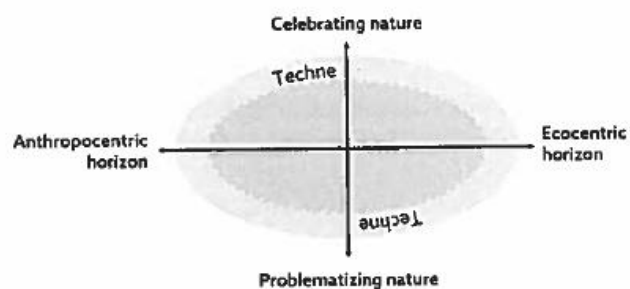
Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies (Glotfelty, 1996, s. xviii).

Ut fra Glotfeltys definisjon tar økokritikken altså utgangspunkt i hvordan det fysiske miljøet blir beskrevet i litterære tekster. Noe økokritikeren Greg Garrad også viser i sin bok *Ecocriticism* (2012), der han definerer økokritikk som

«Indeed, the widest definition of the subject of ecocriticism is the study of the relationship of the human and the nonhuman, throughout human cultural history and entailing critical analysis of the term ‘human’ itself» (Garrard, 2012, s. 5).

Begge økokritikerne har samme syn på hva økokritikk er, men bruker forskjellige begreper om den. Glotfelty bruker begrepene litteratur og fysisk miljø, mens Garrard bruker begrepene menneskelig og ikke- menneskelig. Selv om begge har samme syn på hva økokritikk er, har de også ulike tilnærminger til begrepet. Glotfelty har en aktivistisk tilnærming, som handler om hvordan vi som litteraturprofessorer kan bidra til å gjenopprette miljøet gjennom vår profesjon (Glotfelty, 1996, s. xxi). Garrard derimot har en analytisk tilnærming, han mener at økokritiske studier har tatt utgangspunkt i noen retoriske strategier i litteraturen, der leserne blir mer bevisst angående miljøspørsmål, men også motiverer dem til å tenke mer miljøvennlig og bærekraftig. (Garrard, 2012, s. 6). I Garrards perspektiv kan humanistisk forskning betegnes som økokritisk, hvis forskningen setter søkelys på forbindelsen mellom det ikke-menneskelige og det menneskelige.

Forskningsgruppen Nature in Children`s Literature and Culture som siden 2016 har holdt til på Høgsulen på Vestlandet, er blitt en viktig del av den norske økokritiske forskningen i barne- og ungdomslitteratur (Reinhard, 2021, s. 24). Nature in Children`s Literature and Culture har blant annet utviklet modellen som viser ulike perspektiv man kan ha på naturen (Røskeland, 2018, s. 46).



Figur 1. Nature in childrens literature and culture. Røskeland, M, 2018, s. 46

Modellen inneholder to akser, der den loddrette aksene går fra å hylle naturen (Celebrating nature) til å problematisere den (Problematizing nature), altså tenke at den er forsvunnet, ødelagt og farlig. Den vannrette aksene går fra et antroposentrisk syn (menneskesentrert) der naturen blir ivaretatt etter menneskenes behov, til et økosentrisk syn, der menneske og natur lever side om side (Røskeland, 2018, s. 46).

Økokritikken deler ideer fra dypøkologien av Arne Næss, som i boka *Økologi, samfunn og livsstil* (1999) beskriver dypøkologien slik at alt som er ikke- menneskelig i verden har verdi i seg selv, uten at den trenger å være til nytte for menneskene. For å få til dypøkologi er det viktig ifølge Næss at menneskene må lære å se viktigheten av naturen i seg selv, uavhengig av menneskenes behov, og at vi mennesker derfor må tilpasse oss naturen og begynne å ta vare på naturens krav og behov. Overordnet filosofi (Næss, 1999).

Det er i mer moderne tid at man har forstått at det er menneskene selv og klimaendringene som ødelegger naturen. Litteraturen utvikler seg i samsvar med miljøproblemene, dermed utvikler også, ifølge Mads Claudi (2013), økokritikken seg i samsvar med bevisstheten menneskene får rundt de globale miljøtruslene og miljøspørsmålene som spørres offentlig (Claudi, 2013, s. 254). På grunn av dette fins det så mange ulike muligheter og teorifelt rundt økokritikken, noe som gjør at det vanskelig å få en oversikt over den. Samtidig gir det mange muligheter også for de lærerne, og andre som ønsker å bruke litterære tekster i arbeidet med temaet bærekraftig utvikling (Reinhard, 2021).

2.2.1 Natur, -klima -og miljøskildringer i litteratur, økokritiske strategier

Som Greg Garrard (2012) viser til, har økokritiske studier tatt utgangspunkt i ulike retoriske strategier i litteraturen som er med på å bevisstgjøre leserne om klima -og miljøspørsmål. Jonas Bakken (2018) tar i sin artikkel *Måret Anne Saras Mellom verdener og utdanning for bærekraftig utvikling* utgangspunkt i fire retoriske strategier som man mener kan bevisstgjøre leseren i miljøproblematikk (Bakken, 2018). For det første er økokritikere generelt opptatt av naturskildringer i litteratur. Fra den romantiske perioden var det en tanke om at naturskildringer kan gjøre at leseren får en nærere kontakt med naturen, og at dette vil gjøre at man verdsetter den høyere. Dermed vil man også gjøre det man kan for å bevare den (Buell, Heise & Thornber, 2011, s. 419). For det andre er det rom for at man skriver om konsekvenser av naturødeleggelser vi mennesker er ansvarlig for i fiksjonslitteratur, gjerne mer overdrevet enn det egentlig er gjennom framtidsdystopier og apokalyptiske fortellinger. I tillegg til å bevisstgjøre leseren, tar artikkelen opp at dette også kan få ungdommer til å faktisk endre den hverdagslige levemåten sin (Garrard, 2012, s. 93-116). For det tredje er økokritikken opptatt av levemåter som beskriver bærekraftige samfunn som lever i balanse med naturen. Her blir gjerne urfolk brukt som eksempler til etterfølgelse. Noe som presenterer leseren for positive alternativer til det moderne industrialiserte samfunnet (Garrard, 2012, s 37-65). Den fjerde strategien handler om at økokritikere viser til at jo mer vi lever

bærekraftig, jo mer vil vi gå ut av vårt antroposentriske syn, altså at mennesket er i fokus, til et mer økosentrisk syn, der naturen er i fokus (Birkeland, 2016).

Litteratur som tar opp nåtidens miljø -og klimautfordringer, blir kalt klimalitteratur ifølge Gregers Andersen (2014). Klimalitteraturen tar også opp ulike forslag til hvordan man kan endre den negative miljø -og klimautviklingen i verden. Ifølge Andersen har denne litteraturen både et kritisk og et imaginativt potensial. Det kritiske potensialet handler om at leseren skal bli kritisk til seg selv og sin nåværende levemåte, mens det imaginative potensialet går ut på at leseren kan se for seg en mulig fremtid, altså et positivt syn på framtiden. Som da innebærer at man må gjøre endringer i hverdagen (Andersen, 2014, s. 400).

2.3 Antroposentrisme og økosentrisme

Ifølge Claudi (2013), handler antroposentrisme om at mennesket setter seg selv i sentrum, og prioriterer egne ønsker og behov framfor naturens. Dette synet gjør at mennesket utnytter naturen fordi vi har bruk for den, uten å tenke over hvilke konsekvenser dette kan ha for naturen, klimaet og dyrene som lever av den og i den. Som en reaksjon på dette, ble dypøkologien til Arne Næss (1999) utviklet, der meningen med den er å endre det antroposentriske synet og erstatte det med et økosentrisk syn. Økosentrisme handler om at naturen i seg selv har en verdi, uten at den trenger å være til nytte for menneskene (Claudi, 2013, s. 248).

I litteraturen har skillet mellom antroposentrisme og økosentrisme stor betydning for økokritikken, økokritikkens mål er å avsløre, eller påvise økosentriske holdninger i litteraturen. Her ser man på tekstens økologiske verdi, her prøver man å forstå hva slags holdninger, verdier og maktstrukturer som styrer teksten (Claudi, 2013, s. 249). Dette skillet mellom et antroposentrisk og et økosentrisk syn, kan danne grunnlaget for en økosentrisk lese måte. Den amerikanske professoren i amerikansk litteratur, Lawrence Buell (1995), har dermed utviklet fire kriterier som kjennetegner en miljøorientert tekst. Buell mener følgende kriterier må være til stede for at en tekst kan kalles økosentrisk:

1. The non-human environment is present not merely as a framing device but as a presence that begins to suggest that human history is implicated in natural history.
2. The human interest is not understood to be the only legitimate interest.
3. Human accountability to the environment is part of the text's ethical orientation.
4. Some sense of the environment as a process rather than as a constant or a given is at least implicit in the text. (Buell, 1995, s. 7-8).

Det første kriteriet Buell (1995) mener må oppfylles for at en tekst skal være miljøorientert, går ut på at det ikke-menneskelige skal være det sentrale i teksten, og ikke bare være noe som ligger i bakgrunnen, som en ramme rundt historien. Kriterium nummer to handler om at de menneskelige interessene ikke må være de eneste som skal være i fokus, men at teksten også skal ta del i naturens interesser, at ting skjer på naturens vilkår. Det tredje kriteriet dreier seg om at den menneskelige ansvarligheten skal være en del av den etiske orienteringen i teksten, altså at man ikke skal bortforklare at menneskene har ansvaret for de negative klimaendringene i verden. Mens det siste kriteriet går ut på at tanken om at miljøet er en levende organisme som er i utvikling, og ikke noe som er fast, også må være synlig i teksten for at den skal være miljøorientert (Buell, 1995 s. 7-8).

2.4 Kritikk av utdanning for bærekraftig utvikling og økokritisk litteraturundervisning

Utdanningen for bærekraft har som mål å redde naturen, begrense klimaendringene og utvikle bærekraftig utvikling på jorden, men den har også fått kritikk for å være antroposentrisk. Både FNs bærekraftsmål, det nye læreplanverket og den økokritiske litteraturundervisningen blir kritisert for å være antroposentrisk. Dette handler om at alt det vi gjør for å ta vare på naturen, og klimaet på jorda, er fordi menneskene har en nytte av dette nå og i framtiden, men ikke fordi naturen har en egenverdi i seg selv (Reinhard, 2021). Målet om at elever og lærerstudenter skal gå fra et antroposentrisk syn til et økosentrisk syn gjennom litteraturundervisningen, kan dermed bli vanskelig å oppnå. Nina Goga og Pujol- Valls tar det derfor som en selvfølge at dette må være en del av læreplanen (Goga & Pujol- Valls, 2020). Dette vil gjøre at man faktisk må sette søkelys på denne forskjellen, og forhåpentligvis skape mer bevisste lærere og elever.

Selv om utdanning for bærekraftig utvikling har fått kritikk for å være for antroposentrisk, finnes det mye skjønnlitteratur og fiksjon som hjelper oss å forstå bærekraftproblematikken bedre, selv om ikke alt som blir skrevet trenger å være fakta. Men samtidig finnes det mye skjønnlitteratur og fiksjon som gjør det motsatte, nemlig å motbevise at global oppvarming fins, at den ikke er menneskeskapt, og at man derfor ikke trenger å gjøre noe for å stoppe det. Dette gjør at det blir ekstra viktig at læreren har god kunnskap om ulike tekster som handler om klima og miljø. Samtidig som elever også skal være kritisk til hvordan temaet blir framstilt i ulike tekster (Garrard, Goodbody, Handley & Posthumus, 2019).

Bruken av litteraturen kan være et godt og viktig redskap for utdanning for bærekraftig utvikling. Litteraturen kan være med å åpne menneskers perspektiv på denne problematikken..

Men der er en ting man må huske på: Litteraturundervisningen i norskfaget skal ikke formidle en fasit til elevene som sier noe om hva som er det rette å gjøre for å kunne stoppe klimaendringene (Reinhard, 2021, s. 34). Den skal derimot gi elevene kunnskap om temaet, og prøve å engasjere elever til å ville gjøre en endring for at framtidens generasjoner skal få nytte av det samme som nåtidens. Men også vise at naturen har en egenverdi i seg selv, som noe som er viktig å ta vare på. Samtidig som at den kommer med forslag til hva man kan gjøre for å få til en bærekraftig utvikling i samfunnet. De siste årene har litteratur som tematiserer natur, miljø og klima økt kraftig. Det finnes ikke bare en type økolitteratur, og litteraturen som tematiserer miljø og klima i dag preges av et større estetisk mangfold. Samtidig som at økolitteraturen ikke bare leses av et interessert publikum (Reinhard, 2021). Man kan dermed ikke vite hvilke tekster som kan gi en bestemt virkning og engasjement, fordi elever kommer inn med ulike syn i tekster, og opplevelsen av den blir dermed ulik (Gourvenec et al., 2014). For noen kan slike tekster virke uforutsigbare og derfor gi en følelse av at dette er gjetninger, for andre vil slik litteratur føles som en øyeåpner.

2.5 Martha Nussbaum- Litteraturens potensiale

Ifølge den amerikanske professoren i rettsvitenskap og etikk Martha Craven Nussbaum, utvikler litteraturen vår etiske tenkning, noe som er viktig for demokratiet. I boka *Litteraturens etikk* (2016) skriver Nussbaum at:

«Høyere akademisk utdanning bør bidra til å utvikle studentenes bevissthet omkring litteratur på mange forskjellige måter. Men litteratur spiller en sentral rolle også i utdannelsen av verdensborgere. (...) vil vi oppdage at målet om verdensborgerskap best kan nås gjennom litteraturundervisning som både føyer nye tekster til den velkjente vestlige litterære «kanon» og samtidig ser på standardtekstene, med veloverveid og kritisk blikk.» (Nussbaum, 2016, s. 29).

Norsk er et mangfoldig fag, og en av funksjonene er å danne mennesker. Ifølge Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne, kan man ved hjelp av litteratur utvikle seg til å bli en god medborger i et samfunn. (Nussbaum, 2016). Den narrative forestillingsevne åpner verden for oss, noe som kan være med på å skape sammenhenger, meninger og muligheter. Ved å lese litteratur klarer vi å sette oss inn i situasjoner, fordi man identifiserer eget liv ut fra situasjonene vi leser om. På denne måten mener Nussbaum at litteratur er viktig for utviklingen av det demokratiske samfunnet, fordi gjennom å lese litteratur lærer vi også å tenke kritisk (Nussbaum, 2016). Dermed vil litteratur blant annet

kunne bidra til å gjøre mennesker i stand til å delta i diskusjoner rundt bærekraftproblematikken og gjøre oss i stand til å ta bærekraftige valg, og dermed gjøre oss til gode samfunnsborgere og verdensborgere.

Nussbaum tar også utgangspunkt i Aristoteles utsagn i *Poetikken*, at litteraturen ikke viser oss livet slik det er, men livets muligheter og det som kan skje i framtiden. Litteraturen gir derfor oss en utfordring, noe som igjen kan gi uro, men samtidig bevege og forandre leseren. Dette innebærer at litteraturen kan gi oss forskjellige svar og vise oss forskjellige muligheter når det kommer til hvordan vi kan leve (Nussbaum, 2016).

