



Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper

Kristin Andersson

“Haren lever liksom mer än moroten”

Sex gymnasieungdomars miljöetik analyseras med avseende på miljöetiska centrismer och omsorg som moraliskt motiv

“The rabbit is more alive than the carrot, kind of”

The environmental ethics of six students at the age of 16-19 is analyzed according to centrisms of environmental ethics and care as a moral motive

Examensarbete 10 poäng
Lärarprogrammet

Datum: 2006-06-12
Handledare: Katarina Schough

Abstract

Solving environmental issues is not only a matter of good knowledge but also of ethics, since there is no absolute right or wrong in man's way of handling nature. To be able to design a science education that meets governmental requirements and enables the students to participate in future environmental discussions it is important to be aware of their own ethic reflections. The over all aim of this study is to describe and survey the environmental ethics of students in the age of 16-19 years.

Six students at the age of 16-19 was interviewed concerning their opinion on man's relationship to nature. The result shows that the environmental ethics of these students is mostly anthropocentric with a certain amount of animal rights biocentrism and that they consider care to be a moral reason.

The result is discussed in relation to the two different perspectives and the author makes connections to social debate, media and cartoons. The conclusion is that the perspective of care should receive more attention in science education. Care is today an unused resource of involvement to environmental issues. Finally the author pinpoints the fact that also good knowledge is absolutely necessary when making sensible decisions.

Key words: Science studies, environmental ethics, ecofeminism, anthropocentrism

Sammanfattning

Eftersom det inte finns något universellt rätt eller fel sätt att hantera jordens resurser så håller etiska frågor på att bli en allt viktigare del av diskussionen kring våra gemensamma tillgångar. Det övergripande syftet med uppsatsen är att undersöka och beskriva gymnasieungdomars etiska tankar kring människans förhållande till naturen. För analysen används två perspektiv som står i konflikt med varandra, nämligen de miljöetiska centismerna och ekofeminismen, som kritiserar centismtanken.

Sex gymnasieungdomar har intervjuats i grupper om tre angående sin syn på människans förhållande till naturen. Resultatet pekar på att elevernas miljöetik är mestadels antropocentrisk, med vissa inslag av djurrättsbiocentrism, och att de ser omsorg som ett moraliskt motiv.

I diskussionen problematiseras resultatet i förhållande till de två synsätten och kopplingar görs till den svenska samhällsdebatten, media och tecknad film. Slutsatsen är att omsorgsdimensionen bör stärkas i naturkunskapsundervisningen eftersom den idag är en outnyttjad resurs i fråga om att skapa engagemang för miljöfrågorna, men att man samtidigt inte får glömma bort att fakta utgör en viktig del av välgrundade beslut.

Nyckelord: Naturkunskap, miljöetik, ekofeminism, antropocentrism

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Introduktion: Etiken i samhället och i skolan	1
1.2 Definitioner och begrepp	2
1.2.1 Definition: Naturbegreppet	2
1.2.2 Definition: Etik i allmänhet och miljöetik i synnerhet	2
1.2.3 Definition: Tre grader av värde i etiken	2
1.3 Teoretisk bakgrund	3
1.3.1 Miljöetiska centrismer och den etiska cirkeln	3
1.3.2 Antropocentrism	3
1.3.3 Biocentrism	3
1.3.4 Ekocentrism	4
1.3.5 Ekofeminism: kritik mot centrismtanken	4
1.3.6 Omsorg som moraliskt motiv	4
1.3.7 Vem kallar sig antropocentrist? Att upptäcka centrismer	5
1.4 Problemformulering och syfte	7
2. Metod	8
2.1 Val av undersökningsgrupp	8
2.2 Metod för insamling av data	8
2.3 Genomförande	9
2.4 Bearbetning av insamlat material	9
3. Resultat	10
3.1 Vilka företeelser i naturen upplever eleverna finns inom respektive utanför den etiska cirkeln?	10
3.1.1 Radical exclusion	10
3.1.2 Homogenization	11
3.1.3 Backgrounding/denial	12
3.1.4 Incorporation	12
3.1.5 Instrumentalism	12
3.2 Spelar den personliga relationen till en viss företeelse någon roll i fråga om vad som räknas som moraliskt beaktansvärt?	14
3.3 Sammanfattning av resultat	15
4. Diskussion	16
4.1 Metodreflektion	16
4.2 Centrismtankar och omsorg	16
4.3 Reflektioner kring etik i gymnasieskolans naturkunskap	18
4.4 Fortsatt forskning	19
4.5 Slutsatser	19
Referenser	20

1. Inledning

1.1 Introduktion: etiken i samhället och i skolan

Det vi människor gör påverkar vår omgivning, vare sig vi är medvetna om det eller inte. Ju fler människor som ska samsas på samma yta, desto mer kommer vår påverkan att märkas och desto lättare är det att vi hamnar i konflikt om våra gemensamma resurser. För det finns ingen universell lag om vad som är rätt eller fel sätt att hantera naturen. Vi kan bestämma oss för att fortsätta utvinna och förbruka fossila bränslen i samma omfattning som idag, eller så kan vi öka eller minska takten. På samma sätt kan vi resonera om uttag av råvaror från jordens regnskogar. Men oavsett vilka val vi gör så får det konsekvenser. Och att välja konsekvenser är i allra högsta grad en fråga om etik. Vetenskapen kan tillhandahålla fakta om naturen, men det är inte dess roll att avgöra hur resten av samhället ska förhålla sig till dessa fakta (Stenmark, 2000).

Ur ett historiskt perspektiv har miljöfrågorna gått från att vara lokala (t.ex. utsläpp av avlopp) till att diskuteras ur ett allt mer globalt perspektiv (t.ex. växthuseffekten och artutrotning). Detta innebär att allt fler människor berörs av dem och måste ta ställning till hur de ska hanteras. Och det är ganska troligt att vi och kommande generationer blir mer nöjda med resultatet om vi har gjort ett aktivt, medvetet val, än om vi bara struntar i att ta ställning. Att som ung i dagens samhälle vara väl rustad inför hanteringen av dagens och framtidens miljöproblematik innebär alltså inte bara att ha goda faktakunskaper om natur och miljö utan också att kunna delta i de etiska och moraliska diskussioner som är en sådan viktig del av hanteringen av miljöfrågor. Och att vara lärare i naturkunskap innebär att hjälpa eleverna att skaffa verktyg för att kunna delta i dessa diskussioner (Öhman, 2006).

I Skolverkets styrdokument nämns etik på ett flertal ställen. I läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), till vilka gymnasieskolan räknas, finns följande formulering (Skolverket, 2006a).

De etiska perspektiven är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden.

Miljöperspektiv i undervisningen skall 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 bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

Naturkunskap A är en kurs som i stor utsträckning rör miljöfrågor och som alla gymnasieelever läser, eftersom det är en obligatorisk kurs. I Skolverkets beskrivning av syftet med ämnet naturkunskap finns bl.a. följande mening att läsa (Skolverket, 2006b). Den är, som jag ser det, starkt kopplad till etik, eftersom det, enligt resonemanget ovan, handlar om frågor där det inte finns givna svar.

Ämnets syfte är dessutom att ge naturvetenskapliga kunskaper för att kunna ta ställning i frågor som är viktiga för individ och samhälle som t.ex. genteknik, hållbar utveckling och energifrågor.

Johan Öhman skriver i sin avhandling *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling* (2006) att man från beslutsfattarehåll, genom formuleringar i policydokument, menar att det är önskvärt att ersätta den tidigare miljöundervisningen med *undervisning för hållbar utveckling*. Med miljöundervisning menas en undervisning som försöker skapa "rätt" värderingar hos eleverna och med utbildning för hållbar utveckling menas en undervisning som skapar en förståelse för miljöfrågornas komplexitet och de intressekonflikter som uppstår i hanteringen av jordens begränsade resurser, utan att för den skull tala om rätt och fel i någon universell mening. Öhman menar dock att denna omställning inte fått det genomslag i skolan

som den borde fått och att en av anledningarna till att arbetet går så långsamt är lärarnas bristande kompetens i hur man hanterar miljöetiskt och miljömoraliskt lärande. Därför menar och hoppas jag att den här uppsatsen, som kommer att behandla gymnasieungdomars etiska reflektion kring naturen, kan vara till nytta för fler än mig.

1.2 Definitioner och begrepp

1.2.1 Naturbegreppet

Begreppet natur är synnerligen komplext, så det är en inte helt oproblematiserad uppgift jag ger till eleverna längre fram då jag ber dem fundera över människans förhållande till naturen. Vi använder ofta begreppen natur och samhälle som något slags absoluta motpoler, men vid en närmare granskning är de svåra att skilja åt (Lidskog et.al, 1997). Tänk t.ex. på trädgårdar, nationalparker, dammbyggen, skogsbruk och den globala spridningen av kemikalier. Tillhör dessa företeelser naturmiljön eller samhället? I denna uppsats använder jag dock naturbegreppet på ett sådant sätt att jag antar att människan i något avseende är skild från naturen, eftersom det är en förutsättning för en etisk reflektion över människans förhållande till naturen.

