



# MASTEROPPGAVE

*Greta og kjempene* – en studie av hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer bildeboken inviterer til

*Greta and the Giants* – a study of what reflections on the relationship between humans, animals and other natural elements the picturebook invites to

**Elisabeth Alne Olsen**

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Nina Goga

Innleveringsdato: 16.05.2022

## Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvilke refleksjoner bildeboken *Greta og kjempene* åpner for angående forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, og hvilke tanker rundt dette som kommer til uttrykk i en samtale om bildeboken mellom elever på mellomtrinnet. Sentrale teoretiske perspektiv hentes fra økokritikk, posthumanisme, og fra teori om bærekraftig utvikling, aktørskap, bildebøker og litterære samtaler.

For å svare på problemstillingen, benytter jeg meg av to metoder. Jeg gjennomfører både en bildebokanalyse og en litterær samtale. Bildebokanalysen er økokritisk motivert. Her undersøker jeg blant annet hvordan mennesker, dyr og andre naturelementer er fremstilt i tekst og bilde, og hvordan forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene er. Med utgangspunkt i analysen, diskuterer jeg så hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer bildeboken kan åpne for. Videre gjennomfører jeg en litterær samtale med en elevgruppe på 7.trinn. Formålet er å undersøke hvilke tanker rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer elevene gjør seg.

Resultatene fra undersøkelsen viser at bildeboken *Greta og kjempene* åpner for flere ulike refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Det gjelder både refleksjoner rundt forholdet mellom karakterene og elementene i bildeboken, men også refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer i vår virkelighet.

## Abstract

In this masters thesis, I examine what reflections the picturebook *Greta and the Giants* opens for about the relationship between humans, animals and other natural elements, and what thoughts about this are expressed in a conversation about the picturebook between students in primary school grades 5-7. Central theoretical perspectives are drawn from ecocriticism, posthumanism, and from theory of sustainable development, agency, picturebooks and literary conversations.

To answer the research question, I am using two methods. I conduct both a picturebookanalysis and a literary conversation. The picturebookanalysis is ecocritically motivated. Here I examine, among other things, how humans, animals and other natural elements are presented in text and images, and how the relationship between humans, animals and other natural elements is. Based on the analysis, I then discuss what reflections regarding the relationship between humans, animals and other natural elements the picturebook can open up for. Furthermore, I have a literary conversation with a group of students in 7th grade. The purpose is to examine what thoughts about the relationship between humans, animals and other natural elements the students make.

The results of the study shows that the picturebook *Greta and the Giants* opens for several different reflections regarding the relationship between humans, animals and other natural elements. It applies to both reflections about the relationship between the characters and the elements in the picturebook, but also reflections about the relationship between humans, animals and other natural elements in our reality.

## Forord

Etter fire uforglemmelige år på lærerstudiet og to fantastiske år på masterstudiet barne- og ungdomslitteratur, er jeg kommet til veis ende. Dette preges av både spenning og glede for en ny hverdag, men også av en tristhet over det som er over. Det å skrive denne masteroppgaven har vært veldig lærerikt og spennende, og denne erfaringen tar jeg med meg videre.

Det er flere jeg vil takke i forbindelse med masteroppgaven. For det første vil jeg rette en stor takk til informantene mine og læreren deres. Uten dere hadde ikke studien latt seg gjennomføre.

For det andre ønsker jeg å takke mine medstudenter. Takk for et godt klassemiljø, lange dager på lesesalen, latter, støtte og oppmuntring. En spesiell takk vil jeg rette mot mine studievenner som har fulgt meg i alle seks år. Dere har gjort studietiden min uforglemmelig. Jeg vet at jeg har funnet venner for livet i dere.

Videre ønsker jeg å takke min søster Camilla, mine foreldre og Preben. Takk for all støtte, oppmuntring og god hjelp.

Avslutningsvis vil jeg takke veilederen min Nina Goga. Tusen takk for god veiledning og hjelpsomme tilbakemeldinger. De har uten tvil vært viktige i arbeidsprosessen min.

Elisabeth Alne Olsen

Bergen, våren 2022

# Innholdsfortegnelse

|   |     |
|---|-----|
| Sammendrag .....                                      | II  |
| Abstract .....  | III |
| Forord .....  | IV  |
| 1. Innledning.....                                    | 1   |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven.....                        | 1   |
| 1.2 Oppgavens materiale .....                         | 2   |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....       | 4   |
| 1.4 Relevante forskningsfelt og forskningsbidrag..... | 5   |
| 1.4.1 Økokritikk.....                                 | 5   |
| 1.4.2 Litterære samtaler .....                        | 6   |
| 1.4.3 Bildebokforskning .....                         | 7   |
| 1.4.4 Denne undersøkelsens bidrag .....               | 7   |
| 1.5 Oppbygging av oppgaven.....                       | 8   |
| 2. Teori.....   | 9   |
| 2.1 Økokritikk .....                                  | 9   |
| 2.1.1 The Nature in Culture Matrix.....               | 12  |
| 2.1.2 Posthumanisme .....                             | 13  |
| 2.2 Bærekraftig utvikling.....                        | 14  |
| 2.3 Aktørskap .....                                   | 17  |
| 2.4 Bildebok .....                                    | 19  |
| 2.5 Litterære samtaler .....                          | 24  |
| 2.5.1 Hva er litterære samtaler? .....                | 24  |
| 2.5.2 Formål og gjennomføring .....                   | 27  |
| 2.5.3 Lærerens rolle.....                             | 28  |

|   |    |
|---|----|
| 2.5.4 Litterære samtaler i læreplanen.....  | 31 |
| 3.Metode.....   | 33 |
| 3.1 Bildebokanalyse .....   | 33 |
| 3.2 Litterær samtale.....   | 35 |
| 3.2.1 Valg av informanter .....   | 37 |
| 3.2.2 Etske hensyn med forskning på barn.....   | 38 |
| 3.2.3 Litterær samtale som metode .....   | 39 |
| 3.3 Reliabilitet og validitet .....   | 41 |
| 4.Bildebokanalyse av <i>Greta og kjempene</i> .....   | 44 |
| 4.1 Overordnet om økokritikk og aktørskap, og bildebokens forteller .....                                       | 44 |
| 4.1.1 Paratekster.....  | 45 |
| 4.1.2 Fargebruk.....  | 46 |
| 4.1.3 Bildevinkel og bildeutsnitt .....   | 47 |
| 4.1.4 Samspillsformer mellom verbaltekst og bilder .....  | 49 |
| 4.2 Oppslag 1.....  | 51 |
| 4.3 Oppslag 4.....  | 53 |
| 4.4 Oppslag 11.....   | 55 |
| 4.5 Oppslag 14.....   | 58 |
| 4.6 Oppslag 15.....   | 60 |
| 4.7 Refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer i <i>Greta og kjempene</i> ..... | 63 |
| 4.7.1 Refleksjoner rundt forholdet mellom barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer .....                | 63 |
| 4.7.2 Refleksjoner rundt forholdet mellom kjempene, barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer .....      | 65 |
| 5.Analyse og drøfting av den litterære samtalen.....  | 68 |
| 5.1 Menneskene og dyrene .....  | 68 |
| 5.2 Menneskene og de andre naturelementene .....  | 72 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.3 Dyrene og naturen .....  | 74  |
| 5.4 Utøvelsen av aktørskap.....  | 76  |
| 5.5 Kjempene og forholdet til menneskene, dyrene og de andre naturelementene ..... | 77  |
| 5.5.1 En overlegen posisjon.....   | 78  |
| 5.5.2 Endring i levemåte .....   | 80  |
| 5.6 Bokens overførbarhet .....   | 83  |
| 5.6.1 Fortellingens relevans for vår verden.....                                   | 83  |
| 5.6.2 Tanker om forholdet mellom mennesker, dyr og natur i virkeligheten.....      | 85  |
| 6.Diskusjon av bildebokanalysen og den litterære samtalen .....                    | 90  |
| 6.1 Menneskene, dyrene og andre naturelementer .....                               | 90  |
| 6.1.1 Menneskene og dyrene .....   | 90  |
| 6.1.2 Menneskene, dyrene og andre naturelementer .....                             | 91  |
| 6.2 Kjempene versus menneskene, dyrene og andre naturelementer .....               | 92  |
| 6.3 Forholdet mellom mennesker, dyr og natur i vår verden .....                    | 95  |
| 6.4 Oppsummering .....   | 96  |
| 7.Avslutning.....  | 97  |
| Litteraturliste.....   | 98  |
| Vedlegg.....   | 104 |

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer er et dagsaktuelt tema som engasjerer mange. I media kan man jevnlig lese om hvordan menneskers handlinger påvirker natur og dyreliv. Verdens naturforbund (WWF) adresserer dette. Ved å for eksempel hugge ned skog og bygge boliger og veier, ødelegger vi arters leveområder. Det kan føre til at arter blir utrydningstruet (WWF, u.å.b). Når det gjelder skogbruk, skriver WWF at «man må være ærlig på at skogbruk har konsekvenser for natur og klima, og at det derfor er viktig å sørge for at det skogbruket vi har tar hensyn både til livet i skogen og til skogens evne til å binde og lagre karbon» (WWF, u.å.a). WWF mener med andre ord at det må skje en endring i hvordan vi mennesker forbruker naturens ressurser. Artsdatabanken (2021) tar også opp konsekvenser av menneskelig aktivitet i naturen. De skriver at menneskelig aktivitet som fører til arealendringer påvirker et stort antall av truede arter i Norge. Slike arealendringer kan for eksempel være fysiske inngrep knyttet til skogbruk, utbygging av infrastruktur eller utbygging av boliger. Dette tydeliggjør at det er en sterk forbindelse mellom menneskene, dyrene og naturelementene i vår verden.

I tillegg til å være et dagsaktuelt tema, er det også et skolerelevant tema. I læreplanen (LK20) er *bærekraftig utvikling* ett av tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). I arbeid med temaet skal elevene blant annet lære å handle miljøbevisst, ansvarlig og etisk, i tillegg til å kunne se at valg og handlinger har betydning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette kan innebære at elevene skal arbeide med forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, for eksempel ved å undersøke hvordan handlinger påvirker dyrene og naturen. Innenfor temaet skal elevene også arbeide med ulike problemstillinger, knyttet til blant annet konflikter, ressursbruk og miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). *Bærekraftig utvikling* som tverrfaglig tema skal også arbeides med i norskfaget, blant annet ved å undersøke natur og livsbetingelser i litterære tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). I temaet «Respekt for naturen og miljøbevissthet» i opplæringens verdigrunnlag, pekes det blant annet på at skolen skal legge opp til at elevene respekterer naturen og at de klarer å se at menneskers levemåte har konsekvenser for klimaet og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).



Temaet er dermed både dagsaktuelt og skoleaktuelt, noe som forsterker viktigheten av at vi mennesker reflekterer rundt dette. Siden jeg er utdannet norsklærer, ble jeg motivert til å skrive en masteroppgave som undersøker forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer i litteratur, men også hvordan forholdet kan utforskes i en litterær samtale med elever.

## 1.2 Oppgavens materiale

Jeg bestemte meg tidlig for å velge bildeboken *Greta og kjempene* (2020) som hovedmaterialet. Ikke bare er boken relevant i sammenheng med det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, den passer også godt inn i arbeid med norskfagets grunnleggende ferdigheter. I læreplanen i norsk heter det at «[l]esing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). *Greta og kjempene* er en bok som består av både verbaltekst og bilder. I tillegg har valget av bildeboken med det å gjøre at den er kort nok til at jeg kan lese den sammen med elevene i den litterære samtalen. Da er jeg ikke avhengig av at elevene har lest noe i forkant.

*Greta og kjempene* er skrevet av Zoë Tucker og illustrert av Zoe Persico, og ble første gang utgitt på engelsk i 2019. Den er inspirert av klimaaktivisten Greta Thunberg, som i 2018 ble en fremtredende skikkelse da hun startet å streike for klimakrisen foran det svenske parlamentet. Etter hvert fikk flere folk øynene opp for henne og streiken, både folk fra Sverige og folk fra andre land, og antall streikende vokste. Thunbergs rop for endring har i dag spredt seg verden rundt (García, 2020, s. 350).

Bildeboken handler om barnet Greta som bor i skogen. En dag kommer skogens dyr til Greta og spør henne om hjelp fordi kjempene ødelegger hjemmene deres når de hugger ned skogen for å bygge byer og fabrikker. For å hjelpe dyrene lager Greta en plakat hvor det står «STOPP», og stiller seg opp foran kjempene. Etter hvert stiller andre barn, voksne og dyr seg sammen med Greta. Til slutt stopper kjempene og hører på hva de har å si. De ber kjempene slutte å ødelegge skogen og forklarer hva som har skjedd med den og med dyrene. Når kjempene hører dette får de dårlig samvittighet, og lover å gjøre endringer. De legger om vanene sine, og etter hvert lever alle i harmoni og skogen beskrives som en vakker plass

(Tucker & Persico, 2019/2020). De to siste sidene i boken består av informasjon om klimaendringer, hva vi mennesker gjør med naturen, Greta Thunberg og hva hun kjemper for, og tips til hva man kan gjøre for å være mer miljøbevisst (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15).

*Greta og kjempene* illustrerer at den ødeleggende og grådige måten tidligere generasjoner har levd på går ut over dagens unge og kommende generasjoner. Bildeboken formidler at vi alle har et ansvar til å beskytte naturen (Swain, 2020, s. 650-651). Tanken om dette ansvaret ser vi igjen i det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* i Kunnskapsløftet 2020. Temaet handler om å ta vare på jordkloden, og elevene skal, som nevnt, kunne se at valg og handlinger gir ulike konsekvenser, også når det gjelder miljø og klima (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Ved hjelp av verbalteksten og Persico's illustrasjoner der fargebruk, kontraster og fremstillingen av ulike følelser gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk, er sentrale virkemidler, problematiserer *Greta og kjempene* forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Bildeboken tar opp dagsaktuelle og sentrale problemstillinger når det gjelder menneskenes plass i naturen. Jeg er også opptatt av at valg av litteratur i litteraturundervisningen i skolen skal angå et tverrfaglig tema, som *bærekraftig utvikling*. I artikkelen «Hva gjør vi med litteraturpensumet når norskfaget skal være med på å fremme bærekraftig utvikling?» (2021) skriver Nina Goga om vurderinger for litteraturpensumet som grunnskolelærerutdannere i norskfaget må gjøre med tanke på at litteraturen skal være relevant for læreplanens tverrfaglige tema *bærekraftig utvikling* (Goga, 2021, s. 169). Goga (2021, s. 179) ser at det eksisterer ulike kriterier for å velge bøker i undervisningen. Noen av de som nevnes i fag- og forskningslitteraturen er aktualitet, relevans, gjenkjenning, engasjerende og utfordrende. Disse kriteriene har relevans for *Greta og kjempene*. Bildeboken tar opp aktuelle problemstillinger knyttet til ressursbruk og menneskenes plass i naturen. Det kan være relevant for mange, i og med at klima- og miljøkrisen er noe som påvirker hele menneskeheten. I tillegg kan erfaringen av å ikke bli hørt, og da kanskje spesielt som barn, være noe som er gjenkjennbart. Videre kan også bildeboken være engasjerende. Man kan bli engasjert av historien, og med bakgrunn i bokens tema kan det også tenkes å kunne føre til et engasjement for klima- og miljøkrisen i den virkelige verden. I tillegg kan det tenkes at bildeboken også oppleves som utfordrende. Det kan for eksempel

være at noen opplever bildebokmediet som krevende, eller at det kan være vanskelig å se direkte linjer til virkeligheten. Goga (2021, s. 181) påpeker videre at litteratur som skal være relevant for det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, er tekster som tar opp problemstillinger og emner knyttet til klima-, miljø- og naturkontekster. Med bakgrunn i det jeg har sagt, erfarer jeg at *Greta og kjempene* gjør det.

Avslutningsvis er det verdt å nevne at *Greta og kjempene* er en bok som kan være vanskelig å plassere sjangermessig. Det er en bok preget av en oppdiktet historie, men den inneholder også biografiske elementer og fakta. Boken har en hovedperson som har likhetstrekk med Greta Thunberg. I tillegg til å ha en hovedperson som heter Greta, som ligner på Greta Thunberg og som utfører lignende handlinger som Thunberg, har også bildeboken en faktadel om Greta Thunberg, om klimakrisen og om ting man kan gjøre for miljøet (Tucker & Persico, 2019/2020). Dette gjør at bildeboken kan diskuteres i et skjæringspunkt mellom sak- og skjønnlitteratur, noe jeg vil komme tilbake til i teoridelen om bildebok.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne masteroppgaven er:

Hvilke refleksjoner åpner *Greta og kjempene* for med tanke på forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, og hvilke tanker rundt dette kommer til uttrykk i en samtale om bildeboken mellom elever på mellomtrinnet?

Jeg skal ta utgangspunkt i bildeboken *Greta og kjempene*, og undersøke hvilke refleksjoner boken åpner for angående forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, i tillegg til å undersøke hvilke tanker elever på mellomtrinnet har rundt dette i en litterær samtale. Med «andre naturelementer» tenker jeg på elementer som luft, planter, trær og skogen.

For å svare på problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer fremstilt verbalt og visuelt i *Greta og kjempene*?
2. Hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer kan *Greta og kjempene* åpne for?

3. Hvilke tanker rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer gjør elever på mellomtrinnet seg i en litterær samtale om *Greta og kjempene*?

Forskningsspørsmål 1 og 2 skal jeg forsøke å svare på gjennom en økokritisk motivert bildebokanalyse av *Greta og kjempene*. Forskningsspørsmål 3 skal jeg forsøke å svare på i analysen av den litterære samtalen jeg gjennomførte med en elevgruppe på 7.trinn.

#### 1.4 Relevante forskningsfelt og forskningsbidrag

Denne masteroppgaven vil hovedsakelig kunne plasseres innenfor barnelitteratur, med vekt på økokritikk, bildebokforskning og litterære samtaler. I dette delkapittelet skal jeg presentere sentral forskning innenfor disse feltene, før jeg kort vil nevne hva denne studien vil kunne tilby forskningen.

##### 1.4.1 Økokritikk

Denne studien har som hovedformål å undersøke hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer lesninger av bildeboken *Greta og kjempene* kan åpne for. I tillegg skal jeg i studien også undersøke hvordan dette forholdet er fremstilt i bildeboken. Å undersøke litterære fremstillinger av natur er sentralt innenfor økokritikken.

Viktige bidrag innenfor det økokritiske forskningsfeltet er blant annet antologien *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (1996) som er redigert av Cheryl Glotfelty og Harold Fromm og boken *Ecocriticism* (2012) av Greg Garrard. Begge disse bøkene har vært sentrale i etableringen av det økokritiske feltet, og i denne undersøkelsen støtter jeg meg særlig på disse. Videre er det utgitt flere artikler og verk hvor økokritikken er i hovedfokus. Et eksempel med fokus på nordisk barne- og ungdomslitteratur er antologien *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (2018) som er redigert av Nina Goga, Lykke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås og Aslaug Nyrnes. I en nordisk kontekst er forskningsgruppen NaChiLitCul ved Høgskulen på Vestlandet sentral. De har utviklet en matrise som kan benyttes i økokritiske analyser av litterære fremstillinger av natur (Goga et al., 2018, s. 12). Matrisen blir et verktøy som jeg kommer til å støtte meg på i denne studien.

Det er også gitt ut artikler og undersøkelser som omhandler økokritiske litterære samtaler, noe som også skal gjennomføres i denne studien. I artikkelen «Økokritiske litteratursamtaler

– en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?» (2019), tar Nina Goga for seg to barnelitterære klassikere og diskuterer hvordan disse kan gi barn på mellomtrinnet mulighet til å undersøke fremstillingen av trær og mennesker i bøkene. I tillegg knytter hun inn det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* i en slik litteraturundervisning. Selv om Goga presenterer et tenkt undervisningsopplegg, argumenterer hun for at økokritiske litteratursamtaler åpner for at elever på mellomtrinnet kan samtale om trær og mennesker. Ingeborg Strandos har i masteroppgaven *Å verte ein økoborgar: Ein studie av Ishavspirater og medvit om bærekraftig utvikling* (2020) undersøkt barneboken *Ishavspirater*, og sett på hvilket potensiale boken har «til å utvikle eit medvit om bærekraftig utvikling kring forholdet mellom menneske og andre livsformer» (Strandos, 2020, s. i). Hun undersøker også «korleis litterære samtalar om boka kan vere med på å utvikle eit slikt medvit hjå elevar» (Strandos, 2020, s. i). I oppgaven benytter Strandos seg av litterær analyse og observasjon av litterære samtaler. I funnene sine ser hun at boken kan utvikle bevissthet om temaet bærekraftig utvikling (Strandos, 2020, s. i). Dermed ser det ut til at det allerede er en etablert ide om at litterære samtaler er en gylden plass for elever å samtale om forholdet mellom mennesker og det ikke-menneskelige.

#### 1.4.2 Litterære samtaler

Det er også skrevet en del om litterære samtaler, både teoretisk og om litterære samtaler som har blitt gjennomført i praksis. Laila Aase (2005) har vært en sentral premissleverandør innenfor dette forskningsfeltet med sitt bokkapittel «Litterære samtalar». Åsmund Hennig og Kristin Eriksen ga i 2021 ut boken *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*. I boken presenterer de et omfattende forskningsprosjekt der det fra 2015 til 2018 ble gjennomført mange litterære samtaler med elever på både mellomtrinnet og ungdomsskolen. Hovedmålet deres «var å forstå bedre hvordan elevens litterære kompetanse og litterære faglighet utvikler seg når store deler av elevenes litteraturundervisning over lang tid blir organisert rundt elevstyrte litterære samtaler» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 6). Prosjektet viste at litterære samtaler kan være en sentral arbeidsmetode i skolen, og i min oppgave har Hennig og Eriksens gjennomføring av de litterære samtalene hatt betydning for hvordan jeg planla den litterære samtalen med elever på 7.trinn.

### 1.4.3 Bildebokforskning

I 1982 skriver Kristin Hallberg (1982, s. 163) at barne- og ungdomslitteraturen har siden 1970-tallet vært et forsknings- og undervisningsemne, og at også bildeboken har fått plass innenfor dette forskningsfeltet. Likevel syntes Hallberg at det ble forsket for lite på bildeboken. Til tross for økt oppmerksomhet innenfor barnelitteraturforskningen påpeker Nina Christensen i 2014 at bildebokforskning fremdeles «er et relativt nytt forskningsfelt, der i nordisk sammenheng først etableredes i Sverige i dialog med litteraturvidenskabelig forskning» (Christensen, 2014, s. 5). Selv om det å forske på bildebøker er et ungt forskningsfelt, bidro Hallberg allerede i 1982 med et viktig innspill til hvordan man kan forske på bildebøker. Hallberg introduserte ikonoteksten, det vil si interaksjonen mellom bilder og tekst, som en vesentlig del av bildebokanalysen (Hallberg, 1982, s. 165). Et noe nyere, men også det svært sentralt bidrag til den internasjonale bildebokforskningen, var Maria Nikolajeva og Carole Scotts bok *How Picturebooks Work* (2006). I boken presenterer de ulike måter bilder og tekst kan interagere på i bildebøker. Det er deres samspillsformer jeg kommer til å støtte meg på i min analyse av *Greta og kjempene*.

I norsk sammenheng er det skrevet noen masteroppgaver med hovedvekt på økokritiske analyser av bildebøker. Ett eksempel er Espen Iversens masteroppgave *Klima, kriser og ulikhet. Om utsatte mennesker og områder i bildeboken Hvorfor er jeg her?* (2016). Et annet er Elise Aarak Kilands masteroppgave *Fremstillinger av natur og klimakrisen i bildebøkene Hvorfor er jeg her? og Verden sa ja* (2021). Dermed ser vi at det å gjennomføre økokritiske bildebokanalyser allerede har etablert seg som interessante studier.

### 1.4.4 Denne undersøkelsens bidrag

Denne studien kan, som vist, plasseres innenfor flere forskningsfelt, og vil slik være med på å knytte sammen bildebokforskning, litterære samtaler og økokritikken. I tillegg vil studien være et bidrag innenfor økokritiske bildebokanalyser og innenfor økokritiske litterære samtaler. Jeg finner heller ingen som har undersøkt bildeboken *Greta og kjempene* innenfor de samme teoretiske og metodiske rammene jeg har benyttet meg av. Slik sett blir undersøkelsen et nytt og selvstendig bidrag til den didaktiske og økokritiske orienterte barnelitteraturforskningen.

## 1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av syv kapitler. Det første kapitlet er oppgavens innledning. Her presenterer jeg bakgrunnen for oppgaven og begrunner valget av bildeboken *Greta og kjempene*. Videre presenterer jeg oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt sentral forskning innenfor økokritikk, bildebokforskning og litterære samtaler. Til slutt fremhever jeg hva denne studien tilbyr forskningen. Kapittel to er oppgavens teorikapittel. Der presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Teori om økokritikk, bærekraftig utvikling, aktørskap, bildebøker og litterære samtaler vil være sentralt her. Dette er teori jeg vil ta med meg videre inn i bildebokanalysen og den litterære samtalen. Kapittel tre er oppgavens metodekapittel. Her presenterer jeg de to metodene jeg benytter i undersøkelsen, nærmere bestemt bildebokanalyse og litterær samtale. Jeg tar først for meg bildebokanalysens rammeverk, før jeg går over til å forklare hvordan planen for den litterære samtalen jeg gjennomførte med en elevgruppe ble til. Videre tar jeg i kapitlet også for meg sentrale elementer ved samtalen, som valg av informanter og etiske hensyn i forbindelse med forskning som involverer barn. I tillegg blir også metoden for å analysere samtalen presentert, før jeg diskuterer studiens reliabilitet og validitet. Hele kapittel fire er viet bildebokanalysen av *Greta og kjempene*, mens kapittel fem er viet analyse og drøfting av den litterære samtalen. I kapittel seks diskuterer jeg forholdet mellom min egen bildebokanalyse og funnene fra den litterære samtalen. Kapittel syv er oppgavens siste, og her avslutter jeg med å vise hvordan jeg i oppgaven har svart på den overordnede problemstillingen.