2.6 Litterære samtaler

Hvis man sitter hjemme på rommet og arbeider med- eller leser en tekst, er man som regel alene i dette arbeidet. Ifølge Louise Rosenblatt (1995), avhenger hvordan man leser teksten av egen fantasi og hvilke kunnskaper, erfaringer og holdninger leseren tar med seg inn i møtet med teksten. Derfor vil lesingen oppleves ulik for lesere med ulikt utgangspunkt. (Rosenblatt, 1995, s. 25). Alt starter med en personlig forståelse av teksten, men etter hvert som man får innsyn i andres tolkninger og erfaringer, går man tilbake inn i teksten, noe som Rosenblatt mener er viktig for at man ikke skal få irrelevante tolkninger (Rosenblatt, 1995, s. 268).

Hvis man jobber med teksten i et felleskap på skolen for eksempel, er det mulig å få innblikk i andres meninger, tolkninger og erfaringer av samme tekst. Noe som kan åpne opp for slike reflekterte samtaler rundt en tekst, er litterære samtaler.

Litterære samtaler er ifølge den norske litteraturviteren Nina Goga en samtale mellom ulike stemmer i klasserommet der man deler leseerfaringer med hverandre. (Goga, 2016). Som Goga argumenterer for i sin artikkel *Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?* (2019) at

«(...) koblingen mellom oppmerksom lesing av samtaler om barnelitteratur kan utvikle kritiske perspektiver på verbal-språklige framstillinger av flersanselige naturerfaringer og dermed være et bidrag til økt bevissthet om økologisk samspill. Dette er kunnskap som kan ha betydning for hvordan barn og unge blir språklig rustet til å orientere seg i den overordnede klimadiskursen og for hvordan de vil forstå seg selv i rollen som økoborgere.» (Goga, 2019, s. 17).

Gjennom arbeidet med litteratur er målet at eleven både skal kunne øke forståelsen for samfunnet de er en del av, utvikle egne kommunikasjonsferdigheter, men også dannes til gode

medborgere, og i dette tilfellet vil man at elevene skal bli gode klimaborgere i samfunnet. Gjennom samtalen utvikles også deltakernes tekstforståelse gjennom det at de utfordrer hverandre og lytter til hverandre. I artikkelen *Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis* (2014) forsker Gourvenec, Nielsen og Skaftun på bruken av den litterære samtalen som faglig praksis, og hvordan den kan være med på å gi en fin utviklingsvei inn i norskfaget. De har forsket på to varianter av litterære samtaler, en samtale blant forskere og en annen blant elever. Forskningen viste at elever engasjerer seg i den litterære samtalen gjennom å få ta i bruk egne erfaringer og forståelse av teksten i diskusjoner sammen med andre. Her får elevene ta inn personlige erfaringer, noe som gjør at de blir mer involvert i tekstene og til slutt fører det til en helhetsforståelse av tekstene. Dette viser at den litterære samtalen skaper engasjement og er en fin måte å utvikle faglighet på (Gourvenec et al., 2014). Samtidig vil en slik samtale gi en større innsikt i ulike menneskers tanker og holdninger rundt temaet bærekraftig utvikling.

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg de metodologiske valgene jeg har gjort i forhold til min masteroppgave. Først skal jeg presentere valg av tekst, så min vitenskapelige tilnæringsmåte til forskningsprosjektet, deretter valg av metode. Til slutt blir kvaliteten for studien og forskningsetikk vurdert.

3.1 Valg av tekst

Jeg brukte flere måneder før jeg fant ut hvilken bok jeg ville bruke i forskningen min. Først og fremst måtte jeg velge om jeg ville analysere bildebok eller en bok uten bilder. Siden jeg går master i grunnskolelærer 5. -10. klasse og jeg under hele skoleløpet har kjent at jeg ønsker å jobbe som lærer på ungdomstrinnet, kom jeg fort fram til at en bok beregnet for eldre ungdom var i tråd med fremtidig jobbønske. Et av kompetansemålene i norsk etter 10.trinn handler om at elevene skal «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Valget landet derfor til slutt på en klimaroman fra 2020, nemlig *@ALLY_TRIP*.

Jeg fant boken ved å dra på biblioteket og spurte de som jobbet der om de hadde noen bøker som handler om bærekraftig utvikling for ungdom. De skrev ut flere ark med mange ulike titler på bøker med det temaet jeg lette etter, og sammendrag fra handlingen i bøkene. Jeg leste dessuten litt her og der i bøkene for å forsøke å danne meg et godt nok inntrykk til å foreta et valg. *@ALLY_TRIP* var den boka som skilte seg mest ut og som jeg til slutt landet på. Den handler om to søsken som blir sendt ut på en dannelsesreise rundt jorda i ett år, av deres far. Faren har alltid vært opptatt av klima og miljø, og ville at barna hans skulle få mer kunnskap om og engasjere seg mer i de negative miljø -og klimautviklingene på ulike steder i verden. Romanen er dagsaktuell, og håpet mitt er at arbeidet med teksten på ungdomstrinnet, kan engasjere ungdommer mer i dagens miljø -og klimautfordringer.

3.1.1 Systematisk valg av tekst

Norskfaget skal være med å bidra med å fremme kompetanse om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, særlig gjennom lesing av litteratur. Ifølge den nye læreplanen i norsk LK20 er det lagt opp til at lærere i dag må ha god kunnskap når det gjelder «(...) hva slags barne- og ungdomslitteratur vi kan lese med grunnskolelærerstudenter som skal bidra til at barn og unge tilegner seg nødvendig kompetanse for å fremme bærekraftig utvikling.» (Goga, 2021, s. 171). Hva elevene leser, henger sammen med hvorfor de leser. I Nina Gogas artikkel *Hva gjør vi med litteraturpensumet når norskfaget skal være med på å fremme bærekraftig*

utvikling? (2021), diskuterer hun hvem som burde velge tekster og hva slags tekster som burde velges? Ifølge Hennig (2019) henger motivasjon og engasjement sammen. Han mener elever/studenter burde få være med å velge hvilke tekster de skal lese og arbeide med. Hennig (2019) argumenterer for at det fins en sammenheng mellom valg, engasjement og læring, og at dersom elevene blir mer involverte i læringsprosessen sin, er det større sjanse for at de engasjerer seg mer (Hennig, 2019, s. 98-99). Skaftun og Michelsen (2017) er enig i at ved å gi elevene mer makt over egen læringsprosess, kan dette bidra til å lære dem å skaffe oversikt, og vurdere tekster opp mot hverandre og lære å tenke kritisk. Samtidig er de overbevist om at det er læreren selv som skal velge tekster på bakgrunn av utdanning og erfaring (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 183). Læreren bør vite hva elevene interesserer seg for, men også hva de har nytte av å lese, slik at de skal kunne velge ut bøker der elevene kan utvikle kunnskapen sin.

Når det kommer til hvilken litteratur man bør velge, er det ifølge Goga (2021) viktig at man ikke velger litteratur som bare presenterer og reflekterer allerede tenkte ideer om temaet bærekraftig utvikling, men at tekstene man velger skal ha en virkning på elevene eller studentene som studerer det aktuelle emnet (Goga, 2021, s. 174). I tillegg mener Goga (2021) man bør velge tekster som inneholder noen av følgende kriterier: relevans, aktualitet og gjenkjenning, men også at de gir utfordring og oppleves som krevende og fremmed. Bøkene må dessuten være underholdende og engasjerende slik at de gir leselyst og en følelse av at det å lese er en opplevelse i seg selv (Goga, 2021, s. 179). Tekstene trenger ikke inneholde alle kriteriene, men noen, slik at den interesserer og fanger elevene, i tillegg til at de bør gi rom for å diskutere og reflektere over aktuelle tema i dag. Målet gjennom litteraturundervisningen, der norsk skal være med på å bidra til utviklingen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, er å finne tekster som både utvikler studentene og elevene til litterært kompetente lesere. «(...) som kan aktualisere emner og problemstillinger med referanser til ulike natur -miljø -og klimakontekster de finner verdt å undersøke.» (Goga, 2021, s. 181).

3.1.2 Å lese litteratur på en økokritisk måte

For mange blir det vanskelig å forstå hva klimaproblematikken egentlig er, med mindre de får kjenne det på kroppen selv. Litteratur gir oss mulighet til å oppleve deler av verden man ikke har vært i, og åpner også for at vi kan leve oss inn i andre liv enn det man selv lever. Arbeidet med litterære tekster blir dermed viktig for at elevene kan utvikle en forståelse for klimaproblematikken, selv om man selv kanskje ikke har følt så mye på dette selv.

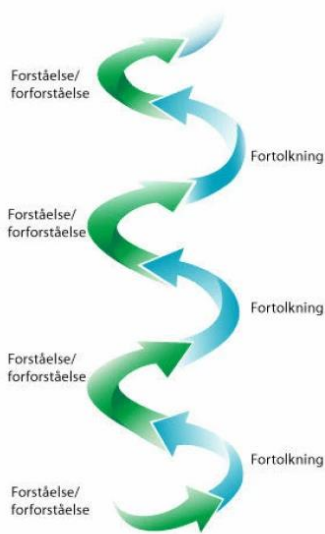
Skjønnlitterære tekster kan gi rom for både innlevelse og distansering. Her kan elevene få kjenne seg igjen i eller få nytt kjennskap til ulike fenomener, samtidig som at teksten også kan representere noe som ikke er virkelig. På denne måten gir teksten rom for at elevene får erfare og utforske ulike situasjoner, men også prøve å se alternativer, muligheter og løsninger på klima -og miljøproblematikken. Ved at elevene setter seg inn i skjønnlitteratur som er viktig for bærekraftdidaktikken, kan dette være med på å gi dem en annen forståelse av bærekraftproblematikken (Kvamme & Sæther, 2019, s. 63). Skjønnlitterære tekster åpner dermed opp for en annen forståelse av problematikken, enn det for eksempel saktekster gjør. Ved at elever får utforske skjønnlitteratur som dreier seg om bærekraftig utvikling gjennom samtaler, refleksjoner og kritiske tenkning, og i tillegg klarer å sette teksten i sammenheng med virkeligheten, altså at de ser at det som litteraturen tar opp faktisk foregår i det virkelige liv, kan dette være med på å bidra til elevenes forståelse av bærekraft. Dette kan igjen danne grunnlaget for aktiv handling blant elevene (Kvamme & Sæther, 2019, s. 72).

3.2 Vitenskapelig tilnæringsmåte

Ettersom problemstillingen min går ut på at jeg skal gjøre en litterær analyse og ei fortolkning av en tekst og drøfte sentrale litteraturdidaktiske spørsmål, er oppgaven min forankret i et humanistisk og hermeneutisk vitenskapssyn. Ifølge Ola Harstad (2022) betyr hermeneutikk fortolkningslære (Harstad, 2022, s.75). Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein* som har flere betydninger, både å utrykke, å utlegge, men også å oversette fra ett språk til annet. Hermeneutikken er en menneskevitenskaplig tradisjon. Menneskevitenskapen går ut på å forstå menings- og kulturuttrykk, der selve forståelsen er det sentrale, og når man holder på med menneskevitenskaplig fortolkning, handler det ikke om å ha bestemt seg på forhånd for hva man skal finne (Harstad, 2022). Mitt mål er å komme så langt ned i dybden av romanen *@ALLY_TRIP*, at jeg kan gjøre en ordentlig forskning på romanen, derfor er det viktig at jeg også tenker kritisk i min fortolkning.

I en slik romananalyse kan jeg ikke bare gå inn på deskriptive spørsmål, men jeg må også gå inn på normative spørsmål. Camille Stoltenberg definerer deskriptiv som «beskrivende». Det handler om å beskrive noe slik det er, og ser ut til å være (Stoltenberg, 2022). I slike deskriptive spørsmål/ undersøkelser forsøker man å beskrive virkeligheten slik som den er, uten å gi noen forklaring på hvorfor den er slik. De normative spørsmålene betyr «vurderende», og sier noe om hvordan ting bør være, altså at man vurderer hvorfor noe bør være slik (Sagdahl, 2022). Verdispørsmål tilknyttet normative spørsmål som kan være aktuell

i min oppgave kan derfor være: Hvorfor/ hvorfor ikke bør elever lese en slik bok? Og hvorfor er utdanning i et bærekraftperspektiv viktig? Nyeng (2012) forklarer i *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*, at gjennom en slik forskning kan man være med på å forme samfunnet, både dets politikk, men også menneskers holdninger, språk og tankesett. (Nyeng, 2012). Noe jeg kan ta med meg videre når jeg skal bruke fortolkningslære for å undersøke om *@ALLY_TRIP* er egnet til opplæring i temaet bærekraftig utvikling gjennom litteraturundervisningen.



Figur 2: (Foto: (Grafikk: Mette Friis-Mikkelsen))

Figur 2 som vi ser på bildet ovenfor kalles den hermeneutiske spiralen. Den går ut på at når vi skal forstå noe nytt, altså en roman, historie eller dikt, så er vi ikke helt kunnskapsløse. Derfor bruker vi den kunnskapen vi har fra før, altså forståelsen, til å fortolke hva romanen, historien, eller diktet handler om. Gjennom teksten vi fortolker kommer opplysningene vi får etter hvert inn i forståelsen vår. Fortolkningen blir derfor hele tiden et møte mellom meg som leser og det jeg oppfatter (Ebdrup, 2012).

Det positive med å anvende en slik hermeneutisk vitenskapelig tilnærming opp mot min problemstilling, er at jeg selv får en erfaring som framtidig litteraturlærer om hvordan jeg kan bruke romanen *@ALLY_TRIP* i litteraturundervisningen opp mot temaet bærekraftig utvikling.

Noe som kan være problematisk med hermeneutisk forskningsmetode er at når man fortolker en tekst, gjør man det på en måte som passer våre egne oppfatninger av verden, og

sannsynligvis sammenfaller ikke dette alltid med forfatterens eller andres tolkninger. Dette gjør at det vil forekomme ulike tolkninger av en tekst, noe som gjør det vanskelig med et fasitsvar på problemstillingen vi stiller. Mange har pga. dette ment at menneskevitenskapen inneholder «(...) fantasi og oppfinnsomhet (...)» (Harstad, 2022, s. 65), og man får dermed ikke et fasitsvar på det man vil forske på. Derfor blir validitetsbegrepet som gjelder denne forskningsmetoden kritisert av blant annet de som driver med samfunnsvitenskapelig forskning, fordi det er vanskelig å skille mellom riktige og uriktige tolkninger (Nyeng, 2012).

Siden problemstillingen min går ut på at jeg skal gjøre en økokritisk analyse av @ALLY_TRIP, altså en oppgave som bygger på fortolkning av tekst, kan det derfor bli vanskelig å bruke andre vitenskapelige tilnæringer enn hermeneutikken.