1.2.2 Etik i allmänhet och miljöetik i synnerhet

Etik och moral används ofta som jämställda uttryck, men det finns en filosofisk skillnad. Alla har vi en moral som ligger till grund för vårt handlande, d.v.s. vi har en uppfattning om vad som är rätt och fel, gott och ont. Men alla har inte en etik, d.v.s. ett kritiskt reflekterande över sin moral. Etik handlar om hur vi tycker att vi *borde* agera, t.ex. med tanke på vilka konsekvenser vårt handlande får i förhållande till andra. I praktiken går alltså etik och moral inte alltid hand i hand. (Sandell et.al., 2003, Stenmark, 2000.) Den här uppsatsen fokuserar på etik och inte på faktiskt handlande.

Johan Öhman (2006) menar att den etiska tendensen kan uppträda i tre olika former. Den första är när vi *reagerar moraliskt*, t.ex. när vi räddar någon från att drunkna. Den andra är när vi *handlar i relation till normer* som är en del av ett socialt samspel. Det behöver då inte handla om värderingar man personligen delar, utan man följer dem för att vara en del av den sociala gemenskapen. Den tredje formen är när vi på rationell grund, ofta på ett generellt plan, *reflekterar* över vad vi tycker är rätt eller rätt sätt att handla. Denna uppsats får sägas behandla den tredje formen.

Jag använder mig av samma definition av miljöetik som Stenmark (2000, s 21), nämligen att miljöetik är ”det systematiska och kritiska studiet av de värderingsmässiga ställningstaganden som (medvetet eller omedvetet) styr människans sätt att förhålla sig till naturen”.

1.2.3 Tre grader av värde i etiken

I denna uppsats skiljer jag, liksom Stenmark (2000) och Sandell et.al. (2003) på tre olika grader av värde som olika företeelser, och därmed naturen, kan tillskrivas. Den första är det *instrumentella värdet*. Något som har ett instrumentellt värde är viktigt för att det kan hjälpa mig uppnå något värdefullt, men är i sig utbytbar. T.ex. kan pengar sägas ha ett instrumentellt värde. Exakt vilka sedlar och mynt jag har i plånboken och hur jag behandlar dem är inte viktigt, men det jag får ut av pengarna kan vara av stort värde för mig. Den andra graden av värde är *egenvärdet*. En företeelse kan tillskrivas ett egenvärde oavsett om den är nyttig eller inte. Att något har ett egenvärde kräver att det finns någon som gör den bedömningen, en värderare, och att det finns en grund för bedömningen. FNs deklaration om mänskliga rättigheter utgår från varje människas egenvärde när den säger att varje person har rätt att få sina mänskliga rättigheter uppfylla av den enda anledningen att man människa. Den tredje graden av värde är det *inneboende värdet*. Om en företeelse har ett inneboende värde är det

värdet inte beroende av att någon bestämmer att det finns där. Värdet är objektivt och evigt och möjligt för oss människor att upptäcka om vi vill.

Sådant som har ett egenvärde eller ett inneboende värde är sådant som är moraliskt beaktansvärt. Gentemot företeelser med instrumentella värden behöver inga moraliska ställningstaganden göras. (Sandell et.al., 2003)

1.3 Teoretisk bakgrund

1.3.1 Miljöetiska centrismer och den etiska cirkeln

När man talar om etik nämns ibland begreppet ”etisk cirkel” (t.ex. Anderberg, 1994). Med detta menas att de som finns inuti cirkeln är moraliskt beaktansvärda, medan de som är utanför inte har någon moralisk signifikans. I den strukturering av miljöetiken som Sandell et.al. (2003) och Stenmark (2000) använder presenteras att antal centrismer. Med denna struktur presenteras vissa företeelser som grundenheter för vårt moraliska handlande. (T.ex. är den levande organismen grundenhet i biocentrismen, se nedan). Det är denna struktur jag använder i 1.2.5-7. Jag tycker att man kan se en koppling mellan cirkelmetaforen och centrismerna såtillvida att centrismerna, uppifrån och ner som de presenteras nedan, kan ses som en alltmer vidgad etisk cirkel. Därmed skulle begreppet centrism kunna få en förklaring.

1.3.2 Antropocentrism

Med en antropocentrisk miljöetik är det människans väl och ve som står i fokus för det moraliska handlandet. Naturen tillskrivs ett instrumentellt värde och ses som en resurs för människans välbefinnande. Därmed inte sagt att man struntar i naturen. Men insatser i/mot naturen är för att den ska kunna tillgodose människans behov. Inte för naturen själv.

Sandell et.al. (2003) delar in antropocentrismen i en inriktning som bara ser till de människor som lever idag och en som även tar hänsyn till kommande generationer. Dessa inriktningar kallas av författarna för modern respektive senmodern antropocentrism. Stenmark (2000) utvecklar begreppen något och delar upp antropocentrismen i dualistisk och holistisk. Den holistiska anses bygga på ekologiska grundantaganden om att människan är beroende av naturen, att naturen har begränsade resurser och en begränsad tålighet. Den dualistiska bygger inte på dessa antaganden, utan antar snarare deras motsatser. Den holistiska antropocentrismen är grunden i uttrycket *hållbar utveckling*, som definieras som en utveckling som tillgodoser nu levande människors behov, utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov (Världskommissionen, 1988). Denna miljöetik får anses vara den vanligast förekommande i dagens offentliga debatt och styrdokument.

1.3.3 Biocentrism

Paul W. Taylor är en av vår tids mest aktiva förespråkare av en biocentrisk miljöetik (Sandell et.al., 2003). Nedanstående stycke är en sammanfattning av hans synsätt.

Ur ett biocentriskt synsätt har varje levande organism ett inneboende värde och utgör enheten för det etiska tänkandet. I kraft av att vara en levande organism har man rätt att utveckla sin fulla potential. Det biocentriska synsättet gör följande grundantaganden. 1) Människan är medlem av det biologiska livet på jorden på samma villkor som alla andra levande organismer. 2) Jordens ekosystem är en väv av sammanlänkade element, vars livsduglighet är beroende av andra elements livsduglighet. 3) Varje organisms liv är ett självändamål och varje organism vet bäst själv hur den kan utveckla sin fulla potential. 4) Med hänsyn till ovanstående antaganden kan människan inte värderas högre än andra levande organismer. (Taylor i Zimmerman et.al., 2001)

Taylors synsätt brukar räknas som stark biocentrism, och kännetecknas av exakt jämställdhet mellan alla levande varelser. När man pratar om svag biocentrism menar man att människan är mer moraliskt beaktansvärd än övriga levande organismer. (Stenmark, 2000.)

Stenmark räknar även djurrättsfilosofi till biocentrism och kallar den då för djurrättsbiocentrism. Även med detta perspektiv är det den levande individen som är den moraliska enheten men här är inte alla levande individer moraliska beaktansvärda, utan bara människor och djur finns inuti den etiska cirkeln. Exakt vilka djur det rör sig om finns det ingen exakt enighet kring och sannolikt utökas cirkeln hela tiden allteftersom vi får nya kunskaper om olika djurs egenskaper. Men grundprincipen är att ju större förmåga att uppleva framförallt lidande, desto mer moraliskt beaktansvärt anses djuret vara. Peter Singer är en av de mest citerade inom djurrättsrörelsen och i sin bok *Djurens frigörelse* (1999) skriver han att vi människor inte har rätt att utnyttja djuren som resurs, bara för att vi *kan*. I kraft av att de är kännande varelser ska djuren betraktas utifrån att de har ett inneboende värde.

1.3.4 Ekocentrism

Med ett ekocentriskt synsätt är den ekologiska helheten den högsta moraliskt beaktansvärda enheten. Varje levande organism har ett inneboende värde, men detta underkastas värdet av en fungerande ekologisk helhet. De ekologiska systemen, inklusive floder och berg, tillskrivs ett inneboende värde och bör därför visas moralisk hänsyn. I sin mest radikala form tilldelar ekocentrismen varje enskild individ endast ett instrumentellt värde och en signifikans utifrån hur mycket den bidrar till ekosystemets "bästa". (Stenmark, 2000.)

Även ekocentrism kan delas in i en stark och en svag inriktning där den svaga sätter människan som mest moraliskt signifikant medan den starka jämför alla levande organismer (Stenmark, 2000). Med den senare synen motiveras t.ex. en kraftig minskning av jordens befolkning för att det skulle gynna jorden som ekologisk helhet.

1.3.5 Ekofeminism: kritik mot centrismtanken

Ekofeminismen är en filosofi med rötter från 60-talet som kritiserar centrismtanken. Man menar att centrismtänkande är förknippat med en "dominansens logik" där det som står i centrum av den etiska cirkeln också ses som mer värt än det som är utanför cirkeln. De centrismer man främst kritiserar är antropocentrism, eurocentrism och androcetrism (Warren red., 1997). I dessa står i tur och ordning människan, européen och mannen i centrum. Till följd av detta befinner sig naturen, icke-européen och kvinnan utanför den etiska cirkeln och tillskrivs, genom dominansens logik, mindre makt och inflytande. Med ett ekofeministiskt tankesätt anses dominansens logik vara omotiverad. Man strävar istället efter ett synsätt där man bejakar skillnaden mellan t.ex. natur och kultur utan att denna skillnad ska ge upphov till tron på att den ena är bättre än den andra. Bara att skillnaden *är*. (Warren, 2000.)

