



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Å verte ein økoborgar. Ein studie av
Ishavspirater og medvit om berekraftig utvikling.

To Become an Ecocitizen. A Study of *The Ice
Sea Pirates* and Awareness around Sustainable
Development.

Ingeborg Strandos

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Marianne Røskeland

Innleveringsdato: 15.05.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle
kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §

Samandrag

Denne masterstudien undersøker Frida Nilssons skjønnlitterære barnebok *Ishavspirater* sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. I tillegg undersøker ho korleis litterære samtalar om boka kan vere med på å utvikle eit slikt medvit hjå elevar. Eit overordna mål er òg å trekkje linjer mellom det å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling og det å verte ein økoborgar, og slik syne korleis arbeid med litteratur og litterære samtalar kan bidra til å danne økoborgarar. Med utgangspunkt i dette byggjer denne oppgåva på sentral teori frå fleire teoretiske felt, deriblant økokritikk, danning og litterære samtalar. Etersom medvit om berekraftig utvikling er avgrensa til forholdet mellom menneske og andre livsformer, utgjer posthumanisme og Animal Studies ein sentral del av det teoretiske grunnlaget i studien.

For å kunne svare på problemstillinga har det i denne studien vore føremålstenleg å nytte både litterære analyse og observasjon som forskingsmetodar. Den litterære analysen av boka er både økokritisk og didaktisk, og dei er blitt brukt til å undersøkje boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. I denne litterære analysen av boka har fokuset vore på framstillingar av natur og naturelement, og kva spørsmål ein kan stille til boka i ein litterær samtale. Observasjon er blitt nytta for å undersøkje korleis litterære samtalar om boka kan vere med på å utvikle eit slikt medvit hjå elevar.

Resultata frå studien syner at *Ishavspirater* har eit potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. Dette potensialet syner seg gjennom måten boka inviterer til refleksjonar kring ulike problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling. Hovudpersonen sine refleksjonar, og framstillingar av naturen og naturelement, utgjer ein viktig del av dette potensialet. Resultata syner òg at boka fungerer godt som grunnlag i litterære samtalar der målet er å utvikle dette medvitet hjå elevar. Litterære samtalar opnar opp for at elevane får ta del i kvarandre sine refleksjonar, meiningar og tolkingar, noko som kan opne opp for ei djupare og meir nyansert forståing av forholdet mellom menneske og andre livsformer. Å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kan vere eit steg på vegen mot å verte ein økoborgar.

Abstract

This master thesis examines Frida Nilsson's fiction children's book *The Ice Sea Pirates*' potential to develop an awareness around sustainable development around the relationship between humans and other forms of life. It also examines how literary conversations founded in the book can prosper the develop of such awareness within pupils. An overarching goal is also to draw lines between developing awareness around sustainable development and becoming an ecocitizen, and in that way, disclose how working with literature and literary conversations may contribute to forming ecocitizens. Based on this, this thesis is based on theory from several different theoretical fields, including ecocriticism, formation, and literary conversations. Since awareness around sustainable development is limited to the relationship between humans and other forms of life, posthumanism and Animal Studies also constitutes an essential part of the theoretical foundation in the thesis.

In order to answer the research question, the thesis uses a literary analysis and observation as research methods. The material for analysis has been examined in light of an ecocritical - and a didactical perspective, and the intention with the analysis is to examine the book's potential to develop awareness around sustainable development. The literary analysis has concentrated on the representations of nature and other natural elements. This has established a foundation to discuss how the book may prosper a literary conversation focusing on such elements. Furthermore, observation of the literary conversation was used to understand how pupils may become more aware of sustainable development with help from *The Ice Sea Pirates*.

The results from this study reveal the potential of *The Ice Sea Pirates* to cultivate awareness around sustainable development. The potential is displayed in how the book may prosper reflection on different issues and dilemmas related to sustainable development. The main character's reflections, and representations of nature and other natural elements, constitutes an essential part of this potential. The results furthermore disclose how *The Ice Sea Pirate* functions as sufficient foundation for a literary conversations with the intention to develop this awareness within students. Literary conversations facilities for pupils to share reflections, understandings, and interpretations, which can allow a more profound discussion and therefore understanding of the relationship between humans and other forms of life. This thesis has disclosed that developing awareness around sustainable development can be an element in the process of becoming an ecocitizen.

Forord

Etter fem lærerike og kjekke år på Høgskulen på Vestlandet er eg endeleg ved veggens ende. Då eg byrja på master i barne- og ungdomslitteratur for to år sidan, hadde eg aldri sett føre meg at eg skulle avslutte både studietida og masteroppgåva midt under ein verdsomfattande pandemi. Det har vore spesielt å skulle skrive ein master i ein slik periode, og det har utan tvil bydd på både unike og vanskelege utfordringar undervegs. Likevel vel eg å tru at det har gjort erfaringa mi rikare, og det er utan tvil ei erfaring som eg ikkje ville vore forutan.

Det er fleire eg ønskjer å rette merksemda mot og takke i samband med denne studien. For det første ønskjer eg å takke læraren og elevane som deltok i studien min, og som slik bidrog til at eg fekk samla inn eit innhaldsrikt materiale til studien. Eg vil òg takke medhjelparen min Yvonne, som hjalp til under feltstudiane.

Eg ønskjer òg å takke dei gode medstudentane mine for eit godt klassemiljø, lange lunsjpausar, gode samtalar og kjekke stunder. Ein særleg takk går til dei gode studievenninnene mine som har følgt meg gjennom tida mi som student. Takk for mykje latter, glede og løftande kommentarar. I dykk har eg utan tvil funne vener for livet.

Dei flinke og kunnskapsrike forelesarane på master i barne- og ungdomslitteratur, og ikkje minst den fantastiske skriveseminargruppa eg var ein del av, fortentar òg ein stor takk. Saman skapte vi eit godt læringsmiljø der det var rom for både latter, reflekterte diskusjonar og konstruktive tilbakemeldingar. De har utvilsamt vore svært viktige i skriveprosessen min.

Avslutningsvis vil eg òg rette ein særleg stor takk til rettleiaren min Marianne Røskeland. Tusen takk for gode tilbakemeldingar og konstruktive kommentarar under heile skriveprosessen. Desse har vore uvurderlege i arbeidet mitt.

No ventar ein ny kvardag i verdas beste yrke, og eg gler meg til å ta i bruk all den kunnskapen eg har opparbeida meg i arbeidet med denne masteroppgåva.

Ingeborg Strandos

Bergen, våren 2020

Innholdsliste:

Samandrag	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
Figurliste	vi
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgåva.....	1
1.2 Val av materiale.....	2
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	3
1.4 Oppgåvas struktur.....	3
1.5 Økoborgarskap og berekraftig utvikling i læreplanen LK20	5
1.6 Tidlegare forskning	9
2.0 Teoretisk rammeverk.....	12
2.1 Økokritikk	12
2.1.1 Det økokritiske feltet veks fram	12
2.1.2 Kva er økokritikk?.....	13
2.1.3 Posthumanisme og Animal Studies.....	17
2.1.2 Økokritisk tilnærming til tekst	22
2.2 Danning	25
2.2.1 Danning, skjønnlitteratur og danning til økoborgarskap.....	25
2.3 Litterære samtalar.....	30
2.3.1 Kva er ein litterær samtale?.....	30
2.3.2 Kunnskapar og føresetnader i den litterære samtalen	32
3.0 Metode	35
3.1 Litterær analyse som metode.....	35
3.2 Observasjon	39
3.3 Analyse av transkripsjon og feltnotat.....	47
3.4 Reliabilitet og validitet	48
3.5 Etske omsyn	51

4.0	Analyse av Ishavspirater	53
4.1	Ei økokritisk lesing av boka	54
4.1.1	Framstilling av natur og naturelement på kartet.....	55
4.1.2	Framstilling av natur i verbalteksten.....	57
4.1.3	Framstillinga av dei ulike livsformene i verbalteksten	59
4.1.4	Siri si utvikling	68
4.2	Ei økokritisk og didaktisk lesing av utdraget og boka	72
4.2.1	Ei økokritisk lesing av «Den flinkeste fiskeren».....	72
4.2.2	Ei didaktisk lesing av utdraget og boka.....	75
5.0	Analyse av litteratursamtalane	79
5.1	Forholda mellom ulike livsformer.....	80
5.2	Å la andre bere byrdene for eiga vinning	89
5.3	Overforbruk og utbyting av naturen.....	93
5.4	Avsluttande refleksjonar og drøfting kring litteratursamtalane	95
6.0	Avslutning	99
	Litteraturliste:	101
	Vedlegg	105

Figurliste

Figur 1 – Typology of representation of animals	19
Figur 2 – The Nature in Culture Matrix	24
Figur 3 – Kart over Ishavet.....	55

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for oppgåva

I ein tilstandsrapport om globale klimaendringar kjem det fram at temperaturen på kloden har stige med 1 grad sidan den førindustrielle tidsperioden frå 1850 – 1900, og at han vil fortsetje å stige raskt framover. Dette fører til at snø og is smeltar, at havet stig og blir surare, og at mengda ekstremvêr aukar. Det er i stor grad menneskeleg aktivitet som har ført til ein slik temperaturauke på kloden, og konsekvensane av at kloden blir varmare skapar vanskelege levevilkår for både menneske og dyr verda over. Dersom ein ikkje arbeider mot å reversere ei global oppvarming, vil resultatet av ho prege både naturmangfaldet, matproduksjonen, helsa og infrastrukturen på jorda (Milljødirektoratet, 2019).

Ei global oppvarming vil altså prege heile verda, og det er difor viktig at alle land i verda inngår i eit globalt samarbeid for å stabilisere klimaet på jorda. For å sikre dette har mellom anna *Dei sameinte nasjonar* (heretter FN) utarbeidd 17 berekraftsmål med 169 tilhøyrande delmål, som gjeld for alle landa som er medlem av FN. Desse måla fungerer som «verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN-sambandet, 2020). Eit av berekraftsmåla, berekraftsmål 4: *God utdanning*, indikerer at eit arbeid mot ei berekraftig utvikling skal gå føre seg gjennom utdanning. Dette kjem særleg til syne i delmål 4.7, kor FN presiserer at eit arbeid for berekraftig utvikling inneber «at alle elevar og studenter tilegner seg den kompetanse som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling» (FN-sambandet, 2020).

Ettersom Noreg er medlem av FN, betyr det at den norske utdanningssektoren har ansvar for å utvikle ein slik kompetanse hjå elevar og studentar. I Noreg er berekraftig utvikling på veg inn i det nye læreplanverket (heretter LK20) for fullt, kor det mellom anna syner seg som eit tverrfagleg tema (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det at berekraftig utvikling står som eit tverrfagleg tema i LK20, betyr at ein òg må arbeide mot dette målet gjennom undervisning i norskfaget. I tillegg er det òg eit overordna mål og ansvar hjå skulen generelt, som vil seie at alle lærar vil måtte arbeide med det i sin lærarkvardag. Som komande lektor i norsk ser eg difor på det som både naudsynt og verdifullt å fordjupe seg i dette temaet, og då særleg i tilknytning til norskfaget.

Skulen sitt ansvar i arbeidet mot ei berekraftig utvikling har motiverte meg til å skrive ei masteroppgåve som rettar merksemda mot korleis litteraturundervisning kan bidra til utvikling av medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Då eg byrja å undersøkje korleis litteraturundervisning kan bidra til å utvikle eit slikt medvit, vart eg merksam på fleire spennande tema som økokritikk, danning til økoborgarskap og bruk av litterære samtalar som metode i litteraturundervisninga. Fleire av desse temaa hadde eg òg vore innom tidlegare på lærarstudiet, og dei inspirerte meg til å gjennomføre ein studie med fokus på både økokritikk og litterære samtalar. Valet fall difor på ein studie som tek føre seg både ei økokritisk lesing av ei bok, og ei undersøking av litterære samtalar som metode for å utvikle medvit om berekraftig utvikling hjå elevar.

1.2 Val av materiale

Hovudmaterialet til denne studien er Frida Nilssons skjønnlitterære barnebok *Ishavspirater* (2017). *Ishavspirater* handlar om ti år gamle Siri som reiser aleine ut på Ishavet for å redde veslesøstera si Miki, som er blitt kidnappa av piratkapteinen Hvithode og mannskapet hans. Hvithode og piratane hans er kjende for å bortføre barn til ei øy som ingen veit kvar er, for deretter å tvinge barna til å arbeide i ei kullgruve langt nede i bakken. Dei fleste borna som blir tekne av Hvithode overlever ikkje dei dårlege arbeidsforholda som er i gruva. Det er heller ingen som prøver å redde dei som blir tekne av Hvithode, for det blir sagt at «dem som blir tatt av Hvithode. De... fins ikke mer» (Nilsson, 2017, s. 29). Siri, derimot, er fast bestemt på å redde Miki, og legg difor ut på ei farleg reise over det iskalde Ishavet for å finne ho. På reisa si møter Siri mange ulike menneske, dyr og fantastiske skapningar som både er til hjelp og til hinder for ho. Fleire av møta får Siri til å reflektere kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, og desse refleksjonane bidreg til at ho utviklar seg og tankegangen sin undervegs på reisa si.

Ein av grunnane til at eg valde denne boka som hovudmateriale til studien min er at ho etter mitt syn tek opp og kastar lys over tidsaktuelle problemstillingar og dilemma knytt til natur, miljø og menneska sin plass i naturen på ein svært reflektert måte. Difor meiner ho eignar seg godt i litteraturundervisning som omhandlar berekraft. At boka eignar seg godt i den berekraftige litteraturundervisninga kan òg argumenterast for på bakgrunn av boka sin sjanger. *Ishavspirater* kan, ifølgje Nina Goga (2018a, s. 367), lesast som eit døme på klimalitteratur. Geraldine Massey og Clare Bradford (2011) definerer klimalitteratur som

«texts which thematize contemporary ecological issues – reflect shifting global agendas and predict future possibilities» (s. 109). Som eg vil argumentere for seinare vil slike tekstar kunne opne opp for danning til økoborgarskap, og då i tillegg kunne opne opp for at elevar utviklar eit medvit om berekraftig utvikling. At boka har eit potensiale til dette er ein av hovudhypotesane i denne studien, og dette vil eg gå nærare innpå i analysen av boka i kapittel 4. Ein annan hypotese er at litteratursamtalar om slike bøker kan bidra til å utvikle slikt medvit. Dette er det derimot i mindre grad forska på i eit faktisk klasserom og gjennom faktiske feltstudiar. Difor ville eg undersøkje boka sitt potensiale på to ulike måtar, både gjennom ei litterær analyse av ho og gjennom å bruke ho som grunnlag i ein feltstudie.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med dette som bakgrunn har eg utarbeida denne problemstillinga til studien min: Kva potensiale har *Ishavspirater* til å utvikle medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, og korleis kan litterære samtalar om boka vere med å utvikle dette medvitet hjå elevar?

I tillegg til hovudproblemstillinga har eg òg utarbeida fire forskingsspørsmål som eg vil svare på undervegs i studien:

1. Kva vil det seie å ha medvit om berekraftig utvikling, og korleis kan slikt medvit utviklast?
2. Korleis er naturen, naturelementa og forholda mellom dei framstilt i *Ishavspirater*?
3. Korleis reflekterer elevane kring problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling i litteratursamtalane om *Ishavspirater*?
4. Kva moglegheiter og avgrensingar viser det seg at litterære samtalar kan ha når det gjeld å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar?

1.4 Oppgåvas struktur

Denne studien er sett saman av eit innleiingskapittel, eit teorikapittel, eit metodekapittel, to analysekapittel og eit konklusjonskapittel.

Så langt i innleiingskapittelet er det blitt gjort greie for bakgrunn for studien, val av materiale, og problemstilling og forskingsspørsmål. Vidare i innleiingskapittelet vil eg gjere greie for

samanhengen mellom danning til økoborgarskap, kompetanse for berekraftig utvikling i læreplanverket og medvit om berekraftig utvikling. Grunnen til at eg vel å greie ut om dette i innleiingskapittelet, heller enn i teorikapittelet, er at eg i større grad ser på det som eit overordna bakteppe enn teori. Dette bakteppet vil vere med på å skape ei forståing kring kva det er eg ønskjer å undersøkje gjennom problemstillinga i studien, og det er difor føremålstenleg at dette blir forklart i innleiingskapittelet. Innleiingskapittelet avsluttar med ein gjennomgang av tidlegare forskning, der eg plasserer forskinga mi inn i ein samanheng.

I teorikapittelet vil eg greie ut om økokritikk, danning og litterære samtalar. Dette er dei overordna teoretiske områda som dannar grunnlaget for analyse og drøfting seinare i studien. I samband med økokritikk vil eg greie ut om korleis det økokritiske feltet vaks fram, kva økokritikk er, om posthumanisme og Animal Studies, og om det å nytte ei økokritisk tilnærming til tekst. Teoretikarar som Cheryll Glotfelty, Greg Garrard, Mats. B. Claudi, Victoria Flanagan, Paul Waldau og forskingsgruppa Nature in Children`s Literature and Culture (heretter NaChiLitCul) vil vere sentrale her. I samband med danning vil eg greie ut om dannelsingsomgrepet og om dannelsingsprosessar, om litteraturens særlege dannelsingspotensial, og om danning til økoborgarskap. Her vil teoretikarar som Ingerid Straume og Laila Aase vere sentrale. Laila Aase vil òg vere sentral i siste delen av teorikapittelet som omhandlar litterære samtalar. Der vil eg greie ut om kva som definerer ein litterær samtale, og om kva kunnskapar og føresetnader ein bør ha for å delta i litterære samtalar. Olga Dysthe og Alexander Robin vil òg vere sentrale stemmer her.

I metodekapittelet vil eg greie ut om dei to kvalitative metodane litterær analyse og observasjon. Eg vil òg greie ut om korleis eg har nytta dei to metodane til å undersøkje problemstillinga i studien, og korleis eg har analysert materialet til studien. I dette kapittelet vil eg òg drøfte studiens reliabilitet og validitet, samt drøfte kva etiske omsyn eg gjorde meg i samband med studien.

Denne studien har to analysekapittel, og i desse kapitla vil eg analysere materialet i studien og drøfte resultatane i lys av sentral teori. Dette for å svare på problemstillinga og sentrale forskingsspørsmål. Det første analysekapittelet tek føre seg ei økokritisk og didaktisk analyse av boka *Ishavspirater*. Her undersøker eg boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dette gjer eg gjennom å undersøkje korleis naturen, naturelementa og forholda mellom dei er framstilt i

boka, og gjennom å studere hovudkarakteren Siri si personlege utvikling. Boka sitt potensiale blir også undersøkt i den didaktiske delen, kor eg undersøker kva for spørsmål ein kan stille til boka i ein litterær samtale om ho. I det siste analysekapittelet undersøker eg korleis samtalar om *Ishavspirater* kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Dette gjer eg gjennom å analysere korleis elevane samtalar om ulike tema knytt til boka og berekraftig utvikling. I samband med dette drøftar eg òg moglegheiter og avgrensingar knytt til det å nytte litterære samtalar til eit slikt føremål, og det gjer eg i lys av litteratsamtalane i denne studien. Desse analysekapitla fører oppgåva så over til det siste kapittelet i studien, kor eg vil konkludere i lys av problemstilling og forskingsspørsmål.

1.5 Økoborgarskap og berekraftig utvikling i læreplanen LK20

I denne studien ønskjer eg altså å undersøkje *Ishavspirater* sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, samt undersøkje korleis samtalar om boka kan vere med på å utvikle eit slikt medvit hjå elevar. Medvit om berekraftig utvikling er med andre ord eit viktig omgrep i denne samanhengen, og det er difor naudsynt å greie ut om kva det vil seie å ha medvit om berekraftig utvikling her. I samband med denne utgreiinga ønskjer eg òg å setje omgrepet inn i ein større samanheng. Som det kjem fram i tittelen tematiserer denne studien òg det å verte ein økoborgar gjennom danning til økoborgarskap. Eg ønskjer difor å syne korleis eit arbeid med å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kan vere eit bidrag til arbeidet med å verte ein økoborgar. For å kunne seie noko om dette vil eg trekkje linjer mellom økoborgarskap, kompetanse om berekraftig utvikling og medvit om berekraftig utvikling. Inn i denne koplinga vil eg òg trekkje FN's berekraftsmål og LK20

Økoborgarskap, kompetanse om berekraftig utvikling og medvit om berekraftig utvikling

Ein økoborgar kan definerast som eit menneske som engasjerer seg aktivt for ei berekraftig utvikling, både lokalt og globalt (Massey & Bradford, 2011; Goga, 2018). Det å verte ein økoborgar er ikkje eit mål som står eksplisitt oppført i verken FN's berekraftsmål (FN-sambandet, 2020) eller i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det står derimot mykje i LK20 om det å utvikle ein *kompetanse* om berekraftig utvikling hjå elevar, og etter mitt syn heng dette tett saman med danning til økoborgarskap.

Berekraftig utvikling blir presentert som eitt av tre tverrfaglege tema i overordna del av LK20, og det blir presisert at elevane skal utvikle «kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 12). Overordna sett er kompetanse eit komplekst og vanskeleg omgrep å definere, og det blir ofte brukt ulikt til kvardags og innfor ulike fagfelt. I denne studien er det kompetanseomgrepet, slik det blir forstått og definert i LK20, som vil liggje til grunn. I overordna del av LK20 blir kompetanse definert som det å «kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer en forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10). Som ein ser består kompetanseomgrepet av fleire ulike komponentar, og kompetanse blir her forstått som det å kunne anvende og bruke kunnskap og ferdigheiter, altså som ein kombinasjon av problemløysing og handling. Kunnskap blir vidare definert som det å «kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10), medan ferdigheiter blir definert som det å «beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10). I tillegg inneber kompetanseomgrepet òg forståing og evne til kritisk refleksjon og tenking.

I delkapittel 2.5.3 «Berekraftig utvikling» i overordna del av LK20, blir det presisert at elevane, gjennom eit arbeid med temaet, skal utvikle ein «kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 14). Ser ein dette i lys av kompetanseomgrepet i læreplanverket, vil ein slik kompetanse innebere at elevane tileignar seg kunnskapar og ferdigheiter som gjer dei i stand til å ta ansvarlege val og handle etisk og miljøbevisst. I lys av berekraftig utvikling vil dette mellom anna innebere kunnskapar om kva berekraftig utvikling er, ettersom dette er eit viktig omgrep i tilknytning til temaet. I delkapittel 2.5.3 blir omgrepet «berekraftig utvikling» definert slik:

Berekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En berekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 13)

Legg ein definisjonen til grunn vil kunnskap om berekraftig utvikling både inkludere ei forståing av kva som er berekraftig, og eit innblikk i korleis ein kan arbeide mot å leve meir berekraftig. Det vil òg innebere å utvikle ei forståing for at handlingane og val til dei enkelte av oss i stor grad kan påverke både oss sjølve og andre. Ferdigheiter knytt til dette utviklar elevane når dei må utføre handlingar og aktivitetar for å kunne løyse oppgåver og problem knytt til temaet. I delkapittel 2.5.3 blir det presisert at temaet berekraftig utvikling «rommer problemstillingar knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 14). Dette legg opp til at elevane må reflektere kring desse ulike problemstillingane, og då gjerne òg på ein kritisk måte.

Det å sjå arbeid med berekraftig utvikling som tverrfagleg tema i lys av kompetanseomgrepet, gir oss innblikk i kva kompetanse om berekraftig utvikling inneber. Kva som inngår i denne kompetansen kjem òg tydeleg fram i læreplanane i dei enkelte faga kor det blir lagt særleg vekt på arbeid med berekraftig utvikling. I læreplanen som er utarbeidd for faget norsk, som er det faget som står sentralt i denne studien, blir arbeid med berekraftig utvikling som tverrfagleg tema forklart slik:

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som oppstår når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket. (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4)

I denne presiseringa inngår det som ein ser både kunnskapar og ferdigheiter, refleksjon og kritisk tenking. Slik opnar ei generell og ei norskfagleg fagspesifikk beskriving av berekraftig utvikling i LK20 opp for at elevane vil kunne utvikle ein kompetanse som gjer dei medvitne, handlingsdyktige, og i stand til å påverke samfunnet i retning av ei berekraftig utvikling. Det er òg fleire element her som samsvarar med det å verte ein økoborgar, som eg tidlegare har definert som eit menneske som engasjerer seg aktivt for ei berekraftig utvikling lokalt og globalt (Massey & Bradford, 2011; Goga, 2018). Ved å utvikle ein kompetanse om berekraftig utvikling vil ein tileigne seg dei kunnskapane og ferdigheitene som trengs for at ein skal kunne arbeide mot ei berekraftig utvikling både lokalt og globalt. Danning til økoborgarskap føreset at ein engasjerer seg og er villig til å gjere dei endringane som skal til,

og det er her omgrepa derimot skil seg litt frå kvarandre igjen. Det å utvikle ein kompetanse om berekraftig utvikling er etter mitt syn ein føresetnad for å verte ein økoborgar, men det er derimot ikkje nok. For som eg vil kome innpå igjen seinare i studien, så krev danning til økoborgarskap at individet som skal dannast sjølv er villig til å gå gjennom den dannelsingsprosessen (Straume, 2013, s. 20). Det vil difor ikkje vere hjelp i å utvikle ein kompetanse om berekraftig utvikling dersom eleven sjølv ikkje er villig til å bruke denne kompetansen til å gjere ei endring. Likevel meiner eg at det å utvikle ein slik kompetanse kan vere ein måte å setje i gong ein slik dannelsingsprosess hjå ein elev, slik at han eller ho ønskjer å engasjere seg aktivt for ei berekraftig utvikling.

Som eg no har gjort greie for inneber ein kompetanse om berekraftig utvikling svært mange komponentar. Både det å danne elevar til økoborgarar, og det å utvikle ein kompetanse for berekraftig utvikling, er store og langsiktige mål som ein må jobbe med over lengre tid, òg gjennom fleire fag. For å avgrense denne studien har eg difor valt å fokusere på det å utvikle eit *medvit* om berekraftig utvikling heller enn å utvikle ein kompetanse. Det er få som har definert medvit om berekraftig utvikling slik eg ønskjer å nytte det i denne studien. Difor byggjer mi forståing av medvit om berekraftig utvikling på ein generell definisjon av kva det vil seie å ha eit medvit om noko. I ei nynorskordbok blir medvit forklart som «det at ein sjølv veit om det ein gjer, tenkjer eller kjenner» (Språkrådet, 2020). Å ha eit medvit om noko dreier seg altså om å ha innsikt i og vere medviten om sine eigne handlingar, tankar og kjensler. Det å ha eit medvit om berekraftig utvikling vil ut frå dette kunne forståast som det å ha innsikt i sine eigne handlingar, tankar og kjensler knytt til berekraftig utvikling. Eller med andre ord, at ein har eit reflektert metaforhold til det. I denne studien har eg òg snevra berekraftig utvikling inn til å dreie seg om forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dette fordi berekraftig utvikling omfattar svært mykje, og med tanke på studiens omfang er det ikkje rom for å vere innom alle desse aspekta her. Slik eg forstår medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, inneber det å ha innsikt i og vere både medviten og reflektert kring måten ein handlar i slike forhold, samt kva ein tenkjer og kjenner kring dei. Det handlar om å ha eit metaforhold til dette aspektet ved berekraftig utvikling. Etter mitt syn vil ein kunne utvikle eit slikt medvit dersom til dømes ei bok inviterer til refleksjonar kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, samt andre forhold knytt til berekraftig utvikling.

1.6 Tidlegare forskning

Denne studien plasserer seg innfor fleire forskingsfelt, deriblant økokritikk, Animal Studies, barnelitteratur, litteraturdidaktikk og klasseromsforskning. I dei påfølgjande avsnitta vil eg kort greie ut om sentral tidlegare forskning innfor desse forskingsfelt, særleg i ein norsk samanheng, og særleg i lys av det barne- og ungdomslitterære forskingsfeltet. Til slutt vil eg gjere greie for korleis forskinga mi plasserer seg innfor desse forskingsfelt.

Økokritikk og Animal Studies

Eit spørsmål som blir stilt i denne studien er korleis forholdet mellom menneske og andre livsformer er framstilt i *Ishavspirater* (2017). Dette er eit sentralt spørsmål innfor økokritikken, og det er difor naturleg å plassere lesinga av boka innfor det økokritiske forskingsfeltet.

Internasjonalt har det blitt gjort ein del forskning innfor det økokritiske feltet, men dei fleste av desse studiane tek først og fremst føre seg vaksenlitteratur. I denne studien støttar eg meg særleg til boka *The Ecocriticism Reader*, som er redigert av Cheryll Glotfelty og Harold Fromm (1996b), og boka *Ecocriticism*, som er skriven av Greg Garrard (2004). Begge desse bøkene har vore viktige i forståinga av kva økokritikk er.

I ein nordisk og norsk kontekst har det økokritiske forskingsfeltet blitt viktigare dei siste åra, og fleire av desse bidraga til feltet fokuserer òg på barne- og ungdomslitteratur. Eit viktig nordisk bidrag til det økokritiske forskingsfeltet er mellom anna boka *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, som er redigert av Nina Goga, Lykke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås og Aslaug Nyernes (2018a). I boka konsentrerer forfattarane seg om samtidslitteratur, og dei undersøker i hovudsak korleis natur er representert i barne- og ungdomslitteratur og kultur i eit nordisk korpus (Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyernes, 2018a). Boka bidreg difor til eit lite utbredt felt innfor økokritikken. To norske bidrag til feltet er Tone Birkeland (2016) sin artikkel «Forhandling om natur - kultur. En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok *Kaninliv* (1987)», og Nina Goga (2017) sin artikkel «I begynnelsen var treet. Økokritisk lesning av omforminga fra et stykke tre til gutt i Corlo Collodis *Le avventure di Pinocchio*. Desse artiklane gjennomfører økokritiske lesingar av barnelitteratur, og undersøker særleg forholdet mellom landskap, planter, dyr og menneske frå eit norsk perspektiv.

I samband med denne studien er det òg relevant å nemne konkret forskning på boka *Ishavspirater* frå ein norsk kontekst. Førebels er det berre Nina Goga som har skrivne om denne boka, og kvar gong har det vore frå eit økokritisk perspektiv. I boka *Nordic Narratives of Nature and the Environment* (2018) har Goga mellom anna skrivne kapittelet «Interspecies Encounters. An Eco-ethical approach to Frida Nilsson's *Ishavspirater*» (2018b). I dette kapittelet skriv Goga (2018b) mellom anna om økofantasy, og ho gjennomfører ei økokritisk lesing av *Ishavspirater* der ho fokuserer på overforbruk og menneska sin plass i naturen. I boka *Fantastisk litteratur for barn og unge*, som er redigert av Svein Slettan (2018), har Goga (2018c) òg skrivne kapittelet «Økofantasy. Frida Nilssons *Ishavspirater*», som tek føre seg korleis boka kan vere eit døme på økofantasy. I kapittelet tek ho i tillegg føre seg *Ishavspirater* sitt danningspotensial, «spesielt med tanke på å utvikle lesernes økologiske forståelse og tenkning» (Goga, 2018c, s. 78).

Når det gjeld forskning innfor posthumanisme og Animal Studies, er det òg her blitt gjort ein del internasjonal forskning og mykje i samband med vaksenlitteratur. Sentrale bidragsytarar til dette feltet er mellom anna Jaques Derrida (2002), Cary Wolfe (2003) og Donna J. Haraway (2007). I det seinare er det òg kome nokre bidrag til feltet som undersøker barne- og ungdomslitteratur. Eit norsk bidrag til feltet er Lykke Guanio-Uluru (2018) sitt kapittel «Science fantasy og det posthumane: *Luridiumstyven* av Bobbie Peers» i boka *Fantastisk litteratur for barn og unge* (2018). I dette kapittelet undersøker Guanio-Uluru (2018) barneboka *Luridiumstyven* sin relasjon til det posthumane nærare. Eit anna norsk bidrag som omhandlar barne- og ungdomslitteratur og Animal Studies, er kapittelet «Marine Animals in Ted Hughes's Poetry for Children: Ecocritical Readings of Selected Illustrated Poems», som er skrivne av Berit Westergaard Bjørlo (2018), og utgitt i boka *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (2018a).

Litteraturdidaktikk og økokritikk, og litterære samtalar

Internasjonalt har det blitt publisert ein del bidrag til feltet «ecocritical pedagogy» (sjå til dømes; Garrard, 2010; Massey & Bradford, 2011), men det er førebels gjort blitt gjort lite forskning som kombinerer økokritikk og litteraturdidaktikk (Goga, 2019, s. 3). Det er likevel blitt publisert nokre norske bidrag som er relevante å nemne er. Marianne Røskeland (2018) har mellom anna skrivne kapittelet «Natur i litteraturen. Økokritisk litteraturundervisning med døme frå diktsamlinga *Eg er eg er eg er*» i boka *101 litteraturdidaktiske grep* (2018), som tek føre seg litteraturundervisning med fokus på økokritikk, samt argumenterer for litteraturens

og den økokritisk orienterte litteraturundervisningas plass i norskfaget. Nina Goga har òg ein del bidrag til dette feltet, deriblant med artikkelen «Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?» (2019), og med kapittelet «Bærekraftig litteraturundervisning» (2018a) i boka *Møter med barnelitteratur* (2018a). Dette siste kapitlet rettar merksemda mot bærekraftig litteraturundervisning og drøftar korleis slik litteraturundervisning kan gå føre seg, og her brukar Goga (2018a) *Ishavspirater* som eitt av fleire døme. Jonas Bakken (2018) bidreg òg til feltet med kapittelet «Måret Anne Saras *Mellom verdener* og utdanning for bærekraftig utvikling», som er å finne i boka *Fantastisk litteratur for barn og unge* (2018). Elles er det òg verdt å nemne den nordiske forskingsgruppa NaChiLitCul (HVL, 2020), og den nye boka *Bærekraftdidaktikk* (2019), som syner korleis ein gjennom ei rekkje fag i skulen kan bidra til undervisning i bærekraft.

Når det gjeld litterære samtalar er det relevant å nemne Lousie Rosenblatt (1995), som er ei viktig stemme innfor det toretiske feltet *transaksjonsteori*, som på fleire måtar har utgjort eit teoretisk grunnlag for litterære samtalar. Ifølgje Åsmund Hennig (2012) har òg teoriar som *resepsjonsteori* og *reader respons theory*, som knyter seg tett til transaksjonsteori, vore viktige i utviklinga av litterære samtalar. Sentrale stemmer innfor desse teoriane er Wolfgang Iser og Umberto Eco (sjå Hennig, 2012, s. 28). I ein norsk kontekst er det relevant å nemne Laila Aase (2005a) og artikkelen «Litterære samtalar». Elles har Åsmund Hennig (2012) skrive ei bok om litterære samtalar som heiter *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Her vil eg òg trekkje fram Gro Ulland (2016) sin artikkel «Litteratursamtalens danningspotensial», der Ulland (2016) brukar litteratursamtalen som døme for å undersøkje «hvordan forholdet mellom lærer, elev og tekst kan være betydningssskapende og dermed ha potensial for danning hos elevene» (2016, s. 97).

Denne studiens bidrag til dei ulike felta

Oversikta viser at det finst ein del økokritisk forskning og animal studies både internasjonalt og i Noreg, men det finst relativt lite forskning på barnelitteratur her. Det er førebels svært få bidrag til forskning med litteraturdidaktiske innfallsvinklar eller kopla til norskfaget generelt med desse perspektiva, og i samband med dette bidreg forskinga mi med å fylle eit slikt tomrom. Når det gjeld boka *Ishavspirater* er det som nemnt berre Nina Goga som har forska på denne, og det er òg berre frå eit økokritiske perspektiv. Ho har derimot ikkje gjennomført klasseromsforskning knytt til denne boka, og innfor dette området vil denne oppgåva plassere seg som det einaste bidraget så langt.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil eg gjere greie for teorien som vil danne rammeverket i studien. Gjennom studien ønskjer eg som nemnt å undersøkje både *Ishavspirater* sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå lesarar generelt, òg hjå elevar gjennom samtalar om ho. Med bakgrunn i dette vil økokritikk, danning og litterære samtalar danne det teoretiske grunnlaget i denne studien. I dei påfølgjande delkapitla vil eg greie ut om desse tre hovudområda, og eg vil òg kople dei til studien min undervegs. Først vil eg greie ut om økokritikk, deretter om danning og til slutt vil eg greie ut om litterære samtalar.

2.1 Økokritikk

Eit viktig teoretisk felt som vil danne eit overordna grunnlag i denne studien er økokritikk. Teorien som blir presentert i samband med økokritikk vil både leggje grunnlaget for den litterære analysen av *Ishavspirater*, og fungere som drøftingsreiskap i andre delar av avhandlinga. Først vil eg gjere kort greie for korleis det økokritiske forskingsfeltet vaks fram, og trekkje fram sentrale stemmer og definisjonar av økokritikk. Deretter vil eg greie ut om posthumanisme og Animal Studies. Dette vil eg gjere ettersom eg i denne avhandlinga fokuserer både på forholdet mellom menneske og dyr, og på korleis dyr er framstilte i den valde boka. Til slutt vil eg seie litt om kva ei økokritisk tilnærming til litteratur går ut på, og her vil eg leggje vekt på mellom anna økokritikkens spørjemåtar, som er sentrale spørsmål å stille i økokritiske studiar, og «Natur i kultur-matrisen» (The Nature in Culture Matrix) (Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyrnes, 2018b, s. 12).

2.1.1 Det økokritiske feltet veks fram

Innanfor det litteraturvitskaplege forskingsfeltet plasserer økokritikken seg som ein relativ ny tilnæringsmåte i studiar av litteratur. Ein viktig pioner i etableringa av dette forskingsfeltet var Cheryll Glotfelty. Med boka *The Ecocriticism Reader – Landmarks in Literary Ecology*, som ho redigerte saman med Harold Fromm (1996), var ho ein av dei første som presenterte ein definisjon av økokritikk. Glotfelty (1996, s. xviii) sin definisjon av økokritikk, som studiar av forholdet mellom litteratur og det fysiske miljøet, har vore viktig i både etableringa, forståinga og utviklinga av det økokritiske forskingsfeltet, og har mellom anna lagt grunnlaget for andre definisjonar av økokritikk.