3.3 Valg av metode

En stor del av forskningsprosjektet handler om å finne det beste forskningsdesignet som man kan kople opp mot problemstillingen. Ifølge Frode Nyeng (2012) skiller samfunnskaplig forskning mellom kvalitativ og kvantitativ metode. En kvalitativ undersøkelse har ofte som mål å utvikle forståelse av et fenomen, en hendelse eller en case. Man går altså i dybden på det man undersøker. Kvantitativ metode derimot handler mer om arbeid med data, der man gjennom tall kan analysere statistisk, her går man i bredden på det man undersøker (Nyeng, 2012, s. 71). Hvilken metode man skal bruke i forskningen sin, kommer dermed helt an på hvordan problemstillingen/forskningsspørsmålene er formulert.

Måten jeg har tenkt å undersøke mine forskningsspørsmål på, er gjennom en kvalitativ litterær analyse/fortolkning av tekst, siden jeg skal lese @ALLY_TRIP (2020) gjennom et økokritisk perspektiv. Jeg skal også ha en didaktisk del til slutt. For å forske på denne måten blir dermed den litterære analysen og den lærerfaglige analysen metodene som blir brukt i denne forskningsoppgaven.

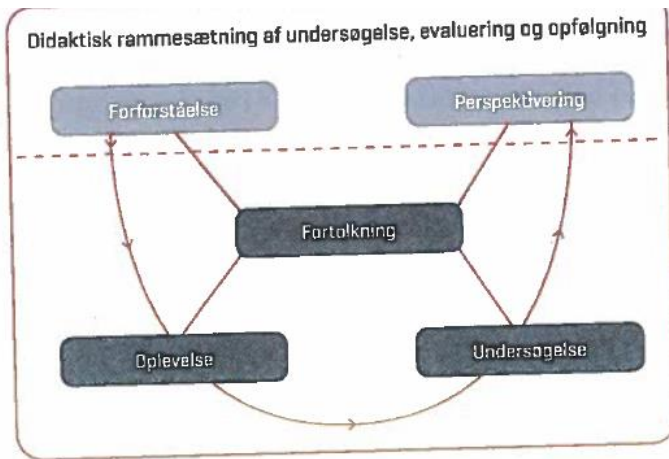
Tanker omkring litterær analyse er mange, og her finnes ulike innfallsvinkler til hvordan dette bør foregå. I *Litterær analyse og undervisning* av Magne Drangeid (2014), kan vi se at det innenfor litteraturredidaktikken har vært ulikt søkelys på hvordan man skal jobbe med en litterær analyse. Dreiningen har vært fra et fokus på forfatter, til et fokus på tekst fram til det vi er inne i nå – et fokus på leseren. Drangeid (2014) mener at ved å studere hvordan tekst og leser sammen realiserer slike tekstverdener, kan man gjøre litterær analyse mer relevant for undervisninga. Begrepet tekstverdener stammer fra en forholdsvis ny litteraturvitenskapelig retning kalt kognitiv poetikk, og tar inn tanken om at leseren bygger mentale verdener basert

på den erfaringen leseren har med inn i tekstlesingen. Drangeid sier altså at det er et samspill mellom tekst og leser og at leserens ulike erfaringer får betydning i møtet med enhver tekst. Det blir derfor viktig at norsklærer har god innsikt i hvordan teksten vil virke på de lesergruppene litteraturen er ment å nå (Drangeid, 2014).

Siden fokuset i min oppgave ligger på skildringen av miljø -og klimautfordringer i romanen, og om romanen kan brukes for å engasjere elever på ungdomstrinnet, blir dermed forholdet mellom tekst og leser sentral.

Den lærerfaglige analysen handler om lærerens undersøkelse av teksten, og hvordan man kan bruke den i undervisningen. Altså en didaktisk tolkning av teksten. Læreren undersøker teksten ved hjelp av de faglige metodene som tilhører den litterære analysen, men bruker disse som et hjelpemiddel for den didaktiske tilretteleggingen (Gissel & Hansen, 2021). Meningen med en lærerfaglig analyse er ikke at læreren skal få vise sin kunnskap om teksten, men heller at læreren skal planlegge og tilrettelegge litteraturundervisningen slik at elever skal utvikle kompetanser om nåtidas og fortidas tekster. Derfor er det svært viktig at læreren tilegner seg kunnskap om elevenes tekstkompetanse som de viser gjennom undervisningen (Drangeid, 2014).

Gissel og Hansen (2021) har utarbeidet en didaktisk modell, som viser hva som er viktig i lærerens undersøkelse av teksten, men også deres didaktiske refleksjon rundt den. Modellen er en prosessmodell som består av fem faser: Fortolkning, forståelse, perspektivering, opplevelse og undersøkelse. Disse delene går inn i hverandre på et punkt gjennom lærerens undersøkelse av litteraturen og den didaktiske tilretteleggingen. Modellen er særlig opptatt av leserens visualiseringer, altså opplevelse og dannelse av en litterær verden. De tre nederste fasene: opplevelse, undersøkelse og fortolkning, handler om undersøkelsen og fortolkningen av teksten, med utgangspunkt i tekstens opplevelse av verden. Her er teksten og hvordan den fremstiller verden i fokus. Mens de to øverste fasene, forståelse og perspektivering, handler om at man dykker ned i teksten der man er utenfor tekstens verden. Her er tekstens omverden og kontekst i fokus (Gissel & Hansen, 2021, s. 62 og 63).



Figur 3. Didaktisk rammesætning af undersøgelse, evaluering og opfølgning. Hansen, T. I. & Gissel, S. T, 2021, s. 63

Disse to perspektivene er viktige på hver sin måte. Lærerens fenomenologiske undersøkelse av litteraturen danner grunnlaget for den litterære analysen og den didaktiske tilretteleggingen. Lærerens oppgave er å engasjere elever til å samtale om litteraturen i klasserommet, der ulike tolkninger blir lagt fram. Derfor er det viktig at læreren selv har kunnskaper om litteraturen som det skal arbeides med (Gissel & Hansen, 2021). Den didaktiske refleksjonen handler om at læreren skal kunne bruke litteraturen i undervisningen. Lærerens fenomenologiske undersøkelse er derfor viktig når det kommer til den didaktiske tilrettelegginga. Lærerens forarbeid med teksten er viktig for hvordan man skal få elever til å engasjere seg i litteraturen (Gissel & Hansen 2021).

Min oppgave gjennom den lærerfaglige analysen blir å undersøke på hvilken måte @ALLY_TRIP kan brukes i undervisningen på ungdomstrinnet for å gjøre elevene engasjerte i temaet bærekraftig utvikling. Jeg må også vurder om den i det hele tatt er egnet til å brukes i litteraturundervisningen. Før jeg dykker ned i romanen for å undersøke dens anvendbarhet, må jeg finne ut hva jeg vil at målet med lesinga av denne romanen skal være, og hvilke forventninger jeg har til teksten.

3.4 Kvalitet i studien

Når man forsker på et tema er det viktig at det man forsker på og resultatene man får, gir kvalitet. Det handler om studiens styrke og svakheter i forhold til validitet/gyldighet, reliabilitet/ pålitelighet og generaliserbarhet/overførbarhet. Dette er viktig for at forskningen kan bli sett på som et godt innspill til videre forskning om temaet bærekraftig utvikling i

litteraturundervisningen, eller et godt eksempel som andre lærere kan bruke i sin litteraturundervisning i temaet.

Kvaliteten i min fortolkningsoppgave, handler ikke om reliabilitet og validitet i samfunnsvitenskapelig forstand, fordi jeg skal ikke «måle» noe spesifikt. Jeg skal analysere og fortolke en tekst. Min fortolkningskvalitet av oppgaven kan for eksempel handle om klarhet i argumentasjonen, altså at jeg som forsker argumenterer godt for det jeg gjør og mine tolkninger av *@ALLY_TRIP*. Analysens kvalitet handler om at jeg bruker omforente analytiske verktøy og begreper som er viktig for min forskningsoppgave, i min oppgave er Buells (1995) fire kriterier for at en tekst skal være miljøorientert, sentral. Samtidig er det viktig at jeg ikke overser tekstpartier med vilje som ikke passer inn i min helhetsforståelse av teksten.

3.5 Forskningsetikk

Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016), er forskningsetikk definert i nasjonale forskningsetiske retningslinjer som «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger, som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NENT 2016, NESH 2016). Forskningsetikk består også av et sett normer, som skal regulere god vitenskapelig praksis. Noen av normene er sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer. Sannhetsnormen handler om at hvis forskningen skal være av kvalitet og pålitelighet, skal den være ærlig, sannhetssøkende, sannhetsforpliktende og redelig. Metodologiske normer handler om at den vitenskapelige metoden som blir brukt i forskningen, blir brukt på en faglig forsvarlig måte, altså gjennom saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Den institusjonelle normen handler om at forskning generelt skal være åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Jeg som forsker har ansvar for å opprettholde forskningsetikken gjennom mitt forskningsarbeid. Jeg må derfor være redelig og konsekvent gjennom forskningsprosessen min. Jeg må med andre ord gjøre et ordentlig arbeid gjennom å lese *@ALLY_TRIP* grundig, ikke jukse som for eksempel ved å plagiere andres arbeid eller å skrive noe annet enn det man egentlig finner ut gjennom forskningen, og ikke ta enkle snarveier for å bli fort ferdig. Og det viktigste av alt, ikke late som jeg har lest romanen, hvis jeg ikke har lest den. I en slik forskningsoppgave blir det svært synlig hvis man ikke har gjort et arbeid av god kvalitet.

4.0 Analyse av @ALLY_TRIP

4.1 Gjennomføring av analysen

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre en økokritisk lesning av romanen @ALLY_TRIP.

For å gjennomføre dette har jeg først tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet «*Hvordan blir miljø -og klimautfordringer beskrevet i romanen?*». For å svare på dette forskningsspørsmålet skal jeg ta utgangspunkt i teori fra økokritikken. Her skal jeg først analysere boka ut fra Buells fire kriterier til en miljøorientert tekst, samtidig som jeg trekker inn både Arne Næss sin teori om dypøkologien og ulike retoriske strategier som økokritikere bruker for å få fram miljø -og klimaproblematikken. I tillegg skal jeg se om boken har et økosentrisk eller antroposentrisk syn på naturen, her skal jeg også ta i bruk modellen til forskningsgruppa Nature in Children`s Literature and Culture.

4.2 @ALLY_TRIP, en klimaroman

@ALLY_TRIP er først og fremst en skjønnlitterær roman, som også er basert på veldig mye fakta. Romanen nærmer seg derfor det som kalles litterær faksjon, altså en blanding av fiksjon og fakta, noe som er sjangeroverskridende. Den minner om romanen *Sofies verden* av Jostein Gaarder (1991), som handler om fjorten år gamle Sofie Amundsen som tar oss med på sin reise i filosofihistorien. @ALLY-TRIP er basert på en historie om to søsken fra Bergen, Aleah og Lyder. Aleah er 19 år, og Lyder er 16. Faren deres, Viktor, er geologilærer på universitetet og er ekstremt opptatt av klima¹ og miljø². Det er ikke Aleah og Lyder, men det vil faren deres endre på. Historien starter på kjøkkenet hjemme i Bergen, det er påskeaften. Hvert år gir faren deres dem ulike hint og gåter som de må finne ut av før de finner påskeeggene sine. Dette året bruker han også samme metode når han skal sende dem ut på en reise alene ut i verden, begynnelsen på en klimareise som både Aleah og Lyder skal få gleden av å oppleve. Etter sommeren er Aleah ferdig med videregående skole og Lyder tar et friår, noe faren nok har tenkt på som en god ide siden Lyder er svært skolelei. Gjennom reisen deres får de ny informasjon om ulike miljø -og klimaproblematikk som fins rundt i verden, og selv om historien i seg selv er fantasi, er informasjonen de får basert på fakta. Noe som ifølge Gregers Andersen (2014) blir kalt klimalitteratur. Denne type litteratur gir fakta om nåtidens miljø -og

¹ Ifølge det matematisk- naturvitenskaplige fakultet, Institutt for biovitenskap blir begrepet klima definert som «(...) er mønsteret i temperatur, nedbør, vind, luftfuktighet, evaporasjon og lufttrykk målt over lengre tidsperioder.» (Institutt for biovitenskap, 2022).

² «The environment is not simply “out there.” We breathe it. We eat it. We drink it. We wear it. We create it. We and the environment are one and the same.» (Halden, 2020, s. 3). Miljøet er altså omgivelser som individer lever i.

klimautfordringer, samtidig som leseren får eksempler på hvordan man kan begrense dette ved å gjøre noen endringer i hverdagen (Andersen, 2014).

Forfatteren av romanen, Katrine Lekang, skriver i etterordet at hennes motivasjon for å skrive boka har vært at hun elsker jorda vår, som har alt fra fjell, fjorder, granskog, sanddyner, regnskog og korallskjær. Alt dette er verdt å kjempe for. Hun sier det er alles oppgave å være en del av et samfunn der man med sine små hverdagsvalg kan være med på å endre en negativ klima -og miljøutvikling som skjer raskere enn man skulle tro. Håpet er at romanen kan gi mer kunnskap om klima og miljø (Lekang, 2020).

4.3 Romanens oppbygging

Romanen følger en kronologisk rekkefølge, der handlingen først utspiller seg hjemme hos søsknene Aleah og Lyder i Bergen, deretter drar de ut på en klima-dannelsesreise som varer i ett år, og til slutt vender de hjem igjen med et nytt syn på miljø -og klimautfordringene i verden. Denne hjem- borte- hjem – komposisjon er typisk for barne- og ungdomslitteratursjangeren. I tillegg er det en dannelsesroman, der hovedfokuset til romanen er å gi leseren en innføring og opplæring i temaet bærekraftig utvikling.

Romanen er delt inn i nitten kapitler, med både informative overskrifter og underoverskrifter som tydelig leder oss inn på kapitlenes tema. Kapittel 16 heter for eksempel «Fornybar energi». Barnas opplevelser under reisen avbrytes regelmessig av brev hjem til faren etter at de har besøkt nye steder og erfart nye klima -og miljøutfordringer. Disse brevene fungerer som en oppsummering av hva de har erfart så langt, en gjentakelse som gjør det enklere for leseren å huske hovedpunktene. Også brev mellom barnas avdøde mor, Maya, og venninnen hennes, Liz, går igjen i romanen. Maja var eventyrlysten, og var selv på rundreise rundt om i verden, og gjennom disse brevene føler barna at de kommer nærmere moren, som døde da de var små. Spesielt for Aleah blir disse brevene viktige fordi hun gjennom brevene ser seg selv i moren når hun opplever at moren slet med de samme problemene som henne selv.

Hele fortellingen starter først med noe som kalles *Prelude*. Her får vi et kort innblikk i en opplevelse som Aleahs og Lyders avdøde mor Maya hadde da hun var liten (s. 5). Når vi nærmer oss slutten på romanen, blir historien brutt opp av *Interlude*. Her er Maya 8 år, og på vei bort fra det kjente Amerika der hun har vokst opp for å flytte til Norge, der moren hennes var fra (s. 240). Romanen avsluttes av *Postlude*. Her er Maya gravid med Aleah (s.321). Dette er det siste vi får høre om i fortellingen. Denne typen flashbacks er noe som man i narratologien kaller for *analepse*, som viser en «fortelling av (eller henvisning til) en histories

begivenhet på et punkt i teksten hvor senere begivenheter alt er fortalt» (Det norske akademis ordbok, u.å.). Altså steder i teksten der man får innblikk i hendelser som skjer forut for det tidsperspektivet som historien utspiller seg i.