## 2. Teori

I dette teorikapitlet, skal jeg presentere teorien som utgjør rammeverket for bildebokanalysen og den litterære samtalen. Jeg skal, som nevnt, undersøke hvilke refleksjoner *Greta og kjempene* åpner for når det gjelder forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Dette skal jeg undersøke både gjennom en økokritisk motivert bildebokanalyse og gjennom en litterær samtale med elever på mellomtrinnet. Med denne bakgrunnen vil teori om økokritikk, posthumanisme, bærekraftig utvikling, aktørskap, bildebøker og litterære samtaler være sentral for studien. Økokritikken og posthumanismen vil være særlig relevant i og med at jeg undersøker forholdet mellom ikke-menneskelige livsformer og menneskelige livsformer. Bærekraftig utvikling er sentralt i og med at bildeboken problematiserer forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, i tillegg til å ta opp sentrale problemstillinger om menneskers plass i naturen. Teori om aktørskap blir også viktig da hovedpersonen i *Greta og kjempene* er et barn som bruker stemmen sin. Siden hovedmaterialet er en bildebok og jeg skal gjennomføre en bildebokanalyse, blir også teori om bildebøker viktig, mens teori om litterære samtaler blir sentralt da jeg også skal gjennomføre en litterær samtale med en elevgruppe.

### 2.1 Økokritikk

Med boken *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (1996) ble Cheryl Glotfelty og Harold Fromm to sentrale skikkelser når det gjaldt etableringen av det økokritiske perspektivet på litteratur (Goga et al., 2018, s. 6-7). I introduksjonskapitlet peker Glotfelty (1996, s. xvi) på at i motsetning til andre felt så det ikke ut som det litteraturvitenskapelige feltet ble påvirket av at man på 1970-tallet begynte å bekymre seg for miljø og klima. Glotfelty hevder at selv om det ikke så slik ut utenfra, skrev flere forskere artikler om miljøet helt siden 1970-tallet. Likevel ble ikke bidragene deres oppfattet som tilhørende ett spesifikt felt siden de ikke organiserte seg (Glotfelty, 1996, s. xvi-xvii). I antologien *The Ecocriticism Reader* har Glotfelty og Fromm samlet eldre og nyere artikler og essayer som gir en god innføring i feltet økokritikk (Glotfelty, 1996, s. xxvi).

Det er også i introduksjonskapitlet vi finner Glotfeltys ofte refererte definisjon av økokritikk som



the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a 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. (Glotfelty, 1996, s. xviii)

Glotfeltys definisjon vektlegger dermed at økokritikk innebærer å studere forholdet mellom det fysiske miljøet og litteratur, og at økokritiske studier har en «earth-centered» tilnærming til litteratur. Grunnleggende for all økokritikk er også tanken om at menneskelig kultur og den fysiske verden både er knyttet til hverandre og påvirker hverandre, og at økokritikken studerer forbindelsene mellom kultur og natur (Glotfelty, 1996, s. xix).

En annen sentral skikkelse når det gjelder det å anlegge et økokritisk perspektiv på litteratur, er Greg Garrard. I boken *Ecocriticism* (2012) presenterer han en litt annen definisjon av økokritikk enn Glotfelty, der økokritikk defineres som «the study of the relationship of the human and the non-human, throughout human cultural history and entailing critical analysis of the term 'human' itself» (Garrard, 2012, s. 5). Garrard (2012, s. 5) understreker med dette at man studerer forholdet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige. I tillegg presiserer han at det også innebærer en kritisk analyse av begrepet «menneske». Denne definisjonen er litt ulik Glotfelty sin, men likevel kan man se likheter. Glotfelty (1996, s. xviii) sier at økokritiske studier har en «earth-centered» tilnærming til litteratur. Dette kan innebære å undersøke litteraturen med fokus på naturen, og da både det menneskelige og det ikke-menneskelige. Hun påpeker også at man studerer forbindelsene mellom kultur og natur, altså det menneskelige og det ikke-menneskelige (Glotfelty, 1996, s. xix). Dermed ser vi at Garrard ikke direkte er uenig med Glotfelty, men at han videreutvikler hennes definisjon til å også innebære en kritisk tenkning om hva det å være et menneske betyr og innebærer. Her kan man kanskje se forbindelser til posthumanismen, hvor man tar for seg begrepet «menneske». Her blir mennesket forstått som forbundet med andre arter, teknologi og miljø i stedet for å se på mennesket som atskilt fra slike elementer (Jaques, 2021, s. 154). Jeg vil komme tilbake til posthumanismen.

Garrards bok *Ecocriticism* (2012) er organisert slik at hvert kapittel tar for seg en trope. Troper er «large-scale, underlying cultural metaphors of nature» (Garrard, 2012, s. 208).

Hver trope er en måte å presentere, konstruere eller forestille seg naturen på (Garrard, 2012, s. 8). I denne studien blir tropene *pollution*, *pastoral*, *wilderness* og *animals* sentrale.

Frem til 1600-tallet ble «forurensning» forstått som en form for moralsk forurensning av et menneske eller til en handling som førte til forurensning av mennesket. På 1600-tallet begynte denne subjektive og indre definisjonen å endre seg til noe objektivt og eksternt, nemlig til miljøødeleggelser (Garrard, 2012, s. 8). En viktig bidragsyter med tanke på hva vi i dag oppfatter som forurensning er Rachel Carson, som på 1960-tallet var med på å rekonstruere forurensning til å også omfatte forurensning man vanskelig ser, som for eksempel plantevernmidler i små mengder, og ikke bare den observerbare forurensningen av den industrielle produksjonen (Garrard, 2012, s. 1 og 13). Garrard (2012, s. 6) påpeker at tropen dermed viser til det økologiske problemet forurensning. Forurensning innebærer kort sagt at «too much of something is present in the environment, usually in the wrong place» (Garrard, 2012, s. 6).

Grunnleggende i tropen *pastoral* «is the idea of nature as a stable, enduring counterpoint to the disruptive energy and change of human societies» (Garrard, 2012, s. 63). Pastoral innebærer dermed et syn på naturen som varig og stabilt, i motsetning til menneskets samfunn som stadig endrer seg (Garrard, 2012, s. 63). Det oppstår et skille mellom naturen/landlige omgivelser som fredelig og idyllisk, og byen som upersonlig og korrump (Garrard, 2012, s. 39). Dermed er *pastoral* en trope som ser på naturen som idyllisk.

Når det gjelder tropen *wilderness* (villmark), innebærer den «nature in a state uncontaminated by civilisation» (Garrard, 2012, s. 66). Begrepet oppsto på 1700-tallet. Innenfor villmark setter man gjerne et skille mellom natur og kultur, og man ser etter det utemmede landskapet (Garrard, 2012, s. 66-67). Ideen om villmark finnes også innenfor den jødiske-kristne tradisjonen. Her blir villmark assosiert både med fare og prøvelse, men også med renhet, forløsning og frihet. Disse betydningene har tropen fortsatt i dag (Garrard, 2012, s. 68). Idealet innenfor tropen er en villmark som er «wholly pure by virtue of its independence from humans» (Garrard, 2012, s. 78).

Den siste relevante tropen for å kunne svare på problemstillingen, er «animals». Garrard (2012, s. 154) presenterer en typologi som kartlegger representasjonen av dyr. Et eksempel innenfor typologien er antropomorfisme, som innebærer at dyr får overført menneskelige

følelser til seg. Antropomorfisme deles inn i «[c]rude anthropomorphism» og «[c]ritical anthropomorphism» (Garrard, 2012, s. 154). Bruk av «crude anthropomorphism» i fortellinger kan skje ved disneyfisering (Baker, referert i Garrard, 2012, s. 155). Det kan innebære å gi dyr trekk som vi forbinder med spedbarn. Det kan for eksempel være at dyrene får store hoder eller store øyner (Garrard, 2012, s. 155). «critical anthropomorphism» innebærer derimot å overføre menneskelig språk og oppførsel til dyr på en empatisk og bevisst måte (Bekoff, referert i Garrard, 2012, s. 157).

### 2.1.1 *The Nature in Culture Matrix*

*The Nature in Culture Matrix* (vedlegg 1) er et verktøy som forskergruppen NaChiLitCul har lagd (Goga et al., 2018, s. 12). Forskergruppen NaChiLitCul ble startet opp ved Høgskolen i Bergen, nå kalt Høgskulen på Vestlandet, i 2013. Gruppen er i dag et sentralt forskningsmiljø når det gjelder barne- og ungdomslitteratur og økokritikk (Høgskulen på Vestlandet, 2021).

Natur i kultur-matrisen fungerer som et koordinatsystem med to akser. Den vertikale aksene har ytterpunktene naturfeirende og naturproblematiserende (Goga et al., 2018, s. 12). Den feirende posisjonen innebærer et syn på naturen som «vakker, idyllisk, nyttig, verdifull» (Røskeland, 2018, s. 46). Den problematiserende posisjonen innebærer derimot et syn på naturen som «farleg, øydelagt, tapt» (Røskeland, 2018, s. 46). I ytterpunktene til den horisontale aksene finner vi derimot en antroposentrisk horisont og en økosentrisk horisont (Goga et al., 2018, s. 12). Quinn et al. (2015, referert i Goga et al., 2018, s. 13) påpeker at et antroposentrisk perspektiv innebærer å kun gi mennesket en verdi, mens ikke-menneskelige fenomener, som for eksempel dyr, har en instrumentell verdi. Et økosentrisk perspektiv, derimot, innebærer et syn der hele det økologiske systemet, som mennesket også deltar i, har en iboende verdi. Den antroposentriske posisjonen innebærer dermed at «naturen blir forstått og vurdert i forhold til menneska sine behov», mens den økosentriske posisjonen innebærer at «menneske er ein del av naturens liv utan ein privilegert posisjon framfor andre arter» (Røskeland, 2018, s. 46).

Matrisen har også en tredje dimensjon, en som omringer aksene. Det er dimensjonen «techne». Dette begrepet har bakgrunn i retorisk teori, og dimensjonen «signals the fact that all children`s and YA texts and cultures are already mediated, hence are crafted, representations of nature» (Goga et al., 2018, s. 13). Det betyr at man i barne- og

ungdomslitteratur finner en fremstilling av natur som er blitt formet av kulturen vår. En konsekvens av dette er at det er kulturelle representasjoner, oppfatninger og forståelser av naturen man undersøker i litterære analyser.

Som analyseverktøy kan man dermed bruke aksenes linjer til å skildre hvordan natursynet er, og hvordan dette natursynet påvirkes av hvilken plass mennesker har i naturen (Goga et al., 2018, s. 12). Matrisen kan dermed brukes som et verktøy i økokritiske litterære analyser, og det er slik den blir aktualisert i denne studien (Goga et al., 2018, s. 13).

### *2.1.2 Posthumanisme*

Den etymologiske roten til posthumanisme innebærer noe etter humanisme (Jaques, 2021, s. 154). Begrepet posthumanisme ble innført på 1970-tallet, og Ihab Hassan referert i Jaques (2021, s. 154) mener begrepet viser til at tiden for humanisme slutter. Innenfor humanismen så man på mennesket som atskilt fra alt annet som eksisterer i verden. Videre var man opptatt av at det eksisterte grenser mellom andre vesener og menneskeheten, og man så også disse grensene innenfor selve menneskeheten. Med posthumanismen, går man derimot bort fra dette antroposentriske verdensbildet, og man ser heller på mennesket som dypt forbundet med andre arter, teknologi og miljø (Jaques, 2021, s. 154). Disse tankene om at man innenfor posthumanismen går bort fra den menneskelige eksepsjonalisme, står også sentralt i Serpil Oppermanns artikkel «From Posthumanism to Posthuman Ecocriticism» (2016, s. 25). Oppermann (2016, s. 25) benytter seg av ordet «human exceptionalism», og jeg vil i denne oppgaven oversette det til at mennesket er i en enestående posisjon. Fordi det ikke-menneskelige også innebærer andre fenomener enn bare det som faller inn under ulike biologiske kategorier, blir, i den posthumanistiske tenkningen, også grensene mellom maskiner og mennesker uskarpe (Oppermann, 2016, s. 25). Mennesket er med andre ord ikke lenger atskilt fra andre arter, miljøet og teknologien, i stedet er alle disse på en eller annen måte forbundet og sammenflettet. Oppermann (2016, s. 23) påpeker at økokritikken blir «post-human» når den kritiserer den klassifiseringen og rangeringen man har hatt mellom det ikke-menneskelige og det menneskelige. Posthumanistisk økokritikk tar derfor for seg også andre materielle aktører, som for eksempel intelligente maskiner og nanoelementer, i sammenflettingen med mennesker, arter og miljøet.

En særlig form for en slik sammenfletting mellom ulike arter og aktører blir forsøkt forklart av Donna J. Haraway med begrepet *companion species*, et begrep hun presenterer i boken *When Species Meet* (2008). Slik jeg forstår Haraway sin tekst kan kanskje begrepet best oversettes til *en relasjon på tvers av arter*, og det er slik det vil bli brukt i denne oppgaven.

Med «species», sikter Haraway til både «animal and human as categories, and much more besides» (Haraway, 2008, s. 164). Dermed kan relasjonen oppstå på tvers av mange ulike arter, men også andre elementer. Haraway (2008, s. 165-166) påpeker for eksempel at hennes far hadde en slik relasjon til krykkene og rullestolene sine. Ut fra boken til Haraway kan man hente ut ulike kjennetegn på *en relasjon på tvers av arter*. For det første er denne relasjonen basert på at man legger bort tanken om at mennesket har en enestående posisjon (Haraway, 2008, s. 165). Dette ser vi igjen i posthumanistisk tankegang, og det innebærer at mennesket ikke står i en særstilling i forhold til andre arter. For det andre er dette en relasjon der respekt, nysgjerrighet og det å faktisk se hverandre blir sentralt (Haraway, 2008, s. 20 og 164). Den ene parten i relasjonen kan for eksempel bli nysgjerrig på hva den andre parten føler, gjør og tenker (Haraway, 2008, s. 20). Dermed ser vi at *en relasjon på tvers av arter* er en god og positiv relasjon der man respekterer hverandre og der man ønsker å vite hvordan den andre har det. Dette kan igjen gjerne føre med seg omsorg.

I denne masteroppgaven skal jeg blant annet studere forholdet mellom mennesker og andre ikke-menneskelige livsformer. Derfor blir posthumanismen relevant for studien. I tillegg blir begrepet til Haraway relevant å ta med seg inn i analysen ved å undersøke om det eksisterer *en relasjon på tvers av arter* slik den beskrives her, i *Greta og kjempene*.

## 2.2 Bærekraftig utvikling

I løpet av årene har begrepet bærekraftig utvikling blitt forstått og definert på flere måter (Holden et al., 2018, s. xiv). En definisjon av bærekraftig utvikling finner vi i Kunnskapsløftet 2020, hvor det i Overordnet del av Kunnskapsløftet heter at bærekraftig utvikling:

handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og

ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

Begrepet bærekraftig utvikling vil med andre ord si en utvikling der fremtidens generasjoner får lik mulighet til å dekke sine behov som vi har i dag. Det innebærer en forståelse av at hvordan vi mennesker lever og hvordan vi utnytter naturens ressurser, påvirker jordkloden og naturen, både den menneskelige delen og den ikke-menneskelige delen. Gjennom dette tverrfaglige temaet skal elevene, som nevnt, lære å handle miljøbevisst og etisk, i tillegg til å danne seg et grunnlag for å ta ansvarlige valg. De skal utvikle en forståelse for at valg og handlinger man gjør får konsekvenser. Innenfor temaet kan man undersøke ulike problemstillinger, for eksempel knyttet til konflikter, som kan omhandle fordeling av ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Som vi ser, vektlegger definisjonen at mennesker ikke skal ødelegge kommende menneskers muligheter. Det gjør at definisjonen kan sies å være relativt antroposentrisk, som betyr at mennesket har en privilegert posisjon over alt annet (Røskeland, 2018, s. 46). Definisjonen kommenterer for eksempel ikke rollen verdens dyr har. Dette ser vi også igjen i World Commission on Environment and Development (WCED) sin definisjon fra 1987.

Kommisjonen ble opprettet i 1983, og fikk i oppgave å undersøke hvordan verden kunne oppnå en bærekraftig utvikling, i tillegg til å komme med konkrete mål for å oppnå dette (Holden et al., 2018, s. 1). I definisjonen deres heter det at «[s]ustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs» (WCED referert i Holden et al., 2018, s. 1).

Denne definisjon vektlegger også kommende generasjoner, og dermed menneskeheten, og vi ser med dette denne definisjonen igjen i læreplanen. Forfatterne av boken *The Imperatives of Sustainable Development: Needs, Justice, Limits* (2018) uttrykker at et problem med kommisjonens definisjon er at den ikke er tydelig nok. Hva er for eksempel behovene til vår generasjon (Holden et al., 2018, s. 3)?

Erling Holden (Holden et al. 2018, s. xiv) uttrykker i bokens forord at selv om forståelsen av bærekraftig utvikling har gjennomgått flere endringer, så er ideen om bærekraftig utvikling blitt stående ved lag. Denne ideen går ut på at «[w]e must not destroy the natural environment on which we, nature itself, and future generations depend» (Holden et al.,

2018, s. xiv). Her ser vi at også andre elementer enn mennesket står sentralt. Det påpekes at naturen selv er avhengig av at man tar vare på miljøet, og vi ser dermed at det gjensidige samspillet mellom flere livsformer vektlegges.

Goga (2021, s. 170-172) har sett på ulike omtaler av bærekraftig utvikling i læreplanen. Hun viser til overordnet omtale av norskfaget, som blant annet sier at «[I]esing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Her kan vi se igjen dette utviklede perspektivet på bærekraftig utvikling der også naturen og dens innbyggere blir viktige. Goga (2021, s. 170-171) ser også på det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, og rollen det har i norskfaget. Temaet handler blant annet i norsk «om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Elevene skal arbeide med tekster og deres fremstilling av livsbetingelser, natur og miljø. Det presiseres ikke om livsbetingelsene bare gjelder menneskers livsbetingelser. Dermed åpnes det opp for å gjelde livsbetingelsene til både dyr og den levende naturen.

I artikkelen viser Goga (2021, s. 169) til FNs bærekraftsmål. Bærekraftsmålene er mål «for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN-sambandet, 2022c). Goga (2021, s. 169) trekker frem bærekraftsmål 4.7 som spesielt interessant i skolesammenheng. Dette bærekraftsmålet innebærer at elever i skolen skal utvikle en kompetanse som gjør at de kan fremme en bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2022b). Goga (2021, s. 169) påpeker at skolen forplikter seg til denne målsetningen, noe som betyr at temaet skal arbeides med på skolen. Med bakgrunn i alt dette, ser vi at temaet bærekraftig utvikling er sentralt i skolen ifølge læreplanen og bærekraftsmålene.

*Greta og kjempene* er en bildebok som problematiserer forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Den tar også opp sentrale problemstillinger når det gjelder menneskenes plass i naturen og problemstillinger knyttet til forbruk og fordeling av naturressurser. Derfor mener jeg at man kan se en relevans mellom boken og det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*.

### 2.3 Aktørskap

I sin gjennomgang av sammenhengen mellom barnelitteratur og begrepet *agency* (aktørskap), viser Nina Christensen til Oxford English Dictionarys definisjon der *agency* blir forklart som «[a]bility or capacity to act or exert power» (Christensen, 2021, s. 10). Begrepet viser dermed til det å kunne handle. Fra James og James (2008, referert i Christensen, 2021, s. 10) henter Christensen ideen om at aktørskapet til barn dreier seg om evnen til å uttrykke seg selv og til å ta valg.

I 1989 vedtok FN barnekonvensjonen (FN-sambandet, 2022a). Den kan sies å være «en internasjonal avtale om barns rettigheter» (Barne- og familiedepartementet, 2020). De fleste land følger konvensjonen, noe Norge har gjort siden 1991 (Barne- og familiedepartementet, 2020). I barnekonvensjonen finner vi 54 artikler (Unicef, u.å.). Disse «cover all aspects of a child's life and set out the civil, political, economic, social and cultural rights that all children everywhere are entitled to» (Unicef, u.å.). Blant disse artiklene ser vi at barn og unges rettigheter til å delta står sentralt (Todres, 2020, s. 25). I artikkel 12 heter det at:

States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child. (FN, 1990, s. 5)

Konvensjonen sier dermed at barn som klarer å ha, og forme egne meninger, skal få uttrykke disse i saker som påvirker dem. I tillegg skal disse meningene bli vektlagt ut fra modenheten og alderen. Jonathan Todres (2020, s. 26) skriver at denne tanken om at barn og unge har rett til å delta, viser til en endring i synet på barn og unge som startet på 1980-tallet.

Flere artikler i barnekonvensjonen angår ulike aspekter ved barns aktørskap. Artikkel 13 dreier seg om barns rettigheter til ytringsfrihet og artikkel 14 handler om barn og unges rettigheter til religionsfrihet, tankefrihet og samvittighetsfrihet (FN, 1990, s. 5-6).

Konvensjonens artikkel 17 sier at barn og unge skal ha tilgang til ulik informasjon, og spesielt «those aimed at the promotion of his or her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health» (FN, 1990, s. 6). Med bakgrunn i barnekonvensjonen ser vi tydelig at barn og unge skal få tenke og tro det de vil, de skal få ytre disse tankene, de skal få



delta og de skal ha tilgang til forskjellig lærerik informasjon. Likevel opplever mange barn og unge at deres stemmer ikke blir hørt (James, 2007, s. 261).

Todres (2020, s. 31) påpeker at historien om Malala Yousafzai er et eksempel på ideen om barns rettigheter til å delta. Da Malala var femten år, ble hun i skutt av Taliban i Pakistan. Hun overlevde mordforsøket, og hun fortsatte å kjempe for at barn, og da spesielt jenter, skal få gå på skolen og utdanne seg. Før mordforsøket i 2012, hadde hun allerede kjempet for dette gjennom å skrive blogg og fortsette å møte opp på skolen. I dag er hun blitt en ledende skikkelse i kampen for barns utdanning, og da spesielt jenters utdanning (Todres, 2020, s. 31). Med bakgrunn i dette, mener jeg at det er grunnlag for å se klimaaktivisten Greta Thunberg som et annet eksempel på det at barn har rett til å delta. Thunberg ble, som nevnt, lagt merke til av verden da hun som femtenåring begynte å streike for klimaet. Siden da har hennes budskap spredt seg, og hun har dermed hatt en stor rolle for miljøbevegelsen (García, 2020, s. 350). Og det er, som nevnt, henne *Greta og kjempene* er inspirert av.

Det at barn og unge er aktive, deltar og bruker sine stemmer, er ikke nytt (Todres, 2020, s. 31). Det som derimot er nytt, «is that adults are starting to grant greater respect to the power of children`s voices» (Todres, 2020, s.32). Slik Allison James (2007, s. 261) skriver, så er det at barn og unge kan uttrykke seg, delta og handle i samfunnet et symbol på det moderne samfunnets sterke tanker om demokrati og frihet. Aktørskapet gjør dermed at man ser på barn og unge på en annen måte enn som avhengige av voksne og sårbare vesener (Christensen, 2021, s. 13).

Barnelitteratur kan være inspirerende (Todres, 2020, s. 35). At barn og unge leser litteratur eller hører litteratur, kan dermed åpne for ulike muligheter. De kan for eksempel få mulighet til å se hvordan litteraturens karakterer utøver et aktørskap og deltar i samfunnet. Det kan også hende at de blir inspirert til å selv uttrykke sine egne meninger (Todres, 2020, s. 35-36). *Greta og kjempene* (2020) handler om barnet Greta som velger å hjelpe dyrene og står opp mot kjempene som ødelegger dyrenes livsgrunnlag. Gjennom å gjøre dette utøver hun en form for aktørskap. Med bakgrunn i dette blir teori om aktørskap relevant for studien, både for bildebokanalysen og den litterære samtalen.

## 2.4 Bildebok

I innledningen til antologien *The Routledge Companion to picturebooks* (2018) legger Bettina Kümmerling-Meibauer vekt på at det er mange forskningsfelt som undersøker bildeboken. Det har ført til at bildebokforskning har fått plass som et eget felt innenfor barnelitteraturforskningen (Kümmerling-Meibauer, 2018, s. 3). Kümmerling-Meibauer er opptatt av at det ikke nødvendigvis er så enkelt å avgjøre hva en bildebok er. Ut fra selve ordet kan vi si det er en bok som inneholder bilder (Kümmerling-Meibauer, 2018, s. 3). Dette ser vi igjen i Kristin Hallbergs definisjon av bildebok, som «*en barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag*» (Hallberg, 1982, s. 164). Også Hallberg vektlegger bildenes plass, og sier at bildeboken må ha minst ett bilde på hvert oppslag, i tillegg til at det er en barnebok. Tone Birkeland og Frøydis Storaas utvider denne definisjonen til at en bildebok er en «bok med eitt eller flere bilete på kvart oppslag, til vanleg kombinert med tekst» (Birkeland & Storaas, 1993, s. 14). De går bort fra at det må være en barnebok, og de legger til at en bildebok som oftest inneholder verbaltekst. Med bakgrunn i dette ser det ut til at tanken om at en bildebok er en bok med minst ett bilde på hvert oppslag går igjen (Bjorvand, 2014, s. 130; Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). I denne oppgaven definerer jeg dermed *Greta og kjempene* som en bildebok med utgangspunkt i det som ser ut til å ha etablert seg som en definisjon. *Greta og kjempene* har minst ett bilde på hvert oppslag. Kümmerling-Meibauer (2018, s. 3) påpeker at det eksisterer en enighet i at en bildebok er en bok som både har verbaltekst og bilder og at man ofte finner en balanse mellom bildene og verbalteksten. Dette er også tilfellet med *Greta og kjempene*.