I introduksjonskapittelet til *The Ecocriticism Reader* greier Glotfelty (1996, s. xvi) ut om korleis det økokritiske forskingsfeltet vaks fram og etablerte seg på midten av 1980-talet. Media publiserte på den tida fleire artiklar som tematiserte ulike miljøproblem og andre aspekt ved miljøet, men det verka ikkje som at dette påverka det litteraturvitskaplege feltet i ei «grønare» retning. Verken det at andre forskingsfelt innanfor humaniora hadde byrja å etablere ein grønare praksis frå 1970-talet, eller den vaksande miljørørsla frå 1960-talet, såg ut til å påverke publikasjonane innanfor det litteraturvitskaplege feltet til å ta opp miljørelaterte problemstillingar. Ifølgje Glotfelty (1996, s. xvi-xvii) dreia ikkje denne seine etableringa av det økokritiske feltet seg om at forskarar innanfor det litteraturvitskaplege feltet ikkje publiserte artiklar og essay som tok føre seg miljørelaterte problemstillingar. I ei undersøking av artiklar og essay publiserte på slutten av 1900-talet viste det seg tvert imot at fleire forskarar publiserte artiklar og essay som tematiserte miljøet. Grunnen til at det verka slik var at desse artiklane ikkje vart samla under eit felles forskingsfelt. Artiklar og essay som tok føre seg miljørelaterte problemstillingar var med andre ord publiserte under fleire kategoriar, og det var difor vanskeleg for andre forskarar å vite at dei ikkje var dei einaste som publiserte denne typen artiklar. Ho forklarar med andre ord den seine etableringa av feltet med at forskarane ikkje organiserte og samla seg som del av eit felles forskingsfelt.

På midten av 1980-talet endra dette seg, og forskarar byrja å samle seg og samarbeide om økokritiske forskingsprosjekt, noko som førte til at det økokritiske forskingsfeltet etterkvart fekk grobotn i det litteraturvitskaplege forskingsmiljøet (Glotfelty, 1996, s. xvii). I 1992 vart *Association for the Study of Literature and Environment* (heretter ASLE) etablert. Målet med å etablere ei slik foreining var å skape eit miljø der forskarane kunne fremje utveksling av idear og informasjon knytt til studiar av litteratur av til dømes forholdet mellom menneske og den naturlege verda. I tillegg ønska dei gjennom eit slikt fellesskap å oppmuntre til «new nature writing, traditional and innovative scholarly approaches to environmental literature, and interdisciplinary environmental research» (Glotfelty, 1996, s. xviii).

2.1.2 Kva er økokritikk?

Cheryll Glotfelty (1996) var som nemnt ein av dei første som definerte økokritikk, og ho definerte det som studien av forholdet mellom natur og det fysiske miljøet:

Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from gender-conscious

perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies.» (s. xviii)

I definisjonen legg Glotfelty (1996, s. xviii) vekt på at økokritiske studiar er studiar av litteratur, og ho presiserer vidare at slike studiar har ei «earth-centered» tilnærming til litteraturen. I boka *Ecocriticism* gir Greg Garrard (2012) uttrykk for at samanlikninga med marxisme og feminisme impliserer at studiar innfor det økokritiske feltet er styrte av politiske agendaer: «Ecocritics generally tie their cultural analyses explicitly to a 'green' moral and political agenda. In this respect, ecocriticism is closely related to environmentally orientated developments in philosophy and political theory» (Garrard, 2012, s. 4-5). Slik sett er økokritikken oppteken av å påverke eller rette merksemda til lesaren mot bestemte sider ved omverda, og det er på bakgrunn av dette at denne tilnærminga til litteratur er så relevant i denne studien. Garrard (2012) er samd med Glotfelty (1996) i at denne moralske og politiske agendaen er essensiell innfor det økokritiske feltet, og han støttar slik sett hennar definisjon av økokritikk. På same tid uttrykkjer han òg behovet for å utvide definisjonen av økokritiske studiar til å omhandle meir enn berre studiar av litteratur. Ifølgje han syner dette behovet seg på bakgrunn av korleis økokritikken har endra seg sidan Glotfelty (1996) presenterte sin definisjon i 1996.

I byrjinga, då det økokritiske forskingsfeltet var relativt ferskt, var fokuset på å gjennomføre økokritiske studiar av litteratur størst. Forskarane tilknytte ASLE analyserte til dømes for det meste litteratur som tematiserte villmarka og naturen, og interessa for poesi frå Romantikken var særleg stor. Etterkvart som det med tida kom fleire kulturelle produkt fram i lyset, kor til dømes natur vart presentert på ulike måtar, såg forskarane eit behov for å utvide studiane sine til òg å gjelde andre kulturelle gjenstandar og produkt som vitskapleg skriving, TV, kunst, arkitektur, temaparkar, dyrehagar og kjøpesenter. Økokritikarane ønskjer med dette å tilby ein ny diskurs som skal opne opp for at ein kan analysere og kritisere den verda vi lever i gjennom studiar av fleire ulike kulturelle prosessar og produkt. Dei komplekse forhandlingane mellom natur og kultur skjer både i og gjennom mangfaldet av kulturelle produkt, og det er difor føremålstenleg å studere meir enn berre litteratur i økokritiske studiar (Garrard, 2012, s. 4-5).

På denne bakgrunnen presenterer Garrard (2012) ein utvida definisjon av økokritikk som «the study of the reationship of the human and the non-human, throughout human cultural

history and entailing critical analysis of the term 'human' itself» (s. 5). Hans definisjon er ulik Glotfelty (1996) sin, men han er ikkje berre i konflikt med hennar definisjon. Dette fordi det å studere forholdet mellom menneske og ikkje-menneske òg er ein måte å studere forholdet mellom natur og det fysiske miljøet på. Slik sett er definisjonane like.

Sjølv om Glotfelty (1996) sin definisjon av økokritikk ikkje er vid når det gjeld kva type objekt ein kan studere, så er det likevel ganske mykje ein kan undersøkje dersom ein legg til grunn hennar definisjon av økokritikk. Ifølgje Glotfelty (1996) er det òg, trass i mangfaldet av studiar, eit fundamentalt vilkår ved økokritikken som alle forskarar følgjer. Dette dreier seg om at menneskeleg kultur er knytt til den fysiske verda, og både påverkar og blir påverka av den: «Despite the broad scope of inquiry and disparate levels of sophistication, all ecological criticism shares the fundamental premise that human culture is connected to the physical world, affecting it and affected by it» (s. xix). Slik dreier økokritikken seg om forholdet mellom natur og kultur, og «specifically the cultural artifacts of language and literature» (Glotfelty, 1996, s. xix). Glotfelty (1996) nemner her språk og litteratur, men ideen om at kulturen både påverkar og blir påverka av den fysiske verda, altså naturen, kan like godt overførast til andre kulturelle produkt som ein undersøker gjennom økokritiske studiar. Mats B. Claudi (2013) formulerer det slik:

På den ene siden vil naturen og de fysiske omgivelsene sette rammene for enhver form for menneskelig aktivitet, også litteraturen. På den andre siden virker menneskelig aktivitet inn på naturen: De holdningene til naturen som formidles i litteraturen eller i andre typer tekster, er med på å bestemme hvordan vi forstår vårt eget forhold til våre omgivelser, og hvordan vi forvalter vår evne til å forandre naturen og miljøet. (s. 241)

Claudi (2013) legg her vekt på at økokritiske analyser i utgangspunktet byggjer på ei erkjenning av at kultur og natur står i eit gjensidig påverknadsforhold. Med dette som utgangspunkt er det naturleg å tenkje seg at dersom framstillingar av natur i litteratur kan påverke lesaren sitt syn på naturen i den fysiske verda, så kan dei òg påverke lesaren sine haldningar og handlingar i møte med ulike økologiske utfordringar i samfunnet. Økokritiske studiar er slik sett òg prega av eit ønskje om å påverke menneska si haldning til naturen, til dømes gjennom å «behandle naturen med større respekt, til å redusere rovdriften på jordens naturressurser og til å endre en livsstil og et forbrukermønster som truer med å føre menneskeheten og planeten inn i en økologisk katastrofetilstand» (Claudi, 2013, s. 242). Føremålet med økokritikken er slik sett ikkje å løyse økologiske utfordringar, altså

utfordringar og problemstillingar som høyrer til naturvitskapen, men heller samfunnsmessige utfordringar (Vold, 2019, s. 385; Garrard, 2012, s. 6). Det er med andre ord eit felt styrt av politiske agendaer, og dette utgjer den kulturelle dimensjonen ved økokritikken (Garrard, 2012, s. 4-5).

Garrard (2012, s. 5) er oppteken av den kulturelle dimensjonen ved økokritikken. Han presiserer at det økokritiske feltet er unikt ved at det har ei tett kopling til det naturvitskaplege feltet. Forskarar som studerer økokritikk studerer òg delvis element som ein kan finne igjen i naturvitskapen, men dei skil seg likevel frå kvarandre på bakgrunn av kva type problem ein ønskjer å løyse gjennom studiar innfor dei to forskingsfelt. Gjennom forskning i samband med det naturvitskaplege feltet er ein oppteken av å løyse problem i økologien, medan ein gjennom forskning i samband med det økokritiske feltet er oppteken av å løyse økologiske problem. Desse to problema kan verke like, men dei er forskjellige basert på kva framgangsmåte ein nyttar for å forsøke å løyse dei. Garrard (2012) viser til John Passmore når han forklarar skilnaden på økologi og økokritikk:

«Problems in ecology», he maintains, are properly scientific issues, to be resolved by the formulation and testing of hypotheses in ecological experiments, while «ecological problems» are features of our society, arising out of our dealings with nature, from which we should like to free ourselves, and which we do not regard as inevitable consequences of what is good in that society. (Passmore referert i Garrard, 2012, s. 6)

Problem i økologien er med andre ord problem som må testast ved hjelp av naturvitskaplege metodar, medan økologiske problem i større grad kan diskuterast av alle som studerer naturen på ein eller annan måte. Det er ifølgje Garrard (2012) dette siste det økokritiske feltet kan bidra til: «ecocriticism cannot contribute much to debates about problems in ecology, but it can help to define, explore and even resolve ecological problems in this wider sense» (s. 6).

I dag omfattar altså det økokritiske feltet både studiar av litteratur og studiar av andre kulturelle produkt og prosessar. Som nemnt under tidlegare forskning (jf. delkapittel 1.6), har det økokritiske feltet i utgangspunktet fokusert på vaksenlitteratur, men i det seinare har det òg blitt meir og meir vanleg å gjennomføre økokritiske studiar av barne- og ungdomslitteratur. Gjennom økokritiske studiar undersøker ein altså å studere forholdet mellom natur og det fysiske miljøet, forholdet mellom menneske og ikkje-menneske, og omgrepet «menneske» i seg sjølv. Ein er mellom anna oppteken av korleis ulike kulturelle

produkt kan påverke mottakaren sine haldningar og handlingar i møte med naturen, og feltet kan slik sett koplust til ein grøn moralsk og politisk agenda.

Det er særleg dette siste punktet som vil vere viktig i denne studien. Gjennom ei økokritisk lesing av *Ishavspirater* er eg oppteken av å undersøkje boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer hjå lesaren. At boka i det heile kan ha eit potensiale til å utvikle eit slikt medvit hjå lesarar byggjer på prinsippet om korleis litteratur kan påverke ein lesar sine haldningar og handlingar i møte med til dømes naturen. Ei bok som tematiserer og tek opp sentrale problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling, vil då mogleg kunne bidra til å utvikle eit slikt medvit hjå lesaren. Ser ein dette i lys av det å verte ein økoborgar er det difor heller ikkje utenkjeleg at dersom boka kan seiast å ha eit slikt potensiale, så vil ho kunne bidra til å danne elevar til å verte økoborgarar som aktivt engasjerer seg for ei berekraftig utvikling.

2.1.3 Posthumanisme og Animal Studies

Posthumanisme er eit omfattande omgrep som er vanskeleg å definere, og som ifølgje Cary Wolfe (2010) òg «generates different and even irreconcilable definitions» (s. xi). I kapittelet «Posthumanism: Rethinking «The Human» in Modern Children`s Literature» hevdar Victoria Flanagan (2017) at denne utfordringa kring å definere kva posthumanisme er, skuldast feltets store og omfattande ideologiske oppdrag, som ho summerer opp som «the radical de-centering and de-privileging of the autonomous, coherent and rational humanist subject» (s. 29).

Opp gjennom tidene har vestleg kultur vore understøtta av ulike ideologiske binære motsetnader som naturleg og kunstig, organisk og teknologisk, subjekt og objekt, og kropp og sjel. Ifølgje Flanagan (2017) er det desse etablerte grensene og motsetnadane ein stiller spørsmål ved, endrar og flyttar på gjennom posthumanistiske studiar: «Posthumanism seeks to reshape and resituate these boundaries and oppositions, primarily by focusing on the notion of `otherness` and examining how certain subjects and species have been strategically excluded from humanist definitions of humanity» (s. 29). Som Nik Taylor (2012) argumenterer for i kapittelet «Animals, Mess, Method, Post-humanism, Sociology and Animal Studies», forsøker posthumanistane å flytte på desse etablerte grensene ved å utfordre ideane som ligg til grunn for modernistiske føresetnader om verda og om kunnskap:

In particular they offer a challenge to the idea of human centrality by positing the idea that "pure" categorizations (of, say human v animal, natural v social) operate politically and ideologically and are thus based on false premise. The argument here is that pure categories - i.e. those with neat boundaries - do not exist other than in figments of textual imaginings. (s. 38)

Overflatisk kan det med andre ord sjå ut til at ein gjennom posthumanistiske studiar undersøker dei ulike ideologiane som ligg til grunn for eit menneskesentrert syn på verda, og deretter bryt opp i desse ideologiane ved å presentere nye grenser og kategoriar der det ikkje finst eit tydeleg skilje mellom til dømes menneske og dyr. Dette er idear som koplpar saman posthumanisme og økokritikk.

I samband med posthumanistiske studiar ser studiar av barnelitteratur ut til å spele ei viktig og sentral rolle. Flanagan (2017, s. 29) hevdar at ein av grunnane til dette er måten barne- og ungdomslitteraturen ofte tematiserer opplevingar knytt til prosessen kring det å vekse opp. I denne prosessen forhandlar det barnelitterære subjektet ofte kring forholda sine til ulike individ i verda, og stiller seg spørsmål som «Kva gjer eit menneske godt?» og «Kva gjer eit samfunn rettferdig?». Gjennom å stille desse eksistensielle spørsmåla forsøker denne typen barne- og ungdomslitteratur å påverke barnelesaren sine oppfatningar om seg sjølv, nettopp gjennom måten det barnelitterære subjektet undersøker og forhandlar kring denne typen eksistensielle spørsmål.

Denne studien vil mellom anna undersøkje og stille spørsmål kring etablerte grenser mellom menneske og andre livsformer, og vil såleis nærme seg ein posthumanistisk studie. Undersøkinga vil gå føre seg mellom anna gjennom ein studie av korleis dyr er representert i boka *Ishavspirater*, samt korleis forholda mellom menneske og andre livsformer er framstilt der. Ein slik posthumanistisk studie står i nær relasjon til studiar innfor forskingsfeltet Animal Studies, og vil difor kombinere teori frå begge desse felta.

Animal Studies er eit stort og vaksande felt innfor økokritikken (Goga et al., 2018b, s. 9). Gjennom Animal Studies ønskjer ein til dømes å undersøkje korleis dyr er representert i litteratur, kultur og historie (Goga et al., 2018b, s. 10; Garrard, 2012, s. 146). Garrard (2012, s. 153) ser på dyrestudier som mangfaldige, men han hevdar likevel at ein kan identifisere nokre nøkkelkonsept ved denne typen studiar. Desse nøkkelkonseptane seier noko om korleis dyr blir representert i ulike kulturelle produkt, og for å gjere dette oversiktleg plasserer Garrard (2012) dei ulike typane av representasjonar inn i ein typologi:

<i>Likeness (metonymy)</i>	<i>Otherness (metaphor)</i>
Animals-to-humans	Denigrating/reductive otherness
<i>Crude anthropomorphism</i> (aka disnification)	<i>Mechanomorphism</i> (aka Cartesianism, anthropodenial)
<i>Critical anthropomorphism</i>	
<i>Critical zoomorphism</i>	
<i>Crude zoomorphism</i> (aka theriomorphism)	<i>Allomorphism</i> (aka therioprimativism)
Humans-to-animals	Numinous otherness

Figur 1 – Typology of representation of animals

(Garrard, 2012, s. 154)

Konsepta i typologien seier noko om måten ulike representasjonar av dyr blir forstått i relasjon til menneske. Garrard (2012, s. 154) skil her mellom representasjonar av dyr der dyra blir forstått som like menneske, *Likeness (metonymy)* (venstre side), og representasjonar av dyr der dyra blir forstått som ulike menneske *Otherness (metaphor)* (høgre side). Omgrepa i typologien seier med andre ord noko om grader av likskap og ulikskap mellom menneske og dyr, der dyra anten kan bli forstått som like eller som ulike menneske.

Ifølgje Garrard (2012, s. 154) er antropomorfisme det mest kjente av alle omgrepa i typologien, og her skil han mellom rå antropomorfisme (*crude anthropomorphism*) og kritisk antropomorfisme (*critical anthropomorphism*). Begge desse formene for antropomorfisme oppstår når likskap (metonymi) blir brukt til å representere dyr ved hjelp av menneskelege omgrep. I hovudsak inneber dette å overføre menneskelege trekk, eigenskapar og kjensler til andre dyr. Som døme på rå antropomorfisme trekkjer han mellom anna fram korleis menneske framstiller delfinar som smilande dyr, når dei eigentleg ikkje «smiler» slik menneske forstår dette omgrepet: «On reflection we know bottlenose dolphins are not smiling; the `smile` is actually the permanent shape of their mouth, which we have misrecognised based upon human experience.» (Garrard, 2012, s. 155). Eit anna døme på rå antropomorfisme finn ein vanlegvis i barnelitteratur, der dyr blir framstilt gjennom «disnification» (Garrard, 2012, s. 155). Antropomorfisme er svært utbreidd i barnelitteratur i form av dyr som snakkar, oppfører seg som og lever som menneske. Dette treng ikkje alltid vere døme på rå antropomorfisme, men ifølgje Garrard (2012, s. 155-156) er disnification eit døme på dette fordi det framstiller dyret som barnsleg, søtt og dumt.

Det å overføre menneskelege eigenskapar og trekk til dyr kan altså ha negativ innverknad på korleis dyr blir framstilt. Dette fordi ei slik framstilling berre baserer seg på menneska sine premiss. Ein anerkjenner difor ikkje dyret på sine egne primiss, men heller ut frå korleis menneske meiner at dei er. Likevel hevdar nokre forskarar, til dømes etologar som studerer dyrs åtferd, at det å overføre slike menneskelege trekk og eigenskapar til dyr kan vere ein måte å forstå åtferda deira betre på. Ved å til dømes overføre omgrep som kultur, politikk, rettferd og moral vil ein kanskje ha betre føresetnader for å forstå dyrs oppførsel på ein måte som rettferdiggjjer oppførselen til dyra, på dyra sine premiss. Dette motargumentet til rå antropomorfisme er eit døme på kritisk antropomorfisme. I etologien betyr med andre ord kritisk antropomorfisme å overføre språk og konsept frå menneskeleg kultur og oppførsel over til dyra på ein forsiktig, medviten og empatisk måte, nettopp for å forstå dyra betre (Garrard, 2012, s. 157).

I artikkelen «Jaques Derrida and zoomorphism: an inquiri» hevdar Kamil Michta (2017) at slike menneskelege og antropomorfe bileter av dyr òg kan projiserast over på menneske. Denne prosessen blir kalla zoomorfisme (*zoomorphism*), og den baserer seg i stor grad på å overføre enkelte artar sine «særtrekk» over på menneske for å framheve «a particular feature of a person`s character or behavior» (Michta, 2017, s. 196). I typologien sin syner Garrard (2012, s. 154) til to ulike typar zoomorfisme; rå zoomorfisme (*crude zoomorphism*) og kritisk zoomorfisme (*critical zoomorphism*).

Garrard (2012) hevdar at rå zoomorfisme er den verste typen, særleg dersom den blir brukt på ein rasistisk måte: «The most vicious kind of crude zoomorphism is racist representation of, for instance, Jews as rats or Africans as apes» (s. 160). Denne forma for zoomorfisme blir brukt for å til dømes rettferdiggjere visse åtferdsmåtar mot enkelte grupper menneske, men den er òg med på å framstille dei ulike artane negativt (Michta, 2017, s. 196). På den andre sida argumenterer Michta (2017) for at det, i likskap med kritisk antropomorfisme, kan ligge ein viss verdi i det å skildre menneske ved å nytte zoomorfiske skildringar «provided the terms employed are chosen carefully and with empathy for the described people» (s. 197). Likevel kan òg zoomorfiske bilete som blir brukt på ein positiv måte, slik som det å vere «løvehjerta», vere negative fordi dei «dehumanizes people by presenting them in crude, generic and de-individualizing categories otherwise employed to deny the moral considerability of animals» (Michta, 2017, s. 199).

Både antropomorfisme og zoomorfisme er altså omgrep som blir brukte om representasjonar av dyr der dyra blir forstått som like menneske. Eit omgrep som blir brukt om representasjonar av dyr der dyr blir forstått som ulike menneske er mekanomorfisme (*mechanomorphism*). Mekanomorfisme inneber å beskrive dyr som objekt «with no mediating subjectivity or individual variation at all» (Garrard, 2012, s. 164), og det kan òg forklarast som «the habit of attributing mechanical properties to non-mechanical entities» (Karlsson, 2012, s. 107). Omgrepet inneber med andre ord å representere dyr som objekt gjennom å overføre visse mekaniske eigenskapar til dyr som ein eigentleg berre finn hjå mekaniske gjenstandar.

I artikkelen «Anthropomorphism and Mechanomorphism» problematiserer Fredrik Karlsson (2012) bruken av mekanomorfisme til å forstå dyr, og han foreslår heller at ein brukar antropomorfistiske framstillingar i staden. Dette bør ein gjere for å unngå at levande dyr blir samanlikna med daude maskiner, og ifølgje han vil antropomorfistiske framstillingar heller føre til at dyr blir «acknowledged as fully living beings with agency and a certain authority» (s. 107). Karlsson (2012) presiserer òg at hovudproblemet med det å framstille dyr ikkje nødvendigvis dreier seg om kva form for morfisme ein nyttar, «but to find appropriate ways to communicate percepts of animals, and, through them, to understand non-human animals to the fullest extent possible» (s. 107). Det dreier seg altså om å representere dyr på ein måte som er verdig for dyret sjølv.

Både antropomorfisme, zoomorfisme og mekanomorfisme er altså døme på korleis dyr blir representert i til dømes litteratur. Ifølgje Garrard (2012, s. 157) er meininga med typologien å framheve og tydeleggjere ulike måtar dyr blir representert på, og typologien skal slik sett ikkje brukast til å redusere verken variasjonen av eller dissonansen kring dei ulike representasjonane av dyr som finst. Her er det òg viktig å nemne at det å nytte ein slik typologi ikkje er den einaste måten å kartleggje ulike dyrerepresentasjonar på, men det kan vere eit nyttig tankeverktøy i analyser av korleis dyr blir framstilt i til dømes litteratur. I samband med denne studien vil typologien kunne fungere som eit tankeverktøy til å undersøkje om ulike livsformer i boka *Ishavspirater*, til dømes blir representerte gjennom antropomorfistiske, zoomorfistiske eller mekanomorfistiske bilete og skildringar. Dette kan bidra til å svare på kva potensiale boka har til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, for måten ho framstiller livsformene på vil mogleg påverke kva perspektiv lesaren set seg inn i under lesinga.

I boka *Animal Studies: An Introduction* framhevar Paul Waldau (2013) at det å utvikle og setje seg inn i andre levande skapningar sine perspektiv, nok er ei av dei vanskelegaste oppgåvene som forskarar innfor dette forskingsfeltet møter på. Waldau (2013) argumenterer likevel for at det kanskje nettopp difor òg er ei av dei viktigaste oppgåvene:

The challenges of developing perspectives on other living beings' individual and communal lives are [...] as formidable as they are important. This is so because without attempting to know other animals' lives to the outmost of our abilities (admittedly limited), we cannot know all of the consequences of our actions - we will not know which harms we cause, what kinds of communities we destroy, how much pain we cause, and so on. In effect, without an informed perspective on other living beings, we cannot know the neighbors with whom we share ecological community. (s. 4)

Dette poenget framhevar etter mi meining kor viktig det er at mellom anna elevar får setje seg inn i andre livsformers perspektiv, for det kan mogleg bidra til at dei utviklar eit medvit om forholdet mellom menneske og andre livsformer som kan medverke til berekraftig medvit. Det å setje seg inn i ei anna livsform sitt perspektiv, og deretter reflektere kring forholdet mellom menneske og andre livsformer frå dette perspektivet, kan mogleg føre til ei djupare forståing for korleis ulike livsformer påverkar kvarandre. Ifølgje Waldau (2013) vil slik tenking kunne føre til at ein utviklar «key forms of thinking that help us become more fully aware of our encounters with both nonhumans and humans.» (s. xii).

2.1.2 Økokritisk tilnærming til tekst

Innfor det litteraturteoretiske feltet finst det fleire ulike tilnæringsmåtar ein kan nytte for å analysere litteratur. Ein av desse tilnæringsmåtene er altså den økokritiske tilnæringsmåten. Den økokritiske tilnæringsmåten knyter seg til det teoretiske feltet økokritikk, og ei utgreiing av ein slik tilnæringsmåte må difor sjåast i lys av sentral teori frå det økokritiske feltet, som er gjort greie for over.

Som nemnt inneber det økokritiske feltet mellom anna studiar av forholdet mellom natur og det fysiske miljøet, forholdet mellom menneske og ikkje-menneske, studiar av omgrepet 'menneske' i seg sjølv, samt studiar om korleis litteraturen kan påverke menneska sine haldningar og handlingar i møte med naturen (Glotfelty, 1996; Garrard, 2012; Claudi 2013). Ei økokritisk tilnærming til tekst inneber med andre ord å undersøkje desse ulike aspekta gjennom lesingar av litteratur. Ettersom det økokritiske feltet er såpass vidt og omfattande, vil

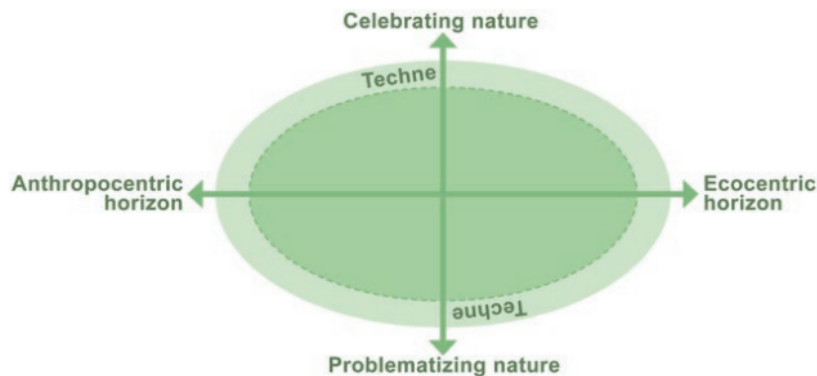
òg dei økokritiske tilnæringsmåtene kunne variere mykje. Tilnæringsmåten vil òg variere ut frå kva problemstilling ein ønskjer å finne svar på. I denne studien legg problemstillinga opp til ei undersøking av *Ishavspirater* sitt potensiale til å utvikle medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dette kan koplast til både forholdet mellom natur og det fysiske miljøet, og til forholdet mellom menneske og ikkje-menneske. Den økokritiske lesinga vil difor vere prega av både økokritikkens spørjemåtar, samt spørjemåtar og anna relevant teori innfor det posthumanistiske feltet og forskingsfeltet Animal Studies.

Glotfelty (1996, s. xviii-xix) sin økokritiske spørjemåte tek til dømes føre seg spørsmål som korleis naturen er framstilt i litteraturen, kva rolle den fysiske omgivnaden spelar for plottet i teksten, om verdiane som kjem til uttrykk er i samsvar med økologiske innsikter, og om språket eller metaforane som blir brukte om dei landlege omgivnadane og naturen kan påverke korleis ein behandlar han. Slike spørsmål vil vere relevante i den økokritiske lesinga av *Ishavspirater*. Elles vil òg natur i kultur-matrisen (Goga et al., 2018b, s. 12) og Garrard (2012, s. 154) sin typologi om representasjonar av dyr nyttast som sentrale tankeverktøy i den økokritiske lesinga.

Analysen av boka inneber òg ei didaktisk analyse av eit spesielt utvalt utdrag frå boka, og denne didaktiske analysen vil òg vere prega av ei økokritisk tilnærming. Det didaktiske føremålet med denne studien er mellom anna forankra i dei delane av LK20 som handlar om berekraftig utvikling (jf. delkapittel 1.5). I den overordna delen står det mellom anna at elevane skal reflektere kring ulike aspekt ved berekraftig utvikling som miljø og klima, fattigdom og ressursar, konflikhtar, helse, likestilling, demografi og utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 14). Ei didaktisk og økokritisk tilnærming vil difor kunne innebere å undersøkje om boka gir rom for refleksjon kring nokre av desse temaa, og då særleg kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dersom det syner seg at boka opnar opp for refleksjonar kring dette, vil det òg mogleg kunne opne opp for at elevar utviklar eit medvit for berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer.

Natur i kultur-matrisen

Ein reiskap eg vil nytte som tankestøtte i den økokritiske analysen av *Ishavspirater* er altså natur i kultur-matrisen, som er utvikla av forskingsgruppa NaChiLitCul ved Høgskulen på Vestlandet.



Figur 3 – The Nature in Culture Matrix

(Goga et al., 2018b, s. 12)

Natur i kultur-matrisen er utarbeida som eit koordinatsystem med ein horisontal og ein vertikal akse. Koordinatsystemet viser fire ulike posisjonar ein kan ha i forhold til naturen, og kvar av posisjonane er plasserte som ytterpunkt på dei to aksane (Goga et al., 2018b, s. 12).

Langs den vertikale aksene bevegar ein seg frå ein *feirande* (celebrating) posisjon til ein *problematiserande* (problematizing) posisjon. Ifølgje Marianne Røskeland (2018, s. 46) inneber den feirande posisjonen eit syn på naturen som «vakker», «idyllisk», «nyttig», og «verdiful», medan den problematiserande posisjonen inneber eit syn på naturen som «farleg», «øydela» og «tapt». Desse to posisjonane kan altså seiast å stå i motsetnad til kvarandre, men i litteratur kan naturen til dømes bli framstilt gjennom å veksle mellom begge posisjonane. Sjølv om dei står som motsetnader i matrisen er det altså ikkje sikkert at naturen blir framstilt gjennom berre éin posisjon i litteraturen.

Langs den horisontale aksene bevegar ein seg frå ein *antroposentrisk* (anthropocentric) posisjon til ein *økosentrisk* (ecocentric) posisjon. Den antroposentriske posisjonen set menneska i sentrum. Gjennom ein slik posisjon blir naturen forstått og vurdert ut frå menneska sine behov, og andre livsformer får berre verdi dersom dei er verdifulle for menneska. Denne posisjonen står i motsetnad til den økosentriske posisjonen, som anerkjenner alle livsformer som likeverdige i økosystema, uavhengig av kva materiell verdi dei har eller kan ha for menneska (Goga et al., 2018b, s. 12-13).

Den vertikale og den horisontale aksene utgjer to av tre dimensjonar i matrisen. Den tredje dimensjonen er *techne*. *Techne* er eit svært omfattande og komplekst konsept, som ifølgje

forskningsgruppa NaChiLitCul kan knytast til retorisk teori om det å utforme og produsere til dømes natur (i litteratur) gjennom kulturelle tenkjesett: «The dimension of *techne* signals the fact that all children`s and YA texts and cultures are already mediated, hence are crafted, representations of nature» (Goga et al., 2018b, s. 13). Natur framstilt i barne- og ungdomslitteratur er med andre ord mediert, utforma og kulturelt formgitt i utgangspunktet, og det ein analyserer vil difor vere kulturelle representasjonar av natur. *Techne* omfattar òg ei forståing av at slike kulturelle representasjonar av natur er med på å forme korleis vi, samfunnet og verda ser på natur (Goga et al., 2018b, s. 13). Dette er ein viktig dimensjon når det gjeld å bruke litteratur som framstiller natur i undervisninga, for det kan seie noko om korleis litteraturen kan forme elevane sine tenkjesett eller tenkjemønster knytt til natur. *Techne* kan ut frå dette mogleg forståast som det ein møter naturen gjennom, til dømes gjennom litteratur som framstiller natur, og mange elevar vil difor møte naturen gjennom litteratur.

Ved å nytte kultur i natur matrisen som tankestøtte i økokritiske analyser av til dømes litteratur, kan ein altså mellom anna undersøkje om naturen blir framstilt feirande, problematiserande, antroposentrisk eller økosentrisk. I denne studien vil eg som sagt nytte natur i kultur-matrisen for å undersøkje korleis naturen blir framstilt i *Ishavspirater*. Denne framstillinga vil kunne seie noko om kva framstilling av natur elevane vil møte på i lesinga av boka, og det kan slik sett gi oss ein peikepinn på kva tenkjesett og tenkjemønster elevane kan sitte igjen med etter møte med dei ulike naturrepresentasjonane i boka.

2.2 Danning

I dette delkapittelet vil eg greie ut om dannelsingsomgrepet, og eg vil gjere dette gjennom å kople det opp mot danning gjennom skjønnlitteratur og danning til økoborgarskap. Eg vil først greie ut om danning og dannelsingsprosessar, og i denne utgreinga vil eg òg argumentere for skjønnlitteraturens særlege dannelsingspotensial. Til slutt vil eg kople dette til danning til økoborgarskap og seie litt om korleis litteraturen kan verke dannande i høve til det å verte ein økoborgar.

2.2.1 Danning, skjønnlitteratur og danning til økoborgarskap

Danning er eit omgrep som det er vanskeleg å gi ein eintydig definisjon på. Omgrepet er nemleg tett knytt til kultur og historie, og definisjonane vil difor variere frå kultur til kultur.

Ifølgje Ingerid Straume (2013, s. 15) er ein typisk dannelsesidé ideen om at eit menneske kan bli noko meir enn det som det i utgangspunktet er, noko kvalitativt betre enn sitt første, naturlege eg. Denne dannelsesideen byggjer på den evna menneske har til å skape kultur. Vi byggjer samfunn rundt oss med forskjellige kulturelle ideal som vi deretter prøver å oppfylle, og danning er eit av desse ideal. Dette ser Straume (2013) på som dannelsesomgrepet rammer.

Eit viktig aspekt ved danning er at danning alltid er meningsfylt. Ifølgje Straume (2013, s. 17) eksisterer denne meininga ikkje i seg sjølv, men er avhengig av ein samfunnsmessig samanheng, kulturen og historia. I ulike kulturar og samanhengar oppstår det ulike dannelsesideal, og ettersom desse ideal er tilpassa konkrete kulturar, er det ikkje mogleg å overføre desse frå kultur til kultur. Ser ein danning i lys av dette, vil det å bli danna bety det å utvikle seg til ein meir eller mindre bestemt sosial type med tilhøyrande trekk og ideal frå den kulturen ein er ein del av. Straume (2013) forklarar det slik: «Danning innebærer alltid en viss forming av individet innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet, er alltid å være dannet «for oss», som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer» (s. 17). Dette aspektet ved danning inneber òg det enkelte subjektet si utvikling innfor ein viss kultur.

Det er likevel vanskeleg å slå fast akkurat kva det er som gjer oss danna. Som regel vil det, ifølgje Straume (2013), vere lettare å slå fast kva det er som gjer oss udanna. Ho forklarar det å vere udanna som det å bryte med, eller ikkje beherske, dei normene og skikkane som ligg til grunn i samfunnet. Kva normer og skikkar ein har i samfunnet er derimot igjen eit komplekst spørsmål å svare på: «Normer, skikker og det å være dannet er noe som bare «er slik» - innsosialisert fra tidlig barndom og sjelden gjort eksplisitt» (Straume, 2013, s. 20). Dette betyr ikkje at danning er det same som sosialisering, for danning krev meir av eit menneske enn mennesket si evne til å vere sosialisert: «I motsetning til sosialisering, som ikke trenger å være bevisst eller eksplisitt [...] fordrer danning en viss grad av medvirkning, intensjon og anstrengelse fra den som dannes. Man kan, med andre ord, ikke dannes mot sin vilje» (Straume, 2013, s. 20).

Sjølv om danning ikkje er det same som sosialisering står omgrepa likevel i nær kontakt med kvarandre. Eit anna omgrep som òg står i nær kontakt med danning er oppseding. Straume (2013) hevdar at danning ein prosess som byggjer på oppsedinga, eller som ho seier det, «den type oppdragelse og sosialisering som fremmer danning» (s. 20). Oppsedinga er dei vaksne si

eksplisitte sosialisering av barn, som blir tilført barnet frå utsida, medan danninga er den personlege tileigninga av verda som barnet sjølv, av eiga vilje, tileignar seg. Basert på dette definerer Straume (2013) danning som: «en personlig, viljestyrt videreføring av en oppdragelse og sosialisering som fremmer danning» (s. 20-21).

Straume (2013) definerer med andre ord danning som ein type sosialiseringsprosess. Det same gjer Laila Aase (2005b) når ho i sin artikkel «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» definerer danning som «en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (s. 37). Slike oppvurderte kulturformer kan sjåast på som kulturformer som er framheva innfor dei ulike kulturane, og som difor blir sett på som verdifulle for dei enkelte kulturane. Definisjonen hennar inneber slik ei forståing av danning som ein prosess knytt til både kultur, historie og ulike kulturelle verdiar, men den seier lite om kva for kulturelle verdiar det er snakk om.