Denne tredelte komposisjonen gir små glimt fra mors liv, og den ene funksjonen til dette kan være å illustrere den typiske hjem, ute hjem, strukturen som er vanlig i ungdomslitteraturen. Der moren først er lykkelig hjemme i Mineola som barn i *Prelude*. Til uroen hun føler når hun må flytte med foreldrene fra det trygge hjemlandet i *Interlude*, til *Postlude* der man får høre om at hun skal bli mor og på denne måten funnet seg selv, altså kommet hjem gjennom det å skulle bli mor.

De tre delene om mor kan også vise oss noe essensielt om arv. I *Prelude* er mor 7 år og finner en skinnende stein som hun tar vare på som en skatt. I det andre tilbakeblikket fra mors liv, *Interlude*, mister hun steinen som følge av at de flytter, men barna finner tilbake til steinen på sin reise. Men det er ikke denne steinen som er det viktige her. I *Prelude*, hvor mor finner steinen, har hun akkurat oppdaget noe som truer hennes uskyldsrene liv, oljeraffineriet. «De høye tårnene som pumpet oljen opp, fra dypt nede i jorden. Det sorte gull, pleide far å kalle den. Demonens blod, sa mor.» (Lekang, 2020. s. 5). Dette er åpningen på boka, og skaper den første lille, mørke skyen i historien – både i mors historie, men også i selve romanen *@ALLY_TRIP*. Her samtaler foreldrene om konsekvenser ved oljeutvinning, og alt her får leseren den første lille smakebit på hva romanen vil handle om. I den siste delen om mor - *Postlude*, som kommer helt til slutt i romanen, møter vi mor igjen som voksen og gravid med Aleah. Her deler hun tanker med barnet, som vitner om at det er her romanens egentlige budskap ligger – det å aldri gi opp noe man tror på, og betydningen av å kjempe for å ta vare på livet, indirekte forstått som livet på jorda slik at framtidige generasjoner kan ha glede av den på samme måte som vi i dag.

«Hun la hånden på magen. (...) For hun visste at for de riktig gode tingene i livet måtte man kjempe – hver eneste dag. (...) Her er verden, hvasket hun og gned hånden ømt over magen. Lov meg at du kjemper. Hver eneste dag. For livet, for verden. For alt det du er og alt vi kan bli.» (Lekang, 2020. s. 321).

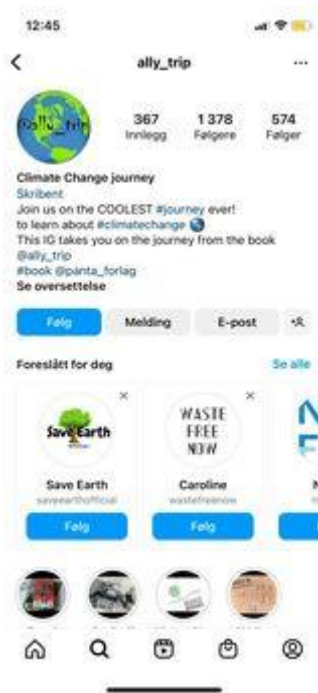
Aleah arver dermed morens verdisyn, og ikke denne steinen, og dette forteller oss noe om betydningen av å viderebringe gode holdninger til etterfølgende generasjoner.

Disse tre delene gjør at selv om moren ikke er til stede i livene til Aleah og Lyder, er hun til stede i fortellingen. Noen av stedene som moren Maya har besøkt, får Lyder og Aleah også

besøke. Noe som gjør at de føler de blir kjent med moren på en annen måte, og føler at de blir tilknyttet henne, selv om hun ikke lenger lever. Dette fører også til at Aleah og Lyder kommer over en hemmelighet moren hadde, som ikke faren får vite om. Nemlig at hun hadde en elsker i Amsterdam, Markus. (Lekang, 2020, s 285). Denne hemmeligheten blir hengende litt i luften, og man skjønner kanskje ikke helt hva dette innspillet kan gi romanen av dybde, annet enn at dette er en av morens utfordringer på sin reise, og at hun kanskje gjennom denne utfordringen finner seg selv igjen, altså en tanke om at man kommer styrket ut av utfordringer man møter på sin vei.

Brevene til faren gir en naturlig avrundning på hvert kapittel. Når hvert kapittel går mot slutten sender Aleha og Lyder brev hjem til faren, som er i Bergen. I disse brevene oppsummerer de kort og enkelt hva de har lært av fagpersoner innenfor forskjellige miljø -og klimautfordringer. Dette kan være til hjelp hvis det blir for mye informasjon i teksten for leseren, og fungerer som tidligere nevnt som en slags gjentakelse av viktig informasjon som forfatter vil at leseren skal sitte igjen med etter å ha lest boka.

I tillegg får vi innblikk i Aleahs dagboknotater, der hun blant annet skriver om sin psykiske helse. Lyder opplever i perioder at Aleha er uforutsigbar, og gjennom å tjuvlese dagbøkene hennes, skjønner han mer av Alehas utfordringer. Noe som også er en viktig del av romanens komposisjon, er at barna har opprettet en Instagramprofil der de legger ut bilder og informasjon om de ulike destinasjonene de besøker, og hva de finner ut. Dette har de gjort for å spre budskapet til flere og få følgerne engasjerte og til å se alvoret i utfordringene som skjer i verden. Denne Instagramprofilen finnes på ekte, og her kan leseren gå inn og se selv, noe som gjør at fortellingen blir mer realistisk. Romanen integrerer dermed ulike teksttyper, noe som romaner ofte gjør, og på grunn av Instagramprofilen kan man også kalle romanen for en multimodal eller sammensatt tekst. Bilde av Instagramprofilen vedlagt under.



Figur 4: Instagram profilen som brukes i @ALLY_TRIP, 2021

4.4 Romanen i lys av Buells (1995) fire kriterier

@ALLY_TRIP er en klimaroman, der reisen til Aleah og Lyder går ut på at de skal danne seg til gode klimaborgere. Hovedfokuset i romanen er dermed først og fremst på miljø- og klimautfordringer. Aleah og Lyder kommer over mange ulike problemstillinger knyttet til dette på sin reise gjennom verden. De besøker blant annet Arktis, regnskoger, artsrike korallrev, den kaldeste byen i verden, tørre landområder og øyer i Stillehavet som er i ferd med å drukne i havet som stiger sakte og faretruende.

Parallelt med dette forteller også romanen en historie om Aleah som sliter psykisk, broren Lyder sine bekymringer for søsteren, og om brevene og reisene til moren deres som er død. Man får egentlig en følelse av at historien til karakterene er noe som blir litt påklistret, som for eksempel historien om moras elsker som egentlig ikke leder noen vei. Dette gir en dermed en følelse av et litt mislykket forsøk på å gjøre historien litt mer spennende. Man kan også diskutere om denne utviklinga faktisk fenger målgruppa, som er ungdommer i samme alder som hovedkarakterene. Når det gjelder dagboknotatene, så oppleves de litt mer aktuelle fordi de innlemmer temaet psykisk helse, noe som kan gjøre innholdet mer gjenkjennbart for leseren og være noe elevene kan ha en formening om med utgangspunkt i seg selv eller andre de kjenner.

«3. august. Ferie er virkelig ikke bra for meg. Tenker for mye. Hele tiden denne følelsen av at jeg er så annerledes. Av og til er det litt som at livet ikke fungerer for meg. Det gir meg liksom ingen verdens ting. Jeg føler meg bare så ufattelig låst fast i min egen kropp. Høres latterlig

klisjé ut, men det er akkurat sånn det er! Noen ganger kjenner jeg at hjertet mitt hamrer hardt i ørene, det er akkurat som om jeg holder på å bli sprø. Kanskje jeg bare burde bli lagt inn eller noe. (...)» (Lekang, 2020. s. 106).

Samtidig er dette noe som ligger i bakgrunnen, mens selve klimareisen gjennom verden har hovedfokus.

Et slikt fokus på det ikke- menneskelige i teksten henger sammen med det første kriteriet i Lawrence Buell (1995) sine fire kriterier til at en tekst skal kunne sies å være miljøorientert. Det første kriteriet til Buell (1995) handler om at det ikke-menneskelige skal ha en større del av historien enn bare å være i bakgrunnen: «The non-human environment is present not merely as a framing device but as a presence that begins to suggest that human history is implicated in natural history.» (Buell, 1995, s. 7).

Det første kriteriet til Buell (1995) blir oppfylt gjennom nesten hele boka, noe vi kan se allerede på begynnelsen av klimareisen i kapittel fire, når Aleah og Lyder er på sitt første stoppested i New York. Det er her de skjønner hvorfor de er på reisen og hva de skal lære om. «Tror du det er det her som er greia? Klima? I et helt år?» (Lekang, 2020, s. 48). Her skal de besøke universitetet Princeton for å være med på en forelesning om klimaendringene av Professor Jonathan Clarkson.

«Klimaet er vær sett over tid, (...) Vanligvis en periode på 30 år eller mer. Så været kan variere fra år til år, mens klimaet er de mer langsomme trendene som kan være vanskelig å oppdage. Hvert område av jordkloden har et typisk klima.» (Lekang, 2020, s.43).

Videre tar professoren for seg Norge som et eksempel. «I Norge kan klimaet beskrives av kalde vintre og ganske varme somre. Andre steder på kloden er det varmt hele året.» (Lekang, 2020, s. 43). I begge disse eksemplene er klimaet i fokus, det er det ikke- menneskelige, non-human invironment, som Buell omtaler det som, og ikke bare som et miljø som hovedkarakterene er plassert i, men isteden det fokuset er rettet mot. Hovedpersonene i boka er på en reise der målet er å endre karakterenes holdning til de miljø -og klimautfordringene som jordkloden står overfor.

Et annet eksempel som også viser at det ikke-menneskelige er i fokus er når Aleah og Lyder i kapittel ni er på vei til en øy som ligger utenfor kysten av Townsville i Australia, Orpheus Island. «På Orpheus Island var det som om tiden sto stille. Palmene vaiet likegyldig, og sandtrendene stekte seg bekymringsløst i solen.» (Lekang, 2020, s.142). Dette er den første skildringen man får se av Orpheus Island. Denne beskrivelsen viser leseren hvordan klimaet

og miljøet på øya gjør at den som ankommer får en slags ro i kroppen. Videre i samme avsnitt fortsetter skildringene av øya.

«Den lille øya nord for Townsville hadde alt, eukalyptusskoger, korallrev og mangrover. Palmer som vokste så lang nede på stranden at de så ut til å være på vei ut i det turkise vannet, og et dyreliv så variert at det kunne måle seg med regnskogen, med hundrevis av forskjellige fugler, fisker, koraller og svampeorganismer.» (Lekang, 2020, s.142).

I dette avsnittet får man en beskrivelse av hvordan livet på øya er, uten at forfatteren beskriver noe som har noe med det menneskelige å gjøre, alt handler om det ikke-menneskelige, både planter, hav og dyr. Disse beskrivelsene av det ikke-menneskelige miljøet på Orpheus Island, gjør noe med hvordan førsteinntrykket av øya blir for leseren. Ved å beskrive hvordan miljøet og klimaet på øya er, kan leseren få en følelse av at livet på øya er fredfullt og rolig, og at de som ankommer øya kan senke skuldrene og slappe av. Det forfatteren prøver på her er kanskje å vise leseren hvor viktig naturen og klimaet er for planeten, og at leseren forstår hvor viktig det er å ta vare på klimaet og miljøet på jorda. Denne ro-følelsen som kommer som et resultat av den idylliske skildringa, ville kanskje blitt borte dersom det menneskelige hadde blitt trukket inn, der larm, støy og stress, som gjerne følger med det menneskelige livet, kunne blitt opplevelsen istedenfor fredfull idyll.

Disse miljøskildringene av Orpheus Island i boka, kan også i dette tilfellet kobles sammen med en av de retoriske strategiene, som Greg Garrard (2012) kaller det, som handler om at økokritikere bruker naturskildringer i litteraturen for å gjøre leseren oppmerksom på miljø- og klimaproblematikken. I tillegg får palmene og strendene i disse sitatene menneskelige egenskaper, noe som kalles *antropomorfisme*. Begrepet blir definert som «det å tillegge noe ikke-menneskelig menneskelige egenskaper eller å forstå det analogt til menneskelige forhold» (Det norske akademis ordbok, u.å). En slik måte å beskrive naturen på kan være med på å styrke forholdet mellom menneske og natur, fordi man får en slags forbindelse til hverandre. Økokritikerne mener også at hvis man bruker naturskildringer i teksten, gjør det at leseren får en nærere kontakt med naturen, noe som kan gjøre at de verdsetter den høyere og dermed ønsker å ivareta den (Buell, Heise & Thornber, 2011, s. 419).

På den andre siden faller konsekvensene av miljø- og klimaødeleggelsene alltid tilbake på det menneskelige, altså hvordan ødeleggelsene påvirker menneskenes liv, selv om romanen for det meste handler om det ikke-menneskelige, altså miljø og klima. Noe som gjør at man kan diskutere om romanen egentlig oppfyller Buells (1995) første kriterium der det ikke-

menneskelige må være i fokus. Det at palmene og strendene får menneskelige egenskaper, kan tvert imot gjøre at fokuset blir på det menneskelige og ikke det ikke-menneskelige.

I tillegg er karakterene i boka bare plassert i historien, de er bare satt inn i et område med utfordringer uten å måtte forholde seg til disse utfordringene selv. Miljø -og klimaproblematikken som de får informasjon om angår dem dermed ikke på en konkret måte, bare abstrakt. De utfordringene verden står overfor blir bare gitt hovedpersonene som informasjon fortalt av ulike mennesker, noe som gjør at de bare får høre om miljø og klimaproblematikken som en ytre ting. De får ikke kjenne miljø -og klimaproblemene på kroppen. Hvis de for eksempel hadde havnet oppi miljøkrisene i form av oversvømmelser, sult eller andre utfordringer de hadde måttet ta seg ut av, ville disse problemene angått karakterene på en helt annen måte. Aleah og Lyders personlige utvikling blir dermed gjennom den reisen de er på ikke så innvevd i miljø -og klimaproblematikken. Det bør altså skje noe med hovedkarakterene som skaper undring for at en roman skal fenge leseren. Disse karakterene har lite som vi kan undre oss over. Romanen formidler dermed historien på en måte som gjør at den blir mer faktaorientert, noe som igjen kan føre til at den ikke vil skape det engasjementet som er ønskelig.