Det er sentralt for bildeboken at den ikke er en egen sjanger, men at man i den finner mange ulike teksttyper og sjangre (Birkeland et al., 2018, s. 98-99). Som nevnt, er *Greta og kjempene* en bildebok som består av en oppdiktet historie, men også av biografiske og faktabaserte elementer. Dermed kan boken diskuteres i skjæringspunktet mellom fiksjon og biografi. I kapittelet «Frida Kahlo picturebook biographies: Facts and fiction in words and images» (2021) undersøker Berit Westergaard Bjørlo tre bildebokbiografier om Frida Kahlo. Ifølge Bjørlo er det flere kjennetegn som avgjør om en bok er en biografi. Det er blant annet vanlig at boken følger en persons livshistorie, at fremsiden kan vise et bilde eller en illustrasjon som enten ligner på eller er av hovedpersonen, at bokens tittel inneholder hovedpersonens navn og at boken inneholder fakta og informasjon om en persons liv

(Bjørlo, 2021, s. 110-111 og 113-114). *Greta og kjempene* har flere slike biografiske elementer. Bokens tittel inneholder navnet til hovedpersonen Greta, og det er også en illustrasjon av en jente med håret i fletter, som har på seg gul regnjakke og som holder en streikeplakat der det står «STREIK FOR KLIMAET» på fremsiden. Jenta er hovedpersonen vi følger gjennom boken. Både flettene og den gule jakken kan sies å være kjennetegn ved Greta Thunberg. I tillegg startet Thunberg å streike for klimakrisen i 2018 (García, 2020, s. 350). Dermed blir bildet av streikeplakaten og det at hovedpersonen starter en demonstrasjon/streik i fortellingen også et kjennetegn som knytter fortellingen til Greta Thunberg. Videre er det verdt å nevne at det også står på fremsiden at boken er inspirert av henne. På bildebokens siste oppslag ser vi enda en illustrasjon av hovedpersonen under en tekst som blant annet inneholder informasjon om Greta Thunberg, klimaendringer, menneskers handlinger mot naturen og konsekvenser av dette (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). I tillegg inneholder denne siste siden et slagord som Thunberg er kjent for, nemlig at «INGEN ER FOR LITEN TIL Å GJØRE EN FORSKJELL» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Likevel følger ikke bildeboken en persons livshistorie, selv om det står litt om Thunbergs kamp for klimaet på siste oppslag. Bildebokens fortelling handler derimot om en oppdiktet historie der dyrene i en skog spør hovedpersonen Greta om hjelp til å redde skogen fra kjempene (Tucker & Persico, 2019/2020). Med bakgrunn i dette ser vi at *Greta og kjempene* faller inn i en slags hybridsjanger. Den er ikke ren fiksjon, men den er heller ikke ren biografi eller ren faktabok. Til bildebokanalysen og den litterære samtalen blir det sentralt å ta for seg også disse biografiske og faktabaserte elementene.

I tillegg til å være et medium for alle slags teksttyper og sjangre, er bildebøker multimodale tekster. Det vil si at de har flere uttrykksformer/modaliteter i seg. Modalitetene i en bildebok er verbalteksten og bildene (Birkeland et al., 2018, s. 98-99). Ut fra verbalteksten kan vi for eksempel få vite navn på personer og steder, når ting skjer, personers følelser og tanker. Ut fra bildene får vi derimot informasjon om hvordan noen ser ut og hvordan et miljø ser ut (Birkeland et al., 2018, s. 114-115). Et sentralt poeng er også at under høytlesning så vil lyd være en tredje modaliteten hos bildeboken (Birkeland et al., 2018, s. 98).

Hallberg (1982, s. 165) hevdet at den egentlige teksten til en bildebok er interaksjonen mellom bildene og teksten, noe hun kalte for ikonoteksten. Ikonotekstbegrepet viser til «den helhet som oppstår ved läsning av bild och text» (Hallberg, 1982, s. 165) og vi kan derfor si at

bildeboken realiseres i lesesituasjonen. Den helheten Hallberg viser til kan være helheten hvert enkelt oppslag har, men det kan også være snakk om helheten hele verket utgjør (Hallberg, 1982, s. 165). Videre understreker Hallberg (1982, s. 165) at det er sentralt i en bildebokanalyse å undersøke denne interaksjonen mellom verbaltekst og bilder.

Ikonotekstbegrepet er blitt utviklet videre slik at man kan undersøke interaksjonen mellom verbaltekst og bilde som forskjellige samspillsformer. En av metodene finner vi i Maria Nikolajeva og Carole Scotts bok *How Picturebooks Work* (2006). Ut fra Nikolajeva og Scotts typologi (2006, s. 12), kan man undersøke fem ulike måter tekst og bilde interagerer på: «symmetrical picturebook», «complementary picturebook», «'expanding' or 'enhancing' picturebook», «'counterpointing' picturebook» og «'sylleptic' picturebook» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Her ser vi at Nikolajeva og Scott inkluderer ordet «bildebok» i navnet på disse samspillsformene. Dermed kan det tenkes at de mener at en bildebok vil passe inn i en av kategoriene, og at det vi har å gjøre med er ulike bildebokkategorier. Likevel kan vi se at de for eksempel påpeker at bildeboken *The Trouble with Gran* (1987) «gets fairly symmetrical toward the end» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 21). Dermed ser vi at de også åpner for flere samspillsformer i en og samme bok. Derfor velger jeg å se på Nikolajeva og Scott sine fem bildebokkategorier som fem samspillsformer, noe som innebærer at en og samme bildebok kan inneholde flere av disse samspillsformene.

Den første samspillsformen er en symmetrisk interaksjon. Denne innebærer at verbaltekst og bilder gir den samme informasjonen. Den andre er en utfyllende interaksjon. Her vil bilder og verbaltekst utfylle hverandres tomrom (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Dette innebærer at teksten formidler den informasjonen den kan, mens bildene formidler den informasjonen de kan, og dermed kompenserer disse tegnsystemene for hverandres utilstrekkeligheter (Nikolajeva, 2000, s. 22). Nikolajeva og Scott (2006, s. 17) påpeker at en konsekvens av den symmetriske og den utfyllende samspillsformen kan være at leseren blir passiv og trenger ikke å bruke fantasien sin noe særlig. Det skjer når bilder og verbaltekst fyller tomrommene til hverandre helt til punkt og prikke. I de andre tre samspillsformene vil bilder og verbaltekst for eksempel gi ny, annen eller motsiende informasjon. Det åpner opp for flere tolkninger og lesninger, og leseren er mer aktiv i sin egen lesning.

Den tredje samspillsformen er en utvidende interaksjon. Denne samspillsformen innebærer at bildene støtter verbalteksten, noe som fører til at verbalteksten blir avhengig av bildenes

informasjonsformidling (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Bildene formidler med andre ord mer informasjon enn verbalteksten, og dermed utvider bildene teksten (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 19). Man kan ikke forstå teksten uten bildene. Denne samspillsformen kan også være omvendt i form av at verbalteksten utvider bildene (Nikolajeva, 2000, s. 22). Den fjerde samspillsformen er en kontrapunktisk interaksjonsform. Her vil verbalteksten og bildene være gjensidig avhengige av hverandre for å formidle mening og informasjon (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Tekst og bilder kan stille spørsmål til hverandre, og ingen av tegnsystemene er forståelige for leseren uten den andre (Nikolajeva, 2000, s. 22). Nikolajeva og Scott (2006, s. 24-26) kommer med flere eksempler på hva denne samspillsformen kan innebære. Det kan for eksempel være når verbalteksten nevner karakterer som ikke eksisterer i bildene eller omvendt, eller i stilformen ved at teksten er preget av alvor mens bildene er preget av humor. Den femte samspillsformen er en sylleptisk interaksjon. Her forteller bilder og verbaltekst hver sin historie, og historiene er helt uavhengig av hverandre. Denne samspillsformen kan foregå med eller uten verbaltekst (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). For bildebokanalysen av *Greta og kjempene* blir det sentralt å undersøke hvordan bilder og verbaltekst interagerer. Da skal jeg ta utgangspunkt i typologien til Nikolajeva og Scott.

Et annet sentralt element i bildebokanalysen, er å se på bildebokens paratekster. Gérard Genette (1987/1997, s. 1) påpeker at et litterært verk inneholder andre elementer enn kun selve teksten/fortellingen. Dette kaller han for bokens paratekster. Det kan for eksempel være tittelen og navnet på forfatteren. Han påpeker at paratekster «surround it and extend it» (Genette, 1987/1997, s. 1). Ingeborg Mjør skriver at dette betyr at parateksten er «ei sone med oppgåva å presentera, omkransa og utvida den eigentlege teksten» (Mjør, 2010). Genette skiller mellom to elementer som til sammen utgjør en boks paratekst. Det første elementet er bokens epitekst, som innebærer elementer som er lokalisert utenfor selve boken. Det kan for eksempel være ulike bokanmeldelser eller et forfatterintervju. Det andre elementet kaller han for peritekster. Det innebærer elementer som er lokalisert i boken. Eksempler på peritekster er boktittel og kapiteltitler (Genette, 1987/1997, s. 3-5).

Mjør undersøker i artikkelen «I resepsjonens teneste. Paratekst som meiningsberande element i barnelitteratur» (2010) blant annet paratekster i bildebøker. Her poengterer hun at bildebøker benytter seg aktivt av paratekster (Mjør, 2010). Mjør (2010) viser til Nikolajeva og Scott når hun fremhever tittel, innsidepermer og permdesign som eksempler på

paratekster i bildebøker. Paratekstene har ifølge Genette (1987/1997, s. 2) en funksjon der de påvirker forståelsen leseren får av teksten. Mjør (2010) sier at for eksempel innsidepermene kan hinte til en spesiell tematikk.

Fargebruk er også et viktig element å undersøke i en bildebokanalyse. I bildebøker utgjør farger og fargebruk en sentral del av det visuelle bildeboken tilbyr leseren. Fargevalget er ofte ikke tilfeldig, og det bærer gjerne med seg en betydning. Videre kan betydningen av farger variere etter kulturen man befinner seg i. Det er også slik at en farge kan bety mye forskjellig, alt etter hvilken sammenheng fargen benyttes i (Bjorvand, 2014, s. 144). Derfor er det viktig å «se fargene i sammenheng med de andre elementene bildet er bygget opp av, og sammenfatte elementene innbyrdes i vårt tolkningsarbeid» (Traavik, 2007, s. 30).

I tillegg til samspillsformene, parateksten og fargebruken er man i en bildebokanalyse også opptatt av å undersøke bildevinklingen. Bildevinkelen «bestemmer hvor vi som lesere befinner oss i forhold til et motiv» (Bjorvand, 2014, s. 141). Hvordan bildevinkelen er i et bilde, påvirker ofte holdningene til den som ser. Er for eksempel vinkelen slik for at vi skal få en oversikt eller for at vi skal synes synd på dem vi ser? Man kan gjerne se for seg at bildevinkelen fungerer som et kamera. Et kamera kan holdes både lavt eller høyt, i tillegg til at det kan vippe både nedover og oppover. Vi sier gjerne at vi kan få tre ulike bildevinkler. Det er normalvinkling, fugleperspektiv og froskeperspektiv (Bjorvand, 2014, s. 141-142). Normalvinkling innebærer at «kameraet er plassert omtrent i øyehøyde og linsa peker rett fram» (Bjorvand, 2014, s. 141). I en normalvinkling ser man dermed rett på motivet. I et fugleperspektiv, derimot, så vipper kameraet nedover, og vi ser ned på noe. Denne vinklingen gjør at vi befinner oss over motivet. Dette kan blant annet føre til at man får oversikt, men også at man får en maktfølelse. Karakterene vi ser ned på fremstår gjerne som redde eller hjelpeløse (Bjorvand, 2014, s. 141-142). Den tredje formen for bildevinkling er froskeperspektiv. Med denne bildevinklingen er kameraet plassert lavere enn det man ser på, i tillegg til at det vipper opp. Vi befinner oss med andre ord under motivet. Dette kan føre til en følelse av underdanighet og hjelpeløshet (Bjorvand, 2014, s. 142). Både ved fugleperspektiv og froskeperspektiv vil det kunne oppstå flere grader av vinkelen, alt etter hvor mye kameraet vipper nedover eller oppover (Bjorvand, 2014, s. 141-142).

Et siste element i bildebokanalysen er å undersøke bildeutsnittet i *Greta og kjempene*. Det er vanlig å si at det finnes seks forskjellige typer bildeutsnitt (Bjørvand, 2014, s. 140). Det er «*heltotal, total, halvtotal, halvnær, nær og ultranær*» (Bjørvand, 2014, s. 140). I heltotale bilder og totale bilder ser man hele personene/karakterene, noe man ikke gjør i de fire andre typene bildeutsnitt. I bilder som er halvtotale kan man se karakterene fra hoftene og opp, mens man i halvnære bilder ser en karakter fra brystet og opp. I nærbilder er personene enda nærmere. Slike bilder kan minne om passbilder, noe som gjør at det gis ekstra oppmerksomhet til ansiktet. I ultranære bilder kan man derimot se en detalj. Det kan for eksempel være en tåre, og slike bilder er ofte dramatiske (Bjørvand, 2014, s. 140-141). Dermed ser vi at bildeutsnitt handler om avstanden til det som er på bildet og hvor mye man ser i et bilde.

## 2.5 Litterære samtaler

I tillegg til å gjennomføre en bildebokanalyse av *Greta og kjempene*, skal jeg, som nevnt, også gjennomføre en litterær samtale med en elevgruppe på 7. trinn. Derfor blir det relevant å presentere teori om den litterære samtalen, og det er det jeg skal gjøre i dette delkapitlet.

### 2.5.1 Hva er litterære samtaler?

Det finnes ulike tilnærminger til det å samtale om tekst. I denne studien blir Laila Aase, Åsmund Hennig, Kristin Eriksen og Ingrid Nielsen særlig relevante for min forståelse av litterære samtaler. Hennig og Eriksen ga i 2021 ut boken *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*. I boken gjør de rede for et prosjekt de har gjennomført om litterære samtaler. I prosjektet deltok det 7 lærere og rundt 150 elever, og deltakerne ble rekruttert fra mellomtrinnet og ungdomsskolen. Gjennom prosjektets tid ble utført rundt 350 litterære samtaler (Hennig & Eriksen, 2021, s. 6). En slik ny studie, som også ble gjennomført på mellomtrinnet, har vært viktig for utformingen og gjennomføringen av litteratursamtalen jeg hadde med elever på 7.trinn.

Aase definerer litterære samtaler som «*klasesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane*» (Aase, 2005, s. 106). For Aase ser det dermed ut til at litterære samtaler er noe klassen gjør sammen. I tillegg skal det snakkes om leseerfaringer, og det er ut fra disse erfaringene

klassen skal studere tekster.

I læreboken *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler* (2012) tar Hennig for seg litterære samtaler. Han viser til en litt annen definisjon enn Aase. Hennig (2012, s. 27) skriver at vi kan definere litterære samtaler slik Peterson og Eeds (referert i Day, 2009, s. 424) definerer litteratursirkler. De definerer litteratursirkler som «a small group of students who meet together for an in-depth discussion about a piece of literature» (Peterson & Eeds, referert i Day, 2009, s. 424). Denne definisjonen av litteratursirkler velger Hennig å benytte også for litterære samtaler. Hennig (2012, s. 27) viser dermed til en definisjon som innebærer at det er en liten elevgruppe som samtaler grundig om litterære tekster.

Her ser vi to definisjoner av litterære samtaler. Aase vektlegger at det er noe hele klassen gjør sammen, i tillegg til at det innebærer at litterære tekster skal studeres ut fra leseerfaringene (Aase, 2005, s. 106). Hennig vektlegger derimot en definisjon hvor det er en liten elevgruppe som skal ha grundige samtaler om tekster (Hennig, 2012, s. 27). Selv om det ser ut til at de er uenige om gruppestørrelsen, er de enige om at det er teksten som er utgangspunktet for samtalen. Hennig legger også til at «hensikten med litterære samtaler vil alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte» (Hennig, 2012, s. 27). Her ser jeg likheter med det Aase sier om leseerfaringer. Å samtale om det personlige kan tenkes å innebære å samtale om det man selv mener, tenker og erfarer ut fra teksten. Dermed vektlegger både Aase og Hennig at deltakerne skal ta med seg sine egne og personlige erfaringer med teksten inn i samtalen. Dette var sentralt for planleggingen av den litterære samtalen. Ut fra det Aase og Hennig viser til, la jeg opp til en samtale der teksten var utgangspunktet, og der deltakerne fikk dele erfaringer og tanker de hadde om, og fikk av, en lesning av *Greta og kjempene*.

Når det gjelder gruppestørrelsen, er ikke Aase og Hennig av samme oppfatning. Aase (2005, s. 106) tar for seg litteratursamtalen som en klassesamtale, mens Hennig (2012, s. 27) tar utgangspunkt i en definisjon som vektlegger at det skal være en liten elevgruppe. Hennig omtaler Harvey Daniels som en nestor «innenfor arbeidet med litterære samtaler» (Hennig, 2012, s. 25). Daniels skriver i boken *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups* (2002) om samtaler om tekst. Han benytter seg av begrepet «Literature



Circles», som kan oversettes til litteratursirkler. Noe som ser ut til å være sentralt for Daniels sine litteratursirkler, er utdeling av såkalte «role sheets». Hver elev får utdelt et rollekort som inneholder en oppgave. En oppgave kan for eksempel være å relatere teksten til virkeligheten (Daniels, 2002, s. 99 og 107). Likevel er det ikke slik at deltakerne alltid må benytte seg av rollekortene (Daniels, 2002, s. 15). Med bakgrunn i at Daniels benytter seg av begrepet litteratursirkler, i tillegg til at disse rollekortene er sentrale i hans metode, ser jeg en forskjell mellom Aase og Hennig sine litterære samtaler. Likevel er Daniels sin metode også en metode som har et mål om en samtale om litteraturen (Daniels, 2002, s. 100). Daniels måte å forstå litteratursirkler på kan derfor støtte opp under det å benytte seg av små grupper i samtaler om litteratur. Daniels mener at idealet er 4-5 deltakere, men at antall deltakere fint kan være alt fra 2-6. Dette har sammenheng med at samtalen da vil kunne inneholde flere perspektiver (Daniels, 2002, s. 19). Tanken om små grupper når det skal samtales om tekst, finner jeg også igjen i prosjektet til Hennig og Eriksen (2021). Med bakgrunn i dette ser det ut som at litterære samtaler kan gjennomføres både i helklasse og i små grupper, men at små grupper er å foretrekke. Det er på den bakgrunn at jeg gjennomførte samtalen i en liten elevgruppe.

Åsmund Hennig (2012, s. 28) skriver at et viktig teoretisk fundament for litterære samtaler er transaksjonsteorien. I denne teorien vil «den litterære erfaringen – litteraturen – konstitueres i *transaksjonen* mellom teksten og den enkelte leseren» (Hennig, 2012, s. 28). Innenfor transaksjonsteorien, er Louise M. Rosenblatt en viktig premissleverandør. Rosenblatt mener at litteraturen realiseres først i møtet med en leser (Rosenblatt, 1995, s. 24). Rosenblatt uttrykker at under en lesning av et litterær verk, så vil «[t]he reader, drawing on past linguistic and life experience, links the signs on the page with certain words, certain concepts, certain sensuous experiences, certain images of things, people, actions, scenes» (Rosenblatt, 1995, s. 30). Med andre ord vil leseren av en litterær tekst benytte seg av sine tidligere språk- og livserfaringer for å skape forståelse av teksten. Dette vil påvirke «what the work communicates to *him*» (Rosenblatt, 1995, s. 30). Slik jeg forstår dette, kan et klasserom dermed inneholde mange ulike leseerfaringer og forståelser av den samme litterære teksten. Det kan bety at elevene har ulike forståelser av *Greta og kjempene*.

### 2.5.2 Formål og gjennomføring

Aase (2005, s. 107) påpeker at litterære samtaler i skolen er formelle samtaler, i og med at de både har et formål og at de er iscenesatt. Ut fra definisjonen til Aase (2005, s. 106), definisjonen til Peterson og Eeds (referert i Day, 2009, s. 424) og ut fra Hennigs (2012, s. 27) vektlegging av det personlige, ser vi at formålet med litteratursamtalen er at deltakerne skal snakke om teksten og egne erfaringer med teksten. En slik deling av leseerfaringer, kan gi de andre deltakerne i samtalen innsyn i andre lese måter enn de selv har, noe som kan føre til en ny forståelse av teksten (Aase, 2005, s. 107). Slik ser vi at deltakerne i en litterær samtale skal utforske både teksten, egen leseerfaring og de andre deltakernes leseerfaringer.

Dette utforskende aspektet ved den litterære samtalen er også sentralt i Ingrid Nielsens (2021) forslag til hvordan man kan gjennomføre litterære samtaler. Hun legger vekt på at deltakerne skal utforske teksten. Videre skriver hun «at den litterære samtalen ikke søker en meningssannhet som er lukkende eller konkluderende, men snarere forsøker å avdekke stadig nye og mer nyanserte meningsnivå og meningssammenhenger, i teksten, mellom teksten og «verden», og mellom de som deltar i samtalen» (Nielsen, 2021). Et viktig formål med den litterære samtalen er med andre ord at den skal være utforskende, for eksempel ved at deltakerne forsøker å hele tiden finne flere meninger og flere sammenhenger, blant annet mellom verden og teksten. I tillegg har ikke samtalen et mål om at alle deltakerne skal komme til en enighet, men at de erfarer «at tolkninger kan styrkes, nyanseres eller endres i møte med andre tolkninger, og at flere tolkninger kan eksistere side om side» (Nielsen, 2021). For å oppnå dette er det sentralt at elevene ikke føler at det finnes et riktig svar. De må heller erfare at læreren synes det er viktig at de samtaler, diskuterer og utdyper tankene sine videre. En måte dette kan gjøres på, er at elevene blir spurt autentiske spørsmål (Nielsen, 2021). Det er «spørsmål som læreren ikke har sikre svar på, men som hun/han ønsker at elevene skal reflektere over og gi mulige innspill på» (Nielsen, 2021). Det at samtalen skal være utforskende, at leseerfaringene er sentrale og at autentiske spørsmål er relevant å stille, var viktig å ta med inn i den litterære samtalen.

Når det gjelder gjennomføringen samtalen, minner Aase oss på at den vil påvirkes av «tekstane sjølve, til personlege eigenskapar og erfaringar hos dei som tar del i samtalen, og til ytre tilhøve som påverkar ei elevgruppe i ein bestemt time» (Aase, 2005, s. 109). En litterær samtale vil med andre ord påvirkes av hvilken tekst det skal samtales om. Videre kan

samtalen påvirkes av deltakernes erfaringer, for eksempel om elevene har mye eller lite erfaring med å tolke tekst. Samtalen vil også tenkes å kunne påvirkes av om elevene har erfaring med å delta i litterære samtaler. Hennig og Eriksen skriver at de i prosjektet lærte opp «elevene i det å samtale om litteratur spesielt, men like viktig er det å kunne snakke sammen generelt» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 34). Det betyr at det ikke er en selvfølge at elever har god erfaring med dette. Elementer som å kunne samarbeide, reflektere, dvele eller lytte kan for eksempel være noe elever synes er vanskelig (Hennig & Eriksen, 2021, s. 34). I tillegg kan også ytre forhold påvirke samtalen. Det kan for eksempel tenkes at noen deltakere har kranglet i friminuttet, eller at elevene er slitne. Alt dette er elementer som kan påvirke den litterære samtalen. Med bakgrunn i dette skriver Aase at «det ikkje er så lett å lage generelle retningslinjer – og enda mindre ein metodikk – for den litterære samtalen» (Aase, 2005, s. 109). Det blir med andre ord vanskelig å planlegge hvert sekund av samtalen. Aase skriver at den «[d]en som skal leie, må vere lydhør for dei innspela som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117). Det er dermed mulig å legge en hovedplan for samtalen, men det blir viktig å følge opp innspillene til deltakerne og gjennom samtalen utforske og utdype disse videre. Dette var også viktig å tenke på både i planleggingen og gjennomføringen av samtalen jeg hadde med elever om *Greta og kjempene*.

Et eksempel på hva en plan for en litterær samtale kan inneholde, ser vi hos Hennig og Eriksen (2021). De skriver at de i prosjektet ga elevene ulike oppgaver/oppdrag knyttet til de litterære tekstene og de litterære samtalene. Oppgavene gikk blant annet ut på å tegne, lage rollespill eller film (Hennig & Eriksen, 2021, s. 215). I prosjektet arbeidet for eksempel elever på mellomtrinnet med bildeboken *Fugl* (2013) av Lisa Aisato. Her skulle elevene skrive ned spørsmål de fikk underveis i lesningen av boken. Deretter skulle de presentere spørsmålene sine til hverandre, og videre reflektere sammen over spørsmålene (Hennig & Eriksen, 2021, s. 63). Dette er dermed et eksempel på at det er mulig å planlegge oppgaver/oppdrag elevene skal utføre i en litterær samtale, i tillegg til at det utforskende aspektet blir ivaretatt.

### 2.5.3 Lærers rolle

Aase (2005, s. 117) skriver at det er viktig at læreren passer på at den litterære samtalen blir en god litterær samtale når han/hun leder den, og da i form av at deltakerne får økt innsikt i

den litterære teksten. I tillegg blir det, som nevnt, viktig at læreren/den som leder samtalen, følger opp deltakernes innspill. Dermed ser vi at læreren/den som leder samtalen har en sentral rolle ifølge Aase, noe som sannsynligvis har sammenheng med at hun ser på den litterære samtalen som en klassesamtale, og dermed en samtale som læreren styrer.

Hennig og Eriksen (2021, s. 223) ga derimot læreren mindre plass, og såkalte «elevstyrte litterære samtaler» ble det gjennomført mange av. Rollen til læreren ble heller å lytte mer, observere samtalerne, gi respons/tilbakemeldinger og dele ut oppgaver/oppdrag. Likevel hadde læreren en viktig rolle, for eksempel gjennom å gi oppdragene. Denne viktige rollen ser vi igjen i eksemplet der elevene på mellomtrinnet samtalte om bildeboken *Fugl*. Læreren var den som leste boken høyt. Da kunne elevene skrive ned spørsmål underveis, for så å ta med spørsmålene inn i gruppesamtalen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 64).

Nielsen (2021) skriver at læreren kan være med i samtalen, men at han/hun må passe på å ikke være dominerende. Læreren kan for eksempel stille utdypende spørsmål. Nielsen (2021) viser også til de tre spørsmålstypene Anne-Kari Skarðhamar presenterer i boken *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (2011), det vil si: identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål innebærer at deltakerne får «spørsmål som knytter forbindelsen mellom leseren og teksten» (Skarðhamar, 2011, s. 81). Det kan for eksempel innebære å tenke over hva vi ville gjort om vi var en av karakterene (Skarðhamar, 2011, s. 81). Refleksjonsspørsmål er spørsmål som får deltakerne til å reflektere «over det som finnes i teksten» (Skarðhamar, 2011, s. 82). Skarðhamar (2011, s. 82) legger til at slike spørsmål også kan være autentiske. Overføringsspørsmål skal føre til at deltakerne kan «knytte forbindelsen mellom fiksjonen og virkeligheten» (Skarðhamar, 2011, s. 83). Dette er dermed eksempler på spørsmålstyper deltakere i en litterær samtale kan bli spurt (Skarðhamar, 2011, s. 81-85).