Sjølv nemner Aase (2005b) at vanlege, oppvurderte kulturformer inneber det breie feltet av vitenskap, tenking, moral og sosiale normer. Ho meiner òg at det å kunne «forstå, beherske og delta» i desse oppvurderte kulturformene, altså i kulturens verdifulle uttrykksformer, i stor grad dreier om det å kunne delta i tekstkulturen på ein kvalifisert måte. Det å kunne navigere i samfunnet, og i og gjennom språket, blir då ein grunnleggjande føresetnad for danning:

Danning krever bestemte måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre. Det dreier seg om vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier. (Aase, 2005, s. 37)

I dette ligg litteraturens og litteratursamtalens danningspotensial, for det å samtale om litteratur kan vere med på å utvikle desse språkkunnskapane hjå til dømes elevar. Litteraturen kan slik sett representere det kunnskapsstoffet ein tek i bruk for å utvikle kunnskapar, tenkjemåtar og handlingar innfor den enkelte kulturen, og kan slik sett sjåast på som eit materiale i danningprosessen. Ifølgje Kjærsti Skjeldal (2014) er det derimot varierende i kva grad litteraturen kan verke dannande: «En god tekst antas å ha et større danningspotensial enn en dårlig tekst, og skjønnlitteraturen har utviklet særlige tekstlige kvaliteter som andre tekster ikke har» (s. 150). Skjønnlitteraturens særlege danningspotensial kan slik sett koplast til dei litterære og estetiske kvalitetane som denne typen litteratur har.

Skjønnlitterære tekstar er fiksjonstekstar som kan seiast å ha eit visst kunstnarisk og estetisk preg (Stokke & Tønnessen, 2018b, s. 21-22). Omgrepet estetikk heng tett saman med omgrep som kreativitet, oppleving og kunst, og det er knytt til det å erkjenne og forstå gjennom sansar og kjensleerfaringar (Bjerke, Jansson & Skjelbred, 2014, s. 23). Ifølgje Jon Smidt (2009) vil dei estetiske kvalitetane ved skjønnlitterære verk kunne setje i gong estetiske prosessar hjå lesaren:

Estetiske prosesser gir mulighet til å se det kjente og vanlige med nye øyne og på uvante måter, til å tenke nye tanker og stille nye spørsmål. De tilbyr tenkemåter, uttryksmåter og forståelsesformer som gir plass for det mangetydige og det uvanlige, for det kritiske blikket og den alternative tanken. (s. 20)

Dei estetiske prosessane som oppstår i møte med tekstar som kan seiast å vere estetiske, bidreg med andre ord til at lesaren kan uttrykkje seg på ulike måtar, tenkje nytt og samtidig stille seg kritisk til det leste. Slik bidreg det estetiske til danning fordi det i stor grad tilbyr ulike måtar å bruke litteraturen som middel for å tenkje med og mot. Det at skjønnlitteraturen har eit særleg danningspotensial er òg litt av grunnen til at eg har valt den skjønnlitterære boka *Ishavspirater* som materiale i denne studien.

Eit slikt materiale er viktig, for utan eit materiale kan ikkje ein danningssprosess ta til. Synet på at danning skjer som ein prosess er noko som er felles i dei aller fleste danningsteoriar. Straume (2013, s. 22) ser på materialet som ein av tre dimensjonar som går igjen i alle danningsteoriar, og som må vere på plass for at ein i det heile kan kalle det ein danningsteori. Ho kallar dei tre dimensjonane for 1) det sosiale, 2) bevegelsen og 3) subjektet. Ulike teoriar vektleggje dei ulike dimensjonane ulikt. Felles for dei er likevel at dei alle opptrer samtidig og i relasjon med kvarandre, og at dei skildrar ein danningssprosess.

Den første dimensjonen, det sosiale, uttrykkjer kva kulturelle ressursar individet er avhengig av for å kunne starte ein danningssprosess, og det er her materialet kjem inn i biletet. Dei kulturelle ressursane kan nemleg vere alt frå språk, institusjonar og praksisar, til eksplisitte kulturelle produkt som litteratur og kunst (Straume, 2013, s. 22). Det at litteratur blir eksplisitt framheva som eit mogleg materiale som eit individ er avhengig av for å setje i gong ein danningssprosess, seier etter mitt syn noko om kor viktig litteratur kan vere for danning.

Den andre dimensjonen, bevegelsen, representerer ein bestemt relasjon mellom det sosiale og subjektet. Poenget med bevegelsen er at det «oppstår noe som forstyrrer den pågående sosialiseringprosessen der individet internaliserer samfunnets normer, ideer, verdensbilde og så vidare» (Straume, 2013, s. 23). Ein slik bevegelse kan oppstå på ulike måtar, til dømes gjennom eit møte med noko nytt, og det kan gi opphav til undring og problematisering, som igjen kan bli ei kjelde til nytenking og vekst hjå individet. Straume (2013, s. 25) ser òg på bevegelsen som ein dimensjon for pedagogiske handlingar. Slik sett vil ein lærar, gjennom sine pedagogiske handlingar som tilrettelegging, inngrep, rettleiing og innviing, kunne sjåast på som ein bevegelse i seg sjølv. Den tredje dimensjonen, subjektet, skildrar det individet som skal dannast. Det er subjektet som reflekterer, problematiserer og idealiserer. Subjektet som dannast kan opptre i fleire ulike skikkelsar, til dømes som ein elev.

Alle desse dimensjonane må med andre ord vere på plass før ein danningssprosess kan ta til. Det er likevel viktig å presisere at ettersom danning kan sjåast på som ein prosess med tre interrelaterte dimensjonar, så kan ikkje danningssprossen setjast i gong av berre éin utanforståande part, til dømes ein pedagogisk institusjon:

Danningssprosesser blir virksomme først når subjektet – etter eget hode – bearbeider en spenning mellom de to andre dimensjonene. Spenningen oppstår når den sosiale dimensjonen slik den fremstår for subjektet, blir forstyrret eller, mer presist, når den sosiale tilstand av uforstyrrethet blir brutt. (Straume, 2013, s. 28)

Som Aase (2005b, s. 36) òg presiserer, krev danning med andre ord autonomi, for det er subjektet sjølv som må setje i gang danningssprossen hjå seg sjølv. Det er likevel viktig å nemne at danningssprossen ikkje kan skje utan medverknad frå dei to andre dimensjonane (Straume, 2013, s. 28). Slik sett vil ein lærar aldri kunne setje i gong ein danningssprosess hjå ein elev, men læraren vil kunne leggje til rette for at eleven møter på til dømes ulike problemstillingar, som mogleg kan setje i gong ei spenning hjå eleven mellom det sosiale og bevegelsen.

Desse problemstillingane kan til dømes presenterast gjennom samtalar om eit litterært verk, der det litterære verket då vil fungere som materialet eller kunnskapsstoffet i danningssprossen. Men dersom kunnskapsstoffet skal fungere dannande, er det ifølgje Aase (2005b) viktig at elevane utfordrar tenkinga si *gjennom* kunnskapsstoffet: «Det fordrer

kommunikasjonssituasjoner [...] der eleven får komme til orde, får møte motforestillinger og nye perspektiver, ikke minst gjennom stemmer fra fortid og fra ulike kulturer, og der læreren våger å tilføre alternative tanker og kunnskaper» (s. 39). Det å samtale om litteraturen gjennom litterære samtalar er med andre ord ein viktig del av litteraturens danningspotensial, for litteraturen vil då kunne brukast som eit middel til å «tenke med eller mot» (Aase, 2005b, s. 39).

I lys av det å danne økoborgarar, vil til dømes samtalar om litteratur som problematiserer ulike tema knytt til berekraftig utvikling kunne setje i gong ein slik danningssprosess hjå elevar. Massey og Bradford (2011) forklarar samanhengen mellom litteratur og danning mot økoborgarskap slik: «If readers adopt the subject positions offered by environmental texts, they may potentially assume the worldview that such texts propose; that is, readers' understandings of ecocitizenship may be constructed as they engage with texts» (s. 110). Det å verte ein økoborgar handlar som nemnt om å engasjere seg aktivt for ei berekraftig utvikling (jf. delkapittel 1.5). Gjennom å presentere og drøfte til dømes korleis framstilling av natur, og forholdet mellom natur, menneske og andre livsformer kjem til syne i litteraturen, vil elevane mogleg kunne utvikle eit medvit om berekraftig utvikling som set i gong prosessar hjå dei slik at dei engasjerer seg aktivt for ei berekraftig utvikling.

2.3 Litterære samtalar

I dette delkapittelet vil eg gjere greie for litterære samtalar. I denne studien blir litterære samtalar brukt til å undersøkje korleis samtalar om boka *Ishavspirater* kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Her vil eg fokusere på kva ein litterær samtale er og kva føresetnader og kunnskapar litterære samtalar forutset.

2.3.1 Kva er ein litterær samtale?

Laila Aase (2005a) definerer litterære samtalar som «klassemøter som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane.» (s. 106). I artikkelen «Litterære samtalar» samanliknar Aase (2005a) litteratursamtalen med eit spel for å forklare kva slike samtalar går ut på. Ifølgje ho er eit særleg kjenneteikn på litterære samtalar at ein snakkar om sjølve *teksten*. Vi les teksten gjennom vår forståing av både teksten og verda, men berre innfor dei grensene som teksten tilbyr oss. I dette ligg det eit dobbelt tilbod til deltakarane, som gir dei moglegheit til å både

kommentere det reinte tekstlege, men òg til å tolke korleis han eller ho har forstått teksten. Lesaren kan anten skjule seg, eller vise seg fram, og i «dette tilbodet om å vise seg fram eller skjule seg ligg noko av spelekarakteren til den litterære samtalen» (Aase, 2005a, s. 111).

Litterære samtalar byggjer på fleire ulike teoriar, deriblant transaksjonsteori og resepsjonsteori. Begge desse teoriane legg vekt på kor viktig lesaren si rolle er i etableringa av det litterære verket (Hennig, 2012, s. 28). Louise Rosenblatt (2005), som er ei viktig stemme innfor transaksjonsteorien, går til og med så langt som å seie at ein tekst ikkje har ei meining før det skjer ein transaksjon mellom lesaren og teksten: «A story or poem is merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols» (s. 62). Eins eiga erfaringshorisont vil verke inn på korleis ein les teksten og skapar meining av han, og det er først i transaksjonen mellom lesaren og teksten at meininga blir skapt (Hennig, 2012, s. 28). Dette er eit viktig grunnlag i litterære samtalar, for det tek utgangspunkt i at elevane sine stemmer er viktige for å skape meining av teksten.

Korleis ein litterær samtale er utforma kan variere mykje, men føremålet med han er alltid at elevane skal snakke saman om litterære tekstar på ein opplyst, reflektert og personleg måte (Hennig, 2012, s. 27). Ifølgje Åsmund Hennig (2012) kan ein realisere dette føremålet gjennom å byggje samtalanane på elevane sine personlege perspektiv i møte med teksten. Alle som les ein tekst vil nemleg sitte igjen med eit personleg perspektiv på teksten, basert på tidlegare erfaringar og på sin eigen personlegdom. Desse perspektiva må ein omfavne i litteratursamtalen:

Perspektiver unnslipper vi aldri, og det er heller ikke ønskelig å gjøre det. Vi bør i stedet omfavne de ulike perspektivene våre, slik vi for eksempel finner dem i et klasserom, og bruke dem til å høyne en felles forståelse for et fenomen, enten det gjelder en litterær tekst eller noe annet. (Hennig, 2012, s. 29)

Det å byggje samtalen på elevane sine perspektiv vil gi elevane sjansen til å presentere sine eigne tolkingar, erfaringar og perspektiv i møte med teksten, samtidig som dei får ta del i andre sine tolkingar, erfaringar og perspektiv på den same teksten. Dette kan igjen vere med på å utvikle evna dei sjølv har til å reflektere kring litterære tekstar i fellesskap med andre. I tillegg syner det eit viktig prinsipp ved litterære samtalar som omhandlar at elevane skal forstå faget gjennom å undersøkje og utforske korleis tekstane kan vere fleirtydige.

For at dei litterære samtalar skal kunne fungere slik er det viktig at dei er dialogiske. I artikkelen «Towards dialogic teaching – Rethinking classroom talk» drøftar Robin Alexander (2008) kva som kjenneteiknar den dialogiske samtalen. Ifølgje han er dette samtalar der det blir lagt opp til at elevane får forhandle om meining ved å dele ulike erfaringar og tolkingar, til dømes knytt til ein litterær tekst. Vidare hevdar Alexander (2008) at ved å dele meiningar fram og tilbake i fellesskap, blir samtalen til ein dialog i staden for ein enkel lineær samtale liknande den der læraren stiller lukka spørsmål og elevane svarar: «talk in learning is not one-way linear communication but a reciprocal process in which ideas are bounced back and forth and on that basis take children`s thinking forward» (s. 23-24). Det å samtale om tekst på denne måten kan føre elevane si tenking vidare, slik at dei utviklar seg både som lesarar, men òg som sjølvstendige, tenkjande individ.

For at ein litterær samtale skal kunne oppnå det dialogiske potensialet sitt er det òg viktig at læraren er aktiv i samtalen og tek i bruk ulike reiskap for å gjere han dialogisk. Tre reiskap som Olga Dysthe (2000) framhevar i samband med dialogisk undervisning er autentiske og opne spørsmål, opptak og høg verdsetjing. Autentiske og opne spørsmål er spørsmål som læraren ikkje har eit fasitsvar på, og som elevane må reflektere sjølvstendig over for å kunne svare på. Slike spørsmål opnar opp for at elevane får reflektere kring spørsmåla på eit djupare plan enn dersom dei berre kunne henta ut svaret direkte frå teksten. Dei gjer med andre ord lesinga til ein aktiv prosess. Opptak og høg verdsetjing er òg viktige reiskap i ein dialogisk samtale. Å bruke opptak handlar om å inkorporere eleven sitt svar i eit vidare spørsmål slik at eleven får reflektert ytterlegare på det han eller ho svarta. Slik tek ein med elevsvaret vidare i dialogen. Det å bruke opptak er òg ein måte å verdsetje elevsvara på. Gjennom å bruke høg verdsetjing signaliserer ein til eleven at eleven sine idear og tankar er verdifulle, noko som er eit viktig signal å sende elevane for å gi dei sjølvtilit nok til å svare på andre spørsmål og delta vidare i samtalen (Dysthe, 2000, s. 214-216).

2.3.2 Kunnskapar og føresetnader i den litterære samtalen

Læraren har altså eit særleg ansvar for å gjere den litterære samtalen dialogisk, men for at ein litterær samtale skal fungere føremålstenleg, er det òg ein føresetnad at elevane har kompetanse til å delta i ein slik samtale. Samtalar om litteratur kan gå føre seg på fleire ulike nivå. Ein kan snakke om litteratur på ein meir kvardagsleg måte, der ein ofte gir att handlinga og snakkar om teksten på eit meir usystematisk plan, eller ein kan delta i ein *litterær* samtale

om litteratur. Denne siste forma for samtale om litteratur legg visse føringar for kva kunnskapar deltakarane i samtalen bør ha for at samtalen skal vere føremålstenleg. Den litterære samtalen inngår nemleg som ein del av den institusjonaliserte læringa, og ifølgje Roger Säljö (referert i Aase, 2005a, s. 108) betyr det at den baserer seg på eit anna kunnskapsgrunnlag enn den typen læring som utelukkande går føre seg gjennom personlege erfaringar frå kvardagslivet. Dette kunnskapsgrunnlaget er basert på teori frå litteraturvitskapen, og gir difor uttrykk for kva kompetanse dei som deltek i ein litterær samtale bør ha.

Aase (2005a) legg mellom anna vekt på at lesaren må ha tileigna seg «eit omgrepsapparat frå litteraturvitskapen og eit sett av strategiar for lesing og fortolking» (s. 108). Elevane må altså ha eit slags metaspråk, eit språk om språket, som til dømes gjer dei i stand til å kommentere dei språklege verkemidla i teksten, eller korleis teksten er bygd opp. Det føreset òg ei viss grad av tolkingskompetanse, som gjer elevane i stand til å lese mellom linjene i teksten for å skape meining av han. I tillegg til å ha desse kunnskapane og ferdigheitene må lesaren òg vere i stand til å ta dei i bruk for å uttrykkje sine eigne personlege erfaringar om teksten på ein meir kvalifisert, fagleg og presis måte. Denne kunnskapen er òg delvis erfaringsbasert, som vil seie at eleven byggjer ut repertoaret sitt av omgrep og strategiar gjennom å erfare og tolke tekstar sjølvstendig eller saman med andre (Aase, 2005a, s. 108). Men sjølv om litteratursamtalen krev ein del frå deltakarane for at han skal vere optimal og gi best læringsutbytte, er det òg viktig å presisere at elevane i stor grad tileignar seg desse kunnskapane nettopp gjennom å delta i litterære samtalar. Difor vil elevane kunne ha utbytte av litteratursamtalen sjølv om dei ikkje er godt trente i å delta i dei. Med bakgrunn i dette vil det difor òg kunne vere delte meiningar om i kva grad, og på kva nivå, elevane må ha tileigna seg eit litteraturvitskapleg omgrepsapparat for å kunne delta i ein litterær samtale.

Dei kunnskapane og ferdigheitene som Aase (2005a) nemner her, knyter seg tett opp til Elise Seip Tønnessen (2012) sin definisjon av litterær kompetanse. Tønnessen (2012, s. 132) ser på litterær kompetanse som sett saman av to komponentar, det nære og det distanserte. Medan det nære inneber evna til å leve seg inn i teksten, til dømes gjennom å leve seg inn i andre menneske sine liv, skjebnar og tenkjemåtar, dreier det distanserte seg om evna til å kunne ta eit par skritt tilbake frå teksten og studere han på avstand. Dei to komponentane dreier seg med andre ord om å både studere teksten og eins eiga oppleving av han. Ifølgje Tønnessen (2012) kan ein finne den litterære kompetansen i den «fruktbare spenningen mellom nærhet

og distanse» (s. 132). Som vist til tidlegare, nemner Aase (2005a, s. 108) både det å kunne snakke om teksten ved hjelp av eit metaspråk og det å kunne bruke metaspråket for å uttrykkje eigne personlege erfaringar og opplevingar om teksten på ein kvalifisert måte. Dette kan seiast å stå i kontakt med både det nære og det distanserte, for det handlar både om å leve seg inn i teksten, og å kunne snakke om teksten og erfaringa av teksten på ein meir fagleg, distansert måte. Basert på dette ser det ut til at Aase (2005a) impliserer at ei deltaking i litterære samtalar føreset ei viss grad av litterær kompetanse hjå deltakarane.

Ei deltaking i litterære samtalar føreset òg at deltakarane har kunnskapar om til dømes samtalsjangeren og korleis ein bør opptre i dialog med andre: «Å vere deltakar i ein språkleg sjanger, krev kjennskap til sjangeren» (Aase, 2005a, s. 109). Slik kunnskap vil elevane kunne tileigne seg gjennom å observere korleis læraren snakkar om litteratur sjølv og brukar litterære omgrep for å presentere si tolking av litteraturen. Men for at dette skal fungere, og for at elevane skal tørre å delta i litteratursamtalen, krev det at alle deltakarane møter kvarandre med velvilje og openheit. Det krev òg at den enkelte deltakaren er villig til å kaste seg ut i det og vere dristig (Aase, 2005a, s. 109).

I denne studien vil eg som nemnt nytte litterære samtalar for å undersøkje om litterære samtalar om *Ishavspirater* kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevane. Den litterære samtalen er viktig i denne studien, for det er han som opnar opp for at elevane får reflektere kring dei ulike problemstillingane knytt til berekraftig utvikling som boka tek opp. Elevane sine refleksjonar vil syne seg gjennom måten dei samtalar om boka og utdraget på, og desse refleksjonane vil danne grunnlaget for korleis eg konkluderer i lys av problemstillinga i studien.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei to kvalitative metodane litterær analyse og observasjon, som er dei to metodane eg har nytta for å samle inn eit materiale til studien. Det har vore føremålstenleg å nytte to ulike metodar ettersom problemstillinga i studien er todelt, og ved å nytte både litterær analyse og observasjon har eg fått samla inn materiale frå både litteratur og litterære samtalar. I det påfølgjande vil eg først gjere greie for litterær analyse, før eg deretter vil gjere greie for observasjon. Til slutt vil eg òg drøfte studiens reliabilitet, validitet og i tillegg seie litt om kva for etiske omsyn eg har teke i samband med denne studien.

3.1 Litterær analyse som metode

Ein litteraturvitskapleg metode kan definerast som «en systematisk framgangsmåte, der man undersøker og stiller spørsmål til sin gjenstand, det vil si objektet, for å oppnå viten.» (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 18). I denne studien har eg som nemnt undersøkt boka *Ishavspirater* sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dette har eg gjort gjennom ei litterær analyse av ho, og den litterære analysen har difor fungert som ein litteraturvitskapleg metode som eg har nytta for å kunne svare på problemstillinga i studien.

I kapittelet «Skjønnlitterær analyse som metode» slår Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland (2020, s. 45) fast at litterær analyse er den viktigaste metoden innfor litteraturforskning. Dei presiserer likevel at litterær analyse ikkje bør handterast eller sjåast på som éin heilskapleg metode. Litterære tekstar er ulike og krev difor òg ulike tilnærmingar og variantar av litterær analyse. I tillegg vil faktorar som teorigrunnlag, problemstilling og ulike litteraturteoretiske posisjonar leggje føringar for korleis teksten skal eller bør analyserast. I denne studien har til dømes særleg problemstillinga og teorigrunnlaget lagt føringar for korleis analysen av *Ishavspirater* har gått føre seg. Ettersom problemstillinga knyter seg til fleire teoretiske felt, som økokritikk, danning og litterære samtalar, har det vore naudsynt å kombinere ei økokritisk tilnærming og ein didaktisk innfallsvinkel for å analysere boka. For å analysere boka både økokritisk og didaktisk har eg valt ut enkeltdelar frå boka og studert desse nærare.

Det å velje ut og studere enkeltdelar av ein tekst er eit fellestrekk ved dei fleste litterære analyser. Ein studerer enkeltdelane for å kunne beskrive, forklare og forstå dei og difor forstå teksten som heilskap betre. Ei slik studering av enkeltdelane kan sjåast på som ei form for nærlesing (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Nærlesing kan definerast som «a technically informed, fine-grained analysis of some piece of writing, usually in connection with some broader question of interest» (Smith, 2016, s. 58). I denne studien har nærlesing såleis utgjort ein sentral del av analysen av *Ishavspirater*. Nærlesinga har likevel ikkje utgjort heile analysen, noko som er viktig ettersom dei elementa frå teksten som ein vel å nærlese òg må tilpassast problemstillinga og sjåast i lys av denne. Nærlesinga bør med andre ord ikkje stå som ein isolert del i analysen, men heller vere integrert i den (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48-49).

Litterær analyse inneheld både analyse og tolking. Analysen går føre seg når ein skildrar ulike element frå dei tekstdelane og sitata ein har valt ut frå teksten, medan tolkinga dreier seg om å forstå teksten og reflekterer over korleis tekstdelane fungerer i ein samanheng (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). I denne tolkinga er det viktig å trekkje inn relevant teori, og det er særleg viktig dersom ein nyttar litterær analyse som metode i forskning. Teorien er med på å heve det analytiske nivået av analysen, og han bør nyttast som eit hjelpemiddel i analysen av teksten der målet er både å skildre og forstå den (Andersen et al., 2012, s. 23). Det å trekkje inn teori inneber mellom anna å bruke fagomgrep for å presisere og utdjupe analysen av dei ulike tekstelementa ein har valt ut til analysen. Frå tekstelementa bør ein òg velje ut sitat eller stader i teksten som ein kommenterer i lys av desse fagomgrepa og relevant teori. Dette vil, ifølgje Røskeland og Kallestad (2020), «sikre at påstander om den litterære teksten har belegg i den» (s. 48).

Kva element frå teksten som ein vel å nærlese og analysere er med andre ord ein sentral og viktig del av den litterære analysen, for ein vil aldri kunne drøfte alle elementa i ein litterær tekst i éin analyse. Det å kunne avgrense kva tekstelement ein vel å studere nærare er difor ein viktig del av prosessen ved å gjennomføre ein litteraturvitskapleg analyse. For at denne utveljinga skal vere relevant i samband det litteraturvitskaplege forskingsfeltet, bør ho òg gå føre seg på ein måte som er mogleg å beskrive, presisere og deretter kommunisere (Andersen et al., 2012, s. 22). Føremålet med analysen og teksten sin eigenart vil altså i stor grad styre val av element som ein ønskjer å analysere, og det er viktig å grunngi dei vala ein gjer i samband med ei utveljing av desse elementa.

I dei påfølgjande avsnitta vil eg gjere greie for korleis den litterære analysen av *Ishavspirater* har gått føre seg i denne studien. Det er to sentrale delkapittel i dette analysekapittelet som tek føre seg to ulike aspekt ved analysen av boka. I det første delkapittelet (4.1) analyserer eg element og tekstdelar frå boka økokritisk, og i det andre delkapittelet (4.2) analyserer eg først eit utdrag frå boka økokritisk, før eg deretter analyserer det same utdraget didaktisk. For å greie ut om desse analysane på ein strukturert måte, har eg valt å presentere dei under to delar nedanfor. Ei utgreiing av analysane vil inkludere korleis eg har arbeidd systematisk med å velje ut sitat og element frå teksten til analyse, kva teori og sentrale fagomgrep som ligg til grunn i tolkinga av desse tekstelementa, og kvifor det har vore føremålstenleg å analysere boka på denne måten. I forkant av dette er det òg relevant å nemne at eg i innleiinga til analysekapittelet har undersøkt kva forteljarstemme og fokaliseringsinstans som er teke i bruk i *Ishavspirater*. Som eg vil kome innpå i analysen har dette påverka korleis eg har analysert boka, og det har difor vore relevant å greie ut om dette i forkant av sjølve analysen.

Ei økokritisk analyse av *Ishavspirater*

Hovudmålet med den økokritiske analysen av *Ishavspirater* har vore å undersøkje kva potensiale boka har til å utvikle eit medvit for berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dette har eg undersøkt gjennom å nærlese, analysere og tolke relevante sitat og element frå boka. Sitata og elementa som er henta ut frå boka har utgjort det sentrale materialet i analysen, og for å hente ut dette materialet nytta eg strategi som inneber å sortere materialet i tabellar undervegs i utveljingsprosessen. Tabellane har vore til stor hjelp i analysen ettersom dei har sikra ei systematisk, organisert og ryddig innsamling av materialet.

Innsamlinga av sitat og element frå boka har utgjort førearbeidet i den litterære analysen. På bakgrunn av problemstillinga mi har eg henta ut eit materiale frå boka som seier noko om korleis naturen, naturelementa og forholdet mellom dei er framstilt i *Isahvspirater*. Eg har i tillegg forsøkt å belyse kva problemstillingar og dilemma boka tek opp knytt til berekraftig utvikling. Dette fordi ein analyse av sitat og element knytt til dette vil kunne seie noko om boka sitt potensiale til å utvikle medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren. Korleis dette er tilfelle vil eg kome nærare innpå i sjølve analysen.

Gjennom ei økokritisk lesing av boka har eg analysert det innsamla materialet frå boka, og dette har eg gjort ved å studere korleis naturen og naturelementa er framstilt på kartet på

innsidepermane og i verbalteksten. Grunnen til at eg har valt å analysere kartet er fordi det syner ei framstilling av naturen og naturelementa som i mindre grad er farga av Siri sin synsvinkel enn det verbalteksten er. Ein får innblikk i kartet gjennom forteljaren i boka, Siri (jf. kapittel 4.0), men det er likevel ikkje ho som framstiller naturen og naturelementa slik dei kjem til uttrykk på kartet. Dette fordi kartet er teikna av eit ukjent menneske i boka, og difor blir det framstilt gjennom denne personen og ikkje gjennom Siri. Ein analyse av kartet kan slik bidra til eit meir heilskapleg bilete av naturen og naturelementa, ettersom ein då òg vil få innblikk i eit anna perspektiv enn Siri sitt. Verbalteksten syner derimot Siri si framstilling, og eg har valt å analysere han fordi det er der størstedelen av framstillingane syner seg. Ein analyse av denne vil difor seie noko om korleis boka i sin heilskap framstiller naturen og naturelementa i boka. Elles har eg valt å avgrense analysen av boka ved å ikkje analysere illustrasjonane. Dette på grunn av studiens omfang, og fordi eg meiner at sitat og element frå kartet og verbalteksten saman gir eit tilstrekkeleg materiale til å kunne svare på problemstillinga og relevante forskingsspørsmål.

I den økokritiske lesinga har eg òg lagt særleg vekt på Siri si personlege utvikling gjennom boka. Dette har eg gjort gjennom å vise til eit par konkrete døme frå boka der ein ser korleis tankegangen hennar endrar seg. Som eg vil argumentere for i analysen er denne utviklinga viktig for boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren. Både i denne analysen, og i resten av den økokritiske lesinga av boka, har det vore føremålstenleg å trekkje sentral teori inn i drøftinga av funna. Natur i kultur-matrisen (Goga et al., 2018b, s. 12) har fungert som tankestøtte for å kunne seie noko om korleis naturen og naturelementa er framstilt i boka, og Garrard (2012, s. 154) sin typologi har fungert som tankestøtte for å kunne seie noko om korleis dyr og fantastiske dyr blir representert i boka. I tillegg til dette har òg anna sentral teori frå felte Animal Studies og posthumanisme stått sentralt her.

Ei økokritisk og didaktisk analyse av utdraget «Den flinkeste fiskeren»

Den økokritiske og didaktiske analysen av utdraget står i nær relasjon til litteratursamtalen som er blitt gjennomført med elevane som deltok i studien. Føremålet med den økokritiske og didaktiske delen av analysen har vore å undersøkje kva spørsmål ein kan stille til eit utdrag frå boka, og boka i seg sjølv, for å få elevane til å reflektere kring ulike tema knytt til berekraftig utvikling og forholdet mellom menneske og andre livsformer. Det finst fleire aktuelle utdrag frå boka som tek opp tema knytt til berekraftig utvikling, og som kunne fungert godt i ein

litterær samtale der målet er å bidra til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. For å avgrense har det difor vore føremålstenleg å berre velje eitt utdrag frå boka som grunnlag i den litterære samtalen. Det er avgrensa kor mykje ein kan få teke opp og reflektert kring i løpet av éin litterær samtale, og det har difor vore svært viktig å velje eit utdrag som opna opp for ulike refleksjonar kring berekraftig utvikling. Å velje ut dette utdraget har utgjort ein del av førearbeidet i denne analysen.

Utdraget eg valde var «Den flinkeste fiskeren» (Nilsson, 2017, s. 202-209), og eg valde dette ettersom det tek opp eit sentralt dilemma knytt til berekraftig utvikling som kan seiast å vere gjennomgåande i heile boka. Dette dilemmaet dreier seg om det å bruke andre for å gjere seg sjølv rik. I tillegg problematiserer dette utdraget òg eit spesifikt forhold mellom menneske og andre livsformer, som kan vere fruktbart å drøfte i ein litterær samtale om boka. Den økokritiske delen av analysen har dreia seg om å analysere utdraget økokritisk, mellom anna gjennom å peike på dilemmaet og korleis forholda mellom naturen, menneska og andre livsformer er framstilt i utdraget.

I den didaktiske analysen av utdraget har eg som nemnt undersøkt kva spørsmål ein kan stille til utdraget i ein litterær samtale om utdraget og boka. Her har fokuset vore på å utarbeide spørsmål som er autentiske, og som kan opne opp for at elevane får reflektert kring ulike tema knytt til berekraftig utvikling. I utarbeidinga av spørsmåla har utdraget vore i fokus, men eg har òg undersøkt kva spørsmål som ein naturleg kan trekkje inn i samtalen og stille til boka generelt. Dette for å syne korleis utdraget kan vere eit naturleg utgangspunkt for å òg samtale om andre element i boka. For å utarbeide spørsmåla har eg nytta sentral teori om kva det vil seie å ha eit medvit om berekraftig utvikling (jf. delkapittel 1.5), samt anna sentral teori frå teorikapittelet. Eg har òg drøfta korleis spørsmåla kan opne opp for at elevane mogleg utviklar eit slikt medvit ved å reflektere kring dei.

3.2 Observasjon

For å samle inn eit materiale frå feltarbeidet i studien, har det som nemnt vore føremålstenleg å nytte observasjon som metode. I boka *Masteroppgaven i lærerutdanninga* definerer Nils Gjermund Næss og Jarle Sjøvoll (2018) observasjon som «systematisert innsamling av informasjonar fra omverdenen slik den viser seg for oss, og kan ordnes av oss via våre sanser og med supplerende verktøy.» (s. 181). Ifølgje dei inneber metoden med andre ord å samle

inn informasjon frå det ein observerer av omverda på ein systematisk måte. Denne informasjonen får ein gjennom det ein sansar, og ein må nytte supplerande reiskap for å kunne samle inn han inn. Vidare presiserer dei òg at «(o)bservasjon som vitenskapelig metode er en tilnærming som inneholder et sett av teknikker man kan benytte for å finne svar i forhold til definerte *problemstillinger*.» (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 181). Etersom observasjonane som er gjennomførte i denne studien har hatt som føremål å samle inn eit datamateriale som kan brukast for å svare på problemstillinga som ligg til grunn for studien, kan ein seie at den forma for observasjon som er gjennomført her er vitenskapleg. Det kan ein òg seie basert på dei prosessane som har gått føre seg både før, under og etter desse observasjonane. I tillegg til å nytte reiskap og teknikkar for å samle inn informasjonen på ein systematisk og føremålstenleg måte, har observasjonane vore planlagt nøye i forkant.

Ifølgje Næss og Sjøvoll (2018) er det særst viktig å planleggje observasjonen i forkant for å «reduere usikkerhet og motarbeide feilkilder» (s. 181). I denne planleggingsprosessen meiner dei at ein mellom anna bør ta stilling til spørsmål som kva og kven ein skal observere, korleis ein skal observere, korleis ein skal opptre som observatør, og korleis ein skal registrere observasjonane (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 181-182). For å redusere usikkerheit og motarbeide feilkjelder i samband med observasjonane i denne studien, valde eg difor å ta utgangspunkt i desse spørsmåla for å planleggje observasjonane mine. I utgangspunktet planla eg berre éin observasjon, heilklasseobservasjonen, men på grunn av uføresette faktorar som dukka opp då eg gjennomførte heilklasseobservasjonen, bestemde eg meg for å gjennomføre ei ny observasjonsøkt på eit seinare tidspunkt i studien. Denne observasjonsøkta var ein observasjon av ein litteratursamtale i gruppe, og den blir difor heretter omtala som gruppeobservasjonen. Det er materialet frå gruppeobservasjonen som utgjer det viktigaste materialet i analysen av litteratursamtalane i kapittel 5.

I dei påfølgjande avsnitta vil eg greie ut om korleis eg planla dei to observasjonsøktene. Mykje av det eg planla i samband med heilklasseobservasjonen kunne òg brukast i gjennomføringa av gruppeobservasjonen. Basert på erfaringane mine frå heilklasseobservasjonen gjorde eg nokre få justeringar i den originale planlegginga, men elles heldt eg meg til same observasjonsplanen som ved heilklasseobservasjonen. Begge observasjonsøktene vart planlagt i lys av Næss og Sjøvoll (2018, s. 181-182) sine spørsmål som ein bør stille seg i forkant av ein observasjon, og desse spørsmåla vil strukturere utgreiinga av planleggingsprosessen, samt dei vala eg gjorde i forkant av observasjonane. Eg

vil først presentere planlegginga i samband med heilklasseobservasjonen, og deretter gå over til å greie ut om korleis heilklasseobservasjonen gjekk føre seg i praksis. Deretter vil eg seie litt om kva justeringar eg måtte gjere i både opplegget og planlegginga før eg kunne gjennomføre gruppeobservasjonen, før eg til slutt vil greie ut om korleis gruppeobservasjonen gjekk føre seg i praksis.

Kva og kven skulle eg observere?

Det første valet eg tok stilling til då eg skulle planleggje heilklasseobservasjonen var kva og kven eg skulle observere. Dette valet baserte eg på kva materiale det var nødvendig å samle inn frå observasjonsøkta for at eg skulle kunne svare på del to av problemstillinga i studien: «korleis kan samtalar om boka (*Ishavspirater*) vere med å utvikle dette medvitet (om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer) hjå elevar». For å samle inn eit slikt materialet valde eg å observere elevar delta i litterære samtalar om boka. Eg ønskte å observere elevar som var i ein alder der dei var på eit relativt høgt refleksjonsnivå, med relativt god litterær kompetanse med tanke på alder, og valet fall difor på å observere elevar i ein klasse på sjette trinn. Ved hjelp av ein rettleiar på studiet mitt kom eg i kontakt med ein lærar som var kontaktlærar på sjette trinn, og han takka ja til å bli med i studien.

I samband med heilklasseobservasjonen valde eg at eg skulle observere heile klassen, og at alle elevane difor skulle delta under denne observasjonsøkta. Nokre av aktivitetane i undervisningsopplegget var likevel utarbeida slik at eg ikkje ville kunne observere alle elevane samtidig, og eg måtte difor velje å berre observere enkelte grupper under nokre av aktivitetane. For å få samla inn materiale frå fleire grupper samtidig, valde eg difor å spørje ein medstudent om å vere med meg på heilklasseobservasjonen for å skrive feltnotat saman med meg. Under gruppeobservasjonen ønskte eg derimot å observere elevane åleine.

Korleis skulle observasjonen gå føre seg?

Då eg hadde bestemt meg for kva og kven eg skulle observere måtte eg ta stilling til korleis sjølve observasjonen skulle gå føre seg. I samband med dette måtte eg både ta stilling til om eg skulle gjennomføre deltakande eller ikkje-deltakande observasjon, samt kva observasjonsrolle eg skulle gå inn i under observasjonen.

