



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Et bærekraftig bibliotek?

A sustainable library?

Inger Marie Vik

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Lykke Harmony Alara Guanio-Uluru

28.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Å skrive denne avhandlingen har vært det vanskeligste jeg noen gang har gjort. Til tross for dette er jeg overrasket over hvor spennende og læringsrik denne prosessen har vært. Jeg hadde aldri klart å skrive oppgaven uten hjelp fra min veileder, støtte og gode innspill fra nære venner, medstudenter og familie.

Takk!

Sammendrag

Denne studien har undersøkt fire norsklærere på barneskolen sine vurderinger av nettsiden som Bærekraftsbiblioteket er presentert og gjort rede for, og av undervisningsopplegget Bærekraftsbiblioteket i praksis. Til tross for initiativet «FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling fra 2004 til 2015 har lærere både i Norge og utenlands rapportert om manglende kunnskap og kompetanse i å undervise for bærekraftig utvikling (Borg et al., 2012, s. 198; Eames et al., 2010, s. 9; Evans et al., 2012, s. 130; Guanio-Uluru, 2019, s. 8). Innføring av ny læreplan (LK20) høsten 2020 har tydeliggjort bærekraftig utvikling som et sentralt tema som skal arbeides med i alle fag i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvordan norskfagets og litteraturdidaktiske praksiser er relevante i denne sammenheng er relativt lite utforsket og diskutert i Norge (Goga, 2019, s. 5). Med dette som utgangspunkt har det derfor vært interessant å undersøke hvilket potensial et undervisningsopplegg med en litterær og samtalebasert tilnærming for å forstå FNs bærekraftsmål har, samt hvilke utfordringer og muligheter som ligger i at opplegget er formidlet på en nettside.

Studiens forskningsmetode er spørreskjemaundersøkelse for selvutfylling. Lærerne svarte først på spørsmål som omhandlet nettsiden, deretter gjennomførte de undervisningsopplegget i praksis, og til slutt svarte de på spørreskjemaet om bruk av Bærekraftsbiblioteket i praksis. Resultatene av studien viser at innhold og brukervennligheten på nettsiden kan være avgjørende for om norsklærerne ønsker å ta i bruk undervisningsopplegget og for måten de forstår premissene som er lagt til grunn i Bærekraftsbiblioteket. Resultatene viser også at lærerne i større grad er bundet til nettsiden når det kommer til det som handler om bærekraftig utvikling, men i mindre grad avhengige av nettsiden når det gjelder sentral litteraturdidaktiske perspektiver og metoder. Dette kan

viser til et behov for kunnskapsheving hos lærere når det kommer til utdanning for bærekraftig utvikling, men at norsklærerne med sin fagkompetanse kan ha et fortrinn med tanke på å undervise for bærekraftig utvikling gjennom litteraturundervisningens metoder. Andre sentrale funn var at lærerne følte seg bedre rustet til å integrere temaet bærekraftig utvikling i undervisningen, at de var mer motiverte og engasjerte for å undervise i temaet og at de gjennom utprøving av opplegget hadde blitt bevisst litteraturens rolle i å formidle verdier og tema knyttet til bærekraftig utvikling.

Abstract

This study has examined four primary school Norwegian language teachers' assessments of the website that Bærekraftsbiblioteket is presented and accounted for, and the teaching plan of Bærekraftsbiblioteket in practice. Despite the initiative of UN Decade of Education for Sustainable Development (2004-2015), teachers in Norway and abroad have reported lack of knowledge and competence in teaching for sustainable development. Through the new Norwegian curriculum for primary school (LK20), the theme sustainable development has gained new impact on the Norwegian educational system. How the subject Norwegian and literature didactics could be seen as relevant in an ESD context, is however little explored and discussed in Norway (Goga, 2019, p. 5). With this in mind it has been relevant to examine the potential of a teaching plan with a literary and conversational approach to develop understanding of the UN's sustainability goals, but also what challenges and opportunities lie in the program being presented on a website.

The method design used in this study has been survey developed and distributed through SurveyXact. The teachers first answered questions about the website, then tried out the teaching plan linked to Bærekraftsbibliotket in practice, before they answered the survey about the use of Bærekraftsbibliotket in practice.

The results show that content and web-site usability on the website seemed crucial for whether the Norwegian subject teachers wanted to use Bærekraftsbiblioteket in practice and also how they understood the concept of the project. The results also indicate that the teachers were relatively bound to information on the website when it came to the topic sustainable development, but less dependent on the website when it came to perspectives

and methods connected with literature didactics. This may indicate a need for knowledge enhancement among teachers when it comes to teaching for sustainable development, but also that Norwegian language teachers with their literary didactic competence may have an advantage in terms of teaching for sustainable development through the teaching methods used in Bærekraftsbiblioteket.

Other key findings were that teachers felt better equipped to integrate the topic sustainable development into their teaching practice, that they felt more motivated and committed to teaching the topic and that they through trying out Bærekraftsbiblioteket had become more aware of how literature can play a key role in communicating values and topics related to sustainable development.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.2 METODE	12
1.3 DISPOSISJON	13
1.4 BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET	13
2.0 BAKGRUNN OG TEORI	16
2.1 BÆREKRAFTIG UTVIKLING	17
2.1.1 FNs Bærekraftsmål	19
2.1.2 Norge og bærekraftsmålene	20
2.2 BÆREKRAFTIG UTVIKLING OG UTDANNING	22
2.2.1 «Utdanning for bærekraftig utvikling»	22
2.3 BÆREKRAFTIG LITTERATURUNDERVISNING	25
2.3.1 En bærekraftig tilnærming	25
2.3.2 Litteraturens egenart og valg av «passende» bøker.....	27
2.3.3 Tverrfaglig.....	31
2.3.4 Ulike metoder	32
2.4 VURDERING	37
2.4.1 Vurdering av lesing	37
2.4.2 Vurdering av kompetanser for bærekraftig utvikling.....	39
2.5 NETTSIDE, WEB-TEKST OG TEKSTANALYSE	40
2.5.1 Nettside, nettsted og web-tekst	40
2.5.2 Tekstanalyse.....	41
3.0 METODE.....	45
3.1 SPØRREUNDERSØKELSE.....	45
3.1.1 Utvalg	46
3.1.2 Utforming av spørreskjemaene	51
3.1.3 Forskningsetiske vurderinger.....	55
3.2 TEMATISK ANALYSE.....	56
4.0 RESULTAT OG ANALYSE.....	58
4.1 SPØRRESKJEMA 1 – NETTSIDEN.....	59
4.1.1 Kartlegging av kontekst og tidligere erfaring.....	59
4.1.2 Innhold, informasjon.....	61
4.1.3 Brukervennlighet	66
4.2 SPØRRESKJEMA 2 – BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET I PRAKSIS	70

4.2.1 Gjennomføring	71
4.2.2 Vurdering	81
5.0 DRØFTING OG OPPSUMMERING	92
5.1 HVA KJENNETEGNER NORSKLÆRERNES VURDERINGER AV NETTSIDEN SOM PRESENTERER OG GJØR REDE FOR BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET?	92
5.2 HVA KJENNETEGNER MÅTEN NORSKLÆRERNE TAR I BRUK UNDERVISNINGSSOPPLEGGET BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET I PRAKSIS? ...	95
5.3 KAN BRUK AV BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET I SKOLEN VÆRE EN RESSURS FOR Å OPPNÅ BÆREKRAFTIG UTVIKLING?	98
<i>Oppsummering og avsluttende refleksjoner</i>	100
6.0 LITTERATURLISTE	104
7.0 VEDLEGG	111
VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA 1 – BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET PÅ FNS NETTSIDER.	111
VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA "BÆREKRAFTSBIBLIOTEKET" I PRAKSIS.	123

1.0 Innledning

Sammenhengen mellom utdanning og bærekraftig utvikling har i flere år blitt løftet frem som viktig både internasjonalt og i Norge. Blant annet bestemte FN-sambandet i 2002 at perioden 2005 til 2014 skulle være det internasjonale tiåret for utdanning og bærekraftig utvikling og UNESCO fikk ansvar for gjennomføring og oppfølging av perioden (UNESCO, 2007). Man kan argumentere for at det har vært fokus på verdier og prinsipper i utdanningen som kan kobles til en bærekraftig utvikling også før denne satsningen (Klein, 2020, s. 19). For eksempel kan man se paralleller mellom det som står i formålsparagrafen i opplæringsloven og perspektiver knyttet til bærekraftig utvikling, blant annet respekt for menneskeverdet og naturen, og at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for andres overbevisning (Opplæringslova, 1998, paragraf 1-1). Vi kan tenke oss at slike prinsipper vil være i tråd med det som kan kalles en utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil (Se FN-sambandet, 2021c).

Til tross for mulige koblinger i formålsparagrafen og eksempler på skoletiltak for bærekraftig utvikling, ser det ut til at ambisjonen med FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling har hatt begrenset med gjennomslagskraft i Norge (Sinnes, 2015, s.18-19). I både norske og internasjonale studier rapporterer lærere at mangel på tid, et manglende fokus på bærekraft

i læreplanen og mangel på støtte og initiativ i kollegiet og fra skoleledelsen har gjort det utfordrende å integrere bærekraftig utvikling i undervisningen (Cutter, 2002, s. 254; Sinnes & Jegstad, 2011, s. 256; Wolla, 2015, s. 74).

En annen utfordring lærere og lærerstudenter har hatt i møte med å skulle integrere bærekraftig utvikling i undervisningen er mangel på forståelse og kunnskap om å undervise i temaet (Borg et al., 2012, s. 198; Eames et al., 2010, s. 9; Evans et al., 2012, s. 130; Guanio-Uluru, 2019, s. 8). Enkelte faglærere rapporterer også at de ikke anser bærekraftig utvikling som relevant å arbeide med i deres fag (Borg et al., 2012, s. 198).

Det har vært en tendens til at naturfag, og til dels samfunnsfag har vært de fagene som blir mest forbundet med temaer knyttet til bærekraftig utvikling (Straume, 2016, s. 79; Straume & Sinnes, 2017, s. 15). En studie som undersøkte ulike faglærere sine holdninger og kunnskap om å undervise i temaet, viste at naturfagslærere var den gruppen som i størst grad følte seg trygge på en slik undervisning, mens språklærere var den gruppen som i minst grad følte bærekraftig utvikling var relevant for deres fag, manglet mest kunnskap om- og var mest usikker på hvordan de skulle integrere en bærekraftige tema i undervisningen sin (Borg et al., 2012, s. 198). Naturfag (science subjects) er gjerne forbundet med læring av faktakunnskap, og en studie viser at naturfagslærere spesielt ser på faktakunnskap om økologi og miljø som essensielt i en undervisning med fokus på bærekraftig utvikling (Borg et al., 2012, s. 201). Mens naturfaglærere tradisjonelt er spesielt opptatt av faktakunnskap, er lærere i humanistiske fag mer opptatt av etiske og sosiale problemer (Levinson & Turner, 2002, referert i Borg et al., 2012, s. 202). Som nevnt er bærekraftig utvikling et tverrfaglig tema. Det vil si at det skal arbeides med i alle fag og på forskjellige måter. Manglende forståelse om hvordan man kan arbeide med bærekraftig utvikling, og da kanskje spesielt i fag som tradisjonelt ikke har blitt forbundet med en slik undervisning, kan derfor sees på som en spesiell utfordring.

I Norge er lærere gjennom den nye læreplanen (LK20) nå pålagt å undervise i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og det kan være en del av disse utfordringene nå er mindre relevante. Likevel er det flere indikatorer som peker på at det kan ta tid før lærere har den kompetansen som skal til for å undervise i temaet. For eksempel rapporterte skoleeiere og

skoleledere i begynnelsen av 2020 at de opplevde lokalt arbeid med de nye læreplanene som krevende (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 2787). Fordi LK20 fortsatt er ny i den skolen, vil det trolig ta tid å bli kjent med planen og hvordan man skal integrere tema bærekraftig utvikling i den vante undervisningen.

I møte med disse utfordringene pålegger Astrid T. Sinnes og Kirsti Marie Jegstad spesielt lærerutdanningene et ansvar å forbedre kommende lærere ved å gi dem konkrete eksempler på hvordan en utdanning for en endret verden kan være (2011, s.257). I en nyere undersøkelse gjort blant lærerstudenter på Høgskulen på Vestlandet viste det seg at de ikke følte at utdanningen hadde forberedt dem på å undervise i tema bærekraftig utvikling (Guanio-Uluru, 2019, s.8). De første lærerne som vil ha fullført lærerutdanningen under LK20 ble uteksaminert sommeren 2021. Det kan også ha tatt tid for utdanningsinstitusjonene å tilpasse undervisningen til den nye læreplanen. Vi kan derfor tenke oss at det fortsatt er behov for en kompetanseheving i hvordan man skal undervise i temaet bærekraftig utvikling i lærerutdanningene og blant lærere.

Studien *Learning for the Future? Effects of Education for Sustainable Development (ESD) on Teacher Education Students* (2013) viste at lærerstudenter som hadde hatt emne i undervisning for bærekraftig utvikling (ESD course) rapporterte økt personlig ansvar og motivasjon for å bidra til en bærekraftig utvikling (Andersson et al., 2013, s. 1546). Etter at lærerstudentene ved Høgskulen på Vestlandet hadde hatt undervisning med fokus på bærekraftig utvikling og deltatt i økokritiske lesesirkler, rapporterte de en økt tro på egne evner å diskutere bærekraftsproblematikk med elever. Lærerstudentene som skulle bli engelsklærere hadde i forkant av prosjektet sagt at de i liten grad visste hvordan de kunne bruke litterære tekster til å diskutere bærekraftig utvikling med elever. Etter prosjektet rapporterte de også at de følte seg mer trygge på hvordan de kunne bruke litterære tekster til å diskutere bærekraftig utvikling med elevene sine (Guanio-Uluru, 2019, s. 8-11). Dette kan tyde på at litteraturredidaktiske metoder kan være relevante i et bærekraftperspektiv.

Av det foregående kan man tenke seg at et undervisningsopplegg med forankring i den nye læreplanen og med spesiell tilknytning til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, kan være attraktivt for lærere som må operere etter en ny læreplan. Det kan også tenke seg at det

spesielt er behov for eksempler på hvordan språklærere kan integrere bærekraftig utvikling i undervisningen sin (Borg et al., 2012, s. 198). Dette er fordi fag som naturfag og samfunnsfag har lengre tradisjoner med å arbeide med dette temaet (Straume, 2016, s. 79; Straume & Sinnes, 2017, s. 15). Samtidig kan det tenke seg at for eksempel naturfagslærere, som er spesielt kjent med en faktaorientert og vitenskapelig tilnærming til bærekraftig utvikling, kan ha behov for å tenke nytt om hvordan man kan undervise for bærekraftig utvikling.

Bærekraftsbiblioteket er et litterært og samtalebasert undervisningsopplegg tilpasset barn i alderen 6 til 12 år. Opplegget tar utgangspunkt i litteraturundervisnings metoder, men presenteres som et opplegg som kan bli brukt også i andre fag enn de som tradisjonelt er forbundet med litteraturdidaktikk (FN-sambandet, 2021a). Det kan derfor tenke seg at Bærekraftsbiblioteket kan gi ny innsikt i hvordan litteraturundervisnings metoder kan være relevante i et bærekraftperspektiv og på tvers av fag. Hvis Bærekraftsbiblioteket har et slikt potensial, kan man argumentere for at så mange lærere bør få vite om det og tatt det i bruk.

Det er særlig tre kjennetegn ved lærerprofesjonen. For det første har lærere et spesielt ansvar gitt ved deres samfunnsmandat, for det andre bygger den på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning og for det tredje har lærere et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse (Molander et al., 2008). Norske lærere er gjennom læreplanen pålagt å integrere bærekraftig utvikling i undervisningen, de kan også tilegne seg kunnskap om undervisning med fokus på bærekraftig utvikling gjennom lærerutdanningen eller kurs, men til syvende og sist er de ikke pålagt å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket.

Bærekraftsbiblioteket presenteres i sin helhet på FN-sambandets nettsider. I en spørreundersøkelse fra 2015 om grunnskolelæreres valg og bruk av læremidler kom det frem at 70% av lærerne i hovedsak brukte papirbaserte lærebøker og supplerte med bruk av digitale læremidler (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 26). Med tanke på den teknologiske utviklingen i samfunnet, kan vi tenke oss at lærere i dag, i større grad enn i 2015 oppsøker digitale læremiddel på nettet. Et gratis undervisningsopplegg, med koblinger til læreplanen og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling kan derfor virke å være relevant å oppsøke for lærere. Samtidig er det slik at nettsiders eller web-teksters format gjerne krever mer av

leserens ferdigheter for å navigere og søke etter relevant informasjon enn det papirbaserte tekster gjør (Strømsø & Bråten, 2006, s. 333). Brukere av nettsider er også gjerne utålmodige- finner de ikke det de leter etter, går de videre (Dalen, 2018, s. 23). Nettsiden er den ensete som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket i sin helhet og det er derfor grunn til å tro at informasjonen som står her, hvordan denne informasjonen kommer frem og hvor lett den er å finne, kan være avgjørende for om lærere velger å ta i bruk opplegget eller ikke.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i de utfordringene som virker å være knyttet til det å undervise i bærekraftig utvikling og de mulighetene eller begrensningene som kan ligge i det å presentere et slik undervisningsopplegg på en nettside, valgte jeg en todelt problemstilling:

Hva kjennetegner fire norsklærere sine vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for «Bærekraftsbiblioteket» og hva kjennetegner deres vurderinger av undervisningsopplegget “Bærekraftsbiblioteket” i praksis?

Første del av problemstillingen handler altså om nettsiden som Bærekraftsbiblioteket blir presentert og gjort rede for. Fordi nettsiden hittil er det eneste som presenterer og gjør rede for opplegget i sin helhet er det som sagt grunn til å tro at det som står her, kan være avgjørende for om lærere velger å ta i bruk opplegget eller ikke, og også hvordan de gjennomfører opplegget i praksis.

Den andre delen av problemstillingen tar for seg hvordan Bærekraftsbiblioteket fungerer i praksis. Målet med å presentere opplegget må være at det skal bli tatt i bruk. Fordi det har vært en tendens at lærere ikke følger seg rustet til å undervise i tema bærekraftig utvikling, vil det være interessant i hvilken grad lærerne støtter seg på opplegget og nettsiden. Det vil også være interessant om lærerne viser til kjente prinsipper innenfor litteraturredidaktikken. Dette kan kanskje si noe om norsklærerne med sin faglige kompetanse har andre forutsetninger for å ta i bruk opplegget enn andre faglærere og dermed på enkelte områder trenger mindre støtte fra nettsiden. Å undersøke norsklærernes vurdering av opplegget vil forhåpentligvis gi grunnlag for å si noe om mulighetene og utfordringene som ligger i det å

undervise i bærekraftig utvikling gjennom litteraturredidaktiske metoder. Dette kan være nyttig informasjon med tanke på å få lærere til å ta i bruk opplegget og kanskje da spesielt lærere som ikke er kjent med disse prinsippene og metodene fra før.

Motivasjonen for å undersøke dette er først og fremst at mine umiddelbare reaksjoner på Bærekraftsbiblioteket var positive. Førsteintrykket mitt var at opplegget kan være en ressurs for lærere som nå, med utgangspunkt i en ny læreplan, er nødt til å integrere det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» i undervisningen. Den positive reaksjonen til opplegget er også relatert til mitt eget engasjement for litteraturvitenskap og bærekraftig utvikling. Personlig opplever jeg det som pressende, viktig og utfordrende å nå bærekraftsmålene. Samtidig som jeg hadde disse forestillingene om mottakelsen av Bærekraftsbiblioteket, var jeg også klar over at det som ser bra ut på papiret (eller nettet) ikke alltid fungerer like bra i praksis. Slik som skoleeiere og skoleledelser har rapportert at utfordringer med implementering av læreplanen, er det ikke alltid like enkelt å overføre verdier og prinsipper for opplæring over til utviklingsarbeid og undervisningspraksis i skolen. Dette gjorde at jeg ble interessert i å undersøke hva som kjennetegner norsklærere sine vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket, og bruk av undervisningsopplegget i praksis.

For å kunne svare på forskningsprosjektets problemstilling, samt skape god en struktur i oppgaven, har jeg valgt å dele problemstillingen inn i tre underordnede forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner norsklærernes vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket?
- Hva kjennetegner norsklærernes valg og vurderinger når de bruker undervisningsopplegget «Bærekraftsbiblioteket» i praksis?
- Kan bruk av Bærekraftsbiblioteket i skolen være en ressurs for å oppnå bærekraftig utvikling?

1.2 Metode

For å svare på problemstillingen har jeg valgt elektronisk spørreundersøkelse eller survey som metode. Studiens problemstilling og underordnede forskningsspørsmål har vært ledende for hvilke spørsmål som er blitt stilt i spørreskjemaene. Jeg endte derfor opp med å utarbeide to spørreskjema. Hvert spørreskjema tar utgangspunkt i hver sin del av problemstillingen.

Spørreundersøkelse er tradisjonelt regnet for å være en kvantitativ forskningsmetode. Dette er fordi det er vanlig å rekruttere et større antall deltakere til å svare på spørreundersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 31 & 259; Larsen, 2017, s. 51). Spørsmålene er ofte avkryssingss spørsmål noe som gir lite informasjon om hvorfor informantene svarer som de gjør. Fordelen med å rekruttere mange informanter, er at man med større sikkerhet kan peke på generelle tendenser for en større gruppe eller populasjon. Svakheten er at man går glipp av tilleggsinformasjon som kan være relevant for å forstå hvorfor respondentene svarer slik de gjør (Larsen, 2017, s. 51). Jeg har valgt å rekruttere 4 informanter, noe som ikke gir grunnlag for å si noe generelt om norsklæreres vurdering av Bærekraftsbiblioteket. Samtidig er spørreskjemaene utformet slik at informantene kan svare mer utfyllende og begrunne svarene de avgir på avkryssingss spørsmål, og dette kan hjelpe meg til å bedre forstå lærernes bakgrunn, forutsetninger og valg når jeg skal tolke og forstå det de har svart i spørreskjemaene.

Da jeg har en todelt problemstilling valgte jeg å samle inn datamaterialet i to faser og utarbeidet derfor to spørreskjema. Grunnen til dette var først og fremst med tanke på å kunne svare godt nok på forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, men også for å fordele arbeidsbyrden som ble lagt på deltakerne i prosjektet og meg selv som forsker, som har måtte analysere funnene. Under metodedelen i avhandlingen gjør jeg ytterligere rede for metoden, utvalget og hvordan jeg innhentet og behandlet datamaterialet.

1.3 Disposisjon

Neste del (2.0 Bakgrunn og teori) gjør rede for sentrale begreper og oppgavens teorigrunnlag. Hensikten har vært å forankre prosjektet i relevant forskning. Teorien har også bidratt til å utforme spørsmålene som er stilt i spørreskjemaene og fungerer som et grunnlag for tolkning og analyse av prosjektets funn. I metoddelen av avhandlingen vil jeg som nevnt gjøre rede for planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet, og i dette inngår også styrker og svakheter tilknyttet prosjektets metode og etiske retningslinjer. Dataanalyse og presentasjon av resultater vil følge metoddelen, før jeg i drøftingen vil se på hvordan funnene svarer på studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de funnene som er gjort, og se på muligheter for videre forskning.

Før jeg går videre inn på bakgrunn og teori vil jeg først gjøre rede for hva Bærekraftsbiblioteket er, da det er helt sentralt i dette prosjektet, relativt nytt og fortsatt ukjent for mange.

1.4 Bærekraftsbiblioteket

Figur 1: Bærekraftsbiblioteket



Note. Fra Bærekraftsbiblioteket. Av FN-sambandet, 2021, (<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket>).

Bærekraftsbiblioteket er et undervisningsopplegg bestående av 17 boklister med tilknytning til hvert av FN-sambandets bærekraftsmål. Opplegget tilbyr deltakerne en litterær og samtalebasert forståelse av verdens felles arbeidsplan, nærmere bestemt FN-sambandets bærekraftsmål basert på en litterær og samtalebasert tilnærming (FN-sambandet, 2021a).

Bærekraftsbiblioteket er tilpasset barn fra 6 til 12 år og er den norske utgaven av UNs Sustainable Development Goals Book Club. Hensikten med opplegget er at de deltagende barna skal oppleve å bli engasjert, få styrket sin tro på seg selv som samfunnsdeltakere, og få verktøy de trenger for å delta i samtale om aktuelle tema (Bærekraftsbiblioteket, 2021b, s. 2). I tillegg til boklistene er det på nettsiden forslag til spørsmål og aktiviteter som kan brukes i sammenheng med at man leser bøkene fra boklisten(e), dette ligger på siden «For voksne» på denne siden står det også mer om hvordan Bærekraftsbiblioteket kan tas i bruk (Bærekraftsbiblioteket, 2021a). Via innholdslisten på nettsiden kan man klikke seg videre gjennom ulike lenker, som fører deg til ulike deler på hovedsiden eller undersider av denne (FN-sambandet, 2021a).

Bærekraftsbiblioteket ble først publisert på FN-sambandets nettsider 4.mai 2020, men alle de 17 boklistene var ikke ferdigstilt før skolestart høsten 2020. I tillegg til dette videreutvikles nettsiden stadig. Det er et poeng at nettsiden har endret seg siden jeg startet prosjektet. Hvordan mine funn må sees i lys av nettsidens dynamiske karakter er noe jeg vil komme tilbake til senere i avhandlingen.

Samarbeidspartene bak Bærekraftsbiblioteket er mange. Den Norske Forleggerforeningen tok initiativ til å lage Bærekraftsbiblioteket, men sekretariatet ligger hos Norsk barnebokinstitutt som også sørget for å samle det barnelitteraturfaglige miljøet som deltagere i utviklingsarbeidet (Bærekraftsbiblioteket, 2021b, s. 3). En liste over alle samarbeidspartnerne er presentert på Bærekraftsbiblioteket hovedside (FN-sambandet, 2021a).

For å avgrense oppgaven, og med tanke på å gjøre det innsamlede datamaterialet mer sammenlignbart, tok jeg en avgjørelse på hvilken av de 17 bokliste norsklærerne i prosjektet måtte ta utgangspunkt i når de skulle gjennomføre opplegget i praksis. Valget falt på bærekraftsmål nummer 10 – «mindre ulikhet». Jeg vil derfor kort si noe om denne leselisten.

1.4.1 Leseliste mål 10

Leseliste mål 10 baserer seg på bærekraftsmål 10 – «mindre ulikhet». På FNs nettsider om bærekraftsmålene er det i mål 10 lagt vekt på at man må redusere ulikhet både i og mellom

land. «De fattigste og de marginaliserte gruppene må gis muligheter og tjenester slik at de kan skape bedre levekår. Viktige tiltak er lik tilgang til skole, helsehjelp og gode skattesystemer» (FN-sambandet, 2021f).

Det som står om mål 10 i Bærekraftbiblioteket tar utgangspunkt i den nevnte beskrivelsen hvor spesielt forskjell på fattig og rik blir fremhevet. Leselistens nettside har i tillegg en video hvor forfatter Kristin Roskifte presenterer målet og boken sin *Alle sammen teller* (2018). Denne videoen var ikke der da norsklærerne leste og vurderte nettsiden høsten 2020. I boklisten til bærekraftsmål 10 er det ni bøker. Det er både bøker av norske forfattere og oversatte bøker. Alle bøkene er listet i tabell 1.

Tabell 1

Tittel (år)	Forfatter, illustratør, evt. oversetter
<i>Julian er en havfrue</i> (2020)	Jessica Lover, oversatt av Eivind Sudmann Larssen
<i>Hvorfor er jeg her?</i> (2014)	Constance Ørbeck-Nilssen og Akin Duzakin
<i>Små folk, STORE DRØMMER: Rosa Parks</i> (2018)	Lisbeth Kaiser og Marta Antelo Oversatt av Ingrid Mefald Hafredal
<i>Alle sammen teller</i> (2018)	Kristin Roskifte
<i>Du, jente!</i> (2015)	Farima Sharafeddine. Oversatt av Vibeke Koehler
<i>Den norske slavehandelen</i> (2018)	Anders Totland og Kristian Krogh-Sørensen
<i>Oi oi!</i> (2013)	Bjørn Sortland og Hilde Kramer
<i>En engel i Brooklyn. Fortellingen om Elisabeth Fedde</i> (2020)	Leif Bull og Marius Renberg
<i>Rosas buss</i> (2012)	Fabrozop Silei og Maurizio A.C. Quarello. Oversatt av Guri Vesaas

Note. Liste over bøker i leseliste mål 10

Presentasjon av bøkene består av forsidebilde, korte handlingsreferat, samt navn på forfattere, illustratører og evt. oversettere. Det er også et symbol ved siden av presentasjonen av boken som viser hvilken aldersgruppe boken kan være passende for (FN-sambandet, 2021d). Ytterligere begrunnelse for valg av bokliste og bærekraftsmål vil bli gjort rede for senere i metodedelen av avhandlingen.

2.0 Bakgrunn og teori

Fordi begrepet bærekraftig utvikling er komplekst har det vært nødvendig å gjøre rede for begrepet og dets røtter. Det har også vært relevant å si noe om FNs bærekraftsmål, hvordan Norge er forpliktet til å følge opp disse, hvordan de arbeider for å gjøre dette og spesielt hvordan utdanning blir aktualisert i møte med vår generasjons globale utfordringer, for å vise til hvilken kontekst Bærekraftsbiblioteket står i.

Videre kommer jeg til å se på hvordan bærekraftig utvikling er omtalt som tverrfaglig tema i lys av norskfaget. Da forskningsprosjektet har til hensikt å undersøke spesielt *norsklæreres* vurdering av nettsiden Bærekraftsbiblioteket er publisert på, samt deres vurdering av opplegget i praksis, er det å se på norskfagets rolle når det kommer til å formidle bærekraftige verdier viktig. Hvilken type kompetanse som blir arbeidet med i norskfaget og som kan knyttes til en utdanning for bærekraftig utvikling er også relevant her.

Fordi Bærekraftsbiblioteket er et undervisningsopplegg som baserer seg på lesesirkler og samtaler om litteratur for å få en bedre forståelse av bærekraftsmålene (FN-sambandet, 2020), vil jeg se spesielt på litteraturundervisningens potensiale når det gjelder å formidle kunnskap og legge til rette for utvikling av verdier og kompetanser for en bærekraftig utvikling. Særlig vil jeg se på litteratursamtalen og lesesirkelen. Til slutt vil jeg se på utfordringer og muligheter som ligger i vurdering av litterær kompetanse og i den litterære samtalen, samt vurdering av kompetanser for bærekraftig utvikling. Dette er fordi lærerne i studien blir spurt om elevenes læringsutbytte og disse perspektivene vil være relevante for å tolke lærernes svar i denne sammenheng.

I vitenskapelig forskning er det et krav at man tar utgangspunkt i teori for å forenkle og skape orden i en kompleks virkelighet (Johannessen et al., 2016, s. 41). Da det alltid må tas valg angående hvilke begreper og teoretiske perspektiv som skal være utgangspunkt for hvordan jeg som forsker tolker datamaterialet, har det resultert i at enkelte perspektiver ikke er blitt ivaretatt. Slike utelatelser kan ansees som svakhet ved et hvert prosjekt. Ved å tydeliggjøre mine valg av teoretiske perspektiver og være bevisst på hvilke begrensninger dette resulterer i, styrkes prosjektets validitet.

2.1 Bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraftig utvikling har blitt et vanlig begrep i dagligtalen vår: «Vi snakker om bærekraftig utvikling, om bærekraftig reiseliv, om bærekraftige løsninger, om bærekraftig jordbruk, arbeidsliv osv.» (Sinnes, 2015, s. 24). Ifølge FN-sambandet ble begrepet «Bærekraftig utvikling» eller «Sustainable Development» først brukt i rapporten «Vår felles framtid» utgitt i 1987 av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, bedre kjent som Brundtland-kommisjonen. Definisjonen er som følger: «Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2019). Bærekraftig utvikling forstås ut fra de tre dimensjonene økonomi, klima og miljø og sosiale forhold. Et viktig premiss for forståelsen av begrepet er at de tre dimensjonene sees i sammenheng med hverandre (FN-sambandet, 2019a). Sinnes forklarer dette med et eksempel. Hun sier at dersom en bærekraftig utvikling skal kalles bærekraftig, kan ikke den økonomiske utviklingen skje på bekostning av naturen og mennesker (2015, s.25).

En av diskusjonene rundt begrepet handler om hvilken av de tre dimensjonene som bør være den mest sentrale, og hvordan man kan se dem i sammenheng med hverandre på best mulig måte. «Hvis hensynet til miljøet står i konflikt med menneskers interesser og utvikling, hva skal da veie tyngst?» (Sinnes, 2015, s. 25). I boken *Bærekraftsdidaktikk* (2019) påpeker Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther at naturen ikke er nevnt i Brundtland-kommisjonens definisjon. «At naturen ikke er nevnt i definisjonen, er et uttrykk for at menneskelige hensyn blir prioritert. Naturen er verdifull i den grad den er viktig for mennesket» (2019, s. 23). Selv om naturen ikke er nevnt i definisjonen har natur og miljø en sentral rolle i begrepets historie.

Begrepet bærekraft eller «Sustainability» har sine røtter tilbake til begynnelsen av industrialiseringen av samfunnet. Frem til da hadde den primære kilden til energi og byggemateriale vært tre. Dette førte til overforbruk og man klarte ikke å plante nye trær og skoger fort nok til å imøtekomme etterspørselen. Flere europeiske nasjoner begynte å innse at overbruket av tre ikke var bærekraftig. Det økologiske forskningsfeltet, begrepet om bærekraft og en bærekraftig utvikling begynte å ta form (Blewitt, 2018, s. 7).