Jeg ser en sammenheng mellom Skarðhamars spørsmålstyper, og Judith A. Langers fem faser for danning av litterære forestillinger slik hun beskriver dem i boken *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2010). Selv om Langer ikke skriver om litterære samtaler, ser jeg at innholdet i noen av fasene kan minne om spørsmålstypene til Skarðhamar. Med forestillinger mener Langer en tekstverden som hvert individ skaper i hodet sitt. Forestillingene påvirkes av ulike elementer, blant annet av våre tidligere

erfaringer, følelser og kunnskap. Disse forestillingene skapes for eksempel når vi leser, snakker eller skriver (Langer, 2010, s. 10). Kort forklart er en forestilling «the understanding a student (or teacher) has about a text» (Langer, 2010, s. 11). De fem fasene er ifølge Langer (2010, s. 17) viktige for skapelsen av disse forestillingene. Fase 1, kalt «Being Outside and Stepping into an Envisionment», foregår helst i starten av en lesning. Vi begynner å lage oss en overfladisk forestilling om teksten sin handling, karakterene og situasjonen basert på de hintene vi finner, våre tidligere erfaringer og kunnskap. Dette skjer også under lesningen hvis vi må bygge forestillingen vi hadde på ny, for eksempel hvis teksten har en overraskende slutt (Langer, 2010, s. 17-18). Fase 2, kalt «Being Inside and Moving Through an Envisionment», innebærer å utvikle en større forståelse basert på teksten og erfaringer. Vi fordyper oss i tekstverdenen, stiller spørsmål til teksten, skaper forbindelser mellom tankene vi har fått og utvider forståelsen vår (Langer, 2010, s. 18). Fase 3, kalt «Stepping Out and Rethinking What You Know», innebærer at vi undersøker hva forestillingen vi har skapt har å si for oss. Det kan for eksempel skje ved at vi reflekterer over hva vi selv føler om ulike tema som teksten tar opp. Det handler om å reflektere og kanskje til og med endre tankesettet vårt (Langer, 2010, s. 19). Fase 4, kalt «Stepping Out and Objectifying the Experience», innebærer at vi «distance ourselves from the envisionment we have developed and then reflect back on it» (Langer, 2010, s. 20). Her kan vi analysere og reflektere over verket, forståelsen vi har og leseerfaringen vår. Vi befinner oss også i denne fasen når vi sammenligner litterære tekster (Langer, 2010, s. 20). Fase 5, kalt «Leaving an Envisionment and Going Beyond», kan oppstå når rike forestillingsverdener er skapt. Da kan vi bruke denne kunnskapen, for eksempel til å skape nye forestillinger (Langer, 2010, s. 21). Med bakgrunn i dette ser jeg at både fase 1 og 2 kan inneholde elementer som passer med Skarðhamars refleksjonsspørsmål. Vi ser at begge fasene innebærer å skape forestillinger, den første på et mer overfladisk nivå og den andre på et dypere nivå. For å klare dette må vi undersøke deler av/hele teksten, stille spørsmål og dermed få en større forståelse. I Skarðhamars refleksjonsspørsmål er hovedpoenget å «lokke fram resonnement og refleksjon over det som finnes i teksten» (Skarðhamar, 2011, s. 82). Når vi gjør akkurat dette, beveger vi oss i Langers fase 1 og 2, og skaper mer forståelse og forestillinger om teksten. Fase 3, derimot, ser jeg at kan inneholde elementer som passer med Skarðhamars overføringsspørsmål. I fase 3 skal vi, som nevnt, undersøke hva forestillingen vi har skapt har å si for oss (Langer, 2010, s. 19). Det er nettopp dette, «å knytte forbindelsen mellom

fiksjonen og virkeligheten», Skarðhamar vil at overføringsspørsmål skal føre til (Skarðhamar, 2011, s. 83). I tillegg ser jeg at fase 3 også kan inneholde elementer som passer med identifikasjonsspørsmålene til Skarðhamar, som har som mål å knytte «forbindelsen mellom leseren og teksten» (Skarðhamar, 2011, s. 81). Langers fase 4 mener jeg kan inneholde elementer fra Skarðhamars refleksjonsspørsmål, i og med at denne fasen fører med seg analyseelementer (Langer, 2010, s. 20). Det kan også refleksjonsspørsmålene føre med seg (Skarðhamar, 2011, s. 82-83). Fase fem, derimot, ser jeg ikke at passer direkte med noen av Skarðhamars spørsmålstyper.

Med utgangspunkt i fasene kan lærere lage oppgaver og spørsmål som blant annet fører til at elever deler sine forståelser (Langer, 2010, s. 24). Dette, i tillegg til likheten med noen av Skarðhamars spørsmålstyper, gjør at den litterære samtalen også var inspirert av Langers faser. Et sentralt sted for endring av forestillinger er i diskusjoner (Langer, 2010, s. 11). Dermed åpner Langer opp for at samtale om tekst er sentralt for fasene. Et viktig poeng å legge til er at Langer påpeker at fasene ikke må ses på som kronologiske (Langer, 2010, s. 21). Det er også et poeng at ikke alle faser er relevant for alle lesninger (Langer, 2010, s. 24).

I tillegg til å stille spørsmål, kan læreren dele sine tanker om teksten, støtte og lytte, men ikke dominere (Nielsen, 2021). Med bakgrunn i dette, ser jeg at læreren har en sentral rolle i litterære samtaler i skolen. I denne studien var det jeg som ledet samtalen, og derfor jeg som måtte vurdere min rolle i samtalen. Det å planlegge samtalen, gi deltakerne oppdrag, lese boken høyt, stille spørsmål og følge opp deltakernes innspill, var særlig relevant.

#### *2.5.4 Litterære samtaler i læreplanen*

Læreplanen (LK20) gir rom for å se den litterære samtalen som et hensiktsmessig verktøy i arbeid med ulike tekster. I læreplanen i norsk kan vi for eksempel lese under kjerneelementer at elevene «skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» og «[d]e skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Dette utforskende og reflekterende aspektet knyttet til litteratur, i tillegg til at elevene skal delta i samtaler, lytte og snakke videre om andre sine tanker og meninger, har vi sett at også var sentralt i litterære samtaler.

Betydningen av litterære samtaler kan videre ses i flere kompetansemål i norskfaget. Siden

elevene jeg gjennomførte den litterære samtalen med hadde fulgt den forrige læreplanen, LK06, frem til høsten 2020, er det et poeng å vise til at i denne læreplanen skulle elevene, etter 2. trinn, blant annet kunne «uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Etter 4. trinn skulle elevene for eksempel kunne «bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger» og «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Dette er dermed kompetansemål som elevene på 7.trinn skulle ha vært gjennom. Det betyr at de skulle ha erfaring med å dele tekstopplevelser og erfaringer, delta i samtaler, videreutvikle andres innspill og stille spørsmål. Elevene hadde også noe erfaring med den nye læreplanen, LK20. Ifølge LK20 skal elevene etter 7. trinn blant annet kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa (...) og samtale om formål, form og innhold», «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» og «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7-8). Dette er med andre ord kompetansemål det er stor sjanse for at elevene på 7.trinn har vært innom. Hvis det er tilfellet, har de fått erfaring med å blant annet lese ulik litteratur, samtale om litteratur, lytte og reflektere. Hvis det ikke er tilfellet, ser vi at det å delta i samtalen uansett ville være relevant for elevene.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke inn LK20s tverrfaglige tema *bærekraftig utvikling* i norskfaget. Her står det blant annet at «[g]jennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Her ser vi igjen vektleggingen av dialog/samtale-momentet. Elevene skal lese litterære tekster og de skal samtale om dem. I forbindelse med temaet *bærekraftig utvikling* skal disse lesningene og samtalene være med på å gjøre at elevene er i stand til å kunne forstå at folk tenker ulikt om et bærekraftig samfunn, både på grunn av meninger og interesser. En litterær samtale om *Greta og kjempene* kan nettopp være med på å belyse slike interesse- og meningskonflikter.

## 3. Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere de to metodene jeg benytter meg av i studien. Den første metoden er bildebokanalyse. Her vil jeg gjøre greie for rammene for analysen, og for hvordan analysen er oppbygd. Deretter skal jeg ta for meg den litterære samtalen, valg av informanter, etiske hensyn i forbindelse med forskning som involverer barn og hvordan jeg har foretatt analysen av samtalen. Til slutt skal jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet.

### 3.1 Bildebokanalyse

Jeg skal, som nevnt, gjennomføre en økokritisk motivert bildebokanalyse av *Greta og kjempene*. I en bildebokanalyse vil problemstillingen man har valgt seg og materialet man skal analysere, påvirke hvilket hovedfokus man har i analysen (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Problemstillingen min er «Hvilke refleksjoner åpner *Greta og kjempene* for med tanke på forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, og hvilke tanker rundt dette kommer til uttrykk i en samtale om bildeboken mellom elever på mellomtrinnet?». Dette er aktuelt å undersøke innenfor en økokritisk horisont siden det er forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer som står i sentrum. Målet med bildebokanalysen er å forsøke å svare på de to første forskningsspørsmålene mine: **1) Hvordan er forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer fremstilt verbalt og visuelt i *Greta og kjempene*?** og **2) Hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer kan *Greta og kjempene* åpne for?**

Rammeverket for analysen er teoretiske perspektiv fra økokritikk, posthumanisme og forskning på barns aktørskap. I tillegg benytter jeg meg av et begrepsapparat knyttet til bildebokanalyse, som presentert i teorikapittelet. Ved hjelp av et økokritisk perspektiv skal jeg undersøke boken i lys av tropene *pollution*, *pastoral*, *wilderness* og *animal* som Garrard presenterer i boken *Ecocriticism*. Natur i kultur-matrisen er også relevant for det økokritiske perspektivet, da jeg skal undersøke hvordan forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer er fremstilt. Røskeland (2018) tar i bruk matrisen, og jeg finner hennes presiseringer meningsfulle for mitt materiale. I tillegg blir det posthumanistiske perspektivet et viktig moment ved analysen siden jeg også skal undersøke forholdet mellom mennesker og ikke-menneskelige livsformer. Når det gjelder teori om aktørskap, innebærer



undersøkelsen min også å studere hvordan karakterer, og da spesielt hovedkarakteren, utøver et eventuelt aktørskap. Jeg skal i analysen også undersøke typiske trekk ved bildebøker slik disse er diskutert i etablert bildebokteori, nærmere bestemt paratekster, tekst og bilders samspillformer, fargebruk og bildevinkel og -utsnitt.

Jeg vil først ta for meg det første forskningsspørsmålet. For å kunne svare på dette, skal jeg undersøke hvordan mennesker, dyr og andre naturelementer er fremstilt i tekst og bilde, i tillegg til å undersøke forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene. Når analysen er gjennomført, vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer to. Da skal jeg, basert på det jeg har funnet i bildebokanalysen, undersøke hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer *Greta og kjempene* kan åpne for.

Analysen vil starte med å kartlegge *Greta og kjempene* ved å undersøke hovedtendenser. Målet blir å kunne si noe overordnet om bildeboken i lys av økokritikk og utøvelsen av aktørskap. Her vil jeg benytte meg av det begrepsapparatet for bildebokanalyse som jeg presenterte i teorikapitlet. Det innebærer å undersøke paratekster, samspillet mellom tekst og bilde, fargebruk, bildevinkel og bildeutsnitt. Er det noen samspillsformer og farger som dominerer, og er det noen bildevinkler og bildeutsnitt som brukes hyppigere enn andre? Videre skal jeg gå over til mer detaljerte analyser av enkelte oppslag. Jeg har valgt ut fem av bokens 15 oppslag. Det er oppslag 1, 4, 11, 14 og 15. Disse er valgt da de er spesielt relevant for analysen av forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Oppslag 1, 4, 11 og 14 inneholder flere karakterer, noe som gjør at vi finner et samspill. Dette gjør at jeg kan undersøke hvordan forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer er. Videre er oppslagene viktige for utviklingen av bokens historie, noe som gjør at jeg kan undersøke hvordan, og om, fremstillingen og forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene i boken endrer seg. Videre består oppslag 15 av faktadelen om Greta Thunberg, klimaendringer, menneskers handlinger mot naturen, konsekvenser av dette og hva man kan gjøre for miljøet (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Dette oppslaget blir spesielt relevant å undersøke i og med at det ikke inngår i bokens hovedfortelling. Det er også en sammenheng mellom de utvalgte oppslagene og hvordan jeg utformer den litterære samtalen. Det blir for eksempel relevant å trekke inn samspillet i samtalen. I analysen av enkeltoppslagene, vil jeg spesielt benytte meg av teoretiske perspektiv fra økokritikk,

posthumanismen og forskning på barns aktørskap. Etter at de utvalgte oppslagene er analyserte, skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer to.

Bildebokanalysen danner, som nevnt, utgangspunkt for hvordan jeg planlegger den litterære samtalen. Siden det er jeg som foretar bildebokanalysen, ønsker jeg å gjøre det klart at det ikke er sikkert at elevene som deltok i samtalen, så det samme som meg. Det er heller ikke målet for undersøkelsen, og min analyse er ikke mer riktig enn deres.

### 3.2 Litterær samtale

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg den andre metoden jeg skal benytte meg av, nemlig litterær samtale. Jeg har allerede gjort greie for ulike teoretiske perspektiv på litterære samtaler. Denne teorien skal jeg nå benytte meg av når jeg gjør greie for hvordan den litterære samtalen med elevene på 7. trinn ble gjennomført. Sentrale elementer fra teorikapittelet er valget om å gjennomføre samtalen i en liten elevgruppe, at teksten var utgangspunktet for samtalen, og at jeg la vekt på leseerfaringer og utforskning. I tillegg tok jeg med meg elementer fra teorikapitlet inn i min rolle som leder av samtalen. I denne rollen var det avgjørende å stille elevene spørsmål, gi dem oppgaver og følge opp innspill. Målet for samtalen var å forsøke å besvare forskningsspørsmål 3: ***Hvilke tanker rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer gjør elever på mellomtrinnet seg i en litterær samtale om Greta og kjempene?***

Spesielt sentralt for utformingen av spørsmålene jeg stilte elevene i samtalen, er spørsmålstypene til Skarðhamar og forestillingsfasene til Langer (se vedlegg 2 for detaljert oversikt over sammenhengen mellom utformingen av spørsmålene og Skarðhamar og Langer). Skarðhamar (2011, s. 81-85) foreslår selv å starte med et identifikasjonsspørsmål, gå over til refleksjonsspørsmål og avslutte med overføringsspørsmål. I samtalen jeg gjennomførte, la jeg inn flere lesestopp hvor elevene skulle veksle mellom å svare på ulike typer spørsmål. Det gjorde at jeg ikke blindt fulgte rekkefølgen Skarðhamar foreslår, men at spørsmålstypene ble mer blandet siden spørsmålsstillingen skjedde underveis. I teorikapittelet så vi hvordan Langers faser for å skape forestillinger kunne inneholde likheter med Skarðhamars spørsmålstyper. Langer (2010, s. 24) skriver at læreren med utgangspunkt i fasene kan lage oppgaver og spørsmål som blant annet fører til at elever deler sin forståelse av teksten. Det er også slik de blir relevant her. Slik Langer (2010, s. 21) påpeker, må man

ikke tenke på fasene som noe kronologisk. Derfor var heller ikke spørsmålene jeg stilte elevene preget av en slik kronologisk tenkning. Etter å ha formulert spørsmålene for samtalen, så jeg at det helst ble spørsmålstyper som har noe å si for fase 1, 2 og 3. Det har å gjøre med at jeg vektlegger elevenes tanker om teksten og tekstverdenen, og relevansen de ser for eget liv og virkelighet.

Jeg tok også med meg element fra Hennig og Eriksens (2021) prosjekt inn i planleggingen. Hennig og Eriksen vektla «elevstyrte litterære samtaler», men læreren hadde fortsatt en sentral oppgave gjennom å blant annet gi elevene oppdrag/oppgaver (Hennig & Eriksen, 2021, s. 223). Til forskjell fra dem ledet jeg samtalen. Skarðhamar (2011, s. 79) skriver at i forkant av en litterær samtale, så har læreren analysert teksten. Det hadde jeg også gjort. Når teksten er analysert, kan læreren «gi elevene nøkler så de selv kan åpne teksten» (Skarðhamar, 2011, s. 79). Uten at læreren leder samtalen, og om elevene styrer den selv, er det fare for at samtalen blir mindre vellykket. Det kan for eksempel skje ved at det kun stilles spørsmål uten hensikt (Skarðhamar, 2011, s. 79). Dette er en vesentlig grunn til at jeg valgte å lede samtalen. Siden jeg kun gjennomførte én samtale, ville jeg være aktiv i planleggingen av oppgaver/opdrag til elevene. Relevante oppdrag fra Hennig og Eriksens prosjekt, var at elever på mellomtrinnet skulle skrive ned spørsmål til bildeboken *Fugl*, og at elever på mellomtrinnet skulle diskutere spørsmål som læreren hadde lagd på forhånd (Hennig & Eriksen, 2021, s. 63 og 202). Likevel åpnet jeg for at elevene kunne være med å bestemme innholdet i samtalen. Som nevnt, var det viktig at jeg fulgte opp eventuelle innspill de kom med. I tillegg forklarer Hennig og Eriksen at de lot elevene selv lese litterære tekster, men at de også, som nevnt, gjorde det slik at læreren leste teksten for elevene. Det kan vi se når elever på mellomtrinnet jobbet med bildeboken *Fugl* (Hennig & Eriksen, 2021, s. 64). Dette tok jeg med meg til samtalen med elevene.

Alt jeg har nevnt ovenfor, la grunnlaget for planen jeg utformer i forkant av samtalen. Jeg ønsker igjen å poengtere at det ble viktig å følge opp elevenes innspill, i tillegg til å prøve å få elevene til å diskutere og utforske svarene på spørsmålene og oppdragene. Dermed var det ikke sikkert jeg fikk gjort alt jeg planla, og denne uforutsigbarheten er, som vi har sett, et kjennetegn ved litterære samtaler. At elevene skulle få mulighet til å bestemme hva de skulle samtale om, kan også knyttes til deres utøvelse av aktørskap. De fikk med andre ord muligheten til å bruke sin stemme, stoppe der de ønsket under lesningen, og samtale om det

de tenkte og reflekterte rundt. Tabellen (vedlegg 2) viser planen for den litterære samtalen.

### 3.2.1 Valg av informanter

Det første valget jeg tok, var størrelsen på elevgruppen. Jeg bestemte meg for en liten elevgruppe for det i faglitteraturen om litterære samtaler kan se ut til å være mest oppslutning om å gjennomføre litterære samtaler i mindre grupper. Jeg ville at alle elevene skulle få dele tanker og oppleve at de var med i samtalen. For at alle skal kunne delta i en samtale kan det ikke være for mange med i gruppen. Likevel er ikke små grupper en garanti for at alle velger å delta. Hennig og Eriksen (2021, s. 222) erfarte i prosjektet at noen elever valgte å ikke delta noe særlig. En forskjell her er at elevene jeg gjennomførte samtalen med selv valgte å delta. Det var uansett vanskelig å vite på forhånd om alle kom til å delta aktivt.

Den neste avgjørelsen jeg måtte ta, handlet om elevenes alder. Bergen Offentlige Bibliotek (u.å.) skriver at bildeboken *Greta og kjempene* passer for de mellom 3-9 år. Jeg tenkte likevel at bildeboken hadde mye å gi til lesere over 9 år med bakgrunn i den dagsaktuelle tematikken, inspirasjonen fra Greta Thunberg og det siste oppslaget som inneholder tips til hva man kan gjøre for jordkloden. Derfor bestemte jeg meg tidlig for at jeg ville finne elever som gikk på mellomtrinnet, men da de som er over 9 år. I 7. klasse er elevene alt fra 11-13 år gamle, og jeg tenkte dermed at dette var det ideelle trinnet. Jeg sendte en e-post til en lærer for en 7. klasse, og spurte om hen kunne høre med elevene sine om noen kunne tenke seg å være med i prosjektet. Jeg hadde kjennskap til både læreren og elevene fra før, og jeg tenkte at det kunne gi elevene en større trygghet enn om jeg var helt ukjent for dem. Flere elever ønsket å delta, og dermed ble informantene mine rekruttert via kontakter i skolen.

I prosessen søkte jeg også om godkjenning fra NSD til å få gjennomført en litterær samtale med en elevgruppe på 7. trinn. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (vedlegg 3) som NSD godkjente, ble sendt til læreren via e-post. Hen ga elevene skjemaene, så kunne elevene som ønsket å delta ta de med seg hjem til sine foresatte. Når barn skal delta i et forskningsprosjekt, må forskere «som hovedregel innhente samtykke fra foresatte» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Resultatet av henvendelsen ble at det var fem elever som både ønsket selv og fikk lov av sine foresatte til å delta i prosjektet.

Dagen samtalen skulle gjennomføres, var tre av fem elever på skolen. Dermed ble samtalen

gjennomført med tre deltakere. Vi fikk låne et rom på skolen, slik at vi satt uforstyrret. Før samtalen startet, snakket jeg med elevene. Da jeg tok lydopptakeren frem, minnte jeg elevene på hva som skulle foregå. Jeg fortalte at det kun var meg som skulle høre på lydopptaket, at jeg skulle skrive det inn i et dokument hvor ingen ville kunne kjenne dem igjen, at de ble anonymisert i oppgaven og at lydopptaket ville slettes når transkriberingen var gjort. I tillegg oppfordret jeg i forkant av samtalen elevene til å stoppe under lesningen når de ønsket det og at de hele tiden kunne dele tankene sine. Samtalen tok rundt 60 minutter å gjennomføre.

### *3.2.2 Ethiske hensyn med forskning på barn*

Når deltakere i forskning er barn, er forskeren nødt til å ta ekstra hensyn til dem (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Det gjaldt for elevene som deltok i den litterære samtalen. Jeg har allerede nevnt at barnas foresatte måtte samtykke for at de kunne få delta. I tillegg var det viktig at elevene selv ønsket å være med i prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Det ble lagt opp til at de av elevene som var interessert kunne snakke med sine foresatte. Dermed ble det elevene selv som valgte å si ja eller nei til å bli med i prosjektet fra starten av. Videre står det i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet at samtykket kan trekkes tilbake frem til datamaterialet er anonymisert. Det betyr at elevene hadde muligheten til å trekke seg før samtalen ble gjennomført, under samtalen og helt frem til transkriberingen var gjort.

At deltakerne i samtalen var barn, påvirket også planleggingen av samtalen. Et sentralt moment å huske på var at «[f]orskere må ha tilstrekkelig kunnskap om barn slik at de kan tilpasse forskningens formål og metode til barnets alder og utvikling» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). For denne undersøkelsen ble det viktig å tilpasse spørsmålene og oppdragene i planen for samtalen. Jeg brukte mye tid på å tenke gjennom formuleringer, innhold og omfang. Jeg fikk også tilbakemeldinger fra medstudenter på formuleringer eller ord som burde endres på for å sikre at elevene kom til å forstå. Tidsbruk ble også sentralt, og det at deltakerne er barn gjorde at jeg satte meg som mål at samtalen ikke skulle vare mer enn i 60 minutter. Likevel kan 60 minutter oppleves som lenge, og derfor ble det viktig for meg å legge inn oppdrag med skriving i samtalen slik at elevene også fikk gjøre noe annet enn å samtale.

I kapittelet «'Childhood studies' and the ethics of an encounter: Reflections on research with children in different cultural contexts» (2012), skriver Anne Trine Kjørholt blant annet om etiske aspekter ved forskning der barn er involvert. Selv om Kjørholt (2012, s. 19) har et fokus på forskning i «cross-cultural contexts», mener jeg at flere elementer har relevans i forskning generelt sett der barn er inkludert. Et element hun trekker frem, er at «the researcher needs to be aware of always being in a position of power» (Kjørholt, 2012, s. 25). Overført til den litterære samtalen jeg gjennomførte, var dette noe jeg hele tiden hadde i bakhodet. Det var viktig for meg at elevene fikk dele sine tanker fritt, og at de ikke skulle føle at jeg satt med en fasit. Jeg så, og ser på, deres refleksjoner og tanker som verdifulle.

### 3.2.3 Litterær samtale som metode

Jeg transkriberte samtalen samme dag som den ble gjennomført. Det gjorde jeg fordi jeg da hadde samtalen ferskt i minne. Jeg valgte å transkribere på bokmål da det viktigste for studien var hva elevene sa og ikke hvordan de sa noe.

For å analysere transkripsjonen av den litterære samtalen, benytter jeg meg av tilnærmingen kvalitativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Dette er en fleksibel metode man kan benytte seg av når man skal analysere tekstdata (Cavanagh, referert i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Selv om Hsiu-Fang Hsieh og Sarah E. Shannon (2005, s. 1277) skriver at metoden blir mye brukt innenfor helsestudier, mener jeg at metoden er relevant for min studie da det er innhentet empiri jeg undersøker. Nina Goga og Maria Pujoll-Valls benytter seg også av denne tilnærmingen i artikkelen «Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*» (2020). I artikkelen skriver de om en økokritisk litterær samtale som de analyserer ved hjelp av innholdsanalyse. Dette forsterker grunnlaget for å benytte innholdsanalyse.

Analysemetoden defineres som «a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Ved hjelp av denne analysemetoden skal man dermed tolke innholdet tekstdataen man analyserer ved å lage koder og finne mønstre eller temaer. Målet med denne analysemetoden er å innhente forståelse og kunnskap om et fenomen (Downe-Wamboldt, referert i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). I denne studien er dette fenomenet tankene rundt forholdet mellom mennesker, dyr og

andre naturelementer elevene gjorde seg i den litterære samtalen om *Greta og kjempene*.

