

# Klimatkrisen i klassrummet: Reflektioner kring användning av litteratur i undervisning om hållbar utveckling

*Ulrika Andersson Hval & Celia Aijmer Rydsjö*

## ABSTRACT

This study shows how climate fiction can offer pedagogical opportunities for encouraging student agency as well as open up constructive discussions about the future in relation to social change and climate justice. In order to test a practical opportunity for such a productive conversation, and to draw out its didactic implications, Swedish teacher trainee students were asked to participate in a group discussion on how climate fiction may be used in the teaching of sustainability in upper secondary school. Specifically, they were requested to contribute to the framing and organization of the discussion of a work of climate fiction, *The Marrow Thieves* by Cherie Dimaline, but they were also asked to reflect on social dimensions of teaching about the climate crisis, such as climate psychology, democracy issues, equality and existential questions. Drawing on the students' discernments in the discussion, the study finds that insights from climate psychology concerning the importance of problem-focused and meaning-focused coping strategies to handle negative emotions such as worry, fear and hopelessness are relevant for literature didactics.

**Keywords:** climate fiction, education for sustainable development (ESD), climate psychology, literature didactics, teacher education

### ULRIKA ANDERSSON HVAL

*FD, Lektor i engelska*

*Avdelningen för utbildningsvetenskap och språk*

*Högskolan Väst*

*E-post: [ulrika.andersson@hv.se](mailto:ulrika.andersson@hv.se)*

### CELIA AIJMER RYDSJÖ

*FD, Lektor i engelska*

*Avdelningen för utbildningsvetenskap och språk*

*Högskolan Väst*

*E-post: [celia.aijmer-rydsjo@hv.se](mailto:celia.aijmer-rydsjo@hv.se)*

## INLEDNING

Skönlitteratur för unga som tar upp klimatförändringar kan ofta rymma en tematik som spänner över lokala och globala livsvillkor, samhällsfrågor och existentiella funderingar och har därför stor potential att användas i undervisning. Klimatet är också en mycket högt prioriterad samhällsfråga bland unga, och enligt den undersökning FN:s utvecklingsprogram (UNDP) genomfört i samarbete med Oxford University i 37 länder ansåg så många som 70 procent av de tillfrågade ungdomarna under 18 år att klimatkrisen utgör ett globalt nödläge (Flynn et al., 2021, s. 56). Detta avspeglas också i det kollektiva engagemang som växt fram bland ungdomar under de senaste åren i form av de skolstrejker som snabbt började sprida sig över världen under 2018 och 2019. Mot denna bakgrund är det viktigt att blivande ämneslärare ges möjlighet att reflektera didaktiskt över hur de i sin kommande yrkesutövning kan arbeta med skönlitteratur som på olika sätt förhåller sig till skiftande förutsättningar för människors liv på jorden. Detta motiveras även av att hållbar utveckling enligt läroplanen är en viktig del av gymnasieskolans uppdrag:

*Miljöperspektivet i undervisningen ska ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolverket, 2011, s.3)*

I den här studien står den typen av arbete i centrum, hur det skulle kunna se ut, vilka möjligheter det kan erbjuda och vilka utmaningar det kan innebära. Studien har ett tvåfaldigt syfte. För det första vill den utgöra ett exempel på hur lärarutbildares egen undervisningspraktik kan leda till en nödvändig reflektion över de litteraturdidaktiska frågorna ”vad?” och ”hur?” i relation till ämnen som kan uppfattas som svåra, till exempel klimatfrågan. För det andra vill den ge exempel på och diskutera vad sådana reflektioner kan resultera i då klimatperspektivet införlivas i en kurs i ungdomslitteratur riktad till blivande ämneslärare i engelska. Vi har i det syftet använt en modell utifrån förhållningssättet *kooperativt lärande* (Fohlin et al., 2017; Gillies, 2007; Johnson & Johnson, 2009), genom vilken lärarstudenters perspektiv på och erfarenhet av undervisning om hållbar utveckling kan inhämtas, förvaltas och resultera i konkreta didaktiska undervisningsförslag. Därmed är förhoppningen att studien som helhet ska kunna bidra med praktiska exempel på hur skönlitteratur kan föras in i engelskämnets litteraturundervisning med hjälp av så kallad klimatfiktion, såväl inom lärarutbildningen som i lärarstudenternas framtida yrkespraktik. Detta kan i förlängningen möjliggöra att en fördjupad förståelse av klimatfrågans komplexitet och relevans kan utforskas även inom humaniora.

Studien inleds med ett litteraturdidaktiskt resonemang som handlar om texter som behandlar svåra ämnen och lärarstudenternas ambivalens inför dessa. Därefter presenteras fältet klimatpsykologi och hur insikter därifrån på olika sätt kan belysa studenternas ambivalens. Detta följs av två avsnitt om didaktisk forskning om undervisning om hållbarhet och klimatfrågor. Slutligen redogörs för en mindre undersökning om hur lärarstudenter ser dels på sin framtida roll relaterad till skolans uppdrag som rör hållbar utveckling, dels på skönlitteraturens potential i detta sammanhang. Denna undersökning genomfördes inom ramen för ordinarie undervisning i kursen ”Youth Narratives” i ämneslärarprogrammet och baseras på ett lärarlett gruppsamtal där studenterna diskuterar Cherie Dimalines ungdomsroman *The Marrow Thieves* (2017), inom genren klimatfiktion. Även om gruppsamtalet inte resulterade i några entydiga svar – vilket inte heller var vår ambition – gav det upphov till många reflektioner över skönlitteraturens samhällsrelevans och didaktiska möjligheter. Dessa

visar i sin tur hur undervisning om hållbar utveckling och klimatpsykologi hänger samman med centrala frågor inom litteraturredaktiken som handlar om relationen mellan skönlitterär text och läsarens upplevda verklighet.

## BAKGRUND

En av utgångspunkterna för den undersökning vi genomförde med studenterna hade aktualiserats i vår egen undervisningspraktik som lärarutbildare där vi noterat en viss ambivalens i studenternas syn på skönlitteraturens roll i klassrummet. Å ena sidan har de ofta gett uttryck för en stor tilltro till att använda skönlitterära texter för att ta upp viktiga frågor. Å andra sidan finns, som vi uppfattat det, ett tydligt motstånd mot texter med teman som ses som alltför pessimistiska, kontroversiella eller potentiellt konfliktskapande. Detta gäller inte endast texter som på olika sätt tar upp dystopiska konsekvenser av snabbt skiftande klimatförutsättningar, utan liknande resonemang har framförts även i förhållande till skönlitteratur som kretsar kring personliga eller känsliga ämnen.

Studenternas ambivalens inför att använda skönlitteratur om kontroversiella ämnen kan ses i ljuset av debatten om så kallade triggervarningar. Sådana varningar är tänkta att ge läsaren möjlighet att undvika texter som av personliga skäl kan utlösa obehag. Idén om triggervarningar är ursprungligen ett amerikanskt fenomen som gjorde entré i den svenska debatten under 2015, då det i hög grad bemöttes med skepsis men även presenterades som ett ”nyord” av Språkrådet (Institutet för språk och folkminnen, Språkrådet, 2015). Begreppet triggervarning förekommer mer sällan i dagens debatt, men vi upplever att studenterna allt oftare har förväntningar på att litteratur som används i undervisningssammanhang inte ska upplevas som känslomässigt besvärande. Även om impulsen att styra bort från vissa kontroversiella ämnen kan vara förståelig hos en enskild läsare, kan undvikandet som generell hållning kopplas till en litteratursyn som är problematisk ur ett didaktiskt perspektiv. I en studie av ämneslärarstudenters förståelse av olika textuniversum har Anette Svensson visat att det finns ett antal kunskapströsklar i arbetet med berättelse- och litteraturanlys som de blivande lärarna behöver komma över för att kunna ”röra sig bortom jämförelse och värdering” och istället låta berättelsen öppna upp för analys av ”moraliska och etiska dilemman” (2020, s. 126-136). En god läs- och analysförmåga förutsätter att man kan skifta sin läsförståelse från inlevelse och identifikation med karaktärer till en mer kritisk utifrånblick, vilket även Janice Bland påpekar i en undersökning av hur ungdomar kan utmanas i sina läsval i skolan (2018, s. 9). Hantering av rädsla, motstånd, olust och olikheter kräver förmåga till perspektivskiften – en viktig egenskap även i utomlitterära sammanhang. När det gäller klimatfrågan mer specifikt ser vi det som föga konstruktivt att som svar på ungdomars oro inför framtiden undvika ämnet i undervisningen. Detta skulle kunna riskera att förstärka deras känslor av hopplöshet eller upplevda generationsmotsättningar.