1.3.6 Omsorg som moraliskt motiv

Ekofeminismen har det gemensamt med feminismen att man ser som sin uppgift att upptäcka och förmedla mönster bland världens röster. Att upptäcka dominansens logik kan liknas vid att se på en fågelbur. En och en ser pinnarna som bygger upp burens inte särskilt hotfulla ut, men när man får lite perspektiv och ser hur de är sammansatta förstår man att de kan hålla fågeln fången. Perspektivet med mönster bland rösterna gör att ekofeminism tar fasta på den *personliga berättelsen* som ett sätt att förmedla sitt budskap. Varje röst är en väsentlig del av helheten och i den personliga berättelsen kommer dimensioner fram som man annars lätt förbiser, som t.ex. kärlek, vänskap och omsorg. (Warren, 2000.) Karen J. Warren (2000) ger ett exempel på en berättelse hon skrev efter sin första upplevelse av klippklättring. Hennes första inställning var att kämpa mot och "besegra" klippan under klättringens gång. Men under turen ändrades inställningen till en känsla av samhörighet med och omsorg om klippan. Resultatet blev det samma. Hon kom upp på klippan, men med en annan inställning till den.

Med detta visar också Warren på den förändring i attityd hon menar är önskvärd ur ett ekofeministiskt perspektiv. Från det arroganta, dominerande till det vårdande, kärleksfulla. Utifrån detta beskriver hon ekofeminismen som "omsorgskänslig" (care sensitive). Hon menar att etik och moral inte kan skiljas från människors känslor och hänvisar till Daniel Golemans bok *Emotional Intelligence* (1996), om känslomässig intelligens (EQ). I egna ord uttrycker hon sig så här (Warren, 2000 s. 112):

So, unlike possible answers to the question Why be moral?, the question Why care? Can be answered in a nonquestion begging way: One should care because one cannot reason morally, be motivated to act morally, choose to act morally, or value certain practices as moral and others as immoral or amoral – *unless one has emotional intelligence* – or, as I am expressing it, *unless one cares*. The ability and necessity of care are part of what it means to be a moral agent, moral reasoner, moral decision-maker that is not grounded in or derived from some more fundamental value (e.g., a value of utility, duty, rights, or virtue).

Carolyn Merchant beskriver i sin bok *Naturens död, kvinnan, ekologin och den vetenskapliga revolutionen* (1994) sin syn på hur dominansens logik uppstått. Hon menar att den härrör från den tid runt 1500-talet då synen på naturen förändrades i västerlandet. Från att setts som den försörjande modern övergick den till att ses som en oberäknelig kvinna som behöver tuktas till att slutligen betraktas som helt mekanisk och "död". I och med att kvinnan sedan tidigare setts som närmre naturen genom metaforer som "moder jord" så följdes synen på kvinnan och naturen åt i denna omställning. Merchant menar att de häxprocesser som tog verklig fart i slutet av 1400-talet och kulminerade c:a 200 år senare är ett resultat av denna sammanlänkning.

1.3.7 Vem kallar sig antropocentrist? Att upptäcka centrismer

Hittills har jag presenterat ett antal centrismer på ett likartat sätt. Det finns dock en viktig aspekt som skiljer dem åt, nämligen den att somliga centrismer har aktiva förespråkare medan andra inte har det. Det finns med all sannolikhet ingen som kallar sig aktiv förespråkare av antropocentrism, men det gör det när det handlar om biocentrism och ekocentrism. De två senare har nämligen uppstått som en reaktion mot antropocentrismen. För att upptäcka t.ex. antropocentrism krävs alltså en aktiv, kritisk analys. Även ekofeminismen har aktiva förespråkare eftersom denna ideologi har uppstått som en reaktion mot centrismtänkandet i allmänhet och antropocentrism, androcentrism och eurocentrism i synnerhet. Wal Plumwood (Warren red., 1997) är en av de främsta tänkarna inom ekofeminismen och hon har skapat en struktur för att "få syn" på dessa centrismer där hon pekar på fem karaktärsdrag som hon tycker återfinns i samtliga av dem (tabell 1). Jag har valt att behålla de engelska termerna eftersom jag till några av dem haft synnerligen svårt att hinna svenska översättningar som gör innebörden rättvisa.

Tabell 1: Val Plumwoods strukturering av centrismer. Underlag från Warren (red., 1997).

	Androcentricm	Eurocentrism (kolonialisering)	Antropocentrism
Radical exclusion	För att definiera centret (mannen) och förklara dennes bättre villkor så måste kvinnan definieras som "den andre" som är radikalt annorlunda till sin natur jämfört med mannen.	Ursprungsbefolkningar är av en annan natur än européer. De är primitiva vildar. Att jämföras med de civiliserade, rationella européerna.	Människan är radikalt åtskild från naturen. En del av den mänskliga identiteten är att vi är åtskilda från naturen.
Homogenization	Det finns större skillnader mellan män och kvinnor än mellan individer inom grupperna. Individuella olikheter mellan kvinnor underställs grupptillhörigheten. Kvinnor blir därmed utbytbara.	Det är viktigare att betona skillnaden mellan européer och ursprungsbefolkningar än att se till variationerna inom respektive grupp. Olika, och ibland rivaliserande, stammar trängs ihop i samma reservat.	Skillnaden mellan människa och natur är viktig att poängtera. Man betonar t.ex. att all natur saknar medvetenhet, till skillnad från människan. Om man hittar tecken som liknar medvetenhet så ignoreras de. Man problematiserar inte naturens komplexitet. Naturen är utbytbar.
Backgrounding, denial	Kvinnofrågor är bakgrundsbrus i flödet av viktig och riktig information. I den mån en kvinna/kvinnofråga får en framträdande roll är detta hotfullt och måste tuktas.	Ursprungsbefolkningarna nekas att vara grunden till "civilisationen". Deras spår i landet förnekas och kallas "natur". I den mån de gör anspråk är de ett hot mot ordningen.	Man förnekar att naturen är en grund till och förutsättning för samhället. Om naturen gör sig påmind är detta något som måste bemästras.
Incorporation	Kvinnan definieras i relation till mannen, ofta i egenskap av vad hon <i>saknar</i> av det som mannen har. Denna avsaknad är inte bara att definiera en olikhet, utan att tala om att kvinnan är sämre än mannen, och ger därmed en grund till att betrakta kvinnan som underlägsen.	Ursprungsbefolkningar beskrivs utifrån vad de <i>saknar</i> i förhållande till européerna. Inte utifrån att de skulle ha egna kvaliteter. Att de saknar egenskaper som européerna anser sig ha, t.ex. ordning och kontroll på sina tillgångar, är tillräcklig anledning att se dem som underställda samt att nyttja deras resurser på ett "bättre" sätt.	Naturen bedöms utifrån vad den <i>saknar</i> i förhållande till människan. Och det faktum att den saknar vissa egenskaper gör det rimligt att se den som underlägsen människan.
Instrumentalism	Kvinnans värde definieras utifrån hennes handlingar och det hon producerar (t.ex. barn) och hur dessa kommer mannen till nytta. Hon har inget egenvärde.	Ursprungsbefolkningarna tilldelas inget egenvärde. Eftersom man t.ex. förnekar den utsträckning de har brukat marken så anser man det lämpligt att lära dem ordentligt bruk. Under tiden får de vara tjänstefolk.	Naturen tilldelas inget egenvärde/eget syfte. I den mån det skulle hända sammanfaller detta med människans intressen.

I mitt fortsatta arbete kommer jag att använda mig av Plumwoods fem "nycklar" för att upptäcka centrismer, men jag fokuserar inte på samma centrismer som Plumwood, utan på antro- och ekocentrism. Jag valde att ha den relativt utförliga beskrivningen i tabell 1 för att ge läsaren en uppfattning om innebörden i de respektive begreppen, så som de definierats av Plumwood själv.

1.4 Problemformulering och syfte

För att kunna utforma en undervisning i naturkunskap som uppfyller kurs- och läroplaner samt rustar eleverna för de etiska diskussioner som blir en allt viktigare del av hanteringen av jordens resurser gäller det att ha medvetenhet om vilken miljöetisk syn eleverna har. Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka och beskriva gymnasieungdomars etiska tankar kring människans förhållande till naturen. För analysen har jag valt att använda mig av två perspektiv som står i konflikt med varandra, nämligen de miljöetiska centrismerna och ekofeminismen som kritiserar centristtanken. Men jag använder mig inte av hela ekofeminismens synsätt utan jag "lånar" bara dess omsorgskänslighet, vilket ju är en av de dimensioner som, enligt kritiken, inte ryms i centristtanken och dominansens logik.

De frågeställningar jag valt att besvara genom min empiriska undersökning är följande

- Vilka företeelser i naturen upplever eleverna finns inom respektive utanför den etiska cirkeln?
- Spelar den personliga relationen till en viss företeelse någon roll i fråga om vad som räknas som moraliskt beaktansvärt?

Resultatet av ovanstående frågor diskuteras sedan utifrån hur de båda perspektiven (centristiskt respektive omsorgskänsligt) kan förstås i en undervisningssituation i naturkunskap på gymnasieskolan.