Buells andre kriterium for at en tekst skal være miljøorientert, går ut på at teksten må fokusere på naturens interesser for naturens skyld. Denne tanken innebærer at man ikke bare skal ta vare på naturen fordi det er i vår egen interesse at menneskenes miljø ivaretas. «The human interest is not understood to be the only legitimate interest.» (Buell, 1995 s. 7). Dette kriteriet er noe som også henger sammen med filosofen Arne Næss (1999) sin teori om dypøkologi, som går ut på at det ikke-menneskelige har en verdi i seg selv, også uten at den skal trenge å være til nytte for menneskene (Næss, 1999).

Gjennom boken får Aleah og Lyder mye informasjon om hva som skjer med verden når klimaet forandrer seg. Men som nevnt tidligere faller konsekvensene av miljø -og klimaendringene alltid tilbake på oss mennesker. Fagfolkene som Aleah og Lyder snakker med er for det meste opptatt av at det blir store konsekvenser for menneskene som lever nå, og i framtida, og ikke at det blir konsekvenser for naturen i seg selv. Dette kaller man et antroposentrisk syn på naturen. Man er dermed opptatt av å redde naturen for at vi menneskene er avhengig av den (Claudi, 2013, s. 248). Et eksempel på et slikt natursyn finner man gjennom hele romanen, for eksempel i kapittel 10, da Aleah og Lyder er på besøk på øya Kiribati som ligger midt ute i Stillehavet. På grunn av den globale oppvarmingen, stiger havet

fordi is rundt om i verden smelter. Hvis havet fortsetter å stige, blir øya å drukne, og flere 100- tusen mennesker mister hjemmene sine (Lekang, 2020).

«Forskere mener at havene vil stige med minimum 65 centimeter innen utgangen av dette århundret, i snitt, (...) Når havene stiger, blir skadene av uvær og flom større, og de som bor mest utsatt til, må flytte. Bølger og tidevann vil i tillegg presse seg stadig lengre innover. Brønnene med ferskvann overflømmes av saltvann og gjør vannet udrikkelig. Og åkrene der det dyrkes mat, dekkes av sjøvann og blir ødelagte. Verden over investeres det milliarder av dollar i å beskytte byer og gjenopprette skader fra naturkatastrofer. (...) I den delen av verden de var nå, bor mer enn 150 millioner mennesker under en meter over havet, og for dem vil konsekvensene av klimaendringene bli virkelig store.» (Lekang, 2020, s. 167).

Dette eksempelet viser at vannet som stiger gjør at menneskene drives på flukt fordi de mister drikkevannet, hjemmene sine og kan ikke lenger dyrke mat. Her ser vi at fokuset ligger på konsekvenser for mennesker og ikke for naturen i seg selv, noe som dermed viser at romanen ikke oppfyller Buells (1995) andre kriterium i god nok grad heller.

Et annet eksempel på at romanen har et antroposentrisk natursyn er når Aleah og Lyder i kapittel 6 er på besøk på Grønland for å lære om is. På grunn av den globale oppvarmingen smelter isbreene, noe som gjør at havnivået øker og smeltevannet fra isbreene som mennesker bruker som drikkevann, forsvinner hvis isbreene forsvinner for godt. «Dessuten er det en veldig viktig vannressurs for menneskene som bor rundt disse områdene. Smeltevann fra breene er en uerstattelig drikkevannskilde for mange.» (Lekang, 2020, s. 91). I tillegg når det skjer forandringer på Nordpolen, får det store konsekvenser for resten av verden. Igjen er det hvilke konsekvenser dette kan få for oss mennesker som er kjernen:

«Så, når Arktis er varmere enn vanlig, tyder mye på at sjansen for ekstremt vintervær nord i Europa og USA øker. Forskerne er ikke helt sikre, men når det er lite is i Arktis, ser det også ut til at regnstormene fra Stillehavet dyttes lenger nordover enn vanlig. Forbi California, mot Alaska og Canada. Flere mener at de ekstreme tørkeperiodene California har hatt de siste årene, har noe med det her å gjøre. Det har kostet bondene milliarder, for ikke å snakke om de enorme ødeleggelsene etter skogbranner.» (Lekang, 2020, s. 92).

Selv om forfatteren også viser hva som skjer med naturen når det for eksempel blir tørkeperioder med tanke på skogbrann, er det viktigste å få fram hvilke konsekvenser klimaendringene har for menneskene i verden. Naturens interesse blir dermed ikke det sentrale, noe som igjen viser at teksten ikke oppfyller Buells (1995) andre kriterium.

For at en tekst skal være miljøorientert er det også viktig at den får fram menneskelig ansvarlighet ifølge det tredje punktet til Buell. «Human accountability to the environment is part of the text's ethical orientation.» (Buell, 1995, s. 7-8). I boka *@ALLY_TRIP* fins det flere eksempler på nettopp dette, noe vi allerede får innblikk i kapittel to når Aleah, Lyder og faren sitter sammen ved kjøkkenbordet og har sin ukentlige helgefrokost. På radioen hører de en reportasje fra Brasil om vellykkede boreprosjekter på Roncador-feltet utenfor den sør-amerikanske kysten. Denne reportasjen gikk ut på at man nå kunne hente ut nesten en tredjedel av oljen som lå skjult under havbunnen, noe faren til Aleah og Lyder blir irritert på.

«Han fremstiller det nesten som en seier for menneskeheten, at de skal pumpe opp flere hundre millioner fat med olje. (...) Skjønner dere ikke at min generasjon er i ferd med å ødelegge planeten! For dere! Vi ødelegger livsgrunnlaget for dere, barna deres og barnebarna deres! (...) Det blir *deres* generasjon som må snu denne utviklingen.» (Lekang, 2020, s. 24 og 25).

I dette eksemplet får vi se en av intensjonene til forfatteren, og som han vil ha leseren til å innse gjennom å lese boka, nemlig at det er menneskene som står bak de største ødeleggelsene av klimaet og miljøet på planeten, og at det bare er vi mennesker som kan gjøre noe med det. Her blir det ikke bortforklart at menneskene har ansvaret for de negative klimaendringene i verden, men tvert imot det motsatte. Vår ansvarlighet blir trukket fram: «Hvor sikre er man egentlig på at vi mennesker er skyld i klimaproblemene? (...) Veldig sikre.» (Lekang, 2020, s. 51). Der det videre blir sagt at 97 prosent av alle klimaforskere er enig i at klimaendringene er menneskeskapt (Lekang, 2020).

I kapittel fem, som handler om fossil energi, skal Aleah og Lyder til en by i Texas som heter Midland. Her skal de besøke petroleumsmuseet for å møte Annie Lee Farnley for å lære om ikke-fornybar energi, fossil energi, som er en fellesbetegnelse på olje, kull og gass. Det er laget av døde planter og alger som synker ned til havbunnen når de dør, og dette forvandles etter hvert til olje. Det tar mange millioner av år for naturen å lage olje. De siste 150 årene har fossil energi vært viktig for utviklingen i verden, og mengden som blir tatt ut nå er mye større enn tidligere. I dag bruker vi mennesker over hundre millioner fat olje hver dag (Lekang, 2020).

«Problemet er altså at når vi bruker energien som finnes i olje, kull og gass, gjennomgår de en forbrenningsprosess. Og da kobler karbon som finnes i fossil energi seg sammen med oksygen fra luften, og det blir laget CO₂, som er en veldig potent drivhusgass» (Lekang, 2020, s.65).

«Vi flytter hauger av karbon fra lagrene langt nede i bakken over i luften. Vi lager med andre ord krøll i karbonsyklusen! (...) Dessuten hugger vi ned veldig mye skog, noe som forstyrrer karbonsyklusen enda mer. Det er de rike landene som slipper ut mest. Øverst på lista finner vi USA, Kina og EU-landene.» (Lekang, 2020, s.70).

Disse to eksemplene i boka viser at forfatteren er opptatt av å vise at menneskene er ansvarlige for mye av den globale oppvarmingen. Og spesielt mennesker i de rikeste landene. Menneskene bruker mer fossil energi på kort tid enn det naturen klarer å produsere. Her vil forfatteren få fram hva konsekvensene av menneskenes overforbruk vil gjøre med atmosfæren vår.

Videre i kapittel åtte møter Aleah og Lyder på Ana i Brasil som skal fortelle dem om menneskers ødeleggelser av regnskogen og konsekvenser av det. Regnskogene tar bort masse CO₂ fra atmosfæren, og sørger for at det fins vann, ren luft og liv for mange hundre plante- og dyrearter. Jorda er dekket av 30 millioner kvadratkilometer regnskog, og de kalles for jordas lunger. Menneskene har siden andre verdenskrig halvert regnskogen på kloden. (Lekang, 2020).

«Hvis skogen fjernes, for eksempel hugges ned eller brennes, så slipper karbonet ut luften igjen som CO₂. Derfor er det å ta vare på de store regnskogene noe av det mest effektive vi kan gjøre for å bremse klimaendringene. (...) På tross av at regnskogene er så viktige for verden og for landene der de finnes, så hugger vi dem ned. (...) Vi fjerner dem så raskt vi bare kan for å rydde plass til landbruk, gruvedrift og veier!» (Lekang, 2020, s.130).

Her ser vi et eksempel på hvordan forfatteren har fått frem hvordan mennesker utnytter regnskogen til eget behov og bruk uten å tenke på hvilke konsekvenser dette har for både atmosfæren, dyr og planter som lever i regnskogen og ellers på jorda. Alle disse eksemplene viser at det er mennesker som er den største årsaken til global oppvarming og ødeleggelser av miljøet, noe som gjør at Buells (1995) tredje kriterium, som handler om menneskelig ansvarlighet, blir ivaretatt gjennom boka.

Her kan vi også se sammenheng med en av de retoriske strategiene, som går ut på at forfatterne skriver om konsekvenser av naturødeleggelser som mennesker er ansvarlig for (Garrard, 2012, s. 93-116). I dette tilfellet blir regnskogen hugget ned eller brent opp, noe som gjør at CO₂ blir sluppet ut i lufta, som igjen forsterker drivhuseffekten og fører til klimaendringer på jorden, som igjen fører til naturkatastrofer. I tillegg blir dyrearter som lever i regnskogen, utryddet. Denne retoriske strategien skal være med på å bevisstgjøre leseren hva

konsekvensene blir når vi ødelegger regnskogen (Garrard, 2012, s. 93-116), og håpet til forfatteren er kanskje å påvirke leseren til å gjøre noen endringer i deres hverdagslige levemåte. Selv om ikke enkeltpersoner kan redde regnskogen alene, kan man være med på å bidra på sitt nivå i sitt miljø.

Buells fjerde og siste kriterium til at en tekst skal kunne beskrives som miljøorientert, handler om at teksten må skildre miljøet som en levende organisme som er i utvikling. Ut fra min forståelse innebærer dette at det må komme fram i teksten at klima og miljø er ikke en konstant faktor, men tvert imot er i forandring hele tiden. «Some sense of the environment as a process rather than as a constant or a given is at least implicit in the text.» (Buell, 1995, s. 8). Dette er et punkt som jeg mener er ivaretatt gjennom hele boka. Altså vil forfatteren vise leseren hva som faktisk har skjedd og kommer til å skje med verden hvis forbruket til menneskene fortsetter slik det har gjort de siste 100 årene. Gjennom reisen til Aleah og Lyder i romanen får man innblikk i hvordan miljøet ulike steder i verden har forandret seg over tid. Miljøet og klimaet utvikler seg i takt med menneskelig forbruk. Alt fra endring i klimaet på jorda, isen som smelter på Arktis, utryddelsen av arter, havene som stiger og blir surere og varmere, regnskogen som hugges ned og permafrosten i Sibir som tiner.

«De siste tiårene har temperaturen steget og steget og steget. (...) På midten av 1800-tallet begynte man å måle temperaturen på jorden systematisk, (...) Og fra rundt 1880 har vi nok data til at vi kan bruke dem til å regne ut den gjennomsnittlige temperaturen på jorden, en såkalt global temperatur. Siden 1880 har temperaturen økt med en grad.» (Lekang, 2020, s. 44).

I eksemplet ovenfor forteller professor Clarkson til Aleah og Lyder hvordan man har funnet ut at temperaturen på jorda har steget med en grad siden 1800-tallet, noe som påvirker været rundt om i hele verden, «(...) styrken til orkanene, nedbør ismelting og mulighetene våre til å dyrke mat.» (Lekang, 2020, s. 44). Disse klimaendringene skyldes ikke solen eller naturlige fenomener, men menneskers forbruk. «Det er et eller annet som er i ferd med å skje med klimaet vårt, som ikke har hendt før. Det er altså ikke solen sin skyld.» (Lekang, 2020, s. 45). Disse endringene i klimaet påvirker også hvordan miljøet på jorda utvikler seg.

Når Aleah og Lyder er på besøk på Grønland forteller Lessie, som forsker på sand/ sediment fra havbunnen, om hvordan både Canada, Grønland og Svalbard så ut 56 millioner år tilbake i tid.

«For 56 millioner år siden var Arktis faktisk mye varmere enn i dag. På Grønland og Svalbard fantes det palmer, og i Canada var det krokodiller. (...) Svalbard hadde en gjennomsnittstemperatur på elleve-tolv grader. Den gangen var det frodig, mens i dag er det ikke et eneste tre å oppdrive.» (Lekang, 2020, s. 96).

Dette er et godt eksempel som viser hvordan jorda er i forandring hele tiden, og at miljøet ikke er forutbestemt og fast.

Videre i boka er Lyder og Aleah på besøk Orpheus Island, en øy utenfor Townsville i Australia. Der møter de marinbiologen Cheryl som skal fortelle dem om hvordan havet blir påvirket av klimaendringene. Her kommer det fram at vannet blir varmere når klimaet endrer seg, fordi vannet suger til seg varmen fra lufta, noe som også påvirker artene som lever der. Uten havet ville menneskene ha lagt mer merke til klimaendringene fordi det ville vært mye varmere. (Lekang, 2020). «Det siste århundret har temperaturen i havet økt med 0,9 grader. Det høres kanskje lite ut, men det kan faktisk påvirke en hel del. Ikke minst artene som lever der.» (Lekang, 2020, s. 143). Vi får også bli med på reisen til en øy i Stillehavet, Kiribati, der store deler av landområdene er dekket av hav på grunn av den globale oppvarmingen (Lekang, 2020). De er også innom Sibir for å høre om permafrosten som tiner i skremmende tempo. «(...) temperaturen i Sibir kom til å stige opp mot to og en halv grad innen 2040, og kanskje så mye som syv grader innen slutten av århundret.» (Lekang, 2020, s. 180).

Når boka nærmer seg slutten tar Aleah og Lyder turen innom Spania til Cordoba, der de møter Aurelio som forklarer hva som skjer med områder der temperaturen allerede har steget med 1,5 grader. «Ekstremvarme fører til at jorden tørker ut og blir vanskeligere å dyrke, og dessuten kan så høye temperaturer være direkte farlig for oss mennesker.» (Lekang, 2020, s. 244).