I denne studien ønskte eg å observere elevar i sitt naturlege miljø, klasserommet, og eg ønskte heller ikkje å endre noko særleg på det naturlege miljøet dei er i til dagleg. Eg bestemte difor at kontaktlæraren deira skulle leie litteratursamtalane, slik at det vart ein så naturleg setting som mogleg for elevane. Litteratursamtalen skulle derimot eg og læraren planleggje i lag. Dette med omsyn til at læraren kjenner elevane best, og han visste difor kva opplegg som ville passe elevane bra. På bakgrunn av dette valde eg å gjennomføre ei form for deltakande observasjon. Deltakande observasjon brukast ofte synonymt med feltarbeid, og ifølgje Katrine Fangen (2010) inneber metoden å «være `ute i felten´ blant deltagere i situasjoner slik de naturleg fremstår for dem.» (s. 38). I denne studien ville eg vere deltakande både i form av at eg var fysisk i klasserommet og gjennomførte ei form for deltakande observasjon, og i form av at eg ville delta i planlegginga av det undervisningsopplegget som eg skulle observere. Slik deltakande observasjon liknar på naturalistisk observasjon, som vil seie at «forskeren observerer individens eller gruppens atferd slik den er i deres naturlige miljø» (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 180). Elevane skulle observerast i sitt naturlege miljø, og observasjonen ville slik sett vere naturalistisk. Ettersom eg skulle vere med å planleggje undervisningsopplegget som elevane skulle delta i heilklasseobservasjonen, ville det likevel vere mindre naturalistisk enn dersom eg observerte eit undervisningsopplegg som læraren planla sjølv.

Det å gjennomføre deltakande og naturalistisk observasjon kan ofte vere utfordrande fordi ein må ta omsyn til den komplekse balansen mellom det å vere ute med og i samhandling med dei du skal observere, samtidig som du faktisk skal studere og observere dei (Fangen, 2010, s. 38). Då eg valde at eg skulle nytte denne forma for observasjon, vart det difor viktig å ta stilling til korleis eg kunne kombinere observasjonsprinsippet og deltakarprinsippet på ein god måte. Ifølgje May Britt Postholm (2010, s. 55) inneber dette mellom anna å ta stilling til kva rolle ein som forskar skal vere i under observasjonen.

I boka *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* syner May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 115) til Gold som har sett namn på fire ulike observatørroller ein kan gå inn i under ein observasjon. Desse fire rollene bevegar seg på eit kontinuum frå *fullstendig deltakar* til *fullstendig observatør*, og dei seier noko om i kva grad forskaren deltek i eller tek avstand frå den aktiviteten som blir observert. I rolla som fullstendig deltakar deltek ein i aktiviteten ein observerer, medan ein i rolla som fullstendig observatør ikkje deltek i observasjonen. Begge desse rollene er likevel knytt til deltakande observasjon, for sjølv om ein ikkje deltek i aktiviteten så betyr det ikkje at observasjonen ein gjer ikkje er

deltakande. Idealet og målet med deltakande observasjon er nemleg i stor grad å gli naturleg inn i den sosiale samanhengen ein observerer.

Ei av rollene som plasserer seg mellom fullstendig deltakar og fullstendig observatør er *observatør som deltakar* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115), og det var denne rolla eg valde at eg skulle gå inn i under observasjonen. I ei slik rolle er forskaren meir observatør enn deltakar, og forskaren deltek vanlegvis ikkje aktivt i samhandling med dei som blir observert. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018) vil derimot forskaren kunne vere delvis aktiv under observasjonen, til dømes dersom observasjonen går føre seg i eit klasserom, for då kan forskaren «svare vennlig på spørsmål fra elever om hvem de er og hva gjør, men ikke spørsmål som har med undervisningen å gjøre. Da ber forskeren elevene henvende seg til læreren» (s. 115).

I denne rolla ville eg med andre ord både kunne observere elevane, samtidig som eg ville kunne svare på spørsmål frå elevane om forskinga og kvifor eg var der. Det var viktig for meg å velje ei rolle der elevane kunne spørje meg spørsmål dersom dei lurte på noko, for då ville elevane mogleg verte tryggare på meg medan eg var der. Det er føremålstenleg å vise omsyn til elevane sin tryggleik når ein skal observere dei, for i kva grad elevane kjenner seg trygge på forskaren vil kunne påverke resultatet av observasjonane i klasserommet. Ifølgje Postholm (2010) kan ein skape tryggleik til elevane ein observerer ved å informere dei i forkant om kva rolle ein går inn i under observasjonen: «På den måten kan de få vite hvordan forskeren skal forholde seg til dem, noe som også får betydning for deres rolle og hvordan de skal forholde seg til forskeren» (Postholm, 2010, s. 64-65).

Korleis skulle eg samle inn materialet frå observasjonen på ein føremålstenleg måte?

I samband med feltstudien ønskte eg å skrive ned observasjonane eg gjorde meg etterkvart som eg observerte, og eg bestemte meg difor for å nytte feltnotat som innsamlingsstrategi under heilklasseobservasjonen. I kapittelet «Observasjonsstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene» skriv Aksel Tjora (2011) om bruken av feltnotat, og han forklarar mellom anna korleis ein heller bør sjå på feltnotat som ein strategi i staden for ein aktivitet under observasjonen: «Et underliggende poeng [...] er at det ikke er mulig å skille feltnotering som aktivitet fra observering: Feltnotatene *er* observasjonene.» (s. 149). Dei notata ein gjer seg under ein observasjon er altså på mange måtar sjølve observasjonen. Difor er det viktig å velje ein føremålstenleg innsamlingsstrategi i samband med innsamlinga av

materialet i feltstudien. I samband med denne studien var det som nemnt elevane sine utsegn i dei litterære samtalan som var viktige å samle inn, for det var desse som potensielt kunne seie noko om korleis litterære samtalar om *Ishavspirater* kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevane. Difor bestemde eg meg for å skrive feltnotat som baserer seg Tjora (2011, s. 150) sin innsamlingsstrategi «Naivt beskrivande: Kva skjedde». Denne måten å skrive feltnotat på inneber at ein berre skriv ned detaljerte notatar frå det ein observerer, utan å tolke dei undervegs i nedskrivninga. Ei tolking vil kome seinare i studien, og då i lys av sentral teori. For å gjere feltnotatskrivinga litt enklare valde eg òg å notere på data i staden for på papir. I tillegg skulle medstudenten min òg hjelpe til med å skrive feltnotat undervegs i observasjonen.

Opplegget som skulle observerast under heilklasseobservasjonen var sett saman av ulike aktivitetar som høgtlesing, tenkjeskriving, eit dialogspel og ein heilklassemtale (sjå vedlegg 1). Det vart òg utarbeida ein del ekstramateriale til undervisningstimen, deriblant ein Power Point (sjå vedlegg 2), eit ark med ei forklaring av dialogspelet (sjå vedlegg 3) og eit spelebrett til dialogspelet (sjå vedlegg 4). Desse er tekne med som vedlegg i studien for å syne eit døme på korleis eit slikt undervisningsopplegg kan sjå ut. Av desse aktivitetane rekna eg særleg dialogspelet og heilklassemtalen som litterære samtalar. Desse ville det difor vere aktuelt å skrive ned detaljerte notatar frå, ettersom målet var å samle inn elevutsegn frå litteratursamtalar. Medstudenten min og eg skulle skrive feltnotat frå to ulike grupper undervegs i gruppesamtalen (dialogspelet), og deretter skulle vi i tillegg skrive ned detaljerte notatar frå heilklassemtalen samtidig. Dette med føremål om å få skrive ned så mykje som mogleg og så detaljert som mogleg frå heilklassemtalen.

Gjennomføring av første observasjonen: Heilklasseobservasjonen

Den første litteratursamtaleøkta vart gjennomført som del av eit undervisningsopplegg onsdag 27.11.19 (sjå vedlegg 1). Av aktivitetane var det som nemnt særleg viktig for meg å observere gruppesamtalen (dialogspelet) og heilklassemtalen, og det var frå desse eg samla inn hovudmaterialet til den seinare analysen av litteratursamtalan. Eg samla òg inn elevtekstane frå tenkjeskrivinga. Elevtekstane viste seg derimot i etterkant å ikkje vere så relevante som først anteke, og for å avgrense valde eg difor å ikkje analysere desse i denne studien. Eg og medstudenten min skreiv feltnotat under gruppesamtalen (dialogspelet) og under heilklassemtalen. Under gruppesamtalen (dialogspelet) noterte vi frå kvar vår gruppe, medan vi under heilklassemtalen noterte ned det same, og frå heile klassen. Vi plasserte oss

på to ulike plassar i klasserommet for å sikre at vi skulle få med oss det elevane sa uavhengig av om dei sat langt framme eller langt bak i klasserommet.

Under heilklasesamtalen støtte eg og medstudenten min på ein del utfordringar og uføresette faktorar som mangel på tid og ukonsentrerte elevar. Det viste seg òg å vere svært utfordrande å notere ned detaljerte feltnotat frå ein heilklasesamtale der elevane var så engasjerte at dei dels snakka i munnen på kvarandre. Ettersom dette var på slutten av dagen til elevane, var mangel på tid ein avgjerande faktor som førte til at læraren ikkje fekk tid til å gjennomføre heile denne litteratursamtalen som planlagt. Eg fekk difor ikkje samla inn eit dekkjande materiale frå observasjonen av heilklasesamtalen til å kunne svare på problemstillinga i studien. Eg og læraren avtalte difor at eg kunne kome tilbake på eit seinare tidspunkt for å samle inn dette materialet på nytt, og dette vart til gruppeobservasjonsøkt. Sjølv om heilklasseobservasjonen ikkje gjekk heilt som planlagt, er det likevel viktig å nemne at eg og medstudenten min fekk samla inn materiale i form av feltnotat frå ein del av aktivitetane før heilklasesamtalen. Desse feltnotata sorterte eg i etterkant av observasjonen, og delar av dei blir analysert saman med materialet som vart samla inn under gruppeobservasjonsøkt.

Justeringar før andre observasjonsøkt: Gruppeobservasjonen

I gjennomføringa av heilklasseobservasjonen gjorde eg meg altså nokre erfaringar som prega planlegginga og gjennomføringa av gruppeobservasjonen. For det første bestemde eg meg for å ta i bruk lydopptak i tillegg til å skrive feltnotat under gruppeobservasjonen. Lydopptak kan sikre at ein i større grad får samla inn materialet på ein føremålstenleg måte (Grønmo, 2004, s. 171-172). Av tekniske årsaker bestemde eg meg òg for at litteratursamtalen skulle gjennomførast med ei mindre gruppe elevar. Då ville eg ikkje trenge meir enn éin lydopptakar, og eg ville i større grad sikre at lydopptakaren fanga opp alle elevstemmene. Ved å berre ha ei mindre gruppe elevar ville eg òg ha betre kontroll på elevutsegna, for det ville då ikkje vere like mange å notere til.

Ettersom ikkje heile klassen skulle delta i denne observasjonsøkt vart òg utveljingsprosessen annleis i samband med gruppeobservasjonen. Til denne observasjonsøkt ønskte eg at læraren skulle velje ut fem elevar som hadde lyst til å delta i studien, og at dette utvalet skulle vere relativt tilfeldig. I forkant av observasjonsøkt utarbeida eg eit kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema som læraren sende med alle elevane heim (sjå vedlegg 5). Sidan det skulle gjerast lydopptak av litteratursamtalen eg skulle observere, måtte elevane som ønskte å delta i studien ha signatur og godkjenning frå føresette (jf. delkapittel 3.5). Dei fem elevane

som vart valt ut til studien var fem tilfeldige elevar som ønskte å delta i studien, og som i tillegg hadde fått godkjenning frå sine føresette til å delta.

Eit anna val eg gjorde meg var at eg bestemte meg for at same medstudenten som var med meg under heilklasseobservasjonen, skulle leie gruppelitteratursamtalen. Eg valde same medstudenten ettersom ho var relativt kjent for elevane frå før, og elevane ville truleg føle seg litt tryggare på ho enn om eg skulle valt ein heilt ukjend person. Grunnen til at eg valde å ha ein annan med som leiar av litteratursamtalen, i staden for å leie han sjølv, var for å forsikre meg om at eg fekk samla inn datamaterialet frå gruppesamtalen på ein føremålstenleg måte. Medan medstudenten min leia samtalen, kunne eg fokusere utelukkande på å skrive feltnotat, og slik sikra eg at det materialet som vart samla inn vart ei tilnærma lik attgjeving av røynda.

Valet om å la ein medstudent leie litteratursamtalen, i staden for læraren til elevane, påverka i òg i kva grad observasjonen kunne seiast å vere naturalistisk. Som nemnt dreier naturalistisk observasjon seg om at ein observerer individ i sitt naturlege miljø, og for elevar inngår ofte læraren i dette naturlege miljøet (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 180). Det vart òg planlagt at samtalen skulle gjennomførast utanfor klasserommet til elevane, og med lydopptak, noko som var ei endring i det naturlege miljøet deira. Alt dette kunne oppfattast som ein unaturleg situasjon for elevane, og kunne påverke kor trygge dei kjente seg under samtalen. For å sikre ein meir naturleg og trygg setting for elevane avtalte eg difor med læraren at vi skulle vere på eit grupperom som elevane hadde arbeidd på tidlegare. Då ville litteratursamtalen finne stad i eit rom som delvis kunne reknast som ein del av det naturlege miljøet til elevane.

Gjennomføringa av gruppeobservasjonen

Eg og medstudenten min reiste tilbake til same klassen 15.01.20 og gjennomførte ein ny litteratursamtale med ei gruppe på fem elevar. Litteratursamtalen som vart gjennomført med elevane denne dagen, var den same som heilklassemøtet dei byrja på første gongen vi var der (sjå vedlegg 1). Det vart gjort lydopptak under heile samtalen, og eg noterte òg feltnotat samtidig. Medan vi hadde litteratursamtalen med ei mindre gruppe, hadde læraren litteratursamtalen inne med resten av klassen. Dette var òg litt av grunnen til at eg valde at medstudenten min skulle leie litteratursamtalen, for då kunne læraren vere inne med dei andre elevane slik at dei òg fekk delta i same opplegget som gruppa. Dette vart bestemt i samband med læraren, og slik sikra vi at alle fekk delta i same opplegget under forskinga.

3.3 Analyse av transkripsjon og feltnotat

Lydopptaket frå gruppelitteratursamtalen vart transkribert same dagen som opptaket vart gjort. Dette fordi eg då hadde elevane sine stemmer klart i hovudet, og eg ville då lettare kunne skilje mellom dei ulike elevane i lydopptaket. Feltnotata eg gjorde meg i samband med gruppeobservasjonen vart òg brukt som støtte under transkripsjonen for å sikre at transkripsjonen av lydopptaket vart ei så korrekt framstilling av røynda som mogleg.

Transkripsjonen av lydopptaket er skriven på nynorsk. Dette fordi det viktigaste har vore å transkribere kva elevane seier, ikkje korleis eller med kva dialekt dei seier det. Sidan resten av studien er skriven på nynorsk verka det difor òg mest logisk å velje denne målforma. Sjølv om det viktigaste har vore kva elevane seier, og ikkje korleis dei seier det, har det likevel vore interessant å ta med om elevane nøler, ropar, er usikre, og denne typen reaksjonselement i transkripsjonen. Dette kan etter mitt syn seie noko om elevane si innleving i samtalen, og slik sett seie noko om måten dei reflekterer på.

På lik linje med bokanalysen, var eg òg under analysen av materialet frå litteratursamtalane nøydd til å avgrense kva element frå materialet eg ønskte å studere nærare. Frå materialet som vart samla inn under heilklasseobservasjonen valde eg å analysere feltnotata frå dialogspelet. Dette var som nemnt ein av litteratursamtalane som elevane deltok i under heilklasseobservasjonen, og det var òg det mest heilskaplege materialet som vart samla inn frå denne observasjonsøkta. Eg og medstudenten min observerte som nemnt to ulike grupper under dialogspelet, og fekk difor samla inn feltnotat frå to ulike grupper. Desse feltnotata viste seg i etterkant å vere svært like, så for å avgrense har eg valt å berre analysere eitt av desse feltnotata saman med transkripsjonen frå gruppeobservasjonen.

Materialet som er analysert under av litteratursamtalane (kapittel 5) er med andre ord eitt feltnotat frå dialogspelet og transkripsjonen av lydopptaket frå gruppeobservasjonsøkta. Med tanke på studiens omfang har det ikkje vore mogleg å analysere heile transkripsjonen, og eg har difor valt ut element frå dette materialet til nærlesing. Elementa eg har valt ut er knytt til dei ulike spørsmåla som vart stilte i litteratursamtalen, og eg har valt ut elevutsegn frå dei spørsmåla som verka mest interessante i lys av problemstillinga i studien. Desse er lagt inn i transkripsjonsboksar i analysekapittelet, slik at det vil vere lett å skjøne kva spørsmål og elevutsegn eg kommenterer i analysen. Det har vore mest interessant å studere korleis elevane samtala kring ulike tema knytt til berekraftig utvikling, og då særleg forholdet mellom

menneske og andre livsformer. Ved nærare studering av transkripsjonen fann eg òg ut at det var mest føremålstenleg å analysere materialet frå observasjonsøktene samla under tema. Dette i staden for å først analysere dialogspelet og deretter transkripsjonen. Materialet er difor analysert etter ulike tema som elevane samtala og reflekterte kring under dialogspelet og gruppelitteratursamtalen, og desse temaa er: 1) *Forholda mellom ulike livsformer*, 2) *Å la andre bere byrdene for eiga vinning* og 3) *Overforbruk og utbyting av naturressursar*. Alle desse temaa står i tilknytning til det aspektet ved berekraftig utvikling som omhandlar forholdet mellom menneske og andre livsformer. Gjennom å studere korleis elevane reflekterer kring desse temaa og problemstillingane i litteratursamtalane, vil ein få indikasjonar på om litteratursamtalane er med på å setje i gong tankar og refleksjonar hjå elevane som kan føre til ei utvikling av eit medvit om berekraftig utvikling. I denne analysen vil teori om kva medvit om berekraftig utvikling er, samt teori om økokritikk, vere sentralt.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet utgjer til saman studiens samla truverdighet. I ein forskingsstudie er det viktig å vise omsyn til dei faktorane som inngår i desse omgrepa, samt syne korleis ein har gått fram i ein forskingsprosess for å sikre kvaliteten på studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I dei påfølgjande avsnitta vil eg greie ut om dei to omgrepa, samt drøfte denne studiens validitet og reliabilitet.

Studiens reliabilitet

Reliabilitet syner til forskinga si pålitelegheit, og dreier seg om i «*hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskingsprosjekt har produsert*» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å undersøkje reliabiliteten til ein studie kan ein til dømes nytte seg av ein «*test-retest*» metode. Dette har lengje vore den ultimate testen på reliabilitet, og den går ut på at ein gjentar studien på eit anna tidspunkt for å undersøkje om resultata blir dei same. I kvalitativ forskning er det derimot svært vanskeleg å gjennomføre slike testar for å måle reliabiliteten til ein studie. Dette fordi «*møtet mellom forskeren og forskingsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig, fordi ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori [...] inn i forskningen*» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Dessutan er både forskarar og forskingsdeltakarar heile tida i utvikling. Denne studien er kvalitativ, så det å skulle teste denne studiens reliabilitet på bakgrunn av ein «*test-retest*» metode, ville difor ikkje vore føremålstenleg. Postholm og Jacobsen (2018) stiller òg spørsmål ved

føremålet med det å gjennomføre «test-retestar». Ifølgje dei vil ikkje ein slik test kunne seie noko om kor påliteleg studien er, for funn i ein kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap. Det vil seie at «forskerens subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene forstås innenfor» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Basert på dette knyter dei heller reliabilitet til refleksjon kring korleis undersøkinga og forskaren har påverka resultatet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) presiserer at dette krev to ting: 1) at forskaren sjølv reflekterer over sin eigen påverknad, og 2) at forskaren gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den. Det er ikkje utenkjeleg at eg har påverka denne studien gjennom min eigen subjektivitet, og det er difor heller ikkje utenkjeleg at dei som eventuelt skulle gjennomført den same studien som meg òg ville gjort det same. Teorien og metoden i studien legg likevel opp til at den subjektive påverknaden ikkje er så stor at det ikkje er mogleg for ein annan forskar å finne fram til eit tilnærma likt resultat. Dersom ein annan forskar til dømes hadde nytta same metoden og same teorien til å analysere *Ishavspirater*, er det nesten ikkje til å sjå vekk frå at òg denne forskaren ville kome fram til at boka har eit potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Dette er derimot litt vanskelegare når det gjeld resultata frå observasjonane av litteratursamtalane. Her ville mogleg resultata variert i endå større grad dersom ein gjennomførte same observasjonen av ei anna elevgruppe med ein annan lærar. Det er likevel ikkje utenkjeleg at resultata kunne hatt likskapar, og difor ville ei ny gjennomføring med ei anna gruppe eleva, samt ei samanlikning mellom dei to studiane, vore svært interessant. Dette ville òg vore med på å styrkje studiens reliabilitet. Når det gjeld det andre punktet har eg gjennom heile studien vore ærleg på korleis forskingsprosessen har gått føre seg. Alt frå planlegging, til utfordringar undervegs og til refleksjonar kring prosessen er greia ut om i dette kapittelet. Ei slik skildring opnar opp for at andre forskarar kan gå inn i studien og reflektere kring val og problemløysingar undervegs i forskingsprosessen. Slik har eg forsøkt å sikre denne studiens reliabilitet.

Studiens validitet

Validitet syner til forskingas gyldigheit, «det vil si hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det dreier seg med andre om kor vidt ein har undersøkt det som ein hadde til føremål å undersøkje. Krumsvik (2014, s. 152) deler validitetsomgrepet inn i intern validitet og ekstern validitet. Desse omgrepa kan ein nytte for å drøfte ein studies validitet.

Intern validitet dreier seg om det er samanheng mellom dei ulike delane i studien. Dette inneber til dømes om den tolkinga ein har gjort stemmer overeins med teorien ein har nytta i tolkinga. Det inneber òg om kor vidt den metoden ein har nytta har bidrege til å finne svar på det ein ønska å undersøkje (Krumsvik, 2014, s. 152). I denne studien syner den interne validiteten seg gjennom samanhengen mellom teorien som er presentert, metoden som er nytta og dei tolkingane som er gjort i analysane av både bok og elevutsegn. Teorien i teorikapittelet er greia ut om ved tilvising til relevante og sikre kjelder, og det er ein logisk samanheng mellom teorien som er presentert og sentrale forskingsspørsmål i studien. Denne teorien er så blitt nytta i tolking av både bok og elevutsegn, og tolkinga kan slik sett seiast å byggje på relevant og påliteleg teori. Metoden svarar òg overeins med forskingsspørsmåla, og sikra ei innsamling av eit materiale som kunne tolkast i lys av teori og problemstilling. Krumsvik (2014, s. 155) presiserer òg at ein sikrar god validitet dersom ein transkriberer lydopptak nøye. Då eg transkriberte lydopptaket frå gruppeobservasjonen reduserte eg ned hastigheita på lydopptaket slik at eg fekk med meg alt elevane sa. I tillegg lytta eg gjennom lydopptaket fleire gonger for å sikre at eg fekk med meg alt.

Ekstern validitet dreier seg om kor vidt funna kan generaliserast på tvers av sosiale settingar (Krumsvik, 2014, s. 152). Denne siste forma for validitet kan ein òg kople til omgrepet overføring. Postholm og Jacobsen (2018) forklarar at «(o)verførbarhet går på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller *generaliseres* – til andre kontekster som ikke er studert» (s. 238). Teorien og metoden som er nytta i denne studien vil kunne overførast til andre studiar der ein ønskjer å undersøkje den same problemstillinga som ligg til grunn her. Når det gjeld analysen av *Ishavspirater* vil ein kunne nytte same analysemetode for å hente ut materiale til drøfting, og ein vil kunne nytte same teorien for å tolke materialet frå analysen. Dersom ein nyttar den same teorien og metoden som eg har nytta i denne studien, er sjansen relativt stor for at ein òg vil kunne finne det same som eg har funne i mi tolking. Det er likevel slik at ein er svært prega av det ein ønskjer å finne svar på i ein slik bokanalyse, og dette kan påverke det resultatet og den tolkinga ein gjer seg i møte med teksten. Difor vil det heller ikkje vere usannsynleg at ein annan forskar, som har med seg andre bakgrunnskunnskapar og tankar, vil kunne gjere seg andre tolkingar enn dei eg har gjort.

Når det gjeld observasjonane, og tolkingar knytt til desse, vil òg dette ha overføringsverdi til annan liknande forskning. Ein vil til dømes kunne nytte det same undervisningsopplegget, samt ta utgangspunkt i dei same spørsmåla som er utarbeida til litteratursamtalane om boka (sjå

delkapittel 4.2). Ein vil òg kunne nytte same teorien til å tolke det materialet som ein samlar inn frå observasjonane. Resultata og funna i studien vil derimot her vere vanskelegare å overføre ettersom dei heng tett saman med elevane eg observerte. Som nemnt tidlegare er det òg slik i litterære samtalar at dei ofte kan ta ei heilt anna retning enn det som det er lagt opp til. Difor vil dei rettleiande spørsmåla til litteratursamtalen, eller undervisningsopplegget i seg sjølv, kunne ta ei anna retning i ein klasse enn det gjorde i den klassen eg observerte.

3.5 Ethiske omsyn

Alle som forskar på noko, uavhengig av kva forskingsfelt dei høyrer inn under, er plikta til å følgje visse forskingsetiske retningslinjer (NESH, 2016, s. 5). Dei forskingsetiske retningslinjene som eg som forskar forpliktar meg til gjennom denne forkinga, er utarbeida av *Den nasjonale forskingsetiske komité* (heretter NESH) (2016). Desse retningslinjene gjeld for forskarar innfor samfunnsvitskap, humaniora, juss og teologi, og er gjeldande for mi forking ettersom ho kan seiast å høyre inn under både samfunnsvitskapen og humaniora. I det påfølgjande vil eg gjere greie for nokre forskingsetiske retningslinjene som er særleg sentrale i samband med denne studien, samt drøfte korleis eg har vist omsyn til dei i samband med forkinga mi.

Nokre av dei viktigaste etiske omsyna eg gjorde meg i samband med denne studien hadde med personvern å gjere. Ettersom delar av forkinga mi gjekk føre seg i eit klasserom, var det særleg viktig at eg på førehand var klar over kva for retningslinjer eg måtte vise omsyn til under denne datainnsamlinga. NESH (2016, s. 12) framhevar at dersom ein forskar på personar, må forkinga alltid skje i samsvar med grunnleggjande personvernomsyn. I artikkelen om forskingsetiske retningslinjer nemner dei fleire ansvarsområder og plikter som er viktige å vise omsyn til når ein har med personvern å gjere. For det første poengterer NESH (2016, s. 8) at alle prosjekt som omhandlar personopplysningar ikkje kan setjast i gong før eit personvernombod har vurdert prosjektet. I denne studien var eg i utgangspunktet ikkje tenkt til å samle inn personopplysningar. Dette fordi eg berre skulle skrive feltnotat til heilklassobservasjonen, og ville difor ikkje samle inn nokre personopplysningar om verken elevane, læraren eller skulen i dette feltarbeidet. Eg samla derimot inn personopplysningar då eg tok lydopptak av ei gruppe elevar under gruppeobservasjonen, og før eg kunne gjennomføre den andre observasjonsøkta måtte eg søkje om godkjenning frå Norsk Senter For Forskningsdata (heretter NSD). Den 07.01.20 fekk eg godkjenning av NSD til å gjennomføre

den andre observasjonen med lydopptak, men før eg kunne gjennomføre prosjektet var det fleire omsyn eg måtte ta. Som forskar har ein til dømes eit ansvar for å informere forskingsdeltakarane om studien (NESH, 2016, s. 13). Kva for ein informasjon som er viktig å gi ut, er avhengig av forskinga. I samband med heilklasseobservasjonen vart det særleg naudsynt å først informere læraren godt om forskinga. Han fekk difor tilsendt eit kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema før han takka ja til å bli med i studien, slik at han visste kva det innebar å takke ja (sjå vedlegg 6). Sjølv om eg ikkje skulle samle inn personopplysningar var det likevel viktig for meg at læraren samtykka skriftleg til å delta i studien.

Då eg derimot skulle gjennomføre gruppeobservasjonen med lydopptak av ei gruppe elevar, var eg nøydd til å samle inn samtykke i forkant av observasjonen. Dette fordi det å ta lydopptak inneber å samle inn personopplysningar av elevane. Samtykket må vere «fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Ettersom eg skulle forske på barn var det òg særlege krav knytt til dette samtykket. Ifølgje NESH (2016, s. 20) bør elevane samtykke til studien sjølv dersom dei er 12 år eller eldre, men er dei under 15 år må òg dei føresette samtykke på vegne av barnet for at barnet kan delta i studien. Elevane eg skulle observere var i alderen 11-12 år, noko som betydde at dei burde få samtykke sjølv til å delta i studien. I tillegg måtte òg elevane sine føresette samtykke ettersom elevane var under 15 år. Læraren sendte difor med eit skriv heim til elevane sine føresette. På dette skrivet var det både informasjon om studien til dei føresette, ein stad dei føresette kunne samtykke på vegne av barnet sitt, og i tillegg var det ein stad der elevane kunne samtykke på vegne av seg sjølv (sjå vedlegg 5). Både samtykke frå føresette, og elevane sitt eige samtykke, måtte vere samla inn før eg kunne nytte lydopptak.

I tillegg til å ta alle førehandsreglar i samsvar med personopplysningar, er det òg naudsynt å nemne at eg under heile forskinga har utøvd god tilvisingsetikk. NESH (2016) presiserer at «(f)orskere og studenter er forpliktet til å gi nøyaktige henvisningar til den litteraturen som brukes, enten det er primær- eller sekundærlitteratur» (s. 27). Dette har eg gjort gjennom å heile tida vise til dei kjeldene eg har nytta undervegs i teksten, samt ved å føre opp ei fullstendig litteraturliste på slutten av avhandlina.

4.0 Analyse av *Ishavspirater*

I dette kapittelet vil eg analysere *Ishavspirater* for å undersøkje boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Først vil eg gjennomføre ei økokritisk lesing av boka, og deretter vil eg gjennomføre ei didaktisk og økokritisk lesing av eit utdrag frå boka.

Før eg går i gang med analysen vil eg, som nemnt i metodekapittelet (jf. delkapittel 3.1), greie ut om forteljarstemma og fokaliseringsinstansen i *Ishavspirater*. Forteljarstemme kan definerast som den som fortel historia, og her skil ein gjerne mellom intern og ekstern forteljar (Larsen, 2018, s. 51). Fokalisering knytast tett til synsvinkel, men i tillegg til å gi uttrykk for kva synsvinkel ein har med å gjere, gir den òg innblikk i kven som ser, høyrer, kjenner eller tenkjer i forteljinga: «(f)okalisering handler altså om hvor sansingssenteret er plassert, og hvilken informasjon som kan gis ut fra denne plasseringen» (Larsen, 2018, s. 54). Fokaliseringsinstansen påverkar i stor grad korleis ein opplever ei forteljing. Forteljarstemma treng nødvendigvis ikkje å samsvare med fokaliseringsinstansen, men dei påverkar ofte saman kva for informasjon ein får tilgang til i ei forteljing (Larsen, 2018, s. 51). I dette tilfellet vil dei påverke kva informasjon lesaren får om naturen, naturelementa og forholdet mellom dei, og det vil òg påverke korleis dette blir framstilt i boka. Etersom desse framstillingane utgjør ein sentral del av analysen min, er det naudsynt å seie noko om kven som presenterer desse framstillingane i boka og korleis dette kan påverke måten ein tolkar desse framstillingane på.

Allereie i første setninga i *Ishavspirater* får ein innblikk i at boka har ein eg-forteljar, noko som syner seg tydeleg gjennom måten forteljaren brukar det personlege pronomenet «jeg» på: «Denne historien handler om den gangen *jeg* reiste ut på Ishavet (Nilsson, 2017, s. 9 - eiga kursivering). At det er ein eg-forteljar i boka tyder òg på at boka har ein intern forteljar, altså ein førstepersonforteljar, for det er ofte ein intern forteljar i eg-forteljingar. Ein slik intern forteljarposisjon gir avgrensa tilgang til opplysningar, for den konsentrerer seg berre rundt éin karakter (Larsen, 2018, s. 53-54). I *Ishavspirater* konsentrerer den interne forteljarposisjonen seg om hovudkarakteren i boka, Siri. Det er òg ho som er eg-forteljaren i boka, noko ein får greie på når veslesøstera hennar vender seg til ho i ein replikk: «'Fortell, vær så snill, vær så snill, Siri' (Miki). Da begynte jeg (Siri) å fortelle likevel» (Nilsson, 2017, s. 12 - sjølvлага parentesar). I eg-forteljingar er det òg vanleg med intern fokalisering, som vil seie at «hendelsene (blir) filtrert gjennom hovedkarakterens blikk, tanker og følelser, og leseren får

som regel ikke tilgang til tankene til andre karakterer i fortellingen» (Larsen, 2018, s. 55-56). Dette er tilfelle i *Ishavspirater*, for der blir hendingane i forteljinga skildra gjennom Siri. Ein får delvis tilgang til andre karakterar i forteljinga, men ein får berre tilgang til dei gjennom Siri sine auger og då i form av korleis dei snakkar eller handlar.

Forteljarstemma og fokaliseringsinstansen i denne boka fører med andre ord til at ein som lesar i utgangspunktet berre har tilgang til den informasjonen som Siri presenterer. Det skjer gjennom måten ho tenkjer, kjenner og handlar på, og det skjer òg gjennom blikket hennar. Det er med andre ord Siri som framstiller naturen, naturelementa og forholda mellom dei i denne boka. Sidan Siri er eit menneske er det òg viktig å ha i bakhovudet at alle framstillingane, òg dei av dyra og dei fantastiske dyra (dei andre livsformene), blir presentert frå ein menneskeleg posisjon. Ei interessant problemstilling i lys av dette er om desse framstillingane alltid vil vere menneskesentrerte, ettersom dei blir presentert av eit menneske, eller om det er rom for å presentere dyr i litteratur på ein måte som ikkje er menneskesentrert. Denne problemstillinga vil etter mitt syn kunne vere interessant å peike på i ein litteratursamtale, og eg vil difor forsøkje å drøfte ho undervegs i analysen av boka.

Undervegs i analysekapittelet vil eg som nemnt trekkje inn sentral teori for å drøfte det eg analyserer i lys av problemstillinga og sentrale forskingsspørsmål i studien. Teori frå økokritikken vil vere særleg relevant, og eg vil som nemnt mellom anna nytte kultur i natur matrisen (Goga et al., 2018b, s. 12) og Garrard (2012, s. 154) sin typologi som tankestøtte her.

4.1 Ei økokritisk lesing av boka

Gjennom ei økokritisk lesing av boka vil eg i hovudsak studere korleis naturen, naturelementa og forholdet mellom dei er framstilt i *Ishavspirater*. Med naturen meiner eg her landskapet, omgjevnadane og stadane i boka, og med naturelement meiner eg andre element som inngår i naturen, som til dømes menneska og dei andre livsformene.

Først vil eg studere korleis naturen og naturelementa blir presentert på kartet på innsidepermane. Som nemnt i metodekapittelet er det interessant å studere kartet ettersom det syner ei framstilling som i mindre grad er farga av Siri sin synsvinkel (jf. delkapittel 3.1). Det vil difor vere med på å syne ei heilskapleg framstilling av naturen og naturelementa. Etter at

eg har analysert kartet vil eg gå over til å studere verbalteksten. Då vil eg først analysere landskapet, omgjevnadane og stadane, deretter menneske og til slutt andre livsformer i boka. Det er fleire interessante menneske og livsformer i boka, men for å avgrense har eg valt ut nokre døme som eg meiner er dekkjande nok til å kunne svare på problemstillinga. Til slutt i den økokritiske lesinga vil eg leggje vekt på korleis Siri utviklar tankegangen sin frå delvis naiv og antroposentrisk, til ein meir økosentrisk. Korleis dette går føre seg vil eg eksemplifisere gjennom Siri sine møter med kvitulvane og ulvejegeren Nanni. Det er fleire møte i boka som syner denne utviklinga, men òg her har eg gjort avgrensingar med tanke på studiens omfang.

4.1.1 Framstilling av natur og naturelement på kartet

I både fremre og bakre innsideperm i boka finn ein eit kart over Ishavet. Ishavet er den verda Siri og dei andre lever i, og kartet syner ei oversikt over denne verda.



Figur 5 – Kart over Ishavet

(Nilsson, 2017)

Heilt øvst i venstre hjørnet av kartet står det «Ishavet» med store bokstavar. På kartet ser ein at Ishavet utgjer eit stort hav med fleire skjer og ei blanding av både store og små øyar. Nokre

av desse skjera og øyane har namn, medan andre er namnlause. På Ytterøy, som ligg til venstre på kartet og er den største øya i Ishavet, kan ein sjå ei samling av hus heilt øvst på øya. Ved sidan av husa står namnet «Seilene», som kan tolkast å vere namnet på denne tettstaden. Det ingen av dei andre øyane som har hus som kjem til syne på kartet. Det er derimot fleire seglbåtar i ulike storleikar på Ishavet, noko som er eit klart teikn på menneskeleg aktivitet. I nokre av båtane, som til dømes i båten ved sidan av øya «Nordvåg», kan ein òg sjå menneske. Fleire stader på kartet kan ein sjå kvalar i havet, og heilt oppe ved kartnamnet kan ein sjå to sjøfuglar. Dette er dei einaste dyra som syner seg på kartet.

Fleire av elementa på kartet er med på å framstille naturen som farleg. Dette syner seg særleg i området mellom øya «Underøy» og skjersamlinga «Selskjærene». I dette området kan ein sjå fleire høge og spisse skjær, og kartet viser òg høge bølger som skvulpar opp mot desse skjera. Dei høge bølgjene kan ein òg finne fleire andre stader på kartet, til dømes ved sidan av «Hornøy» og «Våtøy», der dei kjem til syne som høge og spisse toppar i havet. Desse spisse skjera og dei høge bølgjene framstiller havet både som farleg og brutalt, eit uttrykk som skipsvraket ved sidan av «Jomfruskjær» er med på å forsterke òg. I lys av posisjonar i natur i kultur-matrisen ligg ei slik framstilling av havet nærare ein problematiserande posisjon enn ein feirande posisjon, men ei slik framstilling er først og fremst sett frå menneska sitt perspektiv. Kartet er teikna av eit ukjent menneske, slik det kjem fram i forteljinga (Nilsson, 2017, s. 63), og det er difor tenkjeleg at menneska si erfaring med havet har prega korleis kartet har blitt utforma. I tillegg ser landskapet ut til å vere tydeleg prega av menneskeleg påverknad, noko som framstiller kartet som noko antroposentrisk. Øyane har til dømes fått menneskeskapte namn, og menneska sine hus og seglbåtar er teikna inn på kartet.