2. Metod

2.1 Val av undersökningsgrupp

Eftersom naturkunskap är ett ämne på gymnasiet och gymnasiet med all sannolikhet är min framtida arbetsplats är undersökningen genomförd på gymnasieelever. Jag valde att använda mig av elever från min VFU-skola, eftersom jag har god kännedom om skolan och lätt kunde komma i kontakt med den, ordna lokal m.m. Skolan är en medelstor gymnasieskola med blandade utbildningsprogram i en mindre stad i Mellansverige. Undersökningen genomfördes i två grupper med tre elever i varje. Vid intervju 1 fanns tre pojkar från ett teoretiskt program. De hade läst naturkunskap A. Vid intervju 2 fanns tre flickor från ett yrkesinriktat program och de hade ännu inte läst naturkunskap A. Denna indelning var inte avsiktlig, utan jag hade bara "gymnasieelever i allmänhet" i åtanke när jag arrangerade undersökningen. (Det finns många aspekter på elevernas bakgrund som hade kunnat vara relevanta för analysen, t.ex. om de bor i stadsmiljö eller landsbygd, men med tanke på uppsatsens omfattning fick jag lov att välja fokus, och då föll analys med hänsyn till bakgrund bort.) Jag hade inte träffat någon av dessa elever innan undersökningstillfället. Eleverna i varje grupp kände dock varandra. Min avsikt med detta var att de skulle känna sig bekväma med att prata i gruppen.

2.2 Metod för insamling av data

Min ursprungliga tanke var att genomföra fokusgruppsamtal där eleverna mestadels skulle samtala med varandra kring ett givet tema. Men eftersom naturetik inte är något som elever i gymnasieålder diskuterar till vardags, och de kan därför ha svårt att relatera till och prata självständigt kring, så förberedde jag olika frågeområden och hjälpte till att hålla diskussionen fokuserad kring dessa. Metoden blev då istället mer av en kvalitativ (enligt def. i Johansson och Svedner, 2001) gruppintervju, där jag uppmanade eleverna att diskutera med varandra, ta upp sådant de kom att tänka på och ifrågasätta sådant de inte förstod eller höll med om. En annan anledning till att jag ville kunna påverka samtalet mer aktivt var att jag ville använda Plumwoods strukturering av centrismer (1.3.7) som ram för min analys. För att kunna använda den krävdes att de områden som ingår i hennes struktur berördes under samtalets gång. Beroende på vad eleverna tog upp försökte jag, där tillfälle gavs, styra in samtalet mot dessa områden. Denna styrning handlade alltså inte om de sakfrågor som togs upp, utan snarare om olika perspektiv på sakfrågorna. De sakområden som berördes under de två intervjuerna presenteras nedan (ej kronologisk ordning).

Intervju 1

- Associationer till ordet natur
- Skillnader och likheter mellan människa och natur
- Inställning till växter
- Natur som ingen skulle märka att den försvann
- Djur vi äter och inte äter
- Döda en växt jämfört med att döda ett djur
- Människans beroende av naturen
- Växthuseffekten
- Utsläpp
- Miljöfrågor kontra ekonomiska intressen; Artutrotning som resultat av skogsavverkning
- Ekologiska samband
- Miljödiskussioner i samhället
- Oljeindustrin
- Livsmedelsimport

Intervju 2

- Associationer till ordet natur
- Skillnader mellan människa och natur
- Inställning till växter
- Natur som ingen skulle märka att den försvann
- Djur vi äter och inte äter
- Döda en växt jämfört med att döda ett djur
- Människans beroende av naturen
- Miljöförstöring
- Skyldigheter som kommer av att människor tycker om ett visst naturområde
- Om vi skulle avverka all skog i Sverige på samma gång
- Vargars vara eller icke vara
- Fåglars vara eller icke vara, jämfört med vargens
- Andra djurs existensberättigande

2.3 Genomförande

Jag valde de klasser, från vilka jag skulle välja elever, genom att studera deras scheman för att se om det fanns håltimmar den aktuella dagen. Därefter kontaktade jag lärare som frågade i respektive klass efter frivilliga personer och förmedlade den inledande kontakten mellan mig och eleverna. Före starten av varje intervju informerade jag eleverna om att det rörde sig om ett examensarbete, garanterade deras anonymitet, betonade att det inte rörde sig om någon bedömning av deras kunskap, utan deras egna tankar och funderingar samt gav dem möjlighet att ställa frågor kring den kommande intervjun. Intervju 1 tog ca 55 minuter och intervju 2 ca 45 minuter. Den första frågan till båda grupperna var *Vad tänker du på när du hör ordet natur?*, därefter avgjorde elevernas svar den fortsatta riktningen. Båda intervjuerna genomfördes i ett grupprum där endast jag och eleverna var närvarande och de spelades in på kassetband. De transkriberades sedan, i sin helhet, utan att "översättas" till skriftspråk.

2.4 Bearbetning av insamlad material

För att besvara frågan om vilka företeelser eleverna anser finns inom respektive utanför den etiska cirkeln använde jag Plumwoods struktur som presenterades ovan. Jag letade efter tecken på vad eleverna kan anse falla under rubrikerna radical exclusion, homogenization, backgrounding/denial, incorporation samt instrumentalism enligt hur dessa fenomen presenterades i tabell 1. Men mitt fokus har alltså inte varit att hitta de centrismerna som står i fokus för ekofeminismens kritik (andro-, euro- och antropocentrism), utan de miljöetiska centrismerna antropocentrism, biocentrism och ekocentrism när jag utformade frågeområdena. Jag har alltså använt Plumwoods struktur, men inte letat efter exakt samma sak som strukturen ursprungligen är gjord för. Dock är strukturen gjord för att upptäcka centrismerna, vilket gör att jag ansåg verktyget vara användbart för denna uppgift.

I tabell 1 tycker jag att man implicit kan utläsa vad de olika delarna (radical exclusion, homogenization etc.) representerar, men jag gör här ett försök att sätta mina egna ord på dem. **Radical exclusion:** Det som finns utanför den etiska cirkeln uppfattas som väsensskilt från vad som finns inuti den. De två går inte att beskriva "på samma skala". **Homogenization:** Vid en presentation av dem som finns utanför den etiska cirkeln framställs dessa som homogena och därmed utbytbara. Individuella skillnader bland dem ignoreras. **Backgrounding/denial:** Då de som finns utanför den etiska cirkeln försöker göra sig påmindas ignoreras de. Om de ändå fortsätter upplevs detta som hotfullt och något som måste bekämpas. **Incorporation:** De som finns utanför den etiska cirkeln beskrivs utifrån vad de saknar i förhållande till dem som finns inuti den. Denna avsaknad gör att det som finns utanför cirkeln anses vara sämre än det som finns inuti. **Instrumentalism:** De som finns utanför den etiska cirkeln är bara värdefulla beroende på om de producerar sådant som är nyttigt för dem som finns inuti.

För att besvara frågan om huruvida den personliga relationen spelar någon roll när man avgör vad som är moraliskt beaktansvärt hade jag ingen bestämd struktur att analysera materialet utifrån, utan jag gick helt enkelt igenom intervjuerna och letade efter uttalanden som enligt min tolkning skulle kunna styrka eller motsäga ett sådant påstående.

Man kan säga att i fråga 1 ser jag resultatet med ett visst par glasögon, centrismglasögonen och i fråga 2 med omsorgsglasögonen.

Under hela bearbetningen har jag haft i åtanke att försöka att inte driva resultaten i en viss riktning, utan om jag har hittat något mönster har jag också försökt att hitta sådant som motsäger mönstret. Detta för att försöka ge en så korrekt och nyanserad bild som möjligt. Av denna anledning har jag valt att plocka ut relativt långa citat när det är något jag vill belysa.

Mina inlägg i citaten är markerade med fett **K**. De övriga inläggen är elevernas.

3. Resultat

3.1 Vilka företeelser i naturen upplever eleverna finns inom respektive utanför den etiska cirkeln?

3.1.1 Radical exclusion

I båda grupperna diskuterades skillnaden mellan växter och djur. Båda grupperna kom fram till att djur "lever mer" än växter. Detta tolkar jag som att eleverna ser en radikal skillnad mellan växter och djur och att växterna därmed ses som mindre moraliskt beaktansvärda (t.ex. lättare att döda för att äta) än djur. I grupp 2, som just diskuterat vegetarianer, gick resonemanget så här:

K: Men ni känner, eller ni tänker inte på själva att ni dödar en morot till exempel när ni kårar upp den då?

Alla: Nej

M: Den är ju ändå inte levande så, som ett djur som man sitter och gosar med

S+A: [Skratt] nej

K: På vilket sätt skiljer sig då till exempel grisen och moroten?

S?: Man gosar inte med en morot

M?: Grisen är väl en levande... varelse, tycker jag

K: Är den *mer* levande? För en morot kan ju dö, eller en vissnen blomma har ni sett eller ett dött träd eller så där, så den lever ju, men känns det som att djuret lever mer alltså?

S: Ja, den går det ju ändå att prata med

M: Den är levande liksom! En morot, den ser ju död ut när man köper den i affären. Ja menar man tänker ju inte att Jaha, den där är levande...

/.../

K: Vad är det som... var sitter den stora skillnaden då, i växt och djur, eller ja, morot och gris?

A: Det är väl att grisen... rör sig

M: Det är just för att den är levande tror jag, liksom att den är...

S: Den har ett hjärta

/.../

K: Men det är ändå någonting som gör att ni tycker att grisen lever *mer*... eller så... ni är inne på hjärta och... är det något mer som händer?

M: Den är som en... den är som en människa liksom, eller...

S: Den är mer som en kompis liksom

/.../

M: Den har ju hjärta och allt, det har ju inte moroten, för den har ju inga organ eller någonting, den är ju bara liksom... en grönsak...

Grupp 1 ställdes inför dilemmat att döda en hare och en maskros och vilka känslor det skulle väcka. De kom fram till samma slutsats som grupp 1, att djur "lever mer" än växter och jag gör återigen tolkningen att detta ger djuren en högre moralisk status än växterna.

K: Känns det annorlunda? Alltså, om vi tänker oss att vi hade en liten hare där på bordet och så har vi en maskros... plocka maskrosen eller nacka haren, skulle det liksom... kännas annorlunda?

M: Haren *lever* ju liksom på ett annat sätt så

E: Ja, den gör ju någonting... maskrosen bara står ju där och är ful i rabatten

K: På vilket sätt lever haren mer än maskrosen?

E: Den skuttar omkring, den rör sig, den för oväsen, den luktar illa... kan göra

S: Den har väl en egen vilja

M: Ja, precis

K: mm, var sitter den någonstans i haren?

E: I hjärnan... en växt har ingen direkt hjärna...

M: Nej

E: ... i den bemärkelsen

K: Kan det ha något att göra med att den skulle kännas lättare att plocka maskrosen än att vrida nacken av haren, att den har en hjärna?

Alla: mmm

K: Vad är det som gör hjärnan speciell?

E: Den blir en slags personlighet. Den är en egen individ på ett annat sätt än vad en blomma är. En blomma ser likadan ut som en annan blomma, liksom det blir ju dubletter och då gör det ju ingenting om man plockar den ena, för då finns ju ändå den andra kvar och... ja... Skulle man vara så rädd om gräset skulle man ju inte kunna gå på en gräsmatta

M: Nej... sant... känns lite dummare att gå på...

S: En massa harar

[skratt]

E: Gräset rör ju sig inte av sig själv mer än när det växer så... och det ser vi ju inte direkt... så lätt...

I grupp 1 ställde jag också en fråga om vad det är för likheter och skillnader mellan växter och människor. Här hade eleverna svårt att komma på svar överlag, men svårast var det att komma på likheter. När frågan om skillnader dök upp var ett av svaren att cellerna var olika. Det faktum att vi har celler är ju något som förenar växter och människor, men det dök inte upp som svar på vilka likheter som finns. Även detta tycker jag tyder på att eleverna verkar se växterna som radikalt annorlunda än människor och andra djur. Jag hittade inga andra tecken på radical exclusion i någon form. Jag hittade inte heller något som motsade att växter skulle vara radikalt annorlunda än människor/djur.

3.1.2 Homogenization

I båda intervjuerna framkom tecken på att eleverna ser *växtindivider* som homogena och därmed utbytbara enheter. I grupp 2 framkom åsikten att om man avverkar en skog så kommer det ny skog efter ett tag och därmed så gör det inget att man avverkar den. Människans bruk av t.ex. snittblommor för prydnad diskuterades också och eleverna sade att de inte tänkte på att man dödar blommorna, utan de tänkte snarare på att blommorna inte tar slut, eftersom det kommer nya hela tiden. I grupp 1 framkom liknande åsikter. Jag gav dem ett exempel där det fanns två identiska skogspartier varav det ena hotades att sköljas bort genom en översvämning. Ingen tyckte att det gjorde något om det ena partiet försvann med tanke på just de växtindivider som fanns där.

E: Det beror väl på om man har kämpat för den där skogen och gjort nånting för att få den att växa upp, men har man inte det så är det väl skit samma... kanske... om det ändå finns en dublett av den.

/.../

K: /.../ [förtydligande] är det viktigt att tänka på *dom*... granarna som står där?

E: Nej

M: Det finns ju fler

En liknande åsikt framkommer i det sista citatet i 3.1.1 (En blomma ser likadan ut som...). Det framkom inga motexempel som kunde tyda på att växtindivider skulle kunna vara moraliskt beaktansvärda.

I fråga om djur fanns vissa tecken på rangordning mellan djuren. I grupp 1 kom insekter och liknande djur upp i diskussionen vid ett par tillfällen och de nämndes då på ett sådant sätt att jag tolkade elevernas uppfattning som att de i högre utsträckning kan anses ses som en homogen grupp än de större djur som också förekom i diskussionen. De större djuren var t.ex. hundar och grisar och dessa pratades det i allmänhet om i ental i båda grupperna, vilket jag tycker är en lägre grad av homogenisering än om man bara nämner djur i grupper. Jag tog t.ex. upp exemplet på de asiatiska munkar som (åtminstone enligt ryktet...) sopar framför sig för att inte trampa ihjäl något där de går. Denna inställning roade eleverna och de konstaterade efter en stunds diskussion att det skulle vara svårt att leva ett "normalt" liv med detta förhållningssätt. Men det var också så att vilda djur, som älgar, oftare nämndes som en grupp jämfört med tama djur. Min tolkning av ovanstående är att ju större ett djur är och ju

mer "husdjurslikt" det blir, desto mer pratar man om det i ental och som en individ och desto mindre homogent med sina artfränder uppfattas det.

3.1.3 Backgrounding, denial

I båda grupperna diskuteras i hur hög utsträckning människan är beroende av naturen. I båda intervjuerna konstaterade eleverna att beroendet finns. I grupp 2 pratade man i termer av att människan tar/får saker från naturen, som rekreation, mat, möbler och papper. En elev var inne på tanken att om inte naturen fanns så skulle kanske inte människan göra det heller, men hon var inte helt säker på sin sak. I grupp 2 gick man något längre i sitt resonemang och konstaterade, efter en stunds diskuterande, att människan är ett djur, direkt sammanlänkad med naturen och helt beroende av den för sin överlevnad. Vid en direkt fråga kom eleverna in på tankar om människans beroende av naturen, men min allmänna upplevelse under intervjun var att eleverna inte i så hög utsträckning gav uttryck för människans direkta beroende av naturen.

I grupp 2 diskuterades också vargfrågan tämligen ingående. Den elev som var mest kritisk till varg tenderade att se vargen som ett större problem än vad de andra eleverna gjorde, vilket jag ser som en del av denial/backgrounding. I vargfrågan gör sig naturen oundvikligt påmind, den går inte längre att förneka, och då tolkas detta som överdrivet hotfullt.

M: Jag har inget emot att dom försvinner! Visst alla tycker jag inte... Nej alla behöver ju inte försvinna men... Om dom skulle börja hota liksom själva ja... älgar och dom... om dom skulle börja döda en massa älgar och rådjur så vi får sämre med sånt... inte för att jag tror att det skulle bli så, men *om* det skulle bli så... vill jag hellre att vargarna ska försvinna

3.1.4 Incorporation

I båda grupperna diskuteras skillnaden mellan människa och natur. Grupp 2 konstaterade att en skillnad är att människor är stressade och att naturen är lugn, vilket jag *inte* kan tolka som att naturen beskrivs som sämre utifrån vad den saknar i förhållande till människan. Grupp 1 menade att en skillnad är att människan ordnar saker i räta linjer och bestämda strukturer. Där framkom också åsikten att människan i något avseende är mest utvecklad av de levande organismerna. *Detta* kan dock tolkas som att människan i något avseende har något, som resten av de levande organismerna saknar och som skulle kunna berättiga ett högre moraliskt värde.

I fråga om förhållandet mellan djur och växter, som belystes med citat under Radical exclusion, tycker jag att man kan utläsa att växterna saknar vissa delar som djuren har, t.ex. då en elev säger att man inte kan gosa med en morot eller att man har någon personlig relation till den.

3.1.5 Instrumentalism

I båda grupperna framkom åsikten att skogens växtsamhälle har ett instrumentellt värde i egenskap av att det utgör en källa till rekreation och ekonomisk inkomst för människor och en boplats för djur. En elev menade t.ex. att om man aldrig avverkade någon skog så skulle ju skogsarbetarna bli arbetslösa. Nedanstående citat kommer från grupp 2 och här diskuteras effekterna av att ett skogsparti, som ingen människa känner till, försvinner (av okänd anledning). M tycker att skogen lika gärna kan försvinna, eftersom ingen människa har någon nytta av den medan S och A tycker att den ska vara kvar. S motiverar med att den är boplats åt djur, medan A verkar ha ett motiv som lutar åt att skogen har ett egenvärde eller inneboende värde. Hon sade även innan detta citat utspelades att "Även fast man aldrig lägger märke till vissa grejer så tycker jag ändå att det ska vara kvar".

M: Alltså, man kan ju ha skog, men jag menar om det är till exempel en liten skogs... någonting som bara står och bara är där och ingen är i den eller någonting då tycker jag att då kan den ju lika gärna försvinna för djuren har ju massa annan skog som de kan vara i.

A: Nej, jag tycker den ska vara kvar. *[skratt]*

S: Det kan ju vara djur som har sitt bo där. Tänk om det är en liten kråka som har sitt bo i en björk där och så tar de ner den björken, då försvinner ju hans hem.

A: Ja

S: Tänk om någon skulle komma och riva ditt hem.

A: Jag tycker inte att man ska ta ned skog bara för att den är där, för då tycker jag att den lika gärna kan vara kvar

S: Ja, precis

A: Jag tycker bara att man ska ta bort skog om man är tvungen att ta bort den.

S: Det finns ju liksom djur överallt och de ska ju också ha någon stans att bo

A: Ja

Strax innan detta citat diskuterades en eventuell avverkning av ett skogsområde som många människor tycker om att vara i och samtliga elever tyckte att skogsägaren borde undvika att hugga ned skogen. Kanske kunde han istället sälja den till någon så att den kunde vara kvar eftersom den var viktig för många människor. Denna skog var man alltså överens om att den skulle finnas kvar, och här var motivet att människor fann ett rekreativvärde i skogen.

Även grupp 1 hade snarlika åsikter som visade på växters instrumentella värde i egenskap av att skogen utgör en boplats för djur.

S: Om all skog halveras överallt så blir det inte mycket kvar

K: Och det... är dåligt för att...?

S: Det ska ju bo... djur i skogen

K: Det blir mindre plats för...?

S: Ja, det blir mindre plats för djuren att bo på, även om det inte är utrotningshotade arter så... dom kan ju bli det tillslut....

M: Mmm

Framförallt i grupp 1 pratade man uttalat om miljöproblem. Det handlade främst om växthuseffekten, utsläpp från bilar och nedskräpning och man konstaterade att naturen skulle klara sig bättre utan människan, men miljöproblemens effekter ansågs dock främst kopplade till negativa effekter för människan. I detta fall kan även djurens värde ses som instrumentellt.

S: Vi är ju lite beroende av allt annat som lever också... blir vi av med en massa växter och djur så... så är det väl kanske någon annan växtart eller djurart som dör ut som vi kanske är mer beroende av än den som dog i första hand

M: Det blir sådana där kedjereaktioner som man inte kan förutse kanske

K: Och dom skulle kunna leda till...

M: Ja, att... något utav våra intressen... ja, i naturen går... förlorade

I vargdiskussionen i grupp 2 framkom såväl tankar på att vargen lika gärna kunde försvinna för gott som att den hade ett egenvärde. Nedanstående citat tycker jag visar på det egenvärde som A och S upplever att vargen har.

K: Säg att... alla vargar blev skjutna och ni inte märkte det, precis som med den där skogen någonstans som ni inte ser... och så får ni reda på att nu finns det ingen varg kvar. Vad skulle ni tänka då?

M: Jag tror inte att jag skulle lägga märke till det

S: Det skulle jag, jag skulle tycka att det var...

A: Inte jag heller, men ändå, dom ska vara där!

S: Ja precis

A: Det ska liksom inte tas bort någonting.

S: Dom tillhör ju ändå naturen

När jag sedan bad dem fundera på hur de skulle uppleva om alla fåglar försvann så höll även M med om att det skulle vara "fel". Det var framförallt vargen som ju "inte gör något bra" som hon tyckte lika gärna kunde försvinna, framförallt för att man riskerar fängelsestraff då man skjuter den i syfte att försvara sina tamdjur.

3.2 Spelar den personliga relationen till en viss företeelse någon roll i fråga om vad som räknas som moraliskt beaktansvärt?

När eleverna ställdes inför frågan om att värdera djur som får anses vara ungefär lika mycket utvecklade i fråga om hjärna, nerver och medvetande, t.ex. hund, häst och gris, så framkom att relationen till djuret avgör vilka moraliska förpliktelser vi har gentemot dem. Ingen av eleverna skulle vilja äta upp sina eller andras husdjur, men ingen av dem var heller vegetarian. Nedanstående citat är från grupp 1.

K: Skulle ni kunna äta ett husdjur?

Alla: Nej

K: Varför gör man inte det?

M: Man tycker om dom

E: Man har en slags relation till dom kanske... dom blir som en väl till en, eller någon man känner i alla fall. Även om man inte är vän så vill man gärna inte äta upp någon man vet vem det är, eller känner

S: Det finns ju folk som odlar upp kaniner och äter, men... då tror jag inte dom har någon närmare relation med dom

M: Nej, precis

I båda grupperna drog man slutsatsen att om man hade en gris som sällskapsdjur så skulle man inte vilja äta upp den. En elev i grupp 1 var dock inne på tanken om att det fanns en faktisk skillnad mellan grisen och hunden som rättfärdigar de olika förpliktelserna mot dem eftersom hunden är mer användbar till att vakta och jaga med och en gris mest duger till att ätas, men höll samtidigt med om att relationen till djuret påverkar.

I grupp 2 diskuterades en eventuell avverkning av en skog där många människor håller till och tycker om att vara. Eleverna tyckte då att den borde vara kvar med tanke på de personer som vistas där.

K: Mmm. Spelar det någon roll, säg att man har... det kanske finns någon som vill, som äger en skog som vill avverka den och så är det massa människor som är där och är ute och går i skogen och tycker om och vara där och säger att Nej, vi vill ha kvar skogen!, ska det spela någon roll för han som vill avverka den?

M?: Jag tycker att han borde tänka efter innan han gör det.

A/S: Jaa

M?: För jag menar den, just den skogen som han har kanske betyder väldigt mycket för många. Då kanske han kan få ut något bra istället av att ha kvar skogen

A/S: Eller i alla fall inte ta ner allting i så fall och liksom... ha kvar

M: Eller också så kan han ju sälja den till någon som vill ha kvar skogen, det går ju också att göra, sälja själva marken.

S: Då får han ju pengar i vilket fall som helst.

M: I stället för att ta bort skogen

K: Men det är viktigt att det finns, om det finns skog som folk tycker om t.ex. att den är...

?: Att den är kvar ja!

S: Det tycker jag med

I första meningen i citatet i avsnitt 3.1.2 Homogenization finns också en åsikt om att en skog som man kämpat för är mer värd än en skog som ingen bryr sig om.

I grupp 2, där vargfrågan diskuterades, pratade man om problemet med att vargen tar tamdjur. En elev var mer radikal i sin åsikt och tyckte att man lika gärna kunde skjuta alla vargar, men de andra två höll med om att det var ett problem när vargen tar tamdjur och de

funderade över att skapa särskilda varghägn. Detta skulle kunna tolkas som att tamdjuren har en högre status i egenskap av att människan har en närmre relation till dem. Om den relationen är viktig av känslomässiga eller ekonomiska skäl framkom dock ej.

I det första citatet i 3.1.1 Radical exclusion finns åsikter från grupp 1 att ett djur är mer lik en människa och mer som en kompis än en växt. Detta kan ses som att en "kompis" är moraliskt högre beaktansvärd.

3.3 Sammanfattning av resultat

I fråga om radical exclusion, homogenization, instrumentalism och till viss del incorporation uppfattar jag det som att växter är de som tydligast står utanför den etiska cirkeln och att djur, med fokus på de mer utvecklade i fråga om hjärna och nervsystem, verkar finnas inuti cirkeln tillsammans med människorna. Men jag vet inte om jag skulle tolka dessa inslag fullt ut som djurrättsbiocentrism eftersom jag t.ex. inte hittat några starka tecken på att djur skulle ha ett inneboende värde. Jag tycker att tonen som anges i intervjuerna överlag är antropocentrisk, med människans väl och ve främst i centrum, men med vissa inslag av något som skulle kunna tolkas som djurrättsbiocentrism. I fråga om backgrounding/denial tycker jag att man kan tolka elevernas uppfattning av hur beroende vi faktiskt är av naturen som något svagt, vilket kan tolkas som ett antropocentriskt drag. Grupp 1 var dock enig om att vi är beroende av naturen, åtminstone vid en direkt fråga. Under resten av diskussionen var inte denna åsikt så väldigt framträdande.

När det kommer till fråga 2 om den personliga relationen som moraliskt motiv tycker jag att det finns tydliga tecken som pekar mot att eleverna uppfattar att en personlig relation till en företeelse ökar dess moraliska signifikans. Inget i resultatet pekade på motsatsen.