At klima og miljø ofte er tematisert når det er snakk om bærekraft og en bærekraftig utvikling kan derfor skyldes at bærekraftbegrepet har sine røtter tilbake til det som har med natur og naturressurser og gjøre. Det er også grunn til å tro at den pressende klimakrisen gjør at spørsmål om klima og miljø er mer representert når vi snakker om bærekraft i det daglige. I dag er det generelt sterk konsensus blant klimaforskere om at klimaendringene er menneskeskapt og har ført til en global oppvarming (Kvamme & Sæther, 2019, s. 19). Likevel har det vist seg å være politisk vanskelig å få på plass løsninger som skal gjøre noe med utfordringen.

Noe av kritikken rettet mot Brundtland-kommisjonens definisjon går også på hvordan man skal forstå «behov». Hva er dagens behov og hva er kommende generasjoners behov (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23; Sinnes, 2015, s. 26)? Sinnes mener at mange av våre behov ikke må tilsi en høykarbonlivsstil for å bli tilfredsstilt. Vi kan «luke bort» de behovene som ikke er bærekraftige, og fortsatt få dekket våre mest sentrale behov (2015, s. 27). Ikke alle verdens borgere selv i vår tid får sine grunnleggende behov tilfredsstilt, men spesielt de som er bedrestilt i i-land kan redusere sitt forbruk uten å tape livskvalitet.

Jeg har allerede nevnt at klima og miljø ofte blir trukket frem når det er snakk om bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 21), men de to andre dimensjonene er som nevnt også sentrale for å forstå begrepet. I et forsøk på å se de ulike dimensjonene «natur og miljø», «sosiale forhold» og «økonomi» i sammenheng med hverandre, kan vi undersøke koblinger mellom de ulike bærekraftsmålene. Under Mål 5 – «likestilling mellom kjønnene», ser vi at likestilling mellom kjønn ikke bare er en kamp for kvinners rettigheter, men at det også gir en stor samfunnsøkonomisk gevinst når kvinner får delta i arbeidsmarkedet (FN-sambandet, 2021e). Kjønnsdiskriminering får med andre ord store konsekvenser både for den sosiale og den økonomiske utviklingen i et land. Mål 10 – «mindre ulikhet» kan på denne måten også sees i lys av for eksempel globale utfordringer knyttet til klimaendringer (Mål 13- «stoppe klimaendringer»). I fjor ble verden igjen påminnet hvor dypt rasismen ligger i USA, men også i land verden over (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2020). Vi kan også tenke oss at om alle- fattige og rike, uansett hudfarge får lik tilgang på utdanning vil verden få flere som kan jobbe med globale problemstillinger og løsninger.

Bærekraftig utvikling blir av FN presentert som et globalt begrep. Kvamme og Sæther mener at bærekraftig utvikling kan sees på som et uttrykk for en politisk globalisering. Globalisering er en betegnelse på en prosess som fører ulike deler av verden sammen, med ringvirkninger for dagligliv, arbeidsliv, samfunnsliv og institusjoner. «I dag fremstår bærekraftagendaen som et bredt uttrykk for verdenssamfunnets felles gode som er truet» (2019, s. 22). Blewitt påpeker at selv om det er ulike meninger om hvordan vi skal forstå og arbeide for en bærekraftig utvikling, så er bærekraft nå global politikk, som fordrer økt kunnskap og villighet til å gå inn i dialog med andre for å finne måter livet kan bli bedre for alle, både mennesker, planter og dyr, nå og i fremtiden (2018, s. 40).

Vi har nå sett på styrker og svakheter med begrepet bærekraftig utvikling, dets røtter og eksempler på hvordan de tre dimensjonene i begrepet bærekraftig utvikling kan sees i relasjon med hverandre. I innledningen kom det frem at lærere rapporterte at begrepets kompleksitet var en grunn til at det har vært utfordrende å integrere temaet i sitt arbeid. Hensikten med å gjøre rede for begrepet har vært å vise til hva som ligger i denne kompleksiteten. Videre skal vi se nærmere på hvordan bærekraftig utvikling fungerer som en politisk globalisering gjennom spesielt Agenda2030 og bærekraftsmålene, for så se på bærekraftig utvikling sin posisjon i Norge og i den norske skolen.

2.1.1 FNs Bærekraftsmål

«FNs bærekraftsmål er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN-sambandet, 2021b). FNs bærekraftsmål består av 17 mål (se figur 2) og 169 delmål. Målene ble vedtatt av FNs medlemsland 25. september 2015 under organisasjonens generalforsamling i New York (Ravndal, 2020).

Figur 2: FNs bærekraftsmål



Note. Fra FNs bærekraftsmål, av FN-sambandet, 2021, (<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>).

Til tross for at bærekraftsmålene har hatt stor påvirkning på internasjonalpolitisk har de også mottatt en del kritikk. The International Council for Science påstår at mindre enn én tredjedel av målene er grundig nok utarbeidet, at flere av målene fremstår som motstridende, at de ikke er ambisiøse nok og det har vært et manglende fokus på konkrete indikatorer for å måle oppfølging og fremgang mot målene (ICSU & ISSC, 2015, s. 6-7). Andre kritikere har påpekt at måten man skal oppnå utvikling og mindre fattigdom på, later til å ta utgangspunkt i en modell for industriell vekst, økende bruk av ressurser, økt produksjon og økende konsum (Blewitt, 2018, s.18; Kvamme & Sæther, 2018, s. 25). Ifølge en rapport utgitt av G20, en internasjonal organisasjon bestående av de 19 største økonomiene i verden, rapporteres det at ingen av de 19 landene er på vei til å nå bærekraftsmålene innen 2030. Også denne rapporten viser at de ikke har gode nok systemer for rapportering av progresjon og tiltak for å nå målene. I tillegg står det at konsekvensene av koronapandemien truer med å reversere år med framgang i utviklingsland. Med dette påpekes viktigheten av konkrete tiltak for å nå målene og at en samlet innsats er det som må til for å nå målet om en bærekraftig utvikling (Görlich et al., 2020, s. 1-2).

2.1.2 Norge og bærekraftsmålene

Norge har også et ansvar for å jobbe mot å nå målene. Bærekraftsmålene gjelder alle land i verden (FN-sambandet, 2021b). Ifølge regjeringen utgjør 2030-agendaen sammen med bærekraftsmålene den politiske overbygningen for regjeringens arbeid nasjonalt og

internasjonalt (Utenriksdepartementet, 2020). Under forhandlingene som ledet fram til bærekraftsmålene hadde Norge en sentral rolle. Norge var også blant de første medlemslandene som leverte en nasjonal plan for rapportering på oppfølging av bærekraftsmålene. Den norske statsministeren Erna Solberg er nåværende leder for FNs pådrivergruppe for å gjennomføre målene (FN-sambandet, 2021b). Slikt engasjement kan være med på å rette fokus på Norge som et lende eksempel når det gjelder initiativ for å nå målene.

Likevel har ikke alle vært fornøyd med Norges innsats når det kommer til arbeid for å nå bærekraftsmålene. Blant annet har måten Norge fører oljepolitikk blitt referert til som «Det norske paradokset». Norge ønsker å være et foregangsland i arbeidet for å nå bærekraftsmålene. Samtidig fortsetter regjeringen å godkjenne videre utvinning av olje (Sengupta, 2017). En av kritikerne har vært FNs spesialrapportør på menneskerettigheter og miljø, David Boyd. Han sier at Norge bidrar til menneskerettighetsbrudd gjennom klimaendringene fordi vi er store innen petroleumsutvinning (Kristiansen & Kristiansen, 2019). Riksrevisjonen kontrollerer hvordan regjeringen og myndighetene gjør jobben sin. I november 2020 kom de ut med en rapport som viste til statens styring og rapportering på den nasjonale oppfølgingen av bærekraftsmålene. Rapporten konkluderte med at den nasjonale oppfølgingen av bærekraftsmålene ikke har vært godt nok koordinert (Riksrevisjonen, 2020).

I 2021 skal det komme en handlingsplan som skal inneholde flere nasjonale indikatorer for bærekraftsmålene (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Fram til 30.november 2020 var det mulig å komme med innspill til den nasjonale handlingsplanen og flere organisasjoner har kommet med innspill (Regjeringen, 2020). I disse innspillene blir både skolen og biblioteket av flere løftet frem som viktige arenaer når det kommer til det å nå bærekraftsmålene (FN-sambandet, 2020; Nasjonalbiblioteket, 2020; Utdanningsforbundet, 2020). Nasjonalbiblioteket presenterer i sitt innspill Bærekraftsbiblioteket. De sier ikke noe om hvorfor de presenterer Bærekraftsbiblioteket i innlegget, men man kan forstå det som at de mener at Bærekraftsbiblioteket er relevant i arbeidet for å nå bærekraftsmålene.

2.2 Bærekraftig utvikling og utdanning

«Forskning viser at utdanning er en av de viktigste grunnene til at folk kommer ut av fattigdom, får bedre helse og samfunnet får økt likestilling» (FN-sambandet, 2021c).

Utdanning blir sett på som viktig for å få aktive samfunnsborgere, samt at mennesker med utdanning lever sunnere og mer bærekraftige liv (FN-sambandet, 2021c). Kvamme og Sæter skriver at det fjerde bærekraftsmålet «God utdanning», er en anerkjennelse av den avgjørende betydningen utdanning har for et samfunn. De påpeker at dette viser en forståelse av utdanning som sentralt for å få til samfunnsendringer, spesielt i møte med vår tids største utfordringer; den økologiske krisen, klimakrisen, den pågående artsutryddelsen og ødeleggelsen av menneskets livsvilkår (2019, s. 5). Delmål 4,7 under mål nummer fire «God utdanning» viser en direkte kobling mellom utdanning og bærekraftig utvikling:

Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021c).

Jeg vil nå se nærmere på hvordan utdanning blir sett på som essensielt for å få til en bærekraftig utvikling ved å se nærmere på det som blir kalt en «utdanning for bærekraftig utvikling», forkortet UBU.

2.2.1 «Utdanning for bærekraftig utvikling»

Da FN valgte å satse på et FNs-tiår for utdanning for bærekraftig utvikling i 2002 fikk begrepet «Education for Sustainable Development» forkortet «ESD» bredt gjennomslag både internasjonalt og etter hvert også her i Norge (Kvamme & Sæther, 2018, s. 26).

UNESCOs definisjon av begrepet er som følger: «ESD empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations, while respecting cultural diversity» (UNESCO, u.å.). Rosalyn McKeown og Charles Hopkins er i sin artikkel *EE p ESD: Defusing the worry* (2003) opptatt av å tydeliggjøre forskjellen på det de kaller «environmental education» eller

«EE», og ESD. De poengterer at EE i stor grad har fokusert på natur og miljø, og mindre på samfunnsforhold og økonomi, samt hvordan disse henger sammen. De begrunner det tydelige fokuset på miljøet med at EE har sine røtter tilbake til Stockholmskonferansen i 1972 (McKeown & Hopkins, 2003, s. 119), som var den første miljøvernkonferansen i FN (Andersen, 2020). EE reflekterer derfor 1970-tallets bekymringer rundt blant annet hvalfangst, kjemisk avfall, atomkrig og spesielt forurensning. Skiftet fra EE til ESD skjer først og fremst etter FNs konferanse om miljø og utvikling i Rio de Janeiro, juni 1992 (McKeown & Hopkins, 2003, s. 119).

Etter Rio-konferansen skiftet fra det spesielle fokuset på «environment» (miljø) til også å inkludere «development» (utvikling). Det vil si en mer helhetlig tilnærming til å forstå verdens felles utfordringer (McKeown & Hopkins, 2003, s. 120). Noe annet som kjennetegner ESD er at *utdanning* blir sett på som essensielt for å nå målet om en bærekraftig utvikling (McKeown & Hopkins, 2003, s. 120-121, 125).

Den norske versjonen av education for sustainable development blir referert til som «Utdanning for bærekraftig utvikling» eller «UBU». Ifølge Sinnes er en utdanning for bærekraftig utvikling, en utdanning som tar på alvor at elevenes fremtidige verden vil være fundamentalt annerledes enn den vi lever i i dag og at en utdanning for bærekraftig utvikling utrunder elevene til å leve bærekraftige liv (2015, s. 13).

Flere er opptatt av forskjellen mellom utdanning *om* bærekraftig utvikling, og utdanning *for* bærekraftig utvikling (McKeown & Hopkins, 2003, s.126, Sinnes, 2015, s.49, Blewitt, 2018, s.332). Å undervise *om* bærekraftig utvikling handler om å bevisstgjøre og lære bort teoretisk kunnskap. Sinnes påpeker at skolene har tradisjon for, og stadig blir mer testdrevet (2015, s. 18). David Sobel skriver at det har vært en forestilling om at kunnskap om ulike fenomen knyttet til bærekraftig utvikling automatisk fører til endring av handlingsmønstre, men at dette ikke nødvendigvis stemmer (2007, s. 16). Vi kan derfor tenke oss at undervisning om bærekraftig utvikling alene ikke vil gjøre at elever ender opp med å leve bærekraftige liv.

Når man underviser *for* en bærekraftig utvikling (UBU) bruker man ifølge Rosalyn McKeown og Charles Hopkins utdanning som et verktøy for å oppnå bærekraftig utvikling (2003, s.126). Sinnes skriver og at elevene skal få kunnskap og kompetanse til å påvirke samfunnet i en bærekraftig retning gjennom blant annet politiske valg og forbrukerpåvirkning (2015, s.50). Relevante kompetanser er kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, framtidstenkning og framtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med et mindre forbruk (Sinnes, 2015, s.37).

Norge er gjennom flere internasjonale avtaler forpliktet til å undervise for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 33). Da den første strategiplanen for utdanning for bærekraftig utvikling kom i 2006, ble den presentert som et bidrag til Norges oppfølging av FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling (Utdanningsdepartementet, 2006, s.2). I 2012 kom kunnskapsdepartementet med en revidert strategi (Kunnskapsdepartementet, 2012). I begge strategiene blir det lagt frem flere prinsipper for UBU, som tar utgangspunkt i FNs liste over hva som kjennetegner ESD (UNESCO, 2007, s. 6). Følgende er en sammenfattet liste over prinsippene lagt frem i den første- og den reviderte strategien for utdanning for en bærekraftig utvikling:

- Bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle læreplaner, og ikke utgjøre et enkelt fag
- Utdanningen skal synliggjøre og legge til rette for forankring av verdier og prinsipper som ligger til grunn for en bærekraftig utvikling
- Utdanningen bør legge til rette for kritisk tenking og problemløsning
- Undervisningen bør bære preg av metodemangfold og elevene bør oppfordres til å aktivt delta i beslutninger om metodebruk
- Utdanning for bærekraftig utvikling bør ta opp både lokale og globale tema (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Vi har nå sett nærmere på hvor «utdanning for bærekraftig utvikling» eller UBU kommer fra, og enkelte prinsipper som kjennetegner en slik utdanning. Dette er viktige perspektiver når vi videre skal se på det som blir kalt for bærekraftig litteraturundervisning, fordi det her blir tydelig hvordan litteraturundervisningen blir relevant i en utdanning for bærekraftig utvikling.

2.3 Bærekraftig litteraturundervisning

Litteraturundervisning har tradisjonelt tilhørt norskfagets praksiser. Da norskfaget ble et fag på slutten av 1800-tallet var det i en tid hvor nasjonal identitet og nasjonalbygging var viktig. Norskfaget fikk i tillegg til skrive- og leseopplæringen, i oppgave å videreformidle norsk skjønnlitteratur og sakprosa, nasjonal folkediktning og norsk språk (Kjelen, 2018, s. 25; Moslet, 2001, s. 25). Når det kommer til hvordan norskfagets og litteraturundervisningens praksiser aktualiseres i en utdanning for bærekraftig utvikling har dette vært lite utforsket og diskutert i Norge (Goga, 2019, s. 5). Det kan også virke som at man har måtte forsvare relevansen av å tydeliggjøre hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling skal forstås og arbeides med i norskfaget, i og med at det ikke var inkludert i den første versjonen av læreplan i norsk.

Fordi Bærekraftsbiblioteket virker å aktualisere litteraturredidaktikk og litteraturundervisningens perspektiver og metoder vil jeg nå se nærmere på det som betegnes som bærekraftig litteraturundervisning eller norskfagets og litteraturundervisningens bidrag i møte med bærekraftig utvikling.

2.3.1 En bærekraftig tilnærming

Nina Goga skriver at man i norskfaget er opptatt av at språket er med på å forme den måten vi opplever verden rundt oss. «Denne innsikten innebærer også en forståelse av at litteraturen vi leser, kan ha betydning for målet om et bærekraftig samfunn» (Goga, 2018, s.353). Goga er spesielt interessert i at måten vi leser og det vi leser og skriver om naturen kan påvirke hvordan vi sanser og tenker om naturen. Med dette viser hun til hvordan økokritikkens spørremåter er relevante i en såkalt bærekraftig litteraturundervisning (2018, s. 354). Også flere andre nevner relevansen av økokritiske perspektiv i en slik undervisning (Rødnes, 2019, s. 67; Samoilow et al., 2020, s. 134). Økokritikkens spørremåter er opptatt av å undersøke framstillinger av natur og relasjoner mellom mennesker og natur (Glutfelty, 1996, s. xvii-xix; Goga, 2018, s. 353).

En studie blant lærerstudenter viste at de i hovedsak forstod utdanning for bærekraftig utvikling som en utdanning som i størst grad fokuserer på natur og miljø (Cebrián & Junyent, 2015, s. 2782). Dette kan henge sammen med at begrepet bærekraftig utvikling har sine

røtter i problemstillinger knyttet til naturressurser og miljøforurensning, samt at den pressende klimakrisen gjør at klima, natur og miljø ofte blir trukket frem når vi snakker om bærekraft i det daglige. I følge Kari- Anne Rødnes løfter økokritiske tilnærminger særlig frem miljøaspektet ved bærekraftig utvikling (2019, s. 66). Det kan med andre ord virke som at natur og miljødimensjonen ved bærekraftig utvikling er spesielt ivaretatt i det som er skrevet om bærekraftig litteraturundervisning i Norge.

Adeline Johns-Putra et al. er også opptatt av at en økokritisk tilnærming for å forstå bærekraftig utvikling er aktuell. I tillegg nevner de relevansen av å forstå bærekraftig utvikling i lys av kritisk posthumanisme, fordi en slik tilnærming åpner opp for å undersøke våre relasjoner med hverandre og vår sårbarhet i denne sammenheng (Johns-Putra et al., 2017, s. 4). Posthumanisme eller transhumanisme er opptatt av hvordan menneskearten kan forbedre og overskride seg selv, hvor teknologiske løsninger er spesielt viktige for å få til dette (Duenger Bøhn, 2021). Å lese bøker med utgangspunkt i transhumanistiske problemstillinger kan være aktuelt i en bærekraftig litteraturundervisning, fordi en utdanning for bærekraftig utvikling tar på alvor at elevenes fremtid vil leve i vil være annerledes enn den vi lever i i dag.

Tar vi utgangspunkt i bærekraftsmål som mål 10 – «mindre ulikhet» kan man også argumentere for relevansen av postkoloniale studier i bærekraftig litteraturundervisning. Postkoloniale studier er opptatt av å utforske forhold mellom kulturer der det er en ujevn maktbalanse. Postkoloniale studier av litterære tekster kan gjøre leseren oppmerksom på maktforhold mellom minoritet og majoritet, utvide vår forståelse av rasisme og gi innsikt i hvordan kulturer og identiteter endres kontinuerlig (Samoilow et al., 2020, s. 99-100).

For å oppnå en mer helhetlig forståelse kan man derfor argumentere for å bruke flere av disse tilnærmingene på én og samme tekst. Man trenger for eksempel ikke bare velger bøker som eksplisitt handler om miljø og klima, når man skal ta i bruk økokritikkens spørremåter, man kan også ta utgangspunkt i bøker med tema knyttet til maktforhold og forskjellsbehandling på bakgrunn av klasseskille, rase eller kjønn. Dette er blant annet fordi det fysiske miljøet kan ha betydning i alle slags bøker, ikke bare de med natur og miljø som tema (Buell, 2005, s. 67; Rødnes, 2019). Det finnes også eksempler på hvordan disse

tilnærmingene sees i sammenheng, som for eksempel den postkoloniale økokritikken (Marland, 2013, s.852).

Med utgangspunkt i økokritiske, transhumanistiske, og postkoloniale teorier i måten vi tilnærmer oss ulike litterære tekster, kan vi argumentere for at flere av dimensjonene i bærekraftsbegrepet, og flere av bærekraftsmålene er representert og ivaretatt, samt at slike tilnærminger legger til rette for en mer helhetlig forståelse av hvordan de ulike dimensjonene og bærekraftsmålene henger sammen.

2.3.2 Litteraturens egenart og valg av «passende» bøker

Forestillingsevne, identifikasjon og empati

Rødnes skriver at en dyp forståelse av bærekraft ikke bare utvikles gjennom kunnskaper om språk, tekst og bærekraft: «Slik forståelse utvikles også ved å leve seg inn i andres liv og å forestille seg alternative virkeligheter.» (Rødnes, 2018, s. 62). Dette er i tråd med det Martha Nussbaum sier om narrativ forestillingsevne og empati. Den narrative forestillingsevnen gir oss mulighet til å leve oss inn i andre menneskers liv og få en forståelse for andre menneskers motiver og valg (2016, s. 25). Å ha empati vil si å forstå at man under andre omstendigheter kunne vært i samme situasjon som en annen. Overfører vi dette til møte mellom leseren og karakterene i bøker, betyr det at selv om karakterene på mange måter kan oppleve noe leseren aldri vil, ser leseren likevel likheter mellom seg selv, sitt eget liv og det karakterene i boken føler eller opplever (Nussbaum, 2016, s. 25 & 32).

For elever i Norge som ikke nødvendigvis like intenst opplever klimaendringer, rasediskriminering, kjønnsdiskriminering, eller må leve i et land med krig, kan vi tenke oss at det er ekstra viktig at de kan bli bevisst koblinger mellom det karakterene i boken opplever og deres eget liv. Norge som er et land som har tjent seg rik spesielt på oljeutvinning er et av landene som kan sies å ha bidratt til klimaendringer, mens de fattige landene blir hardest rammet av klimaendringene (Board, 2019; Sengupta, 2017). Som Sinnes påpeker kan mange kutte ut sine ikke-bærekraftige behov og fortsatt beholde en livskvalitet (2015, s. 27), men fordi konsekvensene av våre ikke-bærekraftige behov kanskje ikke rammer oss selv i like stor grad, krever dette at vi har empati for de som blir eller kan bli rammet av konsekvensene. På

denne måten kan man argumentere for at narrative forestillingsevnen og utvikling av empati er spesielt sentralt i en bærekraftig litteraturundervisning.

Skjønnlitteratur vs sakprosa?

Skjønnlitteraturen løftes med dette frem som et sentralt bidrag fra litteraturen til en utdanning for bærekraftig utvikling (Rødnes, 2018, s.62). Dette begrunnes med at skjønnlitteraturen i større grad kan vekke sympati og medfølelse i oss, mens sakprosa eller fagtekster kanskje i større grad eger seg hvis målet er at leseren skal tilegne seg kunnskap om noe (Samoilow et al., 2020, s. 134). I følge Rødnes er det ikke nok med kunnskap om språk, tekst og bærekraft. Slik forståelse utvikles også ved å leve seg inn i andres liv og å forestille seg andre verdener, og det er derfor skjønnlitteraturen er sett på som spesielt relevant i et bærekraftperspektiv (2019, s. 62).

Men å ha kunnskap om ulike fenomen er også viktig i en utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 37). I tillegg har det å skille sakprosa og skjønnlitteratur vist seg å ikke alltid være like enkelt. Den litterære sakprosaen har kjennetegn fra skjønnlitteraturen og kan ta i bruk litterære virkemidler, som for eksempel oppdiktete personer og, eller har narrativ struktur (Tønnesson, 2012, s. 34). Biografien og den historiske fortellingen er eksempler på sjangre hvor det kan være vanskelig å skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur kun ut fra kriteriet om tekstene inneholder dokumentert og vitenskapelig kunnskap og at de ikke handler om noe som er oppdiktet (Birkeland et al., 2018, s. 150-154). Vi kan derfor tenke oss at leserens narrative forestillingsevne kan aktiveres også i møte med ulike typer sakprosa.

Ut fra dette kan man argumentere både for bruk av sakprosa og skjønnlitterære tekster i en bærekraftig litteraturundervisning. Det er både eksempel på skjønnlitteratur og litterær sakprosa blant bøkene i Bærekraftsbiblioteket. Det har derfor vært relevant å se på hva slags muligheter og begrensinger som gjerne blir tillagt disse i et bærekraftperspektiv.

Bærekraftige tema

I dag tar barnelitteratur i større grad enn tidligere opp tabubelagte temaer som før var forbeholdt «voksenlitteraturen» (Wicklund, 2009, s. 176). I følge Birkeland et al. er det i midlertid færre barnebøker, spesielt fagbøker, om politikk og internasjonale konflikter, samt

relativt få norskproduserte bøker om fremmede land og kulturer. Mangel på slike bøker viser at voksne har en forestilling om at barn ikke interesserer seg for ulike samfunnsspørsmål, samt at barn ikke bør eller er i stand til å lese bøker med tema som voksne vurderer som upassende eller urovekkende. Det kan også vitne om at naturvitenskapelige tema, som baserer seg på fakta er lettere å skrive for om for forfattere fordi de er mindre kontroversielle (Birkeland, et.al., 2018, s. 30 & 147).

Mary Renck Jalongo skriver at det er flere fordeler med å ta i bruk litteratur som tematiserer vanskelige tema, blant annet at de tar barnet på alvor og legitimerer barnets reaksjoner i vanskelige opplevelser (1983, s.31). Å lese skjønnlitterære tekster gir rom både for innlevelse og distanse. Fordi teksten er oppdiktet er det mulig for leseren å forholde seg mer objektiv og analytisk til teksten (Rødnes, 2019, s. 63). Med en økende globalisering blir samfunnet blir stadig mer mangfoldig. Noen elever kan ha flyktet fra hjemlandet sitt på grunn av krig. Det er også et stadig økende tall klimaflyktninger i verden (FN-sambandet, 2019b) og vi må regne med at barn med slike erfaringer også vil komme til Norge. Uansett hvor elevene kommer fra og hvilke erfaringer de har vil flere bære med seg såre og vonde opplevelser. Hvis læreren vurderer å ta i bruk bøker med mer kontroversielle og vanskelige tema er det derfor viktig læreren kan vurdere om boken tar opp slike tema på en god måte, at hen vurderer boken ut fra kunnskap hen har om elevenes bakgrunn, og at hen har reflektert over hvordan boken kan presenteres på en god måte (Jalongo, 1983, s. 31-34).

Tema og problemstillinger som er knyttet til bærekraftig utvikling, som klimaendringer, fattigdom, likestilling og diskriminering, kan være komplekse og utfordrende.

Barn og unge kan oppleve vanskelige følelser når de blir konfrontert med slike problemstillinger og for eksempel kan frykt og angst for miljøproblemer gjøre at flere føler seg maktesløse i møte med disse utfordringene (Rødnes, 2019, s. 64; Sobel, 2008, s. 137). En måte å motvirke frykt og motløshet i møte med slike problemstillinger kan i følge Sobel være å fokusere på konkrete og ulike løsninger på disse problemene. Sinnes påpeker mye av det samme når hun sier at en utdanning for bærekraftig utvikling må gi elevene framtidstro: elevene må se at handlinger nytter, og at det er mulig å påvirke fremtiden (2015, s. 43).

Enkelte problematiserer at det ikke er mulig å peke på en direkte årsakssammenheng mellom det å lese og diskutere tekster, og det å handle miljøbevisst (Clarke, 2015; referert i (Myren-Svelstad, 2020, s. 141 & 143; Samoilow et al., 2020, s. 135). Også Nussbaum skriver at litteratur alene ikke kan forvandle samfunn, men det den kan gjøre er å la leseren legge merke til de usynlige menneskene i sin egen verden og at det i alle fall kan være en spire til sosial rettferdighet (2016, s. 36).

På denne måten blir det klart at det ikke er nok at elevene leser tekster som omhandler tema og problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling, de må også diskutere mulige løsninger og lære seg å handle for en bærekraftig verden.

Håland og Ulland skriver at litteraturen både skal utfordre og tilpasses elevene (2014, s. 259). Også Hennig skriver at det er viktig at elever får lest tekster som kan utfordre deres tanker og forestillinger (2017, s. 130). Vi kan tenke oss at litteratur med tema knyttet til bærekraftig utvikling potensielt kan utfordre elevenes forestillinger og tanker knyttet til ulike fenomen og problemstillinger. Det er tidligere nevnt at det er viktig at litteraturlæreren tar utgangspunkt i kunnskap hen har om elevgruppen når hen skal velge slike bøker. Dette kan vi se på som tilpassing til elevene ut fra deres erfaringsgrunnlag og bakgrunn. Vi kan også tenke oss at litteraturen må tilpasse og utfordre elevene ut fra deres leseferdigheter og litterære kompetanse. Dette er ikke spesielt for bærekraftig litteraturundervisning, det er noe enhver litteraturunderviser må ta hensyn til.

Hennig skriver voksne nesten alltid er involvert i valget av tekst. Når voksne velger litteratur på vegne av barn er det som regel gjort i beste mening for å sikre at det de leser er av kvalitet. Samtidig kan voksnes valg av lesestoff gå imot det barnet egentlig ønsker å lese noe som kan føre til lav motivasjon for lesing hos barnet. Det kan derfor ofte være et dilemma for læreren om elevene skal velge bok, eller om læreren skal velge for dem (Håland & Ulland, 2014, s.246; Hennig, 2017, s. 129). Når elever får velge bok selv har de en tendens til å velge tekster de liker og kjenner godt fra før. En fare er da at de aldri får utvidet tekstrepertoaret sitt, utviklet leseferdighetene og den litterære kompetansen sin og da heller aldri utfordret sine forestillinger og tanker. I følge Hennig trenger elevene både å kunne slappe av og la seg underholde av litteratur med få utfordringer, men og å bli

presentert for tekster som utfordrer deres tanker og forestillinger, derfor er det viktig både at elevene får velge tekst selv, og at læreren kan velge for dem (2017, s. 130). Ifølge Håland og Ulland kan hva som er målet med lesingen kan da være veiledende for når læreren skal velge bok og når elevene skal få velge bøker selv (2014, s. 246). Det er et formulert læringsmål, kanskje at de skal bli utfordret og oppnå ny forståelse eller er målet at de skal underholdes og slappe av med lesingen?

2.3.3 Tverrfaglig

Noe som kjennetegner en utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er en tverrfaglig tilnærming. Det har lenge vært enighet om at norskfaget har en viktig rolle å spille når det kommer til å lære elevene å lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Disse kompetansene er viktige for læring i alle fag i skolen og på mange måter en forutsetning for å kunne være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn (Bjerke, et al., 2014, s. 21). Mens lesing, skriving, og å kunne uttrykke seg muntlig, har blitt sett på viktig i alle fag, og dermed også blir mer eller mindre jobbet med i flere fag enn norskfaget, har litteraturundervisningen tradisjonelt vært noe norsklærerne har hatt ansvar for.

Tar man utgangspunkt i kjerneelementene i den nye læreplanen og legger en vid forståelse av begrepet tekst og litteratur til grunn for hvordan man skal arbeide med tekster i skolen, kan man argumentere for å ta i bruk litteraturundervisning og dens metoder, også i andre fag. Under kjerneelementet «Tekst i kontekst» i norsk læreplan står det blant annet at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette reflekterer kjente forestillinger innen litteraturvitenskapen (Nussbaum, 2016, s. 26). Under kjerneelementet «Kunne ta andres perspektiv» i læreplan for KRLE står det at «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ser man den narrative forestillingsevnen i lys av dette kan man argumentere for en bruk av skjønnlitterære tekster og litteraturdidaktiske metoder også i andre fag enn norsk.

Vi kan også argumentere for bruk av for eksempel økokritiske lesninger i lys av kjerneelementet «Jorda og livet på jorda» i naturfag. Her står det blant annet at «Kunnskap om jorda som system og hvordan mennesket påvirker dette systemet, skal gi grunnlag til å ta bærekraftige valg». Å se på hvordan litterære tekster fremstiller naturen og relasjon mellom mennesket og naturen som er relevant i en bærekraftig litteraturundervisning kan derfor også sees på som aktuelt i naturfag.

2.3.4 Ulike metoder

Den litterære samtalen er en av norskfagets og litteraturundervisningens metoder som blir aktualiserer innenfor bærekraftdidaktikken (Rødnes, 2018, s. 64; Goga, 2019, s.2; Johns-putra et al., 2017, s. 5). Ifølge Rødnes kan den litterære samtalen, sammen med kritisk lesing åpne opp for flerfaglig samarbeid som inkluderer ulike tekster, metoder og kunnskap fra ulike fagområder (2018, s. 67). Dette er noe Bærekraftsbiblioteket virker å stille seg bak, da det oppfordrer samtale om litteratur i flere fag enn bare norsk, samt at boklistene både inneholder sakprosa og skjønnlitterære tekster. Vi skal derfor se nærmere på potensialet som ligger i litterære samtaler og videre se nærmere på andre aktiviteter som er tett forbundet med den litterære samtalen, som høytlesning og skriving. Den andre metoden som vil få spesielt fokus er lesesirkelmetoden, da denne også er sentral i Bærekraftsbiblioteket.

Litterære samtaler, høytlesning og lesesirkler for bærekraftig utvikling

Utvikle og få nye forståelser for fenomen

Rødnes løfter frem den litterære samtalen som aktuell i en utdanning for bærekraftig utvikling, fordi man kan utvikle og få nye forståelser av et tema eller fenomen (2018, s. 66). I litterære samtaler kommer det fram at vi vektlegger elementer i teksten ulikt og at vi forstår teksten på forskjellige måter og på forskjellig nivå (Skraftun & Michelsen, 2017, s. 191). I samtale om en bok konstruerer man i fellesskap en rikere forståelse, fordi man får innsikt i flere tolkninger og perspektiver enn kun ens egne (Wolf, 2004, s.69).

Fordi problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling er komplekse og vanskelige å løse, kan vi se på det som relevant å få innsikt i ulike perspektiver og løsninger som kan gjøre en i stand til å møte disse utfordringene på en god måte som gagnar flest mulig.

Leseforståelse og litterær kompetanse

Et premiss for den litterære samtalen er at elevene kan uttrykke sin respons på litterære tekster for å tilføye nye perspektiver og forståelser til samtalen og fellesskapet. Dette forutsetter i tillegg at eleven har forstått hva teksten handler om.

Språk, tekniske leseferdigheter (avkodning og flyt), motivasjon, bruk av lesestrategier, innsikt i egen leseforståelse og kulturell bakgrunn kan skape en barriere for forståelsen til elevene i møte med tekster (Bråten, 2007, s. 45, 69 & 73; Stokke & Tønnessen, 2018, s. 28-30). Språk, mangel på begreper å sette ord på det man oppdager, manglende kunnskap om konvensjoner knyttet til ulike sjangere og teksttyper kan begrense eleven i å uttrykke sin egentlige respons og forståelse av teksten (Hennig, 2017, s. 79). Noe av dette kan knyttes til det som kalles litterær kompetanse. I følge Jonathan Culler vil det å ha litterær kompetanse si at man gjennom gjentatte møter med litteratur har fått internalisert et sett med regler og konvensjonelle lese måter (2002, s. 131). Örjan Torell et al. mener at litterær kompetanse er mer enn dette, det handler også om å klare å relatere tekster til verden og seg selv (Torell et al., 2002 referert i Kjelen, 2017, s. 71). Vi kan tenke oss at utvikling både av leseforståelse og av litterær kompetanse er viktig i et bærekraftperspektiv, med den hensikt at elevene skal kunne lese stadig mer komplekse tekster, som kan utfordre deres tanker og forestillinger, men også gjøre dem i stand til forstå hvordan tekster relaterer til verden og seg selv.

Derfor blir det relevant hvordan læreren i en bærekraftig litteraturundervisning legger til rette for at elevene skal forstå tekstene de skal lese og utvikling av deres litterære kompetanse. Vi skal nå se på noen muligheter for dette i litterære samtaler, og spesielt litterære samtaler som tar utgangspunkt i høytlesning. Det vil også bli løftet frem hvordan disse metodene kan være med på å fremme andre kompetanser relevante i en utdanning for bærekraftig utvikling.

Høytlesning

Bærekraftsbiblioteket er et opplegg for elever fra 1. til 7. trinn. Elevene vil dermed både med tanke på leseforståelse og litterær kompetanse ha forskjellige utgangspunkt i møte med opplegget. Dette gjelder både fra trinn til trinn, men også individuelt i klassen. Rutt Trøite Lorentzen påpeker at høytlesing har en sterk demokratisk side ved seg. Med dette mener hun elever med ulike forutsetninger får alle mulighet til å være med på lesingen av boken og da kanskje bøker de ikke ville klart å lese på egenhånd (Lorentzen, 2001, s.255; Wicklund, 2018, s. 27; Hennig, 2017, s.159).

Når boken blir lest høyt i klassen gir det mulighet for å stoppe opp i lesingen og gjøre såkalte lesestopp. Lesestopp gir læreren mulighet til å stille elevene spørsmål som gjør dem oppmerksomme på teksten, dette kan både være litterære virkemidler eller konvensjoner i ulike type sjangre og tekster, passasjer åpne for tolkning, eller steder hvor elevene kan identifisere seg med det som står i teksten (Wicklund, 2018, s. 27; Stokke, 2018, s.250). Her kan også læreren tilby elevene fagbegreper som de kan bruke for å beskrive det de legger merke til i teksten på en mer presis måte (Hennig, 2017, s. 171-172).

Gjennom høytlesning kan læreren også modellere og sette ord på gode lesestrategier for elevene, som gjør at de kan ta i bruk disse i egen lesing (Lorentzen, 2001, s. 256). På denne måten ser vi at litterære samtaler med utgangspunkt i høytlesning kan være med på å utvikle elevenes leseforståelse og litterære kompetanse, som også vil være relevant for at de skal kunne lese tekster og uttrykke seg om den, noe som fremstår som sentralt i en litteraturundervisning knyttet til bærekraftig utvikling.

Kommunikasjon og samarbeid

«Å få til gode, bærekraftige løsninger vil kreve at mennesker fra hele verden, fra ulike land, kulturer, religioner og politisk ståsted, vil klare å samarbeide» (Sinnes, 2015, s. 42). Dette stiller krav til språklige ferdigheter, men man må også kunne lytte og akseptere at folk har annerledes perspektiver og ideer enn en selv (Sinnes, 2015, s. 43). Slike perspektiver vil også være relevante i den litterære samtalen, og vi kan derfor tenke oss at elevene gjennom den litterære samtalen får utviklet kompetanse i kommunikasjon og samarbeid.

For di læreren ikke alltid vil stå ved elevenes side kan vi tenke oss at det er viktig at elevene får øve seg på å løse de oppgavene fagene har å by på, på egenhånd. I følge Skaftun og Michelsen er det viktig både med lærerstyrte klasseromssamtaler og mindre gruppesamtaler for å skape rom for dialogisk utveksling og deltakelse (2017, s. 208-209). Et premiss for at den litterære samtalen skal fungere når læreren ikke har ansvar for å lede samtalen, er at elevene har lært seg god samtalekultur og har fått tydelige rammer for samtalen slik at den ikke sporer av (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 191; Tønnessen, 2007, s. 52). Læreren kan modellere slike rammer i måten hen stiller spørsmål og responderer på elevenes utsagn i klasseromssamtaler om litteratur (Hennig, 2017, s. 163; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 169). En annen måte å legge til rette for samtalerammer er at elevene får spesielle leseoppdrag eller roller (Daniels, 2002, s. 99 & 103). En metode som er brukt for å øve elever i litterær samtale i mindre grupper er lesesirkler. «En lesesirkel er en diskusjonsgruppe der en gruppe elever leser bøker og deler erfaringer fra lesningen med hverandre» (Fjørtoft, 2014, s.200). Harvey Daniels sier at det grunnleggende for lesesirkler i skolen er selvstendig lesning, leserrespons og kollektiv læring (Daniels, 2002, s.33).

Lesesirkelmetoden er sentral i Bærekraftsbiblioteket og der blir rollekort nevnt som en måte å strukturere samtalen i mindre barnegrupper (Bærekraftsbiblioteket, 2021a).

Rollekortmetoden er ofte forbundet med Harvey Daniels (2002), men rollende er i ettertid tilpasset ut fra ulike bøker og formål. Jeg vil nå vise til ett eksempel på hvordan slike roller er tilpasset spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling.

Bærekraftige lesesirkler

I følge Lykke Guanio-Uluru er det enn så lenge ikke publisert forskning som viser hvordan lesesirkelroller kan tilpasses undervisning med utgangspunkt i problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling (2019, s. 4). I 2019 gjennomførte Guanio-Uluru et prosjekt på lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, hvor en studentgruppe skulle lese og diskutere to bøker i økokritiske lesesirkler. Guanio-Uluru tok utgangspunkt i Daniels standardiserte leseroller, men tilpasset dem til økokritiske og posthumanistiske (transhumanistiske) problemstillinger. Før studentene tok del i prosjektet kom det frem at de ikke følte lærerutdanningen hadde forberedt dem på å undervise i tema bærekraftig utvikling og at de i liten grad visste hvordan de kunne bruke litterære tekster til å diskutere

bærekraftig utvikling med elever (2019, s. 8 & 11). Etter studentene hadde hatt forelesninger, læringsaktiviteter og lesesirkler tilknyttet økokritikk, posthumanisme og den litterære dystopisjangeren som del av prosjektet, rapporterte de fleste av studentene at de følte seg mer trygge på hvordan de skal bruke litterære tekster til å diskutere bærekraftig utvikling med elevene sine (Guanio-Uluru, 2019, s. 11). Dette viser til et potensial som ligger i lesesirkelmetoden med et fokus på tema knyttet til bærekraftig utvikling. Det kan derfor være relevant å se om denne studien kan vise til lignende funn.

Andre aktiviteter, skriving

«Det finnes mange veier som leder til målet, og erfarne pedagoger velger arbeidsmåter som fungerer ut fra situasjon og hensikt» (Lillevangstu, 2007, s. 19). Vi har nå sett hvordan den litterære samtalen, høytlesning og lesesirkler er relevante arbeidsmåter i lys av bærekraftig utvikling.

På nettsiden til Bærekraftsbiblioteket ligger det som nevnt til veiledning til organisering av lesesirkler og den litterære samtalen og forslag til spørsmål som kan stilles i den litterære samtalen i lesesirkelen. I tillegg ligger det også forslag til andre aktiviteter som kan gjøres i forbindelse med at man leser bøkene i boklisten. I pdf-filen «Veiledning til deg som skal holde en lesesirkel for Bærekraftsbiblioteket», som ligger på hovedsiden, er høytlesning med lesestopp, hvordan man kan holde barnestyrt samtaler ved hjelp av rollekort, bruk av kreativ skriving og spurtskriving fremhevet (Bærekraftsbiblioteket, 2021a).

Skriving blir ofte sett på som viktig for leseutviklingen og leseutvikling som viktig for skriveutviklingen (Hennig, 2017, s. 171; Sjøhelle, 2001, s. 285; Skaftun & Michelsen, 2018, s. 211). Ifølge Skarðhamar kan tekstbasert skriving fungere som en forlengelse av den litterære samtalen, eller som elevenes svar på en litterær tekst (2011, s. 88). Leseloggen blir ofte løftet frem som et eksempel på en arbeidsmåte hvor man kombinerer lesing og skriving. Leseloggen har en elevorientert tilnærming, det vil si at hensikten med loggen er at det er elevens refleksjoner og forståelse av teksten som skal være fremtredende (2017, s. 184). Den kan også fungere som en god støtte under en felles litterær samtale i klassen eller i mindre gruppe (2001, s. 283).

Vi har nå sett på hva som er sentralt i det som kan kalles en bærekraftig litteraturundervisning. I dette ligger hva slags tilnærminger som er relevante for å forstå begrepet bærekraftig utvikling, hvordan litteraturens egenart gjør at den egner seg i møte med bærekraftige utfordringer, at tema knyttet til bærekraftig utvikling kan være utfordrende og at læreren må være bevisst sitt valg av litteratur og hvordan man arbeider med slike tema. I tillegg til dette har vi sett hvordan den litterære samtalen, høytlesning og lesesirkler er relevante arbeidsmåter i utvikling av kompetanser relevante for bærekraftig utvikling.

2.4 Vurdering

På FNs nettsider står det at elever gjennom samtale om litteratur skal få en økt forståelse av bærekraftsmålene som verdens felles arbeidsplan (FN-sambandet, 2020). Dette fremstår som hensikten eller målet med å gjennomføre opplegget. På bakgrunn av dette valgte jeg å blant annet spørre norsklærerne om hvilke indikasjoner de har på at elevene har fått en bedre forståelse av bærekraftsmål 10. Jeg valgte mål 10 og ikke bærekraftsmålene generelt, fordi det var dette målet klassene hadde arbeidet ut fra.

For å kunne tolke og forstå lærernes svar er det nærliggende å se på hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til vurdering i litteraturundervisning. Vi kan også tenke oss at Bærekraftsbiblioteket vil ligge tett opp mot det som kalles en «Utdanning for bærekraftig utvikling» og skal fremme og utvikle kompetanser som er relevante i denne sammenheng. Det vil derfor være hensiktsmessig å se nærmere på hvordan vurdering er belyst innenfor bærekraftdidaktikken.

2.4.1 Vurdering av lesing

Vi har nå sett hvordan litteraturdydaktiske metoder kan brukes for å fremme forståelse og kompetanser som er relevante for en bærekraftig utvikling. Blant annet at elevene i samtale om ulike litterære tekster får mulighet til å innta nye perspektiver og utvikle sin forståelse for ulike fenomen, samt at de får øvd sine kommunikative evner.

Å vurdere lesing blir sett på som spesielt utfordrende, fordi ingen lærer vil ha forutsetninger for å vite helt eksakt hvilke mentale prosesser som finner sted i hodet på eleven når hen leser. I følge Hennig er det derfor bare hvis eleven gir uttrykk for lesingen sin, at lesingen kan vurderes (2017, s. 213). Jeg har allerede vist til hva som kan hindre og støtte elevenes mulighet for å forstå- og i neste omgang uttrykke seg om den leste teksten.

Tradisjonelt har barnelitteratur hatt en pedagogisk hensikt. I senere tid er det flere som har problematisert dette (Nikolajeva, 2016, s. 3). Mange har i skolen blitt vant til å bli testet i efferent lesing, det vil si lesing der eleven skal trekke ut informasjon fra teksten (Hennig, 2017, s. 213; Rosenblatt, 1994, s.27), men selv estetisk lesning, som handler om leserens opplevelse i møte med teksten, hvor leserens følelser og engasjement aktiveres (Rosenblatt, 1994, s. 27) kan, når det blir satt i utdanningskontekst, bli et middel for et større mål. Sylvi Penne er en som har problematisert hvordan litteraturens tilstedeværelse i læreplanen- som et politisk dokument, blir begrunnet ut fra om den er samfunnsmessig gyldig eller nyttig (2012, s. 32). Selv om mye av det som står i læreplanen trolig er ment å være for elevens beste, blir det, fordi læreplanen også er et politisk dokument, også slik at det øvrige målet er at det skal tjene til det som er til fordel for samfunnet.

I følge Rødnes er også kritisk tenkning er en praksis i norskfaget som aktualiseres innenfor bærekraftdidaktikk. «Det at man gjennom samtaler, og i møte med tekster forholder seg spørrende, søker forklaringer og vurderer alternative forståelser, er måter å øve kritisk tenkning på» (2018, s. 67). I følge Hennig er det viktig at litteraturlæreren legger til rette for samtaler hvor det ikke finnes rett eller galt svar, fordi dette i større grad vil inspirere til egne refleksjoner (2017, s.215). Vi kan derfor tenke oss at utdanningens fokus på kritisk tenkning kan være med på å motvirke at elevene kun blir et produkt av læreplanen eller et rent produkt av samfunnet, fordi de får mulighet til å reflektere og tenke kritisk.

Spørsmål som har blitt løftet frem her finnes det ikke et enkelt og entydig svar på. Hensikten med å trekke frem utfordringene med å vurdere og måle lesing, læring og utvikling som skjer ved lesing har vært å vise at dette både er vanskelig og et betent tema. Fordi norsklærerne i denne studien skal vurdere om elevene gjennom å lese og samtale om bøker knyttet til

bærekraftsmål 10, har fått en større forståelse av målet, kan disse perspektivene være relevante.

2.4.2 Vurdering av kompetanser for bærekraftig utvikling

Tidligere er det gjort rede for hva som kjennetegner en utdanning for bærekraftig utvikling (s. 19). På samme måte som det er vanskelig å måle eller vurdere elevens lesing, er det også vanskelig for læreren og vurdere hva som er «produktet» eller læringsutbyttet av utdanning for bærekraftig utvikling. Frode Skrastein og Tuula H. Skarstein kaller dette for skalaproblematikk i UBU. Mentale øvelser som er relevante i en utdanning for bærekraftig utvikling, som for eksempel å kunne se sin egen tid i lys av fortiden og forestille seg en alternativ fremtid, krever at elevene er i stand til å bevege seg mentalt langs store spenn av tid, rom og mengde og slike mentale øvelser kan være vanskelig eller umulig for elevene å gi uttrykk for og derfor også vanskelig for læreren å vurdere (2020, s. 315). O'Flaherty og Liddy skriver også at selv om det kan virke å være del positive effekter av ESD/UBU, er det problematisk at måling av kompetanser og direkte læringsutbytte av utdanning for bærekraftig utvikling (UBU/ESD) er utfordrende: «The insights gained into participants' interpretations of global development, inequalities and poverty present a multifaceted picture of our world, which may require time and consideration for impact to be realised. Defining appropriate and adequate measures for impact of DE/ESD/GCED continues to be a challenge.» (2018, s. 1043).

Handlingskompetanse sees på som spesielt viktig i bærekraftdidaktikken. «Det må være et mål at kunnskapen elever tilegner seg skal brukes til å påvirke samfunnet både direkte ved politisk medvirkning og engasjement, og ved å selv kunne leve på en måte som samsvarer med den fremtiden man ønsker» (Sinnes, 2015, s. 44). Når det kommer til litteraturens bidrag er det enkelte som har problematisert at kun det å lese litterære tekster ikke nødvendigvis fører til holdninger og handlinger for bærekraftig utvikling (Clarke, 2015; referert i (Myren-Svelstad, 2020, s. 141 & 143; Samoilow et al., 2020, s. 135).

Rødnes argumenterer for at dyp forståelse er en forutsetning for god dømmekraft og foreta reflekterte, kritiske og etiske vurderinger og at dette danner grunnlag for at aktiv

stillingstaken og handling. Det er nettopp på denne måten det å lese og samtale om litteratur blir relevant (2018, s. 72).

Med dette kan vi tenke oss at det som er målet med Bærekraftsbiblioteket, at de skal få en forståelse av bærekraftmålene ikke nødvendigvis vil kunne resultere i et direkte fysisk eller muntlig uttrykk, eller at det fører til direkte handling, men at deltakerne på sikt kan utvikle dyp forståelse om tema knyttet til bærekraftig utvikling, som etterhvert kan gjøre dem i stand til å leve mer bærekraftige liv. Det kan også tenke seg at elevene gir uttrykk for sin litterære kompetanse, viser at de kan kommunisere og samarbeide med hverandre, eller forholder seg kritisk til tekster, og dette kan være indikatorer på kompetanser for bærekraftig utvikling.

2.5 Nettside, web-tekst og tekstanalyse

Første del av problemstillingen min er: Hva kjennetegner lærernes vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket? Forskningsspørsmålet tilhørende denne delen er det samme. Når lærerne blir bedt om å vurdere nettsiden blir de satt i en posisjon hvor de må gjøre mer enn å bare lese det står på nettsiden: de må også ta stilling til innholdet. På denne måten kan vi si at de inntar en mer analytisk tilnærming til teksten. Siden vi mennesker er ulike vil også møtene mellom den enkelte norsklæreren og nettsiden eller web-teksten være ulikt. Jeg vil derfor først se på begrepene nettsted, nettside og web-tekst, før vi ser på tekstanalyse og resepsjonsteori, for så etterhvert gå nærmere inn på det som står om nettsider og web-tekster innhold og brukervennlighet.

2.5.1 Nettside, nettsted og web-tekst

En nettside er et hypertekstdokument på internett (Øverby, 2021) og nettsted er en enhetlig samling av nettsider under samme domenenavn ("Nettside," 2021). Bærekraftsbiblioteket er en nettside koblet til domenet fn.no. Bærekraftsbiblioteket har også flere underordnede sider. Jeg vil bruke begrepet hovedsiden om den siden som de underordnede sidene er koblet- eller fører tilbake til (FN-sambandet, 2021a). I avhandlingen vil jeg bruke nettside og web-tekst synonymt om det som utgjør formen og innholdet på Bærekraftsbibliotekets nettsider. Web-tekster, digitale tekster, skjermttekster eller vevstekster er betegnelsen på

den type tekster som vi finner på internett, The World Wide Web eller på datamaskinen (Schwebs & Otnes, 2006, s. 17 & 127). Bruk av web-tekst viser til et utvidet tekstbegrep som gjør det mulig å anvende perspektiver knyttet til tekstanalyse i analysen av datamaterialet. Bruk av både nettside og web-tekst er også begrunnet ut fra at kilder jeg tar utgangspunkt i, bruker begge eller forskjellige begreper.

3.5.2 Tekstanalyse

Når man analyserer tekst er man mer oppmerksom og fanger derfor opp mer enn man ville gjort ved dagligdags tekstlesing (Larsen, 2008a, s. 26). I spørreskjemaet blir norsklærerne bedt om å svare på spørsmål om teksten, som her er web-teksten som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket. Vi kan derfor si at de i større grad enn ved normal lesing blir bedt om å innta en analytisk tilnærming til Bærekraftsbibliotekets nettside. Peter Larsen skriver at det finnes mange forskjellige former for tekstanalyse. Hvilken form for analyse avhenger av hvilke interesser som er utgangspunktet for analysen (2008a, s. 25). Den kvalitative tekstanalysen prøver å finne ut hva som er karakteristisk for den enkelte teksten eller teksttypen (Larsen, 2008a, s. 26) og vil være relevant i denne sammenheng, fordi nettsiden er en egen teksttype. Selv om verken jeg eller deltakerne direkte går inn for å analysere nettsiden, blir perspektiver knyttet til tekstanalyse relevante, fordi vi gjennom lærernes vurderinger finner mer ut om hva som er karakteristisk for Bærekraftsbibliotekets nettside eller web-tekst og hva den kan ha å si for om og hvordan lærerne gjennomfører opplegget i praksis.

Møte med tekst

«Tekst er kommunikasjon, og for å forstå tekst må vi også ha innsikt i korleis kommunikasjon fungerer» (Skovholt & Veum, 2014, s. 40). Det er hovedsakelig to syn på kommunikasjon. Det monologiske synet på kommunikasjon ser på kommunikasjon som at det skjer en transportering av et budskap fra en sender til en mottaker. Det andre synet på kommunikasjon er det dialogiske. Det dialogiske synet på kommunikasjon tar også i betraktning den budskapet er rettet mot i hvordan mening blir konstruert (Skovholt & Veum, 2014, s. 41- 42). Et slikt syn kan overføres til møtet mellom tekst og den som leser teksten. Wolfgang Iser, litteraturteoretiker og en av grunnleggerne av resepsjonsteori ("Wolfgang

Iser," 2019) mener at det er i dialog med teksten at leseren skaper mening.

Meningskonstruksjonen er avhengig av både teksten, konteksten og den som leser. Det som i midlertid skiller kommunikasjon mellom mennesker og den mellom leser og tekst, er at når vi mennesker opplever mangler i forståelsen kan disse fylles ved at vi stiller spørsmål til andre rundt oss. Ifølge Iser er dette vanskeligere for leseren i møte med en tekst. Det som skjer når leseren ikke klarer å skape tilstrekkelig mening i møte med teksten, er at leserens erfaringer, kunnskaper og forestillingsevne aktiveres. På denne måten starter en slags dialog mellom leseren og teksten og begge er delaktig i meningskonstruksjonen (1993, s. 32-34). Dette er perspektiver som er relevante når jeg skal analysere og drøfte norsklærernes vurderinger av nettsiden. Det var derfor nødvendig og ikke bare se på selve nettsiden, men også reflektere over hvilken kontekst lærerne leser eller bruker nettsiden, samt hvilke erfaringer og kunnskaper de har som kan ha noe å si for hvordan de svarer på spørreskjemaene.

Innhold eller informasjon

Janice Redish bruker informasjon synonymt med innhold når hun skriver at folk som oppsøker nettsider er på let etter informasjon. Informasjonen eller innholdet på nettsider bør derfor være lett å forstå, tydelig, relevant, oppdatert og troverdig (Redish, 2007, s. 2; Dalen, 2018, s. 23 & 90). Ove Dalen skriver at når det kommer til innhold på digitale plattformer er det kvalitet foran kvantitet som gjelder, altså ikke mer innhold, men bedre innhold (2018, s. 108). Det er også viktig at innholdet klarer å engasjere leseren eller brukeren av nettsiden. Å skrive for å fange leserens interesse handler blant annet om evne til å formidle og om å fortelle noe på en engasjerende og inspirerende måte (2018, s. 90).

Et kjennetegn på web-tekster eller nettsider er at de er multimodale eller sammensatte tekster. Det betyr at de består av flere modaliteter, som for eksempel verbaltekst, bilder, illustrasjoner, grafer, tabeller, lyd, video, animasjoner etc. Til sammen utgjør disse modalitetene et helhetlig meningsuttrykk. De ulike modalitetene uttrykker på forskjellige måter et innhold eller en informasjon (Skovholt & Veum, 2020, s.32 & 131; Strømsø & Bråten, 2006, s. 332; Tønnessen & Bjorvand, 2014, s.43). Web-teksten som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket er også en multimodal eller sammensatt tekst.

I multimodal tekstteori er man opptatt av at det noen styrker og svakheter, eller muligheter og begrensninger tillagt de ulike modalitetene. Dette blir kalt modalitetenes affordans (Burn & Parker, 2003; Kress, 2003, s. 2). Modalitetenes affordans handler både om modalitetens fysiske uttrykk og den kulturelle og sosiale praksisen den inngår i (Kress, 2003, s. 45; Tønnessen, 2014, s. 43). Vi kan tenke oss at en styrke med multimodale tekster er at der en modalitet har en begrensning når det kommer til å uttrykke mening, kan en annen modalitet gjøre opp for denne.

Bærekraftsbibliotekets nettside består av flere modaliteter. Verbaltekst og video er to modaliteter som sammen er med på å formidle noe om Bærekraftsbiblioteket til nettsidens brukere og det er derfor interessant å se noe på hva som kjennetegner deres begrensninger og potensiale for meningsformidling og samspill, og om dette kan ha noe å si for lærerens vurdering av nettsiden.

Noe som kjennetegner video er at den er sammensatt av flere bilder som er klippet sammen noe som gir en illusjon av bevegelse (Lothe, 1994, s. 20). Bilde av personer kan gi uttrykk for gester og ansiktsuttrykk, som kan tillegge ytterligere mening (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 44). Ifølge Larsen er musikk strukturert lyd. Ofte er det slik at en type musikk, en måte å strukturere lyder er knyttet til kulturelle koder om hva vi oppfatter som en spesiell stemning (2008b, s. 104-106). Toneart i dur og høyere toner blir ofte forbundet med mer lystig musikk (Foss, 2004). Effektlud kan utdype mening ved å styre oppmerksomheten mot noe spesielt som skjer i bildene (Tønnessen, 2014, s. 44). Ifølge semiologen Christian Metz inneholder ett videoklipp mye mer informasjon enn ordet i verbaltekst. I tillegg virker filmen eller videoen gjennom flere av sansene våre samtidig (Metz, 1985, referert i Lothe, 1994, s. 21-22).

En viktig forskjell mellom tale og skrift, og bilde er at tale og skrift i stor grad har bundet rekkefølge, det vil si at for at innholdet skal gi mening må ordene komme i en bestemt rekkefølge. I bildet er ikke rekkefølgen like avgjørende og det kan også vise hvordan objekter står i forhold til hverandre og det kan skje flere ting samtidig (Kress, 2003, s. 151 - 152).

Elise Seip Tønnessen og Agnes- Margrethe Bjorvand skriver at det multimodale samspillet ofte blir mer komplekst i digitale medier, fordi de kan kode ulike uttrykk på samme tekniske

plattform (2014, s.45). En form for samspill er når to eller flere modaliteter sier omtrent det samme eller gir mer eller mindre deler av den samme informasjonen, da sier man at det er en multimodal redundans (Løvland, 2010, s. 2). Et annet begrep for samspillet mellom modalitetene i en sammensatt tekst er funksjonell spesialisering. Vi sier at det er en funksjonell spesialisering når modalitetene i teksten formidler ulik informasjon basert på affordansen eller spesialiteten til den enkelte modaliteten (Kress, 2003, s. 22).

Brukervennlighet

Informasjon og innhold er helt sentralt for hvorfor brukere oppsøker nettsider (Redish, 2013, s. 1; Spool, 1999, s. 4). Et annet sentralt kjennetegn ved web-tekster er den hypertekstuelle organiseringen. Denne organiseringen gjør at web-tekster ikke er fysisk begrenset, men i prinsippet kan være nærmest grenseløse. Web-teksters format krever ifølge Strømstø og Bråten derfor mer av leserens ferdigheter for å navigere i teksten og søke etter relevant informasjon (2006, s. 333). «Web site usability» eller «brukervennlighet» er i denne sammenheng viktig fordi det sier noe om hvor effektivt formen til nettsiden tillater leseren eller brukeren å finne fram til informasjonen de er ute etter (Spool, 1999, s. 4).

Når man leser en bok kan man bla til en ny side eller begynne på et nytt kapittel og blikket forflytter seg da øverst- enten til venstre eller høyre på den nye siden. Dette gjør at vi hele tiden vet omtrent hvor vi befinner oss i teksten. En lang sammenhengende tekst på en nettside gir ikke den samme oversikten. En måte å bryte ned lengre web-tekster er derfor å koble hovedsiden til flere «undersider» ved hjelp av lenker (Applen, 2013, s. 236).

Ifølge Dalen kan lenker øke lesbarheten og gi mulighet til å absorbere mye informasjon på kort tid. De kan også hjelpe oss å finne frem til mer informasjon eller føre til en konkret handling (2018, s. 79-80). Redish og Jared M. Spool påpeker at gode lenker er tydelige og hjelper leseren med å forstå hvor man kommer om man trykker på den (2007, s. 37) 1999, s. 10).

Vi har nå sett på perspektiver knyttet til tekstanalyse og teori om web-tekst og nettsider som kan være relevante for å forstå lærernes vurderinger av nettsiden og hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det å presentere et undervisningsopplegg på internett. Hensikten

med kapittel 2.0 Bakgrunn og teori har vært å legge et grunnlag for analysen og drøfting av funn i denne studien. Fordi studien er sammensatt også teorigrunnlaget reflektert dette.

3.0 Metode

I vitenskapelig forskning stiles det krav til en åpenhet rundt forskningsprosessen (Jacobsen, 2015, s. 53). For at andre skal kunne vurdere gyldigheten av fremgangsmåten i denne studien, vil jeg i denne delen derfor gjøre rede for prosjektets metode, og hvilke styrker og svakheter som kan ha påvirket resultatet av studien.

3.1 Spørreundersøkelse

Dag Ingvar Jacobsen skriver at datainnsamlingsmetoden vil påvirke dataenes gyldighet eller validitet. Det betyr om vi måler det vi ønsker å måle (2015, s. 173). Spørsmålet blir da om metoden er egnet for å kunne svare på studiens problemstilling (Jacobsen, 2015, s. 145). For å svare på studiens problemstilling valgte jeg å gjennomføre to elektroniske spørreundersøkelser ved spørreskjema for selvutfylling eller survey. Spørreskjema for selvutfylling vil si at respondentene selv leser spørsmålene og skriver svarene sine inn i spørreskjemaet (Larsen, 2017, s. 51). Web-baserte spørreskjema har ifølge Jacobsen den fordel at de er svært enkle å benytte (2015, s. 278). Jeg valgte en digital og web-basert løsning fordi det blant annet gav mulighet for rask distribusjon og innhenting av skjemaene. Skjemaene ble sendt til deltakerens e-post, og svarene ble registrert automatisk i et personsikkert databehandlingsprogram. Når det kommer til etiske overveielser, vil jeg komme tilbake til dette helt til slutt i gjennomgangen av studiens forskningsmetode.

Grunnen til at jeg valgte spørreskjema for selvutfylling var også fordi jeg ønsket å ha en todelt problemstilling. Denne tilnærmingen krevde at deltakerne først svarte på spørreskjema om nettsiden før de gjennomførte opplegget i praksis, og etter dette fylte ut det siste spørreskjemaet. Å ta i bruk spørreskjema som metode var hensiktsmessig, fordi det gav muligheter for fleksibilitet både for lærerne og meg som forsker. Norsk lærerne stod fritt til å svare på spørreskjemaene når det selv passet dem, innenfor en gitt tidsfrist på 1 til 2

måneder. I perioden mellom spørreskjema én og to kunne de også selv velge når de ville gjennomføre opplegget i praksis.

Fordi prosjektet forventet mye av sine deltakere, både når det kom til omfanget av spørreskjemaene og når det gjaldt gjennomføring av opplegget i praksis, var det viktig å legge til rette for en så enkel deltakelse som mulig. For mange lærere kan det være vanskelig å finne et ledig tidspunkt for å delta på intervjuer eller svare på spørsmål i en hektisk arbeidshverdag, og det hadde antakelig vært mindre attraktivt for lærerne å sette av tid til et slikt møte utenom arbeidstid. Det var dessuten hensiktsmessig å utelukke fysisk kontakt på grunn av koronapandemien.

Spørreskjemaundersøkelse blir normalt kategorisert som en kvantitativ metode, ettersom den ofte baserer seg på kvantitative, eller kvantifiserbare spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 31 & 259; Larsen, 2017, s. 51). Måten man hovedsakelig skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode på, er at kvalitative metoder analyserer tekst, mens kvantitative metoder analyserer tall (Johannessen et al., 2016, s. 29 & 237). En av de svakhetene som i størst grad blir løftet frem når det kommer til spørreskjema som resulterer i tellbare verdier, handler om informasjonen som ligger bak tallene. Når datamaterialet bare representerer tall eller prosentandel av et gitt svar, kan verdifulle refleksjoner og vurderinger gå tapt (Larsen, 2017, s. 28). Spørreskjemaene som ble anvendt i dette prosjektet er mer omfattende og krever mer av informantene enn de som gjerne blir sendt ut til et stort antall deltakere. En mer kvalitativ tilnærming er gjerne også mer hensiktsmessig hvis man skal undersøke ukjente fenomener, som det er forsket lite på og man ønsker å forstå mer av (Johannessen et al., 2016, s. 32). Fordi Bærekraftsbiblioteket og litteraturundervisning med fokus på bærekraftig utvikling er relativt nytt så jeg derfor på det som relevant med en mer kvalitativ tilnærming i spørreskjemaene.

3.1.1 Utvalg

I et hvert forskningsprosjekt vil utvalget, nærmere bestemt valg av hvem det er som skal delta eller hva det er som skal analyseres, være av stor betydning for hvilket datamateriale man ender opp med (Johannessen, 2016, s. 103). Utvalget i dette forskningsprosjektet viser

først og fremst til *hvem* det er som skal svare på spørreskjemaene, men jeg har også valgt å inkludere *hva* det er de skal si noe om.

Valget av respondenter eller deltakere og hva jeg ønsker at de skal si noe om, har hatt noe å si både for hvordan jeg har utformet spørreskjemaet og for hvordan jeg har analysert datamaterialet. Valget av deltakere er tatt på bakgrunn av en rekke refleksjoner og erfaringer som oppstod i forberedelsen av prosjektet og i rekrutteringsprosessen. Jeg vil først gjøre rede for hvem som er prosjektets utvalg, deltakere, eller respondenter før jeg gir ytterligere begrunnelse for hvorfor de skal si noe om akkurat Bærekraftsbiblioteket. Jeg vil også begrunne valg av leseliste mål 10, som lovet innledningsvis i avhandlingen.

Avgrensing av utvalg

Bærekraftsbiblioteket er i utgangspunktet både rettet mot lærere og bibliotekarer, samt speiderledere eller andre voksne som skal undervise barn i alderen 6-12 år (FN-sambandet, 2021a). Jeg valgte å bare rekruttere barneskolelærere, blant annet på grunn av min egen utdanningsbakgrunn og at det kan virke som at opplegget henvender seg spesielt til lærere, da det blant annet er henvisninger til den nye læreplanen (LK20) og de nye tverrfaglige temaene på nettsiden (FN-sambandet, 2021g).

Hensikter med å undersøke læreres vurdering av, og erfaring med opplegget, har vært å finne ut om de opplever at nettsiden tillater dem å få tak i den informasjonen de trenger for å bli motiverte for- og klarer å gjennomføre opplegget i praksis, og om opplegget kan være et eksempel på hvordan bærekraftig utvikling kan inkluderes i undervisning. Dette er interessant flere mener utdanning har en sentral rolle for om vi klarer å nå bærekraftsmålene og at flere lærere rapporterer at de mangler kunnskap om- og gode eksempler på hvordan de skal undervise i bærekraftige tema. Forventningen min har vært at det er de som faktisk skal planlegge og ta i bruk opplegget som vil ha mest kunnskap om nettsiden og opplegget. På bakgrunn av dette er det lærere som svarer på spørsmål knyttet til Bærekraftsbiblioteket i dette prosjektet.

Et annet spørsmål knyttet til utvalget har vært om jeg bare skal rekruttere norsklærere eller inkludere lærere som underviser i andre fag enn norsk. Undervisningsopplegget kan brukes

tverrfaglig, og ikke bare i norskfaget (FN-sambandet, 2021a). En tverrfaglig tilnærming er også i tråd med det som kalles «Utdanning for bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Jeg antok imidlertid at det ville være utfordrende å få med lærere som tradisjonelt har liten kunnskap og erfaring med litteraturdidaktikk, og med den litterære samtalen som metode, med på prosjektet. Undervisningsopplegget var ferdigstilt (alle boklistene var publisert) høsten 2020. Jeg antok derfor at en del lærere (ikke norsklærere) ville anse på det som utfordrende å skulle begi seg ut på et leseprosjekt med forankring i litteraturundervisning. I tillegg var jeg av den oppfatning at mange lærere var opptatt med å sette seg inn i den nye læreplanen, og å tilpasse skolehverdagen ut fra koronasituasjonen.

Siden jeg bare har valgt norsklærere som respondenter i prosjektet har jeg gått glipp av funn som kunne belyst om Bærekraftsbiblioteket er lagt opp slik at både lærere med mye og lite litteraturdidaktisk kunnskap og erfaring kan tilpasse opplegget på den måten som passer dem. Etter råd fra veileder, og spesielt med tanke på å gjøre datamaterialet mer sammenlignbart, kom jeg frem til at jeg bare skulle rekruttere norsklærere. Ved å kun rekruttere norsklærere har jeg vært mer trygg på at deltakerne har hatt et bedre forutsetninger for å forstå, samt gjenkjenne intensjonen bak enkelte spørsmål i spørreskjemaet. Dette er fordi spørsmålene tar utgangspunkt i kjente problemstillinger innenfor litteraturdidaktikken, som valg av litteratur, undervisningsmetode og vurdering.

Tilfeldig eller strategisk utvalg

Et av prinsippene jeg gikk ut fra i utvalg var å rekruttere norsklærere uavhengig av hvilket trinn på barneskolen de underviste på og uavhengig av hvor i landet de befant seg. Tanken var at utvalget skulle være tilfeldig, at alle norsklærere i Norge hadde like stor sannsynlighet for å bli trukket ut til å delta. Dette er i tråd med det Johannessen et al. kaller enkel tilfeldig trekking (Johannessen et al., 2016, s. 242). Tanken var at en slik trekning ville resultere i et variert utvalg, både med tanke på kjønn, alder, og arbeidserfaring i skolen. For å rekruttere norsklærere skrev jeg først et innlegg på en Facebook-gruppe hvor lærere fra over hele landet deler undervisningsopplegg med hverandre. Jeg sendte også ut e-post til ledelsen ved

flere skoler i landet og oppfordret dem til å videreformidle prosjektet til skolens norsklærere. Verken innlegget på Facebook eller e-postene gav noen særlig respons.

Da prosjektet var avhengig av å ha respondenter og fremgangsmåten min ikke gav resultater, kom jeg frem til at rekrutteringen trolig ville bli lettere om jeg tok kontakt med lærere jeg kjente fra før. Fordi spørreskjemaene er såpass omfattende og hensikten med undersøkelsen er å få mest mulig kunnskap om hvordan Bærekraftsbiblioteket blir vurdert av norsklærere, anså jeg det som lite problematisk å foreta en mer strategisk utvelgelse av respondenter. En strategisk utvelgelse vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for at en skal få nødvendige data, for så å velge personer fra denne målgruppen (Johannessen et al., 2016, s. 117). Selv om jeg nå valgte å spørre deltakere jeg kjente, enten indirekte eller direkte, var det eneste kriteriet fremdeles bare at de var norsklærere. Det vil si at det ikke hadde betydning hvilket kjønn, hvilken alder, eller hvor mange år med arbeidserfaring de hadde.

Undersøkelseseffekt handler om at det kan være noe med selve undersøkelsen eller undersøkeren som skaper spesielle resultater (Jacobsen, 2015, s. 132). Fordi jeg som forsker har en relasjon til deltakerne kan det tenkes at dette har påvirket resultatene. Olav Dalland skriver om intervju at både intervjuer og intervjuperson møter hverandre med en forhåndsoppfatning, og at det vil prege samtalen som skal finne sted (2020, s.84). Man kan tenke seg at dette også til en viss grad gjelder relasjonen mellom meg som forsker (som og har utformet spørreskjemaet) og respondenten som skal svare på spørreskjemaene.

Med en etablert relasjon kan det være deltakerne i denne studien har følt på et ønske om å hjelpe meg som forsker, og i tillegg kan deres oppfatning av meg har påvirket i hvilken grad de har tatt prosjektet på alvor. Gustav Haraldsen skriver om ulike faktorer som kan påvirke rekruttering av respondenter til spørreundersøkelser, og vi kan også tenke oss at slike faktorer også kan prege svarene man ender opp med. Noen av disse faktorene er; vi lytter til folk vi liker, og vi liker folk som liker oss, vi gjør det samme som andre som er som oss, og vi lytter gjerne til autoriteter (1999, s.278). Slike faktorer kan slå både positivt og negativt ut for hva slags slutninger jeg kan ta ut fra datamaterialet.

Har respondentene for eksempel et ønske om å gi meg som forsker «gode» eller «utfyllende» data kan det være de er mer nøyaktig når de leser spørsmålene og fyller ut spørreskjemaet. På en annen side kan det være de oppgir annerledes enn det de faktisk mener eller hva de faktisk har gjort basert på hva de oppfatter som mer «riktig» (Haraldsen, 1999, s. 207). Dette er faktorer jeg som forsker derfor må være bevisst når jeg skal drøfte studiens resultater.

En annen viktig faktor som kan ha betydning for ønske om å delta i prosjektet, samt hvordan respondentene svarer på spørreskjemaet kan for eksempel være hvordan de vurderer prosjektet som relevant og/eller interessant (Haraldsen, 1999, s.263). Her kan informasjonsskrivet som ble sendt til de aktuelle informanter vært utslagsgivende (Haraldsen, 1999, s.53). Informasjonsskrivet til deltakerne i dette prosjektet er utformet både i henhold til Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer og med tanke på å vekke interesse hos deltakerne.

Fordi hensikten med spørreskjemaene i seg selv og samlet var at de skulle danne et nyansert og så riktig bilde av respondentens refleksjoner og valg som mulig, var de relativt omfattende. Det ble forventet av deltakerne at de satt seg inn i det innholdet nettsiden formidlet og at de reflekterte rundt valg og gjennomføring av opplegget i praksis. Da prosjektet forventet mye av dens deltakere og det datamaterialet som representerer prosjektets funn, var så pass omfattende, valgte jeg til slutt å avgrense til et lavt antall respondenter, nærmere bestemt 4. I større undersøkelser er det vanlig å regne med frafall når det kommer til hvor mange som har svart på undersøkelsen (Holand, 2018, s.102). Fordi prosjektet har hatt få respondenter har det vært lettere å sikre minimalt frafall når det kommer til svarprosent, blant annet fordi det har vært mulig med tettere oppfølging av deltakerne. Samtidig betyr frafall av kun én deltaker mer i en studie med få deltakere. Det var én lærer som ikke fikk gjennomført opplegget i praksis og svart på det andre spørreskjemaet. Frafall av én respondent har resultert i et mindre datamateriale og interessante funn og refleksjoner fra denne læreren har gått tapt. Likevel er det resterende datamaterialet såpass omfattende og utdypende at det likevel gir interessante funn og grunnlag for analyse og drøfting.

Bærekraftsbiblioteket og leseliste mål 10

Utvalg kan i dette prosjektet også handle om hva det er lærerne skal vurdere. Jeg har tidligere i avhandlingen gjort rede for at hypotesen min at Bærekraftsbiblioteket kan være en ressurs for lærere som nå må integrere det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling i undervisningen, har vært utgangspunkt for hvorfor jeg har ønsket å finne ut mer om Bærekraftsbiblioteket. Bærekraftsbiblioteket er også interessant fordi flere lærere og lærerstudenter rapporterer at de mangler gode eksempler på hvordan man kan undervise i slike tema, har for liten kunnskap om, og kompetanse for å undervise i slike tema.

For å gjøre materialet mer sammenlignbart bestemte jeg at lærerne måtte velge bøker (med tilhørende spørsmål og aktiviteter) fra leseliste mål 10. Leseliste mål 10 baserer seg på bærekraftsmål 10 – «mindre ulikhet» og er presentert tidligere i 1.2 Bakgrunn i avhandlingen.

Bærekraftsmål 10 er et mål som man kanskje mer umiddelbart vil koble til dimensjonen «sosiale forhold» og, eller «økonomi» enn «natur og miljø». I og med at det i mindre eksplisitt har vært nevnt bøker med tema som blant annet kan knyttes til postkoloniale studier, som rasisme og forskjellsbehandling på fattige og rike, når det er snakk om bærekraftig litteraturundervisning, ønsket jeg at lærerne skulle ta utgangspunkt i dette målet. Dette var både med tanke på å utfordre mine egne forestillinger om hva bærekraftig utvikling er og at jeg opplevde at natur og miljø-dimensjonen i bærekraftig litteraturundervisning var spesielt ivaretatt gjennom økokritiske perspektiv.

3.1.2 Utforming av spørreskjemaene

Jeg vil nå gjøre rede for de premissene som ligger til grunne for utformingen av spørreskjemaene og spørsmålene som ble stilt i disse. Selve spørreskjemaene ligger som vedlegg 1 og 2. Utgangspunktet for utformingen av spørreskjema er prosjektets problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 262). Problemstillingen førende for dette prosjektet var todelt. Første del omhandlet vurderinger og lesninger av nettsiden der Bærekraftsbiblioteket blir presentert og gjort rede for. Den andre delen av problemstillingen tar for seg hvordan Bærekraftsbiblioteket fungerer i praksis. Jeg endte derfor opp med å

utarbeide to spørreskjema. Hvert spørreskjema tar utgangspunkt i hver sin del av problemstillingen. For å lettere kunne trekke slutninger og sammenligne datamateriale er også spørreskjemaene utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingens underliggende forskningsspørsmål. Jeg vil først gjøre rede for strukturen i spørreskjemaene før jeg går inn på hva slags type spørsmål som er stilt i spørreskjemaene.

Struktur og lengde på skjemaene

Struktur i spørreskjemaer handler om rekkefølgen på spørsmålene. I følge Johannessen et al. bør spørsmålene grupperes der de tematisk hører hjemme (2016, s. 272). Dette skaper et mer ryddig preg i skjemaet (Haraldsen, 1999, s. 224).

Spørreskjema 1 startet med å kartlegge lærernes tidligere erfaringer, mens resten av skjemaet var strukturert etter de ulike delene og sidene på Bærekraftsbiblioteket nettside. Hensikten med å strukturere etter de ulike delene var at skjemaet skulle følge en logisk lese måte. Skjemaet tok derfor for seg den øverste delen av nettsiden først, for så videre ta for seg en og en del nedover på nettsiden, med det unntak at de hoppet over boklistene. Selv om vi ofte leser de fleste tekster ovenfra og ned, er nettsider strukturert på en måte som legger opp til ulike leserekkefølger. Det kan derfor tenke seg at lærerne ikke ville lest i den samme rekkefølgen selv, om de ikke hadde fulgt spørreskjemaet. Fordi siden til «Leseliste mål 10» og «For voksne» var egne sider og inneholdt mye informasjon, ønsket jeg at respondentene skulle gjøre seg ferdig med hovedsiden før de begynte å kommentere disse sidene hver for seg. Spørsmål om lærernes totalvurdering av nettsiden kom til slutt, siden de da var blitt kjent med store deler av nettsiden og hadde et bedre utgangspunkt for å gi en slik vurdering.

Spørreskjema 2 var også strukturert med den hensikt at den skulle reflektere en logisk rekkefølge. Det vil si at den var strukturert etter den rekkefølgen som var mest sannsynlig at lærerne fulgte i gjennomføringen av opplegget i praksis, både ut fra strukturen på nettsiden og ut fra den rekkefølgen som vil være naturlig når man skal gjennomføre en litterær samtale eller lesesirkel. Skjemaet begynte derfor med å kartlegge konteksten opplegget ble gjennomført i, før det blant annet tok for seg valg av bok, hvordan boken ble lest, bruk av spørsmål og aktiviteter og tilslutt en totalvurdering av opplegget.

Noe annet som er sentralt i utformingen av spørreskjemaer er hvor langt spørreskjema bør være. Å tenke over dette er viktig både for at respondentene ikke skal miste interessen og fokuset, men også at det skal være mulig å håndtere det datamaterialet som kommer inn av spørreskjemaet (Johannessen et al., 2016, s.273). Jeg har allerede gjort rede for at min relasjon til respondentene kan ha gjort dem mer positivt innstilt og det kan tenke seg at de derfor var mer utholdende i møte med to relativt omfattende spørreskjemaer. Dessuten gjorde SurveyXact det mulig for informantene å fylle ut skjemaet i flere omganger, slik at de kunne fordele arbeidsmengden mer utover. Hovedproblemet med to lange spørreskjemaer var nok i større grad at de utfylte spørreskjemaene resulterte i et meget omfattende datamateriale som jeg som forsker måtte analysere.

Dette var første gang jeg utformet spørreskjemaer til et forskningsprosjekt. Jeg kunne brukt mer tid på utformingen, men jeg var også opptatt av å få ut, spesielt det spørreskjemaet så fort som mulig. Dette var slik at respondentene kunne få tid på seg til å fylle det ut og gjennomføre opplegget før de mottok det siste spørreskjemaet. Dette var også hensiktsmessig med tanke på at jeg fikk mer tid til å analysere datamaterialet. Skulle jeg gjort dette på nytt hadde jeg nok spesielt når det kom til spørreskjema 1, konsentrert meg bare om noen utvalgte deler og sider på nettiden, for å komprimere det første spørreskjemaet og resultatene av dette.

Jeg kunne også gjennomført en prestudie i forkant av studiet. Prestudier kan gjøre forskeren i bedre stand til å forutse eventuelle problemer med spørreskjemaet og forbedre det (Holand, 2018, s. 105; Johannessen et al., 2016, s. 274). Grunnen til at jeg ikke gjorde dette var blant annet fordi jeg hadde opplevd det som krevende å få tak i deltakere til den egentlige studien og at jeg opplevde et tidspress på å få ut spørreskjemaene. Deler av spørreskjema 1 ble diskutert i seminargruppen, samt at jeg fikk tilbakemeldinger fra veileder som kunne hjelpe meg å forbedre spørreskjemaene. Dette gjorde meg mer trygg på at spørreskjemaene kunne gi meg den informasjonen jeg trengte for å svare på prosjektets problemstilling.

Type spørsmål

I følge Haraldsen er det mest grunnleggende i formulering av spørsmål og svaralternativer å gi respondentene den veiledningen de trenger for å svare uten å påvirke de svarene som er gitt (1999, s. 161). Dette var noe jeg forsøkte å være bevisst i utformingen av spørreskjemaene både i måten jeg formulerte spørsmålene og hvilke svaralternativer de kunne velge. Jeg vil nå gjøre rede for noen type spørsmål jeg tok i bruk i spørreskjemaene og hvordan jeg forsøkte å unngå å påvirke svarene for mye.

Lukkede og åpne spørsmål

Spørreskjemaene består både av lukkede og åpne spørsmål. Det vil si både spørsmål hvor svaralternativene er gitt på forhånd og spørsmål hvor respondenten står fritt til å svare hva de vil (Larsen, 2017, s. 51). Bruk av svaralternativer gjør at forskeren ikke sitter igjen med mange forskjellige svar som kan være vanskelig å kode. Det kan også være lettere for respondentene å krysse av svaralternativ enn å formulere egne svar. Fordelen med mer åpne spørsmål er at de gir bedre innsikt i lærernes begrunnelser for hvorfor de har svart som de har gjort. Larsen skriver at det kan være en fordel å kombinere disse spørsmålstypene for å utjevne ulempene ved å bruke kun den ene eller den andre spørsmålstypen (2018, s. 52).

Bruk av skalaer

I følge Johannessen et al. er en fordel med bruk av skalaer at de som skal svare, får mulighet til å nyansere svaret med å velge det på skalaen som gjenspeiler deres oppfatning (2016, s. 271). Flere påpeker at det bør være minst fem verdier på skalaen og at én av disse bør være mer nøytral enn de andre (Haraldsen, 1999, s. 185; Johannessen et al., 2016, s. 271). Dette var noe jeg praktiserte i spørreskjemaene i denne studien. En svakhet med skalaspørsmålene i spørreskjemaene var at de hovedsakelig startet med de positive verdiene til venstre. I følge Haraldsen bør man begynne med de negative verdiene for å motvirke at respondentene blir ledet i retning i et positivt svar (1999, s. 184). Jeg varierte noen steder i spørreskjemaene, men de fleste skalerte spørsmålene begynte med «positive» verdier. Selv om dette kan sees på som en mulig svakhet med spørreskjemaene, kan man se av resultatene at lærerne også

valgte «negative» verdier, i tillegg til at de flere steder måtte utdype svarene sine. Dette viser at de ikke nødvendigvis ble veldig påvirket av rekkefølgen i skalaspørsmålene. Jeg har nå vist til noen prinsipper jeg har fulgt når jeg har utformet spørreskjemaene i denne studien. Det vil være andre aspekter jeg ikke har hatt mulighet til å kommentere på grunn av avhandlingens omfang, men som kan ha spilt en rolle for måten spørsmålene er forstått og svart på. Siden spørreskjemaene er vedlagt avhandlingen (vedlegg 1 og 2), gir det mulighet for andre å se på skjemaene og selv vurdere om de er utformet på en måte som gir et gyldig datamateriale.

3.1.3 Forskningsetiske vurderinger

Etiske vurderinger er viktig i all forskning, men spesielt i samfunnsforskning, fordi denne direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 89). Forskningsetiske retningslinjer kan sammenfattes til tre typer hensyn: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2016). I dette prosjektet var spesielt de to første spesielt viktige, men det tredje kan for eksempel være gjeldende om mine funn ikke er feilaktige og blir brukt for å underbygge andres påstander eller skadelige handlinger.

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi handler blant annet om informert samtykke. Deltakerne i denne studien fikk tilsendt et informasjonsskriv med informasjon om hva prosjektet innebar og hva de måtte samtykke på for å delta. De som ønsket å delta signerte frivillig under på et samtykkeskjema. Det andre hensynet handler om at forskeren ikke bruker opplysninger slik at de som deltar kan bli identifisert (Johannessen et.al, 2016, s. 92). Kristen Ringdal sier at selvutfyllingsskjema er den datainnsamlingsteknikken som gir best mulighet for beskyttelse av svarsituasjonen. «Skjemaet kan fylles ut når ingen andre er til stede, og de som svarer, kan garanteres absolutt anonymitet» (Ringdal, 2018, s.196). Tidligere sa jeg at deltakernes svar ble registrert i et personsikkert databehandlingsprogram. Dette programmet heter SurveyXact. SurveyXact opererer i henhold til EU sine personvernregler og norsk lovgivning (SurveyXact, u.å.). Likevel har deltakernes anonymitet også vært avhengig av hvilken type spørsmål som er stilt i

spørreskjemaene, i tillegg til at bruk av nettbaserte og digitale tjenester etterlater digitale spor.

Spørsmålene i spørreskjemaene er utformet slik at det ikke fremkommer noen personopplysninger, som kan lede til deltakernes identitet og SurveyXact garanterer for profesjonell håndtering av anonymitet ved bruk av tjenesten deres (SurveyXact, u.å.). I samråd med veileder falt derfor valget på å bruke denne programvaren. Prosjektbeskrivelse, informasjonsbrev med samtykkeskjema og spørreskjemaene ble også sendt inn, vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før jeg igangsatte prosjektet.

3.2 Tematisk analyse

Grunnet formelle begrensninger har resultatene av spørreskjema 1 og 2 vært for omfattende til at de har kunnet bli gjengitt i sin helhet. I fremstilling og analyse av datamaterialet tar jeg derfor utgangspunkt i det som kalles tematisk analyse, og spesielt det Virginia Braun og Victoria Clarke skriver om denne metoden.

Tematisk analyse er en mye brukt metode for å analysere kvalitative data. Braun og Clarke plasserer tematisk analyse innenfor den gruppen av kvalitative metoder som ikke er spesielt bundet til et teoretisk fagfelt eller perspektiv (2006, s.78). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i et datamateriale. I denne studien har det vært relevant å ta i bruk tematisk analyse, fordi den blant annet brukes til å beskrive opplevelser, meninger og forståelsen til deltakere (Braun & Clarke, 2006, s.81). Norsk lærerne som er deltakerne i denne studien har gjort rede for sine opplevelser og vurderinger av Bærekraftsbiblioteket på to områder- deres vurdering av nettsiden, samt opplegget i praksis.

Selv om metoden er mye brukt finnes det ulike forestillinger om hvordan man bør gå frem for å foreta en slik analyse. Dette kan sees på som en svakhet med metoden, men er ifølge Braun og Clarke også det som gjør at den kan brukes innenfor en rekke ulike studier og innen flere fagområder (2006, s.79 & 81). Braun og Clarke sin fremgangsmåte for tematisk analyse består av 6 faser. Fasene må ikke følges regelrett, men kan tilpasses den aktuelle studiens problemstilling og datamateriale (Patton, 1990, referert i Braun & Clarke, 2006, s.87). Da jeg

har et stort, variert og sammensatt datamateriale har jeg gjort visse tilpasninger i måten jeg har forholdt meg til disse fasene. Jeg vil derfor nå gjøre rede for de 6 fasene og hvordan de har blitt fulgt i denne studien.

I den første fasen begynner forskeren å gjøre seg kjent med datamaterialet. Hen prøver å legge merke til gjentakende mønster, det som vekker spesiell interesse, og spesielt det som er relevant i lys av studiens problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s.87). I begynnelsen gikk jeg ikke ut fra en tematisk analyse, men det jeg gjorde tilsvarte første fase i denne. Jeg leste først gjennom resultatene av spørreskjemaene og endte opp med å skrive meg gjennom flere versjoner av funnene. Det var i denne prosessen fant jeg ut at det ble for omfattende å gjengi alle resultatene i sin helhet og jeg bestemte meg for å bruke en annen tilnærming. Etter råd fra veileder falt valget på tematisk analyse.

I den andre fasen begynner forskeren å velge koder ut fra det hen har notert seg som interessant i datamaterialet. Det er hovedsakelig to måter å velge koder på: enten å gå ut fra datamaterialet eller at man koder ut fra allerede bestemte spørsmål eller teoretiske perspektiv og begreper. Braun og Clarke kaller disse to fremgangsmåtene for data- og teoridrevet koding (2006, s.89). Kodingen i dette prosjektet har blitt gjort hovedsakelig ut fra bestemte tema, basert på teori relevant med tanke på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Likevel har det også vært enkelte segment i datamaterialet som har gitt utgangspunkt for ikke-forutbestemte tema, men som jeg etter gjennomgang av datamaterialet har sett som relevante.

Etter fase to sitter forskeren igjen med en lang liste av forskjellige koder identifisert ut fra datamaterialet. I den tredje fasen skal disse plasseres inn under mer overordnede tema (Braun & Clarke, 2006, s.89). Som sagt har det vært noen overordnede tema som har vært bestemt allerede før kodingen i dette studiet startet. I spørreskjema 1 er for eksempel er tema «innhold» og «brukeranvendelighet» hentet fra teori om web-tekst eller analyse av nettsider. «Valg av litteratur» «Lesing, samtale og aktiviteter» og «Vurdering» fra spørreskjema 2 tar utgangspunkt i sentrale perspektiv i litteratur- og bærekraftdidaktikken. I den tredje fasen arbeidet jeg med å plassere kodene spesielt under disse temaene. Underveis i arbeidet fant jeg i midlertid ut at flere koder spesielt i spørreskjema 1, som ikke

passet like godt under de forhåndsbestemte temaene. Disse kodene handlet om Bærekraftsbiblioteket som et undervisningsopplegg.

Det var uventet at dette skulle bli et tema i resultatene tilknyttet det første spørreskjemaet. Jeg hadde i større grad forventet at dette ville bli sentralt opp mot det andre spørreskjemaet, som omhandler hvordan opplegget ble brukt og vurdert av lærerne i praksis. Allerede i møte med nettsiden har lærerne gjort seg meninger og vurderinger om Bærekraftsbiblioteket, ikke bare som en web-tekst, men også som et opplegg. Først prøvde jeg å lage et eget tema til disse funnene, men jeg endte opp med å koble også disse funnene til brukervennlighet for å unngå for mange temaer og kategorier.

Fase fire og fem, hvor forskeren bestemmer seg for tema (Braun & Clarke, 2006, s.90-92), var mindre ikke så fastsatt i analysen i denne studien. Jeg bestemte meg for noen tema, men har endret disse etterhvert som jeg har skrevet meg gjennom flere versjoner av analysen. I dette forskningsprosjektet har arbeid og valg av tema vært utfordrende og foregått over en lang prosess. Det har spesielt vært viktig å velge tema som er relevante både når det kommer til oppgavens problemstilling og teori, samt for å skape en god struktur og helhetlig sammenheng i avhandlingen. I neste del 4.0 Resultat og analyse, vil jeg gå gjennom ett og ett spørreskjema hvor knyttet til disse vil bli presentert og redegjort for.

4.0 Resultat og analyse

I følgende del vil jeg legge frem det som er prosjektets resultat eller funn og analyse av funnene. Jeg vil presentere og analysere datamaterialet i to deler med utgangspunkt i de to utfylte spørreskjemaene. Enkelte resultat tilknyttet det ene spørreskjemaet, har også vært relevante for tolkning av funn i det andre. Dette viser hvordan nettsiden og opplegget er koblet sammen. Jeg vil først begynne med analyse av spørreskjema 1, før jeg vil gå videre på analyse av spørreskjema 2.

4.1 Spørreskjema 1 – nettsiden

Fordi nettsiden i dag er den eneste som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket i sin helhet, kan man tenke seg at det som kommer frem av informasjon på der, hvordan det gjør det og hvor lett det er å finne denne informasjonen, er avgjørende for om- og hvordan norsklærerne tar i bruk undervisningsopplegget i praksis. Med utgangspunkt i denne hypotesen ønsket jeg altså å undersøke hvordan fire norsklærere på barneskolen vurderte nettsiden. Hovedtemaene tar utgangspunkt i teori om- og analyse av web-tekster og nettsider. Hovedtema 1 er innhold og, eller informasjon. Hovedtema 2 er brukervennlighet.

Ved gjennomgang og vurdering av datamaterialet kom jeg frem til å kategorisere funnene ytterligere etter de delene eller sidene tilhørende nettsiden som blir mest kommentert av lærerne, samt virker å være viktige for lærerne når de skal ta i bruk opplegget i praksis. Disse er; «Hvordan starte en lesesirkel?», «Leseliste mål 10» og «For voksne». Avgrensingen gjør at det er deler på nettsiden lærerne har vurdert som ikke er kommentert i denne avhandlingen. På grunn av oppgavens omfang har det vært umulig å gjengi alle resultatene i sin helhet og dette var grunnen til at jeg valgte å avgrense ved hjelp av tematisk analyse.

4.1.1 Kartlegging av kontekst og tidligere erfaring

For å bedre forstå norsklærernes vurderinger av nettsiden var det hensiktsmessig å si noe om konteksten lærerne leste og besvarte spørsmål om nettsiden, samt kartlegge noe av lærernes tidligere erfaring. Dette er fordi meningskonstruksjon i møte med tekst, i tillegg til å være avhengig av teksten også påvirkes av konteksten og den som leser (Iser, 1989, s. 32-33).

Da norsklærerne ble bedt om å gjøre vurderinger av Bærekraftsbibliotekets nettside ble de satt i en situasjon hvor de måtte gjøre mer enn dagligdags lesing. Selv om intensjonen var at lærerne skulle tilnærme seg nettsiden på en så realistisk måte som mulig- det vil si en situasjon hvor de som lærere på eget initiativ prøver å finne ut om Bærekraftsbiblioteket er noe de kunne bruke i undervisning eller ikke, ble situasjonen mer kunstig fordi den var påvirket av forskningsprosjektets rammer.

Når det kom til norsklærernes tidligere erfaringer viste det seg tre av lærerne allerede hadde vært på nettsiden før de svarte på spørreskjema 1. Samspillet mellom de ulike modalitetene i digitale tekster er i følge Tønnessen & Bjorvand mer komplekst enn andre fysiske tekster (2014, s.45). I tillegg krever den hypertekstuelle organiseringen mer av leserens ferdigheter når det kommer til det å navigere i teksten og søke etter relevant informasjon (Strømsø & Bråten, 2006, s. 333). Vi kan derfor tenke oss at de av norsklærerne som hadde vært på nettsiden før de svarte på spørreskjemaet, har hatt bedre forutsetninger for å forstå hvordan og hvor de kan finne informasjonen de trenger. Samtidig vet vi ikke hvor mange ganger, eller hvor stor del av nettstedet de tre lærerne har utforsket, så vi kan ikke vite med sikkerhet hvor store fordeler kjennskap til nettstedet har gitt dem.

På spørsmål om hvor mange av dem som hadde funnet undervisningsopplegg som baserer seg på lesesirkler eller den litterære samtalen på internett, svarte ingen at de hadde det. Selv om det er et relativt få lærere som har svart i denne studien kan resultatet gi grunnlag for å drøfte hvor mange undervisningsopplegg som baserer seg på litteratursamtaler og lesesirkler som finnes på internett, samt hvor vanlig det er for lærere å lete etter denne type undervisningsopplegg på internett. Flere undersøkelser tyder på at de fleste lærere i større eller mindre grad tar i bruk digitale læremidler i undervisningen (Fjørtoft, et al., 2019, s. 1; Waagene & Gjerustad, 2015, s. 26). Når det kommer til digitale læringsressurser tilknyttet litteraturundervisning, har jeg ikke funnet eksempler på dette. I dette søket har jeg ikke inkludert digitale læreverk eller ressurser for ungdomsskole og videregående. Hvis dette er lærernes første møte med et undervisningsopplegg som baserer seg på litterær samtale og lesesirkler på internett, kan vi tenke oss at inntrykket av siden kan ha betydning for om de ønsker å oppsøke lignende opplegg på internett senere.

I første del av spørreskjemaet ble lærerne også spurt om de hadde erfaring med undervisningsopplegg som tar for seg tema bærekraftig utvikling fra før. Resultatene viste at tre av norsklærerne ikke hadde noen erfaring med denne type undervisningsopplegg, mens én hadde prøvd ut flere slike opplegg før. Hvis vi ser svarene i lys av studier som viser at lærere og lærerstudenter rapporterer at de mangler kunnskap om og gode eksempler på hvordan de skal integrere bærekraftig utvikling i undervisningen (Borg et al., 2012, s. 198; Eames et al., 2010, s. 9; Evans et al., 2012, s. 130; Guanio-Uluru, 2019, s. 8) kan det ha vært

lignende grunner til at tre av norsklærerne ikke har prøvd ut slike opplegg før. Antall år med arbeidserfaring og når eller hvilken institusjon lærerne er uteksaminert fra er ikke undersøkt i denne studien. Vi kan tenke oss at det er sannsynlig at lærere med flere års arbeidserfaring eller lærere uteksaminert nærmere opp mot ikrafttreddelsen av den nye læreplanen (LK20) kan ha mer erfaring med denne typen opplegg.

Å vite noe om norsklærernes erfaring med eller kjennskap til undervisningsopplegg som tar opp temaet bærekraftig utvikling kan være relevant informasjon for å forstå lærernes vurderinger av ulikt innhold på nettsiden og om de etter å ha prøvd ut opplegget føler seg bedre rustet i å undervise i tema bærekraftig utvikling.

4.1.2 Innhold, informasjon

Janice Redish mener at folk som oppsøker nettsider er på let etter informasjon som svarer på et spørsmål eller hjelper dem å fullføre en oppgave. Informasjonen eller innholdet bør derfor være enkel å forstå, riktig, oppdatert, relevant og enkel å finne (2007, s. 2; Dalen, 2018, s. 23 & 90). Hvordan norsklærerne vurderer informasjon eller innhold på ulike deler av nettsiden til Bærekraftsbiblioteket kan potensielt si noe om hva slags informasjon som er viktig for at de skal kunne gjennomføre opplegget i praksis. Vi kan også tenke oss at siden lærerne ikke er pålagt å bruke Bærekraftsbiblioteket, vil det også være ekstra viktig at innholdet engasjerer og motiverer dem til å ta det i bruk. Jeg har derfor også sett på hvordan deler av innholdet virker å engasjere og motivere norsklærerne til å ta i bruk opplegget.

Hvordan holde en lesesirkel?

Sammen med boklistene kan lesesirkelmetoden sees på som noe av det som kjennetegner Bærekraftsbiblioteket. Tre av lærerne mente at denne delen i stor grad var relevant og/eller nyttig og én mente at den i noen grad var relevant og eller nyttig. Vi kan tenke oss at i hvilken grad norsklærerne vurderer det som står som relevant kan gi en indikasjon på om de vil bruke det som står der i når de skal gjennomføre opplegget i praksis.

Hvordan informasjonen i «Hvordan holde en lesesirkel?» fremstår som enkel å forstå kan i tillegg være avgjørende for hvordan lærerne gjennomfører opplegget i praksis. Resultatene tilknyttet verbalteksten viser at lærerne i stor og i noen grad fikk informasjon om hvordan

man kan holde en lesesirkel, hvordan man kan velge bok eller bøker og hvordan man kan få tak i bøkene.

På spørsmål om teksten gav lærerne informasjon om hvor lang tid det ville ta å holde en lesesirkel, svarte tre av lærerne at teksten i noen grad gav informasjon om dette, mens én av lærerne mente at teksten ikke i det hele tatt gav informasjon om hvor lang tid det vil ta. Dette kan være et tegn på at teksten under «Hvor lang tid tar det?» ikke gav tilstrekkelig informasjon. Der lærerne fikk mulighet til å ytterligere kommentere delen «Hvordan holde en lesesirkel?» svarte den ene læreren at hen ønsket at det var tydeligere at man fant tid for gjennomføring ved å se under hvert mål. Dette er med på å underbygge at teksten under «Hvor lang tid tar det?» ikke var tydelig nok.

Noe som kjennetegnet svaret til to av lærerne var at de savnet et konkret eller tydelig eksempel på hvordan man kan holde en lesesirkel; «Jeg skulle gjerne ha sett et lite utdrag eller et konkret eksempel fra en diskusjon rundt et av bærekraftmålene.», «Det kunne stått ulike måter å holde lesesirkel på mer tydelig uten at man trenger å lese flere sider...». Også avslutningsvis i lærernes totalvurdering av nettsiden ble dette løftet frem: «Jeg skulle ønske at det tydeligere ble gjort rede for hvordan man best gjennomførte lesesirkel.»

Dalen skriver at når et avsnitt ikke gir nok informasjon, kan én mulighet være å lenke til en ny side (2018, s.27). I dette tilfellet ønsket ikke den ene læreren å finne denne informasjonen på en ny side.

En av de andre norsklærerne påpekte at det var for mye tekst til delen «Hvordan holde en lesesirkel». Dette var negativt i lærerens øyne fordi det er tiltak for lærere å sette seg ned og lese i en travel skolehverdag. Ifølge Dalen har folk det ofte travelt når de leser på nett og de føler de kaster bort tid dersom de ikke raskt finner det de leter etter (Dalen, 2018, s. 23). Med tanke på den ene norsklærerens svar ville det å komme med et konkret eksempel på hvordan en kan holde en lesesirkel i verbalteksten vært negativt, fordi det hadde ført til at hen måtte ha brukt mer tid på å finne den mest relevante informasjonen.

Noe som kjennetegner web-tekster er at de er multimodale eller sammensatte tekster (Skovholt & Veum, 2020, s.32 &131; Strømsø & Bråten, 2006, s.332). Video og verbaltekst er to ulike modaliteter som formidler informasjon om Bærekraftsbiblioteket. Å si noe om hvordan disse uttrykker mening, samt om samspillet dem i mellom er aktuelt fordi de har ulike muligheter og begrensninger, nærmere bestemt ulik affordans (Kress, 2003, s. 2). Dette gjør at de formidler informasjon og skaper engasjement og interesse for Bærekraftsbiblioteket på ulike måter.

Av datamaterialet kom det frem at tre av norsklærerne mente at informasjonsvideoen «Bærekraftsbiblioteket: slik holder du en lesesirkel!» var god, og én mente den var ganske god når det kom til å skape engasjement og, eller motivasjon for å holde en lesesirkel. I begynnelsen av videoen blir Bærekraftsbiblioteket gjort rede for. Mye av denne informasjonen er allerede gitt innledningsvis på hovedsiden, både i verbaltekst og i videoen «Bærekraftsbiblioteket». Det er altså en viss grad av redundans mellom disse (Løvland, 2010, s. 2). Når det kommer til forskjell på videoen og verbalteksten er det likevel tydelige forskjeller i uttrykket. Videoen inneholder for eksempel langt flere modaliteter enn verbalteksten. Den består av bilder, animasjoner, tale, musikk og effektlyd. Talen i videoen bærer preg av et muntlig språk og stemmebruk og tonefall tydeliggjør enkelte ord og gester og ansiktsuttrykk tilføyer i tillegg ytterligere mening (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 44).

Ofte er det slik at en type musikk, er tett forbundet med kulturelle koder om hva vi oppfatter som en spesiell stemning (Larsen, 2008, s. 104-106). Musikken i videoen «Bærekraftsbiblioteket» fremstår som lystig. Det er også effektlyd tillagt animasjonene i videoen og denne kan utdype ytterligere mening ved å styre oppmerksomheten mot noe spesielt som skjer i bildene (Tønnessen, 2014, s. 44). Film eller video aktiverer også flere av sansene våre samtidig; både hørsel og syn (Metz, 1985, referert i Lothe, 1994, s. 21-22). Dette kan være sider ved videoens funksjonelle spesialitet som gjør at den har et annet potensiale for å skape engasjement og/eller motivasjon for å holde en lesesirkel.

Fordi lærerne ikke fikk samme spørsmål om verbalteksten som videoen, i hvilken grad den var med på å skape engasjement og motivasjon, er det vanskelig å si noe om videoen tilfører noe mer når det kommer til engasjement og motivasjon enn hva verbalteksten kan alene.

Andrew Burn og David Parker påpeker at tonefall i tale kan erstattes av andre virkemidler i skrift (2003, s. 7). Dette kan for eksempel være muligheter som ligger i skriftens visuelle utforming og typografi som variasjon i tekststørrelse, farge eller tykkelse på skriften (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 44; Redish, 2007, s. 238). Verbalteksten til delen «Hvordan holde en lesesirkel» viser relativt liten grad av variasjon i det visuelle uttrykket. Det kan derfor tyde på at verbaltekstens funksjon først og fremst er å formidle saklig og relevant informasjon, mens videoens lystige musikk og bruk av flere modaliteter kan tenkes at gir en mer lystig eller innstilling og, eller engasjement hos lærerne.

Et annet argument for å ta i bruk video kan være med tanke på å skape variasjon. I og med at den ene læreren mente det var mye tekst, kan det tenkes at bruk av video avlaste teksten. Man kan stille seg spørsmålet om videoen på nettsiden kunne vist et konkret eksempel på en lesesirkelsamtale, slik to av norsklærerne etterlyste. I videoen blir det lagt frem et eksempel på en bok som kan brukes som utgangspunkt for samtale om Bærekraftsmål 1. Likevel er det ikke en situert lesesirkel. Det vil si at en faktisk lesesirkel hvor barn er med og det er en samtale om boken. Siden videoen har større potensiale for å uttrykke mye informasjon på kort tid (Metz, 1985, referert i Lothe, 1994, s. 21-22), kan det tenkes at videoen kunne vist til et konkret eksempel på en lesesirkel. Av studien til Borg et al. kom det frem at det i størst grad var språklærere som manglet kunnskap om- og var mest usikker på hvordan de skal integrere en bærekraftige tema i undervisningen sin (Borg et al., 2012, s. 198). Et ønske om et konkret eksempel på hvordan man kan gjennomføre en slik lesesirkel kan derfor være begrunnet ut fra om norsklærerne føler seg spesielt usikre på hvordan de kan gjøre dette på en god måte i lys av tema knyttet til bærekraftig utvikling.

Leseliste 10 – mindre ulikhet

I spørreskjema 1 ble lærerne spurt om hvilke av de 9 bøkene i leseliste 10 – mindre ulikhet de ut fra deres førsteinntrykk, vurderte som passende for å samtale rundt mål 10-mindre ulikhet. Resultatene viste at alle norsklærerne var enige i at 6 av bøkene var passende som utgangspunkt for en samtale rundt målet. Det var tre lærere som vurderte *Oi Oi* (2013) og *Alle sammen teller* (2018) som passende, mens én vurderte disse to bøkene som ikke passende til å samtale om målet. Boken *Julian er en havfrue* (2020) var den eneste boken to av norsklærere vurderte som ikke passende. Bøkene lærerne kjente fra før var *Rosas buss*

(2012), *Små folk*, *STORE DRØMMER: Rosa Parks* (2018) og *Hvorfor er jeg er?* (2014). Av de bøkene som av én eller to av lærerne vurderte som ikke passende, var det ingen av lærerne som hadde kjennskap til bøkene fra før.

For å bedre forstå hvorfor norsklærernes vurderte en bok som passende eller ikke, ble de bedt om å si noe om hva som var avgjørende når de tok denne vurderingen. Den ene norsklæreren påpeker at hen ikke forstod hva boken om *Julian er en havfrue* (2020) hadde med fattigdom å gjøre. Læreren refererte så til den innledende teksten på siden «Leseliste mål 10» som omhandlet bærekraftsmål 10- «Det må bli mindre forskjell på fattige og rike»: «Forsto ikke helt hva boken om Julian hadde med fattigdom å gjøre. Ser også at mange av bøkene handler om rasisme/innvandring, men det finnes jo mange andre faktorer for økonomisk ulikhet og fattigdom (som er det som er presentert øverst om bkm-10).». Også to av de andre norsklærers svar tyder på at de har tatt utgangspunkt i den innledende teksten om bærekraftsmål 10 når de vurderte en bok som passende eller ikke: «Boken må handle om forskjell på fattig og rik, eller ulikheter i ressursfordeling.» og «Ulikhetene og urettferdigheten kommer tydelig frem i beskrivelsen.».

Man kan argumentere for at mindre ulikhet ikke bare trenger å handle om økonomiske-, men også sosiale ulikheter, men at ulikhet mellom fattige og rike er spesielt fremhevet i beskrivelsen av målet. Av det som står på nettsiden fremstår det med andre ord som det mest sentrale ved målet. Lærernes begrunnelser tyder på at de i stor grad brukte informasjonen om bøkene på siden til å se om det samsvarte med den innledende teksten om bærekraftsmålet i måten de vurderte en bok som passende eller ikke.

Det kan virke som vurderingen av bøkene som lærerne har vurdert som ikke passende spesielt er basert på det som står om bøkene på siden og hvordan dette samsvarer med den innledende teksten om mål 10. Dette preker på hvor viktig informasjonen om bærekraftsmålet er og hvor viktig informasjonen de får om hver enkelt bok er, for hvilken bok de vurderer som aktuell å ta i bruk i opplegget.

4.1.3 Brukervennlighet

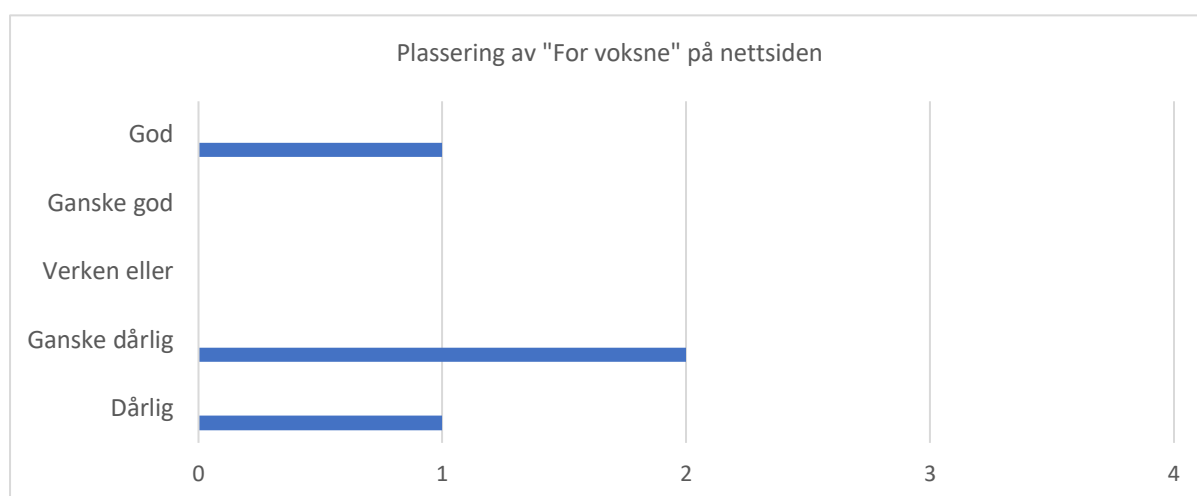
Brukervennlighet handler om hvor effektivt formen til nettsiden tillater leseren eller brukeren å finne fram til informasjon den kan bruke (Spool, 1999, s. 4). For at norsklærerne raskest mulig skal finne fram til informasjon de kan benytte seg av når de skal gjennomføre opplegget i praksis, kan vi tenke oss at det er viktig at nettsidens form tillater dem å forstå hvor og hvordan de skal finne denne informasjonen. Jeg vil nå vise til noen funn fra datamaterialet som sier noe om nettsidens brukervennlighet.

«For voksne»

Til hver bokliste finnes det en egen del som heter «For voksne». Fra den aktuelle leselisten, her leseliste mål 10, klikker du på «For voksne» for å komme til denne. På denne siden står det kort om den valgte leselisten, samt forklaring av symbolet med brillene som indikerer passende alder. I tillegg ligger det forslag til spørsmål som kan stilles til de enkelte bøkene i leselisten og spørsmål knyttet til bærekraftsmålet. Det er også forslag til aktiviteter. Nederst på siden er det en del som heter «Skoletilpasning». Her er det referert til læreplanen og enkelte kompetansemål som er relevante i lys av bærekraftsmålet som skal jobbes med. Til slutt står det hvilke fag man kan lese bøkene i og hvor lang tid det vil ta å gjennomføre opplegget utenom lesetid (FN-sambandet, 2021g).

Av resultatene (se figur 4) kommer det frem at de fleste av lærerne mente plasseringen av «For voksne» på nettsiden ikke var særlig god.

Figur 4



Note. Svarfordeling på spørsmål om plassering av "For voksne" på nettsiden.

På norsklærernes svar angående siden «Leseliste- mål 10» var det også kommentarer som underbygget dette: «...Ser at dette står forklart på «For voksne», men kanskje det burde kommet tydeligere frem?» og «Brukte veldig lang tid på å finne aktivitetene til listene. Trodde først at «voksne» var for bruk til elever på voksenopplæring.». Kommentarene kan tyde på at det var informasjon som kom på siden «For voksne» som de savnet allerede på siden «Leseliste – mål 10» og at det var vanskelig å finne frem til siden «For voksne». Dette reflekteres også i det lærerne svarte avslutningsvis på spørreskjema 1, hvor de fikk mulighet til å komme med avsluttende kommentarer til nettsiden. Den ene læreren svarte at hen skulle ønske det var en lenke direkte til «For voksne» på forsiden samt at det ikke var lett å finne frem til denne informasjonen.

Det er også interessant at den ene læreren påpeker at hen først trodde «For voksne» betydde for voksenopplæring. Et viktig kjennetegn på en god lenke er at den hjelper brukeren til å forutse hvor du vil ende opp om du klikker på den og hva slags informasjon du vil finne der (Spool, 1999, s. 10). Redish skriver at i noen tilfeller kan det være nødvendig med en kort beskrivelse av hvor lenken går, fordi lenker ikke alltid er selvforklarende (2007, s. 58 & s. 318). Ved å misforstå «For voksne» kan den ene norsklæreren ha vurdert denne delen som irrelevant og dermed brukt lengre tid på å finne informasjonen hen var ute etter og som var å finne på «For voksne». Vi forstår med dette også hvor viktig ordvalg og titler er for at leseren skal kunne navigere seg til de delene på nettsiden brukerne er interessert i å finne.

Når det kommer til siden «For voksne» har det skjedd en del endringer siden lærerne vurderte nettsiden. Av Barnebokinstituttet fikk jeg vite at de etter tilbakemeldinger fra brukere har endret navnet «For voksne» til «Oppgaver og aktiviteter», slik at det skal bli lettere å finne frem til denne siden. Plasseringen av lenken til siden ble også flyttet på med tanke på å gjøre den mer brukervennlig. Lærernes vurdering i dette prosjektet virker med andre ord å ha vært relevante i og med at utviklerne av nettsiden har gjort endringer som er i tråd med det de påpekte om siden «For voksne».

Totalinntrykk

Fordi nettsiden består av innhold og informasjon som lærerne skal bruke til å gjennomføre et undervisningsopplegg i praksis har det vært relevant å undersøke hvordan det som står på nettsiden gir grunnlag for om lærerne opplever det som enkelt eller krevende å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket. Jeg har til nå sett på ulike deler på nettstedet som virker å ha stor betydning for om lærerne blir motiverte for å ta i bruk opplegget samt ser på det som mulig å gjennomføre det i praksis. Det kan også tenke seg at hvordan de vurderer innholdet kan ha påvirket hvordan de har valgt å gjennomføre opplegget i praksis. I hvilken grad lærerne faktisk fulgte det som stod på nettsiden vil bli tydeligere i analysen av spørreskjema 2.

Avslutningsvis i spørreskjema 1 ble norsklærerne bedt om å si hvordan de vurderte det å skulle ta i bruk Bærekraftsbiblioteket som undervisningsopplegg i praksis, etter å ha blitt kjent med nettsiden. Figur 5 viser svarfordelingen på spørsmålet:

Figur 5



Note. Svarfordeling på spørsmål om å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket etter å ha blitt kjent med nettsiden.

Lærerne ble så bedt om å begrunne avgitt svar;

«Man får den informasjonen man trenger og kan enkelt tilpasse undervisningen til sin egen gruppe.»

«Syns nettsiden var litt vel omfattende med mye tekst og noen ganger litt lite konkret (som i praksisvennlig). Det burde heller vært en kort presentasjon av hva nettsiden er

og så heller større fokus på listene og aktivitetene da det er det som appellerer til meg som lærer.»

«Det tar litt tid å manøvrere seg frem og bli kjent med hvor man finner de ulike tingene på siden.»

«Det krever at du selv skaffer bøkene og velger hvordan du skal gjennomføre opplegget og lesesirkelen. Samtidig er det et ferdig opplegg der det er bokliste og forslag til hvordan man kan gjennomføre opplegget, og det er fint.»

Lærernes begrunnelse viser til flere viktige faktorer ved nettsiden som kan være avgjørende for om de ser på det som aktuelt å gjennomføre opplegget i praksis. Av det som går igjen fra tidligere funn blir det blant annet trukket frem hvor viktig informasjon om hvordan man skal gjennomføre opplegget er for lærerne og at denne informasjonen viser til konkrete eksempler. I tillegg kommer det frem at det er viktig at informasjonen skal være enkel å finne. Svarene deres viser også at det spesielt var leselistene og aktivitetene som var viktige for lærerne.

Selv om det ifølge lærerne var enkelte deler og sider på nettsiden som kunne forbedres var det ingen som rapporterte at de hadde et dårlig totalinntrykk av nettiden. Én norsklærer svarte at hen hadde et godt inntrykk av nettsiden, to at de hadde et ganske godt totalinntrykk, mens den siste svarte at hen verken hadde et godt eller et dårlig totalinntrykk av nettsiden. Dette kan kanskje sees i lys av at lærere har behov for eksempler på hvordan de kan integrere bærekraftig utvikling i undervisningen sin, og Bærekraftsbiblioteket her møter et slikt behov. I analyse av spørreskjema 2 vil vi nå kunne se en tydeligere sammenheng mellom nettsiden og hvordan lærerne baserer seg på denne i praksis. Dette kan kanskje i større grad vise om Bærekraftsbiblioteket har noe å tilby lærere som nå skal integrere bærekraftig utvikling i undervisningen.

4.2 Spørreskjema 2 – Bærekraftsbiblioteket i praksis

I denne delen av analysen, skal vi se nærmere på resultat av utfylte spørreskjema 2 – «Bærekraftsbiblioteket i praksis». Spørreskjema 2 tok for seg spørsmål som omhandlet hvordan norsklærerne gjennomførte opplegget i praksis og enkelte refleksjoner de hadde i den sammenheng. Temaene i analysen er basert på studiens forskningsspørsmål og det som skiller seg spesielt ut, eller går igjen flere steder i datamaterialet. Av dette kom jeg frem til to hovedtemaer: «Gjennomføring» og «Vurdering».

Tema gjennomføring handler hvordan norsklærerne valgte å gjennomføre opplegget og enkelte valg som fremstod som sentrale rundt planleggingen og gjennomføringen av øktene. Det andre hovedtemaet handler om norsklærernes vurdering om opplegget var «vellykket», det vil si om elevene gjennom opplegget har fått en bedre forståelse av bærekraftsmål 10, om norsklærerne vurderer opplegget som en ressurs i arbeidet med å inkludere det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling i egen undervisning, og om lærerne føler seg mer trygge på å undervise i tema bærekraftig utvikling etter de har prøvd det ut. Det handler også om i hvilken grad opplegget legger opp til at andre faglærere kan ta det i bruk. Resultatene i spørreskjema 2 vil blant annet bli tolket i lys av teori om bærekraftig litteraturundervisning, litteraturundervisning og kjente problemstillinger innenfor disse området, samt hva som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling.

Da jeg innhentet svarene fra spørreskjema 1 hadde alle respondentene besvart spørreskjemaet og SurveyXact hadde samlet svarene slik at det ikke var mulig å koble dem sammen. Dette var grunnen til at norsklærerne ikke ble nevnt med fiktive navn i analyse av spørreskjema 1. Ved innhenting av datamaterialet tilknyttet spørreskjema 2 oppdaget jeg at dersom ikke alle hadde svart på skjemaet, var det mulig for meg å se på utfylte spørreskjema fra én og én respondent. Norsklærerne forblir anonyme, men fordi det enkelte steder kan være relevant å se svarene i sammenheng med hverandre har jeg valgt å nummerere dem norsklærer 1,2 og 3. Som nevnt tidligere var det en av norsklærerne som ikke hadde mulighet til å svare på spørreskjema 2. Derfor er det kun tre norsklærere sine svar som blir løftet frem i resultat og analyse av spørreskjema 2.

4.2.1 Gjennomføring

I denne kategorien har jeg valgt å fokusere på det i datamaterialet som sier noe om hvordan de tre norsklærerne valgte å gjennomføre opplegget i praksis. Dette handler blant annet om hvordan de på ulike områder valgte å forholde seg til, og ta i bruk det som stod på Bærekraftsbibliotekets nettside. Ett av disse valgene handler om hvilken bok i leseliste mål 10 norsklærerne valgte å ta utgangspunkt i til den litterære samtalen. I tillegg har jeg sett på hvordan de har valgt at boken skal bli lest og om de har tatt i bruk spørsmål og aktiviteter som er presentert på nettsiden, eller eventuelt har gjort noe annet.

Tabell 2 viser en oversikt over hvilket trinn norsklærerne underviste i, hvor mye tid de satte av til opplegget, hvilke(n) bok eller bøker de valgte å lese og hvilke(t) fag de gjennomførte opplegget i.

Tabell 2

Lærer	Trinn	Tid til opplegget	Bok	Fag
Norsklærer 1	6.	4 x 60 minutter (alle norsktimene i en uke)	<i>Den norske slavehandelen</i> (2018)	Norsk (koblet til tema i KRLE)
Norsklærer 2	2.	2 skoletimer	<i>Rosa Parks</i> (2018)	Norsk (Timeplanen er ikke strukturert etter fag, men tema)
Norsklærer 3	1.	20 minutter per bok	<i>Hvorfor er jeg her?</i> (2014) <i>Alle sammen teller</i> (2018)	Norsk

Note. Oversikt lærer, trinn, tid, bok og fag.

Valg av litteratur

Hvilken litteratur som skal presenteres for elever er mye diskutert innenfor litteraturredidaktikken (Hennig, 2017, s. ;). I Bærekraftsbiblioteket ligger det et utvalg bøker tilknyttet hvert av bærekraftsmålene. Det er 17 mål og hver bokliste består av mellom 5 til 10 bøker. Selv om en del av bøkene går igjen i flere av målene, gir det et betydelig utvalg å velge fra. I listen som norsklærerne måtte velge fra var det 9 bøker (Se 1.2.1 Bærekraftsbiblioteket).

På Bærekraftsbibliotekets hovedside under «Hvordan holde en lesesirkel» står det kan være fint å først presentere bøkene i boklisten for barna, for så la dem velge bok selv (FN-sambandet, 2021a). Av datamaterialet kommer det frem at det var lærerne som valgte bok. Det kan ofte være et dilemma for læreren om elevene skal få velge bok selv eller om læreren skal velge bok for dem (Håland & Ulland, 2014, s. 246; Hennig, 2017, s. 128). Lærerne ble ikke spurt om deres begrunnelse for hvorfor det var de som valgte boken. De hadde mulighet til å komme med kommentarer til spørsmål som omhandlet valg av bok, men ingen kommenterte at elevene hadde deltatt i valget av bok eller hvorfor de ikke hadde det.

Det viste seg at alle norsklærerne leste den valgte boken høyt for klassen. En utfordring med å velge høylesingsbok er å finne en bok som appellerer til flest mulig (Tønnessen, 2007, s. 49). Håland og Ulland skriver at litteraturen både bør tilpasses og utfordre elevene (2014, s. 254). Vi kan tenke oss at tilpassing og utfordringer kan handle om elevenes leseforståelse, litterære kompetanse, deres erfaringsbakgrunn og velge tekster som kan utfordre tankene og forestillingene til elevene. Læreren har med sin inngående elevkunnskap, både oversikt over elevenes ferdigheter, kompetanse og bakgrunn, og bør derfor ha gode forutsetninger for å velge en bok som både kan tilpasses og utfordre flest mulig av elevene. Ønske om å velge en bok som fenger og kan tilpasses og utfordre flest mulig elever kan ha vært mulige grunner for at lærerne valgte bok selv.

Håland og Ulland skriver også at hva som er målet med lesingen kan være veiledende for om læreren velger bok eller om elevene får velge selv (2014, s. 254). I dette tilfellet fremstår målet med opplegget at elevene skal få en større forståelse for bærekraftsmål 10. Kanskje påvirket dette lærerne til å velge bok selv, fordi de mente de ville ha bedre forutsetninger for å velge en bok som kunne hjelpe elevene til å få en økt forståelse av målet? Senere kommer det også frem at lærerne mente at det var viktig at læreren hadde satt mål for opplegget og økten for at elevene skulle oppnå en forståelse av målet. Det virker med andre ord som at lærerne har hatt en klar intensjon med opplegget.

I lærernes begrunnelse for bokvalg var det en av norsklærerne som sa at hen valgte boken fordi den var tilgjengelig på skolebiblioteket. Av brukerundersøkelsen som Bærekraftsbiblioteket selv har gjennomført var tilgjengelighet et problem som gikk igjen. Det vil si at brukerne ikke alltid hadde budsjett eller mulighet til å få tak i bøkene (FN-

sambandet, 2021, s. 13). Om det var vanskelig for lærerne å få tak i alle bøkene eller klassesett av en bok, kan dette ha vært en grunn til at de endte opp med å velge bok selv.

Begrunnelse for valg av bok

Vi skal nå se på hvilke andre faktorer og begrunnelser lærerne hadde for valg av bok. For å avgrense analysen har jeg valt å ta utgangspunkt i de faktorene som alle tre norsklærere mente var av betydning for hvilken bok de valgte. Av de mulige faktorene i figur 6 ser vi at teksten som kort oppsummerer handlingen i boken og brillene som indikerer passende alder var de to faktorene som alle tre mente hadde betydning for deres valg av bok. Dette tyder på at de i stor grad brukte det som stod på nettsiden, når de valgte bok.

Figur 6



Note. Svarfordeling på spørsmål om faktorer som hadde betydning for læreres valg av bok.

For å bedre forstå norsklærernes vurderinger ble de også bedt om å si noe mer om bakgrunn for valg av bok men denne gangen med egne ord.

Utfordre og tilpasse: handling og tema

Norsklærer 1 valgte boken *Den norske slavehandelen* (2018) og begrunnet valget ut fra at klassen hadde behov for å reflektere rundt slavehandel, rasisme, ulikhet og bakgrunnen for n-ordet i en historisk kontekst. Det kan virke som at læreren mener boken hadde potensiale for å igangsette elevenes refleksjon rundt disse temaene. Akkurat hva som gjør at læreren tenker at klassen har behov for å reflektere rundt disse temaene er vanskelig å si noe om.

At litteraturen utfordrer elevene kan for eksempel handle om at den utfordrer elevenes tanker og forestillinger og får dem til å innta nye perspektiv (Hennig, 2017, s. 130). Kanskje hadde læreren observert at klassen i liten grad har gitt uttrykk for ulike perspektiver og forståelser rundt disse temaene, og derfor så på det som relevant å ta utgangspunkt i en bok med potensiale til å utfordre elevene på dette?

På et senere spørsmål om opplegget la opp til tilpasning til elevgruppen svarte den samme læreren at noen av elevene ble veldig lei seg fordi innholdet i boken ble for gjenkjennbart. Læreren mente en løsning kunne vært at det var en liten advarsel i opplegget om at dette kunne skje. Denne refleksjonen viser at elever i møte med tema knyttet til bærekraftig utvikling kan oppleve vanskelige følelser (Rødnes, 2019, s. 64; Sobel, 2008, s. 137). For elever som har førstehåndserfaringer med for eksempel rasisme, kan bøker som omhandler slike tema vekke minner om vonde erfaringer. Dette viser hvor viktig det er at læreren tar i bruk sin faglige kunnskap og elevkunnskap når hen skal vurdere hvilken bok som skal leses og hvordan hen kan presentere den på en god måte (Jalongo, 1983, s. 31-34). Refleksjonen kan også indikere at læreren mangler kunnskap om enkelte utfordringer som kan oppstå med en litterær tilnærming for å forstå bærekraftig utvikling. Dette kan kobles til andre studier hvor lærere rapporterer at de mangler kunnskap om hvordan de skal undervise i slike tema (Borg et al., 2012, s. 198; Eames et al., 2010, s. 9; Evans et al., 2012, s. 130).

Norsklærer 2 valgte boken *Små folk STORE DRØMMER Rosa Parks* (2018) og forklarte i begrunnelsen at klassen bestod av elever fra 14 ulike land og at mange av disse var «mørke i huden». Læreren utdypet videre at «...Boken tar opp forskjellsbehandling som mange kan relatere til». Av dette forstår vi at læreren mener det er viktig at elevene kan identifisere seg med karakterene i boken. Utsagnet kan tolkes som at læreren spesielt mener de med mørk hudfarge kan relatere til Rosa Parks, fordi hun ble forskjellsbehandlet på grunn av sin hudfarge. Mary Renck Jalongo skriver at en fordel med å ta i bruk litteratur som tematiserer vanskelige tema er at den tar barnet på alvor og legitimerer barnets reaksjoner på vanskelige opplevelser (1983, s.31). Hvis læreren vet at elevene i klassen har hatt lignende opplevelser med rasisme, kan det være hen ønsker å ta dette på alvor og legitimere elevenes reaksjoner ved å lese en bok hvor karakteren opplever det samme.

Selv om det virker som at læreren spesielt var opptatt av at de med mørk hudfarge kunne identifisere seg med forskjellsbehandling grunnet hudfarge, kan det også være hen mente at også de andre i klassen kunne kjenne seg igjen i det å bli forskjellsbehandlet. Martha Nussbaum sier at karakterene i bøker kan oppleve noe leseren aldri vil, men leseren kan likevel klare å se likheter mellom seg selv, sitt eget liv og det karakterene i boken føler eller opplever (Nussbaum, 2016, s. 25 & 32). Vi kan derfor ikke utelukke at læreren mente flere i klassen kunne ha mulighet for å identifisere seg med Rosa.

Fra et bærekraftdidaktisk perspektiv er det spesielt relevant å lese litterære tekster som aktiverer forestillingsevnen og kan utvikle elevenes empati (Rødnes, 2018, s.62). For elever som ikke opplever forskjellsbehandling på grunn av hudfarge, kan det sees på som spesielt viktig at de får innsikt i og utvikler empati for de som blir det. Dette med tanke på aktiv stillingstaken for å motvirke rasistiske holdninger og systemer, noe som kan sees på som relevant for å få til en bærekraftig utvikling, om vi ser dette i lys av bærekraftsmål 10, postkoloniale og en postkolonial økokritikk. Å vite om læreren har reflektert rundt dette er ikke mulig å vite, men lærerens refleksjoner kan tyde på at fordi hen er opptatt av prinsipper som kan aktualiseres i en utdanning for bærekraftig utvikling, vil det være lettere for læreren å innarbeide en litteraturredidaktisk praksis som er i tråd med utdanning for bærekraftig utvikling.

Motivasjon og alder

Det kan også virke som at norsklærer 3 tok spesielt hensyn til elevgruppen i valg av bok. Svaret til denne læreren peker imidlertid på andre faktorer enn handlingen og tematikken i boken som viktig for hvorfor hen valgte boken *Alle sammen teller* (2018). Læreren sa at boken inneholder myldrebilder og at hen har erfart at elevene liker bøker med slike bilder. Cornelia Rémi skriver slik bøker er attraktive for mange fordi de gir mulighet for å utforske boken på mange forskjellige (2018, s. 158-159). At norsklæreren sier at hen har erfart at elevene liker slike kan tyde på at læreren tar i bruk observasjoner hun har gjort seg om hva det er elevene liker å lese, og at læreren har tatt dette i betraktning når hen har valgt bok.

Briller som indikerer alder var en av de faktorene som hadde stor betydning for hvilken bok lærerne valgte. Dette ser vi også igjen hvor norsklærerne ble bedt om å utdype svaret sitt på

i hvilken grad de vurderte at boklisten tilbød et variert utvalg av bøker. Alle svarte at boklisten tilbød et variert utvalg bøker og norsklærer 3 utdypet dette med at «For 1. trinn er det 5 bøker som er tilpasset dette alderstrinnet...». Vi kan forstå dette som at læreren basert på at leseliste 10 hadde fem bøker med et grønt brillesymbol, tolket det som at det var fem bøker som var tilpasset den aldersgruppen hen underviste for. Dette underbygger at brillene som indikerer alder hadde betydning for hvilken bok lærerne valgte. Akkurat hvordan vi skal tolke alder er imidlertid utfordrende.

Elevene som norsklærer 3 snakker om er på 1.trinn. For de som ikke har knekt lesekode eller ikke har hatt gode leseopplevelser, kan lesing være roten til mye frustrasjon. Begynneropplæringen, det vil si de første årene i skolen, blir ofte sett på som spesielt viktige for utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter. I tillegg til avkoding og innholdsforståelse er motivasjon en viktig faktor for å bli en god leser og utvikle leseforståelse. Elevene trenger å lese mye for å automatisere avkodingen og for at innholdsforståelsen skal utvikles (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s.39-40).

Møte med et stort og variert utvalg litterære tekster kan i tillegg gi elevene kunnskap og erfaring om ulike sjangrer og litterære konvensjoner og bygge på deres litterære kompetanse. Tønnesen skriver at elevene utvikler sin litterære kompetanse ved å lese, erfare og reflektere over litterære tekster (2007b, s. 181). At elevene får lese noe de liker kan derfor være avgjørende for at de skal bli motiverte for å lese mer og utvikle ikke både tekniske leseferdigheter, leseforståelse og deres litterære kompetanse. Svaret til norsklærer 1 kan virke og reflektere en bevissthet rundt dette.

Andre funn

Det er interessant at to av lærerne også synes forsidebildet av boken, samt om teksten var skjønnlitteratur eller sakprosa hadde betydning for hvilken bok de valgte. Gérald Genette som står bak begrepene paratekst, peri og epi-tekster skriver at forsidebildet (front cover) kan inneholde store mengder informasjon (1997, s. 24). For eksempel har forsidebildet (front cover) mye å si for om man velger å lese boken eller ikke (Genette, 1997, s.2). Om lærerne ikke hadde bøkene i boklisten i sin umiddelbare nærhet, hvor de raskt kunne åpne og gjøre seg kjent med innholdet i disse, kan forsidebildet avbildet på nettsiden hatt spesiell betydning for om de valgte å få tak i boken eller ikke.

Jeg har ikke foretatt en litterær analyse av de 9 bøkene i boklisten, men ut fra det kjennskapet jeg har til tekstene kan mye tyde på at flere av bøkene representerer tekster som det kan være vanskelig å plassere enten i kategorien som skjønnlitteratur eller sakprosa. *Rosa Parks* (2018) er et eksempel på en biografi, en framstilling av livet til en historisk person. Fordi biografien ofte baserer seg på rekonstruksjon og tolkning av en persons handlinger, tanker og interesser inneholder den også elementer av diktning og fiksjon (Birkeland, et.al, 2018, s.150). Boken *Rosas buss* blir av Birkeland et.al kategorisert som en historisk fortelling og trukket frem som et eksempel på en bok som balanserer mellom faglitteratur og skjønnlitteratur, mellom fakta og fiksjon (2018, s. 155).

Det er vanskelig å skulle tolke de to norsklærernes svar om hvorfor det betydde noe om det var sakprosa eller skjønnlitterære tekster når de valgte bok. Grunner til å velge det ene fremfor det andre kan for eksempel være forbundet med ønske å variere hva slags type bøker som blir presentert til elevene. Det kan også tenkes at lesing av sakprosa og fagbøker er mer forbundet med det å tilegne seg kunnskap om et spesielt tema (Birkeland, et.al, 2018, s. 169), mens skjønnlitterære tekster ofte fokuserer på innlevelse og opplevelse av en annen eller tilnærmet vår egen virkelighet, men med en større distanse. Enkelte argumenterer for at skjønnlitteraturen i større grad enn sakprosa kan vekke sympati og medfølelse i oss har blitt løftet frem som sentralt i en litteraturundervisning for bærekraftig utvikling (Rødnes, 2019, s. 134), samtidig har vi sett at for eksempel litterær sakprosa, som tar i bruk litterære virkemidler (Tønnesson, 2012) kan ha noe av den samme effekten i tillegg til at den tilbyr faktakunnskap om et tema.

Lese, spørsmål og aktiviteter

Etter valg av bok måtte lærerne ta valg angående hvordan de ønsket at klassen skulle lese boken, hvordan samtalen skulle struktureres og om det skal gjøres noe mer i tillegg til lesing og samtale om boken. På nettsiden blir det både presentert forslag til spørsmål som kan stilles til enkelte av bøkene, samt spørsmål som er tilknyttet det aktuelle bærekraftsmålet. Det er også lagt frem forslag på aktiviteter som kan gjennomføres i tillegg til lesesirkelen eller den litterære samtalen (FN-sambandet, 2021a). Jeg var derfor interessert i å finne ut i hvilken grad norsklærerne forholdt seg til de tipsene, spørsmålene og aktivitetene som lå på

nettsiden med tanke på at dette kanskje kunne si noe om hvor bundet de følte seg til opplegget.

Hvordan de leste boken

Som nevnt tidligere valgte alle norsklærerne høytlesning hvor de selv leste for elevene. Flere påpeker positive sider ved høytlesning (Tønnessen, 2007, s. 49; Wicklund, 2018, s. 27; Hennig, 2017, s.45). Høytlesning gir ifølge Elise Seip Tønnessen klassen en felles leseopplevelse og felles referanserammer, noe som kan gi en følelse av tilhørighet og fellesskap (2007, s. 49). I tillegg legger høytlesning opp til at elever med ulike forutsetninger får mulighet til å lese samme bok og kanskje bøker de selv ikke har forutsetninger for å lese på egenhånd (Lorentzen, 2001, s.255; Wicklund, 2018, s. 27). Det er ingen av lærerne som direkte påpeker akkurat disse positive aspektene ved høytlesning.

Norsklærer 1 sier at de underveis i høytlesningen stoppet opp og elevene fikk mulighet til å komme med innspill og diskutere teksten sammen. Wicklund skriver at bruk av lesestopp i høytlesning gir læreren mulighet til å stille elevene spørsmål som gjør dem oppmerksom på teksten og skape engasjement rundt lesingen (2018, s. 27). Det kan virke som at læreren bruker kombinasjon høytlesning og litterær samtale hvor elevene sin respons står i sentrum og at de får samtale om litterære tekster sammen. På denne måten kan man argumentere for at elevene får innsikt i flere tolkninger og perspektiver på teksten. Innsikt i nye perspektiver og utvikling av kommunikasjon og samarbeidsevner er sentralt i bærekraftig litteraturundervisning og en utdanning for bærekraftig utvikling (Rødnes, 2018, s. 66; Sinnes, 2015, s. 43).

Hvis elevene ikke var vant med litterære samtaler i mindre grupper kan dette ha vært en grunn til at lærerne valgte høytlesning. Gjennom høytlesning kan læreren modellere hvordan man skal lede og respondere i en litterær samtale og hen kan sette ord på gode lesestrategier for elevene (Hennig, 2017, s. 163; Lorentzen, 2001, s. 256; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 169). På sikt kan vi tenke oss at elevene vil bli bedre rustet til å samtale i mindre grupper uten lærerens konstante tilstedeværelse (Hennig, 2017, s. 163; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 169).

Spørsmål

Av resultatene ser vi at alle tre norsklærere tok i bruk spørsmålene som var presentert på siden «For voksne». To av lærerne utdypet hvordan elevene hadde jobbet med spørsmålene. Når det gjaldt spørsmålene som omhandlet bærekraftsmål 10, sa norsklærer 3 at hen så litt på spørsmålene i forkant, men tilpasset samtalen til gruppen og «tok det litt på sparket». Skaftun & Michelsen sier at litteraturlæreren både må kunne velge ut relevant lærestoff og tilpasse det til elevene og i tillegg må hen kunne improvisere hvis det er nødvendig (2017, s. 38). Spørsmålene på nettsiden fungerte som rammer, men læreren kunne tilpasse samtalen slik hen ville og følte seg også trygg nok til å improvisere.

Norsklærer 1, som tok utgangspunkt i boka *Den norske slavehandelen* (2018) sa at klassen diskuterte alle spørsmålene til boken fells i tillegg til at elevene etterpå jobbet med de samme spørsmålene individuelt i Google Classroom. Når det gjaldt spørsmålene tilknyttet bærekraftsmål 10- «mindre ulikhet» svarte elevene først på spørsmålene skriftlig i Google Classroom, før klassen etterpå diskuterte noen av spørsmålene felles. Tekstbasert skriving, for eksempel leselogg kan fungere som støtte under en felles litterær samtale i klassen og i mindre grupper. Den kan også fungere som en forlengelse av den litterære samtalen eller som elevenes svar på en litterær tekst (Sjøhelle, 2001, s. 283; Skarðhamar, 2011, s. 88). Norsklærer 1 brukte altså spørsmålene på nettsiden, men avgjorde selv måten elevene skulle svare på disse.

Aktiviteter

To av tre norsklærere tok i bruk aktiviteter fra nettsiden. Elevene til norsklærer 1 laget tegneserie, men læreren poengterte at de ikke fikk vist eller diskutert dem. Norsklærer 2 valgte å ikke utdype hva slags aktiviteter klassen gjennomførte, men et annet sted i datamaterialet kom det frem at de hadde laget tegneserie til fortellingen om Rosa Parks. Norsklærer 3 tok ikke i bruk aktivitetene og skrev i tillegg at hen ikke mente aktivitetene var tilpasset 1.trinn.

Av datamaterialet kan vi se at alle lærerne tok utgangspunkt i spørsmålene på nettsiden og to av dem brukte aktivitetene som lå der. Samtidig er det tydelig at lærerne tilpasset disse ut

fra ønsket bruk. I klassen til norsklærer 1 svarte de på noen spørsmål felles og noen individuelt i Google Classroom. Det står ikke noe om denne fremgangsmåten på nettsiden, og det tyder på at læreren har valgt å gjøre dette på bakgrunn av egne vurderinger.

Når det kommer til utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) bør undervisningen bære preg av metodemangfold (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Senere vil vi se at to av lærerne mente variert metodebruk var viktig for at elevene skulle kunne utvikle sin forståelse for bærekraftsmål 10 (s. 82). På nettsiden er det i tillegg til materialet tilknyttet den litterære samtalen og lesesirkelen, fire aktiviteter (i leseliste 10). I følge Marianne Lillevangstu finnes det mange veier til målet og erfarne pedagoger velger de arbeidsmåtene som fungerer best ut fra situasjon og hensikt (2007, s. 19). At norsklærer 3 ikke valgte å ta i bruk aktivitetene blant annet fordi hen mente de ikke var tilpasset 1. trinn kan tyde på at læreren ikke føler seg tvunget til å følge det som står på nettsiden, men at hen stoler på sine egne vurderinger om hva som vil fungere best i klassen. Det kan også indikere at det burde være flere aktiviteter på nettsiden, eller at det kunne stått noe om tilpassing til ulike aldre.

Andre funn

Av datamaterialet er det lite som tyder på at elevene ble delt inn i lesesirkelgrupper. Det virker som at de fleste lærerne valgte høytlesning hvor det var en litterær samtale oppstod underveis, eller etter lesingen av boken. Lesesirkelmetoden fremstår som sentralt for undervisningsopplegget Bærekraftsbiblioteket. Det er derfor interessant at ingen av lærerne virket å ta utgangspunkt i denne også fordi lærerne på spørreskjema 1 vurderte «Hvordan holde en lesesirkel?» som relevant.

Fordi alle lærerne valgte høytlesning, kan det være naturlig at de tok spørsmålene felles og ikke delte klassen i mindre grupper. Et premiss for at den litterære samtalen skal fungere i mindre elevgrupper er at elevene har lært seg god samtalekultur eller har fått tydelige rammer for samtalen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 191; Tønnessen, 2007, s. 52). Det kan være litterær samtale var relativt nytt for elevene og lærerne derfor vurderte at elevene ikke hadde forutsetninger for å gjennomføre samtaler i mindre grupper på egen hånd.

En annen måte å legge til rette for mindre gruppesamtaler er å gi elevene tydelige rammer for samtalen. Slike rammer kan være at elevene får tildelt leseoppdrag eller roller (Daniels, 2002, s. 99). I videoen «Bærekraftsbiblioteket: Slik holder du en lesesirkel!» blir leseroller nevnt og det står om leseroller i «Veiledning til deg som skal holde lesesirkel for Bærekraftsbibliotket» som er en pdf-fil som er plassert under «Hvordan holde en lesesirkel?». Vi vet at lærerne har sett videoen, men ikke om de har lest veiledningen eller ikke. Tidligere ble tilgjengelighet løftet frem som en mulig grunn for at det var lærerne selv som valgte bok og dette kan også vært en grunn til at lærerne ikke delte klassen i mindre grupper. Rett og slett fordi de ikke hadde nok bøker fra listen, eller nok eksemplarer av den ene boken til at flere grupper kunne få et eksemplar hver.

4.2.2 Vurdering

Tema vurdering handler om man kan si at Bærekraftsbiblioteket er vellykket på ulike områder. Det første handler om i hvilken grad elevene har oppnådd en større forståelse for bærekraftsmål 10 og hvilke faktorer norsklærerne mener er viktige for at de skal oppnå en slik forståelse. Det andre handler om Bærekraftsbiblioteket kan være en ressurs for norsklærere og eventuelt andre faglærere som skal undervise i tema bærekraftig utvikling i skolen. Det tredje viser til om lærerne føler seg mer trygge på hvordan de kan integrere «Bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema i undervisningen, mer motiverte for å undervise i tema bærekraftig utvikling, og i hvilken grad de vurderer at litterære tekster kan brukes i en slik type undervisning.

Forståelse av bærekraftsmål 10 – mindre ulikhet

På nettsiden står det at Bærekraftsbiblioteket «tilbyr deltakerne en litterær og samtalebasert forståelse av verdens felles arbeidsplan» (FN-sambandet, 2021a). «Verdens felles arbeidsplan», vil si Bærekraftsmålene. Fordi elevene bare har arbeidet med bærekraftsmål 10, vil det ikke være tilstrekkelig grunnlag for å vurdere om de har fått en forståelse av alle målene. Likevel kan det som har fungert eller ikke gjort det med mål 10 muligens overføres til flere mål og derfor på sikt gi deltakerne en forståelse av alle bærekraftsmålene. Hva lærerne sier om dette kan derfor sees på som en indikator på om opplegget faktisk leverer det som det «tilbyr».

Norsklærerne ble spurt om hvilke faktorer de mener har betydning for om elevene har mulighet til å få en økt forståelse av bærekraftsmål nr.10- «mindre ulikhet». De ble først bedt om å ut fra tre ulike lister velge de faktorene de mente vil ha størst betydning for om elevene kan få en økt forståelse av bærekraftsmål nummer 10 – «mindre ulikhet». Fra første liste kunne de velge maks fire alternativer, fra den andre og tredje listen kunne de velge maks tre alternativer. Faktorene var basert på kjennetegn på utdanning for bærekraftig utvikling og litteraturdidaktiske perspektiver.

Funn fra den første listen viste at valg av passende bok, bøker som utgangspunkt for samtale om bærekraftsmålet var den eneste av seks faktorer som alle tre norsklærere mente var viktig for at elevene skulle ha mulighet til å utvikle en større forståelse av bærekraftsmål 10. I tidligere funn i tilknytning til valg av bok kom det frem at handlingsreferatet og forsidebildet var faktorer som var viktige når lærerne valgte bok. Fordi bøkene er plassert i leseliste til mål 10, gir det en forventning om at de passer som utgangspunkt for samtaler om målet. Lærerne kunne i utgangspunktet valgt hvilken som helst bok fra listen, om de så på det som nok informasjon at de passet til å samtale om tema. Funn fra spørreskjemaene tyder på at de foretok grundigere vurdering av bøkene for å avgjøre om den var passende.

Figur 7



Note. Svarfordeling hvilke faktorer fra liste 2 og 3 som lærerne mente var av betydning for at elevene skulle få økt forståelse av bærekraftsmål 10.

Diagrammet viser en oversikt over resultatene knyttet til de to andre listene med faktorer. Figur 7 viser svarfordeling når det kom til hvilke av faktorer fra liste 2 og 3 norsklærerne anså som viktige for at elevene skulle få en økt forståelse av bærekraftsmål 10. De faktorene alle tre norsklærere mente hadde betydning var hvilke type spørsmål som ble stilt i lesesirkelen, at læreren har en klar intensjon og, eller mål for timen eller opplegget, samt hvor mye tid som blir satt av til opplegget. På grunn av avgrensning i hvor mange svaralternativer lærerne kunne velge kan vi ikke utelukke at de ikke mener også andre faktorer er viktige, men resultatene noen av de faktorene lærerne mente var viktigst i denne sammenheng.

Av disse faktorene er type spørsmål stilt i lesesirkelen og bruk av varierte metoder kanskje de faktorene som i størst grad kan knyttes til det som står på Bærekraftsbiblioteket. Jeg har allerede vært inne på bruk av varierte metoder, og vil derfor kun si noe om type spørsmål for å avgrense analysen.

Type spørsmål

Av tidligere resultater kom det frem at alle lærerne tok i bruk spørsmålene på nettsiden. I bærekraftig litteraturundervisning blir spesielt økokritikkens spørremåter løftet frem som relevante (Goga, 2018, s. 354). Slike spørsmål opptatt av å undersøke framstillinger av natur og relasjoner mellom mennesker og natur (Glotfelty, 1996, s. xvii-xix). Ingen av spørsmålene på nettsiden inneholder begrepene natur, miljø eller klima. Det eneste spørsmålet som kan knyttes økokritisk tilnærming er det første spørsmålet til boken *Hvorfor er jeg her?* (åååå). Spørsmålet er: «Hva får du vite om stedene hovedpersonene reiser til, og menneskene som bor der?» (FN-sambandet, 2021g). De andre spørsmålene er kanskje mer i tråd med en postkolonial tilnærming til litterære tekster som er opptatt av å gjøre leseren oppmerksom på maktforhold mellom minoritet og majoritet, utvide vår forståelse av rasisme og gi innsikt i hvordan kulturer og identiteter endres kontinuerlig (Samoilow et al., 2020, s. 99-100). Et annet kjennetegn på spørsmålene er at de spesielt tar utgangspunkt i elevens tolkning av teksten. Nærmere bestemt en personlig tilnærming til teksten. For eksempel «Hva tror du tittelen *Alle sammen teller betyr?*» og «Hvorfor tror du Ben sin bestefar angre på at han ikke gjorde som Rosa, i *Rosas buss?*» (FN-sambandet, 2021g). Lillevangstu skriver at med personlige tilnærminger tar utgangspunkt i det som berører oss som leser (2007, s. 68). Personlig tilnærming er også noe som fremmes av Bærekraftsbiblioteket

(Bærekraftsbiblioteket, 2021a). Av resultatet (figur 7) kan vi ikke vite hva lærerne legger i at spørsmålene som blir stilt er viktig for at elevene skal kunne utvikle forståelse for bærekraftsmål 10. Noe av dette ble litt tydeligere når norsklærerne fikk mulighet til å utdype om det var andre faktorer de så på som utslagsgivende for at elevene skulle oppnå en forståelse av bærekraftsmål 10.

Uten fasitsvar

Den ene læreren utdypet hvilke andre faktorer hen så på som viktige på denne måten; «at man setter av god tid til å reflektere om innholdet (med utgangspunkt i spørsmålene om mål 10. Uten at lærer er belærende eller på jakt etter fasitsvar.». I litteraturredidaktikken er man opptatt av at litteraturlæreren bør gjøre det tydelig at det ikke finnes rett eller galt svar og at dette vil dette inspirere til egne refleksjoner (Hennig, 2017, s. 215). I følge Rødnes kan man ved å forholde seg spørrende, søke forklaringer og vurdere alternative forståelser i samtaler om litteratur øve seg i kritisk tenkning (Rødnes, 2018, s. 67). Kritisk tenkning er noe som er sentralt i UBU og bærekraftig litteraturundervisning (Rødnes, 2018, s. 67; Sinnes, 2015, s.37; (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Lærerens refleksjon er med andre ord både relevant i lys av litteraturredidaktikk og bærekraftig litteraturundervisning.

Identifikasjon og handling

En annen lærer sa at «læreren må evne å gjøre temaet virkelighetsnært og engasjerende, og komme med enkle eksempler som elevene kan kjenne seg igjen i.» Utvikling av forestillingsevne og empati kan sees på som spesielt viktig for elever som for eksempel ikke har førstehåndserfaringer med klimaendringer, diskriminering og krig. Lærerens utsagn er i tråd med det Rødnes trekker frem som skjønnlitteraturens fordel i møte med problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling (Rødnes, 2018, s. 62). Skjønnlitteraturens egenart aktiverer leserens narrative forestillingsevne og gjør at vi kan utvikle empati for andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 25 & 32). Læreren påpeker også at det er viktig at hen kan gjøre temaet virkelighetsnært og engasjerende. Det er en fare at elever kan føle seg maktesløse i møte med globale problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling (Rødnes, 2019, s. 64; Sobel, 2008, s. 137). Å gjøre tematikken virkelighetsnær og engasjerende kan tolkes som at elevene får mulighet til å reflektere hvordan tematikken kan relateres til deres

egne liv og hva de selv kan gjøre for å fremme bærekraftig utvikling, også på et lokalt nivå. Dette kan fremme det Sinnes kaller framtidstro og handlingskompetanse (2015, s. 43-44).

Indikasjoner på forståelse

Vi har nå sett på hvilke faktorer norsklærerne mente kunne påvirke i hvilken grad elevene fikk en forståelse for bærekraftsmål 10, men hvilke indikasjoner fikk lærerne på at elevene har fått, eller ikke har fått, en bedre forståelse av bærekraftsmål nummer. 10? Følgende er de tre norsklærernes svar;

Jeg tror nok mine elever i hovedsak fikk større forståelse for det historiske aspektet for hvordan de rike hadde mulighet til å undertrykke de fattige og «gjøre hva de ville med dem». Elevene hadde litt vansker med å overføre til dagens situasjon. Spørsmål om hvordan forskjellen var mellom mennesker i vårt lokale område ble blant annet vanskelig for dem å knytte til boken. Men, kanskje bidrar opplegget vi gjorde til større forståelse og tankegang i andre situasjoner, selv om man ikke ser en umiddelbar tendens/innvirkning. -Norsklærer 1

Elevene bidro godt i klassesamtalen etter at vi hadde lest boka. De kom med mange gode eksempler og relevante spørsmål. De lagde tegneserier av hendelsen Rosa Parks opplevde på bussen, og de hadde fått med seg hovedpoenget. -Norsklærer 2

Vi hadde fine samtaler rundt temaet, men det er vanskelig å si i 1.klasse. Jeg syns elevene fikk en forståelse for at ikke alle mennesker i verden har det likt som deg eller har like muligheter som deg. Og at alle sammen er viktige, alle sammen teller. - Norsklærer 3

Norsklærer 1 og 3 sitt svar viser at det kan være vanskelig å se en umiddelbar endring i elevenes forståelse: «...det er vanskelig å si i 1.klasse.» og «...man ikke ser en umiddelbar tendens/innvirkning». Dette reflekterer det Skarstein og Skarstein kaller for skalaproblematikk i utdanning for bærekraftig utvikling. Mentale øvelser som er relevante i en utdanning for bærekraftig utvikling kan være vanskelig eller umulig for elevene å gi uttrykk for og derfor vanskelig for læreren å si noe om (2020, s. 315).

Man kan også snakke om skalaproblematikk innenfor litteraturredidaktikken. Elevens lesing er en mental og svært individuelt betinget prosess. Læreren vil aldri kunne få en helhetlig forståelse elevenes møte med ulike tekster. Det læreren tar utgangspunkt når hen skal vurdere elevens forståelse vil derfor være det eleven selv uttrykker om sin egen lesing og forståelse, men både forståelsen av teksten og elevens mulighet for å uttrykke sin egentlige respons på litterære tekster kan være begrenset (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 28-30). Hennig, 2017, s. 79).

Selv om to av lærernes svar viser at det kan være vanskelig å umiddelbart vurdere om elevene har oppnådd en større forståelse for bærekraftsmål 10, viser svarene også at de til en viss grad observerte at elevene hadde tilegnet seg kunnskap om, og forståelse for tema tilknyttet bærekraftsmål 10.

Den ene læreren påpeker at elevene hadde fått en forståelse for det historiske aspektet om hvordan de rike hadde mulighet til å undertrykke de fattige i boken *Den norske slavehandelen* (2018). Kontekstuell kunnskap blir av Sinnes løftet frem som sentralt for at elevene skal kunne forstå sammenhenger i verden og kunne bidra til å gjøre verden mer bærekraftig. Dette handler også om å forstå hvordan denne kunnskapen kan være relevante ikke bare globalt, men lokalt (2015, 39). Svaret til norsklærer 1 viser at elevene imidlertid hadde vanskeligheter med å overføre det de hadde lært til egen eller lokal kontekst.

Kommunikasjon og samarbeid

Et annet kjennetegn på utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er utvikling av kompetanser i kommunikasjon og samarbeid. Globale problemstillinger krever at mennesker med forskjellige bakgrunner må klare å samarbeide. Å lytte til andre, og akseptere at folk har annerledes perspektiver og ideer er derfor sentralt (Sinnes, 2015, s. 42). Det kan virke som at lærerne ut fra den litterære samtalen observerte at elevene tok i bruk sine kommunikative ferdigheter: «Elevene bidro godt i klassesamtalen etter at vi hadde lest boka. De kom med mange gode eksempler og relevante spørsmål.» og «Vi hadde fine samtaler rundt temaet». Dette kan vise hvordan man gjennom litterære samtaler også direkte øver kompetanser relevante for å oppnå bærekraftig utvikling.

Ressurs i undervisning for bærekraftig utvikling

Dette undertema viser hvilke av lærernes besvarelser som kan si noe om Bærekraftsbiblioteket, spesielt når det kommer til en tverrfaglig tilnærming, er i tråd med det som kalles en utdanning for bærekraftig utvikling. Noen slike aspekter er belyst også tidligere under andre tema i analysen.

Tverrfaglig undervisningsopplegg

Bærekraftsbiblioteket gir inntrykk av å være et undervisningsopplegg som kan brukes av lærere i flere fag (FN-sambandet, 2021a), men er basert på litteraturdidaktiske praksiser norsklærere tradisjonelt har mer erfaring med enn andre faglærere. Noe som kjennetegner en utdanning for bærekraftig utvikling er som nevnt en tverrfaglig tilnærming (Sinnes, 2015, s. 38). Det vil også være relevant å se om lærerne oppfatter at nettopp en litterær tilnærming er aktuell i en slik utdanning, spesielt med tanke på at bærekraftig utvikling i utdanningen har blitt forbundet spesielt med naturfag og samfunnsfag (Straume, 2016, s. 79; Straume & Sinnes, 2017, s. 15). Tidligere har vi sett at litteraturdidaktiske metoder kan aktualiseres også i andre fag enn norskfaget, blant annet med utgangspunkt i koblinger mellom kjerneelementer i ulike fag og et utvidet litteratur- og tekstbegrep (se 3.3.3 Tverrfaglig). Praksiser i norskfaget, som den litterære samtalen og kritisk tenkning åpner ifølge Rødnes opp for flerfaglig samarbeid som inkluderer arbeid med ulike tekster, metoder og kunnskap fra ulike fagområder og er derfor aktuelle sett fra et bærekraftdidaktisk perspektiv (2018, s. 67).

Fordi LK20 og begrepet tverrfaglig tema er relativt nytt i den norske skolen var det interessant å undersøke lærernes vurdering av hvilke fag de mente det kunne være relevant å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket. Diagrammet (figur 8) viser en oversikt over hvilke fag norsklærerne mente det er relevant å ta i bruk opplegget;

Figur 8



Note. Svarfordeling på spørsmål om hvilke fag Bærekraftsbiblioteket kan bli tatt i bruk ifølge norsklærerne.

Av diagrammet ser vi at alle tre norsklærerne mente norsk, samfunnsfag og KRLE var fag som er relevante å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket i. To av lærerne valgte også engelsk og kunst og håndverk, mens kun én valgte matematikk. Ingen av lærerne valgte fagene kroppsøving, naturfag, mat og helse eller annet. I læreplanverket vises det til hvordan de tverrfaglige temaene kan knyttes til enkelte kompetansemål i ulike fag. Alle fagene i diagrammet viser i læreplanen en kobling mellom enkelte av fagets kompetansemål og tema bærekraftig utvikling, med unntak av «Annet fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det kan tenke seg at lærere som underviser i og har mer kunnskap om enkelte fagområder, også har bedre forutsetninger for å se koblinger til tema bærekraftig utvikling i lys av faget. Norsklærerne ble ikke spurt om hvilke andre fag enn norsk de underviser i, i spørreskjemaet.

På spørsmål om norsklærerne satte av tid til å bruke Bærekraftsbiblioteket i andre fag, svarte to av norsklærerne ja. Norsklærer 1 satte bare av tid til opplegget i norsktimene, men utdypet at hen knyttet opplegget opp til pågående emne i KRLE om rasisme. Vi kan forstå det som at norsklærer 1 også underviser i KRLE og kanskje hadde bedre forutsetninger for å se paralleller til emnet om rasisme i faget og bærekraftsmålet de jobbet med- mål 10.

Norsklærer 2 forklarte at de ikke hadde timeplan oppdelt etter fag, men tema. Norsklærer 3, som var den eneste av de tre lærerne som mente matematikk var et fag man kunne ta i bruk

opplegget, hadde lest *Alle sammen teller* (2018) med klassen. «Når det gjelder matematikk, tenkte jeg spesifikt på «Alle sammen teller». Her kan man legge opp til mange samtaler rundt tall og telling sammen med elevene.» - Norsklærer 3

Resultatene kan tyde på at å jobbe ut fra tema gjør at norsklærer 1 og 2 ser det mulig å bruke opplegget på tvers av fag. Norsklærer 3 forklarte at erfaring med *Alle sammen teller* (2018) var grunnen til at hen mente matematikk kunne knyttes til Bærekraftsbiblioteket. Det kan med andre ord fremstå som at læreren ikke nødvendigvis hadde koblet faget til Bærekraftsbiblioteket med mindre hen hadde blitt kjent med boken. Dette kan tyde på at møte med litteratur kan utvide våre perspektiv og gi mulighet for å se sammenhenger mellom flere ulike fagområder og tema ikke bare hos elevene, men også læreren. Det er likevel litt vanskelig å se akkurat hvilke sammenhenger læreren snakker om når det kommer til hvordan matematikk, tall og telling generelt kan kobles til bærekraftig utvikling. Svaret til læreren antyder at det spesielt er det at boken legger opp til dette som er avgjørende for at læreren svarer som hen gjør.

Fra spørreskjema 1 kom det frem at én lærer mente det var veldig tydelig, to at det var tydelig og én at det var noe utydelig at Bærekraftsbiblioteket kan brukes i flere fag (ut fra nettsiden). Lærernes svar reflekterer også i stor grad de fagene som er listet opp på nettsidens hovedside; KRLE, Kunst og håndverk, Matematikk, Norsk og Samfunnsfag (FN-sambandet, 2021a). Selv om dette kan indikere at lærerne har basert seg på nettsiden, viser svarene at det også var andre faktorer som spilte inn når de valgte hvilke fag de anså som aktuelle.

Det er interessant at ingen av lærerne valgte naturfag som et fag man kan ta i bruk opplegget i. Naturfag er også listet under «Skoletilpasning» på siden «For voksne» (FN-sambandet, 2021g). Hvis lærerne i større grad forbinder naturfag med en fakta og kunnskapsbasert tilnærming til UBU, kan det være de ikke har valgt naturfag som et relevant fag, i og med at Bærekraftsbiblioteket er forbundet med en litterær og samtalebaseret tilnærming hvor skjønnlitterære tekster blir spesielt fremhevet som aktuelle fordi de kan vekke sympati og medfølelse i oss, noe som blir løftet frem som sentralt i en litteraturundervisning for bærekraftig utvikling (Rødnes, 2019, s. 134). For å finne mer ut av

hvordan lærerne tenker om dette kunne det for eksempel vært interessant å se om lærernes svar hadde vært annerledes om de hadde lest bøker med utgangspunkt i bærekraftsmål 13 – «stoppe klimaendringene» eller mål 15 – «livet på land».

Alle (tre) norsklærerne svarte at det var sannsynlig at de kom til å anbefale andre *norsklærere* å ta i bruk opplegget. Alle (tre) norsklærerne svarte også at det var sannsynlig at de kom til å anbefale andre lærere *enn* norsklærere å ta i bruk opplegget. Ser vi resultatene i tema «Tverrfaglig undervisningsopplegg» i sammenheng med hverandre kan man argumentere for at Bærekraftsbiblioteket potensielt kan brukes i flere fag og dermed er i tråd med utdanning for bærekraftig utvikling på dette punktet.

Undervise i bærekraftig utvikling

Fordi det har vært en tendens at lærere og lærerstudenter ikke føler seg rustet eller trygge på å undervise i tema knyttet til bærekraftig utvikling (Borg et al., 2012, s. 198; Eames et al., 2010, s. 9; Evans et al., 2012, s. 130; Guanio-Uluru, 2019, s. 8) vil det også være interessant å se om bruk av Bærekraftsbiblioteket har gjort norsklærerne mer trygge og mer engasjert og motiverte for å undervise i tema bærekraftig utvikling.

Resultatene viser at de tre lærerne som hadde gjennomført undervisningsopplegget Bærekraftsbiblioteket i praksis i noen grad var blitt mer trygge på hvordan de kan integrere «Bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema i egen undervisning. Den ene læreren var også i stor grad blitt mer bevisst litteraturens rolle i å formidle verdier og tema knyttet til bærekraftig utvikling og de to andre hadde i noen grad blitt mer bevisst dette gjennom utprøving av opplegget i praksis. I resultatene kom det også fram at alle (tre) norsklærere gjennom prosjektet følte seg mer engasjert og motivert for undervisning med fokus på bærekraftig utvikling. Etter lærerstudentene i Guanio- Uluru sin studie hadde hatt forelesninger, læringsaktiviteter og lesesirkler tilknyttet økokritikk, posthumanisme og den litterære dystopisjangeren rapporterte de også de at de følte seg mer trygge på hvordan de skal bruke litterære tekster til å diskutere bærekraftig utvikling med elevene sine (Guanio-Uluru, 2019, s. 11). Norsklærerne svarte ikke på i hvilken grad de følte seg trygg på å undervise i tema bærekraftig utvikling før prosjektet, men resultatene viser at de tre lærerne

i noen grad var mer trygge på hvordan de kan integrere «Bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema i egen undervisning etter de hadde gjennomført opplegget i praksis.

I resultatene kom det også fram at alle (tre) norsklærerne gjennom utprøving av prosjektet nå var mer engasjert og motivert for undervisning med fokus på bærekraftig utvikling. Både studien til Guanio- Uluru og andre studier viser at lærerstudenter etter undervisning knyttet til bærekraftig utvikling eller UBU i større grad følte at bærekraftig utvikling var viktig eller at de i større grad følte en moral forpliktelse for, eller selv ønsket å bidra til en bærekraftig utvikling (Andersson et al., 2013, s. 5143 & 5146; Guanio- Uluru, 2019, s. 9; O'Flaherty & Liddy, 2018, s. 1040).

Når norsklærerne ble spurt om de vurderte Bærekraftsbiblioteket som et nyttig verktøy for å integrere det tverrfaglige tema Bærekraftig utvikling i undervisningen svarte alle tre at de i stor grad gjorde det. På spørsmål om hvor sannsynlig det var at de kom til å ta i bruk opplegget igjen, svarte én at det var noe sannsynlig at hen kom til å ta i bruk opplegget igjen, mens de to andre svarte at det var sannsynlig at de kom til å ta det i bruk igjen.

At lærerne gjennom utprøving av Bærekraftsbiblioteket i noen grad føler seg bedre rustet for å undervise i tema bærekraftig utvikling, at de opplever økt motivasjon og engasjement for en slik undervisning og at de vurderer opplegget som et nyttig verktøy i denne sammenheng og ønsker å ta det i bruk igjen, kan peke på at den litterære og samtalebaserte tilnærmingen til å forstå bærekraftsmålene og undervise for bærekraftig utvikling har et betydelig potensial.

For å få en helhetlig forståelse av bærekraftig utvikling krever det innsikt i problemstillinger både innen miljø- og naturvitenskapelige, økonomiske og sosiale perspektiver (Sinnes, 2015, s. 51). Man kan argumentere for at arbeid med kun ett bærekraftsmål eller én bok i leselisten er for lite for å kunne utvikle en forståelse av slike store og komplekse sammenhenger. Dette kan være en grunn til at lærerne svarte at de etter utprøving av opplegget i noen grad, og ikke stor grad følte seg bedre rustet til å undervise i temaet. Det er derfor positivt at de ønsker å ta i bruk opplegget på nytt, med utgangspunkt i andre de andre boklistene og andre bøker slik at både de selv og elevene kan få en mer helhetlig forståelse av temaet.

5.0 Drøfting og oppsummering

I denne delen vil jeg se presenterte funn og analyse i lys av forskningsprosjektets forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg vil ta for meg ett og ett forskningsspørsmål før jeg til slutt vil komme knytte disse opp til den overordnede problemstillingen. Til slutt vil jeg si noe om studiens potensiale og svakheter og hvilke muligheter som ligger i videre forskning på feltet.

5.1 Hva kjennetegner norsklærernes vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for Bærekraftsbiblioteket?

Flere studier viser at lærere og lærerstudenter ikke føler seg rustet til å undervise i tema bærekraftig utvikling, at de mangler inspirerende eksempler på hvordan kan inkludere bærekraftig utvikling i undervisningen (spesielt språklærere) og at de ikke vet hvordan de kan bruke litterære tekster til å diskutere bærekraftig utvikling med elever (Borg et al., 2012, s. 198; Guanio- Uluru, 2019, s.11). Bærekraftsbiblioteket kan være et eksempel på hvordan man kan undervise i tema bærekraftig utvikling gjennom en litteraturdidaktisk metode. Å se på hva som kjennetegner norsklærernes vurdering av nettsiden er relevant fordi det viser hvilket muligheter og begrensninger som ligger i det å formidle et undervisningsopplegg på en nettside. Norsklærerne er ikke pålagt å bruke opplegget og nettsidens form og innhold kan begrense i hvilken grad det er sannsynlig at det blir tatt i bruk og forstått slik det er tenkt at utviklerne. For å svare på forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner norsklærernes vurderinger av Bærekraftsbibliotekets nettside, har jeg tatt utgangspunkt i resultat og analyse av spørreskjema 1.

Det som kjennetegner norsklærernes vurdering av nettsiden er spesielt at «Hvordan starte en lesesirkel», «Leseliste til Bærekraftsmål nummer 10» og «For voksne» er de delene og sidene som er mest kommentert og, eller kan virke å ha vært spesielt viktige og relevante for hvordan lærerne så på det som aktuelt ta i bruk opplegget, samt hvordan de så for seg å gjennomføre undervisningsopplegget i praksis. Med utgangspunkt i web-tekst- og nettsideanalyse ble disse sidene og delene vurdert både ut fra innhold og, eller informasjon og brukervennlighet.

Fordi norsklærerne ikke er pålagt å ta i bruk opplegget, men må bruke sin profesjonelle skjønnsutøvelse for å vurdere om opplegget er noe de vil ta i bruk eller ikke kan vi argumentere for at førsteinntrykket av nettsiden vil være avgjørende for om de velger å ta det i bruk eller ikke. Den innledende delen som gir informasjon om hva Bærekraftsbiblioteket er, vil derfor være spesielt viktig. Resultatene viste at alle norsklærerne fikk lyst til å finne ut mer om opplegget og boklistene etter de hadde lest den innledende teksten og sett videoen «Bærekraftsbiblioteket». Godt innhold er enkelt å forstå, enkelt å finne og skaper interesse og engasjement (Redish, 2007, s. 2; Dalen, 2018, s.90) og det kan virke som at innholdet i denne delen i ganske stor grad oppfylte disse kravene.

På Bærekraftbibliotekets nettside fremstår lesesirkelmetoden som sentralt. Spesielt for lærere som ikke er kjent med denne metoden fra før, eller har brukt den i lys av tema bærekraftig utvikling, kan det være viktig at metoden er godt forklart. Norsklærerne rapporterte at verbalteksten «Hvordan holde en lesesirkel» i stor og i noen grad fikk informasjon om viktige aspekter ved det å holde en lesesirkel, med det unntak at én lærer ikke mente det var tydelig nok hvor lang tid opplegget ville ta. Noe som kjennetegnet svaret til to av lærerne var at de savnet et konkret eller tydelig eksempel på hvordan man kan holde en lesesirkel. I kartleggingen av lærernes tidligere erfaring kom det frem at tre av dem ikke hadde gjennomført undervisning med tema bærekraftig utvikling før. Studier viser at språklærere er av den gruppen som i størst grad etterlyser inspirerende eksempler på hvordan man kan gjennomføre en slik undervisning (Borg et al., 2012, s. 198). De to norsklærernes ønske om et mer konkret eksempel på hvordan en lesesirkel kan gjennomføres kan derfor henge sammen med at de ikke er kjent med denne metoden, og kanskje spesielt tilknyttet bærekraftig utvikling.

Når det kom til leseliste mål 10 viste det seg at det som står om målet på nettsiden virket å ha stor betydning for hvordan lærerne forstod målet, og derfor også for hvordan de vurderte bøkene i listen som passende eller ikke. Dette var kanskje spesielt tydelig med tanke på bøkene de ikke kjente fra før, som for eksempel *Julian er en havfrue* (2020). Man kan drøfte om dette begrenser lærerne til å velge bøker som kun umiddelbart, ut fra beskrivelsen av målet på nettsiden, virker å handle om mindre ulikhet og ikke de bøkene som kunne utvidet

deres og elevenes forståelse av målet. Dette viser hvor avgjørende innholdet og informasjonen i boklistene kan være. Denne informasjonen vil trolig være spesielt avgjørende om læreren (brukeren) ikke kjenner til, eller har arbeidet med målet tidligere.

Det som pekte seg mest ut i lærernes vurdering av nettsidens brukervennlighet omhandlet siden «For voksne». Det var tydelig at lærerne mente plasseringen av «For voksne» ikke var særlig god. Dette var noe som kom gikk igjen flere steder i datamaterialet og handlet både om navn på siden, lenken, plassering av lenken på siden og innholdsfortegnelsen. At tittel på siden og lenken, samt plassering av lenken til siden nå er endret, viser at lærernes refleksjoner var svært relevante i dette tilfellet.

Når det kom til lærernes totalinntrykk av siden så vi at tidligere vurderinger av de ulike delene, sidene på nettsiden reflekterte deres totalvurdering av denne. Etter å ha blitt kjent med nettsiden vurderte kun én lærer det som enkelt å ta i bruk opplegget i praksis. Samtidig hadde ingen av norsklærernes et dårlig totalinntrykk av siden. Tre av dem hadde et godt, eller ganske godt inntrykk og den fjerde hadde verken et dårlig eller et godt inntrykk av siden. Av lærernes begrunnelser blir det igjen fremtredende at det å finne frem til relevant informasjon som oppgaver og aktiviteter var utfordrende, og dette har trolig påvirket i hvilken grad det var enkelt eller krevende å ta i bruk opplegget, noe dette sitatet underbygger:

«Som lærer er man gjerne ute etter konkrete aktiviteter/oppgaver å bruke når noe er presentert som et "opplegg". Jeg brukte lang tid på å finne disse, og forsto ikke helt hensikten med nettsiden. Mitt førsteinntrykk var at dette ikke var noe jeg ville bruke tid på å sette med inn i og som jeg nok ikke hadde brukt om jeg ikke var med i dette prosjektet. Dette endret seg da jeg til slutt fant aktivitetene.»

Selv om det var gjennomgående at det var vanskelig å finne frem til relevant informasjon – spesielt aktiviteter og oppgaver, fremstod det som spesielt positivt at det generelt var mye informasjon på nettsiden og at det var mulig å tilpasse opplegget på forskjellig måter.

Lærerens utsagn om at hen ikke hadde tatt i bruk opplegget med mindre hen hadde vært med i prosjektet viser hvor avgjørende nettsidens form og innhold er.

5.2 Hva kjennetegner måten norsklærerne tar i bruk undervisningsopplegget Bærekraftsbiblioteket i praksis?

I resultat og analyse av spørreskjema 2 så vi hvordan norsklærerne valgte å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket i praksis og hvilke valg og vurderinger som lå til grunne for hvordan de gjennomførte opplegget. Lærerne er kun nylig pålagt å integrere tema bærekraftig utvikling i undervisningen. Når det kommer til en litteraturdidaktisk tilnærming til temaet påpeker Goga at bærekraftig litteraturundervisning er forholdsvis lite utforsket og diskutert i Norge (2019, s. 5). Mangel på kunnskap om norskfagets og spesielt litteraturundervisningens potensiale i bærekraftdidaktikken kan også gjenspeiles i det at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling ikke var inkludert i det første høringsforslaget til læreplan i norsk.

Hvis det stemmer at det generelt er liten kunnskap om hvordan man skal undervise i tema bærekraftig utvikling, og spesielt gjennom en norskfaglig og litteraturdidaktisk tilnærming, kan det tenke seg at de fleste lærere vil ha behov for en del støtte fra nettsiden. Samtidig kan det være norsklærere er mindre avhengige av å følge de rådene som ligger på nettsiden, på grunn av sin inngående fagkunnskap om litteraturdidaktiske prinsipper og metoder. Dessuten må læreren uansett hva slags fagkunnskap læreren kunne tilpasse opplegget til sin egen elevgruppe. På dette området er det læreren som sitter med spesialkunnskapen, ikke nettsiden.

Det som kjennetegnet måten lærerne tok i bruk Bærekraftsbiblioteket i praksis var at de flere steder tok utgangspunkt i det som stod på nettsiden, men tilpasset opplegget ut fra egen erfaring og kompetanse, og elevgruppen. Dette kom både frem i måten lærerne valgte bok, hvordan de valgte å lese den, samt i hvilken grad de brukte spørsmålene og aktivitetene som var presentert på nettsiden.

Når det kom til lærernes valg av bok var det spesielt handlingsreferatet og brillesympolet som indikerte passende alder, som hadde betydning ifølge lærerne. Begge disse var tilknyttet nettsiden. Av resultatene fra spørreskjema 1 som omhandlet hvilke bøker lærerne

så på som passende som utgangspunkt for samtale om bærekraftsmål 10 var det også tydelig at de baserte valget spesielt ut fra den informasjonen de fikk på nettsiden.

Selv om dette var faktorer bestemt av nettsiden virket valget egentlig å handle om tilpasning til elevgruppen. Det vil si at lærerne ønsket å tilpasse elevgruppen på ulike måter og at de brukte denne informasjonen (handlingsreferat og brillesymbol) til å gjøre det.

Dette kom spesielt frem i lærernes utdypende begrunnelse for valg av bok. Norsklærer 1 valgte *Den norske slavehandelen* (2018) fordi hen mente elevene i klassen hadde behov for å reflektere rundt temaene denne boken tok opp (ifølge læreren). Norsklærer 2 var spesielt opptatt av elevenes mulighet for gjenkjenning og norsklærer 3 virket å være spesielt opptatt av å velge en bok elevene likte. Norsklærernes svar viser til viktige litteraturdidaktiske prinsipper, som valg av bok basert på å tilpasse og utfordre elevene, valg av bok som gir mulighet for gjenkjenning og legitimering av vanskelige opplevelser, og valg av bok som elevene liker og kan føre til motivasjon for lesing.

Når det kommer til hvorfor brillesymbolet som indikerer alder var en viktig faktor har det vært vanskelig å si hva dette betyr. Siden alle lærerne valgte å lese boken høyt er det mindre sannsynlig at det tenkte på elevenes tekniske leseferdigheter. En mulighet er at elevenes alder kan si noe om hva slags muligheter de har for å forstå kompleksiteten i temaene og problemstillingen som blir tatt opp i bøkene. Å forstå og se komplekse sammenhenger som handler om sosiale forhold, økonomi og natur og miljø kan være utfordrende selv for den voksne læreren (Evans et al., 2012, s. 130).

Noe annet som pekte seg spesielt ut i måten lærerne tok i bruk opplegget var at de ikke brukte lesesirkelmetoden. Alle tre norsklærerne som gjennomførte opplegget valgte høytlesning i klassen, med lesestopp og litterær samtale underveis, eller i etterkant av høytlesingen. Lærernes begrunnelse for dette kommer ikke tydelig frem i datamaterialet. I analysen vurderes flere mulige grunner. Blant annet hvor tilgjengelig bøkene var for lærerne og at elevene kanskje ikke var vant med mindre gruppesamtaler. At lærerne ikke valgte lesesirkelmetoden kan også begrunnes ut fra at de i spørreskjema 1 etterlyste konkrete eksempler på hvordan de kan gjennomføre en lesesirkel. Lærerne kunne tildelt elevene leseroller for å strukturere samtalen. Tips om dette var videoen «Bærekraftsbiblioteket:

Hvordan holde en lesesirkel og i en pdf-fil lenket på siden, men av datamaterialet kan man ikke se om lærerne har lest denne. At lærerne her ikke velger å bruke denne informasjonen på nettsiden, kan tyde på at de føler seg trygge nok på å tilpasse opplegget slik de ønsker og slik det passer best ut fra deres egen kompetanse og elevgruppen.

I analysen av spørreskjema 1 kom det frem at lærerne var spesielt opptatt av informasjonen som var i delen «For voksne», nærmere bestemt spørsmål og aktiviteter. Når det kom til om norsklærerne brukte denne informasjonen i praksis, viste det seg at alle tre tok i bruk spørsmålene til bøkene og til bærekraftsmål 10. Det kan tyde på at de hadde behov for konkrete eksempler på hva slags spørsmål som er relevante i en litterær samtale med fokus på tema som omhandler bærekraftsmål 10. Ser vi dette i lys av tidligere funn at lærerne spesielt tok utgangspunkt i det som stod om målet på nettsiden kan det virke som at norsklærerne har mest behov for informasjon om bærekraftsmålet og den bærekraftige «siden» av opplegget.

Når det gjaldt bruk av aktiviteter virket det som at lærerne i mindre grad følte seg bundet til disse. To av lærerne valgte å ta i bruk aktivitetene, men gjorde ikke konkret slik det stod på nettsiden. Den ene læreren tok ikke i bruk aktivitetene i det hele tatt. Det kan tyde på at lærerne var mer trygge på hva slags aktiviteter som var relevante i denne sammenheng og ikke hadde like stort behov for støtte fra nettsiden.

Å se i hvilken grad lærerne bruker nettsiden, viser til litteraturredidaktiske vurderinger og hvordan de tilpasser elevgruppen kan potensielt si noe om det som kommer frem på nettsiden er tilstrekkelig for at også andre faglærere skal kunne ta i bruk opplegget, selv om de ikke er like kjent med litteraturredidaktiske prinsipper og metoder. Lærernes begrunnelser viser flere steder til sentrale prinsipper og vurderinger i litteraturredidaktikken. Flere av disse er også relevante i en bærekraftig litteraturundervisning, som å reflektere rundt problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling (s.73), identifisering og forståelse av andres motiver og handlinger (s.74 &), motivasjon for lesing (s.75) og spørsmål uten fasitsvar (s.79). Det er vanskelig å vite om norsklærerne er bevisst at disse litteraturredidaktiske perspektivene kan være sentrale i en bærekraftig litteraturundervisning eller en utdanning for bærekraftig utvikling. Enten de er klar over de eller ikke kan det at sitter med kunnskap om slike

prinsipper gjøre dem bedre rustet for å ta i bruk opplegget og forstå enkelte prinsipper som ligger til grunn for hvordan opplegget er lagt opp. Vi kan derfor tenke oss at lærere med erfaring i litteraturundervisning har bedre forutsetninger for å ta i bruk opplegget.

5.3 Kan bruk av Bærekraftsbiblioteket i skolen være en ressurs for å oppnå bærekraftig utvikling?

Om Bærekraftsbiblioteket kan være en ressurs for å oppnå bærekraftig utvikling handler slik jeg ser det, om flere faktorer. For det første kan man påstå at det handler i hvilken grad deltakerne, her elever gjennom opplegget har mulighet til å tilegne seg kunnskaper, verdier og kompetanser som er relevante for en bærekraftig utvikling. For det andre kan man si at det handler om at lærerne som skal undervise elevene tilegner seg erfaring, kompetanse, motivasjon og engasjement som skal til for å undervise for bærekraftig utvikling. For det tredje Bærekraftsbibliotekets «metode» en litterær og samtalebasert tilnærming er relevant i et bærekraftdidaktisk perspektiv og for det fjerde om at opplegget kan tas i bruk av lærere med ulik kompetanse og i ulike fag, nærmere bestemt om det har en tverrfaglig tilnærming.

Når det kom til om elevene gjennom opplegget hadde fått en økt forståelse for bærekraftsmål 10, kan to av lærernes svar reflektere det som Skarstein og Skarstein kaller skalaproblematikk innen bærekraftdidaktikken. Det vil si at det kan være vanskelig å peke på et konkret læringsutbytte (2020, s. 315). Denne utfordringen er også fremhevet av andre (O'Flaherty & Liddy, 2018, s. 1043). Man kan også snakke om en skalaproblematikk i litteraturredidaktikken når det kommer til å vurdere elevenes lesing og forståelse av tekst. Å vurdere elevenes utbytte i denne sammenheng kan derfor være spesielt utfordrende, noe også lærerne til en viss grad påpeker.

Til tross for utfordringer med vurdering i bærekraft- og litteraturredidaktikken, kan norsklærernes svar tyde på at elevene gjennom opplegget har vist sentrale kompetanser, som kontekstuell kunnskap, refleksjon og kommunikasjon- og samarbeidsevner. Norsklærer 1 sitt avsluttende svar «...Men, kanskje bidrar opplegget vi gjorde til større forståelse og tankegang i andre situasjoner, selv om man ikke ser en umiddelbar tendens/innvirkning» viser hvordan en litterær og samtalebasert tilnærming til bærekraftsmålene ikke alltid

resulterer i en umiddelbar tendens eller innvirkning, men at den kan bety noe på sikt. Rødnes argumenterer for at det å lese og samtale om litteratur er knyttet til bærekraftig utvikling fordi dyp forståelse er en forutsetning for god dømmekraft og for å kunne foreta reflekterte, kritiske og etiske vurderinger og at dette på sikt danner grunnlag for at aktiv stillingstaken og handling (2018, s. 72).

Studier viser at lærere og lærerstudenter både i Norge og i utlandet mangler kunnskap om og inspirerende eksempler på hvordan de kan integrere bærekraftig utvikling i undervisningen. Dette samsvarer godt med resultatet i denne studien som viser at tre av norsklærerne i denne studien ikke hadde erfaring med undervisning med tema bærekraftig utvikling. Fire respondenter er for lite til å si at dette gjelder generelt for lærere og spesielt for norsklærere i Norge, men i lys av tidligere studier kan det virke å være behov for en kompetanseheving hos lærere når det kommer til det å undervise i tema bærekraftig utvikling. Spesielt kan man drøfte om litteraturundervisningens relevans må tydeliggjøres. Dette er fordi studier viser at språklærere er den gruppen som i minst grad føler bærekraftig utvikling er relevant i deres fag, at de i størst grad mangler inspirerende eksempler (Borg, et al., 2012, s. 198) og at det temaet bærekraftig utvikling ikke var inkludert i første høringsforslag i norsk læreplan (Ulvestad, 2019).

I denne sammenheng pålegges lærerutdanningene et spesielt ansvar (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 257). Flere studier viser at lærere og lærerstudenter etter kurs eller undervisning om utdanning for bærekraftig utvikling føler seg mer motiverte for- og bedre rustet til å undervise i bærekraftig utvikling (Andersson et al., 2013, s. 5143 & 5146; Guanio- Uluru, 2019, s. 9; O'Flaherty & Liddy, 2018, s. 1040). Hvis lærerutdanningene i større grad fremover fokuserer på å utdanne lærere slik at de er rustet til å undervise i temaet kan vi tenke oss at dette vil føre til en viktig kompetanseheving blant lærere. Når det kommer til lærere som allerede er i skolen vil kanskje i større grad være avhengige av de selv eller at skoleledelsen tar initiativ for en kompetanseheving på dette området. Denne studien viser at kun ved utprøving av en leseliste fra Bærekraftsbiblioteket førte til at lærerne følte seg mer bedre rustet til å integrere bærekraftig utvikling i undervisningen. Dette viser at Bærekraftsbiblioteket kan være en ressurs for lærere som mangler kunnskap og erfaring med å undervise i tema bærekraftig utvikling.

Ut fra dette kan man argumentere for at det er viktig at lærere blir bevisst at Bærekraftsbiblioteket finnes og siden nettsiden er den eneste som presenterer og gjør rede for opplegget i sin helhet, kan man også påstå at nettsidens innhold og form er spesielt avgjørende. Dette kan vi se ut det norsklærer 1 svarte avslutningsvis i spørreskjema 2 hvor lærerne fikk mulighet til å komme med utdypende kommentarer til Bærekraftsbiblioteket:

«Syns fortsatt at nettsiden var noe knotete å finne fram på. Ut fra førsteinntrykket hadde jeg nok aldri brukt dette opplegget, fordi det tok for lang tid å forstå hva det var. Men etter å ha gjennomført er jeg veldig positiv og har anbefalt det til andre.» - Norsklærer 1

Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne studien har undersøkt hva som kjennetegner fire norsklærere på barneskolen sine vurderinger av Bærekraftsbibliotekets nettside og tre av norsklærerne sin vurdering av undervisningsopplegget Bærekraftsbiblioteket i praksis. Hensikten med å undersøke dette har vært å se hvilket potensial som ligger i Bærekraftsbiblioteket som har en litterær og samtalebasert tilnærming for å forstå bærekraftsmålene. Sagt på en annen måte en litteraturdidaktisk tilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling. Dette har vært relevant fordi lærere og lærerstudenter har rapportert at de mangler kunnskap om hvordan de kan undervise i tema bærekraftig utvikling og mangel på inspirerende eksempler på hvordan en slik undervisning kan se ut (Borg et al., 2012, s. 198; Eames et al., 2010, s. 9; Evans et al., 2012, s. 130; Guanio-Uluru, 2019, s. 8). Det har vært en tendens til at naturfag, og til dels samfunnsfag, har vært de fagene som blir mest forbundet med temaer knyttet til bærekraftig utvikling (Straume, 2016, s. 79; Straume & Sinnes, 2017, s. 15). Man kan derfor stille spørsmål om en litterær tilnærming derfor er relevant i utdanning for bærekraftig utvikling? Med en forventning at Bærekraftsbiblioteket kan være et eksempel som lærere kan legge i sitt arsenal av arbeidsmetoder eller undervisningsopplegg de kan bruke for å integrere det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i undervisningen sin, stilte det seg et spørsmål om hvordan lærere blir bevisst at Bærekraftsbiblioteket finnes? Siden hovedkilden til Bærekraftsbiblioteket er på FNs nettsider har det i studien blitt undersøkt hvilke muligheter og begrensninger som ligger i det at opplegget er formidlet gjennom en nettside. Dette ble gjort ved å se på norsklærernes vurderinger av nettsidens innhold og

brukervennlighet og hvordan innhold og brukervennlighet har påvirket i hvilken grad norsklærerne ønsket å ta i bruk opplegget, så på det som enkelt å ta det i bruk og hvordan de forstod opplegget ut fra det som kom frem av informasjon på nettsiden.

For å svare på studiens problemstilling og underliggende forskningsspørsmål har jeg anvendt metoden spørreundersøkelse, nærmere bestemt nettbasert spørreskjema for selvutfylling. Norsklærerne har svart på to spørreskjema, hvor hvert skjema har vært koblet til hver sin del av problemstillingen. I metoddelen i avhandlingen blir valget av denne metoden begrunnet ut fra flere faktorer, blant annet at det gav rom for fleksibilitet både for lærerne og for meg som forsker og at metoden var hensiktsmessig med tanke på en todelt problemstilling. I denne delen er det også gjort rede for eventuelle svakheter ved metoden og utvalget. Disse svakhetene må sees i lys av studiens funn, noe jeg vil komme tilbake til avslutningsvis. De utfylte spørreskjemaene har resultert i et svært omfattende datamateriale, som har vært vanskelig å avgrense og tematisere. Alle funn har ikke blitt presentert i avhandlingen med tanke på å avgrense oppgaven. Den todelte problemstillingen har også medført behov for et betydelig og bredt teorigrunnlag, hvor både didaktiske refleksjoner og praksiser, og teori om nettsider og tekstanalyse har vært sentralt. Til tross for disse utfordringene har studien belyst flere sentrale aspekter relevante for å svare på studiens problemstilling: Hva kjennetegner fire norsklærere på barneskolen sine vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for «Bærekraftsbiblioteket» og hva kjennetegner deres vurdering av undervisningsopplegget “Bærekraftsbiblioteket” i praksis?

[Hva kjennetegner fire norsklærere på barneskolen sine vurderinger av nettsiden som presenterer og gjør rede for «Bærekraftsbiblioteket?»](#)

Det som virker å gå igjen i det som omhandler lærernes vurdering av nettsiden er at lærerne spesielt er interessert i informasjon som praksisvennlig og som er lett å finne. Det vil si at de først og fremst var interessert i informasjon som lett lar seg overføre til hvordan de kan gjennomføre opplegget i praksis, som den informasjonen på sidene til leselistene og den med spørsmål og aktiviteter. Fordi disse sidene fremsto som spesielt relevante for lærerne, var det også viktig at nettsiden tillot dem å finne denne informasjonen, og lærernes vurderinger kan tyde på at den ikke nødvendigvis gjorde det. Som den ene læreren påpekte ville hen trolig ikke tatt i bruk opplegget, om hen ikke hadde vært med på dette prosjektet.

Dette viser hvor avgjørende det kan være hvilken plattform og format undervisningsopplegget blir formidlet på. Forhåpentligvis kan funn i denne studien være grunnlag for videre diskusjon og utvikling av undervisningsopplegg på internett. Spesielt med tanke på den teknologiske utviklingen som tyder på at bruk av digitale ressurser bare vil øke, og at man gjennom internett har mulighet til å nå mange på kort tid.

[Hva kjennetegner norsklærernes vurderinger av undervisningsopplegget](#)

[Bærekraftsbiblioteket i praksis?](#)

Det som peker seg ut i norsklærernes vurderinger av Bærekraftsbiblioteket i praksis er at de på flere områder tar utgangspunkt i det som står på nettsiden, men bruker denne informasjonen først og fremst til å tilpasse elevgruppen og deres egen kompetanse. Funnene viser at lærerne forholder relativt dynamisk til lesesirkelmetoden og aktivitetene i opplegget. Dette kan knyttes til tilpasninger ut fra deres egen kompetanse som litteraturundervisere og som undervisere generelt. Når det gjelder det som omhandler tema bærekraftig utvikling, virker lærerne generelt å være mer avhengige av å følge det som står på nettsiden. Dette ser vi blant annet i at de baserer forståelsen sin av bærekraftsmål 10 på det som står på nettsiden og at alle lærerne valgte å ta i bruk spørsmålene presentert i opplegget. Sett i lys av at tre av norsklærerne hadde rapportert at de ikke hadde erfaring med undervisning med tema bærekraftig utvikling fra før kan dette underbygge det at de hadde behov for mer veiledning her. Til tross for dette viser norsklærerne til relevante litteraturdidaktiske perspektiver som kan knyttes til UBU eller bærekraftig utvikling. Man kan derfor tenke seg at norsklærere med erfaring og fagkunnskap innen litteraturdidaktikk vil ha lettere for å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket enn andre lærere. Denne studien gir ikke godt nok grunnlag for å si dette med sikkerhet. For sammenligning vil det være aktuelt å inkludere faglærere fra andre fag enn norsk. Et viktig funn var at alle tre norsklærere svarte at de i stor grad vurderte Bærekraftsbiblioteket som et nyttig verktøy med tanke på å integrere det tverrfaglige tema Bærekraftig utvikling i undervisningen. Dette viser til

[Avsluttende refleksjoner og videre forskning](#)

Andre relevante funn fra studien var at norsklærerne følte seg bedre rustet til å integrere det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i undervisningen, at de var mer bevisst litteraturens rolle i å formidle verdier og tema knyttet til bærekraftig utvikling, samt mer

motiverte og engasjerte for undervisning med fokus på bærekraftig utvikling etter de hadde tatt i bruk Bærekraftsbiblioteket. Dette indikerer positive effekter av en litterær og samtalebasert tilnærming for å forstå bærekraftsmålene.

Det vil være svakheter og feilkilder ved denne studien som kan ha påvirket resultatene og gyldigheten av datamaterialet. Blant annet er det egenskaper ved utvalget som ikke er undersøkt og som kunne vært relevante, for eksempel hvor mange år med arbeidserfaring lærerne har og når de ble ferdige med lærerutdanningen. Til videre utforskning ville det også vært interessant å undersøke om andre faglærere enn de som underviser i norsk ville gitt samme vurderinger av opplegget. Avslutningsvis vil jeg føye meg i rekken blant de som synes det er utfordrende å forstå det komplekse og sammensatte begrepet bærekraftig utvikling og som ønsker tydelige eksempler på hvordan man kan undervise i temaet. Forhåpentligvis kan denne studien bidra til bedre forståelse for hva som er viktig kunnskap i en slik sammenheng.