Ettersom det er eit menneske som har teikna kartet så er det ikkje sikkert at alle andre livsformer, som òg er ein del av naturen på kartet, ville ha posisjonert seg på same måte i forhold til naturen som det menneska gjer her. Den eine kvalen som kjem til syne midt på kartet ser nesten ut til å smile, noko som kan tyde på at den likar seg i havet. Det at kvalen blir framstilt smilande er òg interessant, for her ser det ut til at kvalen har blitt gitt eit menneskeleg trekk av det mennesket som har teikna kartet. I lys av Garrard sin typologi vil dette kunne sjåast på som eit døme på antropomorfisme. Om det er rå eller kritisk antropomorfisme er heller vanskeleg å seie. Det verkar ikkje som at kvalen er gitt smilet for å framstille han dårleg, noko som tyder på at det i større grad dreier seg om kritisk antropomorfisme enn rå. Dei andre dyra på kartet, som sjøpapegøyane øvst på kartet og den

store kvalen til høgre på kartet, ser heller ikkje ut til å verken frykte havet eller verte plaga av havets utforming og krefter. I lys av posisjonar i natur i kultur-matrisen kan dette kanskje tyde på at naturen på kartet òg blir framstilt i nærleiken av ein feirande posisjon, eller i alle fall i retning av ein posisjon som er meir eller mindre nøytral for andre livsformer.

Det ser med andre ord ut til at naturen på kartet, altså i hovudsak havet, i stor grad blir framstilt som problematiserande for menneska, men at ein slik posisjon nødvendigvis ikkje gjeld for alle dei andre livsformene som òg er ein del av naturen. Dette kunne vore interessant å peikt på i ein litteratursamtale, altså korleis menneske og dyr kan oppleve omgjevnadane ulikt. Det kunne òg vore interessant å reflektert kring om framstillingar av naturen i det heile kan vere nøytrale, sidan dei som regel er framstilt av menneske. I tillegg ville det vore interessant å drøfta om det i det heile er mogleg å framstille naturen frå dyra sin synsvinkel, eller om det alltid berre vil vere slik menneska trur dyra ville framstilt det.

4.1.2 Framstilling av natur i verbalteksten

Naturen blir som nemnt i denne studien forstått som landskapet, omgjevnadane og stadane i boka. Framstillingane av naturen i verbalteksten kjem til uttrykk gjennom Siri, og hennar personlege syn på han vil difor påverke denne framstillinga. Siri skildrar naturen mellom anna gjennom bruken av adjektiv og samanlikning.

Nokre adjektiv som til dømes ser ut til å gå igjen i Siri sine skildringar av havet, er at det er både stort, kaldt, vilt, kraftig, uroleg og utålmodig. At ho skildrar havet som stort og kaldt ser ut til å vere gjennomgåande gjennom heile boka. Ho skildrar det mellom anna slik då ho og Fredrik, kokken på skipet Polarstjernen, studerer eit kart over Ishavet: «Så gled fingeren forbi Jerneplet og alle andre skjær som hørte til Blåvik – og vidare ut på det store, kalde Ishavet» og «den virkelige verden, som var et stort, kaldt, gyngende hav» (Nilsson, 2017, s. 63-64). Bølgjene på havet skildrar ho til dømes òg som sinte og kraftige, altså med menneskelege trekk: «det blåste mer og mer, bølgene ble sintere og sintere, og sjøsprøyten som landet plaskende på dørken ble kraftigere og kraftigere.» (Nilsson, 2017, s. 123), og havet om hausten skildrar ho slik: «Vannet var alltid skummende vilt om høsten, stormen pisket det fra alle kanter, luften smakte av hav da.» (Nilsson, 2017, s. 51).

Desse adjektiva syner at Siri framstiller havet som noko farleg, skremmande, brutalt og kraftig. Dette kjem òg fram gjennom måten Siri skildrar dønningane på: «Dønningene duvet over havet som åndedrettet til et kjempedigert dyr» (Nilsson, 2017, s. 41). Denne samanlikninga understrekar at dønningane både er kraftige og store, og at Siri ser på dei som levande. Siri legg òg vekt på bølgiene si kraft vidare i skildringa si: «Dette var dønninger som fikk en til å skjønne at menneskers fartøyer – uansett hvor mange fot de måtte være og hvor mange master de måtte ha – ikke var annet enn små spinkle trekasser» (Nilsson, 2017, s. 41). Dette seier igjen litt om den krafta som ligg i bølgiene og havet, og ei slik framstilling syner korleis Siri posisjonerer seg sjølv og menneska i forhold til havet og dei massive naturkreftene. Til samanlikning er ikkje menneska med sine seglbåtar noko anna enn «små, spinkle trekasser», og det er difor gitt at menneska må respektere havet og naturen dersom dei vil overleve når dei reiser over det. Menneska blir her framstilte som små og delvis ubetydelege i forhold til naturen og naturkreftene, noko som indikerer kor lite påverknadskraft menneska har når det til dømes kjem til å temme naturkrefter.

Eit annan eigenskap ved havet som blir framheva er brutaliteten og krafta i kulda: «Den voldsomme kraften i ismassen kunne knuse et skip som om det var et lite eggeskall» (Nilsson, 2017, s. 79). Havet og isen si brutale kraft og evne til å knuse skip er noko Siri tek opp fleire gonger i forteljinga: «Isflakene og isfjellene som kom flytende i vannet, var store. Noen ganger slo de mot skroget med en sånn kraft at jeg var sikker på at vi kom til å synke» (Nilsson, 2017, s. 128). Igjen syner dette korleis Siri skildrar havet som noko stort, kraftfull og nærmast daudeleg, noko ho gjer gjennomgåande i boka.

I lys av posisjonane i natur i kultur-matrisen tyder desse skildringane på at havet, og særleg havet om vinteren med isflak og kraftige ismassar, blir framstilt nærast den problematiserande posisjonen. Det er denne problematiserande framstillinga av havet som noko farleg, skummelt, kraftfullt og brutalt, som er dominerande i boka, men det finst likevel òg skildringar av havet som kan sjå ut til å innebere eit meir feirande syn på det. Eit døme på dette er då Siri står på øya «Snørosen» og speidar ut over havet: «I skumringen var havet blitt fiolett. De glade og livlige bølgene hadde lagt seg, nå var vannflaten nesten speilblank» (Nilsson, 2017, s. 150). Her skildrar Siri havet som noko harmonisk og vakkert, og denne skildringa seier mykje om Siri sitt forhold til naturen. For sjølv om Siri verkar redd for havet, og stadig prøver å skildre for lesaren kor farleg det er å leggje ut på Ishavet på vinterstid, skildrar ho det til tider både som idyllisk og vakkert. Det er tydeleg at ho er i stand til å feire

det fine ved naturen sjølv om den kan vere både farleg og livstrugande. Dette kjem òg til syne då ho skildrar ein skumring: «Det var skumring. Så glitrende i rosa og fiolett, og så gnagende og hensynsløst kaldt. Det var sånn den var, skumringen på Snørosen. Vakker, men uhyggelig, nydelig, men farlig» (Nilsson, 2017, s. 162).

Siri sine skildringar og framstillingar av landskapet bevegar seg med andre ord fram og tilbake på aksen mellom den feirande posisjonen og den problematiserande posisjonen i matrisen. Denne vekslinga opnar opp for at lesaren òg kan bevege seg mellom dei to posisjonane, noko som kan føre til at lesaren blir medviten om korleis han eller ho sjølv ser på og framstiller naturen rundt seg. Måten Siri reflekterer over kreftene i havet på, meiner eg òg kan gjere lesaren medviten om at ein må behandle naturen med respekt gjennom å respektere naturkreftene.

4.1.3 Framstillinga av dei ulike livsformene i verbalteksten

Gjennom heile boka skildrar Siri ulike menneske, dyr og andre fantastiske skapningar som ho møter på reisa si. Desse skildringane seier noko om Siri sitt syn på dei ulike livsformene, men dei seier òg noko om korleis andre livsformer skildrar både seg sjølv og andre. Eg vil no presentere nokre døme på korleis ulike menneske, dyr og fantastiske dyr blir framstilte og skildra i boka.

Faren til Siri og Miki

Ein av dei første karakterane ein møter i boka er faren til Siri og Miki. Siri skildrar faren sin som ein mann som har eit godt lag med alt i naturen, noko som mellom anna syner seg gjennom måten han behandlar andre livsformer på. Siri fortel mellom anna om korleis han redda ein skarv, som hadde fått vengjene sine forfrosne i vinterkulda, berre ved å ta han inn i varmen. Ifølgje Siri var det på grunn av at faren har eit så godt lag med dyr, at dei kunne sleppe han ut igjen etter berre nokre dagar (s. 9). At han har eit godt lag med andre livsformer syner seg òg når Siri fortel om den gongen faren fekk ei havfrue i fiskegarnet sitt: «(Havfruen) trodde sikkert at han ikke kom til å slippe henne uti igjen. Men det gjorde han selvsagt. For det er forskjell på å dra opp en torsk og å dra opp en havfrue» (Nilsson, 2017, s. 10).

For faren til Siri og Miki er det altså sjølvsagt at det å fiske havfruer er galt. Måten han reddar både skarven og havfrua på kan vise at han ser på desse livsformene som likeverdige med menneske, og at han difor kan seiast å nærme seg ei økosentrisk haldning til naturen. Likevel skil han mellom havfrue og torsk, og han seier her indirekte at det er greitt å fiske torsk men ikkje havfruer. Kanskje skil han mellom desse fordi havfrua i større grad liknar på eit menneske enn det ein torsk gjer, og at det difor er verre å fiske ei havfrue enn ein torsk. Det kan òg vere at han forsvarar det å fiske torsk med at han, Miki og Siri må ha mat å ete slik at dei ikkje svelt ihel. Om det å ete andre dyr inneber at ein i mindre grad er styrt av økosentriske idear og verdiar kan diskuterast. Det er likevel interessant å få innblikk i korleis faren skil mellom havfrue og torsk, for denne innsikta opnar etter mitt syn opp for at lesaren kan reflektere kring skilnaden mellom ulike livsformer sjølv. Dette kunne det òg vore interessant å peika på i ein litteratursamtale. Då kunne ein til dømes styrt elevane inn på ein diskusjon om det er slik at alle dyr som et andre dyr ikkje har økosentriske verdiar.

Hvithode

Hvithode er piratkapteinen på skipet Snøravnen. Siri skildrar Hvithode som det kaldaste mennesket som finst, med hår like kvitt som snøen, og heilt utan sjel: «inni den mannen, på det stedet der andre mennesker har sjel, der er det like tomt og kaldt som en isgrotte.» (Nilsson, 2017, s. 12). Av alle karakterane i boka er det han som ser ut til å ha dei mest ekstreme og antroposentriske haldningane overfor andre livsformer. Han set ikkje berre menneska i ein posisjon over andre livsformer, han set òg seg sjølv i ein meir verdifull posisjon over andre menneske. Dette kjem tydeleg fram gjennom måten han brukar born til å hakke kull føre seg, for han bryr seg ikkje i det heile om borna overlever dette arbeidet eller ikkje. Så lengje han får den hardaste kullbiten kvar dag, så er han nøgd. Dette syner ikkje berre ein antroposentrisk tankegang, det syner òg at han er svært egosentrisk.

Hvithode sine antroposentriske og egosentriske haldningar viser seg òg gjennom måten han behandlar andre livsformer enn menneske på. Kvitulven, som han nyttar som drivkraft for at ei diamantmaskin skal virke, er eit godt døme på dette. I forteljinga kjem det mellom anna fram at kvitulven er fanga inne hjå Hvithode, at han har lappar framfor auga sine, og at han ifølgje Siri ser forferdeleg ut: «(Kvitulven) hadde fått lite mat og var matt i pelsen. Pelsen var dessuten skrappt bort flere steder, og der var huden full av sår» (Nilsson, 2017, s. 313). Det er Hvithode som lagar desse sår i pelsen til ulven, for han piskar ulven til blods for å få han til å gå rundt og rundt diamantmaskina slik at den skal virke. Det er tydeleg at ulven blir pint av

dette, noko som kjem fram gjennom måten Siri skildrar korleis ulven reagerer når Hvithode bevegar seg mot han: «(Ulven) rykket til, prøvde å gå, men selepinnen var tydeligvis låst på en eller annan måte, for ulven kom ikke av flekken. Plutselig var den både sint og redd, trampet med de enorme labbene, krøkte seg, knurret lavt.» (Nilsson, 2017, s. 316). Det at Hvithode behandlar ulven slik syner korleis han berre tenkjer på seg sjølv og målet sitt om å lage ein diamant. Kven han skadar, eller til og med tek liv av i prosessen, er ikkje så nøye, så lengje han til slutt får til å lage ein diamant.

I tillegg til å ikkje bry seg om andre livsformer, ser det heller ikkje ut til at han bryr seg om verken miljøet rundt seg eller dei skadane han påfører naturen med gruvedrifta si. Eit døme på dette er fargen på snøen rundt gruva. Siri skildrar det slik: «Først ble den lysegrå, omtrent som de lyseste steinene i havet. [...] Så ble den enda litt mørkere, som skinnet på en håkjerring [...] Og til slutt var den like svart som natten». (Nilsson, 2017, s. 271). Gruvedrifta til Hvithode forureinar med andre ord snøen utanfor gruva. At snøen skiftar farge frå kvit til svart kan vere eit bilete på korleis menneska øydelegg naturen ved å gjere noko reint og naturleg til noko ureint og øydelagt. Dette er eit døme på eit problematiserande forhold mellom menneske og natur, der menneskeleg aktivitet øydelegg naturen. For å problematisere dette ytterlegare framstiller i tillegg Siri snøen som farleg, for ho tenkjer at den svarte snøen kjem av at Hvithode har «helt ondskapen sin utover bakken rundt diamantgruven» (Nilsson, 2017, s. 271).

Hvithode set med andre ord seg sjølv i ein hierarkisk høgare posisjon enn både naturen rundt seg, andre menneske og andre livsformer. Han blir med andre ord framstilt med antroposentriske tankar, og måten han behandlar både naturen rundt seg og andre livsformer på, blir framstilt problematiserande av Siri. Etersom han er skurken i forteljinga, seier dette noko om kva verdiar og posisjonar som blir kritiserte i boka og som boka sin heilskap formidlar. Som regel sympatiserer ein ikkje med skurken i ei forteljing. Dei verdiane og haldningane til naturen og naturelementa som Hvithode har, vil difor mogleg bli avvist av lesaren, for lesaren vil mest sannsynleg ikkje sympatisere eller halde med verdiane til ein skurk.

Einar

Einar er ein gut på omtrent same alder som Siri, og han er ein av karakterane som Siri midlertidig bur hjå på reisa si over Ishavet. Ved første møte med Einar skildrar Siri han som

ein vakker gut med svart hår, og med blå auger som ser ut som «to iskalde hav» (Nilsson, 2017, s. 185). Medan ho bur hjå Einar skildrar ho han vidare som ein snill og entusiastisk, delvis redd og usikker gut, med skiftande temperament (s. 180-209).

Siri sitt fyrsteintrykk av Einar endrar seg derimot brått då Siri får innblikk i kva plan Einar har for den vesle kvalhøna han eig. Kvalhøna er ein fantastisk skapning i boka, og Einar er tenkt til å bruke ho som eit fiskereiskap for å gjere seg sjølv rik. Denne planen inneber ganske grov mishandling av kvalhøna. Siri er tydeleg imot planen til Einar, noko som kjem fram gjennom måten ho skildrar Einar på etter at ho får høyre om planen hans: «Jeg så på ham, på det bleke ansiktet med de blå øynene. Plutselig var det ikke like fint lenger» (Nilsson, 2017, s. 207). Siri samanliknar òg Einar indirekte med Hvithode, for ho uttrykkjer tydeleg kva ho synest om det å bruke andre for å gjere seg sjølv rik: «jeg synest det er noe galt med det opplegget [...] Å la andre jobbe fordi du selv har lyst til å bli rik» (Nilsson, 2017, s. 208). Einar blir svært sint når han høyrer dette, noko som tyder på at Einar ikkje likestiller kvalhøner med menneskebarn. Dersom han hadde gjort det, så hadde han nok ikkje reagert på denne måten når Siri samanlikna han med Hvithode. Planen hans syner òg at han er prega av antroposentriske haldningar der han set seg sjølv i ein høgare posisjon enn kvalhøna.

Det er interessant korleis Siri sitt syn på Einar endrar seg etter at ho får innblikk i planen hans. Denne episoden er henta frå utdraget som er valt ut til den didaktiske analysen og som grunnlag i den litterære samtalen, og ein av grunnane til at eg valde dette utdraget er nettopp på grunn av at Siri endrar meining om Einar i utdraget. Episoden med kvalhøna problematiserer forholdet mellom menneske og andre livsformer, noko som gir rom for å reflektere kring dette i ein litteratursamtale. I tillegg meiner eg at dette skiftet signaliserer til lesaren kva for haldningar mot andre livsformer som er gode og dårlege. Som nemnt vil hovudkarakteren sine meiningar og handlemåtar kunne påverke lesaren i stor grad, for det er gjerne den karakteren ein sympatiserer mest med i forteljinga. Difor er det òg tenkjeleg at dei verdiane hovudkarakteren Siri formidlar, er dei verdiane som lesaren fangar opp og tek til seg.

Nanni

Nanni blir framstilt av Siri som ein grådig ulvejeger. Ho skyt så mykje kvitulv at ho ikkje klarar å ete opp alt kjøtet sjølv, og det kjøtet ho ikkje klarar å ete blir berre liggjande å rotne i skuret hennar. Siri konfronterer Nanni med dette, og spør ho om det verkeleg er nødvendig å skyte så mykje ulv, for: «Det holder vel å ha nok kjøtt til å bli mett?» (Nilsson, 2017, s. 97).

Til dette svarar Nanni at heile vitsen med å skyte ulv er å skyte mange. Og dersom ho får tak i ein levande ulveunge er det endå betre, for dei får ho selt for svært mange sølvmyntar nede i hamna (s. 97-98). Denne grådigheita syner at Nanni òg har antroposentriske haldningar til andre livsformer i naturen. Ho er berre oppteken av ulvane sin materielle verdi, og set difor seg sjølv i ein hierarkisk høgare posisjon enn kvitulvane. Ved å setje seg sjølv i denne posisjonen gjer ho seg i stand til å gjere som ho vil med ulvane, og på denne måten anerkjenner ho ikkje ulvane som likeverdige med menneske.

Det som er særleg interessant med Nanni, er at ho framstiller seg sjølv på lik linje med kvitulvane. Dette kjem fram då ho syner Siri kor mange sølvmyntar ho har tent på å selje ulvequalpar og ulvefeller i hamna. Ho avsluttar denne samtalen med å seie at «Alle gjør sitt for å overleve [...] Det gjør ulven, og det gjør jeg.» (Nilsson, 2017, s. 97). Ved å antyde at ho berre gjer det same for å overleve som ulvane gjer, set ho seg sjølv ein «likeverdig» posisjon med dei. Handlingane hennar tydar derimot på noko anna, noko som syner at Nanni ikkje har så veldig god sjølvinnsikt når det kjem til akkurat dette. Etter mitt syn gjer Nanni meir enn å berre «overleve», noko eg meiner kjem fram gjennom måten ho skyt alle ulvane ho kjem over, og i tillegg lar store delar av kjøtet rotne.

Ser ein Nanni sine handlingar og levemåte i lys av det å vere berekraftig, så er det ganske tydeleg at det er mykje som ikkje samsvarar. Som nemnt handlar det å leve berekraftig om å ikkje ta så mykje frå naturen at ein øydelegg for framtidige generasjonar, og at ein er medviten om at eins eigen ressursbruk har konsekvensar både lokalt og globalt (jf. delkapittel 1.5). Nanni skyt mykje meir ulv enn det ho klarar å ete, noko som tyder på at ho verken tenkjer på framtidige generasjonar eller korleis ressursbruken hennar kan påverke miljøet rundt ho. Ein konsekvens av ulveskytinga kan til dømes vere at ulvebestanden går ned, slik at framtidige generasjonar ikkje får tilgang til ulvekjøtt i det heile. Dette vil kunne gjere lesaren medviten om kva det vil seie å leve på ein måte som ikkje er berekraftig. Siri sine refleksjonar kring dette spelar ei viktig rolle hjå lesaren si medvitsutvikling her. Korleis Siri reflekterer kring dette vil eg òg kommentere i delkapittel 4.1.3, kor eg analyserer Siri sitt møte med Nanni nærare.

Kvalhøner og kvalhønekyllingen

Kvalhøner er som nemnt ein fantastisk skapning i boka. Siri skildrar vaksne kvalhøner som farlege og store dyr med så sterke og taggete nebb at «de kan tygge stein med dem.» (Nilsson,

2017, s. 20). Fjørdraktene deira blir skildra som tette og svartspetta, og som fullvaksne høner veg dei opp mot 15 kg. I tillegg har dei òg kjempedigre føter med klør og tjukk svømmehud (s. 21).

Siri si framstilling av kvalhønene ser ut til å plassere seg i nærleiken av den problematiserande posisjonen i matrisen, dette fordi dei ifølgje ho er farlege. Likevel framstiller ho kvalhønekyllingen til Einar som «vidunderlig brun og dunete og liten» (Nilsson, 2017, s. 192), noko som tyder på at ho òg framstiller dei i nærleiken av den feirande posisjonen i matrisen. Dette syner korleis Siri skildrar kvalhønene ulikt og på ein måte som bevegar seg på aksen mellom ein problematiserande og feirande posisjon. Det er likevel viktig å presisere at dette som nemnt er Siri si personelege framstilling av desse fantastiske skapningane, og at ei slik framstilling difor vil kunne variere ut frå ulike livsformer sine posisjonar. Når Siri skildrar kvalhønene som farlege, så meiner ho mest sannsynleg at dei er farlege for ho, og kanskje for andre menneske òg. Det er ikkje sikkert at kvalhønene ser på seg sjølv som farlege og store dyr, for dei er mest sannsynleg ikkje farlege for kvarandre.

Kvitulvane

Kvitulvane er òg dyr som går inn under kategorien fantastiske, og desse blir òg framstilt noko ulikt gjennom boka. Faren til Siri skildrar kvitulvane til henne slik: «Helt siden jeg var liten hadde pappa fortalt om de hvite ulvene som hadde tenner like lange som kniver. De var både livsfarlige og vakre» (Nilsson, 2017, s. 70). Ei slik framstilling ser med andre ord ut til å bevege seg mellom ein feirande posisjon og ein problematiserande posisjon. Siri sine skildringar av kvitulvane ser òg ut til å bevege seg mellom fleire posisjonar, og ho framstiller dei ikkje likt gjennom heile boka. Ho skildrar til dømes den første ulvekvalpen ho ser som «morsom og søt» (s. 72) medan den andre ho ser skildrar ho som «myk og fin» (s. 75). Desse skildringane plasserer seg nær ein feirande posisjon i matrisen, for her blir ulvekvalpane skildra av Siri som vakre skapningar. Dette endrar seg når Siri seinare i forteljinga står andlet til andlet med ein stor, vaksen kvitulv. I dette møtet skildrar Siri kvitulven slik: «Åh, den var så stor og fryktinngytende, og hjørnetennene var så lange at de sikkert kunne spidde rett gjennom meg» (Nilsson, 2017, s. 101). Kvitulven blir her skildra som farleg for Siri, ei skildring som kan seiast å plasserer seg nær ein problematiserande posisjon.

Siri framstiller òg den eine ulvekvalpen ho møter gjennom å gi han menneskelege kjensler. Ulvekvalpen ho ser er i ferd med å bli teken av to menn som skal selje han vidare til

menneske på ei anna øy, og Siri reagerer på dette ved å seie at ulvekvalpen «er så lei seg» (Nilsson, 2017, s. 78). I lys av Garrard sin typologi kan ei slik skildring av ulvekvalpen vere eit døme på ei form for kritisk antropomorfisme. Det kan verke som at Siri gir ulvekvalpen menneskelege kjensler for å sympatisere med han, og for å forstå ulvekvalpen sin reaksjon betre. Dette er i større grad ei form for positiv antropomorfisme, og kan difor seiast å plassere seg nærare ei kritisk form for antropomorfismen enn ei rå form (jf. delkapittel 2.1.3).

Korleis kvitulvane blir framstilt kjem òg til syne gjennom måten andre menneske behandlar dei på. Fredrik omtalar til dømes ulvekvalpane som «verdifulle bytte» (s. 77). Ei slik oppfatning ser ut til å vere gjennomgåande for fleire av menneska som bur på Ulvøyene. Dei fleste som bur der er nemleg ulvejegerar, og dei ser berre på ulvane som verdifulle i lys av den materielle verdien dei har for dei. I lys av natur i kultur-matrisen kan det difor sjå ut til at dei fleste har antroposentriske haldningar til kvitulvane, medan Siri framstiller dei på ein måte som bevegar seg mellom ein feirande og problematiserande posisjon i matrisen.

Havfrueungen

Siri møter havfrueungen etter at ho blir kasta i sjøen av to piratar, og må gå på land på det vesle skjeret, Snørosen. Dette er likevel ikkje første gongen ho ser havfrueungen, for den ser ho allereie då ho framleis er i båten med dei to piratane som kasta ho på sjøen. Når havfrueungen er ute i sjøen skildrar Siri han som ein naken unge med rosa hud, tjukke små armar og bakfinner (s. 129-130). Når ho møter han på Snørosen skildrar ho han vidare slik: «Øynene skinte blått i måneskinnet, de lå dypt i det fine, rosa fjeset. Nesen var liten og kort, i munnen satt noen nye tenner. Skinnet var tjukt og grovt» (Nilsson, 2017, s. 141).

Orda Siri her nyttar for å skildre havfrueungen nærmar seg ein feirande posisjon. Siri skildrar derimot ikkje havfrueungen utelukkande gjennom ein feirande posisjon: «Men ungen ble sint, rasende til og med. Den begynte å fekte rundt seg, slo i snøen så den sprutet, og da jeg prøvde å holde rundt den, rev den seg løs» (Nilsson, 2017, s. 160). Dette er ei skildring av korleis havfrueungen reagerte då Siri fortalte at ho ikkje kunne vere hjå han for alltid. Ei slik framstilling syner at havfrueungen kan vere til dels farleg når han blir sint, noko som i lys av natur i kultur-matrisen kan seiast å plassere seg nær den problematiserande posisjonen. Dei ulike skildringane tyder på at Siri framstiller havfrueungen på ein måte som bevegar seg mellom ein feirande og problematiserande posisjon.

Ei anna framstilling av havfrueungen som er særleg interessant, er måten Siri skildrar havfrueungen som ein slags blanding mellom eit menneske og eit dyr på. Dette syner seg særleg gjennom skildringane av utsjånaden, der det kjem fram at halve kroppen kan likne på ein menneskeunge, medan halve kroppen består av bakfinner slik som enkelte dyr i sjøen har. Det kjem òg fram både gjennom måten Siri behandlar havfrueungen på, og gjennom korleis havfrueungen sjølv oppfører seg. Siri behandlar til dømes havfrueungen slik ein kan tenkje seg at ho ville ha behandla ein menneskeunge. Ho trøstar han når han grin, ho finn mat til han og ho passar på at han får sove inntil ho om natta. Siri går òg ut frå at han forstår kva ho seier, og ho kommuniserer med han på same måte som ho ville gjort med eit menneske, ved å nytte eit menneskespråk. På same tid behandlar ho òg havfrueungen litt som om han skulle vore eit dyr, noko som viser seg særleg gjennom måten ho snakkar til han på når dei leikar: «Ser du denne? [...] Kan du hente den til Siri?» (Nilsson, 2017, s. 153). Leiken går ut på at Siri kastar ein stein ut i havet, og så skal havfrueungen hente steinen og komme tilbake til Siri med han. Dette minner om ein lek som ein leikar med hundar, der ein kastar ein ball og hunden må hente ballen tilbake til eigaren. Måten ho snakkar til havfrueungen på, minner òg litt om måten ein ville ha snakka til ein hund. I tillegg til dette dyttar ho òg havfrueungen vekk når han tyggjer på skoa hennar (s. 152), noko ein kanskje ville gjort dersom det var ein hund som togg på skoen.

Det at Siri behandlar havfrueungen dels som ein menneskeunge og dels som eit dyr, har nok ein del å gjere med havfrueungen sin oppførsel òg. Som nemnt tyggjer havfrueungen på skoen til Siri, noko hundar og andre dyr ofte gjer, og han er svært interessert i å leike den leiken som Siri finn opp til han. I tillegg fortel Siri at havfrueungen klatrar på ho, klorar ho og fresar til ho (s. 145). Det å frese er særleg eit trekk som ein gjerne forbinder med dyr, noko som tyder på at havfrueungen har både trekk frå menneske og frå dyr. Dei menneskelege trekkja syner seg særleg gjennom måten havfrueungen kommuniserer med Siri på. Det verkar som at han forstår kva Siri seier, og han brukar òg ord som «Na-naa» når han snakkar til Siri (s. 147). Dette er det einaste havfrueungen seier, og det kan verke som at han siktar til at Siri er mora hans.

Havfrueungen er med andre ord ein fantastisk skapning som både har menneskelege og dyriske trekk. Det verkar òg som at Siri prøver å tolke havfrueungen gjennom å overføre menneskelege tankar og kjensler til han. Eit døme på dette er når Siri har funne blåskjel til havfrueungen og dei sit og et ilag: «Nå og da betraktet den meg med de små, blå øynene sine,

den virket gladere nå. Den syntes nok at vi hadde det skikkelig koselig sammen, vi to» (Nilsson, 2017, s. 147). Her kan det verke som at Siri tolkar havfrueungen ved å gi han menneskelege kjensler som at han er glad og at han kosar seg. I lys av Garrard sin typologi kan det sjå ut til at Siri her nyttar ei form for kritisk antropomorfisme for å representere havfrueungen. Ho gjer det likevel ikkje på ein måte som er nedverdiggande for havfrueungen, men heller for å forstå og tolke reaksjonane hans betre. Sjølv om dette ikkje er meint negativt ligg det likevel eit dilemma i det å samanlikne andre livsformer med menneske for å forstå dei betre. Som nemnt tidlegare kan dette ha negativ innverknad på måten ein forstår dyr på, for ein forsøker å gjere det på menneska sine premiss (jf. delkapittel 2.1.3; Garrard, 2012, s. 157). Dette er eit dilemma som det til dømes kunne vore interessant å diskutert i ein litteratursamtale om boka (jf. delkapittel 4.2).

Måten Siri framstiller havfrueungen på er òg interessant frå eit posthumanistisk syn. Som nemnt dreier posthumanisme seg om å stille spørsmål ved, endre på eller flytte på etablerte grenser. Det dreier seg òg om å presentere nye grenser og kategoriar der det ikkje finst eit tydeleg skilje, til dømes mellom menneske og dyr (jf. kap. 2.1.3). Ved å teste ut ulike måtar å halde seg til havfrueungen på, verkar det som at Siri forsøker å flytte på dei etablerte grensene mellom menneske og andre livsformer. Havfrueungen er òg eit godt døme på ein skapning som i seg sjølv presenterer ei oppløysing av ei slik grense, og mogleg ein ny kategori, nettopp gjennom å syne seg som ei blanding av eit menneske og eit dyr. I møte med havfrueungen testar òg Siri ut ulike posisjonar når det gjeld å vere i interaksjon med andre livsformer. Dette kan tyde på at ho ønskjer å endre på grensa mellom menneske og dyr som hindrar oss i å leve side om side med dei, og i likeverdige posisjonar.

Som eg har peika på så langt i den økokritiske analysen av boka, så framstiller Siri naturen og naturelementa gjennom å bevege seg mellom fleire av posisjonane i natur i kultur-matrisen. Det at Siri bevegar seg mellom fleire av posisjonane opnar etter mitt syn opp for at lesaren kan reflektere over korleis naturen og naturelementa kan framstillast på ulike måtar òg. Ein refleksjon kring dette kan gjere lesaren medviten om korleis han eller ho sjølv ser på naturen, og kan presentere nye tenkjemåtar og måtar å vere i naturen på. Menneska sine ulike handlingar og tenkjemåtar inviterer etter mitt syn lesaren til å delta i refleksjonar kring kva som er rett og gale når det gjeld å ta vare på naturen, menneska og dei andre livsformene. Som ein har sett opnar òg fleire av karakterane sine veremåtar i naturen opp for refleksjonar

kring ulike berekraftige tema og dilemma, til dømes overforbruk og utbyting av natur og ulike livsformer til eiga vinning.

Etter mitt syn viser difor analysen så langt at boka har eit potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren. Som nemnt dreier eit slikt medvit seg om det å ha innsikt i og vere både medviten og reflektert kring måten ein handlar, kjenner og tenkjer på kring forholdet mellom menneske og andre livsformer (jf. kap. 1.5). Mykje av dette potensialet ligg som nemnt i måten Siri sjølv reflekterer kring ulike problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling i boka. Måten ho tenkjer, reagerer og handlar på i møte med dei ulike livsformene, gir oss òg innblikk i kva Siri ser på som rett og gale når det gjeld måtar å behandle livsformer på. Ved å reflektere kring dette fungerer Siri som eit slags moralsk kompass for lesaren, og det er i stor grad gjennom ho ein les boka på ein økokritisk måte. Reisa gjennom Ishavet kan difor, som Nina Goga forklarar det, lesast som «[...] en øvelse i økologisk tenkning og forhandling mellom et menneskesentrert og et økosentrisk perspektiv på naturen» (s. 365). Eg meiner difor òg at dette potensialet ligg særleg i måten Siri utviklar tankegangen sin i møte med ulike livsformer. Dette vil eg drøfte vidare i det påfølgjande delkapittelet, kor eg vil argumentere for at Siri utviklar tankegangen sin frå ein naiv og antroposentrisk tankegang til ein meir økosentrisk tankegang undervegs i forteljinga.

4.1.4 Siri si utvikling

For å syne korleis Siri utviklar tankegangen sin har eg valt ut nokre døme knytt til Siri sine første møter med kvitulvar og ulvejegeren Nanni. Desse døma viser etter mitt syn godt korleis Siri sin tankegang utviklar seg i møte med ulike livsformer, og det har difor vore dekkjande å berre ta med desse døma her. Dei to døma vil i det påfølgjande bli analysert i lag.

Møta med kvitulvekvalpane og ulvejegeren Nanni

Nokre av dei første møta som er av betydning for Siri si utvikling mot ein meir økosentrisk tankegang, er Siri sine første møte med kvitulvekvalpane. Desse møta finn stad på Ulvøyene, som er det første øyriket Siri kjem til på reisa si, og dei skjer tidleg i handlinga i boka. Siri har på dette tidspunktet fått slå følgje med skipet Polarstjernen, som skal til piratøya Seilene, og om bord på Polarstjernen blir ho ven med kokken Fredrik. Då Polarstjernen legg til kai på Ulvøyene, går Siri og Fredrik i land for å handle nokre varer. Medan dei spaserer i hamna legg Siri ivrig merke til fleire kvitulvekvalpar. Ho ser mellom anna ein kvitulvekvalp som går

i band ved sidan av eigaren sin i hamna, og inne i eine handelsbua ser ho ein kvitulvekvalp som er festa fast til ein vegg med kjetting og jernhalsband (s. 72).

I møte med desse kvitulvekvalpane reflekterer Siri kring forholdet mellom kvitulvekvalpane og eigarane deira, men det ser ut til at ho i størst grad reflekterer kring dette frå ein menneskesentrert posisjon. Då ho ser den første kvitulvekvalpen, som går i band ved sidan av ein mann i hamna, tenkjer ho mellom anna at det ser ut til at mannen er glad i kvitulvekvalpen sin. Ho reflekterer derimot lite kring om kvitulvekvalpen trivast i band saman med mannen, og dette til trass for at mannen har bandasje på armen og at kvitulvekvalpen bit han i buksene når han klappar han på hovudet. Dette kan vere teikn som tyder på at kvitulvekvalpen ikkje har det så bra med eigaren sin, men dette ser ikkje Siri ut til å tenkje særleg over. Ho tenkjer berre at kvitulvekvalpen ser artig ut når han småbit i buksene til mannen: «Jeg lo, den så veldig morsom og søt ut» (Nilsson, 2017, s. 72).

Slik ser ho òg ut til å tenkje i møte med den vesle kvitulvekvalpen inne i handelsbua. Denne kvitulvekvalpen står fastbunden til ein vegg med kjetting og eit jernhalsband rundt halsen. Her er det òg fleire teikn som tyder på at kvitulvekvalpen ikkje nødvendigvis har det så veldig bra. Det verkar til dømes som at kvitulvekvalpen er svært svolten, for den slukar fisken som Siri gir den i berre eitt jafs. Siri synest berre det er morosamt å få gi kvitulvekvalpen mat, og ho ser ikkje ut til å leggje merkje til korleis han slukar fisken. Når Siri finn ut at kvitulvekvalpen er til sals blir ho òg svært interessert i å få seg ein eigen kvitulvekvalp som kjæledyr, spesielt sidan dei er så fine (s. 75).

Siri er med andre ord mest oppteken av utsjånaden til desse to kvitulvekvalpane, og det verkar som at ho tenkjer at desse mennene har kvitulvekvalpar som kjæledyr. Det at ho tenkjer dette syner at ho endå ikkje er i stand til å reflektere kring forholdet mellom menneske og andre livsformer på ein kritisk og økosentrisk måte. I lys av natur i kultur-matrisen ser det heller ut til at tankegangen hennar er både naiv og antroposentrisk. Ho er så oppteken av kor fine dei er, og kor gjerne ho skulle hatt ein kvitulvekvalp sjølv, at ho ikkje innser at kvitulvekvalpane ikkje er kjæledyra til mennene, men handelsvarer. Den antroposentriske tankegangen dreier seg difor om at Siri berre er i stand til å anerkjenne kvitulvekvalpane i lys av sitt eige menneskelege behov for å ha eit kjæledyr.