Alle disse eksemplene over viser hvordan forfatteren har skildret hvordan klimaet og miljøet er i konstant forandring, noe det har vært i flere millioner år. Men de siste 100 årene skjer forandringene raskere enn det egentlig burde gjøre, noe som gir konsekvenser og påvirker miljøet og klimaet rundt i hele verden. Disse eksemplene i boka viser at forfatteren har hatt søkelys på miljøforandringer gjennom hele reisen til Lyder og Aleah, noe som igjen kan knyttes sammen med Buells (1995) siste kriterium om at en tekst er miljøorientert når den også har fokus på hvordan miljøet utvikler seg.

4.4.1 Fortellerstemmer

Den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Mikhajlovitsj Bakhtin var opptatt av hvordan språkets dialog ble fremstilt i romaner, og der begrepet polyfoni ble svært sentralt. Bakhtins tanke var at «(...) språket ikke eksiterer som en entydig og ideologisk nøytral størrelse. (...) og enhver bruk av språket skjer i en kontekst som er betinget av sosiale og politiske forhold.» (Claudi, 2013, s. 51). Dermed blir en måte å snakke om verden på, en måte å forstå den på. Språket vil dermed alltid variere fra person til person. Fortellerstemmen blir derfor viktig for leserens forståelse av et tema. Og hvis alle fortellerstemmene i boka sier det samme, så vil dette kunne gi et litt ensidig syn på tema. Verden består av mennesker med forskjellige ideologier og ytringer, og disse går dermed i dialog med hverandre. Dette bør også ifølge Bakhtin gjenspeiles i romaner. Dette dialogiske fenomenet identifiserer Bakhtin i verkene til den russiske forfatteren Fjodor Dostojevskij, og han bruker det som et kjennetegn på en ekte roman. Ifølge Bakhtin er Dostojevskijs verker preget av begrepet *polyfoni/ flerstemmighet* (Claudi, 2013, s. 52). Dette handler om at flere ulike stemmer lever side om side og går inn i dialog med hverandre. Ifølge Den norske akademis ordbok blir polyfoni definert på gresk *polyphonia* «lyd av mange stemmer» (Den norske akademis ordbok, u.å.). Dette handler om at romaner inneholder ulike stemmer, altså flerstemmighet som inngår i dialoger og motsier hverandre, stemmene i romanene blir dermed selvstendige, og ikke ledd i forfatterens plan om å få fram et overordnet punkt. (Claudi, 2013, s. 53).

@*ALLY_TRIP* kan vurderes ut fra begrepet flerstemmighet med tanke på at Aleah og Lyder møter ulike fagfolk innenfor ulike miljø -og klimaproblemer. Alle disse fagfolkene er ulike mennesker, men alle har samme holdning til problematikken, noe som kan gi inntrykk av at det egentlig er forfatterens stemme og holdning til temaet som hele veien mates inn i oss. Altså at det bare fins en stemme i romanen, nemlig forfatterens.

De fleste stemmene vi møter i romanen har med andre ord en negativ holdning til de utfordringene som klimaet og miljøet står overfor i dag, fordi endringene som skjer gir negative konsekvenser for mennesker. Dette kan man tolke slik at forfatterens interesse er at leseren skal få den samme negative holdningen til de klimaendringene som skjer i verden. En av stemmene i romanen som er sterkt negativ til klima- og miljøutviklingen i verden, og som Aleah og Lyder møter, er Helge som bor på Grønland. Helge er veldig av opptatt av hva konsekvensene blir når isen smelter. «Siden målingene startet i 1997, har et område dobbelt så stort som Texas tint bort. Det er jævlig urovekkende. Men tempoet det skjer i er enda mer

skremmende.» (Lekang, 2020, s. 88). «Hvis sydpolen skulle ende opp med å smelte, ville det vært jævlig kritisk for havnivået.» (Lekang, 2020, s. 92).

En annen stemme som også har samme mening som Helge, er Niels og Vibeke som Aleah og Lyder møter på et skip på vei til Svalbard. De er opptatt av å bevare unike arter, og er veldig bekymret for hva som vil skje med artene og konsekvenser av at de forsvinner, på grunn av klimaendringene.

«Hver gang en art forsvinner, skjer det noe i dette nettverket, og strukturen i økosystemet endres litt. Hvis arten forsvinner, er en som mange av de andre er avhengige av, en korall eller en bie for eksempel, så kan det hele rett og slett kollapse. (...) Og det haster å få mer kunnskap, (...) Ingen kan overleve uten naturen, uten økosystemene!» (Lekang, 2020, s. 117-118).

En fjerde stemme i romanen som også er negativ til klimaendringene er Titi, som var rådgiver ved parlamentet i Kiribati. Titi skal lære Aleah og Lyder om konsekvensene av stigende hav.

«Forskere mener at havene vil stige med minimum 65 centimeter innen utgangen av dette århundret i snitt, (...) For de delene av verden der det stiger mer enn gjennomsnittet, vil det bli en katastrofe. (...) Ingen steder å flytte. Vi er rett og slett i ferd med å drukne!» (Lekang, 2020, s. 167)

Som vi ser over, er dette fire ulike stemmer i romanen som har samme negative holdning til klima- og miljøutfordringene. Deres oppgave i romanen er å spre frykt om hva som vil skje med verden hvis man ikke begrenser utviklingen fortest mulig. Noe som gjør at leseren bare får høre om den ene siden av klimaendringene. I tillegg handler tre av kapitlene om mulige løsninger på klima- og miljøproblematikken. Stemmene de møter her har samme formening om klimaproblematikken, slik som stemmene over, de tilfører dermed ikke et nytt perspektiv på temaet.

Men selv om de fleste stemmene i romanen legger vekt på de negative meningene om endringene, får man også høre om noen som er positiv til klimaendringene, for eksempel i kapittel 6 som handler om is.

«Pappa mener at klimaendringene er det beste som har skjedd Grønland, (...) Vi kan dyrke ting vi ikke kunne før, fordi sommeren har blitt lengre. (...) Ting man tidligere måtte importere og som var kjempedyrt.» (Lekang, 2020, s. 104)

Gjennom store deler av romanen har vi bare fått hørt en mening om klimaendringene. Her får vi dermed se en annen mening, nemlig at en far mener klimaendringene er noe som også kan

være positivt. Her kan man også diskutere hvilken verdi utsagnene til en helt vanlig pappa har, i forhold til utsagnene til fagfolkene de møter. Hvem tror man mest på?

Et annet eksempel som også viser en positiv endring, er at den tykke isen har gjort det vanskelig å bruke Den nordlige sjøruten fra Asia til Europa. Den globale oppvarmingen gjør at isen smelter, og mange krysser dermed fingrene for at når isen smelter så kan man ta i bruk denne transportveien.

«Ja, klimaendringene har fått flere til å krysse fingrene for en mer effektiv handelsrute mellom Europa og Asia, (...) Den nordlige sjøruten kan kutte avstanden mellom Europa og Asia med flere tusen kilometer, og ukevis med reisetid.» (Lekang, 2020, s. 113)

Disse eksemplene viser at det også fins noen som er positive til klimaendringene fordi det gir muligheter som ikke har vært der tidligere. Dette kan gjøre at leseren føler at det fins håp, og ikke bare at verden er ødelagt og noe som ikke kan fikses. Man kan dermed si at romanen er polyfon med tanke på at det er mange ulike stemmer, men samtidig ikke polyfon, fordi de fleste stemmene har samme mening om temaet og vil det samme. Noe som er ganske urealistisk hvis man skal sammenligne med den virkelige verden som er full av ulike stemmer som går i dialog og motsier hverandre.

4.4.2 Økosentrisk og antroposentrisk natursyn

@*ALLY_TRIP* er en roman med mange eksempler fra og forklaringer på miljø -og klimaproblematikken som verden står overfor i dag. Gjennom reisen til Aleah og Lyder har de, men også leseren, lært mye om hvorfor vi mennesker må begrense forbruket vårt. Forfatteren har for det meste brukt antroposentriske (Claudi, 2013) eksempler for å vise oss hvorfor, men man kan også se antydning til økosentriske (Claudi, 2013) eksempler. Dette betyr at forfatteren både viser hvorfor vi mennesker må ta vare på naturen/miljøet for vår egen del, men også fordi det ikke-menneskelige er avhengig av den, og for at naturen i seg selv er unik. Dette viser at man kan veksle mellom et antroposentrisk syn på naturen og et økosentrisk syn, det at man vil ta vare på naturen for vår egen del, men også fordi naturen i seg selv er unik. Dette modelleres i modellen til forskningsgruppa Nature in Children`s Literature and Culture (Røskeland, 2018). Der går den loddrette aksene fra å hylle naturen (Celebrating nature) til å problematisere den (Problematizing nature), gjennom tanken om at den er fortapt, ødelagt og farlig. Den vannrette aksene går fra et antroposentrisk syn (menneskesentrert) der naturen blir ivaretatt etter menneskenes behov, til et økosentrisk syn, der menneske og natur lever side om side (Røskeland, 2018, s. 46). Romanen fremstiller

forholdet mellom natur og menneske som et konfliktforhold, noe som Nature in Children`s Literature and Cultur mener er et problematiserende syn på naturen (Røskeland, 2018 s. 46).

Et eksempel på et antroposentrisk natursyn i boka ser vi når Aleah og Lyder er på vei til Svalbard. Her får de vite at det er vanskelig å vite helt sikkert konsekvenser av klimaendringer fordi man vet svært lite om hva som skjer når naturen forandrer seg, og at svært mange arter som er viktig for økosystemet forsvinner uten at man legger merke til det. «Nei, folk fatter ikke at vi som kjemper for å ta vare på mangfoldet av arter, gjør det for vår skyld.» (Lekang, 2020, s. 118). Videre kommer det fram at man kan ikke leve uten økosystemet og naturen. Naturen gir deg mat og vann i tillegg til at alger, planter og trær tar opp CO₂ og produserer oksygen, slik at vi mennesker kan puste. «Naturen er en viktig del av oss. Vi er et resultat av naturen! (...) Så vi må ta vare på naturen for vår egen del,» (Lekang, 2020, s. 119). I dette eksempelet blir det veldig tydelig at grunnen til at vi må ta vare på naturen er fordi artene som lever i den er viktig for økosystemet, som igjen er viktig for oss mennesker.

Et annet eksempel der forfatteren først går fra et økosentrisk natursyn til et antroposentrisk natursyn er når Aleah og Lyder er på Orpheus Island for å lære om hva som skjer når havet blir surere og varmere. De besøker verdens største korallrev, Great Barrier Reef. Mange av organismene som lever i havet er svært sensitive for klimaendringene. Algene er de som reagerer mest, og korallene er avhengige av alger for å leve. Hvis det blir for varmt i havet over en lang periode, så flytter algen ut av korallen, og da blekes korallene og blir svakere. Etter hvert kokes de og dør. Havet tar også opp CO₂ fra lufta, og når dette stoffet reagerer med vann, dannes det karbonsyre. Dette gjør havet surere, noe både koraller, snegler, muslinger og alger reagerer sterk på.

«Men at korallene, havets regnskog, blir rammet så hardt av klimaendringene, er katastrofalt. Revene er hjem for veldig mange fisker og andre organismer i havet, og hvis korallene forsvinner, risikerer vi å miste store deler av økosystemet.» (Lekang, 2020. s. 146).

Her blir korallene sammenlignet med regnskogen, som er sett på som jordas lunger blant annet fordi den forsyner jorda med oksygen og tar opp drivhusgasser. Korallrevene kan dermed forstås som havets lunger, nødvendig for alt liv i havet. Noe som vil si at hvis man ikke begrenser klimaendringene og beskytter korallrevene så vil dette være katastrofalt for livet i havet. Dette understreker et økosentrisk syn på naturen.

Samtidig som dette blir nevnt, kommer det fram til at hvis korallrevene dør får dette også konsekvenser for mennesker. «Revene er avgjørende for å skaffe mat, og de gir beskyttelse mot bølger, orkaner og flom.» (Lekang. 2020. s. 146). Disse eksemplene viser at forfatteren prøver å få fram både det økosentriske synet, og det antroposentriske, som igjen bekrefter modellen til Nature in Children`s Literature and Culture (Røskeland, 2018), at man ikke bare trenger å ha ett syn når det gjelder hvorfor man burde ta vare på naturen. Selv om forfatteren prøver å få fram det økosentriske i romanen vil jeg konkludere med at det antroposentriske natursynet likevel dominerer fordi det lander til slutt alltid på menneskers behov.

4.5 Konklusjon av den litterære analysen

Gjennom romanen *@ALLY_TRIP* har vi fått kunnskap om hvordan miljøet på jorda, altså planter, natur, mennesker og dyr, er avhengig av og påvirker hverandre. Samtidig lærer vi om hva som skjer når dette økosystemet vi lever i ikke fungerer slik det burde, og hva konsekvensene blir, når det skjer endringer i det som holder økosystemet i gang. Alt henger sammen, derfor er det så viktig å gjøre noe. Jeg vil si at boka er en miljøorientert roman med tanke på at forfatteren har ivaretatt deler av de fire kriteriene som Buell (1995) mener må være med for at boka skal bli sett på som miljøorientert. Men samtidig kan romanen bli sett på som en miljøorientert fagbok/faktatekst, og ikke en skjønnlitterær roman, siden alt som handler om miljø og klima er faktakunnskap. Historien til Aleah og Lyder og deres dannelsesreise blir dermed litt borte i all faktakunnskapen vi får servert, i tillegg til at karakterene ikke får oppleve miljø -og klimaproblematikken på kroppen, noe som gjør at romanen oppleves som litt kjedelig og mindre spennende.

Min opplevelse av romanen er at den er for faktabasert. Det blir for mye informasjon og for lite fiksjon. Man får en følelse av at man blir tvunget til å lære så mye som mulig om klimaendringer på kort tid, og man får ikke tid til å ta innover seg alt. Jeg vil kanskje si at boka er satt sammen av ulike foredrag, der forfatteren bruker dannelsesreisen til barna for at handlingen i romanen skal henge sammen. Dette gjør at det blir vanskelig for leseren å leve seg inn i historien, siden mengden informasjon er så massiv og det blir tilsvarende lite fiksjon. For noen kan en slik faktaorientert roman oppleves som interessant, mens for andre kan leselysten bli drept. Da blir meningen med romanen borte, altså at man skal bli engasjert i temaet bærekraftig utvikling. Begrepene *show and tell* er et vanlig begrep innen kreativ skriving, som handler om at lesere gjerne vil se ting og ikke bare bli dem fortalt. Hvis man bare blir fortalt, er det ofte at man glemmer det man har lest, men hvis man blir vist, så husker man det bedre. Denne romanen forteller mer om miljø -og klimautfordringene, enn den klarer

å vise det. Her får vi nesten bare høre om utfordringene via fagfolkene vi møter i romanen. Dette gjør at vårt rom som medtolkere lukkes. Hadde forfatteren vist mer av disse utfordringene gjennom historien, hadde leserne kunne gått egne veier og tolket mer..