6.0 Litteraturliste

- Andersson, K., Jagers, S., Lindskog, A. & Martinsson, J. (2013). Learning for the Future? Effects of Education for Sustainable Development (ESD) on Teacher Education Students. *Sustainability*, 5, 5135-5152. <https://doi.org/10.3390/su5125135>
- Applen, J. D. (2013). *Writing for the web : composing, coding, and constructing web sites*. Routledge.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerke, C., Jansson, B. K. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.13-29). Universitetsforlaget.
- Blewitt, J. (2018). *Understanding sustainable development* (3. utg.). Routledge.
- Board, T. T. E. (2019, 15. september). Editorial: Wealthy countries are responsible for climate change, but it's the poor who will suffer most. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/opinion/editorials/la-ed-climate-change-global-warming-part-2-story.html>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O. & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buell, L. (2005). *The Future of Environmental Criticism. Environmental Crisis and Literary Imagination*. Blackwell Publishing.
- Burn, A. & Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. Continuum.
- Bærekraftsbiblioteket. (2021a). Veiledning til Bærekraftsbibliotekets lesesirkler. <https://www.fn.no/content/download/40766/990275?version=2>
- Bærekraftsbiblioteket. (2021b). *Årsrapport 2020*. <https://barnebokinstituttet.no/wp-content/uploads/2021/04/Baerekraftsbiblioteket-arsrapport-2020.pdf>
- Cebrián, G. & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 2015, 2768-2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Culler, J. (2002). *Structuralist poetics : structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- Cutter, A. N. (2002). *The value of teachers' knowledge: environmental education as a case study*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466456.pdf>
- Dalen, O. (2018). *Effektiv nettskriving* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles : voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed. utg.). Stenhouse Publishers.

- Duenger Bøhn, E. (2021, 29. desember). Transhumanisme. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/transhumanisme>
- Eames, C. W., Roberts, J., Cooper, G. & Hipkins, R. (2010). *Education for sustainability in New Zealand schools: An evaluation of three professional development programmes* [Commissioned Report for External Body]. Ministry of Education, New Zealand. N. Z. Ministry of Education. <https://hdl.handle.net/10289/5836>
- Encyclopedia Britannica (2020, August 13). Black Lives Matter. Encyclopedia Britannica.
<https://www.britannica.com/topic/Black-Lives-Matter>
- Evans, N., Whitehouse, H. & Gooch, M. (2012). Barriers, Successes and Enabling Practices of Education for Sustainability in Far North Queensland Schools: A Case Study. *The Journal of Environmental Education*, 43(2), 121-138.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2011.621995>
- Fjørtoft, O. S., Sylvi, T. & Pettersen, B. M. (2019). Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager.
- FN-sambandet. (2019a). *Bærekraftig utvikling*.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2019b). Klimaendringer. <https://www.fn.no/tema/klima-og-miljoe/klimaendringer>
- FN-sambandet. (2020). Innspill til en norsk nasjonal handlingsplan for bærekraftig utvikling.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/d030754bd4244ee5b0954b7d13dc2e27/fn-sambandet.pdf>
- FN-sambandet. (2021a). *Bærekraftsbiblioteket*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket>
- FN-sambandet. (2021b). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- FN-sambandet. (2021c). *God utdanning*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FN-sambandet. (2021d). *Leseliste mål 10*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket/leseliste-maal-10>
- FN-sambandet. (2021e). *Likestilling mellom kjønnene*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/likestilling-mellom-kjoennene>
- FN-sambandet. (2021f). *Mindre ulikhet*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/mindre-ulikhet>
- FN-sambandet. (2021g). *Mål 10 - Oppgaver og aktiviteter*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket/maal-10-oppgaver-og-aktiviteter>
- Foss, A. S. (2004, 12. juli). *Føl musikk med Smiley*. <https://forskning.no/media-psykologi/fol-musikk-med-smiley/1054954>
- Genette, G. (1997). *Paratexts : thresholds of interpretation* (Bd. 20). Cambridge University Press.

- 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). University of Georgia Press.
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (s. 353-369). Universitetsforlaget.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta didactica Norge*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Green, M. & Somerville, M. (2015). Sustainability education: researching practice in primary schools. *Environmental education research*, 21(6), 832-845. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.923382>
- Guanio-Uluru, L. (2019). Education for Sustainability: Developing Ecocritical Literature Circles in the Student Teacher Classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10, 5-19. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0002>
- Görlich, D., Kharas, H., Rickles, W. & Strauss, S. (2020, 3.april). *The Sustainable Development Agenda: Leveraging the G20 to Enhance Accountability and Financing*. G20 Germany 2017: Think 20 Dialogue, <https://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2020/04/sustainable-development-agenda-leveraging-g20-accountability-financing-1585914800.pdf>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk : etter kokebokmetoden*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse – en innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg.). Gyldendal akademisk
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.) (s. 93-115). Cappelen Damm akademisk.
- ICSU & ISSC. (2015). *Review of Targets for The Sustainable Development Goals: The Science Perspective*. International Council for Science (ICSU). https://www.researchgate.net/profile/Mary-Nyasimi/publication/272355248_Review_of_Targets_for_The_Sustainable_Development_Goals_The_Science_Perspective/links/54e2eb60cf2c3e7d2d4ed36/Review-of-Targets-for-The-Sustainable-Development-Goals-The-Science-Perspective.pdf
- Iser, W. (1989). *Prospecting : from reader response to literary anthropology*. Johns Hopkins University Press.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jalongo, M. R. (1983). Using Crisis-Oriented Books with Young Children. *Young Children*, 38(5), 29-36. <http://www.jstor.org/stable/42643100>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johns-Putra, A., Parham, J. & Squire, L. (2017). Editors' introduction. I A. Johns-Putra, J. Parham & L. Squire (Red.), *Literature and sustainability: Concept, text and culture* (s. 1-10). Manchester University Press.

- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk: Norskfagleg literacy?. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 66-78). Samlaget.
- Kjelen, H. (2018). 101 litteraturredidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa. I K. Kverndokken (Red.), *Å vere litteraturlærer* (s. 17-38). Fagbokforlaget.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen* (1. utg.). Pedlex.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=180585>
- Kristiansen, A. A. & Kristiansen, V. K. (2019, 23. september). Norsk olje gir menneskerettighetsbrudd. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/norsk-olje-gir-menneskerettighetsbrudd/71631458>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del: Tverrfaglige temaer*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, P. (2008a). Medier og tekster. I P. Larsen (Red.), *Medievitenskap : B. 2 : Medier - tekstteori og tekstanalyse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, P. (2008b). Samspill: Tekst, musikk og levende bilder. I P. Larsen (Red.), *Medievitenskap : B. 2 : Medier - tekstteori og tekstanalyse* (2. utg.), (s. 95- 115). Fagbokforlaget.
- Lillevangstu, M. (2007). Arbeidsmåter og organisering. I Lillevangstu, M., Tønnessen, E. S., Dahll-Larssøn, H. (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14-34). Fagbokforlaget.
- Lothe, J. (1994). *Fiksjon og film : narrativ teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsning*, 7, 5.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Marland, P. (2013). Ecocriticism. *Literature Compass*, 10. <https://doi.org/10.1111/lic3.12105>
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE p ESD: Defusing the worry. *Environmental education research*, 9(1), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13504620303469>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *Ny nasjonal handlingsplan for bærekraftsmålene*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-nasjonal-handlingsplan-for-barekraftsmalene/id2700508/>
- Molander, A., Terum, L. I. & Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i, p. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (2001). Norskklærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (2. utg.), (s. 23-36.) Universitetsforlaget.

- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities*, 9(4), 141.
<https://www.mdpi.com/2076-0787/9/4/141>
- Nasjonalbiblioteket. (2020). *Bibliotekene og bærekraftsmålene*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1f617da02433435ebfacbe8bd4b86650/nasjonalbiblioteket.pdf>
- Nettside. (2021). I *Wikipedia*. <https://no.wikipedia.org/wiki/Nettside>
- Nikolajeva, M. (2016). *Children's literature comes of age : toward a new aesthetic* (Bd. Volume 4). Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1995).
- O'Flaherty, J. & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental education research*, 24(7), 1031-1049.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Penne, S. (2012). I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus.
- Ravndal, E. J. (2020, 11.mars). FNs bærekraftsmål. I *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/FNs_b%C3%A6rekraftsm%C3%A5l
- Redish, J. (2007). *Letting Go of the Words: Writing Web Content That Works* (1. utg.). Burlington: Elsevier Science & Technology.
- Regjeringen. (2020). Innspill til handlingsplanen for bærekraftsarbeidet i Norg.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/fns-barekraftsmal/innsikt/innspill-til-handlingsplanen-for-barekraft/id2736886/?expand=factbox2789926>
- Rémi, C. (2018). *Wimmelbooks*. I B. Kümmerling-Meierbauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (1. utg.) s. 158-168. Routledge.
- Riksrevisjonen. (2020). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og rapportering på den nasjonale oppfølgingen av bærekraftsmålene. Dokument 3:3 (2020-2021)*.
<https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2020-2021/styring-av-og-rapportering-pa-den-nasjonale-oppfolgingen-av-barekraftsmalene.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rødnes, K.-A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft - et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (1. utg.), s. 61-73. Fagbokforlaget.
- Samoilow, T. K., Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (1. utg.), Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006). *Tekst.no : strukturer og sjangrer i digitale medier* (2. utg.), Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk.
- Sengupta, S. (2017, 17 juni). Both Climate Leader and Oil Giant? A Norwegian Paradox. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/06/17/world/europe/norway-climate-oil.html>

- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling : hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 248-259. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-04-02> ER
- Sjøhelle, D. K. (2001). Kreativt arbeid i litteratur. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 279-286). Tano Aschehoug.
- Skافتun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarđhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skarstein, F. & Skarstein, T. H. (2020). Skalaproblematikk i utdanning for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 313-326. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-08> ER
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Sobel, D. (2008). Global climate change meets ecophobia. I *Childhood and Nature: Design Principles for Educators* (s. 141-153). Stenhou Publishers.
- Straume, I. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 78-96. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Straume, I. & Sinnes, A. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål [Sustainable development, interdisciplinarity and deep learning: from big ideas to big questions]. *Acda Didactica Norge*, 11. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Strømsø, H. & Bråten, I. (2006). Lesing av Web-tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(4), 332-344. http://www.idunn.no/npt/2006/04/lesing_av_web-tekster
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Strømsø, H. I., Reichenberg, M., Hvistendahl, R., Bråten, I., Rydland, V., Aukrust, V. G., Anmarkrud, Ø. & Andreassen, R (Red.), *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (s. 45-81). Cappelen akademisk forlag.
- SurveyXact. (u.å.). *Datasikkerhet*. <https://www.surveyxact.no/produkter/surveyxact/sikkerhet/>
- Skjeldbred, D. & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.31-51). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E.- S. (2007). Litterær kompetanse- for elever og lærere. I M., Lillesvangstu, E.- S., Tønnessen & H., Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 177-188). Fagbokforlaget.

- Tønnessen, E.- S. & Bjorvand. A.- M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger : barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 39-60). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulvestad, R. (2019, 20. mars). Norskfag utan berekraft. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utdanningsnytt.no/miljo-norsk-roar-ulvestad/norskfag-utan-berekraft/140969>
- UNESCO. *UN Decade of ESD*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>
- UNESCO. (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): The First Two Years*.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Los%20dos%20primeros%20a%C3%B1os%20del%20Decenio%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo%20Sostenible%20%282005-2014%29.pdf>
- UNESCO. (u.å.). *What is Education for Sustainable Development?*
<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Bærekraftig utvikling: Utdanning for bærekraftig utvikling*.
https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *KRLE (RLE01-03) Kjerneelementer*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Norsk (NOR01-06) Kjerneelementer*.
<https://www.udir.no/1k20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 17.01.2020). *Nye utfordringer for skoler og skoleledere*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/nye-utfordringer-for-skoler-og-skoleledere/>
- Utdanningsforbundet. (2020). *Innspill til nasjonal handlingsplan for oppnåelse av bærekraftsmålene*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/49fe20db9d9a46ac95d0974d2309e3f0/utdanningsforbundet.pdf>
- Utenriksdepartementet. (2020). *2030-agendaen med bærekraftsmålene*.
https://www.regjeringen.no/no/tema/utenriksaker/utviklingssamarbeid/bkm_agenda2030/id2510974/
- Wicklund, B. (2009). Barne- og ungdomslitteratur. I *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg.) (s. 169-179). Universitetsforlaget.
- Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 : litteraturboka*. (s.21-30). Universitetsforlaget.
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. L. Erlbaum.
- Wolfgang Iser. (2019). I *Wikipedia*. Hentet 26.04 fra
https://no.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Iser

Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole - En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere* [Høgskolen i Oslo og Akerhus].

Waagene, E. & Gjerustad, C. (2015). Valg og bruk av læremidler.

Øverby, H. (2021). Nettside. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/nettside>

7.0 Vedlegg

Kommentar til vedlegg: Spørreskjemaene er en nedlastet Word-versjon hvor layout og sideinndeling ikke tilsvarer det spørreskjemaet respondentene svarte på.

Vedlegg 1: Spørreskjema 1 – Bærekraftsbiblioteket på FNs nettsider.

Dette spørreskjemaet har til hensikt å avdekke dine vurderinger av nettsiden som "Bærekraftsbiblioteket" er presentert og gjort rede for.

Det anbefales å ha nettsiden tilgjengelig mens du svarer på spørreskjemaet for å få en bedre forståelse av hva det er spørreskjemaet spør etter.

De fleste spørsmålene er obligatoriske å svare på, men enkelte er valgfrie. Om du ikke har besvart et obligatorisk spørsmål vil du få beskjed om dette. Hvis du ikke kan eller ønsker å besvare et obligatorisk tekstspørsmål, vennligst svar med «Vet ikke» eller «Ønsker ikke å svare».

Det tar mellom 15-30 min å svare på spørreskjemaet. Du kan besvare spørreskjema i flere omganger. Se hvordan du gjør dette i tilsendt mail.

Først kommer det noen spørsmål knyttet til din bakgrunn og erfaring

Kryss av for den påstanden som best passer deg og din kjennskap til nettsiden

- Det er første gang jeg er på nettsiden
- Jeg har besøkt nettsiden før, men ikke gjort meg kjent med den
- Jeg har gjort meg kjent med nettsiden og noen av de ulike delene
- Jeg har gjort meg godt kjent med nettsiden og de ulike delene

Kryss av for den påstanden som best passer deg og din erfaring med FNs

undervisningsressurser, aktiviteter og undervisningsopplegg

- Jeg har ingen kjennskap til, eller erfaring med FNs ressurser tilknyttet undervisning
- Jeg har kjennskap til, men ingen erfaring med FNs ressurser tilknyttet undervisning
- Jeg har tatt i bruk 1-2 av disse ressursene tidligere
- Jeg har tatt i bruk 3 eller flere av disse ressursene tidligere

Kryss av for den påstanden som best passer deg og din erfaring med undervisningsopplegg som tar for seg tema bærekraftig utvikling

- Jeg har ingen erfaring med denne type opplegg
- Jeg har kjennskap til 1-2 av denne type opplegg, men har ikke prøvd det eller dem ut
- Jeg har prøvd ut 1-2 denne type opplegg
- Jeg har prøvd ut flere enn 3 denne type opplegg
- Annet _____

Hvis du har prøvd ut opplegg som baserer seg på litteratursamtaler eller lesesirkler før, hvor mange av disse har du funnet på internett? (Hvis ikke - hopp over spørsmål)

- Ingen
- 1-2
- 3 eller flere enn 3

Hvordan ble du først gjort oppmerksom på "Bærekraftsbiblioteket"?

- Gjennom dette prosjektet
- Kollegaer, venner
- Publisering, promotering på nettet av andre lærere eller bekjente
- Publisering, promotering på nettet av FN sambandet eller andre medvirkende
- Annet _____

Nettsiden

Hoveddelen av spørreskjema handler om nettsiden, dens utforming og hvordan du vurderer denne. Det er ikke nødvendig at du har satt deg inn i nettsiden fra før, men det kan være lurt å ha den tilgjengelig mens du svarer.

Velg det utsagnet som best beskriver hvordan du opplevde å finne frem til nettsiden hvor “Bærekraftsbiblioteket” er publisert?

- Veldig enkelt
- Enkelt
- Verken eller
- Noe problematisk
- Problematisk

Hvilken grad av forståelse av hva Bærekraftsbiblioteket er, opplever du at den innledende teksten (rett under tittel “Bærekraftsbiblioteket”) gir?

- Full forståelse
- En del forståelse
- Verken eller
- Lite forståelse
- Ingen forståelse

Vurderer du det som tydelig eller mindre tydelig at «Bærekraftsbiblioteket» kan brukes i flere fag og ulike trinn?

- Veldig tydelig
- Tydelig
- Verken eller
- Noe utydelig
- Utydelig

Hvordan vurderer du informasjonsvideoen «Bærekraftsbiblioteket», når det kommer til formidling av hva «Bærekraftsbiblioteket» er?

- God
- Ganske god
- Verken eller
- Ganske dårlig
- Dårlig

Hvordan vurderer du informasjonsvideoen “Bærekraftsbiblioteket” når det kommer til det å skape et engasjement, motivasjon for å ta i bruk Bærekraftsbiblioteket?

- Skaper mye engasjement og eller motivasjon
- Skaper engasjement og eller motivasjon
- Verken eller
- Skaper lite engasjement og eller motivasjon
- Skaper ikke engasjement og eller motivasjon

Velg det utsagnet som best beskriver din utvikling i forståelse av hva “Bærekraftsbiblioteket” er, etter å ha lest delen “Hva er Bærekraftsbiblioteket”?

- Ingen endring i forståelse av hva Bærekraftsbiblioteket er
- Lite endring i forståelse
- Verken eller
- Mer forståelse
- Mye bedre forståelse av hva det er

Etter å ha lest denne delen og sett videoen, får du lyst til å finne mer ut om opplegget og de tilhørende boklistene?

- Ja, jeg får veldig lyst til å finne ut mer
- Ja
- Verken eller
- Ikke noe særlig
- Nei

Kort begrunn svaret ditt

Nå kommer det noen spørsmål til delen «Hvordan starte en lesesirkel».

Hvordan vurderer du informasjonsvideoen «Bærekraftsbiblioteket: slik holder du en lesesirkel», når det kommer til formidling av hvordan du kan holde en lesesirkel??

- God
- Ganske god
- Verken eller
- Ganske dårlig
- Dårlig

Hvordan vurderer du informasjonsvideoen «Bærekraftsbiblioteket: slik holder du en lesesirkel», når det kommer til å skape engasjement og motivasjon for å holde en lesesirkel?

- God
- Ganske god
- Verken eller
- Ganske dårlig
- Dårlig

I hvilken grad vurderer du teksten «Hvordan holde en lesesirkel» som Relevant og, eller nyttig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Teksten gir informasjon om hvordan du kan starte en lesesirkel?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad

- Ikke i det hele tatt

Teksten gir informasjon om hvordan du kan velge bok eller bøker?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Teksten gir informasjon om hvordan du kan få tak i bøkene?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Teksten gir informasjon om hvor lang tid opplegget tar?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Hvis det var noe du savnet, eller har kommentarer til når det kommer til "Hvordan starte en lesesirkel" kan du kort si noe om det her:

Nå kommer det et par spørsmål til delene «Påmelding» og «Skrive ut plakat og bokmerke»

I hvilken grad vurderer du denne delen som...

Relevant og, eller nyttig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Teksten gir begrunnelse for, og informasjon som er forståelig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Den er utformet slik at man lett kan melde seg på?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Engasjerende og, eller motiverende?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Hvordan ser du på at Bærekraftsbiblioteket gir mulighet for påmelding, samt skrive ut plakater og bokmerke?

Nå kommer et par spørsmål til delen «Læreplaner».

I hvilken grad vurderer du denne delen som...

Relevant og, eller nyttig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Kort begrunn svaret ditt

Teksten inneholder informasjon som er forståelig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Teksten inneholder tilstrekkelig med informasjon

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Nå kommer et par spørsmål til delen «Hvem står bak Bærekraftsbiblioteket».

I hvilken grad vurderer du denne delen som...

Relevant og, eller nyttig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad

- Ikke i det hele tatt

Er med på å øke kredibiliteten, din tiltro til opplegget?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Nå kommer noen spørsmål til boklistene

Hvordan vurderer du det å bruke, manøvrere seg mellom de ulike boklistene?

- Veldig enkelt
- Enkelt
- Verken eller
- Noe problematisk
- Problematisk

Hvordan vurderer du teksten under bærekraftsmålet «Mål 10: Mindre ulikhet», når det kommer til å gi forståelse for hva dette målet innebærer?

- Teksten gir ikke forståelse av målet
- Teksten gir liten forståelse av målet
- Verken eller
- Teksten gir forståelse av målet
- Teksten gir god forståelse av målet

Hvilket av følgende utsagn passer ditt førsteinntrykk av bøkene tilhørende

"Bærekraftsmål nr.10"? Det er ikke nødvendig at du leser bøkene eller finner mer informasjon enn det som er presentert på nettsiden. Vi ønsker her å danne et bilde av dine umiddelbare tanker om bøkene.

Basert på ditt førsteinntrykk og, eller kjennskap til enkelte bøker. Kryss av for de bøkene du mener du er passende?

- Julian er en havfrue
- Hvorfor er jeg her?
- Rosa Parks
- Alle sammen teller
- Du, jente!
- Den norske slavehandelen
- Oi oi
- En engel i Brooklyn. Fortellingen om Elizabeth Fredde
- Rosas buss

Kort beskriv hvilke faktorer som spiller inn for om du mener en bok er passende eller ikke.

Hvis du har kjennskap til én eller flere av bøkene fra før, vennligst noter hvilke(n) bok, bøker, og kort beskriv din vurdering og, eller erfaring med boken.

Hvis du har andre tanker, bemerkninger til boklisten vennligst skriv dem her

Nå kommer det noen spørsmål til delen «For voksne».

Hvordan vurderer du denne delen, siden når det kommer til...

Plassering på nettsiden?

- God
- Ganske god
- Verken eller
- Ganske dårlig
- Dårlig

Teksten gir ytterligere informasjon om hva boklistene er?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

De ulike delene er relevante og, eller nyttige. (Spørsmål til bøkene, spørsmål til bærekraftsmålet, aktiviteter, skoletilpasning, flere ressurser).

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Vurderer du det som enkelt eller vanskelig å manøvrere deg mellom de ulike delene på siden, ved å bruke innholdsfortegnelsen helt til venstre på siden?

- Enkelt
- Ganske enkelt
- Verken eller
- Ganske vanskelig
- Vanskelig

Til slutt kommer noen spørsmål til sidens manøvreringsmarkører og ditt totalinntrykk av nettsiden

Hvordan vurderer du brukervennligheten av manøvrering ved å bruke innholdslisten til venstre på nettsiden (hovedsiden)?

- God
- Ganske god
- Verken eller
- Ganske dårlig
- Dårlig

Vurderer du innholdslisten som logisk (det er deler på siden jeg har behov for å manøvrere meg raskt til og fra?)

- Ja
- Nei
- Annet _____

Hva er ditt totalinntrykk av nettsiden?

- Godt
- Ganske godt
- Verken eller
- Ganske dårlig
- Dårlig

Basert på ditt inntrykk av nettsiden hvor "Bærekraftsbiblioteket" er publisert og gjort rede for, vurderer du det som enkelt eller krevende å planlegge og ta i bruk opplegget?

- Veldig enkelt
- Enkelt
- Verken eller
- Noe krevende
- Krevende

Kort begrunn svaret ditt

Skriv her om du noen kommentarer til utviklerne av nettsiden, som kan hjelpe dem med forbedring av denne?

Skriv her om du noen spørsmål eller kommentarer til spørreskjemaet?

Vedlegg 2: Spørreskjema "Bærekraftsbiblioteket" i praksis.

Dette spørreskjemaet har til hensikt å kartlegge dine erfaringer med, samt vurderinger av "Bærekraftsbiblioteket" i praksis.

Det tar omtrent 20-30 minutter å fylle ut skjemaet. **Du kan besvare spørreskjemaet i flere omganger. Se hvordan i tilsendt mail.**

De fleste spørsmålene er obligatoriske å svare på, men enkelte er valgfrie. Om du ikke har besvart et obligatorisk spørsmål vil du få beskjed om dette. Hvis du ikke kan eller ønsker å besvare et obligatorisk tekstspørsmål, vennligst svar med «Vet ikke», «Ønsker ikke å svare» eller «Ikke relevant, eller aktuelt».

På enkelte Ja eller Nei- spørsmål er det mulighet for å utdype svaret ditt ved og velge «Eventuell kommentar til avgitt svar» i tillegg til valgt svar «Ja» eller «Nei».

Det vil være mulig å komme med kommentarer til opplegget og spørreskjemaet til slutt i spørreskjemaet.

Første del av spørreskjemaet handler om de valg du foretok i forkant av, og underveis i perioden undervisningsopplegget ble brukt i undervisningssammenheng.

På hvilke(t) klassetrinn tok du i bruk opplegget?

Hvilke(n) bok, bøker fra boklisten "Bærekraftsmål nr.10-mindre ulikhet" valgte du å bruke som utgangspunkt for undervisningsopplegget?

- Julian er en havfrue
- Hvorfor er jeg her
- Rosa Parks
- Alle sammen teller
- Du, jente!
- Den norske slavehandelen
- Oi oi
- En engel i Brooklyn. Fortellingen om Elizabeth Fredde
- Rosas buss

Hva var grunnen til at du valgte denne boken (evt. disse bøkene)?

Vurderer du det som enkelt eller vanskelig å finne en bok du kan bruke i din klasse eller din elevgruppe?

- Enkelt
- Ganske enkelt
- Verken eller
- Litt vanskelig
- Vanskelig

Kryss av for følgende faktorer som hadde betydning for hvilken bok du valgte å ta i bruk i din klasse

- Briller som indikerer alder
- Teksten som kort oppsummerer handlingen i boken
- Forsidebilde av boken
- Om teksten var skjønnlitteratur (novelle, roman) eller sakprosa (fagbok)
- Kjente til boken fra før
- Fått boken anbefalt av andre
- Anmeldelse(r) av boken

I hvilken grad vurderer du at boklisten til "Bærekraftsmål nr.10-mindre ulikhet" tilbyr et variert utvalg av bøker å velge mellom?

(5) I stor grad

- (4) I noen grad
- (3) Verken eller
- (2) I liten grad
- (1) Ikke i det hele tatt

Begrunn svaret ditt kort.

I hvilken grad opplever du at symbolene med fargene grønn, gul og rød gir en god indikasjon på passende alder, med tanke på de bøkene du har brukt?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt
- Eventuell kommentar til avgitt svar _____

Hvor lang tid satte du av til å gjennomføre opplegget?

Valgte du høytlesning av boken, at elevene selv skulle lese, eller en kombinasjon av disse?

- Høytlesning (Læreren leser for elevene)
- Elevene leste selv
- Kombinasjon av høytlesning og at elevene leste selv
- Annet, eventuell kommentar til avgitt svar _____

Satte du av tid til å bruke opplegget i andre fag enn norskfaget?

- Ja
- Nei
- Eventuell kommentar til avgitt svar _____

Tok du i bruk "Spørsmål til boklista"? (Fra nettsiden)

- Ja
- Nei
- Eventuell kommentar til avgitt svar _____

Tok du i bruk "Spørsmål til bærekraftsmål 10"? (Fra nettsiden)

- Ja
- Nei
- Eventuell kommentar til avgitt svar _____

Tok du i bruk "Aktiviteter"? (Fra nettsiden)

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Eventuell kommentar til avgitt svar _____

Meldte du klassen på opplegget gjennom nettsiden?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Eventuell kommentar til avgitt svar _____

Hvis dere gjorde noe annet i stedet for eller i tillegg til det opplegget foreslo, hva gjorde dere?

Hvis du tok i bruk delen med "Flere ressurser", i hvilken grad opplevde du disse ressursene som relevante og eller nyttige?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt
- Tok ikke i bruk "Flere ressurser"

Hvis du tok i bruk eller leste "Skoletilpasning", i hvilken grad opplevde du denne delen som relevant og nyttig?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

- Tok ikke i bruk, eller leste ikke "Skoletilpasning"

I hvilken grad opplever du at opplegget legger opp til tilpasning til din egen erfaring og kompetanse?

- I stor grad
 I noen grad
 Verken eller
 I liten grad
 Ikke i det hele tatt

Utdyp svaret ditt kort.

I hvilken grad opplever du at opplegget legger opp til tilpasning til din elevgruppe?

- I stor grad
 I noen grad
 Verken eller
 I liten grad
 Ikke i det hele tatt

Utdyp svaret ditt kort.

I hvilken grad vurderer du opplegget som relevant for arbeid med de andre tverrfaglige temaene i læreplanen? (Demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring)

- I stor grad
 I noen grad
 Verken eller
 I liten grad
 Ikke i det hele tatt

I hvilke fag mener du det kan være relevant å ta i bruk opplegget

- Matematikk
 Norsk
 Engelsk
 Kroppsøving
 Naturfag

- Samfunnsfag
- KRLE
- Mat og helse
- Kunst og håndverk
- Annet fag (Spesialpedagogikk, ART, Klassenstime, etc.) _____

Kan du kort begrunne hvorfor du mener opplegget kan brukes i de valgte fagene? (Hvis du har valgt flere trenger du ikke grunngi for hvert fag, men kom gjerne med enkelte eksempler)

Nå kommer noen spørsmål om hvilke faktorer du mener har betydning for om elevene har mulighet til å få en økt forståelse av bærekraftsmål nr.10-mindre ulikhet.

Hvilke av følgende faktorene mener du har størst betydning for om elevene kan få en økt forståelse av bærekraftsmål nr. 10-"mindre ulikhet"? Velg maks 4 alternativer:

- Valg av passende bok, bøker som utgangspunkt for samtale om tema (bærekraftsmålet)
- Elevgruppen (Størrelse, aktive, inaktive elever, nivå...)
- Mulighet eller manglende mulighet for tilpasning av opplegget
- Valg av bok, bøker som både tar for seg globale og lokale tema
- Elevenes bakgrunnskunnskap om tema
- Elevene lærer seg målet (bærekraftsmål nr.10) utenat

Hvilke av følgende faktorer mener du har størst betydning for om elevene kan få en økt forståelse av bærekraftsmål nr. 10-"mindre ulikhet"? Velg maks 3 alternativer:

- Tid satt av til opplegget
- Bruk av varierte metoder
- Elevenes påvirkning når det kommer til valg av metode og gjennomføring av opplegget
- Type spørsmål stilt i lesesirkelen
- Elevene er vant til å samtale om litteratur fra før (litterær samtale)

Hvilke av følgende faktorer mener du har størst betydning for om elevene kan få en økt forståelse av bærekraftsmål nr. 10-"mindre ulikhet"? Velg maks 3 alternativer:

- Elevens avkodingsferdigheter
- Din egen (som lærer) erfaring og kompetanse
- Elevene er kjent med målet for timen, opplegget
- Læreren har en klar intensjon, mål for timen, opplegget
- Lærerens bakgrunnskunnskap om tema

Eventuell(e) kommentar til avgitt svar på de tre forrige spørsmålene

Er det andre faktorer du anser som utslagsgivende for i hvilken grad elevene kan utvikle en større forståelse for bærekraftsmål nr.10-mindre ulikhet?

Hvilke indikasjoner har du på at elevene har fått, eller ikke har fått, en bedre forståelse av bærekraftsmål nr.10?

Tilslutt kommer noen spørsmål knyttet til din helhetsvurdering av opplegget

I hvilken grad har utprøving av opplegget gjort deg mer tygg på hvordan du kan integrere det tverrfaglige tema «Bærekraftig utvikling» i egen undervisning?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

I hvilken grad har utprøving av opplegget gjort deg mer bevisst på litteraturens rolle i å formidle verdier og tema knyttet til bærekraftig utvikling?

- I stor grad
- I noen grad

- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

I hvilken grad har utprøving av opplegget gjort deg mer engasjert og motivert for undervisning med fokus på bærekraftig utvikling?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Hvor stor er sannsynligheten at du kommer til å bruke opplegget igjen, eventuelt med en annen bokliste?

- Kommer helt sikkert til å ikke bruke det igjen
- Lite sannsynlig
- Verken eller
- Noe sannsynlig
- Sannsynlig

Hvor stor er sannsynligheten for at du kommer til å anbefale andre norsklærere å ta i bruk opplegget?

- Kommer ikke til å anbefale andre norsklærere å ta i bruk opplegget
- Lite sannsynlig
- Verken eller
- Noe sannsynlig
- Sannsynlig

Hvor stor er sannsynligheten for at du kommer til å anbefale andre lærere enn norsklærere å ta i bruk opplegget?

- Kommer ikke til å anbefale andre lærere å ta i bruk opplegget
- Lite sannsynlig
- Verken eller
- Noe sannsynlig
- Sannsynlig

Vurderer du «Bærekraftsbiblioteket» som et nyttig verktøy til å integrere det tverrfaglige tema «Bærekraftig utvikling» i undervisningen?

- I stor grad
- I noen grad
- Verken eller
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

Skriv her hvis du har andre kommentarer til opplegget.

Skriv her hvis du har kommentarer eller tilbakemeldinger til spørreskjemaet.

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på begge spørreskjemaene tilknyttet dette forskningsprosjektet. Ditt bidrag er høyt verdsatt!