Innenfor innholdsanalyse kan man videre velge mellom flere tilnærminger, og de blir alle «used to interpret text data from a predominately naturalistic paradigm» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). I min analyse valgte jeg å benytte meg av en «directed approach to content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Innenfor denne tilnærmingen har teori eller tidligere forskning en sentral rolle (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281-1283). Siden studien min og den litterære samtalen er motivert av teori presentert i teorikapitlet, mener jeg at denne analysetilnærmingen passer bra. Ved hjelp av tidligere forskning eller teori, vil man aller først finne fram til innledende kodekategorier. Da leter man etter nøkkelkonsepter (Potter & Levine-Donnerstein, referert i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Deretter vil man med bakgrunn i teorien, lage forhåndsbestemte kategorier (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Slik startet også min analyseprosess. Før jeg undersøkte transkripsjonen, lagde jeg seks forhåndsbestemte analysekategorier motivert av teori. Kategoriene ble 1) *Menneskene og dyrene*, 2) *Menneskene og de andre naturelementene*, 3) *Dyrene og naturen*, 4) *Utøvelsen av aktørskap*, 5) *Kjempene og forholdet til menneskene, dyrene og de andre naturelementene* og 6) *Bokens overførbarhet*. De fem første kategoriene har et spesielt fokus på det som skjer i bildeboken, mens den siste kategorien har et spesielt fokus på vår virkelighet.

Etter at de forhåndsbestemte kategoriene er blitt utformet, kan den videre analyseprosessen starte på flere måter ifølge Hsieh og Shannon (2005, s. 1281). Jeg valgte en av tilnærmingene som Hsieh og Shannon (2005, s. 1281) foreslår. Jeg startet med å lese gjennom hele transkriberingen, og markerte alt som så ut til å representere eller hadde noe å gjøre med elevenes tanker rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Deretter ga jeg de forhåndsbestemte kategoriene hver sin fargekode. Det jeg hadde markert i transkripsjonen, ble deretter kategorisert ved at jeg markerte teksten ved den bestemte kategoriens farge. All tekst som var markert ble plassert i en kategori. Det viste seg at mye også passet inn i flere kategorier. Det førte til at jeg måtte ta valg og prøve å plassere teksten i den kategorien som passet best. Likevel førte det også til at noe av teksten ble plassert i flere kategorier. Videre sier Hsieh og Shannon at «[a]ny text that could not be categorized with the initial coding scheme would be given a new code» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Jeg tolket dette til å gjelde tekst som ikke var blitt markert i det hele tatt. I mitt tilfelle undersøkte jeg den umarkerte teksten som ved nærmere gjennomlesning viste

seg å inneholde momenter som var relevante for de eksisterende kategoriene.

Etter at dataen er kategorisert, vil man se om man trenger å finne underkategorier innenfor kategoriene. Det kan for eksempel gjøres hvis kategoriene har stor bredde (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1282). Jeg gikk gjennom all tekst innenfor hver kategori, og så at noen kategorier inneholdt relativt mye tekst. Dermed bestemte jeg meg for å lage underkategorier innenfor de aktuelle kategoriene. Kategorien *Kjempene og forholdet til menneskene, dyrene og de andre naturelementene* fikk underkategoriene 1) *En overlegen posisjon* og 2) *Endring i levemåte*. Kategorien *Bokens overførbarhet* fikk underkategoriene 1) *Fortellings relevans for vår verden* og 2) *Tanker om forholdet mellom mennesker, dyr og natur i virkeligheten*.

Når analysen er ferdig, ser man om funnene kan sies å støtte eller ikke støtte teorien (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1282). Analysen min er derfor strukturert etter kategoriene, og innenfor disse kategoriene drøfter jeg funn mot teori fra teorikapittelet underveis.

### 3.3 Reliabilitet og validitet

I et forskningsprosjekt er det viktig å undersøke studiens reliabilitet og validitet. Dette er, slik Aksel Tjora påpeker «kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning» (2021, s. 259). Selv om jeg i bildebokanalysen ikke har samlet inn empiri på samme måte som jeg gjorde i den litterære samtalen, vil den også bli tatt med i dette delkapitlet som omhandler reliabilitet og validitet.

Med reliabilitet sikter man til studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen skriver at de knytter reliabilitet «til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (2018, s. 224). Det innebærer «at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning», i tillegg til «at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Før jeg gjennomførte den litterære samtalen med elevene, hadde jeg analysert bildeboken. I analysen benyttet jeg meg av et teoretisk rammeverk som jeg presenterte i teorikapittelet. Selv om jeg støttet meg på dette, har analysen sannsynligvis blitt påvirket av min subjektive tolkning. Dette er en mulig svakhet med studien. Likevel er det sannsynligvis slik at hvis en annen hadde gjennomført den samme bildebokanalysen med det samme teoretiske rammeverket, så hadde også han/hun blitt påvirket av sin subjektive tolkning.



Bildebokanalysen i forkant av samtalen ga meg mulighet for å planlegge den litterære samtalen på en god måte der elevene fikk spørsmål og oppdrag som var relevant for akkurat denne studien. For at elevene ikke skulle føle at det fantes riktige eller feil svar, var jeg opptatt av at både spørsmålene og oppdragene under samtalen skulle være åpne og ikke ledende. Jeg var ute etter elevenes refleksjoner, og hadde hele tiden i bakhodet at det ikke var min tolkning som var viktig under samtalen. Likevel er det en mulighet for at elevene tenkte at det fantes en riktig tolkning og at de prøvde å tilpasse svarene til den. I analyseprosessen og drøftingen av den litterære samtalen, tenkte jeg også over min påvirkning. En utfordring ved tilnærmingen jeg benyttet meg av er at den kan føre til at forskeren har lett for å plukke ut data som støtter teorien (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Dette var noe jeg tenkte mye over i analysen og drøftingen. Likevel er det et poeng at dette kan ha spilt inn i funnene mine, selv om jeg prøvde å holde meg nøytral. Når det gjelder det andre punktet under reliabilitet, har jeg vært opptatt av å være åpen om forskningsprosessen min. Jeg har vært opptatt av å begrunne, reflektere og være ærlig, og å fortelle hvordan jeg har gått frem både i arbeidet med å samle inn data og i arbeidet med å analysere det innsamlete datamaterialet. Det var også viktig for meg å dele at jeg hadde kjennskap til elevene jeg hadde den litterære samtalen med. Jeg tenkte at det kunne gjøre situasjonen tryggere for elevene, men det kan også ha gjort at funnene i samtalen ble annerledes enn de hadde blitt om jeg ikke hadde kjennskap til elevene. Dette delkapitlet vil også spille inn i studiens reliabilitet, hvor jeg legger frem mulige svakheter med studien.

Med validitet menes studiens gyldighet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Det handler om hvorvidt det er mulig å «trekke gyldige slutninger om det ein hadde som mål å undersøke» (Neteland & Aa, 2020, s. 15). En studies gyldighet vil påvirkes av ulike elementer. Neteland og Aa (2020, s. 15) trekker frem metode og problemstilling som sentralt. Kan problemstillingen svares på? Passer metoden til problemstillingen? Denne studiens problemstilling er «Hvilke refleksjoner åpner *Greta og kjempene* for med tanke på forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, og hvilke tanker rundt dette kommer til uttrykk i en samtale om bildeboken mellom elever på mellomtrinnet?». For å svare på den er det brukt flere metoder, både en bildebokanalyse gjort av meg, og en litterær samtale gjennomført med elever på 7.trinn. I første del av problemstillingen ønsker jeg å finne svar på hvilke refleksjoner bildeboken åpner for over forholdet mellom mennesker, dyr og andre

naturelementer. Jeg valgte å gjennomføre en bildebokanalyse for å undersøke dette. Da undersøkte jeg hvilke refleksjoner jeg kunne finne. Å gå direkte til kilden slik, kan tenkes å øke studiens validitet. Likevel er det et poeng at det jeg fant ikke nødvendigvis er elementer som andre hadde funnet. Det er ikke sikkert at andre hadde oppfattet boken på samme måte som jeg gjorde, og det er også en mulighet for at jeg for eksempel har oversett eller misforstått noe i bildeboken. I andre del av problemstillingen ønsker jeg å finne svar på hvilke tanker rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer elever på mellomtrinnet får av bildeboken. Aksel Tjora skriver om kvalitative forskningsmetoder, hvor gyldighet også «handler om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på, altså om forhold mellom undersøkelsen og den verdenen den undersøker» (Tjora, 2021, s. 260). Prosjektets validitet påvirkes med andre ord også her av om undersøkelsen passer til å finne svar på problemstillingen jeg har valgt meg. Jeg valgte å benytte meg av en litterær samtale med elever på 7.trinn. Også her gikk jeg rett til kilden, nemlig til elevene selv. Jeg tenkte at å snakke med dem direkte var den beste metoden for å finne ut hva de tenkte. Det er tross alt de som vet best hvilke refleksjoner de får av en lesning av boken. Dette kan også tenkes å være med på å øke studiens gyldighet. Likevel er det et poeng at jeg snakket med få (tre) elever, noe som gjør at det ikke er sikkert at andre elever på 7.trinn hadde sagt det samme. Dette påvirker studiens overførbarhet, som «går på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller *generaliseres* – til andre kontekster som ikke er studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Tre deltakere kan tenkes å være lite til å kunne si at deres tanker vil kunne representere alle 7.klassingers sine tanker. Likevel er det et poeng at om studien hadde blitt gjennomført med andre elever, så hadde de også lest samme bok og hatt samme plan for den litterære samtalen. Muligheten er dermed stor for at noen av funnene hadde vært like. Dette vil også gjelde hva jeg fant ut i bildebokanalysen. Den er, som nevnt, påvirket av min subjektive tolkning. Likevel er det mulig for andre som gjennomfører den samme bildebokanalyse av *Greta og kjempene*, med de samme teoretiske rammene for analysen, å finne noen av de samme refleksjonene jeg gjorde. Her er det, som nevnt, viktig å huske på at andre som hadde gjort dette også hadde vært påvirket av sin subjektive tolkning.

## 4. Bildebokanalyse av *Greta og kjempene*

I bildebokanalysen skal jeg forsøke å svare på de to første forskningsspørsmålene.

Strukturen er derfor slik at jeg først skal undersøke hovedtendenser i *Greta og kjempene* for å kunne si noe overordnet om boken i lys av økokritikk og utøvelsen av aktørskap. Her skal jeg undersøke paratekster, samspillet mellom tekst og bilder, fargebruk, bildeutsnitt og bildevinkel. Deretter skal jeg analysere de fem enkeltoppslagene. De analyseres kronologisk, for da får jeg frem utviklingen i fortellingen, i tillegg til at jeg kan se om fremstillingen eller forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene endrer seg.

Oppslagene skal jeg, som nevnt, undersøke med tanke på hvordan mennesker, dyr og andre naturelementer er fremstilt i tekst og bilde, i tillegg til å undersøke forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene. Etter at oppslagene er analysert, skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer to, og undersøke hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer bildeboken kan åpne for.

### 4.1 Overordnet om økokritikk og aktørskap, og bildebokens forteller

For å kunne si noe overordnet om boken i lys av økokritikken og aktørskap, skal jeg nå undersøke fremsidepermen, baksidepermen og innsidepermen, som er noen av bokens paratekster, i tillegg til fargebruk, bildevinkel, bildeutsnitt og samspillet mellom tekst og bilder. Før jeg starter med det, vil jeg presentere fortelleren i boken.

I illustrasjonene i *Greta og kjempene*, er det et mønster at man ser situasjonen utenfra. I verbalteksten møter man en tredjepersonsforteller som ikke deltar i fortellingen selv. Barnet Greta er fortellingens hovedperson, og det er henne man følger på de fleste oppslagene. Fortelleren gir leseren flere ganger informasjon om hva Greta, men også hva andre karakterer i boken, tenker. Det er med andre ord en allvitende forteller som vet «hva alle personene tenker og føler til enhver tid» (Andersen, 2012, s. 50). Den allvitende fortelleren kan også henvende seg til den som leser (Andersen, 2012, s. 50). Fortelleren i *Greta og kjempene* gjør det, som her på oppslag 15: «[h]istorien du nettopp leste har en lykkelig slutt» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Verbalteksten i bildeboken består også av dialog, og flere ganger står det bokens karakterer sier i snakkebobler. «[d]ialogue is generally regarded as a nonnarrated form, and indeed, pictures cannot convey direct speech. They

can, however, make use of different devices to suggest speech, for instance, the visual speech balloons» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 118). Dialog er med andre ord ikke en del av det den allvitende fortelleren formidler, og snakkebobler er et verktøy bildene kan benytte seg av for å få formidlet tale.

#### *4.1.1 Paratekster*

På fremsiden (fremsiden, baksiden og de fem utvalgte oppslagene er gjengitt i vedlegg 4) står bokens tittel. Under den står det «INSPIRERT AV GRETA THUNBERGS KAMP FOR Å REDDE JORDA VÅR». Som midtpunkt i illustrasjonen er en jente i gul regnfrakk, med håret i fletter og en streikeplakat i hånden som sier «STREIK FOR KLIMAET». Hun er i en skog. Ved henne er det en mus og en rev som ser på henne, og bak henne er det en gutt som også holder en streikeplakat. Bakerst i bildet ser man to store, mørke skikkelser som ser mot jenta. Bak dem igjen er det nedhogde trestammer. Fremsiden etablerer forventninger til hva man vil møte på i fortellingen (Mjør, 2010). Bjørlo og Goga (2020, s. 67) hevder at hovedpersonen ofte finnes på bokens fremside. Dette stemmer her da hovedpersonen Greta er avbildet. I tillegg vil fremsiden ofte antyde bokens tematikk eller en eventuell konflikt (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Siden boken er inspirert av Thunbergs kamp for å redde jorda, og barna på fremsiden holder streikeplakater, gir det et hint om at fortellingen vil innebære at barna skal demonstrere for klimaet. At de i tillegg befinner seg i en skog gir et hint om at demonstrasjonen vil dreie seg om eller foregå i en skog. De mørke skikkelsene i bakgrunnen er trolig kjempene som nevnes i tittelen. Disse kan oppfattes som skumle og mystiske der de står og følger med. Kontrasten mellom hvordan kjempene er illustrert i forhold til barna og dyrene, gjør at man kan tenke at det ligger en konflikt mellom dem. Med bakgrunn i det jeg her har nevnt og at det bak kjempene er nedhogde trestammer, kan man få en forventning om en konflikt som går ut på at barna og dyrene vil ta vare på skogen, mens kjempene ønsker å hugge den ned. I så fall vil dette prege forholdet mellom karakterene og naturen. Slik ser man at fremsiden allerede inviterer inn i en fortelling som handler om naturen og dens ressurser, men også inn i en fortelling der barn skal få bruke sin stemme.

Baksidepermen støtter opp om inntrykket av en fortelling om naturforvaltning. Illustrasjonen viser dyr i skogen som ser på en sommerfugl. Den flyr under Thunberg-sitatet «INGEN ER FOR LITEN TIL Å KUNNE GJØRE EN FORSKJELL». Kanskje det symboliserer at den minste, en

liten sommerfugl, kan gjøre en forskjell? Dette ser man igjen i fortellingen i bildeboken som gir både barn og dyr en stemme. Teksten på baksidepermen forteller hva boken handler om og om inspirasjonen fra Thunberg og hennes miljøengasjement. Det påpekes at fortellingen inneholder fremtidstro og håp, og er et eksempel på hva mennesker kan gjøre for jorden. Dette gir et hint om at karakterer i bildeboken vil verne om naturen og dyrene som bor i den, og det at mennesker ikke må utnytte naturen blir et viktig budskap. Man får også vite at det er resirkulert papir boken trykkes på, og at 3% av prisen går til Greenpeace Norge. I artikkelen «Speaking for the Trees: Environmental Ethics in the Rhetoric and Production of Picture Books» (2005) diskuterer Nathalie op de Beeck produksjon av bildebøker i et miljø- og klimaperspektiv. Hun påpeker at produksjonen av bildebøker som oftest er lite miljøvennlig, siden utgiverne heller velger et raskt og billig alternativ. Dette gjelder også mange bildebøker som inneholder et budskap om å ta vare på miljøet og jordkloden (Beeck, 2005, s. 265-266). Beeck (2005, s. 282) mener at det må skje en endring i denne publiseringspraksisen. Endringen kan man se i *Greta og kjempene* når man får vite om det resirkulerte papiret. Dette underbygger budskapet om å ta vare på jorden.

Forventningen om tematikken om natur og miljø som etableres gjennom for- og baksidepermen, forsterkes av de grønne innsidepermene. Innsidepermene sier ofte noe om en stemning eller tema man vil møte på i fortellingen (Bjørlo & Goga, 2020, s. 68).

#### 4.1.2 Fargebruk

Grønnfargen er mye brukt i boken. Ifølge Traavik (2007, s. 29) symboliserer denne fargen ofte vekst og optimisme. I tillegg til de grønne innsidepermene, er fargen mye brukt i illustrasjoner der handlingen har noe med skogen å gjøre, og man ser den gjerne der skogen fremstilles som idyllisk, men også der skogen er preget av kjempenes handlinger. Det er en frodig og rik skog som barna/menneskene og dyrene vil verne om.

Demonstrasjonen/streiken starter i skogen, og ender godt. Kanskje dette gjør at grønnfargen også symboliserer optimisme.

Den grønne og frodige skogen kombineres flere ganger med fargede planter, brune trestammer og en lys bakgrunn blandet av gult og hvitt (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 1, 2, 3 og 14). Gul fargen og hvit fargen symboliserer ofte håp (Traavik, 2007, s. 29). Disse fargene er til stede i flere av de første oppslagene der skogen fremstilles som idyllisk

(Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 1, 2 og 3). Deretter er det flere oppslag med mørkere farger, for eksempel av storbyen på oppslag 3 og 4, og at demonstrasjonen starter i en mørklagt del av skogen på oppslag 6 og 7. Når demonstrasjonsflokken har vokst seg stor, ser man igjen en form for en lys, hvit- og gulaktig farge i bakgrunnen. Kanskje flokken erfarer at de nå er mange nok til at kjempene må høre på dem? At de nå har fått et håp? Fortellingens siste oppslag har også denne hvit- og gulaktige bakgrunnen (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 14). Siden historien ender godt, kan dette symbolisere at alle håper at kjempene skal fortsette å la skogen være i fred, og dermed legge bort tanken om at de kan utnytte skogens ressurser etter eget ønske. Det er også verdt å merke seg at hovedpersonen Greta har på seg en gul regnjakke, noe som kanskje symboliserer at hun er skogen og dyrenes håp.

Som kontrast til den frodige og friske skogen er kjempene og byen deres. Kjempene har flere ganger mørke ansikter, for eksempel grå, blå og lilla, i tillegg til helt mørkegrønne ansikter på fremsiden (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 3, 9 og 11). Tanken om at dette brukes symbolsk forsterkes av at kjempene i fortellingens siste oppslag har sine vanlige hudfarger (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 14). Dette kan for eksempel symbolisere at kjempene nå har fått tilbake den menneskelige empati, og kan innta menneskeformen igjen. Dette forsterkes også av at kjempene har mange streker i ansiktet gjennom fortellingen. Disse er enten borte eller nesten borte på fortellingens siste oppslag. Likevel ser man også at noen av kjempene har sin vanlige hudfarge før konflikten er løst (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 3 og 11). Byen til kjempene blir også fremstilt med mørke farger. Luften er full av både svart og grå/hvit røyk, og husene og fabrikkene har mørkere farger (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 3, 4 og 9). Svart symboliserer ofte tragedie og sorg (Traavik, 2007, s. 29). Den mørke og røykfulle storbyen sprer seg mot barna og dyrenes lyse og vakre skog. Det kan tenkes at dette oppleves som en tragedie og som en sorg. Dermed ser man at fargebruken støtter opp om konflikten om skogen og dens ressurser, i tillegg til at det blir tydelig at forholdet mellom karakterene og naturelementene ikke er likeverdig.

#### *4.1.3 Bildevinkel og bildeutsnitt*

Bildevinklingen i *Greta og kjempene* er også med på å få frem konflikten. På venstre side av oppslag 3 ser man situasjonen fra et moderat froskeperspektiv. To kjemper løper gjennom skogen og over dyrene (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 3). En slik bruk av

froskeperspektiv kan utløse en følelse av for eksempel underdanighet og hjelpeløshet (Bjorvand, 2014, s. 142). I dette tilfellet tenker man gjerne at dyrene ikke har en sjanse mot de store kjempene. Når det i tillegg brukes verdiperspektivering, forsterkes denne følelsen. Det innebærer at noe i bildet er veldig stort eller veldig lite (Bjorvand, 2014, s. 142). Kjempene fremstår i dette oppslaget og i de fleste andre oppslag som mye større enn dyrene. Denne følelsen av hjelpeløshet kommer også frem på oppslag 10. Her snakker demonstrasjonsflokken til kjempene, og man ser kun beina til kjempene (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 10). Her ser man situasjonen fra et moderat fugleperspektiv ved at man ser ned på menneskene og dyrene som demonstrerer, selv om man ikke ser situasjonen fra kjempenes øyne. Likevel forsterkes følelsen av at de demonstrerende er små. Dette blir et eksempel på at de man ser ned på, oppleves som hjelpeløse (Bjorvand, 2014, s. 142).

Selv om det finnes eksempler på froske- og fugleperspektiv, ser man situasjonen for det meste fra en normalvinkling. Oppslag 11 er et eksempel. Man ser rett på demonstrasjonsflokken, som igjen ser mot tre kjemper. Kjempene er krympet av flauhet og ser triste ut (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 11). De har akkurat fått vite hva handlingene deres har gjort med skogen og dyrene. På dette oppslaget havner man midt i demonstrasjonsflokken, og dermed inviteres man nærmest inn til å delta i demonstrasjonen. At kjempene har krympet og ser triste ut gir en følelse av at barna/menneskene og dyrenes stemme, utøvingen av deres aktørskap, er mektig nok til at kjempene reagerer på det de sier. Bildevinklingen bidrar derfor også til å få frem konflikten, i tillegg til å være med på å gi en forståelse av hvordan forholdet mellom de ulike karakteren er. Dyrene og de demonstrerende ser for eksempel hjelpeløse ut i forhold til kjempene, noe som kan føre til en forståelse av hvorfor det blir viktig at barna/menneskene og dyrene utøver aktørskapet.

Når det gjelder bildeutsnittet i *Greta og kjempene*, er heltotale og totale bilder den dominerende tendensen, selv om det er unntak. Mange bilder viser karakterene i helfigur, i tillegg til at man får en oversikt over omgivelsene. Likevel er det flere ganger bare menneskene og dyrene man ser i helfigur i disse bildene, og ikke kjempene. I heltotale bilder og totale bilder ser man, som nevnt, hele karakterene (Bjorvand, 2014, s. 140). I og med at kjempene flere ganger ikke vises i helfigur, kan man stille spørsmål ved om dette egentlig er heltotale og totale bilder. Likevel kan det være vanskelig å si at det er andre typer bildeutsnitt, i og med at man i de fire andre typene bildeutsnitt ikke ser hele karakterene

(Bjorvand, 2014, s. 141). Det blir i så fall feil siden man ser både barna/menneskene og dyrene i helfigur i disse bildene. Det er kanskje verdt å nevne at også kjempene blir vist i helfigur på disse bildene.

Det finnes dessuten et nært og flere halv nære bilder i boken. På oppslag 12 er det tre små bilder på venstre side, hvor man kan se kjempenes reaksjon på konsekvensene av deres handlinger. I nære bilder gis det ekstra oppmerksomhet til karakterens ansikt (Bjorvand, 2014, s. 141). Det ser man i det første bildet som er av ansiktet til flere kjemper. De ser både nervøse, redde og lei seg ut. De to andre bildene er halv nære, hvor man kan se en karakter fra brystet og opp (Bjorvand, 2014, s. 141). Disse viser nervøse kjemper. En står og fikler med fingrene sine, og flere tramper i bakken (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 12). Selv om bildene ikke viser kjempene fra brystet og opp, mener jeg det man ser rommer det samme.

Med bakgrunn i dette, ser man at bildeboken er opptatt av at man skal se hele karakteren, i tillegg til omgivelsene/landskapet. Det gir en oversikt over skogen, ressursene det krangles om og situasjonen som foregår på oppslagene. Et brudd i denne tendensen, skjer når kjempenes reaksjon på det de har gjort formidles. Da fokuseres det på ansiktsuttrykk og kroppsspråk, noe som forsterker følelsen av at kjempene handlet galt. Dette viser også hvor kraftig demonstrasjonsflokkens sin utøvelse av aktørskap er.

#### 4.1.4 Samspillsformer mellom verbaltekst og bilder

Samspillsformene mellom tekst og bilde varierer i bildeboken. I alle oppslagene ser jeg en form for symmetrisk interaksjon. Da gir verbaltekst og bilde den samme informasjonen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Det som går igjen, er at teksten for eksempel forteller om karakterene, og om hvor de er og hva de gjør. Disse karakterene, stedene eller handlingene kan man så se igjen i bildene. Videre ser jeg en utfyllende samspillsform i de fleste oppslagene. Det innebærer at bilder og verbaltekst fyller ut hverandres tomrom (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Tendensen i *Greta og kjempene*, er at denne samspillsformen ofte innebærer at man i bildene får se hvordan karakterene eller stedene teksten nevner ser ut. Dette ser man for eksempel på oppslag 1. På venstre side i oppslag 1 forteller teksten om en jente som bor i en skog. Bildet viser hvordan jenta og skogen ser ut. På høyre side forteller teksten at jenta heter Greta. Bildet viser hvordan Greta ser ut (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 1). Ved bruk av disse samspillsformene kan leseren, som nevnt, bli passiv siden



leseren ikke trenger å tenke så mye selv (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17). Likevel synes jeg at disse samspillsformene gir viktig informasjon. Man får for eksempel vite om karakterene og visualisert karakterene sitt ytre. Slik kan man få en god forståelse av hvem Greta og de demonstrerende er, i tillegg til hvem kjempene er. Det er til hjelp for å forstå konflikten i form av hvem som er på samme side. Man får også et godt innblikk i omgivelsene og landskapet konflikten omhandler.