Men hellre än att avfärda lärarstudenternas invändningar mot att låta ungdomar möta en alltför osäker, komplex och stundom skrämmande verklighet, har vi valt att använda deras reservationer som en utgångspunkt för att fördjupa den allmänna diskussionen kring skönlitteraturens möjligheter i förhållande till de utmaningar som klimatförändringarna oundvikligen ställer oss inför. Dystra framtidsutsikter och skrämsel är, enligt vårt sätt att se, knappast en produktiv ingång till ökad medvetenhet om hållbarhetsfrågor, men gymnasieskolans uppgift kan inte heller vara att skydda ungdomar från en verklighet i förändring som av allt att döma kommer att påverka deras liv på ett genomgripande plan. Inte heller kan ansvaret skjutas över på naturvetenskapliga eller samhällsvetenskapliga ämnen. Tvärtom, menar Åsa Nilsson Skåve och Corina Löwe, har litteraturundervis-

ningen en ”unik didaktisk potential” att erbjuda ”fördjupade kunskaper på hållbarhetsområdet genom tankeväckande estetiska upplevelser som på olika sätt bearbetas gemensamt” (2020, s 7-9). Genom att sätta det estetiska berättandet i centrum är humaniora därför väl rustat att överbygga glappet mellan kunskap och personlig erfarenhet, vilket kan vara avgörande för att åstadkomma förändring.

Trots att undervisning om hållbar utveckling framhålls i gymnasieskolans läroplan (2011), där ett övergripande mål är att eleverna ska kunna ”observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling” (s. 6), återspeglas detta inte uttryckligen i engelskans ämnesplan. Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling är enligt vår erfarenhet inte heller ett självklart inslag inom lärarprogrammets ämnesdidaktik eller inom språkens litteraturundervisning på universitet och högskolor. Det finns därför stora möjligheter att fördjupa det humanistiska perspektivet inom undervisning om hållbar utveckling, inte minst inom ämnet engelska, eftersom det kan bredda och komplettera de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ingångarna.

En vanlig användning av klimatfiktion i undervisning om hållbar utveckling är att den ges en instrumentell roll som illustration till ett hotfullt framtidsscenario. Utöver att se klimatfiktion utifrån dess verklighetsanspråk som skildrare av dystopiska, men möjliga, framtidsscenarioer vill vi i arbetet med Cherie Dimalines ungdomsroman *The Marrow Thieves* (2017) beakta litterära analyser som framhåller berättelsers betydelse för olika attityder, perspektiv och synen på subjektiv agens i texterna. Ett syfte med detta är, vill vi föreslå, att sådana ingångar ger möjlighet att göra en mer komplex analys av förhållandet mellan litteratur och samhälle som inbegriper människors självförståelse och deras uppfattning om sin påverkansförmåga. Som Nilsson Skåve och Löwe framhåller har skönlitteraturen möjligheten att ”röra sig över gränser” i skildringar av ”människans föreställningar kring såväl en hotad och hotande som en hoppningivande framtid” (2020, s. 8). Genom att fiktionen låter läsaren följa karaktärens utveckling i förhållande till olika miljöer och skeenden, synliggörs den personliga dimensionen av hållbarhetsfrågan och den placeras i en tydligare social och psykologisk kontext. Den personliga dimensionen tvingar på så sätt läsaren att förhålla sig till frågor och känslor som kan upplevas som svåra. Detta är en viktig aspekt som kan belysas med hjälp av insikter från den så kallade klimatpsykologin, ett framväxande forsknings- och verksamhetsfält som har kunnat visa att människor har svårt att ta till sig information som skapar känslor av rädsla, ångest och frustration (Markowitz & Guckian, 2018, s. 38-41; Ojala, 2016, s. 76; Ortiz, 2019, s. 20-22). Om man vill uppnå hållbar förändring och insikt om klimatfrågor krävs därför en tydligare helhetssyn på kunskap som inbegriper inte bara alarmerande information, utan även förmåga till reflektion och ökad agens. Enligt vårt sätt att se skulle klimatpsykologin följaktligen kunna hjälpa till att överbygga glappet mellan naturvetenskap och narrativitet.

## Klimatpsykologi

För att bättre förstå de svårigheter som kan uppstå i undervisning kring klimatfrågan vill vi även lyfta fram förklaringsmodeller från det nämnda fältet klimatpsykologi. Flera studier inom området har pekat på att svårigheterna att närma sig klimatfrågan beror på att klimathotet både är abstrakt och samtidigt överväldigande (Kramming 2017, s. 170-175; Markowitz & Guckian, 2018, s. 38-41; Ojala, 2016, s. 76). Trots kunskapsläget kring de omfattande konsekvenserna av klimatförändringarna har därför själva frågans magnitud ibland verkat fungera som ett hinder för att mobilisera ett tillräckligt engagemang snarare än som en motiverande faktor. Den inneboende komplexiteten gör att klimatfrågan uppfattas som avlägsen och abstrakt i såväl tid och rum som i orsak och verkan.

Eftersom klimatfrågor inbegriper så många olika områden som måste samverka, såsom miljövetenskap, teknikutveckling, politisk och samhällelig organisation samt global rättvisa, har de ofta definierats som så kallade ”vilda problem” (”wicked problems”) vilka kännetecknas av att sakna entydiga och enkla lösningar (Kramming, 2017, s. 27-28). Denna problembild i kombination med kännedom om den allvarliga påverkan utsläppen har på jordens klimat skapar lätt känslor av rädsla, vanmakt och sorg. Människan måste på något sätt hantera sådana negativa känslor, men när givna lösningar saknas kan problemet framstå som övermäktigt vilket i sin tur försvårar ett konstruktivt förhållningssätt.

Inom klimatpsykologin kan hantering av negativa känslor och stress i förhållanden till olika hot och risker förklaras i termer av copingstrategier, vilka huvudsakligen kan delas in i känslfokuserade eller problemfokuserade strategier (Lazarus & Folkman, 1984; Ojala & Bengtsson, 2019, s. 910). Med känslfokuserade strategier avses här tendensen att undvika negativa känslor genom till exempel flyktbeteenden, förnekelse, önsketänkande, eller att känslorna hanteras på ett passiviserande sätt, genom till exempel självanklagelser eller handlingsförlamande hopplöshet. Problemfokuserade strategier är i stället konfrontativa i förhållande till det hot som skapat stress och oro och inbegriper handlingsmönster som att lära sig mer om situationen, diskutera med andra eller göra upp planer – alltså att använda sin egen agens och meningsskapande förmåga på olika sätt. I förhållande till klimatkrisen uppstår ofta svårigheter med att använda problemfokuserade strategier eftersom orsakerna är mångfacetterade och svårgripbara, och lösningar på individnivå kan uppfattas som marginella i relation till det övergripande hotet. De negativa känslorna hanteras då i stället genom att exempelvis undvika nyheter om klimatkrisen, förneka dess betydelse, förlita sig på att ny teknik kommer att lösa problemen eller till och med att förtvivla inför möjligheten att vända utvecklingen. Enligt Ojala och Bengtsson (2019) är glappet mellan upplevelsen av hot och upplevelsen av agens i form av problem- och meningfokuserade strategier särskilt stort i gruppen ungdomar och unga vuxna, då de känner större oro och pessimism inför framtiden än äldre grupper, samtidigt som de i högre grad upplever sig sakna möjligheter att påverka situationen och opinionen (s. 909; se även Ojala, 2016, s. 76). Den kognitiva dissonans, eller det glapp, som uppstår mellan insikten om lägets allvar och möjligheten att påverka innebär alltså att det är särskilt angeläget att stötta ungdomar att på olika sätt hitta copingstrategier som främjar meningsskapande processer som ger hopp och där deras agens tas till vara.

Ungdomars förmåga att förhålla sig konstruktivt till möjligheten att påverka har också sociala dimensioner, eftersom studier inom klimatpsykologin visat att våra övertygelser och hur vi agerar utifrån dessa i hög grad beror på vår upplevelse av tillhörighet till olika grupper. Det är inte främst i förhållande till sina lärare som ungdomar formar sina attityder till och förståelse av klimatfrågan, utan i förhållande till vänner och familj. I en studie av Kari Marie Norgaard (2011) intervjuas ungdomar i en norsk by som uppger att det inte anses ”coolt” att ta världen på för stort allvar och att samhörighet med gruppen ofta väger tyngre än det abstrakta hotet från den långsamt krympande vintersäsongen i deras hemtrakt (s. 106-112). Som Bamberg, Rees och Schulte (2018) visat beror graden av klimatengagemang ofta på att “we show certain behaviors because we believe socially relevant others expect such behaviors from us or because these behaviors help us demonstrate our membership in social groups. In turn, the social groups we belong to shape the way we see the world around us” (s. 187). Ojala och Bengtsson (2019) har gjort liknande observationer och framhåller att ungdomar formar sina attityder till klimatfrågan inte endast på individuell grund, utan i hög grad

utifrån sociala sammanhang så som kamratgrupper och familj (s. 929). Både undervisningen och kunskapen måste alltså förankras och ges mening inom kollektivet för att leda till engagemang.

## Elevers inställning till undervisning i hållbarhet

Hur har då ungdomar reagerat på skolans undervisning i hållbarhet och hur kan det förstås utifrån klimatpsykologin? Vad man sett i undersökningar av hur gymnasieelever upplever denna typ av undervisning är att den sällan uppfattas som konstruktiv eller att den utgår från deras erfarenheter och funderingar. Kajsa Kramming (2017) har visat att gymnasieungdomarna i hennes undersökning snarare förmedlade att undervisning i hållbar utveckling i många fall sågs som antingen "föreskrivande och normativ", med en moraliserande syn på vilket beteende som var "rätt", eller upplevdes som en "domedagsprofetia". I mötet med ett moraliserande synsätt upplevde ungdomarna "maktlöshet" och såg situationen som "hopplös" när de ställdes inför frågan om vad de själva kunde göra för att förhindra skadlig miljöpåverkan och inte fann svaren (s. 135 och 186).

På samma sätt kan Ojala (2015) i sina undersökningar visa att ungdomar som upplevde att deras lärare gav en mörk och skrämmande bild av olika samhällsproblem och deras konsekvenser tenderade att i högre grad förneka eller bagatellisera klimatfrågan (s. 144). Förnekelsen skulle utifrån klimatpsykologins förklaringsmodell alltså kunna ses som en typ av försvar mot de negativa känslor och hopplöshet de upplevt att läraren förmedlat, om inte dessa känslor sedan behandlas på ett konstruktivt sätt i undervisningen. De lösningar på klimatkrisen som tas upp i skolans undervisning fokuserar enligt många elever främst på småskaliga åtgärder på individnivå, såsom konsumtionsmönster, återvinning och liknande, medan de större perspektiven med diskussioner om samhällsförändringar eller framtidsfrågor getts mindre utrymme (Kramming, 2017, s. 50-51). Utöver detta saknas ofta koppling mellan naturvetenskapliga och etiska perspektiv vilket lyfts fram av eleverna i Hellströms (2020) studie av litteratursamtal med ungdomar utifrån pjäser med klimattema (s. 56). En oförmåga hos lärare att bemöta svåra frågor och negativa tankar bland elever kan leda till att dessa får svårt att skapa agensdrivna problemfokuserade strategier och i stället försöker eliminera negativa känslor på olika sätt. Detta gäller inte endast klimatfrågan, utan studier har också visat att det finns en koppling mellan förnekelse av klimatfrågan och en tendens att mer generellt undvika negativa känslor (Jylhä, 2016, s. 31 och 63; Ojala & Bengtsson, 2019, s. 927).

Undvikandet av svåra frågor och negativa känslor kan alltså i sig leda till att elever upplever sig hänvisade till känslufokuserade copingstrategier för att hantera sin oro, rädsla eller ilska om dessa inte kan diskuteras och ges utrymme i klassrummet. En av våra utgångspunkter till undersökningen inom denna studie var som nämnts den ovilja och osäkerhet som en relativt stor andel av våra ämneslärarstudenter visade inför att arbeta med litteratur som behandlar svåra eller kontroversiella frågor, däribland klimatkrisen och potentiella dystopiska framtidsscenarier. Rädslan inför att bemöta negativa känslor och upplevelser kan dock gå ut över beredskapen och kompetensen att ta sig an viktiga sociala frågor. Därmed finns även risk att undervisningen bidrar till att elever inte ser sin egen agens som en källa till hopp, utan lägger problemet åt sidan som antingen olösligt eller oviktigt. Däremot, visar Ojala (2016), är förmågan att visa acceptans för negativa känslor, och öppna upp för diskussioner kring dessa, central för elevers benägenhet att själva engagera sig i olika klimatåtgärder på både individuell och kollektiv nivå, eftersom en klassrumspraktik som hjälper elever att möta och acceptera negativa känslor ökar deras känsla av agens och också står i positiv korrelation till ett mer konkret miljöengagemang (s. 79; se även Ojala & Bengtsson, 2019, s. 913).

## Klimatpsykologi i klassrummet – didaktiska möjligheter

Med klimatpsykologin som utgångspunkt kan vi dra slutsatsen att för att skapa ett bra klassrumsklimat i vilket både samhällsfrågor och hållbar utveckling kan diskuteras behöver man fokusera på att upprätthålla ett öppet och förutsättningslöst förhållningssätt där stor vikt läggs vid elevers egna tankar och föreställningar. Kramming (2017) betonar i sin avhandling sålunda vikten av att använda ”meningsskapande processer” i undervisningen snarare än ”hierarkiska” undervisningsmetoder som lägger större vikt vid kunskapsförmedling (s. 51 och 191). I hennes undersökning fick ungdomar som gick gymnasiets andra år i uppgift att själva föreställa sig och berätta om framtidens medborgare år 2050 utifrån frågor såsom konsumtion eller relationer ”vilket resulterade i att miljöfrågor fick stort fokus” och att eleverna uttryckte att skolan tidigare ”arbetade för lite med framtidsfrågor” (2017, s. 189-191). Uppgiften utformades som en form av narrativt utforskande av framtiden, med både dess dystopiska och utopiska aspekter, och gav utrymme för de känslor olika scenarier förde med sig. Här framkommer också betydelsen av ämnesöverskridande undervisning i och med att berättande och fantasi ger sammanhang och personlig relevans till de fakta som förmedlas i naturvetenskapliga ämnen, på samma sätt som klimatfiktion kan skapa ramar för liknande diskussioner. Förutom att arbeta ämnesöverskridande kan undervisning om klimathotet, som Bruhn (2020) visat, också gynnas av att låta elever möta olika medietyper som beskriver miljöfrågor ur flera perspektiv, allt från icke-fiktiva populärvetenskapliga artiklar till poesi, och låta dem analysera skillnader och likheter mellan dem. Studien framhåller till exempel hur synliggörandet av berättande element såväl som fakta inom de olika medietyperna ytterst leder till personliga ställningstaganden, förmåga till kritisk analys och ökad agens.

Förutom betoningen på hur berättelser kan skapa personligt engagemang i framtidsfrågor pekar klimatpsykologisk forskning på betydelsen av att inte skygga från komplexitet. Ojala (2016) poängterar till exempel att en viktig faktor för att uppmuntra till copingstrategier som är problemfokuserade och erbjuder hopp är att ge elever tillfälle att förstå komplexa problem genom att se dem från många olika synvinklar (s. 79). Skönlitteratur utgör här en särskild möjlighet att synliggöra olika perspektiv och skapa diskussioner kring svåra frågor. Inför ett stort och ogripbart hot kan förmågan att se problem ur flera perspektiv ge större möjligheter till en konstruktiv känsla av agens eftersom den egna rollen sätts i relation till andra. I en studie av läsning av klimatfiktion visar Schneider-Mayerson (2018) hur läsares förståelse vidgas genom mötet med andra verkligheter och att “climate fiction might be an effective vehicle for cultivating an empathetic awareness of climate injustice, by diminishing the social distance between privileged readers and victims of climate change in the Global South and elsewhere” (s. 481). Enligt studien hänger detta samman med vår oförmåga att bedöma hot eller risker som vi inte kan föreställa oss, det vill säga “the simulation heuristic”, en psykologisk princip som visar att människor tenderar att bedöma sannolikheten för ett utfall utifrån sin kognitiva förmåga att föreställa sig dem (2018, s. 487). Fiktionen kan då konkretisera den abstrakta klimatfrågan och ge den en personlig dimension för läsaren, vilket också blev tydligt i Krammings undersökningar där många elever använde liknelser från ungdomsromanen *Hungerspelen* för att hitta en kontext till sina diskussioner om framtidsscenarier (2017, s. 189). För att hantera negativa känslor kan föreställningar kring framtiden brytas ner i olika delar som är lättare att diskutera på ett konstruktivt sätt och på så vis kan läsning av dystopisk skönlitteratur fungera som en framtidsorienterad copingstrategi (Weik von Mossner, 2017, s. 562). För att diskussionen ska kunna röra sig från dystopiska farhågor till utopiska visioner om vad som är möjligt hävdar Ojala (2016) även att medan “educators need to acknowledge and discuss the often dark views of the global

futures, the 'probable' futures, they also need to help young people to imagine alternative 'preferable' futures" (s. 79). Berättelsen är här ett viktigt verktyg både för att hantera känslorna inför ett potentiellt hot, och för att skapa utrymme för den egna agensen genom en förhoppning om förändring, och narrativitet som verktyg gör klimatfiktion särskilt intressant i sammanhanget.

Vad visar då forskning om lärarstudenters syn på klimatfiktion och litteraturens plats i undervisning om hållbar utveckling? I en norsk studie inriktade på lärarstudenters syn på humanioras och litteraturvetenskapens roll i undervisning om hållbar utveckling fick lärarstudenter delta i litteraturcirkel i syfte att utveckla sin förmåga att inta ekokritiska perspektiv, något de uppgav att de helt saknade i sin utbildning (Guanio-Uluru, 2019, s. 12). Efter ett antal föreläsningar som följdes av diskussioner i litteraturcirkelarna kände sig studenterna betydligt mer förberedda på att lära ut hållbar utveckling inom ramen för sin framtida yrkesverksamhet (2019, s. 16). I Guanio-Ulurus studie reflekterar dock författaren själv över att det möjligen varit bättre att låta föreläsningarna föregås av litteraturcirkelarna, eftersom de teoretiska resonemangen kring ekokritik till viss del verkar ha hämmat lärarstudenternas tilltro till sin analysförmåga snarare än att stärka den.

Mot bakgrund av tidigare forskning finns det även i en svensk kontext utrymme att i högre grad betona humanioras roll inom undervisning i hållbar utveckling för att inkludera etiska och existentiella perspektiv. Litteraturens möjligheter i sammanhanget har studerats av Nikoleris, Stripple och Tenngart (2017). De visar hur den kan fungera som en brygga mellan samhälls- och naturvetenskapliga modeller och hur den främjar förmågan att inta ett personligt förhållningssätt till klimatförändringar. Enligt författarna ger litteraturen möjlighet till identifikation med de litterära karaktärerna eftersom deras handlingar, eller agens, och förhållningssätt påverkar deras egna liv såväl som deras omvärld. Litteratur om klimatförändringar ses som väl avspeglade modeller för framtida utveckling, men öppnar för fler alternativa scenarier samt identifierar faktorer som styr samhällsutvecklingen och människors anpassningsförmåga. Olika former av motivation, röster och erfarenheter utforskas i den litterära texten, och drar på så vis in läsaren i skärningspunkterna mellan det personliga och det offentliga rummet samt mellan globala och lokala perspektiv (2017, s. 318).

Dystopiska ungdomsromaners didaktiska betydelse har även lyfts fram i tre tematiska analyser i samlingsvolymen *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (2020). Författarna belyser hur litteraturen kan låta "faktakunskaper [...] möta känslor" och därmed skapa möjlighet för agens (Löwe, 2020, s. 76) samt lyfta centrala frågor som rör "individ kontra kollektiv" (Nilson & Piltz, 2020, s. 159) eller hållbarhetsfrågans koppling till "den ojämna fördelningen av makt mellan unga och vuxna" (Alkestrand, 2020, s. 181). Samtliga studier visar hur dystopier kan konkretisera abstrakta frågor och skapa engagemang genom litteraturanalys, och därmed ge goda förutsättningar för diskussioner som utvecklar elevers och studenters förmåga att relatera till naturen, så kallad "ekolitteracitet" (Nilsson Skåve & Löwe, 2020, s. 11).

I vår studie utgår vi från klimatfiktionens möjligheter att underlätta perspektivskiften mellan det globala och det lokala, samt mellan individuella och kollektiva intressen. Det vi vill tillföra är att ytterligare belysa berättelsens och berättandets centrala roll i förståelsen av klimatfrågan liksom att diskutera hur insikter från fältet klimatpsykologi kan påverka litteraturdidaktiska ställningstaganden.



## EN UNDERSÖKNING AV LÄRARSTUDENTERS SAMTAL KRING KLIMATFIKTION

Med utgångspunkt i en kurs i ungdomslitteratur för blivande gymnasielärare i engelska lät vi en grupp lärarstudenter utforska den roll klimatfiktions, cli-fi, kan spela inom gymnasieskolans uppdrag kring undervisning i hållbar utveckling. Den aktuella kursen var "Youth Narratives" i ämnet engelska under ämneslärarprogrammets tionde termin. I kursen ingick lärarledda gruppsamtal som en central del av undervisningen, där många olika didaktiska och tematiska aspekter av ungdomslitteratur behandlades. Undersökningen utfördes i samband med ett sådant gruppsamtal som rörde klimatfiktions i stort och som utgick specifikt från studenternas läsning av *The Marrow Thieves* (2017) av Cherie Dimaline, en kanadensisk författare med Métis-ursprung.

### Klimatfiktions och exemplet *The Marrow Thieves*

Klimatfiktions, eller "cli-fi" (climate fiction), är en relativt ny genre som iscensätter framtidsscenarioer som inbegriper stigande havsnivåer, flyktingströmmar, och ändrade förutsättningar för mänsklig existens. Den är i allmänhet dystopisk till sin karaktär, och utspelar sig inom överskådlig tid eller i science fiction-liknande framtidsmiljöer. Flera av de böcker vi fört in i vår kurs om ungdomslitteratur har fokus på både klimatförändringar och på postkolonialt förtryck och är därför användbara i undervisningssammanhang eftersom de ger läsaren ett dubbelt perspektiv, där samtida rättvisefrågor och framtida scenarier belyser varandra. Intressekonflikter mellan barn och vuxna är ett annat centralt ämne i klimatfiktions, där världens öde vilar på ungdomarna själva. De är hjältarna vars perspektiv och handlingskraft leder till räddning, och ungdomars agens blir alltså ett viktigt tema i många av böckerna. Samtliga har även inslag av övernaturlighet, ett främmandegörande som inskräper den förändrade verkligheten ungdomarna föds in i. Det är alltså en genre i vilken ungdomar kan hitta möjligheter till identifikation och igenkänning men även skarpa kontraster och nya perspektiv, samtidigt som den har ett varnande verklighetsanspråk som de på något sätt måste förhålla sig till. Klimatfiktions har sålunda en tydlig didaktisk potential för undervisning på gymnasieskolan, och bör vara av stort intresse för blivande ämneslärare.

Romanen *The Marrow Thieves* valdes för att den förenar klimatperspektivet med postkoloniala teman vilka tydliggör kopplingen till samtida och historiska rättvisefrågor. Därmed kan diskussionen breddas och göras mer angelägen, genom att hållbarhetsfrågor placeras i ett större socialt sammanhang där även demokratispekter, jämlikhet och existentiella frågor ingår. Den värld som boken utspelar sig i är en framtida totalitär statsbildning på den nordamerikanska kontinenten. Miljöskildringar tar stor plats och visar hur klimatförändringar har lett till ett nästintill oupphörligt regnande och ett samhälle i sönderfall. Den katastrof som inträffat har också lett till att människorna, med undantag av ursprungsbefolkningen, inte längre förmår drömma, vilket leder till psykisk ohälsa och hög självmordsbenägenhet. Ursprungsbefolkningens drömförmåga har lokaliserats till benmärgen och de jagas för att utnyttjas som donatorer, en procedur som till sist leder till döden. Skördandet av benmärg utförs på fabriksliknande 'Residential schools' – samma skolor som ursprungligen var internatskolor ämnade för assimilering av ursprungsbefolkningens barn (från 1880-talet ända till 1990-talet). Romanen knyter på så sätt ihop framtid med historia och nutid, eftersom många ursprungsbefolkningar på grund av kolonisationen och dess efterverkningar redan upplever sig leva i en dystopisk verklighet där den värld de känt fallit isär och deras egna framtidsdrömmar krossats. Deras öden är därför särskilt angelägna för att förstå den dystopiska erfarenheten.

## Metod

Gruppsamtalet genomfördes med samtliga tolv studenter som gick kursen vid tillfället, där läraren – en av författarna till denna studie – fungerade som diskussionsledare och ställde följdfrågor. Inför kursens samtliga seminarier förberedde studenterna sig genom läsning av den aktuella romanen samt genom att på förhand lämna in skriftliga svar på ett antal frågor. Dessa frågor var av öppen karaktär och lämnade ett stort utrymme för studenterna att reflektera och uttrycka sig fritt. Uppgifterna inför det specifika seminariet om *The Marrow Thieves* var följande:

- 1) Post one quotation of your choice, and be prepared to discuss it in class
- 2) Post a 1-2 paragraph reflection on the use of climate fiction in the classroom
- 3) What didactic potential do you see in *The Marrow Thieves* in relation to the question of climate change?
- 4) Have you read other novels dealing with environmental issues or the climate crisis and what are your thoughts on how to bring these aspects into the classroom discussion?

I förhållande till övriga seminarier var förberedelserna likartade, men uppgift 2-4 hade anpassats för att ge större fokus på frågan om undervisning i hållbar utveckling i förhållande till skönlitteratur. Studenterna hade alltså stor vana vid att diskutera berättelsers didaktiska potential och tematik, men att kombinera detta med ett klimatperspektiv var ett nytt inslag för gruppen.

Svaren på frågorna, analyserna och reflektionerna samlades in innan seminariet genomfördes. Från detta skriftliga material utgick sedan gruppsamtalet. Under det semi-strukturerade samtalet fördelades ordet av läraren så att samtliga deltagare kom till tals och allas inlägg kunde diskuteras i turordning kring bordet. En hög interaktionsnivå i gruppen eftersträvades. Detta uppnåddes genom att den student som författat ett inlägg fick ordet först. Därefter fick de andra studenterna kommentera och ställa frågor, och slutligen kunde läraren ställa eventuella följdfrågor och koppla ihop olika reflektioner för att tydliggöra sammanhang. Både personliga erfarenheter och mer allmänna funderingar kom till uttryck under samtalets gång, liksom möjligheter, problem och alternativa lösningar. Studenterna ställde frågor till varandra och testade hypoteser mot sin egen erfarenhet. På så sätt omformulerades och omorganiserades tankar och nya förståelser kunde uppnås. Formen gruppsamtal valdes just för att sådana samtal har en kollektivt problemlösande karaktär, med ett öppet förhållningssätt. Studenterna hjälpte ofta varandra fram till olika slutsatser och föll ibland varandra i talet så att resonemangen vävde samman olika perspektiv och insikter. På grund av samtalets kollektiva natur, där de i hög grad resonerade sig fram tillsammans, har vi därför i resultatredovisningen nedan inte identifierat de olika rösterna.

Styrkan i metoden ligger i ett tydligt fokus på samarbete och samtal, vilket gör att studenterna utvecklades i sitt tänkande under diskussionens gång och kunde ge en mer nyanserad inblick än vad som avspeglades i de skriftliga reflektioner som vägledde samtalet. I vårt val av metod har vi inspirerats av begreppet *kooperativt lärande* där upplägget av undervisningen utgår från gruppen snarare än individen (Fohlin et al., 2017, s. 17-31; Gillies, 2007, s. 1-5; Johnson & Johnson, 2009, s. 365-370). Läraren ska här stötta och leda arbetet genom att skapa tydliga strukturer men fokus ligger på samarbete och på gruppprocesser, utifrån antagandet att interaktion leder till insikter och resultat som ett individuellt arbetsätt inte kan uppnå. Som Johnson och Johnson framhåller visar ett stort antal studier på många fördelar med att strukturera undervisningen med hjälp av det här förhållnings-

sättet (2009, s. 365-366). Det övar studenter och elever i ett demokratiskt tänkande och i att dra fördel av olika perspektiv och erfarenheter, samt leder till en både mer varaktig och positiv förståelse av den kunskap som gruppen uppnått (Fohlin et al., 2017, s. 27-28; Johnson & Johnson, 2009). Ett gruppsamtal som struktureras utifrån de här metoderna kan sålunda visa på möjligheterna med ett kooperativt eller kollektivt lärande.

Metodens nackdelar hänger också samman med den kollektiva inramningen, eftersom det finns en risk att avvikande åsikter inte ges utrymme eller utelämnas av en önskan att passa in i gruppen. Det finns också en risk när forskaren och läraren är samma person att samtalet styrs av samtalsledarens förväntningar. För att undvika detta har läraren förhållit sig neutral till olika åsikter och framförallt fokuserat på att fördela ordet och ge utrymme till alla studenter. Den utveckling vi kunde iaktta från de förhållandevis enkla resonemangen i de skriftliga förberedelserna till den mer reflekterande hållning som diskussionerna utmynnade i ger också stöd för metodens potential i didaktiska sammanhang.

I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) har samtliga studenter informerats om att deltagandet i studien var frivilligt, att de hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan, samt att det skriftliga och muntliga material som insamlats inte innehåller några personuppgifter och enbart kommer att användas i forskningssyfte. Det gjordes en ljudupptagning av samtalet vilken sedan transkriberades samt anonymiserades. Deltagarna informerades även om att allt material kommer att raderas vid projektets avslutande eller senast december 2021. I genomgången som följer ingår i huvudsak inlägg från gruppsamtalet och endast ett citat från de skriftliga individuella förberedelserna.

## Redovisning av gruppsamtal

Samtalet redovisas nedan genom anonymiserade citat och har i analysen ordnats tematiskt utifrån de aspekter som studenterna fokuserade på. Eftersom redovisningen utgår från vilka iakttagelser och frågeställningar studenterna uppehöll sig vid och ordet varit relativt jämnt fördelat har det inte varit relevant att redovisa samtliga individuella inspel. Den kollektiva förståelsen som uppstått genom att gruppdiskussionen strukturerats utifrån principer inom kooperativt lärande hamnar på så sätt i fokus för studien. De teman som i vår analys framstod som mest angelägna för gruppen var litteraturundervisningens relevans för klimatfrågan, diskussioner kring genre, psykologiska aspekter av potentiellt ångestskapande ämnen, samt didaktiska dimensioner och bokens potential i undervisning.

Samtliga studenter var ense om att det var fullt möjligt och även önskvärt att inkludera undervisning om hållbar utveckling i ämnet engelska, inte minst eftersom klimatförändringarna tas på stort allvar av många ungdomar: "The climate is shown to be one of the main reasons for anxiety amongst young people today which further argues for the importance to address these questions in school". Det ansågs även viktigt att klimattemat togs upp ofta: "The more they are exposed to it, they may contemplate more". Enligt lärarstudenternas erfarenhet från skolan var det vanligt att undervisning med den inriktningen innefattades i det naturvetenskapliga ämnesområdet, eller att det avhandlades separat, vid studiebesök, temadagar och liknande. Inmutningen i ett naturvetenskapligt fält sågs av någon som djupt problematisk: "A science class should not be the only source of input; that is massively problematic". Många uppskattade även engelskämnetts möjlighet att ge bredare perspektiv

och belysa mer komplexa sociala och globala sammanhang: "It is not only a natural phenomenon", framåt men även bakåt i tiden:

I think this is a great novel that conveys messages regarding events from the past as well as topics we deal with in today's society. The novel can open doors for different didactic possibilities such as working with the genocide of indigenous people or the issue of climate change. Talking about these issues may lead or bring up potential topics like apartheid or the other genocides in the history; Jewish, Kurdish, the Armenian genocide. (skriftligt inlägg från seminarieförberedelser)

I diskussionen kring genre och klimatfiktion var gruppen ense om att även om dystopiska ungdomsromaner ofta innehöll realistiska element, så var de framför allt fiktiva till sin karaktär med stort fokus på underhållning och spänning. Att klimatfiktion skriven för ungdomar är mer eller mindre action-betonade äventyr och även handlar om vuxenblivande och kärlek sågs både som en nackdel och en fördel. Fördelen var att klimathotet skildrades som en beståndsdel av ett liv: "Not only climate change, but other things affect us too". Det hävdades även att det gjorde genren mer trovärdig, eftersom böckerna handlade om fler saker som berör: "It's good not to only focus on climate change, because that sometimes becomes too much". Invändningen var att det kunde vara svårt att balansera mer triviala inslag i böckerna med ett allvarligt och potentiellt ångestframkallande ämne: "The book in question must then be one that has solved the balance between being a completely fictional fun story, and one that only increases climate anxiety".

Gruppen betonade att *The Marrow Thieves* och liknande romaner framför allt framstod som varnande berättelser: "It is a warning about what may happen in the future". Klimatfiktionens främsta värde bestod enligt studenterna i att den översätter vetenskap till berättelser om hur framtiden kan te sig: "A genre that translates climate science into stories that can help students understand how climate change will or can affect our communities". Enligt studenterna kan den också bidra till att skapa känslor och erfarenheter hos läsaren: "The literature creates feelings and one is experiencing what is happening". Det i sin tur skapade förutsättningar att relatera till berättelsen: "one can relate better to what goes on in people's minds", och att förhålla sig mer aktivt till den. I det sammanhanget kontrasterades litteratur mot film, vilket samtliga bedömde vara det vanligaste mediet i undervisning om hållbar utveckling. Medan filmer och nyhetsinslag riskerade att passivisera tittaren, ansågs läsning i stället ha potential att väcka intresse: "Watching TV is distancing, it is always somewhere else. If you read you're there, it adds interest; it's very easy to be numb because they [the pupils] are exposed to too many new tragedies". Det poängterades också att litteraturen på så sätt kunde ha en terapeutisk funktion: "It could be a therapeutic tool as well". Framför allt ges läsaren frihet att själv styra graden av identifikation med berättelsen, vilket stärker individen: "You can choose yourself how much you want to integrate yourself".

Bland invändningarna mot att använda klimatfiktion i klassrummet märktes en viss misstro mot genrens dystopiska karaktär. Flera tyckte att många romaner inom genren var för dystra och motverkade ett övergripande ansvar att inge eleverna hopp och tillförsikt inför framtiden: "[The problem] is that climate fiction should be hopeful while still discussing tough subjects. By portraying a tremendously bleak reality [...] it easily leads to feelings of helplessness. It is arguably the biggest threat facing mankind, but we still have to instill some resemblance of hope in our students." Studenterna hade gärna sett ett mer optimistiskt anslag i texterna: "It's about dystopian societies [...] they could make it more optimistic". En invändning mot den dystopiska genren var också att så många sidor av samhället porträtterades mörkt, till exempel antas framtida samhällen vara starkt

patriarkala och kvinnoförtryckande, vilket inte nödvändigtvis är en vision som kommer att besannas: "It is interesting that even if they are set in the future, women are still oppressed. They are the weaker sex, the victims. That doesn't have to be a basic fact".

Rädslan att trigga oro och hopplöshet hos ungdomar var som redan antytts stark hos många lärarstudenter: "It's a fine line. Just mention climate change and you trigger anxiety". De jämförde med liknande, potentiellt oroväckande ämnen, "all kinds of controversial subjects", som uppfattades som riskfyllda eftersom de kunde vara traumatiserande, och som därför behövde mötas med försiktighet: "You need to proceed with caution. It is traumatizing to talk about".

Angående undervisning om hållbar utveckling, så uttryckte flera lärarstudenter en viss skeptisk hållning och hade inte alltid så goda erfarenheter. Betänkligheterna bestod främst i att ämnet uppfattades som alltför "moraliskt" uppläxande, normstyrt och att undervisningen därför inte berörde. Flera hade under sin verksamhetsförlagda del av utbildningen uppfattat undervisningen i ämnet som tråkig och förutsägbar: "[It was a] boring concept at VFU when we work with the environment – we always do the same thing. They write a letter of complaint to the local society". Gymnasieeleverna hade redan kunskaper om till exempel återvinning och var inte särskilt intresserade av uppgiften: "Recycling is made a moral issue. It doesn't matter so much to young people. It's just another text – they already know what is expected of them. It encourages studying only for a good grade. They already know recycling is good". Lärarstudenterna tyckte att klimatfrågorna lätt hamnade i en kategori där eleverna uppmuntrades eller styrdes att tänka "rätt": "I think the challenge of using Cli-fi is to do so without it feeling forced, simply because it is a part of today's discourse". En student jämförde med litteraturundervisning om feminism, och att det är problematiskt att i förväg styra elevernas tankar i någon viss ideologisk riktning: "It is ideology forced through. Is it [reading] because we want to enforce feminism or read a good story? It is very problematic". En sådan normativ undervisning uppfattades snarast som att kryssa i rätt svarsalternativ: "It's like checking boxes".

I stället uttrycktes flera alternativa undervisningsmöjligheter. Framför allt betonades elevernas roll i att göra sitt lärande relevant, genom att de själva skulle kunna bestämma lektionsinnehåll i förhållande till klimatfiktionen: "Whenever we talk about the climate – the most relevant project to involve young people in – they should construct their own lesson plan. So they feel they are working with something they want". Det aktiva deltagandet sågs också som inkluderande: "This is inclusive". Önskan om ett mer aktivt elevdeltagande gällde även deras förhållande till texten. I stället för att analysera romanernas överensstämmelse med verkligheten i fråga om klimatförändringar betonades elevernas relation till texten, på så sätt att lärarstudenterna närmast efterfrågade ett perspektivtagande där den enskilda eleven kan identifiera sig med, men även förhålla sig distanserat till, de fiktiva karaktärerna: "[They should have a] view of their own action, values and experiences related to the novel. Personal choices may be related to or depart from the novel. It is individual choices". Ett sådant förhållningssätt till litteraturen sågs som terapeutiskt och hoppgivande: "The reaction to tragedies lessens. By using literature, we can counter that". Gruppen resonerade kring vikten av att motverka hopplöshet i förhållande till klimatfrågan hos gymnasieungdomar: "They already have climate change anxiety... in the natural sciences it is all bleak, but you can inspire hope in literature". Ett annat didaktiskt perspektiv som betonades var utveckling av kreativa, kognitiva och lösningsorienterade kapaciteter, som förväntas behövas i framtidens arbetsliv: "They should be interested

in new technology, new ideas and solutions. That could be very relevant. They will probably be working in these fields – they will have use of it and we should stimulate their creativity”.

Konkret föreslogs lektionsupplägg där eleverna gör egen efterforskning kring klimatförändringar, gärna ämnesövergripande, och jämför sina resultat med den litterära texten: “After reading the book you could let the pupils do research on the effects of climate change and afterwards discuss if the novel brings up things they found when researching”. Flera lärarstudenter föreslog även att eleverna kunde skapa sin egen klimattiktion: “Maybe you could let them write some type of climate fiction of their own”. Fördelen med ett sådant projekt sågs som att eleverna därmed fick tillfälle att mer aktivt ta ställning till sin egen framtid, och att denna då kunde vara betydligt mer optimistisk: “When they write their own future they can be optimistic. Maybe they have solved it in twenty-five years with flying cars [...]”. En mer relationell hållning ansågs också öppna för samtida jämförelser: “they could compare and contrast different areas like Venice or Amsterdam. Look at the situation now and add, say, 50 years”. Relevanta frågor skulle då kunna vara hur andras liv ser ut nu och jämföra dem med sitt eget: “What is the difference between your life and their lives?” Mer språkliga perspektiv lyftes också fram, då en student uppmärksammade betydelsen av hur vi beskriver vår omvärld och natur med hjälp av adjektiv, och det föreslogs projekt där man både analyserar naturbeskrivningar i olika medier, samt producerar egna texter: “You could read a text without adjectives and linking words and then compare. They could think of how you describe the world around you”.

## DISKUSSION

Genom ett gruppsamtal som utgick från ett antal frågeställningar och reflektionsuppgifter som berörde klimattiktion och undervisning kring klimatrelaterade frågor, kunde vi se att studenterna tillsammans genom diskussion utvecklade en större säkerhet kring och gemensam förståelse för hur de i framtiden kan ta upp svåra och komplexa frågor i sin egen undervisning. I läroplanen för gymnasieskolan framhålls att varje elev behöver tillägna sig förmågan att “observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling” vilket innebär att alla blivande lärare har behov av ett antal verktyg i arbetet för att uppnå målen (Skolverket, 2011, s. 10). Seminariediskussionen fungerar därför även som en modellering av kooperativt lärande som ett pedagogiskt verktyg för de blivande lärarna.

Det går att se många kopplingar mellan de ämnen studenterna tog upp och den växande kunskapen om hur människor hanterar klimatkrisen på ett psykologiskt plan. Medan samtliga studenter tyckte att klimatförändringarna var den viktigaste frågan för ungdomar idag, och att skolans verksamhet borde spegla detta, uttryckte de ändå initialt många negativa reaktioner på vad detta skulle kunna komma att innebära för deras framtida verksamhet som lärare. Även om samtalsämnet var litteraturens möjligheter i undervisning om hållbar utveckling, styrde de snabbt in diskussionen på sitt känslomässiga motstånd mot att i klassrummet ta upp kontroversiella och känsliga ämnen som är av sådan karaktär att de kan trigga oro eller ångest hos eleverna. Detta kan tolkas dels som en viss ovilja hos studenterna att särskilja klimatfrågan från andra existentiella och sociala problem, dels som ett exempel på känslufokuserad problemlösning, karaktäriserad framför allt av undvikande. Noterbart är dock att attityden ändrades påtagligt under samtalets gång och omorienterades mot vad som kallats problemfokuserade copingstrategier (Lazarus & Folkman, 1984; Ojala & Bengtsson, 2019). Studenterna diskuterade då litteraturens möjligheter att inge hopp och inspirera till nytänkande och kreativitet. Fokusskiftet visar att de ägde förmågan att gå förbi sin inledande tveksamhet

inför ett kunskapsområde de inte visste hur de skulle närma sig, och att rädslan för svåra ämnen tydligt minskade hos studenterna när de själva under gruppdiskussionen resonerade sig fram till olika undervisningsmetoder och kände sig trygga med att låta elever styra undervisningen i högre grad. Gruppsamtalet i sig, med dess fokus på kooperativt gemensamt lärande, fungerade därför som en god pedagogisk metod för att skapa mening, engagemang och motivation hos studenterna.

Studien visar att lärarstudenterna gärna diskuterade klimatfrågan utifrån en psykologisk ingång, och att de använde sig av vokabulär som ”triggers”, ”traumatisering” och beskrivningen av litteraturen som ”terapeutiskt verktyg”. Detta är anmärkningsvärt, inte minst eftersom det avviker från mer förväntade didaktiska ingångar till litteraturen, som till exempel kan inbegripa analyser av tematik eller förslag på tvärvetenskapliga projekt. I stället för att avfärda ett sådant personligt förhållningssätt till litteraturen ger studien anledning att fundera över om vi i ökad grad kan diskutera klimatpsykologi och copingstrategier med de blivande lärarna, i syfte att öka medvetenheten om hur det mänskliga psyket hanterar abstrakta och komplexa hot. På så sätt finns möjlighet att tillföra ett verktyg för att kunna genomföra en meningsfull undervisning om hållbar utveckling, men även för att konstruktivt möta och förhålla sig till den ökade efterfrågan på triggervarningar.

Ett ökat fokus på klimatpsykologi skulle också kunna motverka en hierarkisk och ideologiskt styrd undervisning om hållbar utveckling, och kan, som visats av Ojala (2015; 2016) och Kramming (2017), snarare främja en inkluderande klassrumspraktik som stimulerar acceptans, framåtblickande och konstruktivt deltagande. Lärarstudenterna i studien uttryckte att undervisning om hållbar utveckling riskerade att präglas av normer om vad som är rätt och fel, och att sådan undervisning inte nödvändigtvis upplevs som meningsfull eftersom det ofta är för eleverna välbekanta fakta som upprepas. Klimatfrågans abstrakta och svårgripbara natur kunde då enligt studenterna leda till att ”learning about climate change went over [one’s] head” men att ”using literature could counter that” och bidra till att skapa en mer inkluderande undervisning. Deras egna förslag låg i stället i linje med Krammings (2017) ”meningsskapande processer” liksom med kooperativa metoder såsom gruppuppgifter och gruppdiskussioner. De gav exempel på hur litteraturundervisningen i sammanhanget inte behöver utgå från analyser med fokus på en mörk framtid utan i stället kan styras till en mer frikopplad diskussion där eleverna förutsättningslöst kan jämföra sina erfarenheter gentemot de fiktiva karaktärernas och forma egna berättelser. Liksom Kramming (2017) betonade studenterna att utopiska framtidsvisioner borde ha lika stor eller större plats som de dystopiska romanerna, och att undervisning där eleverna i hög grad var delaktiga i att bestämma lektionsinnehållet gjorde den mer meningsfull. Studenterna påtalade på så sätt ett behov av att låta litteraturundervisningen stå fri från vad de upplevde som starkt normativa och moraliska krav på vad eleverna ska tillägna sig för att engagera sig i hållbar utveckling. De var därmed mindre övertygade om att litteraturen skulle ha en ”fostrande” roll, men hade ändå en stark tilltro till läsandets roll för aktivering, inkludering, och som terapeutiskt verktyg. Snarare än att intressera sig för modeller där litteratur och verklighet speglar varandra betonade de betydelsen av att främja unga läsares kreativitet och förmåga till nytänkande.

Litteraturens betydelse som grund för empatibyggnad och läsningens förmåga att skapa personlig erfarenhet betonades av studenterna, men de poängterade även att det viktiga är elevens rätt att själv bestämma i vilken grad man vill engagera sig i, identifiera sig med eller distansera sig från fiktionen. Framtidsperspektivet i den dystopiska ungdomslitteraturen tonades på så sätt ned i syfte att lyfta

fram individens egna erfarenheter och reflektioner, och eleverna föreslogs inta ett mer relationellt förhållande till romanstoffet.

Studenterna föreslog även jämförelser med samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga modeller, men de påpekade också relevansen av historiska jämförelser och samtida globala utblickar. Läsning av skönlitteratur kunde därmed på ett tillgängligt och engagerande sätt bidra till att uppfylla gymnasieskolans uppdrag att stödja elever i att utveckla "ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna" (Skolverket, 2011, s. 3). Just mötet mellan existentiella frågor, relationer och vuxenblivande samt samhälleliga och globala perspektiv sågs som särskilt värdefullt. Detta möjliggörs i och med litteraturens förmåga att ge insikt i livets komplexitet genom perspektivskiften där läsaren kan identifiera sig med olika karaktärer eller se kontraster till sitt eget liv. Inte minst såg studenterna hur klimatfiktionen öppnar ett perspektiv som sträcker sig både framåt och bakåt i tiden och ger människans utsatthet en berättelse. De fokuserade även på de litterära karaktärernas hoppingivande förmåga att resa sig och skapa förändring – "in the natural sciences it is all bleak, but you can inspire hope in literature" som en student uttryckte det. I lärarstudenternas tankar kring framtida undervisning hade de konkreta förslag kring hur elever kunde ges möjlighet att vara medskapare i berättelser om sin egen framtid – "When they write their own future they can be optimistic". En sådan tilltro till fiktionens möjlighet att inspirera till förändring är intressant i sig, men noterbart är att studenterna framför allt kopplade agens och handlingskraft till litteraturdidaktiska metoder som gör eleverna till engagerade och involverade medskapare till sina egna berättelser och därmed till berättelsen om framtiden.

Sammantaget ger studien ett starkt stöd för skönlitteraturens potential i utbildning om hållbar utveckling. Till skillnad från tidigare studier som ofta betonat betydelsen av att arbeta tvärvetenskapligt, med ett inslag av till exempel naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig undervisning, indikerar den också att humaniora och litteraturundervisning i egen kraft erbjuder konstruktiva möjligheter att hantera framtids- och rättvisefrågor i undervisningen. Slutligen visar lärarstudenternas diskussioner även hur klimatpsykologiska insikter kring betydelsen av problemfokuserade och meningsskapande uppgifter för att hantera känslor av rädsla, oro och hopplöshet har stor relevans för litteraturdidaktiska frågeställningar och metoder.



## REFERENSER

- Alkestrand, M. (2020). Bristen på social hållbarhet i framtiden: Ungdomsdystopin Eleriatriologins didaktiska potential. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 164-185). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bamberg, S., Rees, J. H., & Schulte, M. (2018). Environmental protection through societal change: What psychology knows about collective climate action – and what it needs to find out. I S. Clayton & C. Manning (Red.), *Psychology and climate change* (s. 185-213). San Diego, CA: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813130-5.00008-4>
- Bland, J. (Red). (2018). *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic.
- Bruhn, J. (2020). Mind the gap: Naturvetenskaplig kunskap och litteraturundervisning. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 209-223). Stockholm: Natur & Kultur.
- Dimaline, C. (2017). *The Marrow Thieves*. Toronto: Dancing Cat Books.
- Flynn, C., Yamasumi, E., Fisher, S., Snow, D., Grant, Z., Browning, M. K., Browning, P., Rommerskirchen, M. & Russell, I. (2021). *People's Climate Vote: Results*. UNDP & University of Oxford.
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: Vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. SAGE Publications, Inc., <https://www-doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.4135/9781483329598>
- Guanio-Uluru, L. (2019). Education for sustainability: Developing ecocritical literature circles in the student teacher classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 5-19. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0002>
- Hellström, M. (2020). "Klimatet boy. Klimat. Du valde de här pjäserna ur klimatsynvinkel": Om ett litteratursamtal med ungdomar utifrån tre samtida pjäser. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 39-59). Stockholm: Natur & Kultur.
- Institutet för språk och folkminnen, språkrådet. (2015). Nyordslistan 2015. <https://www.isof.se/download/18.3ba9edd1515c7b7a4f5278/1529494404772/Nyordslista%202015%20med%20logga%20NY.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <http://dx.doi.org.ezproxy.server.hv.se/10.3102/0013189X09339057>
- Jylhä, K. (2016). *Ideological roots of climate change denial: Resistance to change, acceptance of inequality, or both?* Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för psykologi. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-297879>
- Kramming, K. (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-317186>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Löwe, C. (2020). Sköna nya värld, men vad ska vi äta? Matmotivet i framtidsskildringar för barn och unga. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 60-79). Stockholm: Natur & Kultur.
- Markowitz, E. M. & Guckian, M. (2018). Climate change communication: Challenges, insights and opportunities. I S. Clayton & C. Manning (Red.), *Psychology and climate change* (s. 35-63). San Diego, CA: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813130-5.00003-5>

- Nikoleris, A., Stripple, J. & Tenngart, P. (2017). Narrating climate futures: Shared socioeconomic pathways and literary fiction. *Climatic Change*, 143, 307–319. <https://doi.org/10.1007/s10584-017-2020-2>
- Nilson, M. & Piltz, L. (2020). Jag, du och alla andra: Individ och kollektiv i Divergent-trilogin. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 141-163). Stockholm: Natur & Kultur.
- Nilsson Skåve, Å. & Löwe, C. (2020). Inledning. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 7-19). Stockholm: Natur & Kultur.
- Norgaard, K. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015448.001.0001>
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *Journal of Environmental Education*, 46, 133-148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Ojala, M. (2016). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76–84. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Ojala, M. & Bengtsson, H. (2019). Young people's coping strategies concerning climate change: Relations to perceived communication with parents and friends and proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 51(8), 907-935. <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Ortiz, L. (2019). *Motiverande samtal, MI: Att prata om miljöpåverkan utan att anklaga eller skuldbelägga*. Falun: LLOA förlag.
- Schneider-Mayerson, M. (2018). The influence of climate fiction: An empirical survey of readers. *Environmental Humanities* 10(2), 473-500. <https://doi.org/10.1215/22011919-7156848>
- Skolverket. (2011). Läroplan för gymnasieskolan. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Svensson, A. (2020). Textuniversum, trösklar och litteraturstudier. I Y. Lindberg & A. Svensson (Red.), *Litteraturredaktik: Språkämnen i samverkan* (s. 120-140). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningsred. [vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html](http://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html)
- Weik von Mossner, A. (2017). Vulnerable lives: The affective dimensions of risk in young adult cli-fi. *Textual Practice*, 31(3), 553-566. <https://doi.org/10.4324/9781351026420-9>



Vol 15, nr 2 2021

## Tema: Litteraturdidaktik

Tema: Litteraturdidaktik – Litteraturstudiers relevans för skola och samhälle  
*Mattias Aronsson, Katherina Dodou & Anette Svensson*

Integrating competence and *Bildung* through dystopian literature: Teaching Malorie Blackman's *Noughts & Crosses* and democracy and citizenship in the English subject  
*Marit Elise Lyngstad*

Klimatkrisen i klassrummet: Reflektioner kring användning av litteratur i undervisning om hållbar utveckling  
*Ulrika Andersson Hval & Celia Aijmer Rydsjö*

Ett drömspel: En lärarstudent utmanar gymnasieelever att tolka Strindberg  
*Katarina Rejman & Elisabeth Zetterholm*

Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsliga relevans  
*Olle Nordberg*

Why study literature in English? A syllabus review of Swedish primary teacher education  
*Katherina Dodou*

Musiklyrik i läroböcker i franska för den svenska skolan  
*Mattias Aronsson*

Spel som berättelser  
*Stefan Lundström*

Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning  
*Anette Svensson & Jenny Malmqvist*

Promoting EFL literacy through shared and individual classroom reading experiences of literature  
*Ion Drew*

Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap  
*Pär-Yngve Andersson*