5.0 Didaktisk refleksjon og drøfting av @ALLY_TRIP

5.1 Gjennomføring av den didaktiske delen

I denne delen av oppgaven skal jeg vurdere om denne ungdomsromanen er egnet til bruk i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet og hvordan jeg kan bruke den. Jeg skal derfor ta utgangspunkt i forskningsspørsmål 2, "På hvilken måte kan denne romanen bidra til økt engasjement rundt temaet bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet?». For å kunne svare på dette forskningsspørsmålet skal jeg bruke teori fra litteraturredidaktikken, blant annet punktene som tar for seg kritikk av utdanning for bærekraftig utvikling og den litterære samtalen, og Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne. Jeg skal også ta utgangspunkt i mine egne vurderinger og erfaringer av arbeidet med romanen, for å reflektere og drøfte romanens egnethet i litteraturundervisningen, samtidig som jeg skal drøfte muligheter for etterarbeidet med teksten i klasserommet.

5.2 Refleksjon og drøfting

Norsk er et mangfoldig fag, og ifølge Martha Nussbaum (2016) kan det å lese litteratur være med på å danne mennesker som lever sammen i demokratiske samfunn, dette kaller Nussbaum for den narrative forestillingsevne. Dette går ut på at litteraturen er med på å utdanne den gode verdensborger. Den narrative forestillingsevne åpner opp verden for leseren, og skaper sammenhenger, viser muligheter og gir mening. Litteraturen kan bidra til å utvikle vår etiske tenkning, den gjør oss mer reflektert, gir oss større emosjonell forståelse for andre mennesker, men også solidaritet og omsorg for verden vi lever i (Nussbaum, 2016). Tanken er at ved å lese litteratur kan man klare å reflektere kritisk, men også å sette seg inn i situasjoner, fordi man identifiserer eget liv ut fra disse situasjonene. Nussbaum (2016) mener at en slik samfunnsbevisst forestillingsevne må legges tidlig i livet.

«Grunnlaget for en slik samfunnsbevisst forestillingsevne må legges tidlig i livet. Når barn utforsker fortellinger, rim og sanger- særlig sammen med voksne de er glade i- lærer de å legge mer oppmerksomhet til andre levende skapningers lidelse. Etter hvert kan fortellinger stille barna mer direkte ovenfor livets ujevne fordeling av lykke og ulykke, og gjøre dem følelsesmessig overbevisst om at dette er viktig.» (Nussbaum, 2016, s. 34).

Dette underbygger tanken hvordan norskfaget gjennom lesing av litteratur kan være med på å bidra til økt bevissthet rundt samfunnet og de som lever i det. Jo tidligere denne oppdragelsen starter, dess mer naturlig vil sannsynligvis den etiske bevisstheten øke hos barnet, noe som gjør det bedre rustet til å være en positiv bidragsyter i det demokratiske samfunnet. Jo

tidligere man starter med litteratur om bærekraftig utvikling, dess bedre forståelse for og opplevelse av ansvar for klimautviklingen vil dermed elevene kunne få.

Håpet mitt gjennom å bruke *@ALLY_TRIP* i min forskningsoppgave var at romanen skulle gi elevene som leser den et engasjement rundt miljøproblematikken i verden. Og siden romanen er en klimaroman som handler om to tenåringer som legger ut på reise verden rundt for å lære om miljø -og klimaproblematikken, tenkte jeg at den ville være perfekt for elever på ungdomstrinnet. Her kunne elevene kjenne seg igjen i livene til ungdommene, samtidig som de fikk innblikk i den globale miljø -og klimaproblematikken i verden. Disse positive tankene rundt romanen endret seg etter å ha lest den og arbeidet med den.

Romanen gir mye god informasjon om miljø -og klimautfordringene i verden, men store deler av romanen er teori som virker som hentet ut fra en fagbok om emnet mer enn en fiksjonsroman som har som mål å engasjere unge. Hele historien til karakterene i boken forsvinner litt fordi fokuset ligger på all faktabasert informasjonen de blir matet med. Både fakta-fokuset og det at stemmene i boken jevnt over viser til de samme tankene om klima -og miljøproblematikken, gjør at romanen fort kan oppleves som belærende og kjedelig. Noe som kunne gjort historien langt mer interessant, hadde vært dersom det foreligger uenigheter og motsetninger blant disse stemmene vi møter. Verden blir stadig mer komplisert, dermed blir det å vise elever det kompliserte og sammensatte, en viktig del av det de skal ha ut av norskfaget. Ifølge Jonas Bakken er det viktig at elevene gjennom litteraturundervisningen skal få grunnleggende kunnskaper om årsaker og løsninger på miljøproblemene, i tillegg til at de skal få innblikk i hvordan de selv kan bidra (Bakken, 2018, s. 234). «Man må tone ned skrekksenarioer og følelser av skyld og apati, og i stedet jobbe med elevenes motivasjon for å leve mer bærekraftig.» (Bakken, 2018, s. 234). Dette føler jeg at *@ALLY_TRIP* ikke klarer helt å gjøre med tanke på den har et svært sterkt fokus på de negative konsekvensene av miljø -og klimaendringene, i tillegg til at store deler av årsaken til disse endringene blir lagt på menneskene.

Spenningskurven i romanen er episodisk. Den har en episodisk struktur med tanke på at for hvert nytt kapittel, avsluttes en reise, og en ny reise begynner. Når den nye reisen begynner, har de lagt den forrige reisen bak seg. Dette bryter med dannelsesromanens form, som har et klart vendepunkt, noe som mangler i denne romanen. Det fins noen parti i romanen der en kan se at tidligere reiser enda preger dem. For eksempel at Aleah forsetter å skrive brev til den danske meteorologen Helge, som de møtte på Grønland, for å oppdatere han om deres reise videre.

Det fins dessuten noen små høydepunkt i romanen som kan vekke lesers interesse, for eksempel når Aleah og Lyder får mer informasjon om deres døde mor. «Hun bladde videre til det siste bildet og kjente at kroppen stivnet. Det viste moren og en fremmed mann. Han holdt rundt henne mens hun lo, som om han kilte henne.» (Lekang, 2020, s. 285). Ellers er hovedhandlingen i romanen at ungdommene stadig reiser videre til et nytt sted når et nytt kapittel begynner, der nye utfordringer belyses, og mangler dermed noe fast som driver leseren videre i fortellingen. Dette kan bidra til å drepe engasjementet rundt temaet, men også, i ytterste konsekvens, gleden ved det å lese litteratur ellers. Denne romanen ville vært langt mer anvendbar i norskfaget til å bidra i utdanningen av ungdommers kunnskap om bærekraftig utvikling hvis historien hadde evnet å nå ungdommene i større grad. For selv om innholdet er veldig godt forankra i klimaforskning, trenger romanen en god komposisjon der leseren drives til å lese videre og karakterer som leseren kan identifisere seg med, eller i det minste føle noe for. Dersom det for eksempel hadde vært et sterkere fokus på karakterene og deres liv, dersom historien hadde hatt et sterkere element av spenning eller undring over seg, og dersom karakterene ikke bare hadde fått foredrag om miljø -og klimaproblematikk, men faktisk hadde blitt plassert i miljø der karakterene hadde fått kjenne disse utfordringene på kroppen mer enn de gjør, ville romanen kommet langt bedre ut av det. Noe meteorologen Helge også faktisk poengterer i kapittel 6 i *@ALLY_TRIP*: «Men det er for ille om dere bare skal lære om is og klimaendringer inne på mitt rotete kontor (...)» (Lekang, 2020, s. 92).

Karakterene i romanen burde fått opplevd mer av miljø -og klimaproblematikken på kroppen. I stedet for å for eksempel bare få informasjon om konsekvenser av nedhogging av regnskog, kunne de fått besøkt regnskogen. Her kunne de fått sett med egne øyne hvordan menneskestammer som lever i regnskogen har fått ødelagt mulighetene til et godt liv på grunn av hogst. Samtidig kunne de fått oppleve hvilke konsekvenser nedhogging av regnskogen har for klimaet, både i form av uttørking av jordsmonn og vann/elver, som igjen gjør det vanskelig å dyrke mat. Og de kunne fått sett hvordan nedhoggingen er med på å utrydde unike arter som lever i den.

I tillegg til overnevnte utfordringer, har romanen et veldig antroposentrisk natursyn, altså at vi må redde naturen fordi vi mennesker er avhengig av den. Dette er noe utdanning for bærekraftig utvikling har fått kritikk for. Romanen oppfyller dermed ikke målet som den norske litteraturviteren Goga og professor Pujol-Valls har satt for utdanning for bærekraftig utvikling, det at elever skal gå fra et antroposentrisk til et økosentrisk natursyn (Goga &

Pujol- Valls, 2020). Samtidig som den viser hvorfor utdanning for bærekraftig utvikling blir kritisert for å være for antroposentrisk (Reinhard, 2021).

Litteraturundervisningen skal altså være med på å engasjere elever og gi kunnskap om temaet bærekraftig utvikling (Reinhard, 2021). På den ene siden gir @ALLY_TRIP masse kunnskap om temaet. Blant annet om hva klimaet gjør med isen, havene og landområder flere steder i verden. Samtidig blir dette for mye informasjon og kunnskap. Man klarer dermed ikke å ta til seg alt, noe som kan føre til at det motsatte enn det som var målsetningen skjer. Denne måten å overlesse leseren med skremmende fakta på, kan føre til apati eller en følelse av avmakt. Noen mister interessen, mens andre kan bli skremt. Meningen med utdanning for bærekraftig utvikling er ikke at man skal tvinge elevene til å endre levemåten fullstendig, noe denne romanen kanskje får oss til å tenke. I tillegg konkluderer empiriske forskninger med at det ikke trenger å være direkte sammenheng mellom en teksts "budskap" og effekten tekster faktisk har på leseren (Schneider-Mayerson, 2018), altså at forskning i liten grad har klart å finne erfaringsmessige bevis på at det å lese fører til endring i atferd (Alsrup, 2015, s. 70-71). Dette henger godt sammen med hva jeg har erfart gjennom å arbeide med klimaromanen @ALLY_TRIP.

Norskfaget og litteraturundervisningen trenger ikke bruke tekster som eksplisitt handler om våre miljøproblemer for å kunne bidra til utdanning for bærekraftig utvikling. Gjennom å gi elevene forståelse av retorikken som blir brukt i litteraturen, altså språklig bevissthet, solid tekstkompetanse, forståelse for metaforer og fortellinger, kan norskfaget være med på å bidra til at elever forstår hvordan klima- og miljøproblemer alltid blir presentert for oss språklig, i metaforer, i fortellinger, med en viss retorikk. Meningen med litteraturundervisningen i utdanning for bærekraftig utvikling er at eleven skal utvikle forståelse for hvordan tekster framstiller virkelighet. Slik kan elevene lære hvordan de kan manøvrere i alle tekstene som omgir oss. Kanskje er det ikke først og fremst å fremme kunnskap om miljø, klima og natur som er litteraturundervisningens viktigste funksjon. Kanskje handler det heller ikke hovedsakelig om å fremme gode holdninger. Kanskje handler litteraturundervisningen mer om å skape bevissthet om hvordan miljøutfordringene presenteres for oss i språket, hvordan det formidles i temaet, hvilke fortellinger som omgir oss (dystopiske, utopiske, idyller, apokalyptiske, frelsesfortellinger, danningsfortellinger) og hvordan vi blir påvirket av måten det fortelles på, som gjennom metaforer, sammenligninger og andre språklige bilder, gjennom valg av begrep, og ikke minst i valg av fortellerstemme og synsvinkel.

5.2.1 Arbeidet med romanen i klasserommet

Etterarbeidet med romaner er meget viktig for utviklingen av kommunikasjon, holdninger og kunnskap rundt tekster og tema man vil jobbe med. Her kan den litterære samtalen være en aktuell didaktisk metode. Gjennom den litterære samtalen får elever øve seg på egne kommunikasjonsferdigheter, men også trenes opp til å lytte til det andre har å si. Den litterære samtalen bidrar også til økt forståelse rundt ulike deler av tekster, fordi man tolker ulikt når man leser (Gourvenec et al., 2014). I denne sammenhengen kan den litterære samtalen gi større forståelse rundt menneskers holdninger og tanker om temaet bærekraftig utvikling. Noe som Nina Goga (2019) også argumenterer for.

«(...) koblingen mellom oppmerksom lesing av og samtaler om barnelitteratur kan utvikle kritiske perspektiver på verbal-språklige framstillinger av flersanselige naturerfaringer og dermed være et bidrag til økt bevissthet om økologisk samspill.» (Goga, 2019, s. 17).

Et av kompetansemålene i læreplan i norsk etter 10. trinn går ut på at elever skal lære å «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den litterære samtalen er dermed veldig sentral når det gjelder at elever skal lære å tolke romaner. Man leser alltid romaner ulikt, med tanke på at elever går inn i tekster med ulike holdninger, verdier og erfaringer og ulik kunnskap og fantasi (Rosenblatt, 1995, s. 25). Det jeg har erfart gjennom å lese denne romanen er at et slikt etterarbeid som den litterære samtalen, kan bli vanskelig å gjennomføre, nettopp fordi romanen er for faktabasert og belærende og dermed ikke gir ikke rom for tolkning eller undring.

Men hvis jeg skulle brukt denne romanen i arbeidet med temaet bærekraftig utvikling i litteraturundervisningen, kunne jeg tatt inn flere tekster med fokus på samme tema. Da ville elevene fått ulike innfallsvinkler til temaet og hadde dermed kanskje fått en bredere forståelse for problematikken. Noen av tekstene kunne gitt elevene et annet syn på problematikken, og samtidig engasjert de på en annen måte, enn @ALLY_TRIP klarer å gjøre. På den måten kunne elevene ha sammenlignet de ulike tekstene. Og man kunne ha brukt den litterære samtalen som verktøy for å jobbe med tekstene gjennom å la elevene lytte til hverandres innspill og kommunisere om egne tolkninger, egne undringer og egne erfaringer om det som tekstene tok opp. Denne tanken støttes av Gourvenec, Nielsen og Skaftun (2014), som mener at gjennom en slik kollektiv prosess klarer elever til slutt utvikle en helhetsforståelse av tekstene. De tenker at engasjement og involvering henger sammen. Og når elevene tar inn

egen erfaring i tekstene de jobber med, handler dette om involvering av elevene, men også at de går i dybden i litteraturen gjennom arbeidet med tekstene (Gourvennec et al., 2014). Når det gjelder litteratur som presenterer masse informasjon, slik *@ALLY_TRIP* gjør, kan det bli vanskelig for elevene å ta inn faglige og personlige erfaringer i arbeidet med teksten. Man kan dermed konkludere med at ikke alle elever vil oppleve å bli engasjert og involvere seg i slike tekster. Det er derfor viktig at man som lærer kjenner elevgruppen man har og hvilke tekster som interesserer dem.