Denne naive og antroposentriske tankegangen blir sett på prøve då Siri seinare observerer ein kvitulvekvalp som kjempar for livet litt lenger nede i hamna på Ulvøyene. Rundt kvitulvekvalpen står det tre menn som forsøker å fange han, og ved sidan av dei igjen ligg den blodige, daude mora til kvitulvekvalpen på ein slede. Ein av dei tre mennene slår på kvitulvekvalpen med ein feiekost, og etter ei lita stund klarar ein av dei to andre mennene å fange han ved hjelp av ein kjetting (s. 76-77). Fredrik forklarar Siri at mennene mest sannsynleg skal selje han som trekkdyr, og at det er lettare å fange kvitulvekvalpar dersom ein skyt mora først. Dessutan lagar dei òg pels av mødrene etterpå (s. 78). Det ser difor ut til at desse mennene har antroposentriske haldningar overfor kvitulvar, for dei er berre interesserte i kvitulvane sin materielle verdi.

Siri blir både lei seg og fortvila då ho ser korleis mennene behandlar kvitulvekvalpen, og ho føler seg òg brått dum som ikkje har innsett tidlegare korleis mennene har fått tak i «kjæledyra» sine: «Jeg vet ikke hvordan jeg trodde mannen borte i gata hadde fått valpen sin [...] Jeg hadde vel tenkt at de bare hadde fanget hver sin foreldreløse ulv som hadde forvillet seg inn til byen» (Nilsson, 2017, s. 77). Denne episoden får Siri til å reflektere over forholda mellom menneska og kvitulvane på ein heilt annan måte. Ho blir meir medviten over kvifor desse mennene har kvitulvekvalpar, og byrjar i større grad å sympatiserer med desse skapningane. Dette syner ikkje ei direkte endring i Siri sin tankegang, men det syner at Siri blir meir medviten over forholda mellom menneska og kvitulvane. Måten ho reagerer på kan òg tolkast som at ho ikkje støttar ein slik antroposentrisk tankegang som mennene har, og at ho slik i større grad ønskjer å bevege seg mot ein meir økosentrisk tankegang. Erfaringa med kvitulvekvalpane tek Siri med seg vidare på reisa si, og at episoden har prega ho syner seg godt då ho litt seinare møter ulvejegeren Nanni.

Nanni er som nemnt den grådige ulvejegeren som Siri bur hjå i nokre dagar etter at ho er blitt forlaten på Ulvøyene av kapteinen på Polarstjernen, Utstrøm. Siri oppdagar ikkje at Nanni er ulvejeger før ho kjem inn i skuret der Nanni bur. Der ser ho kvite ulvefeller over alt, og ho ser òg fleire av børsene som Nanni brukar til å skyte ulv med (s. 89). Etter episoden med kvitulvekvalpane bestemmer Siri seg for å ikkje ta del i Nanni sin livsstil: «Jeg ville ikke sitte på fellen, selv om den så myk ut, og jeg hadde ikke tenkt å spise buljongen og kjøttet hvis det var det hun trodde» (Nilsson, 2017, s. 90). Då Nanni spør Siri om ho ikkje vil ha ulvesuppe, seier òg Siri rett ut at ho ikkje synest det er bra å skyte ulv (s. 90).

Siri klarar derimot ikkje å halde seg til dette så lengje. Ho blir til slutt så svolten at ho bestemmer seg for å ete litt av ulvekjøttet, og etter dette verkar det som at ho gradvis byrjar å tilpasse seg Nanni sin livsstil. Ho vel til dømes å leggje seg på ulvefellen, sjølv om ho hadde bestemt seg for at ho ikkje skulle gjere det. Dette får ho til å tenkje på kva faren hennar ville sagt om det ho no gjorde heime hjå Nanni: «At jeg ligger under en ulvefelle hjemme hos en som lar kjøttet bli gammelt fordi hun har for mye. Pappa var opptatt av at vi ikke måtte ta mer av naturen enn nødvendig. Ellers var du grådig, sa han.» (Nilsson, 2017, s. 95). Faren til Siri er med ho på reisa som eit slags moralsk kompass, som hjelper ho å reflektere kring kva som er rett og gale. Likevel ser det ikkje ut til å påverke Siri i stor nok grad til at ho handlar etter det.

Etter ein episode i ein snøstorm, der Siri må redde Nanni frå ein farleg vaksen kvitulv, vurderer til og med Siri å leve eit liv som ulvejeger: «Ville jeg klare å skyte? Bli som Nanni? Være jeger?» (Nilsson, 2017, s. 107). Det tek derimot ikkje lang tid igjen før Siri innser at ho ikkje ønskjer å vere ulvejeger slik som Nanni er. Denne avgjersla tek ho etter at ho finn ut at Nanni ikkje trur på at havfruer finst. For Siri er det heilt sjølvsagt at havfruer finst, og dette opnar opp Siri sine auger for kva syn på naturen Nanni eigentleg har. Siri reiser frå Nanni både lei seg og forvirra. Før ho reiser konfronterer ho Nanni med den grådige livsstilen hennar, og samanliknar ho med ein annan grådig karakter i boka: «Hvis du jakter ulv for pengenes skyld, er du ikke bedre enn Hvithode. Da er dere akkurat like» (Nilsson, 2017, s. 110). Nanni blir svært sint når ho høyrer dette, for ifølgje ho er det «stor forskjell på å jakte ulv for pengenes skyld, og å jakte mennesker for det samme!» (Nilsson, 2017, s. 110). Denne forskjellen er det derimot, ifølgje Siri, menneska som har bestemt, og dette er det siste Siri seier før ho reiser frå Nanni (s. 110).

På veg vekk frå Nanni reflekterer Siri over forskjellen mellom menneske og dyr: «(Nanni) trodde det var forskjell på menneske og dyr, hun. Men det hun ikke tenkte på, var at to byttedyr nettopp hadde stått der i snøværet og sett døden i øyene, da var det ingen forskjell.» (Nilsson, 2017, s. 111). Dette er ein interessant refleksjon hjå Siri, for den syner korleis Siri fjernar grensene mellom menneske og kvitulvar ved å seie at det ikkje finst noko forskjell mellom dei. I lys av posthumanistisk teori tilbyr dette lesaren ein ny måte å tenkje kring etablerte grenser mellom menneske og dyr. Dette kan mogleg få lesaren til å reflektere kring andre etablerte grenser som er menneskeskapte, samt kvifor vi menneske har skapt desse grensene. Det at Siri vel å bryte med Nanni sin livsstil, samtidig som ho får eit nytt perspektiv

på forholdet mellom menneske og andre livsformer, syner med andre ord korleis Siri sin tankegang igjen bevegar seg vekk frå å vere antroposentrisk og over til å verte meir økosentrisk.

Møta med kvitulvekvalpane og ulvejegeren Nanni syner med andre ord korleis Siri sin tankegang utviklar seg frå ein naiv og antroposentrisk og mot ein meir økosentrisk tankegang i forteljinga. Det syner òg korleis Siri testar ut ulike levemåtar og posisjonar i møte med andre livsformer, og møta får Siri til å reflektere kring forholdet mellom menneske og andre livsformer på måtar som ho ikkje har gjort tidlegare. Etter mitt syn er det altså her boka sitt særlege potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren ligg. Boka inviterer lesaren til å ta del i Siri si utvikling, og kan mogleg påverke lesaren til å utvikle ein meir økosentrisk tankegang sjølv. Det er ikkje sikkert at eit einsleg møte med akkurat denne boka fører til at ein utviklar tankegangen sin umiddelbart, men boka kan opne opp for at lesaren byrjar på prosessen med å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. Gjennom å få ta del i Siri sine refleksjonar vil ein kunne sjå alternative måtar å tenkje og handle på, og ein vil òg mogleg kunne sjå ulike løysingar. Om boka faktisk får lesaren til å reflektere kring ulike berekraftige tema er noko eg undersøker i analysen av litteratursamtalane i kapittel 5. Analysen så langt syner i alle fall boka sitt potensiale til dette, og i det neste delkapittelet vil eg gå nærare innpå korleis ein kan bruke dette potensialet til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar gjennom litterære samtalar om boka.

4.2 Ei økokritisk og didaktisk lesing av utdraget og boka

I dette delkapittelet vil eg analysere utdraget «Den flinkeste fiskeren» og undersøkje kva for spørsmål ein kan stille til dette utdraget, òg resten av boka, i ein litteratursamtale om berekraft. Dette skal som nemnt leggje til rette for ei undersøking av om samtalar boka kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Først vil eg gjennomføre ei økokritisk lesing av utdraget, før eg deretter vil gjennomføre ei didaktisk lesing av utdraget kor eg drøftar kva spørsmål boka opnar opp for å stille for å utvikle eit slikt medvit hjå elevar.

4.2.1 Ei økokritisk lesing av «Den flinkeste fiskeren»

Etter at Siri har reist frå Snørosen klarar ho å finne øya til Hvithode. Men i staden for å oppsøkje han, og krevje å få søstera si tilbake, blir ho redd og spring vekk frå øya i panikk. Ho fell på isen og svimar av, og då ho vaknar opp er ho heime hjå Jern – Anna og sonen

hennar Einar. Jern-Anna og Einar bur på øya Seilene, som er piratøya som Siri har prøvd å komme seg til. Først får ho ikkje vite kven som har frakta ho dit, men seinare i forteljinga kjem det fram at det var Einar som fann henne på isen då han var ute og leita etter kvalhøneegg.

I utdraget «Den flinkeste fiskeren» (Nilsson, 2017, s. 202-209) har Siri vore hjå Einar og Jern-Anna i nokre dagar. Som nemnt under analysen av Einar, så planlegg Einar å bruke ei kvalhøne som eit fiskereiskap for å gjere seg sjølv rik. Planen hans går ut på å feste eit tau rundt beina på kvalhøna og eit rundt halsen på ho. Deretter skal han sleppe kvalhøna ut i sjøen og tvinge ho til å fiske fisk for han. Når kvalhøna prøver å svelgje fisken, vil Einar dra så hardt i tauet at kvalhøna blir kvelt, og for å unngå å døy må kvalhøna få hjelp av Einar til å fjerne fisken frå halsen sin. Kvalhøna skal få fisk som løning etter ein dag med arbeid, men berre så lite at ho framleis er svolten og vil fiske meir seinare. Fisken han får frå dette skal han selje i hamna, og slik skal han bli «Seilenes rikeste person [...] (d)en rikeste personen i hele Vest – Ishavet, kanskje» (Nilsson, 2017, s. 206-207).

Siri blir som nemnt svært sjokkert over denne planen, og ho endrar raskt meining om Einar etter at ho får innblikk i kva han ønskjer å bruke kvalhøna til. Denne episoden, og møte med Einar, er òg eit anna døme på korleis Siri utviklar tankegangen sin frå ein naiv og antroposentrisk og mot ein meir økosentrisk. Det som er litt interessant med dette dømet, er at det ser ut til at Siri sine erfaringar med kvitulvequalpane kanskje ikkje har endra tankegangen hennar i retning av ein økokritisk tankegang i så stor grad som ein kanskje skulle tru. Dette syner seg når ho i møte med kvalhønekyllingen reflekterer over korleis det ville vore å hatt ei kvalhøne som kjæledyr sjølv: «Tenk å ha en egen hvalhøne! Et lite, spissnebbet liv å pusle og stelle for [...] Ja, min egen hvalhøne skulle jeg gjerne hatt.» (Nilsson, 2017, s. 189). Her er ho ikkje i det heile kritisk til at Einar har ei kvalhøne som kjæledyr, dette til trass for at ho tidlegare har erfart korleis enkelte menneske skaffar seg kjæledyr. Med ein slik tankegang fell ho tilbake i det naive og antroposentriske tankemønsteret der ho set sine eigne menneskelege behov for eit kjæledyr over kvalhøna sine behov. Desse antroposentriske tankane framstår derimot som meir naive enn medvitne, for som sitatet over syner seier ho mellom anna at ho ønskjer å ta godt vare på kvalhøna og stelle fint med ho. Det er ikkje før Einar fortel om planen sin, at Siri igjen vekslar over til ein meir økosentrisk tankegang. Noko som syner seg gjennom måten ho tek avstand frå planen på, òg i tillegg samanliknar Einar med Hvithode.

I dette utdraget kjem det òg fram eit godt døme på korleis ein antroposentrisk tankegang kan opptre i ulik grad hjå ulike menneske. Siri sin antroposentriske tankegang er som nemnt ganske naiv, for sjølv om ho set seg sjølv i ein privilegert posisjon over andre livsformer, ønskjer ho aldri å skade desse livsformene. Einar har òg antroposentriske tankar, men desse er i større grad negative, for som dei syner seg i dette utdraget inneber Einar sin antroposentriske tankegang grov mishandling av ei anna livsform. I boka syner som nemnt den mest ekstreme forma seg gjennom karakteren Hvithode, som har så antroposentriske og egosentriske tankar at han ikkje bryr seg nokon andre livsformer, inkludert menneske. Dette er interessant å peike på i ein litteratsamtale, for det kan opne opp for diskusjonar kring fordelane og ulempene ved å tenkje antroposentrisk. Det er ikkje sikkert at alle former for antroposentrisme er negative, for ein kan til dømes ha kjæledyr som ein steller fint med og som lever eit godt liv hjå eigaren sin. Dersom dette blir trekt fram i ein litteratsamtale, vil til dømes fleire elevar sikkert kommentere at dei sjølv har kjæledyr, og i tillegg argumentere for at dei har det bra hjå dei. Etter mitt syn kan ein slik refleksjon vere fruktbar når det gjeld å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. Ein kan utvikle ein berekraftig tankegang som bidreg til god dyrevelferd, og ein vil òg generelt bli meir medviten om korleis ein bør tenkje og handle i interaksjon med andre livsformer.

Noko eg òg synest er særleg interessant i dette utdraget, er måten Einar gjer kvalhøna om til eit reiskap på. Ved å overføre mekaniske eigenskapar til kvalhøna verkar det som at Einar i større grad forsøker å sjå på ho som eit fiskereiskap enn ei livsform som er likeverdig med menneske. I lys av Garrard sin typologi kan dette sjåast på som ei form for mekanomorfisme. Ifølgje Garrard (2012) er det derimot ikkje vanleg å finne døme på mekanomorfisme i litteratur, og dersom mekanomorfisme skulle opptre i litteratur, så ville det levert «a jolt of estrangement, often conjoined with an overtly masculine determination to reject sentimentality» (s. 166). Eg vil likevel argumentere for at Einar her nyttar ei form for mekanomorfisme for å representere kvalhøna. Ved å til dømes skulle kvele kvalhøna under fiskinga, obg medviten gi ho for lite mat, syner dette at Einar i liten grad sympatiserer med kvalhøna. Det kan difor forståast som ein måte å «reject sentimentality» (Garrard, 2012, s. 166), og er difor eit teikn på mekanomorfisme. Dette er òg interessant å drøfte i ein litteratsamtale om berekraft, for det seier noko om ulike måtar å vere i interaksjon med og framstille andre livsformer på.

Siri og Einar skiljast som uvener på slutten av dette utdraget. Som nemnt er det særleg på grunn av korleis Siri sitt syn på Einar brått endrar seg etter at ho får innblikk i planen hans, at eg har valt nettopp dette utdraget som grunnlag i litteratursamtalen. Vidare vil eg undersøkje kva spørsmål ein kan stille til utdraget i ein litterær samtale om det, og eg vil òg presentere ei liste over spørsmål som ein som lærar eller ordstyrar kan ha med seg som støtte i ein litterær samtale om utdraget og boka.

4.2.2 Ei didaktisk lesing av utdraget og boka

Som ein har sett kan altså boka seiast å ha eit potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom ulike livsformer hjå lesaren. Dette potensialet har synt seg gjennom måten boka inviterer til refleksjonar kring dette forholdet, samt andre berekraftige tema og problemstillingar. Føremålet med den didaktiske analysen er å undersøkje korleis ein kan ta i bruk dette potensialet i ein litteratursamtale om utdraget og boka for å utvikle eit slikt medvit hjå elevane. Dette vil eg syne gjennom å konkretisere kva spørsmål ein kan stille til utdraget i ein litterær samtale om det, òg kva spørsmål knytt til resten av boka det kan vere naturleg å flette inn i ein slik litteratursamtale.

Dei første spørsmåla som kan vere relevante for elevane å drøfte, er knytt til kvifor Siri og Einar skiljast som uvener. Det kan verke som at Siri vart sint på Einar fordi han ville bruke kvalhøna til å tene pengar, og fordi ho samanlikna han med Hvithode. Ein annan grunn kan òg vere at Siri takka nei til å bli verande hjå Einar og mora for alltid. Ved å spørje elevane om kvifor dei vart sinte på kvarandre vil ein difor kunne få fram fleire ulike synspunkt og perspektiv. Elevane vil kunne reflektere kring om Einar kan samanliknast med Hvithode, om det er forskjell på menneske og dyr, og om det er rett å behandle kvalhøna slik eller ikkje. Vidare kan ein òg stille elevane meir direkte spørsmål som tek føre seg forholdet mellom Einar, Siri og kvalhøna. Det kan til dømes vere spørsmål som korleis forholdet mellom Einar og kvalhøna er, og om det er forskjell på dette forholdet og forholdet mellom Siri og kvalhøna. Slike spørsmål vil kunne opne opp for ein refleksjon kring måten Einar og Siri behandlar kvalhøna på. I samband med desse spørsmåla må elevane òg kople inn det dei har lese tidlegare, for tidlegare i boka kjem det fram at Siri ser ut til å ha betre kontakt med kvalhøna enn Einar. Her vil elevane til dømes kunne reflektere kring om ein av dei behandlar kvalhøna betre enn den andre. Dette vil òg kunne gi indikasjonar på kva syn elevane sjølv har på Einar sin plan, noko som kan vere interessant med tanke på om samtalen opnar opp for å

utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. I samband med forholdet mellom Einar og kvalhøna, kan det òg vere interessant å spørje elevane om Einar er smart som ønskjer å bruke kvalhøna på denne måten. Eit slikt spørsmål vil kunne invitere til refleksjonar kring det å bruke dyr som arbeidskraft for å gjere seg sjølv rik.

Det kan òg vere relevant å stille spørsmål som leiar elevane inn på ein refleksjon kring korleis kvalhøna vil reagere når ho blir brukt på den måten Einar har planlagt, og korleis elevane sjølv ville reagert dersom dei måtte fiske fisk for Einar på den måten. Dette første spørsmålet gjer det mogleg for elevane å setje seg inn i kvalhøna sin situasjon og sitt perspektiv. Når ein skal stille spørsmål som tek føre seg til dømes korleis andre dyr vil reagere eller liknande, er det derimot viktig at ein ikkje stiller spørsmål som blir alt for antropomorfe. Som nemnt presiserer Waldau (2013, s. xii) at det er viktig å setje seg inn i andre livsformers perspektiv for å kunne forstå forholda mellom menneska og andre livsformer betre. Dette bør likevel gjerast på ein slik måte at ein unngår at menneska i for stor grad overfører særeigne menneskelege trekk over til dyra for å forstå dei. Det kan til dømes vere freistande å stille spørsmål der elevane får reflektere kring kva kvalhøna *tenkjer* om planen til Einar. Det å overføre menneskelege tankar til kvalhøna vil kunne verke mot sitt føremål, og det vil kunne føre til at elevane berre forstår kvalhøna på menneska sine premiss. Eit spørsmål som derimot omhandlar korleis elevane trur kvalhøna vil *reagere*, vil etter mitt syn i større grad opne opp for at elevane får reflektert kring kvalhøna sine reaksjonar på kvalhøna sine premiss. Dei kan til dømes tenkje over korleis kvalhøna har reagert tidlegare i forteljinga, og bruke kvalhøna sine tidlegare reaksjonar og handlingar til å tolke korleis ho kan reagere på Einar sin plan.

Som det kjem tydeleg fram i utdraget, så har Einar tenkt å behandle kvalhøna ganske dårleg gjennom planen sin. I samband med dette vil det òg vere naturleg å spørje elevane om det er andre karakterar som behandlar andre livsformer dårleg òg. Då kan ein samtidig spørje elevane kvifor dei trur dei behandlar dei ulike livsformene slik, og om det er rett å behandle dei slik fordi ein sjølv treng pengar og mat. Dette siste spørsmålet er eit spørsmål som det er vanskeleg for dei fleste å svare på, men det er òg svært viktig at ein tenkjer over denne typen problemstillingar knytt til det å bruke dyr som arbeidskraft. Det kan etter mitt syn opne opp for at elevane kan verte meir medvitne om dyrevelferd, til dømes i samband med matproduksjon. I lys av dette kan det òg vere interessant å spørje elevane om dei ville ha behandla andre på denne måten sjølv. Ved å spørje om *andre* i staden for dyr, vil ein kanskje òg få innsyn i elevane sine tankar kring om det er forskjell mellom menneske og dyr.

I boka blir òg berekraftige tema som det å ta meir frå naturen enn ein eigentleg har bruk for sjølv, teke opp og delvis reflektert rundt. Siri stiller til dømes spørsmål ved Nanni sitt overforbruk av ulvekjøtt, og i samband med utdraget kan ein til dømes òg stille spørsmål ved Einar sitt mål om å fiske mest mogleg fisk. Då kan ein spørje elevane om dei trur Einar har bruk for all den fisken han skal få kvalhøna til å fiske til seg. Det går òg an å spele vidare på dette ved å spørje elevane om det er andre i boka som tek meir enn dei har bruk for sjølv, eller gjere det meir generelt og spørje dei om det er greitt å ta meir frå naturen enn naudsynt. Dette vil kunne opne opp for refleksjonar kring overforbruk og utbyting av naturressursar. Å verte meir medviten over dette, og korleis ein kan løyse problemstillingar knytt til dette, er ein viktig del av det å ha eit medvit om berekraftig utvikling.

Alle dei temaa som er nemnt over gir òg rom for at ein naturleg kan kome inn på spørsmål som korleis ein kan ta vare på naturen på ein god måte, og om karakterane i boka tek vare på naturen på ein god måte. Det første spørsmålet er igjen ganske generelt, og kan i stor grad knytast opp til elevane sine egne liv. Slike spørsmål kan vere viktige å stille elevane, for dersom elevane skal utvikle eit medvit om berekraftig utvikling som skal bidra til at dei skal verte økoborgarar, så må dei òg vere i stand til å kunne overføre denne tankegangen til sine egne liv. Dei må med andre ord få innsikt i at ein del av dei problemstillingane knytt til natur og miljø som blir tematiserte i boka, òg er problemstillingar som dei må ta stilling til i sine egne liv og i sin eigen kvardag. Det er først når dei innser dette, og aktivt vil arbeide for ei berekraftig utvikling, at dei er på veg mot å verte økoborgarar.

Den didaktiske analysen av boka syner med andre ord korleis boka inviterer til ein samtale om berekraft, og spørsmåla eg har utarbeidd (sjå lista under) konkretiserer korleis læraren kan styre elevane og lesinga i retning av ein slik samtale. Eg har forsøkt å utarbeide autentiske og opne spørsmål som i større grad opnar opp for at elevane må ta i bruk sine egne erfaringar, kunnskapar, meiningar og perspektiv for å tolke teksten og svare på spørsmåla. Dette er, som eg har greia ut om i teorikapittelet (jf. delkapittel 2.3), viktig for at samtalen skal kunne føre elevane si tenking vidare. Når det gjeld lista med spørsmål, som blei resultatet av denne analysen, er det òg viktig å nemne at dei i hovudsak skal fungere som ein slags raud tråd for læraren eller ordstyraren som skal leie litteratursamtalen. Dette må lærar eller ordstyrar vere medviten om, slik at ein samtidig kan spele vidare på og stille nye spørsmål basert på det elevane seier i samtalen. Det å spele vidare på elevsvara er som nemnt viktig, for det syner at ein verdset det elevane seier og det er òg med på å føre dialogen vidare (jf. delkapittel 2.3.1).

Dersom elevane ikkje seier så mykje, kan spørsmåla derimot vere til hjelp for at samtalen skal gå framover. Basert på refleksjonane over utarbeidde eg desse spørsmåla til litteratursamtalen om utdraget og boka:

- Kvifor blir Einar sint på Siri?
- Kvifor blir Siri sint på Einar?
- Korleis er forholdet mellom Einar og kvalhøna?
(Eventuelt: Kva trur de kvalhøna synest om Einar, kva trur de Einar synest om kvalhøna?)
- Korleis er forholdet mellom Siri og kvalhøna?
- Kvifor er det ein forskjell mellom desse forholda, trur de?
- Er Einar smart som vil behandle kvalhøna på denne måten?
- Korleis trur de kvalhøna vil reagere når ho finn ut kva Einar treng ho til?
- Korleis hadde du reagert dersom det var du som skulle fiske slik til/for Einar?
- Er det andre i boka som behandlar andre livsformer dårleg?
- Kvifor behandlar dei livsformene slik, trur de?
- Er det rett å behandle andre på den måten fordi ein sjølv treng mat og pengar?
- Ville du ha behandla andre på denne måten? Kvifor, kvifor ikkje?
- Trur de Einar har bruk for all den fisken som han skal få kvalhøna til å fiske for seg?
- Er det greitt å ta meir av naturen enn ein eigentleg har bruk for sjølv?
- Er det andre i boka som tek meir enn dei har bruk for sjølv?
- Korleis kan ein ta vare på naturen på ein god måte?
- Tek karakterane i denne boka vare på naturen og dyra på ein god måte?

Samla syner med andre ord ei økøkritisk og didaktisk lesing av boka og utdraget «Den flinkeste fiskeren», boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren. I det påfølgjande analysekapittelet vil eg framheve dette ytterlegare gjennom å vise korleis samtalar om *Ishavspirater* kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling, kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, hjå elevar.

5.0 Analyse av litteratursamtalane

I dette kapitlet vil eg analysere og drøfte materialet som er samla inn under feltarbeidet i studien. Materialet som er samla inn i samband med analysen av litteratursamtalane er samla inn frå to ulike observasjonsøker, og som nemnt i metodekapitlet har eg basert på dette materialet valt å analysere eitt feltnotat frå dialogspelet og delar av transkripsjonen frå gruppelitteratursamtalen. Materialet vil bli analysert under dei tre temaa: 1) Forholda mellom ulike livsformer, 2) Å la andre bere byrdene for eiga vinning og 3) Overforbruk og utbyting av naturressursar (jf. delkapittel 3.2). Det er viktig å presisere at fleire av spørsmåla, og elevutsegna knytt til dei, kan passe inn under fleire tema. For å gjere det oversiktleg har eg likevel forsøkt å plassere dei under dei temaa som eg synest dei passar best under. Elevane var òg innom andre sentrale tema i litteratursamtalen der dei mellom anna diskuterte naturvern, naturomgrepet og menneska sin plass i naturen. For å avgrense har eg likevel vore nøydd til å velje vekk noko av det elevane samtala om, og med tanke på at boka er såpass i sentrum i denne studien som ho er, så var det naturleg å analysere dei temaa som konsentrerte seg meir eksplisitt om handlinga i boka.

I samband med denne analysen er det òg viktig å nemne at målet med analysen ikkje er å seie noko om i kva grad elevane, gjennom desse samtalane, har utvikla eit større eller djupare medvit om berekraftig utvikling. Ettersom det ikkje er blitt gjennomført testar i forkant av studien, som kunne gitt uttrykk for kva medvit om berekraftig utvikling elevane hadde i forkant av litteratursamtalane, er det ikkje mogleg for meg å seie noko om medvitet deira har utvikla seg ytterlegare gjennom samtalane eller ikkje. Målet med analysen, og litteratursamtalane, er difor heller å undersøkje om slike litteratursamtalar *kan* vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar, ikkje *om* dei faktisk har gjort det. I tillegg ønskjer eg òg å belyse kva ein litteratursamtale kan bidra med når det gjeld å utvikle eit slikt medvit. Difor vil òg delar av analysen vere ei drøfting av litteratursamtalens potensiale til å bidra til ei slik utvikling hjå elevar.

Eg vil i det påfølgjande analysere litteratursamtalane gjennom å ta for meg eitt og eitt av dei temaa som er nemnt over. Til slutt vil eg drøfte korleis elevane syner medvit om berekraftig utvikling i litteratursamtalane som er analysert her, samt drøfte kva avgrensingar og moglegheiter det viser seg at litterære samtalar kan ha når det gjeld å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar.

5.1 Forholda mellom ulike livsformer

Eit av temaa som det vart lagt opp til at elevane skulle reflektere kring i dei to litteratsamtalane, var forholda mellom dei ulike livsformene i boka. Dette temaet vart i hovudsak diskutert i litteratsamtalen under gruppeobservasjonsøkta, og det er difor elevutsegna i transkripsjonen som utgjer analyse materialet her. For å analysere og drøfte elevane sine refleksjonar og utsegn kring forholda mellom dei ulike livsformene i boka, har eg valt å dele det inn i to undertema: 1) Forholda mellom Einar, Siri og kvalhøna og 2) Forholda mellom andre livsformer i boka.

Forholda mellom Einar, Siri og kvalhøna

Forholda mellom Einar, Siri og kvalhøna er noko som elevane får mykje rom til å reflektere kring i gruppelitteratsamtalen. Det får dei gjennom at dei blir stilte spørsmål som dreier seg om korleis forholdet mellom Einar og kvalhøna er, og om korleis forholdet mellom Siri og kvalhøna er. Andre spørsmål dei vart stilte omhandlar kva elevane trur kvalhøna synest om Einar og om kva dei trur Siri tenkjer om kvalhøna.

I samband med desse spørsmåla kjem det klart fram hjå elevgruppa at dei meiner det er forskjell på forholdet mellom Einar og kvalhøna, og Siri og kvalhøna. Til spørsmålet om korleis forholdet er mellom Einar og kvalhøna, svarar fleire av elevane samtidig at dei tenkjer at dette forholdet er dårleg (sjå transkripsjonsboks A). Kvifor dei meiner dette blir derimot ikkje utdjupa noko meir direkte her. Det verkar likevel som at elevane utdjupar dette gjennom å reflektere kring andre spørsmål, til dømes gjennom spørsmålet som omhandlar kva dei trur kvalhøna synest om Einar.

Ordstyrar: Men ehm, korleis er forholdet mellom Einar og den her kvalhøna?

Fleire av elevane samtidig: Dårleg...

Ordstyrar: Eller kva trur de kvalhøna synest om Einar?

Elev 2: Litt slem! (snakkar høgt).

Elev 3: Mhm! Slem.

Elev 3: Eg trur... (nøler)... kvalhøna ikkje likar han.

Elev 4: ... Fordi han brukar han berre på å fiske fisk.

(Transkripsjonsboks A)

I samband med eit slikt spørsmål blir elevane bedne om å setje seg inn i kvalhøna sine tankar for å kunne seie noko om kva dei trur kvalhøna synest om Einar. Dette spørsmålet er noko menneskesentrert, og det kan diskutertast om det er føremålstenleg å stille slike spørsmål til

elevane. Som nemnt kan det å overføre menneskelege tankar til dyr vere negativt dersom det inneber at dyret ikkje blir forstått på sine eigne premiss (jf. delkapittel 2.1.3). Spørsmålet er likevel stilt for at elevane skal kunne setje seg inn i og forsøkje å forstå forholdet mellom Einar og kvalhøna betre. Etter mitt syn blir det difor gjort på ein positiv eller nøytral måte, ettersom det kan opne opp for at elevane får reflektert kring forholdet mellom Einar og kvalhøna frå begge sine perspektiv. Det blir difor ein måte for elevane å setje seg inn i andre levande skapningars perspektiv for å forsøke å forstå dei. Som Waldau (2013, s. xii) seier er dette ei svært vanskeleg oppgåve, men det er òg svært viktig ettersom det kan hjelpe oss til å forstå forholdet mellom menneske og ikkje-menneske betre.

Som ein ser i transkripsjonsboks A, så tenkjer elevane at kvalhøna synest Einar er slem, og at ho ikkje likar Einar fordi han, ifølgje elev 4: «brukar han berre på å fiske fisk». Dette støttar opp om det synet dei har om at forholdet mellom Einar og kvalhøna er dårleg. Ved å uttrykkje kvalhøna sine kjensler for Einar, seier dei meir eller mindre indirekte at forholdet mellom dei er dårleg. For ifølgje fleire av elevane synest kvalhøna at Einar er slem. Sjølv om elevane ikkje seier det direkte, er det tydeleg at dersom dei tenkjer at den eine parten i forholdet synest den andre parten er slem, og samtidig behandlar den dårleg, så er det ikkje noko godt forhold mellom dei to.

Elevane meiner derimot at forholdet mellom Siri og kvalhøna er betre, men i måten dei svarar på spørsmålet syner dei òg teikn til at dei er litt usikre på dette. Dei nøler litt når dei svarar, og svarar òg med spørjande stemmer, men dei fleste av dei seier likevel at forholdet er bra. Elev 3 nemner til og med «vennebra», som kan tyde på at elev 3 tenkjer at Siri og kvalhøna har eit så godt forhold at det kan samanliknast med eit venskapsforhold (sjå transkripsjonsboks B).

Ordstyrar: Og korleis er forholdet mellom Siri og kvalhøna då? Elev 4: Bra? (Spørjande stemme). Elev 2: Litt bra ja... Ordstyrar: Mhmm... På kva måte då? Elev 3: Vennebra? (ler litt av sitt eige svar).

(Transkripsjonsboks B)

Det er interessant korleis elevane tenkjer kring desse forholda. Som ein ser i transkripsjonsboks A og B, er elevane ganske samde i at forholdet mellom Siri og kvalhøna er bra, medan forholdet mellom Einar og kvalhøna er dårleg. Elev 3 og 4 nemner, som ein har

sett i transkripsjonsboks A, at kvalhøna ikkje likar Einar fordi han berre vil bruke ho som fiskereiskap. Det som er særleg interessant med dette, er at kvalhøna ikkje veit om planen til Einar endå. Kvalhøna vil først få innblikk i planen når ho blir vaksen, for det er då ho skal gjere jobben for Einar. Foreløpig er det difor berre Einar og Siri som veit om denne planen, og kvalhøna er på dette tidspunktet difor uvitande om det som skal skje ho i framtida.

Det kan med andre ord verke som at elevane uttrykkjer sine eigne tankar om Einar sin plan gjennom å førestille seg kva dei trur kvalhøna synest om Einar. Ettersom dei tenkjer at kvalhøna synest Einar er slem, fordi han vil bruke ho på denne måten, meiner eg det tyder på at dei sjølv synest Einar er slem som vil behandle kvalhøna slik. Ved å uttrykkje tankane sine om måten Einar behandlar kvalhøna på, og gjennom å setje seg inn i kvalhøna sitt perspektiv, ser det ut til at dei set seg i ein posisjon der dei sjølv meiner at denne måten å behandle andre livsformer på er dårleg. Dei lever seg med andre ord inn i kvalhøna sin situasjon dersom Einar gjer alvor av planen sin.

I samband med dette blir dei òg spurde vidare om kva dei trur Siri tenkjer om kvalhøna. Til dette svarar fleire av elevane at Siri sikkert synest synd på kvalhøna fordi ho berre brukar tida si på å fiske, og fordi ho blir delvis kvelt i denne prosessen (sjå transkripsjonsboks C).

Ordstyrar: Men korleis... (tenkjer seg om) kva tenkjer Siri om kvalhøna?
Elev 2 og 4 i kor: Synd...
Elev 4: Ja...
Ordstyrar: Ja. Ho synest synd på kvalhøna... men kvifor det då?
Elev 4: Fordi han brukar berre tida si på å fiske (spørjande stemme).
Elev 5: Og blir kvelt (spørjande stemme).
Ordstyrar: Og blir kvelt?
Elev 5: Ja...
Elev 2: Ho synest at... kanskje at... slik som veslesøstera... slik som at ho jobbar for Hvithode.
Ordstyrar: Jaa...
Elev 2: Og så tenkje ho at ehh...den høna skal òg gjere... ehm ja... det same som ho (blir delvis avbroten av elev 3).
Elev 3: Litt som ein slave.
Ordstyrar: Mhm... At høna blir slaven til Einar?
Elev 4: Ja.

(Transkripsjonsboks C)

Elev 2 gjer her òg ei interessant kopling mellom Siri sitt syn på det Einar skal bruke kvalhøna til, og den situasjonen som Miki, veslesøstera hennar, er i hjå Hvithode. Kanskje elev 2 tenkjer at Siri synest synd på kvalhøna fordi ho samanliknar det med korleis ho trur veslesøstera hennar blir behandla i gruva til Hvithode. Her ser det òg ut til at elev 3 trekkjer ei

linje mellom det arbeidet Miki må gjere for Hvithode, til det å vere ein slave. Ordstyrar kontrollerer dette utsegnet ved å spørje eit oppfølgingsspørsmål om kvalhøna er slaven til Einar. Elev 4 svarar ja på dette, noko som tyder på at elev 4 òg seier seg samd i denne samanlikninga. Det å vere nokon sin slave blir ikkje sett på som noko bra eller positivt, så igjen ser det ut til at elevane, ved å trekkje desse linjene og koplingane, uttrykkjer eit negativt syn på Einar sin plan for kvalhøna. At elevane samanliknar kvalhøna sitt arbeid med slavearbeid kan òg vere eit teikn på at elevane sidestiller dyr, i dette tilfellet kvalhøna, med menneske. I lys av natur i kultur-matrisen (Goga et al., 2018b, s. 12) syner dette teikn til ein økosentrisk tankegang der menneska er likestilt med andre livsformer. Elevane seier derimot ikkje nok om dette til at eg her kan trekkje konklusjonar knytt til om elevane har ein slik økosentrisk tankegang eller ikkje.

For å føre denne diskusjonen vidare kunne det til dømes vore interessant å drøfta om alle husdyr er slavar, og om det er feil å eige dyr og til dømes bruke dei til arbeid. Dette er eit stort dilemma som det er vanskeleg å kome fram til eit rett svar på. Målet med å stille denne typen spørsmål er kanskje heller ikkje at ein nødvendigvis skal kome fram til eit rett svar, men at ein skal reflektere kring nettopp forholda mellom menneske og andre livsformer. Kan ein til dømes ønskje å sidestille menneske med dyr og samtidig bruke dyr på måtar som er til nytte for menneske, og inneber det å ha eit medvit kring berekraftig utvikling å behandle dyr på akkurat same måten som menneske? Dette er eit dilemma som går inn under fleire av temaa i litteratursamtalane, og som elevane til ei viss grad gjer seg opp tankar om.

Vidare i samtalen blir elevane stilte spørsmål som opnar opp for refleksjonar kring om Einar er smart som vil behandle kvalhøna på denne måten (sjå transkripsjonsboks D).

Ordstyrar: Men er Einar smart som vil behandle kvalhøna på den måten... eller? Elev 2: Eech... (snakkar høgt). Det er litt... litt teit og litt smart. Elev 5: Men ikkje så snilt. Elev 1: Ja... Elev 2: Eller... viss han kanskje temmer han så vil jo han... ha klart det utan å skade den... skade han... Ordstyrar: Ja... så viss han hadde temt kvalhøna så hadde det vore annleis? Fleire elevar samtidig: Ja! Elev 3: Fordi kvalhøna kunne gjere det til han på slik snill måte. Elev 1: Ja, fiske for han. Elev 2: Ja, ville gjere... det liksom... frivillig.

(Transkripsjonsboks D)

Som ein ser er elevane her litt usikre på kva dei skal svare, men dei verkar einige om at sjølv om det kanskje er smart, så er det ikkje særleg snilt. Elev 2 seier her noko som er særleg interessant, for ifølgje han ville det kanskje vore betre dersom Einar hadde temt kvalhøna først: «Eller... viss han kanskje temmer han så vil jo han... ha klart det utan å skaden den... skade han» (jf. transkripsjonsboks D). Dette seier fleire av elevane seg samde i, for då ville kanskje kvalhøna fiska fisk til Einar frivillig. Det at elevane her tenkjer at kvalhøna mogleg vil fiske fisk til Einar frivillig dersom han temmer ho først, kan tyde på at elevane set menneska i ein privilegert posisjon over andre livsformer. Ein slik tankegang kan seiast å vere antroposentrisk, for den set menneska i sentrum som ein privilegert art. Elevane som føreslår at Einar skal temme kvalhøna først, stiller svært få spørsmål ved menneska sin privilegerte rett til å temme andre dyr for å deretter bruke dei til si eiga nytte. Dette er eit spørsmål som ein kunne stilt elevane vidare for å få dei til å reflektere ytterlegare over det å temme dyr til menneska sin fordel. Ein kunne òg bygd vidare på dette ved å spørje elevane om det eigentleg er slik at kvalhøna fiskar fisken til Einar frivillig dersom Einar temmer ho i forkant.

Uansett korleis ein vel å byggje vidare på samtalen, så syner dette korleis boka opnar opp for at elevane kan diskutere problemstillingar knytt til forholdet mellom menneske og andre livsformer. Det å ha eit medvit kring dette inneber som nemnt å ha innsikt i og vere medviten om korleis ein opptrer i slike forhold, samt kva ein tenkjer og kjenner kring dei (jf. delkapittel 1.5). Ved å reflektere kring forholda mellom Einar, Siri og kvalhøna, får elevane moglegheit til å utvikle dette medvitet, for dei får innblikk i ulike sider ved slike forhold. Dei får reflektere kring kva som kan reknast som gode og dårlege forhold, òg om menneska sin ofte privilegerte posisjon i desse forholda. Om dei klarar å overføre denne refleksjonen til sitt eige daglegliv, kan dei mogleg verte meir medvitne om korleis dei sjølve opptrer, tenkjer og kjenner i interaksjon med andre menneske og dyr.

Forholda mellom andre livsformer i boka

Nokre av spørsmåla i litteratursamtalen retta seg òg meir generelt mot forholda mellom dei andre livsformene i boka. I samband med dette blir elevane mellom anna spurde om det er andre i boka som behandlar andre livsformer dårleg, og om kvifor elevane trur dei behandlar dei ulike livsformene slik (sjå transkripsjonsboks E og F).

Ordstyrar: Er det nokon andre i boka, som de huskar eller som de tenkjer på som behandlar andre livsformer dårleg... (blir avbroten av elev 2).
 Elev 2: Ja!
 Ordstyrar: ... eller skapningar?
 Elev 2: Hvithode!
 Elev 4: Han der eine på båten (ropar).
 Elev 1: Ja han på båten. Han der mannen... ikkje kokken men han som tok ho der til...
 Elev 2: Ja, han der på båten (blir avbroten av elev 5).
 Elev 5: Kapteinen! Trur eg... Eg trur han kasta ho i vatnet.
 Elev 2: Ja men... kapteinen på den eine båten... den båten ho var med på med den kokken... der kor han...
 Ordstyrar: Ja, kva gjorde han?
 Elev 3: Han prøvde å hjelpe Siri først... for å finne søstera hennar.
 Elev 1: Og dei som ville slåss. Eller var det same? (spør resten av gruppa).
 Elev 2: Nei det var ikkje same... Men... og så... ehm... ehh... liksom sidan ho han var òg... (blir avbroten av elev 5).
 Elev 5: (avbryter elev 2) Litt slem.
 Elev 1: Dei to folka på den vesle båten... han vesle... skalla vesle og...
 Elev 2: Ja...
 Elev 5: Eg trur han kasta Siri ned i havet... (spørjande stemme).

(Transkripsjonsboks E)

Til spørsmålet om det er andre i boka som behandlar andre livsformer dårleg (sjå transkripsjonsboks E) svarar elev 2 Hvithode, men han utdjupar ikkje dette noko meir her. Deretter nemner fleire av elevane ulike menneske som dei meiner behandlar andre livsformer dårleg. Elev 4 nærast ropar ut «Han der eine på båten!», og her verkar det som at han siktar til kapteinen på Polarstjernen, Utstrøm. Elev 1 nemner òg «Dei to folka på den vesle båten...», som elev 5 meiner kasta Siri i vatnet. Her siktar dei mest sannsynleg til dei to mennene om bord i båten Blekkspruten, som Siri slo følgje med før ho vart oppdaga og kasta i sjøen av dei (Nilsson, 2017, s. 134).

Det som er interessant med elevane sine svar i samband med dette spørsmålet, er at dei ser ut til å berre konsentrere seg om dei ulike menneska i boka og korleis dei behandlar andre menneske dårleg. Frå analysen av Hvithode veit ein at han er ein av karakterane i boka som behandlar både menneske og andre livsformer dårleg. Når elev 2 nemner han her, siktar han likevel mest sannsynleg til at Hvithode behandlar andre menneske dårleg. Når det gjeld andre karakterar som behandlar andre livsformer dårleg, nemner dei berre slike som har behandla Siri dårleg. Utstrøm sette Siri igjen på Ulvøyene, og dei to menne i båten kasta Siri i sjøen. I boka kjem det òg fram at dei to mennene om bord i båten Blekkspruten òg behandlar andre livsformer enn menneske dårleg. Dei prøver til dømes å fange havfrueungen for å selje han vidare til menneske som lagar pengepungar av havfruer (Nilsson, 2017, s. 132). Dette nemner derimot ikkje elevane, dei fokuserer utelukkande på at dei kasta Siri i sjøen.

For å styre elevane inn på dette stiller difor ordstyrar elevane eit oppfølgingsspørsmål, og det er først når ordstyrar spesifikt nemner *skapningar* at elevane koplar at det kan gjelde andre livsformer enn menneske òg (sjå transkripsjonsboks F).

Ordstyrar: Mhmm... Men er det andre skapningar i boka de har hatt om som...
Elev 2: Ja! Havfrua!
Elev 3: Og ulvar (spørjande stemme).
Ordstyrar: Og ulvar ja (bekreftar). Korleis har dei blitt behandla... (blir avbroten av elev 2).
Elev 2: Å ja, ja!
Elev 2: Det var jo dei som... de som... sidan det var ein ulv ein gong og så var det to menn som hadde tau... som...
Elev 5: Åja! Ja... eh... var ikkje det... eg såg bilde at det var slik to... eh... (blir avbroten av elev 2).
Elev 2: (avbryter elev 5) Og så eeh... synest ho eh... synd på han. Nei, synd på den ulven.
Elev 5: Ja... (litt nølande).
Elev 4: Eg trur ho ville ta den med seg.
Elev 5: Ja!

(Transkripsjonsboks F)

Det er interessant at elevane ikkje koplar at andre livsformer òg kan gjelde andre dyr og skapningar i boka før ordstyrar presiserer ordet skapningar for dei. Etter dette nemner dei derimot både havfruer og kvitulvar som døme på livsformer som blir behandla dårleg. På kva måte elevane meiner at desse livsformene blir behandla dårleg, blir ikkje utdjupa noko meir i samtalen. For å føre denne diskusjonen vidare kunne det difor vore interessant å spurt elevane om det berre er menneska som behandlar andre livsformer slik, eller om til dømes dyr kan behandle andre dyr på ein dårleg måte. Sjølv om ein her med fordel kunne bygd vidare på samtalen, syner han likevel at elevane reflekterer kring kva for forhold i boka som er dårlege. Noko dei gjer gjennom å syne til døme på både menneske og fantastiske skapningar som blir behandla mindre bra av andre menneske.

Måten elevane samtalar på, knytt til forholda mellom menneske og andre livsformer, syner òg korleis elevane vekslar meiningar og byggjer vidare på kvarandre sine svar for å reflektere kring spørsmåla. I transkripsjonsboks E, ser ein mellom anna at elev 1 reflekterer kring kven som behandlar andre livsformer dårleg ved å vende seg direkte til gruppa og spørje dei eit spørsmål. Det verkar som at han forsøker å kontrollere svaret sitt ved å lene seg på dei andre elevane, noko som syner korleis elevane i slike samtalar kan bruke kvarandre som ressursar for å skape meining av teksten. Dette viser seg òg i transkripsjonsboks F, der det kan verke som at elev 5 får ei utvida forståing av kva for andre skapningar som blir behandla dårleg ved hjelp av elev 2 sitt utsegn om dei to mennene som prøvde å fange ein kvitulvekalp med tau.

Her ser ein korleis elev 5 deretter forsøker å byggje vidare på elev 2 sitt utsegn for å reflektere kring spørsmålet. At elevane byggjer vidare på kvarandre sine svar og vekslar meiningar, tolkingar og erfaringar med kvarandre, er som nemnt viktig i ein litterær samtale (jf. delkapittel 2.3). Dersom ein gjer det blir samtalen dialogisk, noko som er viktig for å føre elevane si tenking vidare (Alexander, 2008, s. 23-24).

Vidare spør ordstyrar elevane om kvifor dei trur at dei ulike livsformene blir behandla dårleg og om det er rett å behandle andre slik fordi ein sjølv treng pengar og mat (sjå transkripsjonsboks G). Til det første spørsmålet ser ein at elevane nemner pengar og mat som to av årsakene.

Ordstyrar: Kvifor behandlar dei livsformene slik, trur de?
Elev 2: For å få pengar.
Fleire elevar i kor: Ja!
Elev 3: Og mat.
Ordstyrar: Er det riktig å behandle andre på den måten fordi ein sjølv treng mat og pengar?
Fleire samtidig: Nei!
Ordstyrar: Kvifor meina de det?
Elev 2: Eller liksom (ropar nesten)... viss ein får bra løn då... (blir avbroten av elev 1).
Elev 1: Ja! (avbryter elev 2).
Elev 2: Då er det liksom bra men...
Elev 1: Og er litt snill med dei.
Elev 2: Ja!
Elev 1: Då går det bra, men... viss ein liksom slår dei og kveler dei då... (blir avbroten av elev 2).
Elev 2: (Avbryter elev 1) Liksom (nesten ropar)... viss den høna ved å... og viss han Einar var snill mot høna... og var liksom litt smart faktisk... så hadde det vore bra... òg (elev 5 prøver å seie noko, men blir avbroten av elev 2). Og så (omtrent ropar)... han kanskje gir ho litt fri, at ho ikkje jobba kvar einaste dag.
(Fleire snakkar i munnen på kvarandre).
Elev 1: Kanskje ikkje la den dykke heilt ned i havet.

(Transkripsjonsboks G)

Dette er eit spørsmål som ser ut til å vekke stort engasjement, særleg blant elev 1 og elev 2, men i staden for å svare direkte på dette spørsmålet, byrjar dei heller å reflektere kring kva som gjer eit arbeidsforhold bra. Elev 2 koplar denne refleksjonen direkte til forholdet mellom Einar og kvalhøna, for han byrjar å snakke om at dersom «Einar var snill mot høna» og «kanskje gir ho litt fri», så ville det vere både bra og smart. Det at elev 2 byrjar å snakke om å gi kvalhøna meir fri, er etter mitt syn eit døme på korleis eleven tek i bruk ei form for antropomorfisme for å føreslå korleis arbeidsforholdet mellom Einar og kvalhøna kan verte betre. Dette er interessant frå eit Animal Studies perspektiv, for det seier mogleg noko om korleis denne eleven forsøker å framstille kvalhøna og hennar behov på. Gjennom å overføre menneskelege veremåtar til kvalhøna, som til dømes det å ha «fritid», tek han utgangspunkt i

eit menneskeleg perspektiv for å vurdere kva som kan vere gode arbeidsvilkår for kvalhøna. Sidan det verkar som at eleven gjer dette for å syne korleis kvalhøna og Einar kan få eit godt arbeidsforhold, kan ein argumentere for at eleven her brukar kritisk antropomorfisme i staden for rå (Garrard, 2012, s. 154). Som nemnt kan det vere føremålstenleg å overføre nettopp menneskelege trekk og eigenskapar til dyr for å forstå dei betre (jf. delkapittel 2.1.3). Dette kan derimot òg verke mot sitt føremål dersom ein berre fokuserer på kva for menneskelege arbeidsvilkår som er gode, i staden for å fokusere på kva for arbeidsvilkår som vil vere gode for kvalhøna òg. Her burde ein til dømes ta opp med elevane om det er slik at ei kvalhøne bør ha dei same arbeidsvilkåra som eit menneske, eller om dei i større grad bør tilpassast kvalhøna sine egne behov. Ei kvalhøne vil til dømes ikkje ha behov for pengar, men kanskje heller fisk som løning. På same tid vil ho ha behov for respekt og eit godt arbeidsmiljø slik som menneska har. Å reflektere kring dette vil etter mitt syn kunne gjere elevane meir medvitne om forholdet mellom menneske og andre livsformer, og då særleg kring korleis enkelte forhold krev ulike tilpassingar fordi det er snakk om to ulike artar. Denne overføringa er òg interessant frå eit posthumanistisk perspektiv. Ved å overføre menneskelege veremåtar og arbeidsforhold til kvalhøna likestiller eleven kvalhøna med menneske òg. I lys av posthumanistisk teori kan dette mogleg syne korleis eleven forsøker å fjerne ei etablert grense mellom menneske og dyr, og samtidig lage ein ny kategori der det er mogleg for andre livsformer å ha dei same arbeidsforholda som menneske har (jf. delkapittel 2.1.3).

Det er ikkje sikkert at eleven sjølv er medviten over at han fjernar ei slik etablert grense her, så det å gjere eleven medviten om dette i denne samtalen ville vore svært interessant. Då kunne ein innleia ein diskusjon med resten av gruppa der ein drøfta menneskeskapte og etablerte grenser mellom menneske og andre livsformer, samt snakka om korleis desse grensene påverka forholdet mellom ulike livsformer. I den økokritiske lesinga av boka argumenterte eg òg for korleis til dømes havfrueungen i seg sjølv utgjer eit døme på det å flytte på grenser eller skape nye kategoriar mellom menneske og andre livsformer (jf. delkapittel 4.1.3). Havfrueungen kunne difor blitt nemnt som eit døme for elevane, og slik danna grunnlaget for ein refleksjon kring dette. Ein slik refleksjon vil vere fruktbar i lys av å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling, for det kan opne opp for eit medvit kring korleis ein menneske etablerer grenser mellom oss og andre livsformer for å setje oss sjølv i ein privilegert posisjon over dei. Eit medvit om dette vil mogleg kunne føre til at elevane i sine daglege liv forsøker å fjerne grensene eller skape nye kategoriar der menneske og dyr blir

anerkjente som likeverdige livsformer i økosystemet. Om dette blir tilfelle vil elevane kunne utvikle ein tankegang som kan seiast å vere økosentrisk (Goga et al., 2018b, s. 12).

5.2 Å la andre bere byrdene for eiga vinning

Dette temaet fekk elevane reflektere kring både i dialogspelet i grupper i heil klasse, og i gruppelitteratursamtalen. Påstanden som elevane skulle drøfte i dialogspelet var: «Det er greitt å la andre jobbe for deg fordi du sjølv har lyst til å bli rik», og han baserer seg på Siri sitt utsegn i utdraget som elevane fekk lese høgt føre seg før litteratursamtalane (sjå vedlegg 1). Påstanden tek føre seg dilemmaet med å la andre bere byrdene for eiga vinning, og passar difor bra inn under dette temaet. Elles fekk elevane i gruppelitteratursamtalen spørsmål som mellom anna dreia seg om kvifor Siri og Einar vart sinte på kvarandre. Dei fekk òg meir konkrete spørsmål som kva dei tenkjer om det å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik. Elevsvara til dette siste spørsmålet vil eg analysere og drøfte saman med det elevane drøfta i dialogspelet. Feltnotatet som blir analysert her, er frå gruppa som medstudenten min noterte til, og som eg har valt å kalle gruppe 1. Eg vil først analysere elevutsegn knytt til påstanden før eg deretter vil analysere elevutsegn knytt til kvifor Siri og Einar vart sinte på kvarandre.

Det er greitt å la andre jobbe for deg fordi du sjølv har lyst til å bli rik

Som nemnt drøfta elevane påstanden om det er greitt å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik, under dialogspelet (sjå feltnotatboks H).

Elev 1: (Legg lappen på delvis einig) Fordi viss ein får løn er det greitt.
Elev 2: (Legg lappen på ueinig) Nei, ikkje viss du er ingenting i jobben.
Elev 3: (Legg lappen på delvis einig) Viss dei har det slik at dei ikkje kan bli skada i jobben, og viss dei har gode arbeidsforhold og god løn så.
Elev 4: (Legg lappen på ueinig) Ueinig, fordi at viss nokon jobbar for deg for at du skal bli rik så er det teit. For eksempel den fuglen, han får sikkert 100 sild, men han får berre ete to eller noko.

Elev 1: (Legg lappen på delvis einig) Fortsatt delvis einig.
Elev 2: (Legg lappen på ueinig) Fortsatt ueinig. Viss andre folk jobbar for deg, og du berre gjer ingenting.
Elev 3: (Skiftar frå delvis einig til ueinig) Ein er lat viss ein ikkje orkar å gjere noko sjølv.
Elev 4: Viss dei jobbar for deg, og du blir rik og dei får «nothing» tilbake, då øydelegg du livet til nokon andre. Og du berre sit der som ein konge.
Elev 1: For eksempel om dei er barn.
Elev 4: Ja, for eksempel slik som Hvithode gjer.

(Feltnotatboks H)

Elevane er både delvis einige og ueinige i påstanden slik det kjem fram i feltnotatet. Elev 1 og 3 er begge delvis einige, og begge argumenterer for at det er greitt så lengje ein får løn, har gode arbeidsforhold og ikkje blir skada i jobben. Elev 2 og 4 er derimot ueinige, og elev 4 grunngir dette med at «viss nokon jobbar for deg for at du skal bli rik så er det teit». Som døme på eit slikt teit arbeidsforhold nemner elev 4 «den fuglen», som sikkert klarar å fiske 100 sild men berre får ete to sjølv, og her siktar han sannsynlegvis til kvalhøna som skal fiske fisk til Einar. I andre runda skiftar elev 3 meining frå delvis einig til ueinig, og argumenterer med at «ein er lat viss ein ikkje orkar å gjere noko sjølv». Det er med andre ord ingen av elevane som er einige i påstanden om at det er greitt å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik. Elevane er splitta mellom å vere delvis einige og ueinige i påstanden, og argumentasjonen kring dette dreier seg i stor grad om gode arbeidsforhold og god løn. Det som er interessant i desse diskusjonane er at elevane ser ut til å knyte ordet «andre» til å gjelde andre menneske. Dei drøftar i liten grad det med å la andre *livsformer* arbeide for at ein sjølv skal bli rik. Elev 4 er så vidt innom dette då han snakkar om ein fugl, men elles verkar det ikkje som at nokon av dei andre tenkjer særleg over det.

Elevgruppa som deltok i gruppelitteratursamtalen er òg både delvis einige og ueinige i denne påstanden, utan at dei seier dette eksplisitt. Dei fekk påstanden som eit spørsmål i litteratursamtalen (sjå transkripsjonsboks I).

Ordstyrar: Kva tenkjer de om det å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik?
Elev 5: Eg synest det er... (blir avbroten av andre i gruppa).
Fleire i gruppa: Ikkje greitt!
Elev 3: Ikkje greitt for det er akkurat som slave.
Elev 2: Og då fortæna du eigentleg ikkje pengane dine.
Elev 5: Ja!
Elev 1: Da må det liksom vere halv-halv.
Elev 5 (i munnen til elev 1): Kva skal du gjere med pengane... bruke dei på deg sjølv?
Elev 1: Då må det liksom vere rettferdig.
Elev 3: Og gi den andre pengar. Fordi den jobbar for dei.
Elev 1: Ja.

(Transkripsjonsboks I)

Òg her er elevane opptekne av rettferdigheit og at pengane må delast likt mellom partane. Dei er samde i at dei ikkje synest det er greitt å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik, og elev 3 grunngir dette med at «det er akkurat som slave». Her ser det heller ikkje ut til at elevane drøftar det å la andre *livsformer* jobbe for at ein sjølv vil tene pengar. Når dei til dømes nemner at ein må dele pengane mellom partane, og at det må vere rettferdig, så verkar det som at dei siktar til når andre *menneske* blir brukt på denne måten.

I lys av natur i kultur-matrisen (Goga et al., 2018b, s. 12) kan elevane sine refleksjonar kring påstanden syne antroposentriske perspektiv på forholdet mellom menneske og andre livsformer. Påstanden elevane diskuterte baserer seg som nemnt på Siri sitt utsegn frå boka, og det Siri seier viser igjen direkte til det at Einar skal bruke ei kvalhøne til å gjere seg sjølv rik (Nilsson, 2017, s. 208). Difor dreier påstanden seg i stor grad om det å bruke andre livsformer enn menneske til dette føremålet. Sidan elevane fekk utdraget lese føre seg før litteratursamtalen, er det difor interessant at dei ikkje koplær andre til å gjelde til dømes kvalhøna, noko måten dei snakkar om til dømes pengar på viser. Dette kan etter mitt syn vise antroposentriske perspektiv fordi elevane berre ser denne påstanden frå ein menneskesentrert posisjon. For å utvide elevane sine perspektiv kunne det difor vore interessant å til dømes spørje elevane eksplisitt om kven dei «andre» kan vere. Då kan ein òg spørje eksplisitt om andre livsformer, og slik mogleg utvikle elevane sine perspektiv på omgrepet «livsformer».

Å la andre bere byrdene for eiga vinning

To spørsmål elevane vart stilte i gruppelitteratursamtalen, som òg opna opp for at elevane kunne reflektere kring det å la andre bere byrdene for eiga vinning, var spørsmåla om kvifor Siri og Einar vart sinte på kvarandre (sjå transkripsjonsboks J og K). Det er relevant å nemne at desse spørsmåla var to av dei første spørsmåla elevane vart stilte i gruppelitteratursamtalen, og det verka som at elevane i starten av samtalen var både sjenerte og litt usikre på kva dei skulle seie. Dette syner seg delvis i samband med desse spørsmåla, for elevane svarar både forsiktig og spørjande her. Likevel trekkjer dei fram nokre element som dei meiner kan vere årsakene til at Siri og Einar vart sinte på kvarandre, og som er interessante i lys av denne studien.

Ordstyrar: Mhm... (liten pause). Ja, men kvifor trur de Siri blei sint på Einar?
Elev 4: Fordi han ville bli rik og at han dytta, kanskje?
Elev 2: Og at han jobba slik som Hvithode.
Ordstyrar: Ja, ok. (Liten pause). Nokon andre som har nokre tankar?
Elev 3: (Nøler) Sidan han liksom nesten tvang ho til å bli... (spørjande)
Elev 3: ... og bu der... ja...
Elev 4: Og gjorde slik med alle fiskane... eller kvalhøna eller kva det var.
Fleire av elevane: Ja...
Elev 1: Det var litt dyreplageri.
Ordstyrar: Dyreplageri ja... (blir avbroten av elev 3).
Elev 3: Og...eh, no så at faren hennar skulle... skulle bu saman med oss, men ikkje søstera...
Elev 3: ...fordi ho blei teken av Hv... Hvithode.
Ordstyrar: Ja...
Elev 3: Og då blei ho litt sint, trur eg.

(Transkripsjonsboks J)

Til spørsmålet om kvifor Siri vart sint på Einar (sjå transkripsjonsboks J) føreslår til dømes elev 4 at det var «(f)ordi han ville bli rik og at han dytta». Elev 2 seier deretter at det kan vere fordi «han jobba slik som Hvithode», utan at dette blir utdjupa noko meir. Det er synd at dette ikkje blir utdjupa vidare av elev 2, og her kunne ordstyrar med fordel ha spurt han om kvifor han meiner at Einar jobbar slik som Hvithode. Det ville òg vore interessant å høyre elevane sine tankar kring kvifor det at Einar jobbar slik som Hvithode kunne vere ei årsak til at Siri vart sint på Einar. Det er mogleg at ein av elevane her ville sagt at det er fordi Siri ikkje synest det er greitt å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik, slik det kjem fram i boka. Dette ville kanskje opna opp for at fleire av elevane deltok i ein refleksjon kring det å la andre bere byrdene for eiga vinning.

Ordstyrar spør òg elevane vidare om det er andre elevar som har andre tankar om kvifor Siri vart sint på Einar. Fleire av elevane kjem då med forslag, til dømes elev 3 som litt nølande svarar at det kan vere fordi Einar tvang Siri til å bli hjå dei. Einar føreslo òg at faren til Siri kunne kome og bu hjå dei, men ikkje Miki sidan ho er teken av Hvithode, og elev 3 meiner vidare at dette òg kan vere ei årsak til at Siri vart sint på Einar. Før elev 3 kjem med denne siste merknaden nemner elev 4 ei anna årsak som er svært interessant. Ifølgje han blir Siri sint på Einar på grunn av måten Einar er tenkt til å behandle kvalhøna på. Elev 1 er samd i dette, og meiner at planen til Einar er dyreplageri. Her verkar det som at elev 1 kjem med sine eigne tankar om Einar sin plan for kvalhøna. Det kan likevel òg vere at han uttrykkjer at Siri vart sint på Einar fordi ho synest det Einar skulle gjere med kvalhøna er dyreplageri.

Til spørsmålet om kvifor Einar vart sint på Siri svarar elevane òg noko nølande (sjå transkripsjonsboks K).

<p>Ordstyrar: Men kvifor trur de Einar blei sint på Siri då? (Gruppa nøler, liten pause) Elev 3: Fordi ho hadde ikkje lyst... å vere... saman med den der planen han hadde. Ordstyrar: Mhm... (bekreftar svaret til elev 3) Elev 2: Og fordi... (nøler)... han trudde ho trudde dei var fattige liksom. Ordstyrar: Ja (bekreftar svaret til elev 1). Elev 3: Skulle akkurat seie det. Ordstyrar: Mhmm... at du meina at Einar blei sint på Siri fordi han meina at ho meinte at dei var fattige? Elev 2: Ja.</p>
--

(Transkripsjonsboks K)

Som ein ser blir det at Siri ikkje vil vere med på planen til Einar, og det at Einar trur at Siri tenkjer at dei er fattige, nemnt som to sentrale årsaker. For å byggje vidare på denne diskusjonen kunne til dømes ordstyrar spurt elevane vidare om det var andre som hadde andre tankar kring dette, og kanskje gitt elevane litt betre tid til å svare. Det kan likevel vere at elevane var samde i utsegna til elev 2 og 3, og at det var difor dei ikkje svara på spørsmålet.

Etter mitt syn viser elevsvara til begge desse spørsmåla likevel at elevane har fått med seg relevante årsaker til kvifor Siri og Einar vart sinte på kvarandre, og at dei saman får reflektert kring dette sjølv om samtalen ikkje i stor grad kan seiast å vere særleg dialogisk her. Det å reflektere kring dette kan vere viktig for å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, for det kan opne opp for at elevane får eit meir medvitant forhold til gode og dårlege relasjonar mellom menneske og andre livsformer.

5.3 Overforbruk og utbyting av naturen

I dette delkapittelet vil eg gå nærare inn på og syne døme på korleis nokre av spørsmåla i litteratursamtalen opna opp for at elevane kunne reflektere kring problemstillingar knytt til temaet «overforbruk og utbyting av naturen». Spørsmål elevane vart stilte som kan koplast til dette temaet, er til dømes om det er greitt å ta meir av naturen enn ein eigentleg har bruk for sjølv, og om det er andre i boka som tek meir frå naturen enn dei sjølv har bruk for.

Til det første spørsmålet er elevane ganske samde i at det ikkje er greitt å ta meir av naturen enn ein sjølv har bruk for (sjå transkripsjonsboks L).

Ordstyrar: Er det greitt å ta meir av naturen enn det du eigentleg trenge? Elev 2: Det er slik som å kutte tre... (blir avbroten av elev 5). Elev 5: Å ja nei, nei... (mumlar). Eg har ein nabo som kutta tre, trur eg. Ordstyrar: Kvifor er ikkje det greitt då? Viss ein kan bli rik på det? Elev 4: Då øydelegg ein naturen. Då kan ein øydelegge... (blir avbroten av elev 3). Elev 3: Og så klimaet... Ordstyrar: Ja, men viss eh... viss eg kan bli kjemperik av det då... er det ikkje greitt då? Fleire samtidig: Nei! Elev 4: Det er uansett ikkje greitt. Elev 2: Men liksom... ein tenar ikkje pengane bra liksom... eller liksom ein fortentar dei ikkje... Elev 1: Då kan ein øydelegge husa til dyra. Elev 1: Liksom, han tena pengar på det liksom, han barre tek det og så sel han det. Så det er ikkje greitt (blir avbroten av elev 5). Elev 5: Og bryr seg ikkje om dyra... Elev 1: Eller noko... Elev 5: Berre om seg sjølv!
--

(Transkripsjonsboks L)

Som ein ser verkar elevane opptekne av ulempene ved å ta meir frå naturen enn nødvendig, og dei reflekterer kring kva konsekvensar dette kan ha for naturen. Nokre av konsekvensane dei nemner er mellom anna at ein då øydelegg naturen og klimaet, og at ein kan øydeleggje husa til dyra. Dette syner at elevane reflekterer kring det å ta meir frå naturen enn nødvendig. Dei reflekterer derimot berre kring ein liten del av ulike problemstillingar knytt til dette, og dei ser ut til å fokusere mest på det å kutte ned for mange tre og øydeleggje husa til dyra.

For å få elevane til å reflektere kring andre sider ved dette kunne det til dømes vore interessant å spurt elevane om all utbyting av naturen er negativt, eller om dei meiner det kan vere positive årsaker til dette òg. Ved å stille slike spørsmåla kan ein gi rom for refleksjonar kring fleire sider ved det å utbytte naturen rundt seg. For å utvide dette perspektivet kunne det òg vore interessant å diskutere korleis økonomi og pengar ofte kan vere ein avgjerande faktor når det gjeld å ta utbytte av naturen. Ordstyrar forsøker å leggje fokus over på dette gjennom å provosere elevane litt og ved å spørje om det er greitt dersom ein kan bli kjemperik av det. Som nemnt i innleiingskapittelet, handlar ei forståing kring berekraftig utvikling om å mellom anna forstå samanhengen mellom økonomiske og miljømessige forhold (jf. delkapittel 1.5). Det verkar som at økonomi er ei viktig årsak til at fleire av karakterane i boka vel å ta meir frå naturen enn dei har bruk for sjølv. Boka tematiserer med andre ord dette, og det opnar difor opp for at ein kan ta utgangspunkt i boka, til dømes nokre av karakterane, og drøfte dette aspektet ved berekraftig utvikling gjennom handlinga og karakterane i ho.

Det neste spørsmålet syner eit døme på nettopp korleis ein kan bruke boka som utgangspunkt for ein slik diskusjon. I samband med dette spørsmålet ser elevane òg ut til å kome inn på fleire sider ved det å utbytte naturen enn dei som er nemnde i samband med forgje spørsmål (sjå transkripsjonsboks M).

Ordstyrar: Er det andre i boka som tek meir enn dei har bruk for sjølv?
Elev 2: Ja, Hvithode òg!
Elev 3: Ja! Og så... (blir avbroten av elev 1).
Elev 1: Og så ho der jegeren.
Elev 3: Ja, eg skulle seie det.
Elev 1: Ja, ho drep... (mumlar) alt for mange dyr... mange ulvar.
Elev 3: Ja ho drep ulvar. Og så lar ho det rotne i skapet, og så kan ho ikkje ete det lenger.
Elev 4: Og så kasta ho det berre.
Elev 5: Det gir liksom ingen meining å gjere det.
Ordstyrar: Å drepe ulvar og så ikkje bruke det til noko?
Fleire samtidig: Ja!

(Transkripsjonsboks M)

Her trekkjer elevane fram fleire karakterar som tek utbyte av naturen på ulike måtar, mellom anna Hvithode og Nanni. Det er interessant at elev 2 trekkjer fram Hvithode som døme på nokon som tek meir enn dei sjølv har bruk for. Det er derimot usikkert kva elev 2 tenkjer på når han nemner Hvithode i denne samanhengen. Elevane har på dette tidspunktet ikkje fått innblikk i Hvithode sine handlingar anna enn det at han stel born. Det kan difor verke som at han meiner Hvithode tek meir frå naturen enn han har bruk for ved at han stel born. Dette kunne vore interessant å spurt eleven vidare om, slik at ein kunne fått betre innblikk i kva eleven meinte med dette.

Det er dessutan òg interessant at elev 1 trekkjer fram ulvejegeren Nanni, og samtidig presiserer at ho drep «alt for mange [...] ulvar». Nanni er utan tvil ein av karakterane i boka som tek utbyte av naturen på ein måte som nesten berre er til fordel for ho sjølv. Når elev 1 trekkjer ho fram som døme, syner han difor at han er i stand til å kjenne igjen andre måtar å ta utbyte av naturen på enn berre det å sage ned for mange tre. Fleire av elevne nemner òg årsaker til kvifor Nanni tek meir av naturen enn ho har bruk for sjølv, og fleire av elevane peikar her særleg på kjøtforbruket hennar.

Det at elevane her trekkjer fram Nanni som døme, syner med andre ord at dei òg er i stand til å reflektere kring kva som eigentleg er «for mykje» når det gjeld å bruke av naturressursane rundt seg. Dette syner dei ved å poengtere at ho lar kjøtet rotne i skapet, og at ho ikkje brukar det til noko. I samband med dette kunne det vore interessant å spurt elevane om det er slik at det å nytte seg av naturressursar er negativt, eller om det òg kan vere ein måte for menneske å skaffe seg til dømes mat på. Det kunne òg vore interessant å spurt elevane om det hadde vore greitt at Nanni skaut ulv, dersom ho berre skaut så mange at ho hadde nok mat til å overleve sjølv. Det kan vere viktig at elevane òg reflekterer kring dette, for det er ikkje slik at all utbyting av naturressursar nødvendigvis er negativt. Spørsmål som dette vil difor kunne opne opp for refleksjonar som gjer elevane meir medvitne kring korleis ein bør ta vare på naturen og naturressursane rundt seg på ein berekraftig måte.

5.4 Avsluttande refleksjonar og drøfting kring litteratursamtalane

Gjennom å analysere eit materiale frå to litteratursamtalar om *Ishavspirater* (2017) har eg forsøkt å vise korleis litterære samtalar om boka kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Målet med analysen har som nemnt vore å undersøkje om

slike litteratursamtalar *kan* vere med på å utvikle eit slikt medvit hjå elevar, ikkje *om* dei faktisk har gjort det. I dette siste delkapittelet vil eg difor leggje vekt på dette, og mellom anna svare på forskingsspørsmålet som tek føre seg korleis elevane reflekterer kring problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling i litteratursamtalane. Eit av forskingsspørsmåla i studien spør og etter avgrensingar og moglegheiter ved litterære samtalar når det gjeld å utvikle eit slikt medvit hjå elevar, og eg vil difor òg drøfte dette avslutningsvis her.

Spørsmåla som vart stilte i litteratursamtalane tek som nemnt utgangspunkt i ulike tema, karakterar og delar av handlinga i *Ishavspirater*. I analysen av boka argumenterte eg for at boka har eit særleg potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer hjå lesaren generelt. Vidare argumenterte eg òg for at ho difor eignar seg godt i ein litterær samtale om berekraft, kor ein arbeider med å utvikle dette medvitet hjå elevar. Ein sentral del av det å ha eit medvit om berekraftig utvikling er, som nemnt innleiingsvis i studien, at ein er i stand til å vere medviten om og ha eit reflektert forhold til berekraft. Eller med andre ord, at ein har eit slags metaforhold til sine eigne handlingar, tankar og kjensler knytt til berekraftig utvikling (jf. delkapittel 1.5). Boka inviterer til refleksjonar kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, og ein litteratursamtale som legg opp til at elevane får reflektere kring dette, vil difor kunne vere med på å utvikle eit slikt medvit om berekraftig utvikling hjå dei. Om det gjer det, vil som nemnt kome til syne gjennom måten elevane reflekterer kring ulike spørsmål og dilemma knytt til berekraftig utvikling i litteratursamtalane.

I analysen av litteratursamtalane har eg synt korleis elevane har fått reflektere kring ulike problemstillingar og dilemma knytt til berekraftige tema som forholdet mellom menneske og andre livsformer, å la andre bere byrdene for eiga vinning, og overforbruk og utbyting av naturen. Spørsmåla og elevutsegna knytt til dei to samtalane syner korleis elevane brukar boka til å reflektere kring dette, og det syner slik korleis samtalen kan vere med på å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Spørsmåla til litteratursamtalane vart som nemnt utarbeida på ein slik måte at elevane skulle reflektere kring fleire av desse temaa i løpet av samtalane. Dette var eit medvitent val frå mi side, ettersom eg ønskte at samtalane skulle dreie seg om berekraft. Elevane vart derimot ikkje informert om at det skulle vere ein litteratursamtale om berekraft, då eg ønskte at elevane skulle ta utgangspunkt i boka for å samtale kring ulike berekraftige tema.

Det er med andre ord gitt at spørsmåla har påverka kva elevane samtalar om i litteratursamtalane, og dei har mogleg òg påverka korleis elevane har reflektert kring dei ulike spørsmåla dei er blitt stilte. Likevel meiner eg at litteratursamtalane syner at elevane òg sjølvstendig trekkjer inn døme frå boka for å svare på spørsmåla, dette til trass for at spørsmåla i nokre samanhengar ikkje har vist direkte til boka. Eit godt døme på dette er når elevane drøftar kva for karakterar i boka som tek meir frå naturen enn dei har bruk for sjølv (jf. delkapittel 5.3). I samband med dette spørsmålet trekkjer elevane fram både Hvithode og Nanni som døme på slike karakterar, og dei syner slik at dei er i stand til å reflektere over til dømes kva det vil seie å utbyte naturressursane i for stor grad. Dette syner at elevane reflekterer kring problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling gjennom å samtale om korleis forholda mellom dei ulike karakterane er, og korleis dei ulike karakterane handlar og tenkjer. Nokre stader tek elevane òg i bruk andre hjelpemiddel for å svare på spørsmåla i litteratursamtalen. Dei set seg til dømes inn dei ulike livsformene i boka sine tankar og posisjonar, og dette gjer dei for å reflektere kring forholda mellom dei. Eit døme på dette kjem til syne i delkapittel 5.1, der elevane brukar kvalhøna sine reaksjonar overfor Einar for å argumentere for eit dårleg forhold mellom Einar og kvalhøna. Nokre stader overfører elevane òg menneskelege trekk og veremåtar til andre skapningar for å likestille dei med menneske.

Litteratursamtalane har etter mitt syn hatt mykje å seie for at elevane har fått reflektert kring desse berekraftige temaa, og slik fått moglegheit til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. Sjølv om eg har argumentert for at boka har eit potensiale til å utvikle eit slikt medvit hjå lesaren, så er det ikkje sikkert at ein lesar av boka vil reflektere kring alle dei berekraftige problemstillingane og dilemmaa som boka tek opp, på eiga hand. Det er ikkje mogleg for meg å seie noko om korleis elevane reflekterer på eiga hand i møte med ein tekst, men analysen av litteratursamtalane gir grunnlag for å seie noko om kva ein litterær samtale kan bidra med når elevane skal utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. I mine auger bidreg ein slik samtale til at elevane kan utvikle eit slikt medvit saman. Spørsmåla til litteratursamtalen er som nemnt utarbeida slik at dei er både opne og autentiske, noko som inneber at elevane må ta i bruk sine eigne meiningar, perspektiv og erfaringar til å reflektere kring dei og tolke teksten. Ved å reflektere kring spørsmåla i fellesskap vil elevane kunne dele desse refleksjonane og teksttolkingane med kvarandre, noko som mogleg kan bidra til at eleven utviklar eit djupare medvit enn det eleven ville utvikla ved å lese boka sjølv. Dette meiner eg syner seg i litteratursamtalane som eg har analysert, for som eg har kommentert i

analysen ser det ut til at elevane brukar kvarandre aktivt for å reflektere kring dei ulike spørsmåla og for å tolke handlinga i boka (jf. delkapittel 5.1).

I analysen viste det seg òg at det var varierende i kva grad elevane bygde vidare på kvarandre sine utsegn for å reflektere kring spørsmåla og skape mening av teksten. Som eg har peika på var til dømes elevane litt meir usikre i samband med dei første spørsmåla i gruppelitteratursamtalen, enn dei var seinare i same samtalen. I byrjinga svarte dei kort og lite, og det vart difor òg vanskeleg for elevane å byggje vidare på kvarandre sine utsegn. Her burde ordstyrar i større grad fanga opp det vesle elevane svarte, og bygd vidare på dette for å føre samtalen vidare. Etter mitt syn har ordstyrar eit ansvar for å leggje til rette for at elevane kan byggje vidare på kvarandre sine utsegn, til dømes gjennom bruken av opptak høg verdsetjing. Dette er, som eg greia ut om i teorikapittelet, viktig for å gjere samtalen dialogisk (Dysthe, 2000, s. 214-215). Ein dialogisk samtale, som baserer seg på autentiske og opne spørsmål, vil i større grad føre elevane si tenking vidare. Dette fordi slike spørsmål i større grad krev ei djupare form for refleksjon enn å berre hente ut eit fasitsvar frå teksten.

Dersom ein klarar å skape eit slikt oppe og dialogisk samtalerom, der elevane får utveksle refleksjonar, erfaringar og meiningar i møte med ein tekst, vil ein med andre ord kunne bruke litterære samtalar som metode for å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar. Dei moglege avgrensingane ved ein slik metode meiner eg baserer seg på læraren eller ordstyraren si rolle både i ein litterær samtale og i forkant av han. Som eg har forsøkt å vise gjennom denne studien, krev ein litterær samtale eit godt førearbeid frå læraren si side. Det er viktig at ein utarbeider opne og autentiske spørsmål, at ein tenkjer nøye igjennom kva refleksjonar denne typen spørsmål kan opne opp for, og at ein tenkjer over kva retning samtalen mogleg kan ta når ein stiller slike spørsmål til elevane. Det kan vere lurt å ha laga seg ei liste med spørsmål på førehand, slik eg gjorde til læraren og ordstyraren i denne studien (jf. delkapittel 4.2.2), men det er òg viktig å vere medviten om at slike samtalar både er og bør til ei viss grad vere spontane. Dersom ein ikkje er merksam på dette, vil ein slik samtale kunne verke avgrensande når det gjeld å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling. Læraren eller ordstyraren si rolle er difor svært viktig for å skape eit dialogisk samtalemiljø, der det blir brukt både opptak og høg verdsetjing for å føre samtalen vidare. Elevane sine personlege perspektiv, meiningar og refleksjonar i tilknytning til teksten må vere i sentrum, men det er òg viktig å ha gode spørsmål å kunne lene seg tilbake på dersom samtalen stoggar opp.

6.0 Avslutning

I denne studien har eg undersøkt *Ishavspirater* sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer hjå lesarar generelt og hjå elevar gjennom litterære samtalar om ho.

I innleiinga til studien gav eg uttrykk for korleis ei personleg interesse for litteratur, økokritikk og berekraftig litteraturundervisning har danna grunnlaget for denne masteroppgåva. Boka *Ishavspirater* vart valt ut som hovudmateriale til studien fordi ho etter mitt syn eignar seg godt til å utvikle medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren, noko eg òg argumenterte for ved å vise til korleis boka er eit døme på klimalitteratur. Klimalitteratur har som nemnt nemleg ei særreiga evne til å opne opp for danning til økoborgarskap. Som eg òg greia ut om i innleiingskapittelet, vil boka difor kunne bidra til å utvikle medvit om berekraftig utvikling hjå lesaren. Eit slikt medvit dreier seg som ein har sett om det å utvikle eit slags metaforhold til berekraftig utvikling, som inneber at ein blir medviten om sine eigne handlingar, tankar og kjensler i samband med temaet.

Ei bok som opnar opp for at ein kan samtale om og reflektere kring ulike tema og problemstillingar knytt til berekraftig utvikling, særleg kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, vil då kunne seiast å ha eit potensiale til å utvikle eit slikt medvit hjå lesaren. Gjennom ei økokritisk lesing av *Ishavspirater* har eg undersøkt korleis naturen, naturelementa og forholda mellom dei er framstilt i boka. Desse framstillingane er, som ein har sett, i stor grad avhengige av Siri sitt personlege perspektiv på dei, og dei seier noko om boka sitt potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer hjå lesaren. Framstillingane av naturen og naturelementa i boka bevegar seg mellom fleire av posisjonane i natur i kultur-matrisen, og blir òg framstilte på andre måtar som opnar opp for refleksjon, til dømes gjennom Garrard sin typologi. Dette gir uttrykk for boka sitt potensiale, for gjennom å bevege seg mellom ulike posisjonar og syne fram ulike framstillingar kan lesaren reflektere kring dei ulike forholda frå fleire ulike posisjonar og perspektiv. Siri si personlege utvikling er òg viktig for boka sitt potensiale, for saman med ho kan lesaren utvikle sin eigen tankegang i retning av ein økosentrisk posisjon. Den didaktiske analysen av boka har òg vist boka sitt potensiale. Dette gjennom å undersøkje kva for spørsmål ein kan stille til boka, og eit spesielt utdrag frå boka, i ein litteratursamtale

der målet er å leie elevane inn på ulike tema knytt til forholdet mellom menneske og andre livsformer.

Korleis samtalar om boka kan bidra til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevar, har eg som nemnt undersøkt gjennom å analysere elevutsegna frå dei litterære samtalanane om boka og utdraget «Den flinkeste fiskeren» (Nilsson, 2017, s. 202-209). Analysen av elevutsegna viser at elevane reflekterer kring ulike tema, problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling som blir presenterte i boka. Gjennom å reflektere kring dette får elevane innsikt i både sine egne og andre sine tankar, handlingar og kjensler knytt til forholda mellom menneske og andre livsformer. Dette bidreg til at elevane utviklar eit medvit, eller eit slags metaforhold, om berekraftig utvikling, som kan gjere dei medvitne om korleis dei sjølv tenkjer, kjenner og handlar til dømes kring forholdet mellom menneske og andre livsformer. For at dette skal fungere godt i klasserommet, er det òg viktig at det blir lagt opp til at den litterære samtalen om boka skal vere dialogisk. Som eg argumenterte for avslutningsvis i kapittel 5, inneber dette at læraren gjer seg eit godt førearbeid i forkant av samtalen, og at han eller ho brukar ulike dialogiske reiskap for å gjere han dialogisk. Klarar ein å leggje til rette for dette vil ein i større grad sikre at samtalen bidreg til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevane.

Avslutningsvis vil eg difor konkludere med at boka har eit potensiale til å utvikle eit medvit om berekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer, både hjå lesarar generelt, og hjå elevar gjennom samtalar om ho. Dette potensialet syner seg gjennom måten boka opnar opp for og inviterer til refleksjon kring ulike forhold mellom menneske og andre livsformer, og ein refleksjon kring dette bidreg til eit medvit kring korleis ein sjølv tenkjer, handlar og kjenner kring ulike berekraftige tema. Eine og aleine vil nok ikkje ein slik samtale bidra til at elevane utviklar eit fullstendig medvit kring dette, og dei bør difor delta i fleire liknande samtalar og andre aktivitetar for at dei skal utvikle medvitet fullt ut. Denne studien viser likevel eit døme på ein av fleire måtar ein kan arbeide mot dette målet på. Forhåpentlegvis vil ein slik samtale, sjølv om han byggjer på ei fiktiv forteljing, kunne utvikle eit medvit om berekraftig utvikling hjå elevane som dei kan overføre til sine egne haldningar, tenkjemåtar og kjensler i det verkelege livet. Det er etter mitt syn først når dei overfører det til sine egne liv, og deretter brukar det til å engasjere seg aktivt for ei berekraftig utvikling, at det å utvikle eit slikt medvit kan føre elevane i retning mot å verte ein økoborgar.

Litteraturliste:

- Aase, L. (2005a). Litterære samtalar. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det norske Samlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring*. (s. 9-26). Oslo: Pax Forlag.
- Bakken, J. (2018). Måret Anne Saras Mellom verdener og utdanning for bærekraftig utvikling. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 231-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur - kultur. En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok Kaninliv (1987). *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 7, 1-11. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3402/blft.v7.33705>
- Bjerke, C., Jansson, B. K. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørlo, B. W. (2018). Marine Animals in Ted Hughes's Poetry for Children: Ecocritical Readings of Selected Illustrated Poems. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 175-190). Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Derrida, J. (2002). The Animal That Therefore I Am (More to Follow). *Critical Inquiry*, 28(2), 369-418. <https://doi.org/10.1086/449046>
- Dysthe, O. (2000). *The flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flanagan, V. (2017). Posthumanism: Rethinking «The Human» In Modern Children's Literature. I C. Beauvais & M. Nikolajeva (Red.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature* (s. 29-41). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- FN-sambandet. (2020, 28. januar). FNs bærekraftsmål. Henta frå <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Garrard, G. (2004). *Ecocriticism* (1. utg.). London: Routledge.
- Garrard, G. (2010). Problems and prospects in ecocritical pedagogy. *Environmental Education Research*, 16(2), 233-245. <https://doi.org/10.1080/13504621003624704>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2. utg.). London: Routledge
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. Literary studies in an age of environmental crisis. I Cheryll Glotfelty & H. Fromm (Red.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. (s. xv-xxxvii). Athens, Georgia: The University of Georgia Press.

- Glotfelty, C. & Fromm, H. (Red.). (1996b). *The Ecocriticism Reader*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Goga, N. (2017). I begynnelsen var treet. Økokritisk lesning av omformingen fra et stykke tre til gutt i Carlo Collodis *Le avventure di Pinocchio*. *Storia di un burattino* (1883). *Barnelitterært Forskningstidsskrift: Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 8, 18-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20007493.2017.1308750>
- Goga, N. (2018a). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 351-369). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goga, N. (2018b). Interspecies Encounters. An Eco-ethical approach to Frida Nilsson's Ishavspirater. I R. Hennig, A.-K. Jonasson & P. Degerman (Red.), *Nordic narratives of nature and the environment: ecocritical approaches to northern European literatures and cultures* (s. 157-170). Lanham: Lexington Books.
- Goga, N. (2018c). Økofantasy. Frida Nilssons Ishavspirater. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 77-90). Bergen: Fagbokforlaget
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler? - en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta didactica Norge*, 13(2), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrmes, A. (Red.). (2018a). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogue*. Basingstoke: Palgrave Macmillian UK.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrmes, A. (2018b). Introduction. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrmes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 1-23). Basingstoke: Palgrave Macmillian UK.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Guanio-Uluru, L. (2018). Science fantasy og det posthumane: Luridiumstyven av Bobbie Peers. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 91-108). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haraway, D. J. (2007). *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hennig, R., Jonasson, A.-K. & Degerman, P. (Red.). (2018). *Nordic narratives of nature and the environment: ecocritical approaches to northern European literatures and cultures*. Lanham: Lexington Books.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- HVL. (2020). Nature in Children's Literature and Culture (NaChiLitCul). Henta 23.04.20 frå <https://www.hvl.no/en/research/group/nachilit/>
- Kallestad, Å. B. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 44-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, F. (2012). Anthropomorphism and mechanomorphism. *Humanimalia - A Journal Of Human/Animal Interface Studies*, 3(2), 107-122. Henta frå <http://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A774321&dswid=1743>

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (Red.). (2018). *101 litteraturredaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. (2018). Fortellerteori. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10. Litteraturboka* (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Massey, G. & Bradford, C. (2011). Children As Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts. I C. Bradford & K. Mallan (Red.), *Contemporary Children`s Literature and films* (s. 109-126). Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Michta, K. (2017). Jacques Derrida and zoomorphism: an inquiry. *Przestrzenie Teorii*, (28), 193-201. <https://doi.org/http://doi.org/10.14746>
- Milljødirektoratet. (2019). Klima. Henta 04.05.20 frå <https://miljostatus.miljodirektoratet.no/tema/klima/>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*, 4, 1-44. Henta frå https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilsson, F. (2017). *Ishavspirater*. Oslo: Aschehoug.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I J. Sjøvoll & M. Krogtoft (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: selected essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen. Økokritisk litteraturundervisning med dømme frå diktsamlinga Eg er, eg er, eg er. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjeldal, K. (2014). Hvilken bok er det mulig å velge? En systemkritisk analyse av ny lesedidaktikk og nye kvalitetsbegreper i skolens litterære danning. I S. Nordstoga & K. L. Kruse (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningfag* (s. 149-178). Oslo: Abstrakt forlag.
- Slettan, S. (Red.). (2018). *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 16-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, B. H. (2016). What Was «Close Reading»? A Century of Method in Literary Studies. *Minnesota Review*, (87), 57-75. Henta frå <https://www.muse.jhu.edu/article/633173>.

- Språkrådet. (2020). Nynorskordboka. Henta frå
https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=medvit&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018a). *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018b). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Taylor, N. (2012). Animals, Mess, Method: Post-humanism, Sociology and Animal Studies. I L. Birke & J. Hockenhull (Red.), *Crossing Boundaries: Investigating Human-Animal Relationships* (s. 37-50). Boston: Brill.
- Tjora, A. (2011). Observasjonsstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tønnessen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetane hos barn og unge* (2. utg., s. 131-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratsamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 97-110. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk*. Henta frå
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vold, T. (2019). *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Waldau, P. (2013). *Animal Studies - An introduction*. New York: Oxford University Press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wolfe, C. (Red.). (2003). *Zoontologies. The Question of the Animal*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vedlegg

Det blir lagt ved seks vedlegg til denne studien. Vedlegg 1 – 4 er knytt til undervisningsopplegget som vart gjennomført i studien, medan vedlegg 5 og 6 er knytt til informasjon og innsamling av samtykke i samband med feltundersøkinga. I desse dokumenta er det den gamle tittelen på studien, altså arbeidstittelen, som står oppført. Dette fordi tittelen er blitt revidert i etterkant av dette.

Vedlegg 1:

Undervisningsopplegget til heilklasseobservasjonen

Rammer:

- +/- 2 klassesetimar (ca. 120 minutt)
- Ein klasse på sjetste trinn
- Ein lærar som kan styre samtalen og opplegget

Denne undervisningsøkta er sett saman av ein førlesingsfase, ein lesefase og ein etterlesingsfase. Målet med økta er at elevane skal reflektere kring ulike problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling, og dei skal gjere dette gjennom å delta i ulike aktivitetar knytt til boka *Ishavspirater*.

Nedanfor finn du ei oversikt over kva du som lærar og elevane skal gjere i dei ulike fasane, samt kva som kan vere lurt å tenkje på under kvar av dei.

Førlesingsfasen:

Økta byrjar med ein førlesingsfase, og her er målet å summere opp det som skjedde i forgje kapittel, samt samtale om kva elevane trur kjem til å skje i det neste kapittelet.

Førlesingsfasen startar med at lærar og elevar i plenum summerer opp det som skjedde i forgje kapittel. For å kople elevane opp på lesinga som skal skje, kan det òg vere føremålstenleg å snakke litt om elevane sine forventningar til det påfølgjande kapittelet.

- Læraren spør elevane om dei huskar kva som skjedde i forgje kapittel – eller tidlegare i boka.
- Læraren syner elevane eit bilete av kvalhøna (s. 201) og spør om dei huskar kva for eit dyr dette er.
- Læraren spør elevane om kva dei trur kjem til å skje vidare i handlinga.

Lesefasen:

I lesefasen les læreren utdraget (s. 202 – 209) for elevane. Her skal elevane berre konsentrere seg om å lytte til det som blir lese for dei.

Etterlesingsfasen – tenkjeskriving, gruppesamtale, heilclassesamtale:

Denne fasen vil utgjere den største delen av undervisningsopplegget, og her skal det vekslast mellom tenkjeskriving, gruppesamtalar og plenumssamtalar.

Tenkjeskriving:

Etter at læreren har lese utdraget for elevane skal elevane få tenkjeskrive om det som nettopp er blitt lese for dei. Her er det viktig at læreren forklarar elevane at føremålet med denne skrivinga utelukkande er å få ned tankane deira på papir. Det er altså ikkje nødvendig å tenkje på verken rettskriving eller liknande undervegs i skrivinga. Læreren kan òg forklare at det som elevane skriv her skal samlast inn, men at forskaren ikkje skal rette det, berre bruke det som materiale i studien sin.

- Læreren forklarar kva elevane skal gjere under tenkjeskrivinga: skrive ned tankane sine om det som nettopp er blitt lese for dei. Var det noko spesielt dei la merkje til i teksten?
- Læreren stoppar tida etter 3 minutt og lar elevane få snakke saman to og to om det dei nettopp har skrive. Om elevane har behov for meir enn 3 minutt, går det fint å utvide denne skrivefasen til 5 minutt.
- Etter at elevane har snakka saman to og to, opnar læreren opp for at elevane kan få dele det dei har skrive om i plenum. Då kan læreren gjerne stille spørsmålet på nytt for klassen; altså om det var noko spesielt ved teksten dei la merkje til eller liknande. Her kan læreren òg gjerne byggje vidare på det elevane har fanga opp som interessant i teksten, og til dømes spørje dei kvifor dei la spesielt merkje til det.
- Elevane får behalde arka med tenkjeskrivinga gjennom heile timen – læreren informerer dei om dette.

Gruppesamtale - dialogspelet:

Etter at elevane har snakka saman to og to, og i plenum, om sin spontane reaksjon på tekstutdraget, skal elevane gå saman i grupper og dele tankar rundt Siri sitt utsegn: «Å la andre jobbe fordi du selv har lyst til å bli rik.» (s. 208). Det skal dei gjere ved å spele eit dialogspel, som vil seie at dei etter tur skal seie om dei er ueinig, delvis einig eller einig i påstanden: «Det er greitt å la andre jobbe for seg fordi en selv har lyst til å bli rik».

Dialogspelet:

1. Elevane blir delt inn i grupper og får utdelt påstanden. Dei får òg utdelt eit ark der det står delvis, delvis einig og ueinig.
2. Ein på gruppa byrjar med å ta stilling til påstanden, og skal då leggje påstanden ned på det feltet som eleven er samd med – einig, delvis einig eller ueinig. Deretter skal eleven òg grunngi svaret sitt for resten av gruppa.
3. Neste elev tar så opp igjen påstanden frå bordet, les den på nytt for gruppa, og plasserer den så på det feltet som den er samd med.
4. Så går ein runda der alle får seie om dei er einig, delvis einig eller ueinig, samt grunngir svaret sitt.
5. Etter at elevane har gått éi runde rundt bordet, skal dei så gjere det same ein gong til. Då får dei sjansen til å uttale seg på nytt dersom dei skulle endre meining. Dei kan òg seie pass dersom dei framleis meiner det same.
6. Om elevane blir ferdige før tida (ca. 10-15 minutt) får dei skrive ned grunngjevinga si på kvifor dei er einig, delvis einig eller ueinig.

Forskaren og medstudenten hennar vil observere kvar si gruppe under dialogspelet. Læraren si oppgåve her vil vere å forklare elevane grundig korleis dei skal spele dialogspelet, samt vere støtte undervegs dersom dei skulle lure på noko.

FRIMINUTT

Heilklassemøtet:

I denne samtalen skal elevane samtale om utdraget, og læraren skal vere leiar/ordstyrar. Målet er at det skal bli ein open og dialogisk samtale der elevane snakkar saman om teksten på ein føremålstenleg måte. Det som vil vere føremålstenleg for prosjektet mitt er at dei reflekterer rundt mellom anna forholdet mellom menneske og andre livsformer og andre problemstillingar og dilemma knytt til berekraftig utvikling.

Ein naturleg måte å starte heilclassesamtalen på er til dømes å spørje elevane kva dei snakka saman om i grupper. Etterkvart som elevane reflekterer rundt det dei har snakka om, vil læraren òg stille oppfølgingsspørsmål og byggje vidare på det elevane seier. Nokre moglege spørsmål læraren kan byrje med å spørje elevane er:

- Var det noko spesielt du la merkje til i teksten?
- Kva tenkjer de om det å la andre jobbe fordi ein sjølv har lyst til å bli rik? Kva snakka de om i gruppene? Var de einige eller ueinige om dette?

Desse spørsmåla kan byggjast vidare på ved hjelp av det elevane seier i samtalen, og forhåpentlegvis vil dette munne ut i ein diskusjon der elevane reflekterer rundt dette sentrale dilemmaet som Siri tek opp og reflekterer kring. Målet er at denne samtalen skal byggje meir og meir på seg, slik at elevane òg kjem innom andre problemstillingar og dilemma knytt til dette utdraget, og mogleg òg andre element i boka.

Forhåpentlegvis vil denne heilclassesamtalen utvikle seg naturleg basert på det elevane seier. Eg har likevel utarbeida ein del spørsmål som du som lærar kan støtte deg på dersom samtalen stoggar opp, og som vil kunne leie elevane inn på ulike tema knytt til berekraftig utvikling.

- Kvifor blir Siri sint på Einar?
- Kvifor blir Einar sint på Siri?
- Korleis er forholdet mellom Einar og kvalhøna?
(Eventuelt: Kva trur de kvalhøna syns om Einar, kva trur de Einar syns om kvalhøna?)
- Korleis er forholdet mellom Siri og kvalhøna?
- Kvifor er det ein forskjell mellom desse forholda, trur de?
- Er Einar smart som vil behandle kvalhøna på denne måten?
- Korleis trur de kvalhøna vil reagere når ho finn ut kva Einar treng ho til?

- Korleis hadde du reagert dersom det var du som skulle fiske slik til/for Einar?
- Er det andre i boka som behandlar andre livsformer dårleg?
- Kvifor behandlar dei livsformene slik trur de?
- Er det rett å behandle andre på den måten fordi dei sjølv treng mat og pengar?
- Ville du ha behandla andre på denne måten? Kvifor, kvifor ikkje?
- Trur de Einar har bruk for all den fisken som han skal få kvalhøna til å fikse for seg?
- Er det greitt å ta meir av naturen enn ein eigentleg har bruk for sjølv?
- Er det andre i boka som tek meir enn dei har bruk for sjølv?

For å avslutte samtalen tenkjer eg det kan vere fint å snakke litt om det å ta vare på naturen, naturøydelegging og liknande. Her kan ein spørje om elevane meiner at det som går føre seg i denne boka er å ta vare på naturen og naturmangfaldet. Moglege spørsmål til den avsluttande delen er:

- Korleis kan ein ta vare på naturen på ein god måte?
- Tek karakterane i denne boka vare på naturen og dyra på ein god måte?

Vedlegg 2:

Power Point til heilklasseobservasjonen

Lysbileta til førlesingsfasen:

Lysbilete 1: Spørsmål til elevane



Lysbilete 2: Kvalhøna



Lysbilete 3: Tenkjeskriving

TENKESKRIV

Du skal skrive i fem minutter om det kapittelet vi nettopp har lest.

- * Hva tenker du om det som ble lest?
- * Var det noe spesielt du la merke til?
- * Kanskje det var noe du likte eller ikke likte med teksten?

Målet med tenkeskrivingen er at du kun skal skrive ned tankene dine. Ikke tenk på rettskriving eller setningsoppbygging.

Fortell den du sitter ved siden av hva du skrev under tenkeskrivingen. Etterpå deler vi tankene våre med resten av klassen.



Lysbilete 4: Dialogspelet

DIALOGSPILLET

1. Les påstanden på lappen.
2. Legg påstanden på «enig», «delvis enig» eller «uenig» på spillebrettet.
3. Forklar de andre på gruppen hvorfor du la påstanden på dette feltet.

Alle skal lese påstanden og begrunne svaret sitt to ganger. Gå først en runde der alle får begrunne svaret sitt én gang. Ta deretter en ny runde der alle får lov til å begrunne svaret sitt en gang til. Det er lov å endre mening underveis i spillet. Om du ikke endrer mening er det lov å si pass andre runden.



Lysbilette 5: Føremål og reglar i samband med heilklasselitteratursamtalen

VI SNAKKER SAMMEN OM BOKEN

Målet med denne samtalen er å dele tanker med hverandre om det vi har lest om i boken så langt. Det finnes ingen fasitsvar på spørsmålene som blir stilt. **Med andre ord finnes det ingen dumme eller uviktige svar.**

Samtaleregler:

Læreren er ordstyrer og gir ordet til den som skal snakke.

Ta opp hånden din dersom du vil si noe.

Vi skal respektere hverandre i samtalen. Det gjør vi gjennom å lytte når noen snakker og respektere det de sier.



Vedlegg 3:

Dialogspillet



Sånn spiller dere dialogspillet:

- En på gruppen starter med å lese opp påstanden som står på lappen.
- Personen som leser opp påstanden skal så legge påstanden ned på et av feltene på spillebrettet. På det første feltet står det «enig», på det andre feltet står det «delvis enig» og på det tredje feltet står det «uenig». De tre feltene sier noe om hva du tenker om påstanden du nettopp har lest.
- Når personen har lagt påstanden ned på et av de tre feltene, skal personen også begrunne hvorfor han eller hun har lagt den der.
- Når den første personen har begrunnet svaret sitt, går dere videre til den neste personen på gruppa. Denne personen skal gjøre det samme som personen før.
- Alle skal gjøre dette to ganger. Det vil si at når alle på gruppen har fått sagt sin mening én gang, skal dere ta runden på nytt sånn at alle kan si meningen sin en gang til. Kanskje noen har endret mening underveis i spillet? Om du ikke har endret mening er det lov å si pass den andre runden.

Når det blir din tur skal du:

1. Plukke opp påstanden og lese det som står der. Dette skal alle gjøre uansett om påstanden har blitt lest opp før.
2. Legg så påstanden ned på et av feltene på spillebrettet – er du enig legger du den på feltet som sier «enig», er du delvis enig legger du den på feltet som sier «delvis enig», og er du uenig legger du den på feltet som sier «uenig».
3. Begrunn svaret ditt. Hvorfor har du lagt påstanden din på dette feltet?

Husk at alle skal få si meningen sin to ganger, og at det er helt greit å endre mening underveis i spillet.

Vedlegg 4:

Spillebrett til dialogspelet

Påstand (klipp ut denne):

Det er greit å la andre jobbe for deg fordi du selv har lyst til å bli rik.

Enig

Delvis enig

Uenig

Vedlegg 5:

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Å verte ein økoborgar – Ein studie av Ishavspirater som grunnlag for litterære samtalar om forholdet mellom menneske, natur og miljø.

I det komande skuleåret vil eg gjennomføre ein masterstudie i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Studien min går ut på å undersøkje korleis litterære samtalar om *Ishavspirater* kan vere med på å danne elevar til å utvikle berekraftig medvit, knytt til forholdet mellom menneske, natur og miljø.

Delar av studien er gjennomført i klasserommet med kontaktlæraren til elevane. I tillegg vil òg ei mindre gruppe elevar bli teke ut av klasserommet til ein litteratursamtale, som vil bli leia av ein masterstudent (medstudent av underteikna). Denne samtalen vil det bli gjort lydopptak av. Det er ditt barn si deltaking i denne samtalen eg ber om samtykke til her. Alt eg samlar inn av materiale frå desse øktene vil utgjere ein sentral del av masteravhandlinga mi.

Ditt barn er elev i klassen som er blitt spurt om å delta i studien, og nokre elevar er i tillegg blitt spurt om å delta i gruppesamtalen som det vil bli gjort lydopptak av. Lydopptak blir berre brukt som støtte for å skrive ned det som blir sagt. Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt gjennom heile studien. Personopplysningar blir berre brukt for å ha oversikt over kva elevar som har sagt seg villige til å vere med på gruppesamtalen. Kontaktlæraren til klassen, samt underteikna og min rettleiar vil ha tilgang til personopplysingane som blir samla inn på samtykkeskjemaet. I sjølve masteravhandlinga vil det ikkje bli nemnt namn på elevar eller namnet på skulen elevane går på. Prosjektet skal etter planen avsluttast i juni 2020, og då vil alt av notatar, skjema og lydopptak slettast.

Det er heilt frivillig å delta i studien, og den føresette kan når som helst trekkje samtykket utan å grunngi kvifor. Dersom eleven trekkjer seg, vil alle opplysningar om eleven straks bli sletta og gjort anonyme. Elevane som ikkje deltek i gruppesamtalen som det skal gjerast lydopptak av, vil ha eit likeverdig opplegg saman med sin kontaktlærar i klasserommet.

Dersom du vel å signere dette samtykkeskjemaet, slik at ditt barn kan delta i studien, gir det underteikna rett til å behandle personopplysningar om deg.

Som føresett til deltakar i forskingsprosjektet har du, så lengje ditt barn kan identifiserast i datamaterialet, rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om barnet ditt,
- å få retta personopplysningar om barnet ditt,
- å få sletta personopplysningar om barnet ditt,
- få utlevert ein kopi av ditt barns personopplysningar (dataportabilitet), og
- sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av barnet ditt sine personopplysningar.

Dersom du har spørsmål, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med
Student: Ingeborg Strandos. Mob: 97 00 45 91. E-post: ingeborgstrandos@gmail.com
Rettleiar er Marianne Røskeland. Mob: 55 58 07 70. E-post: mros@hvl.no
NSD – Norsk senter for forskingsdata AS. Telefon: 55 58 21 17 E-post:
personverntjenester@nsd.no

Dersom du samtykkjer til å delta i studien returnerer du eit underteikna skjema til klassen sin kontaktlærer (sjå svarslipp på baksida av arket). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskingsdata AS.

Med vennleg helsing

Ingeborg Strandos, masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet

Samtykke til å delta i studien - føresette

Svarslipp:

Eg er informert om studien; «Å verte ein økoborgar – Ein studie av *Ishavspirater* som grunnlag for litterære samtalar om forholdet mellom menneske, natur og miljø.», og gir med dette samtykke til at mitt barn _____ (namn på barn) får delta i studien.

(Signatur føresette, dato)

Samtykke til å delta i studien - elev

Svarslipp:

Eg er informert om studien; «Å verte ein økoborgar – Ein studie av *Ishavspirater* som grunnlag for litterære samtalar om forholdet mellom menneske, natur og miljø.», og gir med dette samtykke til at eg _____ deltar i studien.

(Signatur elev, dato)

Vedlegg 6:

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Å verte ein økoborgar – Ein studie av Ishavspirater som grunnlag for litterære samtalar om forholdet mellom menneske, natur og miljø.

I det komande skuleåret vil eg gjennomføre ein masterstudie i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Studien min går ut på å undersøkje korleis litterære samtalar om *Ishavspirater* kan vere med på å danne elevar til å utvikle berekraftig medvit, knytt til forholdet mellom menneske, natur og miljø, og dette vil eg undersøkje i ein klasse på mellomtrinnet.

For å kunne gjennomføre prosjektet treng eg altså tilgang til ein klasse på mellomtrinnet og læraren deira. Som lærar for ein klasse på mellomtrinnet oppfyller du desse kriteriene, og eg lurar difor på om du kunne tenkje deg å delta som informant i dette prosjektet saman med klassen din? Arbeidet vil gå føre seg over to til tre skuletimar, der det estimerte tidsrommet utgjør rundt 120-180 minutt. Prosjektet forutset òg litt førearbeid, men kor stor plass og tid dette førearbeidet skal ta vil vere litt opp til deg som lærar. Dette er noko vi saman må bli samde om dersom du samtykkjer til å delta i prosjektet.

Di oppgåve blir å leie elevane gjennom delar av undervisningsopplegget som skal gå føre seg i heile klassen. Eg vil òg i ei av øktene ta ut ei mindre gruppe elevar frå klassen din til ein litteratursamtale om eit utdrag frå boka *Ishavspirater*. Denne samtalen ynskjer eg å ta lydopptak av, medan eg i resten av undervisningsopplegget kun ynskjer å skrive feltnotat. Litteratursamtalen med ei gruppe elevar frå klassen din vil bli leia av ein medstudent av meg, og di oppgåve vil då vere å gjennomføre eit liknande opplegg med elevane som er igjen i klassen din. Det er rom for at vi kan samarbeide om å skissere dette undervisningsopplegget i forkant, og at du som lærar kan kome med innspel dersom du ynskjer det. I forkant av gjennomføringa vil du sjølvsgt få god informasjon angående undervisningsopplegget, og undervisningsopplegget vil sjølvsgt inngå som ein naturleg del av arbeidet med kompetansemåla i norskplanen.

Undervegs i undervisningsopplegget som vil gå føre seg i heile klassen, vil eg altså kun gjere meg notatar. Eg vil òg ha med meg ein medstudent som skal hjelpe meg å notere her. Det er først under gruppesamtalen at eg ynskjer å gjere lydopptak av ei gruppe elevar. Den påfølgjande analysen av observasjonsmaterialet vil utgjere ein svært sentral del av masterstudien min.

Alt dette forutset sjølvsgt at dei føresette til elevane i klassen gir løyve til at deira barn kan delta i studien. Dei elevane som skal delta i gruppesamtalen, og som difor vil bli gjort lydopptak av, vil få utdelt eit informasjonsskriv/samtykkeskjema som dei føresette kan skrive under på i forkant av samtalen. Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt gjennom heile studien, og i analysen vil verken namna på elevane, deg som pedagog eller skulen bli nemnt. Prosjektet vil etter planen bli avslutta i juni 2020, og då vil alle notat frå den litterære samtalen bli sletta.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekkje deg frå den utan å grunngi kvifor du trekkjer deg. Dersom du vel å trekkje deg, vil alle opplysningane straks bli sletta frå studien.

Dersom du har spørsmål, kan du ta kontakt med

Student: Ingeborg Strandos. Mob: 97 00 45 91. E-post: ingeborgstrandos@gmail.com

Eller eventuelt

Rettleiar: Marianne Røskeland. Mob: 55 58 07 70. E-post: mros@hvl.no

Dersom du samtykkjer til å delta i studien returnerer du eit underteikna skjema til meg. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskingsdata AS.

Med vennleg helsing

Ingeborg Strandos, masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet

Samtykke til deltaking i studien

Svarslipp:

Eg har motteke informasjon om studien «Å verte ein økoborgar – Ein studie av Ishavspirater som grunnlag for litterære samtalar om forholdet mellom menneske, natur og miljø», og er villig til å delta i prosjektet.

(signatur, dato)