4. Diskussion

4.1 Metodreflektion

Allteftersom jag genomförde transkribering och analys kom jag på fler och fler frågor jag hade velat ställa till eleverna. Jag tyckte att jag var tämligen väl förberedd inför intervjuerna, men jag antar att det är oundvikligt att ju mer man bearbetar materialet, desto bättre lär man känna det och desto bättre frågor kan man ställa till det. Jag är inte på något sätt missnöjd med det jag fått fram, men jag passar nu på att dela med mig av några av de tankar som dykt upp angående sådant jag skulle vilja ha gjort bättre; Jag hade en plan med ett par exempel och tankegångar som grund till vad jag tänkt ta upp med grupperna. Ibland kom aldrig diskussionen igång ordentligt kring dessa givna teman eller så sjönk energinivån snabbt, vilket gjorde att jag gick vidare till nästa fråga. Nu efteråt inser jag att det hade varit bra att ha haft något fler frågor på samma tema "i bakfickan" för att kunna fördjupa diskussionen något. I några fall känner jag att diskussionen inte riktigt kommit så djupt som den skulle ha kunnat göra. I ett fall inser jag att mitt valda exempel inte var det bästa för att få igång elevernas diskussion. Det var då jag till grupp 1 ställde en fråga om hur de som potentiella skogsägare skulle reagera om de bara fick avverka hälften av sin skog p.g.a. att en utrotningshotad art fanns i den. Denna diskussion tog aldrig riktigt fart, vilket jag tror beror på att eleverna har svårt att sätta sig in i situationen. Jag försökte motivera dem med att skogen kan ha varit värd flera miljoner, men för en 18-åring så är hälften av flera miljoner också väldigt mycket pengar med tanke på att det är svårt att sätta sig in i tidsperspektivet det handlar om i skogsbruk. Jag tror helt enkelt att exemplet blev för abstrakt för dem. Dock har jag använt samma exempel tidigare på gymnasiet och då blev diskussionen mer energifylld. Men det hade kanske varit bättre med ett exempel om något i stil med att familjen inte fick göra en swimmingpool i sin trädgård p.g.a. den utrotningshotade arten. En slutsats av ovanstående reflektioner är att det hade varit bra att genomföra en testintervju för att kolla av hur mina frågor "landade" hos eleverna.

Jag inser så här i efterhand att jag under intervjuarbetet var mer fokuserad på frågor kring att upptäcka centrismer än på frågor kring omsorg som moraliskt motiv, varför jag tycker att jag haft lättare att analysera materialet för fråga 1 än för fråga 2. Jag inser också att det var svårt att utifrån mitt resultat avgöra skillnaden mellan egenvärde och inneboende värde i elevernas uttalanden. Jag tänkte inte på denna skillnad under intervjuens gång och ställde därför inte frågor för att klargöra elevernas åsikter.

Jag tycker att jag under intervjuernas gång ställde frågor som kunde kopplas till antropocentrism och biocentrism, men jag skapade inte direkt utrymme för ekocentriska tankegångar. Jag ville utgå från elevernas perspektiv och tyckte inte riktigt att jag hittade trådar att knyta an till för att föra diskussionen i en ekocentristisk riktning. Jag trodde innan undersökningen (och tror fortfarande) att det ekocentriska tankesättet är den centrismer som ligger längst ifrån eleverna och denna personliga uppfattning gjorde troligtvis att jag undvek sådana frågeställningar både i förberedelserna och under själva samtalen. Denna del hade alltså kunnat göras bättre.

De glasögon jag valde för min analys var bara ett sätt av flera tänkbara. Min personliga uppfattning är att centrismanalysen kändes lite kantig. Den utgör ett väldigt utpräglat uppifrånperspektiv som läggs på elevernas resonemang. Känslan är ungefär som att stoppa bollar i ett fyrkantigt hål. Det går, men det känns lite osmidigt och inte som det mest logiska. Jag har en känsla av att eleverna själva inte skulle känna igen beskrivningen av antropocentrism och djurrättsbiocentrism som sin egen naturetik. Ett alternativt analysätt hade varit att arbeta med en s.k. grounded theory-ansats. Det innebär att man studerar sitt material (i detta fall intervjuerna) utan något förutbestämt teoretiskt perspektiv och försöker hitta kategorier/mönster och kopplingar mellan dessa (Starrin, 1991). Dock anser jag att tiden inte hade räckt till för en sådan analys.

För mitt eget lärande tror jag dock det viktigaste är att jag överhuvudtaget gjorde en teoriledad analys. Jag tror att det är viktigt som lärare att vara medveten om skillnaden mellan etik och moral och hur viktigt det är att utrusta eleverna med verktyg för att kunna reflektera etiskt. Jag tror också att det är viktigt att ha träffat på några "etiska mönster" för att lättare kunna finna större strukturer i elevernas resonemang. Så oavsett om just de glasögon jag valde för min analys var de "bästa" så har jag lärt mig en hel del under arbetets gång.

4.2 Centrismtänkar och omsorg

De centrismer som jag tycker att man kunde se flest spår av i elevernas resonemang var antropocentrism och djurrättsbiocentrism. Detta stämmer överens med tidigare forskning som visar att det antropocentriska synsättet är det vanligaste framförallt i den offentliga debatten (Stenmark, 2000), men att gemene man i allmänhet och yngre människor i synnerhet tillskriver djur ett relativt stort egenvärde (Svennbeck, 2003). Skolan bidrar sannolikt till det antropocentriska synsättet. I NO-läromedel förekommer t.ex. i princip uteslutande detta synsätt. Naturen presenteras som en resurs för människans välbefinnande och i den mån man presenterar att människan har ett ansvar gentemot naturen så är det för att säkerställa kommande generationers möjligheter till samma välbefinnande (Svennbeck, 2003). Jag har inte funnit någon undersökning av miljöetik i media, men min känsla är att den är av samma karaktär som i läromedlen, och det verkar rimligt att media påverkar elevernas synsätt i någon grad.

Men trots den antropocentriska diskursen i samhällsdebatt och läromedel fanns i intervjuerna alltså inslag som skulle kunna tolkas som djurrättsbiocentrism. Dock tycker jag att det utifrån resultatet är svårt att dra en exakt gräns mellan djurrättsbiocentrism och omsorg för djuren som moraliskt motiv. Anledningen till att eleverna uppvärderar djur i förhållande till växter kan ju lika gärna ses som ett utslag av omsorg om djuren som att man tillskriver dem ett egenvärde i den etiska cirkeln. Men oavsett vilka glasögon man väljer för att analysera så kan man ändå konstatera att eleverna, av någon anledning, tillskriver (somliga) djur moralisk signifikans. Jag tror att en anledning till detta är det faktum att djur ofta presenteras som kännande, tänkande individer framförallt för barn och unga. Tänk bara på alla sagor och inte minst på Disney-filmer och andra tecknade filmer där mänskliga karaktärer och värderingar presenteras i djurform. Växter utgör oftast en bakgrund, precis som eleverna ger uttryck för. Växterna är hinder, möjligheter och boplatser för sagodjuren, men de tillskrivs sällan någon egen personlighet i sagans och filmens värld. Jag tror att en annan anledning till detta är att ju mer välbefinnande vi får, desto mer kan vi kosta på oss att ta hand om och "förmänskliga" djuren. I ett fattigt samhälle har man inte råd att ha djur annat än om de gör nytta, men t.ex. här i Sverige har vi råd att ha dem som sällskap och familjemedlemmar. Bent Leicht Madsen (1999) har en förklaring som säger att ju mer likt människan ett djur är, desto bättre tycker barn om det. Även detta skulle kunna användas som förklaring till att eleverna uppvärderar i synnerhet högre utvecklade djur.

När jag analyserade materialet enbart i termer av omsorg fanns en hel del som pekade på att eleverna tycker att omsorg och personliga relationer skulle vara ett moraliskt motiv. Som jag ser det är omsorg en stark drivkraft som skulle kunna användas bättre i miljödebatten och miljöundervisningen än den gör idag. Saker vi bryr oss om och har en känslomässig relation till skapar ett starkt engagemang. Detta ser vi till exempel när det handlar om lokala miljöfrågor. Dessa skapar ett mycket större engagemang än de globala problemen som alla vet om, men ingen enskild individ känner ansvar för. Troligtvis för att människor i närheten av problemet har en mer personlig relation till det. Ett orenat avlopp syns, men det gör inte växthuseffekten på samma sätt. Dagens miljöproblem är dock mest av global karaktär, så en pedagogisk svårighet är att skapa en känsla av omsorg för hela jorden. I NO-läromedlen skapas dock inget utrymme för omsorg och den personliga relationen (Svennbeck 2003), så det gäller i dagsläget för den enskilde läraren att ta tillvara på det känslomässiga engagemang

som eleverna ändå har och skapa utrymmen där det kan tillåtas komma fram. Även här tror jag, utan att ha funnit belägg för det, att media undviker omsorgsdimensionen av människans naturrelation. Min uppfattning är att när någon i media har ett känslomässigt engagemang för någon företeelse i naturen så är det en "ofarlig" person med begränsad makt, t.ex. barn som samlar skräp, någon "knasig" trädkramare eller ett original som kämpar för någon enskild företeelses bevarande. Det är inte de personer vi förknippar med makt (gråklädda herrar i med slips) som talar i termer av omsorg om naturen för naturens egen skull. Detta stämmer överens med ekofeminismens antagande om att omsorg räknas som ett kvinnligt värde och därmed marginaliseras i det offentliga rummet (Warren, 2000). Man kan säga att i den offentliga debatten märks definitivt naturens död, som Merchant (1994) förklarar ha uppkommit omkring 1500-talet då naturen övergick från att betraktas som en vårdande moder till något man behövde tukta, vilket rättfärdigade allt större ingrepp (se 1.2.9). Naturen är inget man har en personlig relation till utan ses som ett objekt. Svennbeck (2003) ser en möjlig koppling (utan att ha haft den som egentlig forskningsfråga) mellan denna marginalisering av kvinnliga värden i NO-läromedlen och flickors konstant låga intresse för NO-undervisning. Jag tycker att kopplingen verkar rimlig, inte minst med tanke på mina egna erfarenheter från gymnasietiden på Nv-programmet. Jag märkte också under intervjuerna att jag hade lättare att ställa omsorgsrelaterade frågor till gruppen med flickor. Jag ställde även sådana frågor till pojkarna, men de nappade mer sällan på "omsorgskroken", utan fångade upp någon annan aspekt av frågan. (Detta ligger dock utanför min egentliga undersökning och får mer spegla en subjektiv känsla jag har med mig från intervjuerna.)

I policydokument, som t.ex. Agenda 21, pekar man visserligen på miljöfrågornas värderingsmässiga dimension (Stenmark, 2000) och man skulle kunna tänka sig att omsorg skulle kunna vara en del av denna dimension, men oftast preciseras inte värderingarna vidare i dokumenten. Man pekar däremot på att problemen kan lösas med teknologi och forskning för att säkra kommande generationers välbefinnande, vilket mellan raderna uttrycker en antropocentrisk syn. Och visst spelar tekniken en stor roll, men för att det ska skapas användbar teknik måste det finnas någon som vill utveckla och därefter använda tekniken. Och för att detta ska vara möjligt krävs personer som känner ett engagemang, inte minst för att tekniken kostar pengar och en innerlig omsorg har en god förmåga att få människor att lätta på plånboken. Jag ser alltså en stor poäng med att ge omsorgen ett utrymme i miljöundervisningen. Inte minst för att de elever jag intervjuade visade flera tecken på att den redan finns där. Alltså bör det vara en tråd som man relativt lätt skulle kunna spinna vidare på.

4.3 Reflektioner kring etik i gymnasieskolans naturkunskap

Mitt allmänna intryck under intervjuerna var att eleverna hade mycket liten erfarenhet av liknande reflektioner. I grupp 1, som hade läst naturkunskap A, frågade jag om de hade diskuterat på detta sätt i naturkunskapen eller andra ämnen. Det sade de att de inte hade. Det är ju möjligt att de varit med om det någon gång, men inte minns det. Men hur det än är så kändes det inte som att de hade så värst många verktyg för etisk reflektion. Det tycker jag personligen är synd. Etik och moral är inte bara viktigt i fråga om natur och miljö utan i många delar av samhället. Detta står även i läroplanen (Skolverket, 2006a). Men det verkar inte som att så värst många lärare tar det på allvar. Kanske har de själva inte så många verktyg. Jag tror att det är en aspekt på undervisningen som inte finns på den uttalade agendan i skolan och därmed lätt hamnar i skymundan. Min erfarenhet från VFUn säger att lärarna fokuserar betydligt mer på ämnesinnehåll och konkreta frågor än att de lyfter blicken för en stunds filosofisk och etisk reflektion. Min ambition som blivande lärare är i dagsläget att skapa ett antal tillfällen för etisk reflektion i naturkunskapen och att försöka förmedla varför etik och moral är viktiga aspekter överallt i samhället.

Vilka frågor som i framtiden kommer att kännas mest relevanta att skapa reflektion kring i naturkunskapen kommer troligtvis att förändras. I beskrivningen av syftet med naturkunskap

nämns genteknik, hållbar utveckling och energifrågor (Skolverket, 2006b). Dessa frågor är fortfarande aktuella, men jag tror att t.ex. genteknik inte kommer att kännas lika angeläget att diskutera om ett par år, när tekniken används allt mer och inte känns lika hotfull som jag tror att den uppfattades till en början. I dagsläget tycker jag att klimatfrågor och biologisk mångfald är synnerligen viktiga frågor att diskutera. Klimatfrågan ser jag som en grund till diskussionen om biologisk mångfald. Klimatet i sig är inget problem, det bara *är*, men dess effekter på den biologiska mångfalden är oåterkalleliga. Om en art dör ut så kommer den aldrig tillbaka.

En annan känsla jag hade med mig från intervjuerna var att eleverna hade en ganska vag uppfattning om vad liv är. Kanske har de stött på en definition i biologin på högstadiet, men sedan glömt den. Denna definition har för mig blivit allt viktigare med åren. När jag var yngre gjorde jag ingen större skillnad på ett träd och en sten i skogen. Men idag, med en tydlig uppfattning om att trädet *lever*, har jag en helt annan inställning. Liv fascinerar mig, inte minst med tanke på livets uppkomst. Jag hoppas kunna förmedla denna fascination till mina framtida elever.

Jag tror personligen att man kan bidra till ett ökat engagemang för miljöfrågor genom att stärka omsorgsdimensionen i naturkunskapen. Jag tycker också att just naturkunskapen är det naturvetenskapliga ämne som lättast borde kunna lyfta fram denna dimension. Dels för att ämnet är relativt nytt och därmed inte är så djupt rotad i en vetenskaplig tradition som t.ex. fysik och kemi och dels för att kursplanerna uttrycker att ämnet ska ge ett naturvetenskapligt perspektiv på bl.a. etiska frågor av samhällsintresse för att eleverna ska kunna fatta välgrundade beslut (Skolverket, 2006b).

Efter detta inlägg om etik i naturkunskapen vill jag dock poängtera att fakta utgör en viktig grund för beslut och att det måste finnas en väl avvägd balans mellan fakta och etik i diskussionen.

4.4 Fortsatt forskning

Öhman (2006) konstaterar att för att hjälpa eleverna att lära sig göra etiska ställningstaganden så krävs att lärarna skapar utrymme för detta, utan att för den skull tvinga på dem "rätt" åsikt. Han konstaterar också att många lärares förmåga att skapa dessa utrymmen är begränsad. Här tror jag att det skulle kunna vara till stor nytta om man kunde utveckla läromedel som var inriktade på detta. När jag studerade på miljövetenskap hade vi ibland diskussioner och rollspel där vi blev tilldelade åsikter i en viss miljöfråga och fick sedan argumentera utifrån denna, oavsett om vi delade uppfattningen eller ej. Jag tror att det skulle vara en användbar metod även på gymnasiet för att skapa en djupare förståelse för miljöfrågornas komplexitet. Eftersom jag själv tycker att det låter som ett roligt projekt kanske det är jag som någon gång i framtiden står för denna forskning... Vem vet?

4.5 Slutsatser

Min slutsats är att omsorgsdimensionen bör stärkas i naturkunskapsundervisningen eftersom den idag är en outnyttjad resurs i fråga om att skapa engagemang för miljöfrågorna. Fakta utgör så klart basen i ett välgrundat beslut, men för att det ska finnas någon som är intresserad av att lära sig fakta kan omsorgen användas med pedagogisk finess för att skapa ett intresse. Genom arbetet med denna uppsats har jag fått en personlig påminnelse om att det är viktigt att skapa utrymme för etisk reflektion i all undervisning, och i mitt fall i naturkunskap.

Referenser

Litteratur

- Anderberg**, Thomas (1994). *Den mänskliga naturen. En essä om miljö och moral*. Stockholm: Norstedt. ISBN 91-1-932031-0
- Goleman**, Daniel (1996). *Emotional intelligence: why it matters more than IQ*. London: Bloomsbury. ISBN 0-7475-2622-2
- Johansson och Svedner** (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB. ISBN 91-89040-36-8
- Leicht Madsen**, Bent (1999). *Barn, djur och natur*. Lund: Tiedlund förlag. ISBN 91-88800-07-5
- Lidskog**, Rolf et.al. (1997). *Samhälle, risk och miljö. Sociologiska perspektiv på det moderna samhällets miljöproblem*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-49651-6
- Merchant**, Carolyn (1994). *Naturens död. Kvinnan, ekologin och den vetenskapliga revolutionen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion. ISBN 91-7139-195-9
- Sandell**, Klas et.al. (2003). *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02115-1
- Singer**, Peter (1999). *Djurens frigörelse*. 2:a upplagan. Falun: Bokförlaget Nya Doxa AB. ISBN 91-578-0328-5
- Starrin**, Bengt (1991). *Från upptäckt till presentation: om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-32121-x
- Stenmark**, Mikael (2000). *Miljöetik och miljövard. Miljöfrågornas värderingsmässiga dimension*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01220-9.
- Svennebeck**, Margareta (2003). *Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus*. Stockholm: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 91-554-5819-X
- Världskommissionen** (1988). *Vår gemensamma framtid. Rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskap av Gro Harlem Brundtland*. Stockholm: Prisma: Tiden. ISBN 91-518-2159-1
- Warren**, Karen J. (redaktör) (1997). *Ecofeminism. Women, Culture, Nature*. Indiana University Press. ISBN 0-253-33031-9
- Warren**, Karen J. (2000). *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. ISBN 0-8476-9299-X.
- Zimmerman** et.al. (2001). *Environmental Philosophy. From Animal Rights to Radical Ecology*. Prentice Hall. ISBN 0-13-028913-2
- Öhman**, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. V Frölunda: Universitetsbiblioteket. ISBN 91-7668-464-4

Övriga källor

- Skolverket** (2006) a. *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*. http://www.skolverket.se/content/1/c4/18/41/FRIV_skolform_sv.pdf Acc 2006-04-15
- Skolverket** (2006) b. Beskrivning av ämnet naturkunskap i gymnasieskolan på <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=8&skolform=21&id=NK&extraId=> Acc 2006-04-15