5.3 Konklusjon på de didaktiske refleksjonene og drøftingene

For noen kan en slik type faktabasert roman være ganske interessant, nettopp fordi den er så kunnskapsbasert, men for mange blir dette for ødeleggende for leseglede og for engasjement rundt temaet bærekraftig utvikling. Jeg har gjennom arbeidet med romanen derfor funnet ut at *@ALLY_TRIP* nok ikke helt vil klare å engasjere ungdomselever i temaet bærekraftig utvikling. Likevel opplever jeg ikke valget mitt om å anvende denne romanen i oppgaven min som bortkastet. Gjennom arbeidet med den har jeg utviklet mer kunnskap om hvilke utfordringer formidling av temaet bærekraftig utvikling i norskfaget kan by på og hva jeg bør se etter når jeg skal velge romaner som tematiserer klimaproblematikk og hvorfor. Jeg har skjønt betydningen av å være kritisk til valg av tekst som skal formidle et tema. Og jeg har også skjønt at det er viktig at læreren er bevisst i sitt valg. Dette kommer jeg også inn på i teoridelen, der jeg poengterer lærerens sentrale rolle når det kommer til utvelgelse av tekst (Garrard, Goodbody, Handley & Posthumus, 2019). Ikke alle romaner og noveller er like godt egnet, og man må ha et bevisst forhold til hva man ønsker å oppnå gjennom lesing av litteratur i klasserommet. Jeg som lærer bør dermed ha et mer kritisk blikk på hvilken bok som er egnet til målgruppa og til å løfte fram et tema på best mulig måte.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Det jeg har ønsket å oppnå med å skrive dette masterprosjektet har vært å se på hvordan litteratur kan brukes til å fremme elevers kunnskap om og interesse for temaet bærekraftig utvikling. Gjennom prosjektet har jeg sett på hvordan romanen *@ALLY_TRIP* av Kathrine Lekang fra 2020 tar for seg miljø -og klimaproblematikken i verden og reflektert rundt spørsmålet om denne romanen kunne være med på å utvikle elevenes kunnskap om temaet bærekraftig utvikling, og ikke minst skape et engasjement for problematikken verden står overfor. Tanken var at elevene gjennom lesinga av romanen skulle få en forståelse for hvor fort disse miljø -og klimaendringene i verden skjer, og i tillegg få elevene til å reflektere over hvordan de som enkeltelever kan være med på å begrense den negative utviklingen. Samtidig ønsket jeg at elevene skulle utvikle leseglede, noe som også er en sentral oppgave med norskfaget. Tanken var at gjennom å lese en roman med fokus på miljø- og klimautfordringer så kunne elevene få bruke egne erfaringer, kunnskaper og tanker i møtet med teksten. Der skulle de også utfordres til å tenke kritisk og til å samtale om temaet gjennom den litterære samtalen med andre medelever i etterarbeidet med teksten. I denne masteroppgaven har jeg derfor valgt to forskningsspørsmål som var utgangspunktet for min oppgave, og som jeg skulle finne svar på:

1. Hvordan blir miljø -og klimautfordringer beskrevet i romanen?
2. På hvilken måte kan denne romanen bidra til økt engasjement rundt temaet bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet?

En annet viktig målsetning med denne masteroppgaven, har vært å vise at norskfaget kan være en viktig bidragsyter i arbeidet med miljø- og klimautfordringer i verden, og samtidig bevisstgjøre andre norsklærere og kommende norsklærere om at vi som lærere kan ha en betydning når det kommer til bærekraftsspørsmålet. Håpet er derfor at andre kan få bruk for min forskning når de selv skal jobbe med det overordna tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i egen litteraturundervisning.

Selve analysen av romanen *@ALLY_TRIP* ble gjort med utgangspunkt i den amerikanske litteraturprofessoren Lawrence Buells (1995) fire kriterier for at en tekst skal kunne regnes som miljøorientert. Målet var å finne ut hvordan miljø- og klimautfordringene var beskrevet i boka for å avgjøre om den var god nok til formålet. Det første punktet til Buell (1995) ser på om det ikke- menneskelige har hovedfokus i romanen og ikke bare danner et bakteppe. Romanen er en klimaroman, dermed handler den om klima og miljø, og ved å analysere romanen fant jeg fort ut at miljø, natur og klima blir skildret gjennomgående, noe som viser at

det ikke-menneskelige er i fokus gjennom hele romanen. Men på den andre siden falt skildringene av miljø -og klimautfordringen alltid tilbake på menneskenes behov. Budskapet som gjentas er at man må reagere nå fordi konsekvensene av miljø- og klimautfordringene er store for oss mennesker. Ikke fordi det er essensielt for natur og dyreliv. Noe som gjør at man kan diskutere om det egentlig er det ikke-menneskelige som er i fokus. Dette gjør også at romanen får et veldig antroposentrisk natursyn. At naturen har verdi fordi den er til nytte for oss mennesker. Dette går imot Buells (1995) andre kriterium for at en tekst skal være miljøorientert. Uansett hva hovedkarakterene i romanen, Aleah og Lyder, lærer om miljø -og klimautfordringer forskjellige steder i verden, er det bare viktig å finne løsninger fort, fordi vi mennesker er avhengig av den, og ikke fordi naturen har en egenverdi i seg selv (Claudi, 2013). Den antroposentriske tilnærmingen i romanen er med på å bekrefte tanker om at kunnskapsformidling om temaet bærekraftig utvikling ofte gis en antroposentrisk vinkling, noe som også styrker forestillingen om at utdanning for bærekraftig utvikling ofte er antroposentrisk (Reinhard, 2021). Noe den blir kritisert for å være. Samtidig har de fleste stemmene i romanen samme mening når det gjelder global oppvarming; det at vi må finne en løsning fort, fordi miljø- og klimautfordringene er ødeleggende for jorda og menneskenes framtid. Med andre ord så er den kritiske holdningen basert på at utfordringene vi står overfor er ødeleggende for menneskenes behov. Dette at det ikke finnes motsetninger i romanen, det at alle stemmene i romanen drar i samme retning, her er ingen som mener noe annet om klimautfordringene enn at det er alvorlig og må gjøres noe med raskt, kan være med på å gjøre den litt kjedelig å lese og hindre elevenes oppøving i kritisk tenkning.

Det tredje punktet til Buell (1995) handler om at miljøorienterte tekster bør vise menneskenes ansvar overfor miljø -og klimautfordringer. Dette punktet innfrir denne romanen. Den legger ikke skjul på at det er vi mennesker som er ansvarlig for miljøødeleggelser og at vi dermed også har ansvaret for å rydde opp i de problemene vi har skapt. Gjennom arbeidet med romanen, fant jeg at den også oppfyller Buells (1995) fjerde og siste kriterium, kravet om at en miljøorientert tekst skal vise at naturen er i konstant forandring. Gjennom arbeidet med analysedelen av romanen fant jeg dermed at romanen er delvis miljøorientert, siden den oppfyller flere av kriteriene.

Videre undersøkte jeg på hvilken måte denne romanen gjennom litteraturundervisningen kunne være med på å engasjere ungdommer i temaet bærekraftig utvikling. Her fant jeg fort ut at romanen beskriver mange miljø -og klimautfordringer, men på en måte som gjør at teksten oppleves tung å lese. Det blir litt for mye faktainformasjon, og litt for lite spenning, samtidig

som den er entydig selv om den er flerstemt. Noe som kan gjøre at elevene som skal lese og arbeide med teksten, kan synes at dette blir for kjedelig og har for mye informasjon. For noen kan en slik type tekst være veldig interessant, men for de som egentlig ikke er glad i å lese fra før, kan romanen i stedet for å engasjere elevene i temaet bærekraft, gjøre det motsatte, at det blir for mye informasjon slik at man ikke klarer å ta innover seg alt. For mye fakta kan dessuten gjøre det vanskelig for elevene å ta inn egne erfaringer og tolkninger og skape rom for kritiske refleksjoner rundt teksten. Noe som Gourvennec og Skaftun (2014) mener er en viktig del av arbeidet med teksten for at elever skal bli engasjert. (Gourvennec et.al, 2014). Det kan dermed bli vanskelig å for eksempel ha en litterær samtale om boka, der elevene kan få dele tolkninger, erfaringer og reflektere rundt funn de har gjort gjennom å lese romanen.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg kommet fram til at det ikke bare er å trekke ut en klimaroman fra bokhylla og tenke at denne kan brukes. Gjennom egen kritisk lesing av *@ALLY_TRIP*, har jeg kommet fram til at romanen ikke nødvendigvis er den best egnede i litteraturundervisningen for å engasjere ungdom i temaet bærekraftig utvikling. Men samtidig har jeg ikke prøvd ut romanen i litteraturundervisningen, noe som gjør at jeg ikke kan vite helt sikkert om den funker eller ikke. Det er først etter man har prøvd det ut at man kan vite sikkert om romanen fungerer eller ikke. Men foreløpig konklusjon etter å ha arbeidet med den snart et halvt år, er at selv om den er proppfull av klima- og miljøutfordringer, handler om tenåringer som legger ut på en spennende reise og er bygd opp rundt en slags skattejakt som i utgangspunktet høres spennende ut, klarer ikke romanen å gjøre det spennende nok. Her er få overraskelser og element av undring eller skumle opplevelser som kan drive leseren videre i historien. Dermed har jeg konkludert med at den mest sannsynlig ikke vil fenge elevene godt nok nettopp fordi den er for faktabasert og mangler spenningstopper, noe som dermed gir lite rom for innlevelse og refleksjoner, som igjen kan være med på å ødelegge gleden med å lese for mange. Fortellingen om barnas mor, Maya, var likevel en positiv faktor som drar opp nysgjerrigheten og evnen til innlevelse litt. Mange elever kan for eksempel kjenne seg igjen i dette med savn dersom de for eksempel har mistet noen de er glade i. Dette viser enda sterkere hvorfor det er viktig at vi lærere har god kunnskap om hva elevene våre liker å lese, og hva slags bøker vi tenker de kan få utbytte av. (Skaftun & Michelsen, 2017).

Selv om denne romanen kanskje ikke er like aktuell å bruke i undervisning for bærekraftig utvikling fins det mange andre romaner som vil være gode bidrag. Jeg vil dermed si at forskningen min er med på å vise hvor viktig norskfaget er for utvikling av kunnskap om utdanning for bærekraftig utvikling, både gjennom å lese litteratur, men også gjennom

etterarbeidet med den. Dette kan gi rom for større forståelse av temaet. Som Martha Nussbaum (2016) sier, kan litteratur være med på å danne gode medborgere i et samfunn, og jo tidligere barn og unge får bruke litteraturen til å ta inn egne erfaringer, reflektere, tolke, undre og diskutere sammen med andre og alene, jo tidligere klarer de å sette seg inn i ulike problemstillinger som kan gi kunnskap om ulike temaer, som for eksempel bærekraftig utvikling. På denne måten kan de etter hvert utvikle seg til å bli gode bidragsyttere i samfunnet.

Litteraturliste:

- Alsrup, J. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School. Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. New York & Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315742069>
- Andersen, G. (2014). Klimakrisen i litteraturen. I M. Sørensen & M. Fugl Eskjær (red.), *Klima og mennesker. Humanistiske perspektiver på klimaforandringer* (s. 107- 123). København: Københavns Universitet Museum Tusulanums Forlag.
- Andersen, P.T, Mose, G & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse: En innføring*. PAX FORLAG A/S OSLO 2012.
- Bakken, J. (2018). *Måret Anne Saras Mellom verdener og utdanning for bærekraftig utvikling*. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s.231- 253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T. (2016). *Forhandling om natur – kultur. En økokritisk lesning av Jorg Muller og Jorg Steiners bildebok Kaninliv (1978)*. Barnelitterært Forskningstidsskrift, 7(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v7.33705>
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buell, L., Heise, U. K. & Thornber, K. (2011). *Literature an Environment*. Annual Review of Environment and Resources, 36(1), 417-440.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *Forskningsetikk.no*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Det norske akademis ordbok. (u.å.) Antropomorfisme. *NAOB*. <https://naob.no/ordbok/antropomorfisme>
- Det norske akademis ordbok. (u.å.) Polyfoni. *NAOB*. <https://naob.no/ordbok/polyfoni>
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). Analepse. *NAOB*. <https://naob.no/ordbok/analepse>

- Drangeid, M. (2014) *Litterær analyse og undervisning* (1.utg.). Gyldendal akademisk.
- Edrup, N. (2012). Hva er hermeneutikk? *Forskning.no*. <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- FN- sambandet. (2023). Klimaendringer. *FN*. <https://www.fn.no/tema/klima-og-miljoe/klimaendringer>
- FN-sambandet. (2021). Bærekraftig utvikling. *FN*. <https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2022). FNs bærekraftsmål. *FN*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. London: Routledge.
- Garrard, G., Goodbody, A., Handley, G. & Posthumus, S. (2019). *Climate Change Scepticism. A Transnational Ecocritical Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. I C. Glotfelty & H. Fromm (red.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (s. xv–xxxvii). Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Goga, N. & Pujol-Valls, M. (2020). *Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12 (7653), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. *Norsklæreren*, 3, 60–72.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta didactica Norge*. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. (2021). *Hva gjør vi med litteraturpensumet når norskfaget skal være med på å fremme bærekraftig utvikling?* Det norske samlaget. Oslo 2021.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). *Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis*. Fagbokforlaget.
- Halden, R. U. (2020). *Environment* (First edition.). Bloomsbury Academic.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbake til teksten*. GU Videregående.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode*. Fagbokforlaget.

- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Klungland, I. T. (2017). Kan litteraturen påvirke (klima)politikken? *Norsk barnebokinstitutt*.
https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/kan-litteraturen-pavirke-klimapolitikken/?fbclid=IwAR1CyUhvM3ehENvHJxHIYGHpiuVOgtvgtgMqhJ57W8A7RVNh2S_tHQGe5nk
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Bærekraftig utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kjerneelementer (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk. Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Kvamme, O.A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1.utg.) Vigmostad & Bjørke AS.
- Lekang, K. (2020). *@ALLY_TRIP*. Panta Forlag AS.
- Lilleslått, M. (2020). Frykten for klimaendringer speiles i kulturen. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/humaniora-klima-kunst-og-litteratur/frykten-for-klimaendringer-speiles-i-kulturen/1645624>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil* (5. utg.). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reinhard, H. (2021). 1. Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. *Idunn*. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215050089-2021-01>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Røskeland, M. (2018). *Natur i litteraturen*. I K. Kverndokken (Red.), *101 Litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s.39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagdahl, M. S. (2022). Normativ. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/normativ>
- Schneider-Mayerson, M. (2018). *The Influence of Climate Fiction. An Empirical Survey of Readers*. *Environmental humanities* (2018) 10 (2): 473–500. <https://doi.org/10.1215/22011919-7156848>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slettan, S. (2018). *Å utvide det moglege: Om fantastisk litteratur for barn og unge*. I S. Slettan (Red.) *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget
- Stoltenberg, C. (2022). Deskriptiv. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/deskriptiv>
- Stueland, E. (2020). Om økoromaner og økokritikk. *Vinduet*. <https://www.vinduet.no/essayistikk/om-oekoromaner-og-oekokritikk/>
- Ulvestad, R. (2019). Norskfag utan bærekraft: Å fjerne «berekraft» som fagovergripande tema for norskfaget er forhåpentlegvis ei rein forgløyming. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/miljo-norsk-roar-ulvestad/norskfag-utan-berekraft/140969>

Utdanningsdirektoratet (2006). Bærekraftig utvikling. Læreplanverket for Kunnskapsløftet
2006. https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf