

Jonas Bakken

Monologiske miljødialoger –
Ole Mathismoen og Jenny Jordahls
tegneserie *Grønne greier*

Monological Environmental Dialogues –
Ole Mathismoen and Jenny Jordahl's
Comic *Grønne greier*

Tidsskriftet Sakprosa

Bind 11, Nummer 2

© 2019

10.5617/sakprosa.6536

Sammendrag

Grønne greier. Om natur og miljø og sånn (2018) av miljøjournalist Ole Mathismoen og illustratør Jenny Jordahl er en samling ensides tegneserier fra Aftenposten junior der karakterene Ole og Jenny samtaler om ulike temaer knyttet til natur og miljø. I denne artikkelen undersøker jeg hvordan teksttypen dialog blir brukt for å presentere en slik tematikk for unge lesere. Jeg argumenterer for at dialogen er en teksttype med et stort potensial for å skape tekster som er dialogiske i bakhtinsk forstand, og en dialogisk framstilling av miljøtematikk er ifølge forskning om utdanning for bærekraftig utvikling viktig for å forberede barn og unge på å møte framtidens utfordringer. *Grønne greier* er imidlertid en utpreget monologisk tekst. De to karakterene representerer det samme perspektivet på miljøspørsmålene, og alternative perspektiver blir i stor grad holdt utenfor. Konsekvensen av dette kan være at boka motvirker sine egne uttalte ambisjoner om å inspirere og lære barn og unge hvordan de kan leve mer miljøvennlige liv.

Abstract

Grønne greier. Om natur og miljø og sånn (2018) by environmental journalist Ole Mathismoen and illustrator Jenny Jordahl is a collection of one-page comics from Aftenposten junior where the characters Ole and Jenny talk about different themes related to nature and the environment. In this article, I investigate how the text type dialogue is used to present such issues for young readers. I argue that the dialogue is a text type with a great potential for creating texts that are dialogical in the Bakhtian sense, and according to research on education for sustainable development, a dialogical presentation of environmental questions is important for preparing children and young people to meet the challenges of the future. However, *Grønne greier* is distinctly a monological text. The two characters represent the same perspective on environmental issues, and alternative perspectives are largely

excluded. The consequence of this may be that the book counteracts its own stated ambitions to inspire and teach children and young people how to live more environmentally friendly lives.

Nøkkelord: miljøkommunikasjon; dialog; utdanning for bærekraftig utvikling; barne- og ungdomslitteratur

Keywords: environmental communication; dialogue; education for sustainable development; children's literature

Om forfatteren:

Jonas Bakken (1976) er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han har doktorgraden i retorikk og er leder for de fagdidaktiske masterstudiene ved Universitetet i Oslo. Bakken har bl.a. utgitt *Retorikk i skolen* (2. utg 2014) og *Åpne dører mot verden* (2017, sammen med Elisabeth Oxfeldt).

Monologiske miljødialoger – Ole Mathismoen og Jenny Jordahls tegneserie *Grønne greier*

Innledning

Klima- og miljøutfordringene er blant de store temaene i politikken og samfunnsdebatten i dag, og mediene bringer jevnlig nyheter om klimaforandringer, artsutryddelser og forsøpling av havene. Miljøspørsmål har også fått fotfeste i den norske barne- og ungdomslitteraturen de senere årene, og ikke minst har det kommet en rekke fantastiske og dystopiske romaner som skildrer potensielt katastrofale følger av måten vi behandler naturen på. Eksempler er Jostein Gaarders *Anna. En fabel om klodens klima og miljø* (2013), Måret Anne Saras *Mellom verdener* (2014) og Lars Mæhles *Bouvetøya 2052* (2015) (jf. Bakken, 2018; Frøyland, 2019). Innenfor den norske sakprosalitteraturen for barn og unge har naturen lenge vært et framtrædende tema, men dette har i hovedsak dreid seg om faktabøker om ulike dyrearter og naturfenomener, samt aktivitetsbøker som viser barn hvordan de kan utforske og leke i nærmiljøet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 116, Løvland, 2018, s. 225–228). Nå er imidlertid også miljøproblemene på vei inn, og nylig kom Erna Osland og Per Ragnar Møklebys *Når det regnar i Afrika* (2018), som forklarer vær og klimaforandringer for yngre barn, og Terese Grøtans reisereportasjebok *Før øya synker* (2018), der unge mennesker rundt om i verden forteller om hvordan de opplever klimaendringene.

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på én av de nyere sakprosabøkene som presenterer miljøspørsmål for unge lesere, en bok som også ble nominert til Brageprisen i kategorien populærvitenskap for voksne og barn/unge i 2018: *Grønne greier. Om natur og miljø og sånt* (2018) av miljøjournalist Ole Mathismoen og illustratør Jenny Jordahl. Tegneserien *Grønne greier* har siden 2016 vært et fast innslag på baksiden av *Aftenposten junior*, en ukeavis for barn i skolealder, og boka *Grønne greier* er en samling av disse tegne-

seriene, samt en del tilleggsstoff. De fleste av seriene i denne samlingen er én side lange, og hver av dem framstiller en dialog mellom karakterene Ole og Jenny om et tema knyttet til natur og miljø, for eksempel hvorfor havet stiger, eller hva klimagasser er. Karakterene har ingen etternavn, men både fornavnene og utseendet indikerer at de er basert på de to skaperne av tegneserien.

Som Skyggebjerg (2011, s. 106) påpeker, finnes det ingen etablerte måter å analysere sakprosa for barn og unge på, og det er en rekke sider av *Grønne greier* som kunne vært interessante å utforske. Jeg kunne for eksempel sett på hvordan tegneserieformen brukes til å formidle fagstoff, eller på den komplekse leserkontrakten som skapes når fagformidlingen skjer i oppdiktede replikker framsagt av delvis fiksjonaliserte karakterer. Jeg har imidlertid valgt å fokusere på den skriftlige dialogen, og jeg vil gjøre en analyse av tegneseriene ut fra problemstillingen: Hvordan blir dialogen i tegneseriene i *Grønne greier* brukt til å presentere miljøspørsmål for unge lesere? I den teoretiske delen av artikkelen vil jeg argumentere for at nettopp dialogen har et stort potensial for å presentere miljøtematikk for denne målgruppen, men i analysen vil jeg vise at dette potensialet i liten grad utnyttes i tegneseriene i *Grønne greier*, og at det kan motvirke bokas uttalte formål om å få leserne til «å gjøre det som er best for naturen» (s. 8).

Tidligere forskning om formidling av miljøspørsmål

Hvordan miljøspørsmål kommuniseres til og forstås av allmennheten, har siden 1990-tallet blitt studert av blant annet medievitere og sosiologer innenfor det tverrfaglige forskningsfeltet miljøkommunikasjon ('environmental communication') (Comfort & Park, 2018, s. 862). Et gjennomgående funn i denne forskningen er at nyhetsoppslag, miljøkampanjer og fiksjonsfortellinger gjerne fokuserer på de mest dramatiske konsekvensene av klimaendringene. Den potensielle sjokkeeffekten av slike framstillinger kan skape økt opp-

merksomhet om klimaproblemer, men flere forskere argumenterer for at den frykten og angsten som vekkes, kan være vanskelig å omsette i konkret handling, og at det er mer hensiktsmessig å vekke positivt engasjement for hva som kan gjøres i folks egen hverdag (Lowe, Brown, Dessai, Doria, Haynes & Vincent, 2006; O'Neill & Nicholson-Cole, 2009). Et annet funn er at journalistikkens ideal om å gi en balansert framstilling av et saksforhold ironisk nok skaper et fordreid mediebilde av klimaendringene. Boykoff og Boykoff (2004) viser at når amerikanske aviser skriver om menneskeskapte klimaendringer, lar de ofte både klimaforskere og klimaskeptikere få uttale seg. Dette gjør at en liten minoritet av skeptikere blir overrepresentert i mediebildet, og dermed skapes det et inntrykk hos leserne av at det er langt større usikkerhet og uenighet blant forskere om årsakene til klimaforandringene enn det i realiteten er.

Framstillinger av miljøspørsmål i skjønnlitteraturen har blitt studert innenfor den litteraturvitenskapelige disiplinen økokritikk, og denne forskningen har også tatt for seg litteratur for barn og unge (Goga, 2017; Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyrnes, 2018). Økokritikk kan defineres som studiet av forholdet mellom litteraturen og de fysiske omgivelsene (Glotfelty, 1996: xix), og en sentral idé i økokritikken er at fiktive framstillinger kan fungere som tankeeksperimenter som lar oss se potensielle konsekvenser av og løsninger på miljøproblemer (Andersen, 2014, s. 110-111; Buell, Heise & Thornber, 2014, s. 418). Økokritikere har pekt på at skildringer av dramatiske konsekvenser av miljøødeleggelser, som framtid dystopier og apokalyptisk litteratur, vil kunne øke leserens bevissthet om miljøspørsmål (Baratta, 2012, s. 4; Butler, 2012, s. 226; Garrard, 2012, s. 93-116). Samtidig argumenterer Garrard (2007) – i likhet med mange miljøkommunikasjonsforskere – for at framtidssangst kan virke passiverende, og at hvis man vil endre menneskers livsførsel i bærekraftig retning, bør man heller gi dem vitenskapelig fundert kunnskap om miljøproblemene, et positivt engasjement for å gjøre noe med problemene og konkrete råd om hva de kan gjøre i sitt eget liv. Økokritikere har også

argumentert for at følelsesvekkende naturskildringer kan styrke lesernes kjærlighet til naturen og gjøre dem mer tilbøyelige til å bevare den (Garrard, 2012, s. 66-92).

Formidling av miljøspørsmål til barn og unge i skolesammenheng er et stort, internasjonalt forskningsfelt (Hopkins, 2012). I dette feltet er det vanlig å skille mellom en tradisjonell miljøundervisning og en nyere utdanning for bærekraftig utvikling, der sistnevnte integrerer miljøspørsmålene i en bredere opplæring som tar sikte på å gi elevene de kompetansene de trenger for å bidra til en bærekraftig utvikling av samfunnet (Sauvé, 1996). Öhman (2009) identifiserer tre tradisjoner i miljøundervisningen i svensk skole: Den fakta-baserte tradisjonen formidler forskningsbasert kunnskap om miljø-problemene, den normative tradisjonen formidler miljøvennlige verdier og holdninger, mens den pluralistiske tradisjonen presenterer elevene for de konfliktene som er knyttet til ulike miljøspørsmål, og lar dem granske kritisk både kunnskapsgrunnlaget, verdiene og interessene som ligger bak de ulike posisjonene i konflikten. Öhman mener at de to første tradisjonene ikke rustet elevene til å bli kritiske aktører i de konfliktene som faktisk finnes rundt miljøspørsmål i dagens samfunn, og at en framtidig utdanning for bærekraftig utvikling bør bygge på den pluralistiske tradisjonen. En mulig innvending er at den pluralistiske tilnærmingen innbyr til relativisme, og at elevene kan få inntrykk av at alle syn er like legitime og dermed ikke ta miljøproblemene på tilstrekkelig alvor, men det er ifølge Öhman (2008) kun et teoretisk problem, og klasseromsstudier som han og andre har utført, har ikke funnet tegn på at dette skjer i praksis (Rudsberg og Öhman, 2010).

En rekke andre forskere innenfor feltet har også tatt til orde for en slik pluralistisk tilnærming. Flere har pekt på at dagens store miljøproblemer, spesielt klimaendringene, er såkalte ekle problemer («wicked problems»), det vil si komplekse problemer uten åpenbare årsaker eller løsninger, og der mange ulike hensyn og interesser kan komme i konflikt (Hulme, 2013, s. 207;

Murgatroyd, 2010; Murphy, 2012). Elevene må derfor bli eksponert for og lære seg å håndtere en slik kompleksitet, og de må kunne leve med frustrasjonen over at det ikke finnes noen enkle løsninger.

I tillegg til spørsmålet om hvordan utdanning for bærekraftig utvikling skal drives, er det også en diskusjon om hva den skal inneholde. Sinnes (2015, s. 21) peker på tre dimensjoner av utdanning for bærekraftig utvikling: Elevene må få kunnskap, både naturvitenskapelig kunnskap om natur, miljø og klima og samfunnsvitenskapelig kunnskap om de sosiale og politiske prosessene som former samfunnsutviklingen (Sinnes, 2015, s. 42). I tillegg må de utvikle positive holdninger til miljøet, og de må utvikle en bærekraftig handlingskompetanse. Forholdet mellom disse tre dimensjonene er også omdiskutert. Sinnes viser til en studie av Stoknes (2014), som indikerer at kunnskaper og holdninger ikke nødvendigvis fører til bestemte handlinger. Forholdet kan like godt være det motsatte: Man må legge til rette for at mennesker handler bærekraftig, og gjennom dette kan de utvikle kunnskaper og holdninger. Holdning ('attitude') defineres her som de følelsene, den innstillingen og den atferden man viser overfor et fenomen (Stoknes, 2014, s. 163).

Hvis vi ser miljøkommunikasjonsforskning, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling under ett, er det mange av de samme innsiktene som går igjen: Kommunikasjonen om vår tids miljøproblemer har ofte fokusert på de mest dramatiske konsekvensene, og sjokkeffekten av slike framstillinger kan til en viss grad skape økt miljøbevissthet hos mottakerne. Samtidig hevder mange at frykt og angst er dårlig egnede følelser å appellere til dersom målet er å dreie samfunnsutviklingen i en mer bærekraftig retning. Det er mer hensiktsmessig å formidle kunnskap og fremme positive holdninger til miljøet, og ikke minst er det avgjørende å hjelpe folk til å handle mer bærekraftig i sin egen hverdag. Noen forskjeller mellom forskningsfeltene kan vi imidlertid spore: Forskere innen miljøkommunikasjon har advart om at klimaskeptikere har fått for stor plass i mediebildet, slik at det skapes unødig

tvil om hvorvidt klimaendringene er menneskeskapte. I utdanning for bærekraftig utvikling er det imidlertid mange som tar til orde for at barn og unge skal konfronteres med de ulike posisjonene i debatten om miljøproblemene, fordi det lærer dem at det ikke finnes noen enkle løsninger, og de forberedes bedre på å delta i debatten selv.

Dialogbegrepet

I analysen av tegneseriene i *Grønne greier* skal jeg undersøke hvordan den skriftlige dialogen blir brukt til å presentere miljøspørsmål for unge lesere, og da må jeg først avklare hva jeg legger i dialogbegrepet, siden dette blir brukt på flere ulike måter innenfor litteratur- og tekstforskningen. Jeg vil i det følgende ta for meg 1) dialog som teksttype, 2) noen sentrale sakprosa-sjangrer der teksttypen dialog er dominerende, samt 3) Bakhtins skille mellom dialogiske og monologiske tekster.

I tekstlingvistikken finner vi eksempler på at *dialog* blir brukt som betegnelse på en teksttype, altså en prototypisk måte å strukturere og skape sammenheng i tekst på. Adam (1992; 2008) skiller mellom den narrative, den deskriptive, den argumentative, den eksplikative og den dialogiske teksttypen, og en dialog definerer han som en sekvens av replikkvekslinger, der replikkene foregriper og responderer på hverandre etter bestemte mønstre (Adam, 2008, s. 160–163). Et typisk mønster i replikkvekslingen vil være spørsmål, respons og evaluering (Adam, 2008, s. 161). Det er viktig å understreke at Adams definisjon gjelder skriftlige dialoger, og ikke muntlige dialoger der replikkene framsies mer og mindre spontant av ulike personer. Det er også et sentralt poeng at dialog – i likhet med de andre fire teksttypene – ikke er ment som en klassifisering av hele tekster, men av avgrensede tekstsekvenser. Innenfor én tekst vil man kunne finne sekvenser av ulike teksttyper; for eksempel vil en roman typisk inneholde både narrativer, deskriptiver og dialoger. I den norske sakprosaforskningen finner vi eksempler på en tilsvarende forståelse av

dialogbegrepet. Grepstad bruker riktignok ikke betegnelsen teksttype, men i sin sjangerkatalog over sakprosaen definerer han dialog som en generell kategori av tekst på følgende måte: «Dialogen er ein samtale mellom to eller fleire menneske der korte innlegg og motinnlegg følger på kvarandre» (Grepstad, 1997, s. 215).

Dialoger har ifølge Grepstad (1997, s. 215–218) forekommet i mange ulike tekster og sjangrer opp gjennom sakprosaens historie, og den har tjent flere funksjoner, blant annet å diskutere et saksforhold og å appellere til leserne. Én sentral sakprosasjanger der dialogen er den dominerende teksttypen, og som ifølge Ford (2008, s. 29) har eksistert i en utbrutt linje siden den greske antikken, er den såkalte prosadialogen eller den litterære dialogen (Levine, 1958, s. 146). Sjangeren har opphav i de skriftlige nedtegnelsene som blant andre Platon gjorde av Sokrates' filosofiske samtaler, og det grunnleggende trekket ved en litterær dialog er at den behandler et filosofisk eller politisk spørsmål gjennom en dialog der samtalepartnerne opptrer som talspersoner for bestemte perspektiver, synspunkter eller argumenter (Ford, 2008, s. 35). Et velkjent eksempel er Platons *Gorgias*, der Sokrates problematiserer retorikkfagets legitimitet, mens Gorgias forsvarer den (Andersen, 1995, s. 168–179). Den litterære dialogen levde videre under hellenismen og ble tatt opp i den romerske kulturen, blant andre av Cicero, men da kristendommen overtok det religiøse hegemoniet i Romerriket, kom dialogen i skyggen av andre sjangrer (Goldhill, 2008).

Fordi litterære dialoger skildrer samtaler mellom personer som representerer ulike syn på en sak, har denne sjangeren ifølge Goldhill (2008, s. 9) et stort potensial for å utforme tekster som er dialogiske i bakhtinsk forstand. Goldhill bruker her begrepet dialogisk om språkets potensial for å undergrave autoriteter og ortodoksi gjennom å la ulike standpunkter brytes mot hverandre. Det motsatte av en dialogisk tekst vil da være det Bakhtin (1991, s. 21–23) beskriver som en monologisk tekst, det vil si en tekst der det gis en

lukket og enhetlig framstilling av tilværelsen, og der eventuelle motsetninger finner sin løsning. Det er imidlertid ikke slik at alle litterære dialoger er like dialogiske i en slik forstand. Ifølge Schofield (2008) skriver Cicero litterære dialoger der samtalepartnerne i stor grad er likestilte, og der disse ikke kommer til noen enighet til slutt, men det overlates til leseren å konkludere. Platons litterære dialoger er derimot konstruert for å omvende motparten til å slutte seg til Sokrates' syn (Schofield, 2008, s. 64). Flere perspektiver kommer altså til uttrykk, men bare ett av dem framstilles som det riktige. Med andre ord framstår Ciceros litterære dialoger som sterkt dialogiske tekster, mens Platons er mer monologiske.

En annen sjanger der dialogen er den dominerende teksttypen, er den såkalte læresamtalen. Læresamtaler er skriftlige dialoger mellom en voksen autoritet – for eksempel en lærer, prest eller forelder – og et eller flere unge mennesker om et faglig eller moralsk tema (jf. Slettan, 1998; Frøyland, 2019). I norsk teksthistorie finner vi en rekke eksempler på læresamtaler i den framvoksende litteraturen for barn og unge på 1700- og begynnelsen av 1800-tallet, og sjangeren forekommer på begge sider av det skillet vi i vår tid setter mellom skjønnlitteratur og sakprosa (Birkeland & Mjør, 2012, s. 16; Slettan, 1998). Erik Pontoppidans katekismeforklaring *Sandhed til Gudfrygtighed* fra 1737, den norske skolens dominerende lærebok gjennom 150 år, består av 759 spørsmål og svar om den pietistiske tro, og i konfirmasjonsopplæringen skulle barna lære seg svarene, slik at de kunne svare korrekt på prestens spørsmål (Elstad, 2003). Læresamtaler ble også brukt til å formidle mer verdslig kunnskap, som i Mauritz Hansens lesebok fra 1834, *Godmand, eller den norske Børneven* (Ørjasæter, Leirpoll, Lie, Risa & Økland, 1981, s. 15). Et eksempel på en skjønnlitterær læresamtale er Hanna Winsnes' *Aftnerne paa Egelund* (1852), der Fru Lind forteller eventyr og samtaler med en gruppe jenter (Slettan, 1998, s. 131). Som en selvstendig sjanger forsvant læresamtalen langt på vei ut av den norske barne- og ungdomslitteraturen på slutten av 1800-tallet, men den har senere dukket opp som et element i

tekster i andre sjangrer (Birkeland & Mjør, 2012, s. 25; Slettan, 1998, s. 131). For eksempel har Frøyland (2019) trukket fram nyere romaner om miljøspørsmål som inneholder en form for læresamtaler mellom de unge hovedpersonene og voksne autoriteter, deriblant Jostein Gaarders *Anna* fra 2013.

I sin analyse av kristne danske barnebøker finner Weinreich (1992) et sterkt innslag av læresamtaler, og han diskuterer hvilken funksjon læresamtalene kan ha i kommunikasjonen med leserne. Bøkene handler som regel om et ungt menneskes omvendelse, og viktige elementer i fortellingen er undervisningssekvenser der en voksen autoritet samtaler med hovedpersonen om trosspørsmål. Weinreich karakteriserer disse læresamtalene som «samtale pr. stedfortræder»: «Søndagsskolelæreren og andre er blot stedfortrædere for den forfatter, som bringer sig selv til stede i teksten som implicit fortæller, og Klaus [bokas unge hovedperson] er blot stedfortræder for ideallæseren og optreder som den *implicitte læser*» (Weinreich, 1992, s. 60). Weinreich bringer her inn to litteraturteoretiske begreper, implisitt forfatter/forteller og implisitt leser, som begge betegner fenomener som normalt ikke er eksplisitt uttrykt i teksten. Booth (1983, s. 71–75) beskriver den implisitte forfatteren som det bildet leseren får av forfatteren gjennom lesingen av teksten, og dette bildet skapes i stor grad av de verdiene og normene som ligger til grunn for den tekstlige framstillingen. Den implisitte leseren beskrives av Iser (1974, s. xii; 1978, s. 34–35) som en leserrolle som er skrevet inn i teksten, som teksten henvender seg til, og som er tekstens idealleser i den forstand at den besitter alle de forutsetningene som kreves for å respondere adekvat på tekstens henvendelser. Under lesingen inviteres de faktiske leserne inn i rollen til den implisitte leseren, og de realiserer den potensielle meningen som ligger i tekstens strukturer (jf. også Larkin-Lieffers, 2010, s. 76). I utgangspunktet har enhver tekst en implisitt forfatter og en implisitt leser, men det spesielle ved læresamtalene, slik Weinreich beskriver det, er at begge disse tekststørrelsene er legemliggjort som parter i dialogen. Den voksne autoriteten representerer

den implisitte forfatteren, og den unge hovedpersonen representerer den implisitte leseren, og den faktiske leseren inviteres til å identifisere seg med hovedpersonen og dermed bli undervist og omvendt på samme måte som denne. Teksttypen dialog får altså en tydelig didaktisk funksjon i disse tekstene.

Rammer for analysen

Som den teoretiske gjennomgangen har vist, har teksttypen dialog blitt tatt i bruk på en rekke måter opp gjennom teksthistorien, og de enkelte tekstene og sjangrene kan fordeles på en skala som går fra det dialogiske til det monologiske i bakhtinsk forstand. I den dialogiske enden av skalaen finner vi Ciceros litterære dialoger, der teksttypen dialog brukes til å la ulike syn på en sak komme til uttrykk, og der det overlates til leseren å ta stilling til disse og trekke sine egne konklusjoner. I den monologiske enden finner vi læresamtalen, der forfatteren søker å undervise og oppdra leseren gjennom å skildre en didaktisk samtale mellom en voksen autoritet og et ungt menneske. Et sted mellom disse ytterpunktene finner vi Platons litterære dialoger, der flere syn på en sak får komme til uttrykk, men der ett av dem framstilles som det rette, mens de andre samtalepartnerne – og leseren – får sine motforestillinger tilbakevist. At teksttypen dialog er dominerende i en tekst, er altså ikke ensbetydende med at teksten er dialogisk i bakhtinsk forstand.

Spennet mellom en dialogisk og en monologisk framstillingsform finner vi også i kommunikasjonen om miljøspørsmål. Den pluralistiske tilnærmingen til utdanning for bærekraftig utvikling har sterke dialogiske trekk: Læreren introduserer elevene for motstridende syn på miljøspørsmål og lar dem utforske både holdningene bak og kunnskapsgrunnlaget for disse. Mediedekningen av menneskeskapte klimaendringer kan også kalles dialogisk, siden den gir stor plass også til klimaskeptikerne. Eksempler på mer monologisk kommunikasjon om miljøspørsmål vil være den faktabaserte og

den normative tradisjonen for miljøundervisning, der bestemte kunnskaper og holdninger formidles som de rette. Tekster som ensidig appeller til mottakernes framtidsfrykt, eller som innbyr til kjærlighet og engasjement for miljøet og naturen, vil også kunne sies å ha monologiske trekk.

Problemstillingen for min analyse er hvordan dialogen i tegneseriene i *Grønne greier* blir brukt til å presentere miljøspørsmål for unge lesere, og med begrepet *dialog* mener jeg her dialog som teksttype, altså en skriftlig sekvens av replikkvekslinger, der replikkene foregriper og responderer på hverandre etter bestemte mønstre. Jeg forutsetter ikke at tegneseriene er utformet i tråd med sjangerkonvensjonene for verken den litterære dialogen eller læresamtalen, men i analysen vil jeg trekke inn disse sjangrene som sammenligningsgrunnlag. Jeg har heller ingen forhåndantagelse om hvorvidt framstillingen av miljøspørsmålene vil være dialogisk eller monologisk. Det vil imidlertid være et viktig utgangspunkt for den avsluttende diskusjonen at teksttypen dialog har et stort dialogisk potensial. Ved å la partene i dialogen representere ulike perspektiver og synspunkter, slik som i Ciceros litterære dialoger, kan man gi en nyansert framstilling av en sak og la argumenter og motargumenter få bryne seg på hverandre, og man kan gi leseren mulighet til å gjøre seg opp en selvstendig og begrunnet mening. Teksttypen dialog ville dermed kunne egne seg godt til å gi en dialogisk framstilling av miljøspørsmål, der de unge leserne introduseres for ulike posisjoner i konflikter om miljøspørsmål og får innblikk i kunnskapsgrunnlaget, verdiene og interessene som ligger bak.

Den overordnede problemstillingen vil jeg utforske gjennom å besvare fire spesifikke forskningsspørsmål. Først vil jeg ta utgangspunkt i de tre dimensjonene av utdanning for bærekraftig utvikling og undersøke 1) om boka inkluderer både kunnskaper, holdninger og handlingsforslag i sin presentasjon av miljøspørsmålene, og i så fall hvilke og hvordan. Videre vil jeg undersøke 2) hva som kjennetegner dialogen mellom karakterene Ole og

Jenny. Representerer de ulike eller samme synspunkt? Er de likestilte, eller framstilles den ene som en autoritet? Jeg vil også undersøke 3) hvilken relasjon tekstens implisitte leser har til partene i dialogen. Opptrer en av partene som en legemliggjort implisitt leser? Får den implisitte leseren sine vrangforestillinger imøtegått? Eller stilles den implisitte leseren fritt til å velge mellom alternative og likestilte perspektiver? Til slutt vil jeg undersøke 4) hvilke andre perspektiver på miljøspørsmålene som eventuelt kommer til uttrykk i skriften eller illustrasjonene enn de som karakterene Ole og Jenny målbærer i dialogen.

Boka *Grønne greier* er 160 sider lang, og den består av 70 helsides tegneserier, samt en tresiders innledning og en tresiders avslutning i tegneserieform. I tillegg finnes det en rekke faktaruter, quizer og illustrasjoner som dekker en hel side eller et helt oppslag. Min analyse vil ta for seg tegneseriene, som i stor grad også er publisert som frittstående tekster i *Aftenposten junior*. Fokuset er som nevnt på den skriftlige dialogen, men jeg vil også trekke inn illustrasjonene der det er relevant for å besvare forskningsspørsmålene. Dette er et omfattende tekstmateriale, så hver enkelt tegneserie vil ikke bli like grundig behandlet i analysen. Jeg vil gjøre rede for trekk som går igjen i flere av tegneseriene, og gå nærmere inn på enkelte serier som tydelig viser disse trekkene, men jeg vil også gi eksempler på avvik og variasjoner.

Kunnskaper, holdninger og handlingsforslag

I den innledende tegneserien henvender de to karakterene Ole og Jenny seg direkte til leseren i du-form og forteller hvilket formål de har med tegneserien *Grønne greier* og med selve boka. Her framheves alle de tre dimensjonene av utdanning for bærekraftig utvikling. Jenny peker på sammenhengen mellom miljøvennlige handlinger og kunnskap om natur og miljø: «For å gjøre det som er best for naturen, må vi kunne ting om naturen» (s. 8). At vi trenger kunnskap om både årsaker til og løsninger på miljøproblemer, poengteres

av Ole: «Vi må skjønne hva som skjer, og hva som kan gjøres for å ta vare på naturen» (s. 8). Deretter understreker begge at vi må ha positive holdninger til naturen: «Og vi bør være glade i naturen rundt oss» (s. 8). Denne replikken framsies i kor av de to karakterene, mens de ser seg smilende omkring i et idyllisk, men sterkt stilisert naturlandskap. De omgis av trær, blomster og smilende dyr, både ulv, bjørn og bier, og bak dem ser vi blått hav, hvite isfjell og spruten fra en hval i vannoverflaten.

Samlet sett er det kunnskapsformidlingen som er mest framtrødende i *Grønne greier*, og boka er delt inn i sju kapitler som tar for seg hvert sitt kunnskapsområde. Kapitlene «Naturen» og «Ville dyr» presenterer biologisk kunnskap om økosystemer og ulike dyrearter. I kapitlene «Klima» og «Miljøproblemer» gis det naturvitenskapelige forklaringer på klimaforandringene og andre miljøproblemer. «Politikk og samfunn» tar for seg samfunnsprosessene som påvirker klima og miljø, og til slutt i boka finner vi to kapitler som presenterer tiltak for å løse miljøproblemene: «Smarte ting som gjøres» og «Lure ting å gjøre hjemme».

Både natur- og samfunnsvitenskapelig kunnskap er altså godt representert i boka, men det er naturvitenskapen som klart dominerer. Et eksempel på hvordan fagkunnskapen formidles gjennom tegneseriene, er serien «Farlige dyr». I første rute ser vi Ole og Jenny stå til knes i snøen i en mørk skog. Over dem skinner fullmånen, og bak seg hører de hylet fra en ulv. Ole kryper sammen og skjelver mens han utbryter: «Wuæægh!!! Ulv!! Vi kommer til å bli glefset opp!» (s. 73). Jenny står derimot rak i ryggen og ser trøstende mot ham, mens hun forklarer saklig: «Det er faktisk 220 år siden et menneske ble drept av en ulv i Norge. Så vi er nok ganske trygge» (s. 73). Deretter holder Jenny et foredrag som strekker seg over åtte ruter, der hun konfronterer fordommene om ulv og hai som spesielt farlige dyr. Hun sier at dette er en forestilling som kommer fra eventyrene, og hun forteller hvem som dreper mange flere mennesker enn ulv og hai gjør: elefanter, løver, flodhester,

krokodiller, slanger, mygg og ikke minst andre mennesker. Under dette foredraget er Ole og Jenny kun synlige i én rute. De øvrige sju rutene viser de dyrene Jenne snakker om, med hennes replikker som undertekster. Til slutt konkluderer hun med at ulv og hai ikke er de farligste, men Ole svarer med et stort smil: «Men jeg hadde kanskje ikke husket det hvis jeg møtte en ulv i skisporet» (s. 73).

De fleste seriene er bygget opp etter et likende mønster. Innledningen er en kort og ofte humoristisk scene der Ole og/eller Jenny reagerer emosjonelt på det fenomenet som serien skal handle om. For eksempel roper Jenny av glede når hun ser trekkfuglene komme tilbake: «Juhuuu... I dag så jeg en gåseplog!» (s. 28), mens Ole blir salig i blikket når han ser en buss som går på biogass: «Å, jeg blir så glad når jeg ser de nye bussene» (s. 136). Deretter følger en lang hoveddel der karakterene Ole og Jenny blir mer eller mindre borte, og temaet presenteres i illustrasjoner med undertekster. I avslutningen kommer Ole og Jenny tilbake i en kort scene der de oppsummerer hovedbudskapet, for eksempel: «Det er sprøtt at det som før var unormalt, er i ferd med å bli normalt, mens det som var normalt vil bli unormalt» (s. 55). Avslutningen inneholder også ofte en moral eller oppfordring. For eksempel sier Jenny til slutt i «Surt hav»: «Så vi må passe på de små, for å passe på de store» (s. 59).

Tegneseriene i *Grønne greier* uttrykker også noen klare holdninger til natur og miljø, og som nevnt kan holdninger defineres som de følelsene, den innstillingen og den atferden man viser overfor et fenomen. Mest iøynefallende er følelsene. Illustrasjonene har en naivistisk stil, med enkle linjer og lite detaljerte bakgrunner, og karakterene uttrykker seg med store fakter og uttrykksfull mimikk. Det er særlig Jenny som uttrykker følelser overfor naturen og miljøet, og det gjennomgående mønsteret er at hun uttrykker kjærlighet til og fascinasjon over den urørte naturen, mens hun reagerer med sorg og sinne på naturødeleggelser. Et eksempel på det første er serien «Elsker døde trær», der hun ligger på bakken og holder kjærlighetsfullt rundt en tre-

stamme: «Jeg viser hvor glad jeg er i de døde trærne» (s. 24). Hun strekker også armene til værs mens hun sier entusiastisk: «Det er ganske sprøtt, men det er mer liv i døde trær enn i levende trær!» (s. 24). Et eksempel på det andre er serien «Trump sa nei til klima». Her sitter Jenny først sammen-sunket på en stein og gråter over at Trump har trukket USA fra den internasjonale klimaavtalen. Deretter slår hun over i sinne. Hun står på tærne med armene strukket rett opp, og mot en rød bakgrunn utbryter hun i en svart-farget snakkeboble: «Jeg er så sint på Donald Trump, presidenten i USA» (s. 102).

Ole har et mer dempet følelsesuttrykk enn Jenny, men til gjengjeld demonstrerer han en tydelig innstilling til og atferd overfor naturen og miljøet. Oles perspektiv på natur- og miljøspørsmålene kan karakteriseres som økologisk. I serien «Vi dør uten frisk luft» forteller Ole om økosystemer, og han forklarer at vi «mennesker er helt avhengige av økosystemene i naturen for å leve» (s. 18). Å bevare balansen i naturen er altså i menneskets egen interesse, og i flere av seriene forklarer Ole hvordan menneskelig inngripen har påvirket både økosystemene og klimaet på måter som kan skade oss selv. Blant annet forteller han om ekstremvær (s. 56), opphopning av miljøgifter i næringskjedene (s. 121) og elvemuslingenes betydning for vannkvaliteten i elvene (s. 70). At det er økosystemene som skal beskyttes, og ikke nødvendigvis individuelle dyr og planter, kommer tydelig fram i seriene der han tar til orde for å utrydde arter som ikke hører naturlig hjemme i norsk natur: lupiner (s. 27) og brunskogsnegler (s. 148). Begrunnelsen er i begge tilfeller den samme: De forstyrrer balansen i økosystemene. Han uttrykker dette også gjennom sin atferd, og vi får se ham både rive opp lupiner med rota og klippe brunskogsnegler i to.

Som det har kommet fram i noen av eksemplene ovenfor, inneholder seriene også en rekke forslag til hvordan vi kan handle mer miljøvennlig. Flere av de mest konkrete handlingsforslagene er samlet i kapitlet «Lure ting å

gjøre hjemme». Her gis det blant annet anbefalinger om å spise mindre kjøtt (s. 144), kjøpe brukte ting framfor nye (s. 145), ikke kaste batterier og lyspærer i restavfallet (s. 147), ikke kaste brukbar mat som har gått ut på dato (s. 151) og velge klær av bærekraftig bomull (s. 155). Kapitlet «Smarte ting som gjøres» fokuserer mer på teknologiske nyvinninger og tiltak på politisk nivå for å møte miljøutfordringene. Vi får blant annet høre om fornybar energi (s. 135), biodrivstoff (s. 136) og et svensk-norsk statlig prosjekt for å redde fjellrevstammen (s. 138). I tillegg pekes det på noen handlinger som enkeltmennesker kan gjøre: pante plastflasker (s. 134) og være åpen for alternative næringskilder som insekter og tang (s. 139).

I de øvrige kapitlene i boka gis det også en rekke handlingsforslag, gjerne som en konklusjon på en serie om et miljøproblem. I «Jord som ikke er jord» forteller Ole om hvordan torvutvinning ødelegger økosystemene i myrene, og serien slutter med en oppfordring om ikke å kjøpe plantejord som inneholder torv: «Du kan jo lage din egen jord i en komposthaug i hagen! Eller så kan du kjøpe ekte kompostjord på gjenvinningsstasjonen i kommunen din» (s. 21). De forklarer også hvordan den enkeltes handlinger kan bidra til store forandringer. Jenny sier: «Og hvis alle slutter å kjøpe torv...», og Ole fullfører: «...så vil de slutte å lage dum jord med torv i!» (s. 21). Andre handlingsforslag i seriene er blant annet å «fly mindre og kjøre mindre» (s. 52), bygge innsekt-hotell (s. 69), «[i]kke kjøp smykker eller andre ting av elfenben!» (s. 74) og ikke kaste «plast i havet» (s. 128). I tillegg avsluttes flere av seriene med en generell oppfordring om å verne om naturen: «Så vi må passe på naturen.» (s. 95) og «[v]i mennesker burde tenke oss bedre om, så vi ikke finner opp ting som er dårlige for naturen» (s. 129).

Dialogen mellom karakterene Ole og Jenny

Et typisk eksempel på hva som kjennetegner dialogen mellom karakterene Ole og Jenny, finner vi i «Surt regn». Serien innledes med at Ole står i regnet

og jubler med armene til værs: «Åh! Herlig vårregn! Naturen vaskes ren!» (s. 119). Jenny huker seg derimot ned under en paraply og spør: «Men du, Ole – alt regn er vel ikke bra? For lenge siden hørte jeg om sur nedbør, altså surt regn. Men jeg har ikke hørt om det på en stund. Finnes det ikke lenger?» (s. 119). Ole holder da et lengre foredrag om sur nedbør, drevet framover av oppfølgingspørsmål fra Jenny: «Men hva er sur nedbør egentlig?» og «[m]en hvorfor er sur nedbør så kjipt?» (s. 119). Hun reagerer også emosjonelt på det Ole forteller: «Så bra!» (s. 119). Ole konkluderer med at problemet med sur nedbør har blitt mye mindre, men «det er altså ikke helt ok ennå. Dessverre» (s. 119). Jenny kommer da med en handlingsoppfordring: «Da synes jeg vi bør fikse det!» (s. 119).

Som vi ser, er forskjellen mellom karakterene Ole og Jenny i all hovedsak en forskjell i kunnskaper: Jenny vet lite om sur nedbør, så hun stiller spørsmål, og Ole forteller. Holdningene deres er de samme. Begge ser trist på bilene som slipper ut nitrogenoksider, og begge smiler når Ole forteller at vi får «mindre sur nedbør nå enn før» (s. 119). Det er ingen meningsbrytninger å spore i dialogen, og når Ole har formidlet sin kunnskap til Jenny, står de side ved side i siste rute med et felles budskap om «fikse» problemet (s. 119). Det er da nærliggende å trekke paralleller til dialogen læresamtalene, der en voksen, kunnskapsrik autoritet formidler kunnskap til en eller flere elever.

Noen viktige forskjeller fra læresamtalene er det likevel. For det første er Ole og Jenny mer jevnbyrdige karakterer enn det vi ser i tekster som Hansens *Godmand* eller de danske kristne barnebøkene. Ole er riktignok tegnet som en godt voksen mann med grånende hår, mens Jenny er en ung kvinne, men de framstår på ingen måte som lærer og elev. Hvem av dem som spør, og hvem som forklarer, varierer nemlig gjennom boka. I 47 av seriene er det Ole som forteller, og i 22 er det Jenny. I én serie henvender de seg i fellesskap direkte til leseren. Det er en viss tematisk fordeling mellom de to karakterene: Ole har et sterkere miljøfokus, og han forklarer komplekse fenomener som økologi,

klima, politiske prosesser og begreper som bærekraft og fornybar. Når Jenny forklarer, handler det ofte om hvor fascinerende naturen er, uten at det knyttes til et miljøproblem, og uten oppfordring til bestemte handlinger. For eksempel slutter serien «Uuuuuuu! Selvlysende dyr» med at Ole vifter med armene og sier gledesstrålende: «Så fantastisk naturen er!», og Jenny svarer drømmende i blikket: «Ja, nesten magisk!» (s. 90). Ser vi boka under ett, framstår altså Ole og Jenny mer som to venner som deler sin kunnskap med hverandre, enn som lærer og elev.

En annen forskjell fra den typiske læresamtalen er at det som formidles mellom karakterene i *Grønne greier*, i all hovedsak er kunnskaper, ikke holdninger og moral. Som vi har sett i «Surt regn», har Ole og Jenny allerede fra starten av de samme holdningene til natur og miljø. Tilsvarende finner vi i de fleste andre seriene i boka. Det er imidlertid noen unntak der Ole og Jenny uttrykker motstridende holdninger til et fenomen, og der den ene til slutt omvendes til den andres ståsted. Ett eksempel er serien der Ole først er redd for ulver, men der Jenny overbeviser ham om at ulver er lite farlige for mennesker. Et annet eksempel er «Bort med brunskogsnegler». Her blir Jenny sint når hun ser at Ole klipper en brunskogsnegle i to: «Hva er det du driver med? Dreper du snegler?» (s. 148). Jenny vil skåne sneglene og begrunner det med at de er «flotte dyr» og «en del av naturen», men Ole forklarer at de ikke hører hjemme i Norge, og at de er en «trussel mot naturen her» (s. 148). Vi får altså en konfrontasjon mellom to motstridende holdninger: at man skal verne alle dyr, og at man skal verne økosystemene. Jenny lar seg imidlertid raskt overbevise, og konkluderer i siste rute: «Altså er det greit å drepe brunskogsnegler fordi de skader norsk natur» (s. 148). Det samme mønsteret finner vi i serien om lupinen, der Jenny vil ta vare på den fordi «den er jo så vakker og lilla» (s. 27), men lar seg overbevise av Ole om at den må rives opp med rota fordi den «kveler alle de søte, små markblomstene» (s. 27). Disse seriene har dermed en del til felles med Platons

dialoger, der representanter for to motstridende syn møtes, og der den ene leder den andre til en ny erkjennelse.

Implisitt leser

Som et eksempel på hvilken relasjon den implisitte leseren har til partene i dialogen i tegneseriene, kan vi ta for oss serien «Miljøgifter». I den første ruten ser vi Ole og Jenny stå med gule verneøvler i en grønn pøl, omgitt av fareskilt og med svart fabrikkroyk i bakgrunnen. Ole sier: «Æsj! Her var det ekkelt!», og Jenny svarer: «Enig!» (s. 121). I neste rute går de smilende i et idyllisk naturlandskap, og Ole sier: «Åh! Her var det fint!», mens Jenny igjen svarer: «Enig!» (s. 121). Jenny forklarer deretter at «i Norge finnes ikke sånne steder lenger» (s. 121), altså slike som i den første ruten, men at miljøgifter likevel er et stort problem. Hun forklarer hvordan miljøgiftene hopper seg opp i næringskjedene, og at det blant annet skader rovfugler og rovfisker. Under denne forklaringen veksler rutene mellom illustrasjoner av Ole og Jenny i dialog og illustrasjoner av de skadevirkningene som miljøgiftene har på fugler og fisker. I de førstnevnte rutene er replikkene i snakkebobler, og i de sistnevnte er Jennys replikker gjengitt som undertekst til illustrasjonene. I siste rute konkluderer Jenny: «Dyr og mennesker får i seg disse kjemikaliene gjennom mat og luft. Derfor er det viktig å vite om dem» (s. 121). Og Ole følger opp med en handlingsoppfordring: «Og det er ekstra viktig å aldri kaste sånne stoffer i naturen» (s. 121).

Den implisitte leseren i denne serien har mange likhetstrekk med karakteren Ole. Teksten henvender seg innledningsvis til en implisitt leser som – i likhet med Ole – misliker miljøgifter, men som vet lite om dem, og som forestiller seg at miljøgifter kun er det vi kan se med det blotte øyet. Denne vrangforestillingen blir imøtegått av Jennys forklaringer, og ved slutten av lesingen har den implisitte leseren – og Ole – mer kunnskap om de skadene miljøgifter forårsaker. Underveis i Jennys forklaring stiller Ole spørsmål til henne som

en nysgjerrig leser vil stille seg: «Hva er egentlig miljøgifter?» (s. 121). Han modellerer også adekvate leserresponser på det Jenny forteller. Når hun bruker det vanskelige uttrykket «akkumuleres i næringskjedene», hever han et øyebryn og sier: «Hø? Det må du forklare!» (s. 121). Og når hun forteller at mange miljøgifter har blitt forbudt, smiler han og sier: «Hurra!» (s. 121). Denne serien har altså visse fellestrekk med læresamtalene, der det barnet som undervises i dialogen, er en legemliggjort implisitt leser og en identifikasjonsfigur for den faktiske leseren.

Den implisitte leseren i «Miljøgifter» er imidlertid mer kompleks enn som så. Jennys verbale forklaringer om miljøgifter retter seg både til Ole og til tekstens implisitte leser, men det samme kan ikke sies om illustrasjonene. I fire av rutene er karakterene Ole og Jenny fraværende, og i stedet finner vi illustrasjoner av miljøgifter og deres skadevirkninger. Disse illustrasjonene er ikke noe som karakteren Ole ser, men er kun rettet til tekstens implisitte leser. Den implisitte leseren får dermed mer informasjon om temaet enn Ole gjør. En ytterligere komplikasjon er at Ole i siste rute går ut av rollen som elev og stiller seg på linje med Jenny gjennom å følge opp hennes konklusjon med en oppfordring om ikke å kaste miljøgifter i naturen. Siden Jenny nettopp har holdt et foredrag for ham om hvordan naturen skades av miljøgifter, er ikke dette en oppfordring som det er nødvendig å rette til henne. Det er mer nærliggende å tolke dette som en henvendelse til tekstens implisitte leser, og Ole framstår da ikke lenger som en legemliggjort implisitt leser, men blir i stedet en karakter som snakker til den implisitte leseren. Denne tvetydige henvendelsen, der karakterene snakker dels til hverandre, dels til den implisitte leseren, kommer også til uttrykk i illustrasjonene. Ole og Jenny er konsekvent tegnet i halvprofil, og når de snakker sammen, står de side ved side mens de er vendt halvt mot hverandre, halvt mot leseren. De ser altså ikke ut som to mennesker som snakker seg imellom, men snarere som to foredragsholdere som i fellesskap snakker til et publikum.

De fleste andre seriene i *Grønne greier* har en implisitt leser som ligner på den vi har sett i «Miljøgifter». Seriene framstiller dialoger mellom to karakterer, der den ene formidler kunnskap om miljø og natur, og der den andre opptrer som en legemliggjort implisitt leser som tilegner seg kunnskapene, modellerer reaksjoner på det som blir fortalt, og stiller oppfølgings-spørsmål. Vi har også sett at de fleste seriene har et langt midtparti der karakterene ikke er synlige, og det i stedet er illustrasjoner av de fenomenene som dialogen omhandler. På samme måte som i «Miljøgifter» henvender disse illustrasjonene seg kun til den implisitte leseren, ikke den andre karakteren i dialogen. Mange av seriene slutter også med at Ole og Jenny står sammen og formidler et felles budskap til den implisitte leseren. For eksempel slutter serien «En trist historie», om den utrydningstruede California-nisen, med at Ole sier: «Dette er en skikkelig trist historie», og Jenny fullfører replikken hans: «... men vi må lære av det!» (s. 125). De aller fleste illustrasjonene av Ole og Jenny viser dessuten de to karakterene i halvprofil.

Noen avvik fra dette mønster finnes imidlertid. I «Menneskeskapte klimaendringer» henvender Ole og Jenny seg i fellesskap til den implisitte leseren og svarer på spørsmål de har fått om dette temaet: «La oss forklare!» (s. 41). Her smelter stemmene til Ole og Jenny sammen, og i de rutene der karakterene ikke er synlige, er det umulig å avgjøre hvem av dem som snakker. En slik felles henvendelse til den implisitte leseren ser vi også i bokas innledning og avslutning.

En noe annerledes implisitt leser finner vi i de seriene der Ole og Jenny innledningsvis har motstridende holdninger til et fenomen, som i den førnevnte serien om brunskogsnegler. I første rute hjelper Jenny en smilende humle ut av vinduet, mens hun sier kjærlig: «Så, ut i det fri, lille humlemor!» (s. 148). Teksten henvender seg her til en implisitt leser som – i likhet med Jenny – er glad i naturen og vil verne dyrene, og den forferdelsen Jenny gir uttrykk for når hun ser Ole klippe en brunskogsnegle i to, blir en modell for en

adekvat leserreaksjon på denne handlingen. Men gjennom Oles forklaringer bearbeides Jennys og den implisitte leserens holdninger, og i siste rute er det bare én holdning som tilbys til den implisitte leseren, nemlig at man må «være snill med norsk natur» og drepe dyr og planter som «ikke hører hjemme her» (s. 148). Dette kan sammenlignes med den implisitte leseren i Platons dialoger, som får sine vrangforestillinger tilbakevist av Sokrates.

Andre perspektiver i teksten

Med få unntak har Ole og Jenny samme perspektiv på de natur- og miljøtemaene som tas opp i boka, og andre perspektiver enn deres får i liten grad komme til uttrykk. Særlig tydelig blir dette i seriene om ulike miljøproblemer. Alle disse problemene er skapt av mennesker, men hvem som har gjort det, hvilke motiver de har hatt, eller hvilke samfunnsprosesser som kan ligge bak, blir i stor grad usynliggjort både i den språklige framstillingen og i illustrasjonene. Et eksempel er «Hvorfor ødelegges regnskogen?», der Ole først jubler over hvor «fantastisk» regnskogen er: «Alle plantene og dyrene! Og så gir den oss medisin og mat!» (s. 16). Deretter forteller han med et bekymret ansikt om årsakene til avskogingen, og hele denne framstillingen er formulert i passivsetninger. Han sier blant annet at tømmeret «**brukes** til å lage parkettgulv og møbler av», noen steder «**er det funnet** olje eller gull», «veldig mye regnskog **fjernes** for å gi beite til kuer eller bli plantasjer hvor det kan **dyrkes** palmeolje» (s. 16). Slike passivkonstruksjoner skjuler hvem som utøver handlingen i setningen, og det gir et inntrykk av at ødeleggelsen av regnskogen nærmest skjer av seg selv. Det samme inntrykket gir illustrasjonene. De viser ingen mennesker, kun en bulldoser uten synlig fører, et trebord og parkett, gull og olje under jorda, ei beitende ku og en palme. Når Ole presenterer løsningene, har setningene derimot handlende subjekter. Jenny får vite at hun bør «styre unna palmeolje», «folk» bør slutte «å bruke de gamle trærne til gulv», men «det viktigste er at Norge fortsetter å bruke penger på å bevare regnskogen» (s. 16). Dette går igjen i flere av seriene: Det

er bilene, fabrikkene og plasten som skader miljøet, mens det er aktivt handlende mennesker – deriblant den implisitte leseren – som redder det.

Boka er også preget av et urbant perspektiv, til tross for de positive holdningene til naturen, mens distriktsperspektivet er fraværende. Det ser vi særlig i omtalen av bilismen. Bensin- og dieseldrevne biler blir stadig pekt ut som en årsak til miljøproblemer, og i seriene finner vi hele 14 illustrasjoner av biler som spyr ut skyer av svart eksos. Ingen av disse bilene har en synlig sjåfør, og det kommenteres aldri hvorfor mennesker velger å kjøre slike biler når skadevirkningene er så store. At det ikke finnes reelle alternativer mange steder i Norge, diskuteres ikke, og mange av de handlingene som foreslås i teksten, som å kjøre «el-biler uten piggdekk» (s. 116) eller «å be mor og far la bilen stå og heller ta bussen til butikken» (s. 153) forutsetter en infrastruktur som man stort sett finner i storbyer.

Den eneste serien der flere motstridende perspektiver får komme til uttrykk, uten at ett framstilles som det foretrukne, er «Økologisk mat. – Hvorfor?». Uenigheten er ikke mellom Ole og Jenny, men det er Ole som forteller henne om de ulike synene på økologisk mat. Han forteller både om debatten om hvor mye sunnere økologisk mat egentlig er, om nødvendigheten av kunstgjødsel og sprøytemidler for å produsere nok mat i verden, og at det kan være minst like viktig at maten er kortreist. Oles konklusjon er sjeldent åpen: «Men jo, personlig vil jeg helst ha økologisk mat, så får andre velge hva de vil» (s. 154). Jenny har imidlertid en liten formaning til slutt: «Men det er jo viktig å prøve å velge litt lurt, da!» (s. 154).

Diskusjon

I den teoretiske gjennomgangen argumenterte jeg for at teksttypen dialog egner seg godt til å skape dialogiske framstillinger av miljøspørsmål, der de unge leserne får møte de ulike posisjonene og perspektivene i debatten

om disse spørsmålene. Som min analyse har vist, er det imidlertid ikke slik teksttypen dialog blir brukt i tegneseriene i *Grønne greier*. Boka som helhet, og mange av de enkelte seriene, favner riktignok om alle de tre dimensjonene av en utdanning for bærekraftig utvikling: For det første er det et rikt tilfang av både natur- og samfunnsvitenskapelig kunnskap om årsaker til og mulige løsninger på miljøproblemene. For det andre formidler seriene positive holdninger til natur og miljø, og det er lite bruk av skrekkscenarier for å vekke oppmerksomhet, som både økokritikere og miljøkommunikasjonsforskere advarer mot. For det tredje oppfordres det til mange ulike – om enn i varierende grad konkrete – miljøvennlige handlinger. Det er imidlertid lite motsetninger og perspektivmangfold å spore. Karakterene Ole og Jenny har de samme grunnleggende holdningene, og den forskjellen de har i kunnskaper om et tema, utjevnes i løpet av den enkelte serien. Den implisitte leseren i seriene har dessuten mye til felles med den vi finner i den sterkt didaktiske sjangeren læresamtale. I tillegg er det få andre perspektiver enn det som Ole og Jenny representerer, som får komme til uttrykk i den skriftlige dialogen og illustrasjonene. Konklusjonen på den overordnede problemstilling blir dermed at teksttypen dialog brukes til å gi en utpreget monologisk presentasjon av miljøspørsmål for unge lesere.

Sett i lys av den pluralistiske tilnærmingen til utdanning for bærekraftig utvikling framstår dette som problematisk. De som tar til orde for en pluralistisk tilnærming, peker på at mange av de store miljøproblemene er ekle problemer uten åpenbare årsaker eller løsninger, og man må lære barn og unge å håndtere denne kompleksiteten. Man skal ikke formidle enkle forklaringer eller løsninger når slike ikke finnes, og i et slikt perspektiv vil en monologisk framstillingsform være uheldig. Én grunn er at de unge leserne ikke forberedes godt nok til å delta i diskusjoner om denne typen miljøspørsmål, blant annet fordi de ikke kjenner andre posisjoner i eventuelle interessekonflikter. Når leserne aldri blir kjent med de komplekse motivene, interessene og handlingene som leder til nedhugging av regnskogen, kan de

lett tro at disse menneskene gjør som de gjør kun fordi de er grådige, ondsinnede eller rett og slett ikke vet bedre. En annen grunn er at leserne kan oppleve frustrasjon når de handlingsforslagene som teksten fremmer, harmonerer dårlig med den virkeligheten de lever i. Hvis man bor på et spredt bebyggt sted der bussen går et par ganger om dagen, og der bil er nødvendig for å få hverdagen til å fungere, vil det kunne oppstå motstand mot bokas ensidig negative framstilling av biltrafikk, og ikke minst mot konkrete tips som å la bilen stå og ta bussen til butikken.

Samtidig bør det bemerkes at de prinsippene som legges til grunn for en utdanning for bærekraftig utvikling i en skolekontekst, ikke nødvendigvis kan overføres direkte til tekster skrevet for fritidslesing, som både avistegneserien *Grønne greier* og bokutgivelsen er. En avgjørende faktor i skolekonteksten er læreren, som kan hjelpe elevene med å forstå og problematisere de ulike perspektivene som elevene møter, og som kan sørge for at opplæringen ikke utarter til ren relativisme, der elevene får inntrykk av at alle perspektiver er like legitime. Tekster som retter seg til en offentlighet utenfor skolen, mangler en slik formidlende instans, og miljøkommunikasjonsforskningen har vist at medienes inkludering av både klimaforskere og klimaskeptikere har skapt unødig mye tvil om menneskets innflytelse på klimaet. Det vil derfor kunne være nødvendig med en sterkere ensretting av budskapet i denne typen tekster. Spørsmålet er imidlertid om ensrettingen i *Grønne greier. Om natur og miljø og sånt* er så sterk at det kan virke mot sin hensikt.

Litteratur

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan

Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. 2e éd. entièrement revue et augmentée*. Paris: Armand Colin.

Andersen, G. (2014). Klimakrisen i litteraturen. I M. Sørensen & M. F. Eskjær (Red.), *Klima og mennesker: Humanistiske perspektiver på klimaforandringer* (s. 107-125). København: Museum Tusulanums Forlag.

Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, M. M. (1991). *Dostojevskijs poetik*. Gråbo: Anthropos.

Bakhtin, M. M. (2003). Epos og roman: om romanstudiets metodologi. I A. Kittang, A. Lindeberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. 2. utgave (s. 119-141). Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, J. (2018). Máret Anne Saras *Mellom verdener* og utdanning for bærekraftig utvikling. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 231-253). Bergen: Fagbokforlaget.

Baratta, C. (2012). Introduction. I C. Baratta (Red.), *Environmentalism in the Realm of Science Fiction and Fantasy Literature* (s. 1-8). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Booth, W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction. Second Edition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Boykoff, M. T. & Boykoff, J. M. (2004). Balance as bias: global warming and the US prestige press. *Global Environmental Change*, 14, 125-136.

Buell, L., Heise, U. K. & Thornber, K. (2011). Literature and Environment. *Annual Review of Environment and Resources*, 36(1), 417-440.

Butler, C. (2012). Modern children's fantasy. I E. James & F. Mendlesohn (Red.), *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* (s. 224-235). Cambridge: Cambridge University Press.

Comfort, S. E. & Park, Y. E. (2018). On the Field of Environmental Communication: A Systematic Review of the Peer-Reviewed Literature. *Environmental Communication* 12(7), 862-875.

Elstad, H. (2003). Pontoppidans katekismeforklaring - viktig lærebok gjennom 150 år. *Historie*, 3, 58-63.

Ford, A. (2008). The beginnings of dialogue. Socratic discourses and fourth-century prose. I S. Goldhill (Red.), *The End of Dialogue in Antiquity* (s. 29-44). Cambridge: Cambridge University Press.

Frøyland, R. (2019). «Viss du har rett, så er det jo egentleg ganske fælt.» Læresamtalar i to dystopiske ungdomsromaner. *Norsklæreren*, 43(3).
<http://www.norskundervisning.no/om-lnu/om-norsklaereren/norsklaereren-som-vitenskaplig-tidsskrift/vitenskaplige-artikler/>

Garrard, G. (2007). Ecocriticism and Education for Sustainability. *Pedagogy*, 7(3), 359-383.

Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Second edition. London: Routledge.

Glotfelty, C. (1996). Introduction. I C. Glotfelty & H. Fromm (Red.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (s. xv-xxxvii). Athens, Georgia: University of Georgia Press.

Goga, N. (2017). Økokritiske blikk på barnelitteraturen. *Bøygen*, (3), 74-86.

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., & Nyernes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.

Goldhill, S. (2008). Introduction. Why don't Christians do dialogue? I S. Goldhill (Red.), *The End of Dialogue in Antiquity* (s. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.

Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget.

Hopkins, C. (2012). Twenty Years of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 1-4.

Hulme, M. (2013). *Exploring Climate Change through Science and in Society. An anthology of Mike hulme's essays interviews and speeches*. London: Routledge.

Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Larkin-Lieffers, P. A. (2010). Images of childhood and the implied reader in young children's information books. *Literacy* 44(2), 76-82.

Levine, P. (1958). Cicero and the Literary Dialogue. *The Classical Journal*, 53(4), 146-151.

Lowe, T., Brown, K., Dessai, S., França, M. de, Haynes, K., & Vincent, K. (2006). Does tomorrow ever come? Disaster narrative and public perceptions of climate change. *Public Understanding of Science*, 15(4), 435-457. doi: 10.1177/0963662506063796

Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 219-236). Oslo: Universitetsforlaget.

Mathismoen, O. & Jordahl, J. (2018). *Grønne greier. Om natur og miljø og sånt*. Oslo: Ena/Aftenposten Junior.

Murgatroyd, S. (2010). «Wicked Problems» and the Work of the School. *European Journal of Education*, 45(2), 259-279.

Murphy, R. (2012). Sustainability: A Wicked Problem. *Sociologica*, (2). doi:10.2383/38274

O'Neill, S., & Nicholson-Cole, S. (2009). "Fear Won't Do It": Promoting Positive Engagement With Climate Change Through Visual and Iconic Representations. *Science Communication*, 30(3), 355-379. doi: 10.1177/1075547008329201

Rudsberg, K. & Öhman J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 95-111. doi: 10.1080/13504620903504073

Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1 (Spring), 7-34.

Schofield, M. (2008). Ciceronian dialogue. I S. Goldhill (Red.), *The End of Dialogue in Antiquity* (s. 63-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Skyggebjerg, A. K. (2011). Er fagbøger en del af børnelitteraturen. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 2:1, 101-113.

Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

Slettan, S. (1998). Ein moderne læresamtale. Einar Økland: Snakk med dr. Ost. I P. O. Kaldestad, og K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge 1998* (s. 128-145). Oslo: Samlaget.

Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the «psychological climate paradox». *Energy Research & Social Science*, 1, 161-170.

Weinreich, T. (1992). *Askepots sko. Børnelitteratur og litteraturpædagogik 1965-1990*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. I J. Öhman (Red.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research* (s. 17-32). Malmö: Liber.

Öhman, J. (2009). Sigtuna Think Piece 4. Climate Change Education in Relation to Selective Traditions in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26, 17-32.

Ørjasæter, T. Leirpoll, H., Lie, J., Risa, G. & Økland, E. (1981). *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år. Lesebøker, barneblad, bøker, tegneserier*. Oslo: Cappelen.