Det finnes i tillegg utvidende samspillsformer i boken. Det kan man for eksempel se på venstre side i oppslag 5. Her forteller teksten at ulven spør Greta om hjelp, at Greta ser at dyrene er triste og trøtte og at hun tenker at hun må hjelpe dem (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 5). I bildet ser man at Greta ser lei seg ut mens hun klapper en rev. Man ser også en ugle som ser trist ut, flere andre dyr, visne planter og en nedhogd trestamme. I tillegg har reven og uglen plaster på seg. Bildene gir dermed mer informasjon, og utvider teksten ved å forsterke den triste stemningen teksten setter. At flere dyr har plaster på seg, de visne plantene og den nedhogde trestammen forsterker også konsekvensene av kjempenes handlinger og forståelsen for hvorfor utøvelsen av aktørskapet blir nødvendig. Denne samspillsformen foregår også på omvendt måte, ved at teksten utvider bildet. På høyre side i oppslag 3 kan man for eksempel lese at kjempene hugger «ned trær for å bygge hus» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 3). I bildet ser man at to kjemper står i en skog med to økser. Teksten utvider dermed bildet ved å fortelle hva de skal både med øksen og med de nedhogde trærne. Slike utvidende samspillsformer innebærer dermed at bildene forsterker verbalteksten eller omvendt (Nikolajeva, 2000, s. 22). Ved denne samspillsformen vil leseren av bildeboken få mer informasjon, noe som gir en bedre forståelse av situasjonen. Konkret sett kan dette blant annet gi en sterkere forståelse av hvorfor kampen mot kjempene blir viktig.

Det finnes også eksempler på kontrapunktiske samspillsformer i boken. I *Greta og kjempene* preges denne samspillsformen av å innebære at man kan se karakterer i bildene som teksten ikke nevner, eller omvendt (som for eksempel i oppslag 6). Dette er, som nevnt, en måte bildebøker kan oppnå en kontrapunktisk interaksjonsform. Dette gjør leseren mer aktiv i lesningen, i tillegg til at leseren må bruke fantasien sin mer (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17 og 25). Man må for eksempel spørre seg; Hvem er karakterene? Hva mener de? Dette kan igjen være med på å skaffe en forståelse for forholdet mellom karakterene og for konflikten.

Jeg har her kun kommet med noen eksempler, og med bakgrunn i dem kan man se at når tekst og bilde i bildeboken varierer mellom samspillsformene, formidler tekst og bilde, både sammen og alene, aspekter ved konflikten om skogen og dens ressurser, og om aktørskapet.

#### 4.2 Oppslag 1

Oppslag 1 er todelt, og jeg skal først se på venstre siden. Illustrasjonen viser at jenta fra fremsiden står i en skog sammen med flere dyr. Teksten forteller at «[d]et var en gang en jente som levde i hjertet av en vakker skog» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 1). At teksten forteller om jenta og skogen som også er avbildet, blir et eksempel på en symmetrisk samspillsform mellom bilde og tekst (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). I illustrasjonen kan man se hvordan jenta og skogen ser ut. Skogen fremstilles som frodig og frisk, noe som også forsterkes av fargebruken. Gresset er grønt, plantene er både grønne og i andre farger, trærne er grønne og frodige, og soppene er røde. De brune trestammene har fått vokst seg lange og store. Bakgrunnen er lys og gulhvitt, og luften er ren. Slik ser man at bildet, i tillegg til å beskrive hvordan Greta ser ut, illustrerer skogen. At man her får se skogen som innbyggerne på et tidspunkt skal kjempe for, er et eksempel på en utfyllende samspillsform (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Skogen oppfattes som fredelig og idyllisk, og denne måten å fremstille skogen på samsvarer med *pastoralen* slik Garrard (2012, s. 39) beskriver den. Man kan også knytte denne posisjonen til natur i kultur-matrisen. I den feirende posisjonen i natur i kultur-matrisen fremstilles naturen som idyllisk, vakker og verdifull (Røskeland, 2018, s. 46). Når det gjelder dyrene, kan man si at de ikke fremstilles som totalt ville i og med at de velger å samle seg rundt Greta. Greta står i midten med blikket vendt oppover og med neven knyttet sammen i noe man gjerne assosierer med kamp. Derfor, og av måten flere av dyrene ser på henne, kan man lure på om de venter på at hun skal gjøre noe.

Når det gjelder forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene, erfarer jeg to aspekter. På den ene siden ser det ut til at forholdet er preget av likeverd, i og med at dyrene og Greta står sammen i skogen, og at det er kun det som skjer. Man kan med andre ord se at de ikke «bruker» skogen eller luften på noen annen måte enn at de står på gresset og puster inn luften. Hvis det er tilfellet, faller dette sammen med den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen der mennesket ikke står over annet liv (Goga et al., 2018, s. 13). Greta skal med andre ord ikke tenke at hun har en høyere posisjon enn dyrene,

plantene, skogen eller luften. Dette samsvarer med posthumanismens tanker om at mennesket ikke er i en enestående posisjon lenger (Oppermann, 2016, s. 25). På den andre siden kan man lure på om dyrene er avhengige av Greta? Er det slik at Greta må gjøre noe for dem? Klarer hun å ta opp kampen, men ikke dyrene? Det kan også bety at dyrene ikke er avhengig av henne, men at de er klar for å kjempe ved hennes side.

Mens illustrasjonen fyller hele venstre side av oppslaget, er illustrasjonen på høyre side et rundt bilde i midten mot en hvit bakgrunn. I sentrum av bildet er Greta. En ugle sitter på hånden hennes, og hun klapper en rev. Rundt dem dominerer en mørk grønnfarge. Det ser ut som de befinner seg på grønt gress, og grønne planter som også har oransje og lilla farge rammer inn bildet. Det kan nesten se ut som plantene omfavner Greta og dyrene, noe som kan tolkes dit hen at plantene ønsker/lar Greta og dyrene være i skogen. Kanskje det betyr at plantene og skogen stoler på Greta og dyrene? I teksten kan man lese «[n]avnet hennes var Greta» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 1). To sentrale samspillsformer mellom tekst og bilde er den kontrapunktiske- og den utvidende samspillsformen. Teksten sier ikke noe om uglen og reven, men man ser dem i illustrasjonen. Dette er et eksempel på det Nikolajeva og Scott (2006, s. 25) kaller en kontrapunktisk samspillsform. Videre kan man se at Greta og reven smiler, at Greta klapper reven og at uglen sitter på hånden til Greta. Illustrasjonen fører slik med seg en god og omsorgsfull stemning. Dette er et eksempel på den utvidende samspillsformen der verbalteksten blir støttet av bildene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Uten illustrasjonen hadde ikke den gode stemningen mellom karakterene kommet frem. Ved at reven smiler, kan man se at tropen *animals* aktiveres. Reven får med andre ord menneskelige følelser overført til seg selv, noe som også kalles for antropomorfisme (Garrard, 2012, s. 154). Typen antropomorfisme man ser her er «critical anthropomorphism» (Garrard, 2012, s. 157). Det innebærer å gi dyr en menneskelig oppførsel og et menneskelig språk på en empatisk, forsiktig og bevisst måte (Bekoff, referert i Garrard, 2012, s. 157). Det kan man se ved at reven smiler, noe man forbinder med å være glad og å ha det bra. Som leser tolker man derfor gjerne smilet slik. Med bakgrunn i dette kan man se at Greta, reven og uglen fremstilles som glade, trygge på hverandre og komfortable i hverandres selskap. Dette så vi at man også kan tenke at gjelder plantene som rammer inn bildet. Ved å fremstille naturen på denne måten, som en motsetning til å være ødelagt eller farlig, ser man at siden befinner seg i den feirende posisjonen i natur i kultur-

matrisen (Røskeland, 2018, s. 46).

Ut fra fremstillingen av Greta, dyrene og plantene/skogen, kan man anta at de har et likeverdig forhold. Det ser ikke ut som dyrene eller skogen kun har den verdien de får ut fra Gretas behov, men heller at de alle er likeverdig forbundet. Dette gjør at forholdet kan plasseres innenfor den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen (Goga et al., 2018, s. 13). Som på venstre side i oppslag 1, faller dette synet sammen med posthumanismens tanker om at menneskets enestående posisjon bør utfordres (Oppermann, 2016, s. 25). I tillegg kan man her trekke inn Haraway sitt begrep *en relasjon på tvers av arter*. Det ser ut som Greta ønsker at uglen og reven skal ha det bra, og at det er derfor hun klapper, holder og tilbringer tid sammen med dem. Man får ikke vite hva reven og uglen tenker, men det ser også ut som de koser seg og ønsker å være sammen med Greta. Det at man heller ikke får vite hva Greta tenker, er med på å gjøre relasjonen mer likeverdig. Med andre ord så ser det ut som at de alle er nysgjerrige på hverandre og at de respekterer hverandre. Dette er kjennetegn på *en relasjon på tvers av arter* (Haraway, 2008, s. 20 og 164).

#### 4.3 Oppslag 4

På oppslag 4 ser man at flere dyr og barn er i utkanten av skogen og ser ned på byen til kjempene. I byen er det biler, fabrikker, hus og leilighetsblokker. Luften er full av mørk og grå/hvit røyk som fabrikkene slipper ut. Røyken ser ut til å sive mot skogen. Rundt barna og dyrene er det flere nedhogde trær. Ut fra ansiktsuttrykkene og kroppsspråket til flere av dem, ser det ut som at de både er overrasket, bekymret og redde over det de ser. Av teksten får man vite at «... det nesten ikke var noe skog igjen» og at «[d]e grådige kjempene hadde glemt hvor vidunderlig skogen var» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 4). I tillegg forteller teksten at kjempene ikke la merke til dyrene som skalv, og at alle syntes kjempene var skumle (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 4). Her er den utfyllende og den utvidende samspillsformene tatt i bruk. I illustrasjonen er det en gutt med åpen munn som stirrer bekymret eller redd ned mot byen. Det er også en jente der som holder en hånd på reven og en hånd på ulven. Det kan tolkes dit hen at hun opplever synet som skummelt og trenger å støtte seg på dem, eller at hun ønsker å vise dyrene at de er sammen om dette. Måten dyrene stirrer ned mot byen kan være et uttrykk for at de også er redde og bekymret. Dette blir et eksempel på den utfyllende samspillsformen der bildene utfyller teksten sitt tomrom

(Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). I dette tilfellet tar bildene seg av den beskrivende informasjonsformidlingen. Videre ser man at bildene også utvider teksten. I illustrasjonen kan man se hvorfor skogen er blitt ødelagt, nemlig for å lage plass og innhold til byen. Man får også se at luften forurenses, og at den nærmest giftige luften siver mot skogen. Dette grepet preger stemningen og gjør at situasjonens alvor forsterkes. Dette blir et eksempel på det Nikolajeva og Scott (2006, s. 12 og 19) omtaler som den utvidende samspillsformen.

I oppslaget er *pastoralen*, med sin idylliske og fredelige natur borte (Garrard, 2012, s. 39). Her har heller tropen *pollution* (forurensning) blitt aktivert, ved at noe som ikke skal være i dette miljøet er der likevel (Garrard, 2012, s. 6). Røyken fra fabrikkene gjør at luften fremstilles som forurenset. Videre ser man at trærne og plantene fremstilles som nedhogd og ødelagt, og oppslaget skaper en forståelse av at det pleide å være skog der byen er nå. Skogen fremstilles dermed som ødelagt. Barna i bildet fremstilles som like overrasket, bekymret og redde som dyrene er. Det kan tenkes at barna og dyrene ser på byen som en trussel, noe som fører til at de også fremstilles som sårbare. Tropen *animals* (Garrard, 2012, s. 154) aktiveres også når dyrene fremstilles som bekymret og redde for situasjonen og kjempene. Ut fra natur i kultur-matrisen kan man se et problematiserende natursyn. Det er lite skog igjen, og den delen av skogen man ser er blitt hugget ned. I tillegg ser man at røyken, og man kan tenke at dette også gjelder for byen, beveger seg mot skogen. Naturen i denne posisjonen blir med andre ord sett på som tapt og ødelagt (Røskeland, 2018, s. 46).

Oppslaget demonstrerer et maktforhold. I tillegg til å forurense luften, har kjempene brukt skogens ressurser til det punktet der skogen nesten er borte. Ut fra bokens siste oppslag er det verdt å merke seg at kjempene kan forstås som voksne mennesker fra vår verden (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Kanskje kjempene symboliserer mennesker med stor makt som opptrer uansvarlig mot naturen? Ut fra natur i kultur-matrisen ser man at naturen på oppslag 4 er til for kjempenes behov, og at kjempene gir seg selv en privilegert posisjon over naturen, dyrene og barna. Med bakgrunn i dette ser man at oppslaget, med tanke på kjempene, befinner seg i den antroposentriske horisonten av matrisen (Røskeland, 2018, s. 46). Dette gjør at tanken om at mennesket er atskilt fra alt annet som eksisterer, er å finne på dette oppslaget knyttet til kjempene. Dette blir et eksempel som går imot posthumanistisk tankegang, nemlig at mennesket heller er forbundet med miljøet og andre arter (Jaques, 2021, s. 154). Likevel kan man kanskje argumentere for at oppslaget passer inn

i det at økokritikken blir «post-human» når den kritiserer klassifiseringen og rangeringen man har hatt mellom det ikke-menneskelige og det menneskelige (Oppermann, 2016, s. 23). Som leser får man gjerne empati med skogen, dyrene og barna. Kjempenes handlinger og byen deres blir en trussel. Det gjør at oppslaget kritiserer at kjempene setter seg selv over naturen. Dette fører også til en forsterking i forståelsen av hvorfor barna og dyrene må benytte seg av aktørskapet sitt ved å demonstrere.

Når det gjelder forholdet mellom barna, dyrene og skogen, kan man kanskje si at de er likeverdige. Barna er sammen med dyrene og ser like bekymret, redde og overrasket ut. At jenta i illustrasjonen holder en hånd på reven og den andre på ulven, kan også tolkes dit hen at hun bryr seg om dem og vil passe på dem. Det at barna og dyrene sammen har gått til utkanten av skogen for å se hva som foregår, fører også til at man kan tenke at de står sammen og ønsker at kjempenes handlinger mot skogen og luften må ta slutt. Denne tanken om at mennesket ikke er i en enestående posisjon finner man igjen i posthumanismens tankesett (Jaques, 2021, s. 154). I tillegg kan man se kjennetegn fra Haraway sitt begrep *en relasjon på tvers av arter*. Det ser ut som barna og dyrene bryr seg om hverandre, spesielt ved at jenten holder en hånd på reven og ulven. Det viser at hun vil passe på dem, at de ikke må være redde, og at det eksisterer en trygghet mellom dem. I *en relasjon på tvers av arter* er det blant annet sentralt at partene vil vite hva den andre tenker eller føler (Haraway, 2008, s. 20). I tillegg kan man plassere forholdet i den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen. Denne horisonten kjennetegnes av at man går bort fra et menneskesentrert verdenssyn, og heller ser på livet på jorden som integrert og forbundet (Goga et al., 2018, s. 13). Likevel kan man stille spørsmål ved om barna og dyrene er redde for at skogen skal ødelegges for skogens skyld, eller om det er deres egen situasjon de tenker på.

#### 4.4 Oppslag 11

På oppslag 11 kan man se demonstrasjonsflokkene bestående av både barn og dyr, i tillegg til et menneske som ser ut til å være en voksen eller en ungdom. Nesten alle har blikket vendt mot kjempene som sitter til høyre. Her er ikke kjempene lenger store, men krympet og sammenkrøpet med triste ansikter. I teksten kan man lese «[m]en så, begynte alle i flokken å rope» og «'[v]i må ta vare på skogen og lære oss å leve sammen. Kan dere i hvert fall forsøke, vær så snill?' ba alle» (Tucker & Persico, 2019/2020, s. 21-22). I tillegg kan man lese

hva fire av de demonstrerende sier i snakkebobler, men også det som står skrevet på streikeplakatene. En bjørn sier for eksempel «'[v]ær så snill, slutt å hugge ned trærne'», mens den voksne/ungdommen sier «'[r]øyken fra fabrikkene deres kveler luften! '» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 11). Den utvidende samspillsformen er sentral her. I illustrasjonen kan man se at kjempene sitter sammenkrøpet med triste ansikter. I tillegg fremstilles de som mindre enn før. At illustrasjonen gir denne informasjonen fører til at man forstår at barna og dyrenes utøvelse av aktørskap fungerer. I tillegg får man innsikt i hvordan kjempene føler seg. Den utvidende samspillsformen ser man også ved at verbalteksten støtter illustrasjonen. At man for eksempel får vite at luftkvaliteten påvirkes av fabrikkrøyken, skaper økt forståelse for konsekvensene av kjempenes handlinger, i tillegg til en økt forståelse for hvorfor kjempene blir lei seg. Alt dette blir et eksempel på Nikolajeva og Scott (2006, s. 12; Nikolajeva, 2000, s. 22) sin utvidende samspillsform.

Kjempene fremstilles dermed som både triste og små i forhold til størrelsen de har hatt. Det kan symbolisere at maktfølelsen de ga seg selv, nå siver bort. Demonstrasjonsflokken blir derimot fremstilt som mektige. Nå ser det ut som at utøvelsen av aktørskapet deres, og budskapet de har til kjempene, går gjennom. Barna og dyrene blir ikke fremstilt som sårbare, noe som kjennetegner utøvelsen av aktørskap (Christensen, 2021, s. 13). Her kan man også trekke inn artikkel 13 i barnekonvensjonen, som bekrefter at barn har ytringsfrihet (FN, 1990, s. 5). Demonstrasjonstog og plakater er nettopp måter å gi uttrykk for meninger og tanker på. Man kan videre se at tropen *animals* aktiveres i form av «[c]ritical anthropomorphism» (Garrard, 2012, s. 154). Dyrene snakker et språk som de andre karakterene forstår. I tillegg deltar dyrene i demonstrasjonen/streiken av egen vilje, noe dyr ikke hadde gjort i virkeligheten. Dette blir et eksempel på å gi dyr en menneskelig oppførsel og et menneskelig språk på en bevisst, forsiktig og empatisk måte (Bekoff, referert i Garrard, 2012, s. 157). Ved å aktivere tropen slik, fører det til at også dyrene får en stemme og får uttrykke bekymringene sine. Likevel er det et poeng at det er mennesker som har gitt dem stemmene. Man kan stille spørsmål om dyrene hadde tenkt disse tankene i virkeligheten.

Ut fra natur i kultur-matrisen kan det argumenteres for at det er et problematiserende natursyn man ser på oppslaget. Det de demonstrerende har å si viser at naturen er påvirket negativt av kjempenes handlinger. Røyken ødelegger luftkvaliteten, trærne er blitt hugget ned og dyrenes hjem er blitt ødelagt. Stikkord som tapt og ødelagt natur hører til i den

problematiserende fløyen i matrisen (Røskeland, 2018, s. 46). Også det den voksne/ungdommen sier om at luftkvaliteten påvirkes av fabrikkrøyken aktiverer tropen *pollution*. Det blir et eksempel på det Garrard (2012, s. 6) skriver om at det er noe det er for mye av i miljøet, og i dette tilfellet er det for mye fabrikkrøyk i luften. Dermed ser man at både skogen og luften fremstilles som påvirket av kjempenes handlinger.

I oppslag 11 ser man også en endring i forholdet mellom kjempene og barna og dyrene. Kjempene blir ikke fremstilt som store og mektige. Her ser det heller ut som demonstrasjonsflokken har tatt en posisjon over kjempene. De demonstrerende består av mange, og de er engasjerte og bruker stemmen sin. Siden kjempene ser lei seg ut, kan det virke som de skjønner at handlingene deres har fått negative konsekvenser. Slik sett beveger oppslaget seg, med tanke på kjempene, over mot den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen der naturen ikke utelukkende skal være til for menneskenes behov (Røskeland, 2018, s. 46). Hvis dette er tilfellet, at kjempene tenker at de ikke er over dyrene eller naturen lenger, så faller det også sammen med tankene i posthumanismen (Jaques, 2021, s. 154). Kjempene har riktignok ikke sagt eller vist at de ønsker å endre seg. Derfor kan man også si at oppslaget, med tanke på kjempene, ikke passer inn i natur i kultur-matrisen sin økosentriske horisont, men heller i den antroposentriske horisonten. Det vil igjen føre til en tenkning fra kjempene som ikke passer inn i posthumanismens tankesett.

Forholdet mellom barna, den voksne/ungdommen og dyrene, erfarer jeg at består av likeverd. De demonstrer sammen og ønsker at skogen skal få være i fred slik at alle kan bo der. De kommenterer også at luften er forurenset, og at de har lyst til å bygge opp skogen igjen ved å plante trær (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 11). Dette forholdet kan plasseres inn i den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen. Det blir et eksempel på at menneskene har en integrert plass i naturen på lik linje med alt og alle andre som eksisterer der (Goga et al., 2018, s. 13). Dette vil også følge det posthumanistiske tankesettet der mennesket ses på som sammenvevd med miljøet og andre arter (Jaques, 2021, s. 154).

Tropen *wilderness* (villmark) aktiveres også på oppslag 11. Villmark innebærer en natur «in a state uncontaminated by civilisation» (Garrard, 2012, s. 66). Det er nettopp dette de demonstrerende kjemper for. De ønsker ikke at kjempene skal påvirke naturen slik de har gjort til nå. I samsvar med denne tropen, fører det til en villmark bestående av frihet og



renhet (Garrard, 2012, s. 68). Likevel er det jo et poeng at demonstrasjonsflokken ønsker at alle skal leve sammen i skogen, i tillegg til at barna også er mennesker, noe som strider mot idealet i tropen. Det vil si en villmark som er «wholly pure by virtue of its independence from humans» (Garrard, 2012, s. 78). Dette tar Garrard tak i når han hevder at «but the ideal wilderness narrative posits a human subject whose most authentic existence is located precisely there» (Garrard, 2012, s. 78). I den ideelle villmarken blir med andre ord mennesket likevel plassert inn.

#### 4.5 Oppslag 14

Oppslag 14 er siste oppslag i fortellingen. Her kan man se at barn, dyr og kjemper er sammen i skogen. Greta og en ulv sitter på en høyde litt i utkanten og ser på at de andre leker, strikker, bader, slapper av og koser seg. Mange av dem smiler, inkludert Greta og ulven. Skogen har vokst seg stor, frodig og frisk igjen. I bakgrunnen ser man litt av byen, hvor noe har endret seg. Det kommer ikke lenger røyk fra fabrikkene, og man ser at det vokser planter nedover høyhusene. Solen skinner, og det hele ser veldig idyllisk ut. Teksten forteller at «... skogen igjen var en vakker plass, vakrere enn den noensinne hadde vært før» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 14). Sentrale samspillsformer mellom tekst og bilde er den utfyllende, den utvidende og den kontrapunktiske samspillsformen. Illustrasjonen utfyller det verbalteksten sier ved å beskrive skogen. I tillegg ser man at illustrasjonen utvider verbalteksten ved at man blant annet kan se at det vokser planter nedover høyhusene og at det ikke kommer røyk fra fabrikkene. Dette er med på å forklare hvorfor skogen er blitt så vakker igjen. Sammen med den kontrapunktiske samspillsformen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 25), som her består av at man kan se karakterer i illustrasjonene som teksten ikke forteller om, kan man også se i illustrasjonen at karakterene er sammen i skogen, koser seg og trives i hverandres selskap. Dette er med på å skape stemning, og bidrar til å gjøre skogen vakker. Nå har de demonstrerende kommet i mål, og kjempene ser ut til å være fornøyde. Dette er et eksempel på Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) sin utvidende samspillsform.

Skogen med dens innhold, som for eksempel et vann, planter og trær, fremstilles altså som idyllisk. Tropen *pastoral* gjenetableres. Skogen erfares igjen som fredelig og idyllisk ved at den illustreres og beskrives slik, noe som er i tråd med denne tropen (Garrard, 2012, s. 39). Likevel har det skjedd en endring. Fra det at byen ble fremstilt som forurenset, mørk og

truende, der tropen *pollution* (forurensning) ble aktivert, ser man her at den fredelige idyllen også finnes i byen. Luften er røykfri, og byens mørke farger er erstattet med lysere farger. Natursynet på oppslaget hører dermed til i den feirende posisjonen i natur i kultur-matrisen. I denne posisjonen er stikkord som idyllisk og vakker sentrale (Røskeland, 2018, s. 46).

Både barna, dyrene og kjempene fremstilles som fornøyde. Flere av dem smiler, og det ser ut til at de har funnet ro og trivsel i skogen. Tropen *animals* aktiveres også. Både ulven og vaskebjørnen smiler, og vaskebjørnen har på seg briller. I tillegg ser man at en ugle sitter og leser en bok sammen med et barn. Uglen assosieres ofte med visdom, noe man gjerne ser igjen her ved at den leser seg klokere. Dette er et eksempel på «critical anthropomorphism» (Bekoff, referert i Garrard, 2012, s. 157). Videre ser man at kjempene har sine vanlige hudfarger, i tillegg til at strekene i ansiktet enten er helt eller nesten borte. Dette kan kanskje symbolisere, som jeg nevnte tidligere, at kjempene har fått tilbake den menneskelige empatien sin. Derfor kan de innta menneskeformen igjen. Det er likevel verdt å nevne at kjempene fortsatt er illustrert som mye større enn barna og dyrene, og at flere kjemper også har hatt sin vanlige hudfarge før konflikten ble løst (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 3 og 7).

I oppslag 14 er maktforholdet mellom kjempene og barna/menneskene, dyrene og naturen borte. Man ser ikke lenger at kjempene hugger ned skogen og ødelegger hjemmene til dyr og mennesker. Det ser med andre ord ut som at kjempene har lagt fra seg den privilegerte posisjonen de ga seg selv. Dermed har barna og dyrenes utøvelse av aktørskap gitt resultater. Kjempene har hørt på dem, noe som står i samsvar med barnekonvensjonens artikkel 12. Artikkelen sier blant annet at barn skal få uttrykke meningene sine i saker som påvirker/rammer dem, og at disse meningene skal vektlegges (FN, 1990, s. 5). Dette ser man resultatet av her, og det stemmer også overens med den nye tendensen der voksne er mer åpne for hva barn har å si (Todres, 2020, s. 32). At Greta og ulven sitter smilende og ser på alt som skjer, kan være et uttrykk for at de er fornøyde med at de klarte å få kjempene til å endre levemåten sin. Man kan også se igjen *en relasjon på tvers av arter* i oppslaget. Dette har vi tidligere sett mellom barna og dyrene, men her ser man at også kjempene har funnet sin plass i relasjonen. At kjempene har endret levemåten sin på denne måten gjør at skogen får vokse seg stor igjen og at luften kan bli fri fra røyk. Dette har igjen ført til at dyrenes hjem ikke ødelegges. Kjempene hørte på demonstrasjonsflokkene. De ble med andre ord

nysgjerrige på hva dyrene og barna tenkte og følte, de la bort tanken om deres egen enestående posisjon og valgte å respektere barna/menneskene og dyrenes ønske. Dette er kjennetegn på *en relasjon på tvers av arter* (Haraway, 2008, s. 20 og 164-165). Dermed ser det ut som at oppslaget illustrerer et likeverdig forhold der alle lever sammen i en natur som får vokse i fred. Det blir et eksempel på den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen «der menneske er ein del av naturens liv utan ein privilegert posisjon framfor andre arter» (Røskeland, 2018, s. 46). Den nye situasjonen i skogen utfordrer tanken om at mennesket, i dette tilfelle kjempene, har en privilegert posisjon over miljøet og andre arter, og en slik holdning stemmer også overens med posthumanistisk tankegang (Jaques, 2021, s. 154). Det kan likevel stilles spørsmål ved om kjempene nå, og menneskene hele tiden, har brukt naturen til egne behov. Man ser ikke dette i oppslaget, men man kan for eksempel spørre seg hvor de sover? Bruker de trær til å lage boplass? Hva spiser de? Her vil jeg legge til at man allerede på oppslag 2 kan se huset til Greta, et hus som man sannsynligvis kan tenke er likt husene til de andre menneskene. Hva er dette huset laget av?

#### 4.6 Oppslag 15

Oppslag 15 skiller seg fra de andre oppslagene ved at det ikke er en del av bokens fortelling. Det er derimot et oppslag som inneholder fakta og informasjon. Venstre side består av en illustrasjon av Greta, og ellers av tekst. Teksten starter med å fortelle at «DENNE HISTORIEN ER INSPIRERT AV EN VIRKELIG JENTE SOM HETER GRETA THUNBERG» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Dette kjenner man igjen fra fremsiden. Videre kan man lese at «[d]a Greta ikke var så mye eldre enn deg lærte hun om klimaendringer» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Deretter informerer verbalteksten om hva klimaendringer er, hvordan mennesker har skapt klimaendringer og konsekvensene av det. Det nevnes blant annet at temperaturen på jorden har økt, som igjen har ført til at polarisen har begynt smelte, skogbranner og oversvømmelser. I tillegg må dyrene flykte når mennesker hugger ned skogen (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Situasjonen på jorden fremstilles med andre ord som alvorlig, i tillegg til at det understrekes at det er menneskeheten som har ansvaret for at situasjonen er blitt slik. Naturen fremstilles som ødelagt, noe som blir et eksempel på et problematiserende natursyn i lys av natur i kultur-matrisen (Røskeland, 2018, s. 46). I tillegg kan man se en antroposentrisk posisjon fra matrisen igjen her. Som i denne posisjonen, har menneskeheten gjort som de vil og utnyttet naturen til egne behov

(Røskeland, 2018, s. 46). Menneskene fremstilles dermed som noen som har gitt seg selv en privilegert posisjon.

I det andre avsnittet på venstre side kan man lese om Greta Thunberg. Man lærer at hun begynte å streike for klimaet som 15-åring, at hun har inspirert mange til å være med i klimakampen og at hun har vært nominert til Nobels fredspris (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15).

På høyre side av oppslaget ser man en plakat med tekst på. Det er rimelig å tenke at plakaten skal symbolisere en streikeplakat, selv om teksten på den ikke helt samsvarer med hva man skriver på en streikeplakat. Teksten på plakaten starter med å fortelle at

Historien du nettopp leste har en lykkelig slutt, men i virkeligheten kjemper Greta fortsatt mot kjempene. De er ikke like enkle å oppdage i den virkelige verden som i denne boka, men de er der. Og noen av kjempene vil ikke endre seg. Det er derfor Greta trenger din hjelp. Du tror kanskje at du er for liten, men som Greta sier: «INGEN ER FOR LITEN TIL Å GJØRE EN FORSKJELL.» (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15)

Man får med andre ord et hint om at kjempene representerer voksne mennesker i virkeligheten. Man får vite at mange voksne ikke ønsker å endre vanene sine. Teksten inviterer også til å hjelpe Thunberg i hennes kamp, og at Thunberg selv mener at alle har noe å bidra med. Man blir med andre ord oppfordret til å ta i bruk sitt aktørskap og bruke sin stemme. Videre får man tips til hvordan man kan hjelpe Thunberg. Det er for eksempel

Spør foreldrene dine om hvordan dere kan engasjere dere for miljøet, slik at dere sammen kan stå opp mot kjempene. Spør læreren din om klassen kan skrive til statsministeren, eller besøke medlemmer av regjeringen, for å be dem om å sette i gang miljøtiltak. (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15)

Igjen ser man en oppfordring til å ta i bruk sitt aktørskap. Det blir gitt tips til hvordan det kan skje, for eksempel gjennom å sende brev til statsministeren. Etter tipsene henvender teksten seg til leseren og sier «[d]u tror kanskje at ditt bidrag ikke utgjør en forskjell, men det gjør det! Dersom vi alle gjør små endringer og jobber mot samme mål, KAN VI ENDRE VERDEN»

(Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). En ny oppfordring til å bidra i klimakampen dukker opp, og det er tydelig at budskapet er at leseren må hjelpe til. På høyre side av oppslaget kan man kjenne igjen et natursyn som består av å ta vare på naturen og stoppe klimaendringene. Stikkord som at naturen blir sett på som verdifull og nyttig kan trekkes ut, noe som plasserer oppslaget i et feirende natursyn i natur i kultur-matrisen (Røskeland, 2018, s. 46). Dette fører også til en endring i forholdet mennesker har til annet liv. Oppfordringen er å endre levevaner og stoppe å utnytte jordens ressurser på samme måte som før. Med bakgrunn i dette beveger man seg over mot den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen. Den kjennetegnes av at menneskene ikke har en privilegert posisjon (Røskeland, 2018, s. 46). Dette gjør at man også beveger seg over i et posthumanistisk tankesett. Mennesket legger bort den privilegerte posisjonen og blir heller sett på som forbundet med alt annet som eksisterer på jordkloden, for eksempel med miljøet og andre arter (Jaques, 2021, s. 154). Likevel vil jeg ikke påstå at man er helt i matrisens ytterpunkt da det for eksempel ikke oppfordres til å slutte å spise kjøtt, men at det heller oppfordres til å redusere kjøttmengden (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15). Nederst på høyre side vises det til flere nettsider hvor man kan lese mer. Det henvises for eksempel til Greenpeace og Naturvernforbundet (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15).

Et viktig aspekt med dette oppslaget, er at det inneholder biografiske elementer. Man får lese fakta og informasjon om Greta Thunbergs liv (Bjørlo, 2021, s. 111 og 113-114). Man ser det også ved at illustrasjonen av Greta på venstre side har likheter med Greta Thunberg. Man kjenner igjen flettene og den gule regnjakken, en karakter som også er avbildet på fremsidepermen. Dette elementet forsterkes også ved at man på høyre side leser teksten på noe som ser ut som en streikeplakat, noe som kan assosieres med Thunberg og hennes bruk av streikeplakater. I tillegg til biografiske opplysninger om Greta Thunberg, får man, som nevnt, lese fakta og informasjon om klimaendringer og tips til hva man kan gjøre for klimaet (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 15).

Når det gjelder samspillsformer mellom tekst og bilder på oppslaget, er de vanskeligere å vurdere. Det vises kun én illustrasjon av Greta og én illustrasjon av et skilt/en streikeplakat. Resten av oppslaget består av tekst. Det kan likevel argumenteres for at den mest sentrale samspillsformen er den utvidende. I illustrasjonen ser man Greta fra bokens fortelling, men som man også assosierer med den virkelige Greta Thunberg. Verbalteksten forteller om

Thunberg og hennes klimakamp. Man får vite hva hun kjemper for, i tillegg til tips til hva man kan gjøre for å være mer miljøvennlig. Her ser man at verbalteksten utvider betydningspotensialet i illustrasjonen av Greta. Videre ser man at informasjonen om virkelighetens kjemper og rådene for å være mer miljøvennlig står på et skilt/en streikeplakat. Det gjør at akkurat denne informasjonen oppleves som veldig viktig, at det er dette som er viktig å kjempe for. Dermed er illustrasjonen med på å etablere en strategi for hvordan teksten skal leses, noe som gjør at illustrasjonen er med på å utvide verbalteksten. Likevel er det verdt å merke seg at det fint er mulig å forstå verbalteksten uten bildene, noe som egentlig strider imot den utvidende samspillsformen (Nikolajeva, 2000, s. 22). Det som likevel ville manglet da er følelsen av at det som står på streikeskiltet er ekstra viktig. Derfor kan man kanskje si at det er den utvidende samspillsformen man ser her.

#### 4.7 Refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer i *Greta og kjempene*

Jeg skal nå forsøke å besvare forskningsspørsmål nummer to. Det blir å undersøke hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer *Greta og kjempene* kan åpne for. Dette skal jeg forsøke å svare på basert på det jeg har funnet i bildebokanalysen. Ut fra analysen velger jeg å lage to kategorier. Det er **1: Refleksjoner rundt forholdet mellom barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer, 2: Refleksjoner rundt forholdet mellom kjempene og barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer**. Det er med utgangspunkt i disse kategoriene jeg vil diskutere hvordan boken åpner for refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer.

##### 4.7.1 Refleksjoner rundt forholdet mellom barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer

*Greta og kjempene* kan åpne for refleksjoner rundt forholdet mellom barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer. Man kan for eksempel reflektere rundt forholdet mellom barna og dyrene. Er det et likeverdig forhold? Hvorfor/hvorfor ikke? I oppslagene jeg har analysert, så vi at det kan argumenteres for at dette forholdet består av likeverd. Det virker som barna og dyrene er trygge på hverandre, at de kjenner hverandre og at de bryr seg om

hverandre. De velger alle å kjempe for samme sak, nemlig for at kjempene skal slutte å ødelegge skogen. Likevel kan man også spørre om forholdet egentlig er helt likeverdig. Til oppslag 1 stilte jeg spørsmål ved om dyrene kanskje var avhengig av Greta på en eller annen måte. Dette spørsmålet kan man også ta med seg inn i resten av lesningen av boken. Hadde dyrene klart og tatt kampen mot kjempene alene? Eller er de avhengig av Greta og menneskene? På en måte ser det ut til at de trenger Greta i og med at det er hun som tar opp kampen etter at dyrene spør henne om hjelp på oppslag 5. Det faktumet at dyrene spør henne om hjelp gjør også at man kan tenke at dyrene selv opplever at de trenger Greta. På en annen side kan man se for seg at dyrene hadde klart dette selv i og med at de snakker et språk som kjempene forstår. Dette er spørsmål man kan reflektere rundt.

Boken åpner også for refleksjoner knyttet til forholdet mellom barna/menneskene og naturelementene. Det er et poeng at vi på oppslag 2 ser at Greta står utenfor huset sitt. Selv om huset ser ut til å være bygget av murstein, kan det stilles spørsmål ved om noe av huset er lagd av elementer man kan finne i naturen eller utvinne/utnytte av naturen. Det kan også hende at de andre menneskene bor i lignende hus. Likevel er ikke dette noe man vet i og med at de bare dukker opp i fortellingen. Når man først er inne på denne tankegangen, kan man reflektere videre. Hvordan skaffer de seg varme? Fyrer de med ved? Er det slik at menneskene i skogen benytter seg av skogens ressurser til eget behov? Består dermed forholdet mellom barna/menneskene og naturelementene av at barna/menneskene gir seg selv en posisjon der de kan benytte seg av naturens ressurser som det passer dem? På den andre siden er det et poeng at barna/menneskene kanskje gjør dette på en mer bærekraftig måte enn kjempene. Det kommer ikke frem i bildeboken hvor lenge menneskene har levd i skogen, men man kan tenke at det er snakk om mange år. I og med at skogen er frisk, frodig og fredelig før kjempene kommer inn i fortelling, kan man tenke at barna/menneskenes bruk av naturen er i tråd med prinsippene for bærekraftig naturbruk.

Bildeboken åpner også for refleksjoner rundt forholdet barna/menneskene og dyrene har til andre naturelementer. Hvordan er dette forholdet? Er det likeverdig? Hvorfor/hvorfor ikke? På oppslag 1 så vi for eksempel at det nærmest så ut som at plantene omfavnet Greta og dyrene. Hva betyr dette? Det kan for eksempel tenkes å bety at plantene/skogen ønsker at Greta og dyrene skal være i skogen. Kanskje skogen og plantene synes at Greta og dyrene er gode mot skogen og naturen? I tillegg ser vi at barna og dyrene går sammen og kjemper for

at skogen, og dermed det som finnes i den, som for eksempel trær, planter og sopper, skal få være i fred og at luften ikke skal være forurenset av fabrikkrøyken til kjempene. Her åpnes det opp for refleksjon rundt hvorfor de velger å kjempe for denne saken. På den ene siden kan man tenke at de har omsorg over naturen og mener at ingen har rett til å gi seg selv en privilegert plass og utnytte naturen så mye som kjempene gjør. Vi så på oppslag 11 at de demonstrerende sier til kjempene at skogen er noe som alle må ta vare på, noe som støtter opp om denne tanken. På den andre siden kan man lure på om det er fordi kjempenes handlinger påvirker barna/menneskene og dyrene. Både barna/menneskene og dyrene bor i skogen. Det betyr at når skogen forsvinner, så forsvinner også hjemmene deres. At fabrikkrøyken kveler luften gjør også at de ikke får puste. Kanskje omsorgen for skogen kan forklares både med hensynet til dyr og planter og til de som bor i skogen. Slik kan man også se på naturen som avhengig av demonstrasjonsflokkene. I motsetning til dem, har ikke skogen selv mulighet til å kjempe denne kampen. Det er bare barna/menneskene og dyrene som får mulighet til å utøve sitt aktørskap. Her åpnes det videre for refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og naturelementer i den virkelige verden. Naturen kan ikke snakke for seg selv i virkeligheten, og trenger at mennesker taler dens sak.

#### *4.7.2 Refleksjoner rundt forholdet mellom kjempene, barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer*

Bildeboken åpner også for refleksjoner når det gjelder forholdet mellom kjempene, på den ene siden, og barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer på den andre siden. Allerede på fremsiden så vi et tegn til konflikten mellom kjempene som ødelegger skogen og barna og dyrene som vil at skogen skal få være i fred. Det gjør at man kan tenke seg to motposisjoner. På oppslag 4 så vi i teksten at kjempene blir kalt for grådige, og at de blir sett på som skumle av skogens innbyggere (Tucker & Persico, 2019/2020, oppslag 4).

Illustrasjonen viste at byen til kjempene opptar mer og mer av skogens areal. Man kan for eksempel reflektere rundt konsekvensene av dette. Kjempene hugger ned trær, og man kan tenke hva det innebærer. Det kan blant annet innebære at plantene, blomstene, soppene, steiner og vann i skogen forsvinner. I forlengelse av denne tankegangen kan man dra inn egen virkelighet. Vi så på oppslag 15 at kjempene representerer voksne i vår verden. Det gjør at man kan tenke at kjempene i fortellingen symboliserer voksne som opptrer uansvarlig mot naturen. Det er tydelig at kjempene ikke bryr seg om skogen på dette tidspunktet



(Oppslag 4). Hvilke voksne kan kjempene være? Det kan være voksne med stor makt, som for eksempel politikere eller rike bedriftseiere. Et relevant eksempel kan være nedhuggingen av Amazonas og regnskogen. Hvordan tror man dyrene der opplever dette? En videre tankegang kan være å spørre seg hvem som står opp mot slike voksne i vår verden? Her er det kanskje naturlig å se på Greta Thunberg som en sentral skikkelse i kampen mot miljøødeleggelse, spesielt hvis leseren enten har forstått referansen eller vet hvem Thunberg er. Videre vet vi at luften i skogen der Greta og dyrene bor er forurenset av kjempenes fabrikker. Alt dette gjør at man kan tenke at kjempene er i en maktposisjon der de har gitt seg selv tillatelse til å utnytte naturens ressurser og ødelegge luften slik det passer dem. Det åpner opp for refleksjon rundt forholdet kjempene har til barna/menneskene, dyrene og de andre naturelementer. Man kan for eksempel reflektere rundt hvordan dette forholdet kommer til syne. Har for eksempel fargebruken noe å si? På oppslag 4 så vi en demonstrasjon av et maktforhold. Er dette rettferdig? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvorfor har kjempene gitt seg selv denne maktposisjonen?

På oppslag 11 ser man en endring i maktforholdet. Kjempene blir ikke lenger fremstilt som store og mektige. De har krympet og ser lei seg ut. Her ser det heller ut til at de demonstrerende er de med makt. Hvordan kan vi se dette og hvorfor skjer dette? En grunn kan være at bruken av aktørskapet hos barna/menneskene og dyrene har fungert. De har nådd gjennom til kjempene med budskapet sitt og kjempene forstår nå konsekvensene av det de har gjort. Her åpner det opp for refleksjon rundt godt og ondt. Har kjempene vært onde, selv om de ikke har visst om alle konsekvensene av handlingene sine? Burde de ha skjønt hva de gjorde? Hvorfor fremstilles kjempene som de onde mens menneskene fremstilles som de gode, selv om også menneskene sannsynligvis benytter seg av skogens ressurser? Igjen så har mengden av utnyttelse mye å si. Kjempene benytter naturens ressurser i såpass stor grad at konsekvensene blir alvorlig, noe vi ikke får inntrykk av at barna/menneskene gjør.

Endringen i forholdet mellom kjempene, barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer ser vi også på oppslag 14, fortellingens siste oppslag. Her kan man reflektere rundt hvordan endringen kommer til syne. Man ser for eksempel at byens fabrikker ikke er i bruk, og at kjemper, barn og dyr hygger seg i hverandres selskap i skogen. Kjempene har med andre ord hørt på demonstrasjonsflokkene, de har sluttet å forurense luften og sluttet å

hugge ned skogen og ødelegge for livet som eksisterer i den. Videre åpner det for refleksjon over hva dette har ført til? Både barna/menneskene og dyrenes hjem verken er eller står i fare for å bli ødelagt lenger. Ved at kjempene har gitt avkall på sin privilegerte posisjon har de også gitt naturen og dens elementer større verdi enn før, og da kanskje i form av egenverdi. Det kan man tenke seg i og med at skogen fremstilles som idyllisk, i stedet for å bli sett på som en plass som er nyttig for kjempene. Likevel åpnes det også for refleksjon rundt posisjonen til naturen her. Hva lever kjempene av nå når fabrikkene ikke lenger er i drift? Hva spiser de og barna/menneskene? Spiser de kjøtt? Også her ser det ut til at denne eventuelle bruken av naturen til eget behov er mye mindre enn den var hos kjempene. Det gjør at man kan reflektere rundt om det er en bærekraftig utvikling man ser her. Denne tankegangen forsterkes av at man på oppslag 15 får tips til hvordan man kan være mer miljøvennlig. Her står det for eksempel at man kan kutte ned på kjøttmengden eller ta kollektiv transport siden det forurenses mindre (Tucker & Persico, 2019/2020, s. 30).

Også bildebokens siste oppslag, oppslag 15, åpner opp for refleksjoner over dette forholdet, men her er kjempene eksplisitt blitt erstattet av vår verdens voksne. Ved at teksten forteller om menneskeskapt klimaendring og konsekvenser av dette, kan man reflektere rundt vår verden. Har vi mennesker rett til å gjøre dette mot livet på jorden for at vi skal kunne oppfylle våre behov? Hvorfor/hvorfor ikke? Har vi mennesker en privilegert posisjon over dyr og andre naturelementer? Hva skjer om vi slutter med disse handlingene? Hva skjer med naturen og dyrene? Men også; hva skjer med oss mennesker og våre liv? Her åpnes det med andre ord opp for refleksjon knyttet til den verden vi lever i.

## 5. Analyse og drøfting av den litterære samtalen

I dette kapitlet skal jeg presentere analyse og drøfting av den litterære samtalen. Som nevnt, vil kapitlet struktureres etter kategoriene 1) *Menneskene og dyrene*, 2) *Menneskene og de andre naturelementene*, 3) *Dyrene og naturen*, 4) *Utøvelsen av aktørskap*, 5) *Kjempene og forholdet til menneskene, dyrene og de andre naturelementene* og 6) *Bokens overførbarhet*. De fem første vil ha et spesielt fokus på det som skjer i boken, mens den siste vil ha et spesielt fokus på virkeligheten. Samtalen varte i 60 minutter, og datamaterialet er stort. Det betyr at jeg har måttet velge ut det mest sentrale for mitt mål om å forsøke å svare på forskningsspørsmål tre: ***Hvilke tanker rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer gjør elever på mellomtrinnet seg i en litterær samtale om Greta og kjempene?*** I transkriberingen vil F vise til meg, mens E1, E2 og E3 viser til elevene.

### 5.1 Menneskene og dyrene

Det ble tidlig i samtalen snakket om menneskene og dyrene i bildeboken. Det kan vi se allerede under samtalen om bokens fremside:

F: Hva tror dere om dyrene da? Det står en rev og en mus her også hvis dere ser på siden av Greta.

E1: De er vel sikkert med på deres lag da, eller at de har lyst til å møte for eksempel dem og har lyst til å hjelpe dem. Ser hvordan det er liksom.

E1 tror at dyrene er på lag med Greta. Når E1 sier «deres lag», sikter hen sannsynligvis til gutten som også står med en streikeplakat på fremsiden av boken. Videre ser vi at E1 tror at dyrene vil hjelpe. Noe lignende ser vi at E3 er inne på:

E3: Eh jeg tror at liksom Greta eller de to prøver å redde dyrene og sånt. Så derfor er de med.

Også E3 snakker om det å hjelpe, men hen tror derimot at Greta og gutten vil redde dyrene. Det ble dermed etablert tidlig i samtalen en ide om at menneskene og dyrene kom til å være på samme lag/side, og at det var noen som kom til å trenge hjelp.

I samtalen ble det også snakket om forholdet mellom menneskene og dyrene. Da vi snakket

om oppslag 1, kommenterte en av elevene det nære båndet mellom mennesker og dyr:

E1: Eller liksom hvis hun da sier at hun bor der og til vanlig i filmer og bøker så sier man liksom at dyrene i skogen er familien deres og sånn. Så jeg regner jo med at det kanskje er sånn nå.

F: Ja, at de er litt sånn familie?

E1: Mhm.

Her uttrykker eleven at Greta og dyrene kan sees på som en familie, noe som betyr at E1 tenker at forholdet mellom Greta og dyrene er et familieforhold. Man assosierer ofte et familieforhold med omsorg og kjærlighet, og det kan være at eleven tenker at forholdet mellom Greta og dyrene er preget av det. E3 uttrykker at Greta «prøver sikkert å redde alle dyrene» og at Greta sannsynligvis er glad i dem. E3 tror videre at Greta er glad i dyrene fordi hun smiler og klapper dem. Igjen ser vi tanken om at Greta skal hjelpe dyrene.

Når det gjelder hva dyrene tenker om Greta, hadde elevene flere innspill:

F: Hva tror dere at dyrene føler om Greta da? Liksom om det forholdet ehm har de det bra sammen eller ja?

E2: Jeg tror de har det bra sammen med henne fordi hun er snill med dem.

E1: Det kan se på det bildet at det ser ut til at de trives siden alle dyrene står rundt henne.

F: Ja, at de tenker dere at de på en måte er trygge på hverandre da eller?

E123: Ja.

Elevene tror at dyrene trives sammen med Greta og at de føler seg trygge på hverandre. Vi ser at E1 begrunner dette med at illustrasjonen viser hvordan dyrene står rundt Greta.

Senere i samtalen ser vi igjen denne tanken om at barna og dyrene er på samme lag/side. Da vi snakket om oppslag 4 sa E3 og E1 at det ser ut som at de holder sammen. E2 la til at:

E2: Hm, det ser ut som de prøver å hjelpe dem

F: Ja, hvorfor ser det ut som de prøver å hjelpe dem?

E2: Eller, på en måte trøste dem på en måte

F: Mhm.

E2: Fordi de står jo og koser med dem og ser lei seg ut.

F: Ja.

E2: De også.

E2 tolker dermed det at jenta på bildet holder på noen av dyrene som at hun prøver å trøste dem. Det at E2 sier at de ser triste ut «[d]e også», kan være et uttrykk for at hen synes at også dyrene er triste på grunn av situasjonen. Denne tanken ser vi igjen når E1 sier at barna ser «like forskrekket ut». At elevene synes at dyrene ser triste ut, gjør at antropomorfisme innenfor tropen *animals* kan trekkes inn. Det innebærer, som nevnt, at dyr gis menneskelige følelser (Garrard, 2012, s. 154). Elevene assosierer dermed hvordan dyrene ser ut med denne spesifikke følelsen, og det ser ut til at dette elementet er med på å skape en forståelse av hva barna og dyrene føler over situasjonen. Videre tror E1 at barna bor i skogen, og at de er familien deres. Elevene synes med andre ord at barna og dyrene har et sterkt bånd, og at de ikke synes synet av kjempenes by er hyggelig. Vi snakket også om elevene så noe som hadde endret seg fra første oppslag. E3 sier da at «[d]en fine skogen er borte», og er erstattet med forurensning og røyk. E2 legger til at det er mørkt. Dermed ser elevene en endring når de ser byen til kjempene. Ut fra det de sier, ser det også ut som elevene tenker at barna og dyrene er på samme side. Denne ideen stod sterkt i samtalen, noe som for eksempel også kom frem senere da vi snakket om Greta og dyrene:

E1: Nei, de har vært venner gjennom hele fortellingen.

F: Hvordan har dere sett det?

E3: De har liksom holdt sammen hele veien og vært glad.

F: Ja.

E2: Og når dyrene trengte hjelp så hjalp Greta dem.

Elevene mener at dyrene og Greta har vært venner hele tiden og holdt sammen. At de tenker dette, i tillegg til tankene om at Greta og dyrene er en familie og at både barna og dyrene er triste over samme situasjon, gjør at vi kan se sammenheng med den økosentriske horisonten i natur i kultur-matrisen. Innenfor denne horisonten tenker man at alt liv inngår i et økosystem der de ulike livsformene har en iboende verdi, i stedet for at mennesket har en privilegert posisjon (Quinn et al., referert i Goga et al., 2018, s. 13). Dermed blir alt liv heller sett på som forbundet og likeverdig (Goga et al., 2018, s. 13). At Greta og dyrene ses på som

familiemedlemmer fører gjerne med seg at det eksisterer et likeverdig forhold mellom dem. At elevene også trekker frem at Greta, dyrene og barna har holdt sammen hele tiden og at de blir lei seg av kjempenes handlinger, forsterker ideen om det likeverdige forholdet. Det ser med andre ord ut som at elevene synes at Greta og barna ikke utnytter dyrene på noen måte, men at de heller vil hjelpe dem. Et slikt forhold mellom mennesker og dyr gjør også posthumanismen relevant. Innenfor posthumanistisk tankegang blir mennesket forstått som integrert og forbundet med andre arter, i stedet for å ha en privilegert posisjon (Jaques, 2021, s. 154). Vi ser at elevene tenker at Greta er glad i dyrene i skogen, at hun er snill med dyrene, at hun klapper dem og at de alle er en familie. Dette er aspekter vi gjerne forbinder med et godt forhold der partene respekterer hverandre og bryr seg om hverandre. I dette kan vi kjenne igjen Haraways begrep *en relasjon på tvers av arter*. Det er en relasjon der respekt, nysgjerrighet og det å faktisk se hverandre er sentralt (Haraway, 2008, s. 20 og 164). At E2 også trekker frem at det ser ut som barna trøste dyrene når de er lei seg, forsterker ideen om at menneskene og dyrene bryr seg om hverandre.

Selv om det elevene sa kan forstås som at de tror at barna og dyrene har et likeverdig forhold, kom det også frem tanker om at dyrene er avhengige av Greta. Da jeg spurte hva dyrene kunne ha gjort hvis Greta ikke var der, hadde de flere forslag:

E1: Enten funnet et nytt sted å bo eller at de liksom hadde prøvd selv og for eksempel invadere byen deres.

F: At de liksom hadde vist at de er her da tenker du?

E1: Ja.

F: Hva tror du E2?

E2: Jeg tror ikke at det hadde gått så bra hvis ikke Greta var der, men jeg tror at dyrene kunne klart å løse det på en måte. For eksempel som E1 sa at de kunne funnet et nytt sted å bo eller at de kunne ha prøvd å vise at de er der til dem.

F: Ja. Hva tror du E3?

E3: Jeg tenker egentlig akkurat det samme. At de liksom kan løse det på deres måte hvis de eller de kan for eksempel finne et nytt sted å bo eller vise seg frem slik at for eksempel hvis de små barna hadde sett de så kunne de sagt ifra og sånn.

Alle elevene sier at et alternativ hadde vært at dyrene fant et nytt sted å bo. Det kan tolkes dit hen at elevene ikke tror at dyrene hadde klart å løse situasjonen der de er uten Greta, og at de dermed er avhengig av hennes hjelp. Likevel legger de til at dyrene kunne ha prøvd å vise at de er der, eller vise seg selv til barna så de kunne ha gitt beskjed til kjempene. Det kan bety at elevene også tenker at dyrene kanskje kunne ha klart å løse situasjonen selv. Når E3 sier at dyrene kunne ha vist seg til barna som kunne gitt beskjed for dem, underbygges likevel ideen om at dyrene er avhengig av menneskers hjelp.

## 5.2 Menneskene og de andre naturelementene

I litteratursamtalen kom det fram flere tanker om menneskene og de andre naturelementene i bildeboken. Da vi snakket om dyrene på fremsiden, kommenterte E3 at Greta og guttens oppgave ikke bare blir å redde dyrene:

E3: Eh jeg tror at liksom Greta eller de to prøver å redde dyrene og sånt. Så derfor er de med.

Det er vanskelig å si akkurat hva E3 mener med «dyrene og sånt», men det kan tenkes at hen sikter til naturen. I så fall tenker E3 at Greta og gutten på fremsiden kommer til å redde dyrene og skogen, og at et forhold mellom mennesker og de andre naturelementene vil være preget av at menneskene vil redde naturen.

Etter at jeg hadde lest alle oppslagene (1-14) som utgjør selve fortellingen, samtalte vi om naturen:

F: Ja. Naturen da? Er det noen som har på en måte tenkt det samme om naturen hele tiden og er det noen som har tenkt forskjellig om naturen gjennom fortellingen?

E3: Kjempene har jo sikkert tenkt at naturen ikke var så viktig, men Greta har hele tiden tenkt at den er veldig viktig og liksom beholde den fin.

F: Ja. Hva tenker du E1?

E1: De andre menneskene som de har jo ikke vært med under hele historien eller under starten av historien, de kom jo når de så flere og flere streike. Så de har vel liksom også tenkt over det da når de så streikingen at oi skogen vår er jo ganske ødelagt.

F: Ja.

E1: Så de har vel heller ikke tenkt akkurat det samme hele tiden.

F: Nei, at de på en måte innså det etter hvert tenker du?

E1: Mhm.

Det trekkes frem at Greta gjennom hele fortellingen har brydd seg om naturen, sett på den som viktig og at den skal få være fin. Hva eleven legger i ordet «fin» er vanskelig å si. Det kan for eksempel være at eleven tenker på hva kjempene har gjort med naturen, for eksempel hugget den ned og forurenset luften. Da vil en «fin» natur være en natur som får være i fred og at luften ikke forurenses. Natur i kultur-matrisen blir relevant her. I den feirende posisjonen blir naturen blant annet sett på som «vakker» og «verdifull» (Røskeland, 2018, s. 46). Det E3 sier er at Greta synes det er viktig at naturen får være fin og at naturen i seg selv er viktig, og dermed ser vi et natursyn som er feirende. Også matrisens økosentriske horisont blir relevant her, spesielt hvis vi også trekker inn det E3 tidligere sa om at Greta og gutten på fremsiden skulle «redde dyrene og sånt». Å bry seg om naturen og skulle redde den kan være et uttrykk for at eleven tenker at menneskene i boken ikke gir seg selv en privilegert posisjon ovenfor naturen. Dette stemmer i så fall overens med matrisens økosentriske horisont (Goga et al., 2018, s. 13). Her vil også posthumanistisk tankegang om at mennesket er forbundet med miljøet i stedet for å ha en mer opphøyet posisjon gjøre seg gjeldende (Jaques, 2021, s. 154). Forholdet mellom menneskene og naturen ser med andre ord ut til å bli sett på av elevene som et likeverdig forhold hvor alle er like mye verdt. At E1 legger til at de andre menneskene i boken derimot ikke innså at skogen var blitt ødelagt av kjempene før streikeflokket til Greta vokste, gjør også natur i kultur-matrisens problematiserende posisjon relevant. I denne posisjonen kan naturen ses på som blant annet «øydelt» (Røskeland, 2018, s. 46). Likevel uttrykker eleven at disse menneskene også ble med i streiken når de innså dette. Det kan bety at eleven tenker at menneskene i bildeboken ikke ønsker å ha et forhold til naturen der det er greit å ødelegge naturen slik kjempene gjør.

En slik tankegang om at menneskene vil redde naturen og jobbe mot kjempene, ser vi igjen da elevene svarer på det siste spørsmålet i samtalen. Det dreier seg om hvorvidt de har endret tanker om hva de trodde boken ville handle om, hvilken rolle karakterene på fremsiden kom til å ha og hvilket forhold de ville ha mellom seg:



E3: Ehm vi hadde jo rett om at de liksom de det var to forskjellige lag på en måte, at det var kjempene mot Greta og laget hennes liksom eller dyrene og skogen.

F: Ja, at det ble de motsetningene som dere tenkte?

E3: Mhm.

E3 tenker dermed at Greta, dyrene og skogen er på samme lag mot kjempene. Det kan være et uttrykk for at eleven tenker at menneskene har et forhold til naturen som er det motsatte av det forholdet kjempene har til naturen.

### 5.3 Dyrene og naturen

Elevene hadde, i løpet av samtalen, ulike tanker om dyrene og naturen. Blant annet gir elevene uttrykk for disse når de undersøker dyrene på bokens fremside:

E2: Fordi klima og miljø og sånn går jo ut over liksom eh eller der dyrene og sånn bor sånn skogen og sånn. Så det kan jo hende at de på en måte er med på (pause)

F: Ja, at det kanskje har noe med skogen å gjøre tenker du?

E2: Ja.

Eleven mener at klima og miljø påvirker dyrenes hjem, skogen. Det vil også bety at dyrene vil påvirkes. Eleven plasserer med andre ord dyrene og skogen på samme side og som eventuelle ofre for miljø- og klimapåvirkning. Det at eleven sier at dyrene bor i skogen, kan bety at eleven tenker at dyrene trenger skogen og det som er i den for å overleve. Videre tror eleven at fortellingen kanskje kommer til å handle om skogen. Denne tanken om at dyrene og skogen er på samme side kan vi se igjen da vi snakket om samtals siste spørsmål. Det handlet, som nevnt, om hvorvidt elevene har endret mening om hva boken kom til å handle om, rollen til karakterene på fremsiden og forholdet mellom dem:

E3: Ehm vi hadde jo rett om at de liksom de det var to forskjellige lag på en måte, at det var kjempene mot Greta og laget hennes liksom eller dyrene og skogen.

Også E3 plasserer dyrene og skogen på samme lag, noe som kan bety at hen tenker at både dyrene og skogen vil oppnå det samme.

Tanken om en relasjon mellom dyrene og skogen kommer også frem da det snakkes om hva

elevene synes om skogen på oppslag 1:

E2: En fin skog.

F: Ja, hvorfor tror du det?

E2: Fordi det er veldig grønt og lyst og det er masse dyr der.

Her trekker eleven frem at skogen er fin, blant annet fordi det er masse dyr der. Det kan bety at eleven tenker at dyrene og skogen sitt forhold er et fint forhold, og at den ene parten vil påvirkes av den andre parten. At det er dyr til stede påvirker skogen i en positiv retning tenker eleven. I det eleven sier, kan vi se igjen tropen *pastoral*, der landlige omgivelser ses på som fredelig og idyllisk (Garrad, 2012, s. 39). Eleven beskriver skogen som fin fordi den er lys og grønn, og det er mange dyr i den. En slik beskrivelse er gjerne noe som kan assosieres med en idyllisk og fredelig natur.

Under diskusjonen om hva dyrene kunne ha gjort hvis Greta ikke fantes i skogen, som jeg siterte elevene på under kategorien *Menneskene og dyrene*, kan vi også se at tanker om forholdet mellom dyrene og naturen kan trekkes ut. Selv om elevene ikke snakker om skogen og naturelementer direkte, så er det kanskje mulig å se noen ideer om naturen og dyrene. For det første, som vi har sett tidligere, er det mye som tilsier at elevene tenker at dyrene er avhengig av Greta og menneskene for å få løst situasjonen der de er. Det fører også med seg at dyrene og naturen kan ses på som likeverdige, i og med at de ikke kan beskytte hverandre på samme måte som menneskene kan mot kjempene. Likevel sier også elevene at dyrene kan flytte og finne seg et annet sted å bo. Det gjør at forholdet mellom dyrene og naturen også er preget av å ikke være likeverdige. Skogen kan ikke dra og kan heller ikke vise at den er der på samme måte som dyrene kunne ha gjort. At elevene sier at dyrene kan dra for å finne en annen plass å bo, fører også til at elevene kanskje ser på dyrene som avhengige av skogen og at de trenger at den er frisk og frodig for å overleve. Hvis det er dette elevene tenker, i tillegg til at de har uttrykt at dyrene og skogen er på sammen side, gjør det isåfall Haraway sitt begrep *en relasjon på tvers av arter* relevant. Som vi har sett, er dette en relasjon der det å se hverandre og respekt er sentralt (Haraway, 2008, s. 164). Hvis dyrene trenger skogen for å overleve, så kan det tenkes at det fører med seg omsorg og et ønske om å respektere naturen for at den skal være frisk og frodig.

## 5.4 Utøvelsen av aktørskap

Et annet element det også ble snakket om, var Greta og demonstrasjonsflokken. Det kan vi for eksempel se da vi snakket om oppslag 11:

F: Ehm hva tror dere at kjempene tenker og føler da?

E1: De ser egentlig ganske lei seg ut når alle kommer mot dem.

E2: De ser litt redde ut.

Her kan vi se at elevene trekker frem kjempenes reaksjon på demonstrasjonsflokken, og dermed hvilken virkning flokken har på kjempene. Elevene mener at flokken får kjempene til å bli lei seg og redde. Videre sier E3:

E3: Kjempene? Jeg tror de kanskje angrer litt på hva de har gjort siden alle kommer mot dem nå. Og at de ser litt lei seg ut.

E3 tror at den store demonstrasjonsflokken gjør at kjempene angrer på handlingene sine, i tillegg til at de ser lei seg ut. Dermed etablerer elevene en ide om at demonstrasjonsflokken makter å påvirke kjempene i retningen av at de innser de negative konsekvensene av handlingene sine.

Senere i samtalen ba jeg elevene sette seg inn i kjempenes posisjon og spurte dem om de trodde de hadde forstått hva de hadde gjort mot skogen og dyrene hvis ikke barna og dyrene streiket. Til dette svarte elevene at de trodde at de ikke hadde forstått det:

E3: Nei, sikkert ikke.

F: Nei, hvorfor tror du ikke det?

E3: Fordi de hadde et helt annet liv før og de så sikkert ikke eller de visste kanskje ikke at det var så mange som bodde der og hadde det veldig fint der før de gjorde noe dumt.

F: Ja. Tror du at de ikke visste det eller at de på en måte ikke

E3: Tenkte over det kanskje.

F: Ja. Du da E2?

E2: At jeg tror at hvis de ikke hadde stått med de plakatene så hadde ikke skogen vært slik den er nå på en måte for da hadde de bare fortsatt og da hadde det ikke

vært noe skog igjen.

F: Nei. Så du tenker at det var nødvendig at de streiket? For at kjempene skulle endre seg?

E2: Ja.

F: Hva tenker du E1?

E1: Jeg tenker det samme at hvis jeg da hadde stått og bygget og ikke hadde tenkt på dyr og sånn uten at de hadde streiket så hadde ikke jeg tenkt over det

F: Nei.

E1: Før de hadde kommet.

Det ser ut som elevene tenker mye av det samme. Uten demonstrasjonsflokkene så hadde de ikke innsett konsekvensene av handlingene sine. E2 legger også til at dette hadde ført til at det ikke hadde vært noe skog igjen. Det etableres dermed en enighet om at demonstrasjonen var nødvendig. Her blir barnekonvensjonens artikkel 12 om deltagelse og artikkel 13 om ytringsfrihet særlig relevant. Artikkel 12 sier at barn skal få uttrykke meningene sine og at disse meningene skal vektlegges, mens artikkel 13 sier at også barn har ytringsfrihet (FN, 1990, s. 5). Siden elevene tenker at demonstrasjonsflokkene var nødvendig for at kjempene skulle endre seg, så vil det også bety at de ser på barns utøvelse av disse rettighetene som nødvendig for utfallet i fortellingen. E2 sier for eksempel at plakaten var viktige, og E1 sier at selve streiken hadde vært sentral for at hen skulle ha forstått situasjonen. Både ved hjelp av plakaten og demonstrasjonen, får barna formidlet meningene sine. Når elevene i samtalen vektlegger at dette er viktig for utfallet, kan det være et uttrykk for at de tenker at kjempene vektlegger barna sine meninger i tråd med barnekonvensjonens artikkel 12.

### 5.5 Kjempene og forholdet til menneskene, dyrene og de andre naturelementene

Noe det ble snakket mye om i samtalen, var kjempene. Denne kategorien ble, som nevnt, stor, og er delt inn i underkategoriene 1) *En overlegen posisjon* og 2) *Endring i levemåte*. Det så ut som elevene så på kjempene på to måter. Den første er hvordan de oppfører seg før demonstrasjonsflokkene kommer, og den andre er hvordan de oppfører seg etter demonstrasjonen.

### 5.5.1 En overlegen posisjon

Da vi snakket om bokens fremside, hadde elevene flere tanker om kjempene:

E2: Ehm kanskje at de ikke er enig med henne.

F: Hvorfor sier du det?

E2: Fordi at det ser ikke ut som at de er helt med i den gjengen her.

F: Tenker du på at de

E2: Det ser mer ut som på en måte (pause)

E3: De som forsøpler.

E2: Ja, eller de som går imot henne på en måte.

F: Hvorfor føler du at de går imot henne? Hva er den forskjellen?

E2: Fordi de ser på en måte de står med sånn plakater og sånn. Og de ser litt mer sånn (pause)

E3: De står liksom i skyggen.

F: Ja, at de står litt for seg selv?

E2: Ja.

Her ser vi at E2 tenker at kjempene kommer til å være uenig med Greta, og at de ikke er en del av gjengen til Greta, gutten og dyrene på fremsiden. E3 legger til at det ser ut som kjempene kommer til å være de som forsøpler og at de står i skyggen. E1 sier videre at hen tenker likt, og legger til at hen også tror at kjempene ikke hører til i gjengen. Det etableres dermed en ide om at kjempene kommer til å være en motsetning til Greta, gutten og dyrene, og at kjempene kommer til å handle dårlig. Det ser med andre ord ut som elevene tenker at kjempene kommer til å ha et dårlig forhold til menneskene, dyrene og naturen.

Da vi kom til oppslag 4 i bildeboken, ga jeg elevene et skriveoppdrag der de skulle skrive hva de hadde følt og tenkt hvis de var reven som så ned på byen. E2 hadde blitt lei seg fordi hen hadde mistet hjemmet sitt, og følt på en urettferdighet. E2 påpeker også at de som hadde tatt hens hjem egentlig ikke «trengte det fordi de trenger jo ikke så store hus liksom». Det ser dermed ut som E2 tenker at kjempene opererer med et overforbruk og utnytter naturens ressurser i en for stor grad. Videre hadde E3 vært lei seg, redd og forskrekket, i tillegg til å tenke at «det var dårlig gjort av kjempene og ta liksom stedet alle dyrene bor på og sånn». E1 hadde også blitt lei seg på grunn av hjemmet sitt. Det ser dermed ut som elevene tenker

at kjempene handler ugreit, og at det går ut over dyrene som mister hjemmet sitt, i tillegg til at E2, som nevnt, påpeker at kjempene ikke trenger så store hus. Det kan med andre ord bety at de synes at kjempene tar seg til rette slik det passer dem, og at forholdet de har til dyrene og naturen er dårlig. Denne ideen forsterkes av at E1 sier at man på oppslag 4 kan se at «de har kuttet trærne». Sannsynligvis sikter eleven til kjempene, noe som gjør at hen påpeker at de behandler naturen dårlig.

Jeg spurte også elevene om hva de trodde kjempene tenker om naturen og dyrene:

E2: Ingenting. Eller de tenker sikkert at det ikke er så viktig.

E13: Ja.

F: At de ikke tenker på dem liksom?

E2: Ja.

E3: Mhm.

Her ser det ut som elevene tenker at kjempene ikke bryr seg om dyrene og naturen ved å enten ikke tenke på dem eller å tenke at de ikke er viktige. Lignende tanker kommer til uttrykk senere ved at E3 sier at hen tror ikke at kjempene tenker på «alle dyrene og sånt» og E2 legger til at hen ikke tror at kjempene tenker på at de har handlet galt. Det ser dermed ut som elevene også tror at kjempene ikke er helt klar over konsekvensene av handlingene.

Elevene fikk også et annet skriveoppdrag. Det var i forbindelse med oppslag 11, og da skulle elevene skrive ned spørsmål til kjempene hvis de var med i streikeflokket. E1 ville ha fått svar på hvorfor kjempene handler slik og om de tenker på menneskene og dyrene som bor i skogen. E2 ville ha spurt om kjempene kunne stoppe med ødeleggelsen av skogen, og om kjempene kunne ha hjulpet med å ordne skogen. E2 mener at «det er vanskelig å bygge en skog eller opp igjen alene eller en hel by, og liksom det hadde vært bra om de kunne hjelpe på en måte». Dette kan bety at hen mener at kjempene må være med for at skogen skal bli som den var igjen. E3 ville også spurt om de kunne slutte å ødelegge skogen siden boplassen deres har forsvunnet. Hen tenker også at «det er teit å bare rive ned skogen og lage ting de ikke trenger av det». Det ser ut som E3 også mener at kjempene lager mye de ikke trenger, og at det blir for dumt å ødelegge skogen av denne grunn. I elevenes svar kan vi lese en enighet om at kjempenes handlinger er dårlige. De synes det går utover menneskene og dyrene som bor i skogen, i tillegg til at skogen ødelegges. Likevel ser vi at de vektlegger at

det er dumt at kjempene ødelegger skogen fordi da mister dyrene og menneskene hjemmene sine, og ikke fordi skogen i seg selv trenger å bli vernet om. Det er også mulig at de slår alle disse elementene sammen, og egentlig tenker at skogen og naturen har verdi i seg selv i og med at de ønsker at kjempene ikke skal ødelegge skogen lenger. I det E3 sier om at kjempene lager mye de ikke trenger av skogen, kan vi lese at hen gir en egenverdi til skogen og synes at kjempene ikke skal utnytte dens ressurser til å lage ting de ikke trenger. Elevene er også enige i at kjempene må endre seg for at skogen skal bli slik den var igjen.

I denne underkategorien ser vi dermed at elevene tenker det er dumt og galt at kjempene ødelegger skogen, og at de dermed også ødelegger hjemmet til dyrene og menneskene som bor i skogen. Dette gjør at natursynet kan plasseres i natur i kultur-matrisens problematiserende horisont, hvor naturen kan ses på som tapt eller ødelagt (Røskeland, 2018, s. 46). I tillegg blir matrisens antroposentriske horisont relevant, hvor «naturen blir forstått og vurdert i forhold til menneska sine behov» (Røskeland, 2018, s. 46). Ut fra det elevene har sagt, ser vi at det trekkes frem at de synes at kjempene ødelegger og utnytter skogen, at kjempene ødelegger dyrene og menneskenes hjem, at elevene tror at kjempene tenker at dyrene og naturen ikke er viktig, eller at kjempene ikke helt forstår at de gjør noe galt. Det ser dermed ut som elevene synes at kjempene utnytter naturen slik det passer dem, og at de ikke tar hensyn til dyrene og menneskene som bor i skogen. Det kan med andre ord beskrives som at elevene tenker at kjempene har gitt seg selv en privilegert posisjon. Å gi seg selv en slik posisjon går også imot posthumanistisk tankegang (Jaques, 2021, s. 154). Alt dette tyder på at elevene tenker at kjempene har et dårlig forhold til menneskene, dyrene og naturen.

### 5.5.2 Endring i levemåte

I forbindelse med demonstrasjonsflokkene og det de sier til kjempene, ser det ut som elevene ser en endring hos kjempene. Som sitert under *Utøvelsen av aktørskap*, kommenterer E1 at kjempene ser triste ut når flokken kommer, mens E2 mener kjempene ser redde ut. E3 tror også at kjempene er lei seg, men legger til at hen i tillegg tror at de angreir siden «kanskje de har sett på skogen hvordan den ble og at det er så mange dyr som har mistet hjemmet sitt og sånn». Det ser dermed ut som det etableres en enighet hos elevene om at streikeflokkene får kjempene til å være lei seg, i tillegg til at E3 også tror at kjempene nå har åpnet øynene

for hva de har gjort med skogen og hva som har skjedd med dyrene.

Elevene snakket videre om denne endringen hos kjempene i forbindelse med oppslag 14. Da jeg spurte dem hva de så i bildet på oppslag 14, svarte E3 at det ser ut som alle er fornøyde og glade for at kjempene har endret seg. De andre svarte:

E2: Alle sammen ser det du sa at de ser glad ut og at det ser ut som at alle er venner.

F: Ja. Hvorfor ser det ut som alle er venner?

E2: Fordi at alle sammen er sammen og smiler og gjør forskjellige ting og noen gjør ting sammen liksom.

F: Mhm. Du da E3? Nei E1, beklager.

E1: Jeg tenker akkurat det samme og synes jeg skogen da også eller har litt gladere farger og så er det kommet planter på bygningene.

F: Hva tror du det betyr?

E1: At alt blir gjort om til skogen eller at alt vokser ut.

Elevene ser med andre ord endring hos kjempene. De tenker at menneskene og dyrene er fornøyde med kjempene og er blitt venner med dem, i tillegg til at E1 påpeker at skogen nå har fått vokse ut og at det ser ut som alt skal bli en del av skogen. Sistnevnte kan være et uttrykk for at eleven tenker at kjempene har endret seg når det gjelder å ødelegge skogen. E1 trekker også frem fargebruken som «gladere» enn den var før, noe som kan bety at hen syntes at slik kjempene handlet ga skogen et mørkere preg.

Elevene har også en del å si om hvordan de synes forholdet mellom naturen og kjempene er:

E3: Det ser ut som at de har begynt å like naturen og tenke litt mer på naturen enn de gjorde før.

F: Ja.

E2: Det ser ikke ut som de på en måte har tenkt å ødelegge den igjen.

F: Nei. Hvorfor sier du det at det ser ut som de ikke ødelegger den lenger?

E2: Ehm fordi at hele skogen er på en måte blitt fin igjen og de sitter og liksom har blitt venner med dyrene og ser ut som de liker skogen veldig godt.

F: Ja. Du da E1? Hva tenker du?

E1: Eh først har de kjempene flyttet hit til skogen. Da ville jeg først og fremst tenkt at



de kanskje ikke hadde hatt lyst til å ødelegge det igjen med tanke på at nå er det deres hjem også.

E3 tror at kjempene nå tenker mer på naturen og at de liker den, mens E2 tror at kjempene ikke kommer til å ødelegge skogen igjen siden de både liker skogen og er venner med dyrene. E2 legger også til at skogen ser ut til å være fin igjen. Dette, i tillegg til det E1 tidligere sa om skogens gladere farger og at skogen får vokse ut, gjør at vi kan kjenne igjen tropen *pastoral* med sin idyll og fredelighet (Garrard, 2012, s. 39). I natur i kultur-matrisens feirende posisjon finner vi også beskrivelser av en slik «vakker, idyllisk» natur (Røskeland, 2018, s. 46).

Vi snakket også om forholdet mellom kjempene, barna og dyrene på dette oppslaget. E1 tenker at de alle har et positivt forhold siden menneskene og kjempene har det gøy sammen og «tenker okei nå har de sluttet og nå har de ikke noe å være redd for lenger». Eleven tenker dermed at menneskene har fått troen på at kjempene ikke skal begynne med den gamle livsstilen sin igjen. Både E2 og E3 synes det ser ut som de er blitt en familie og at de har det bra sammen. Jeg spør dem videre om hvordan de ser at de har det fint sammen. E3 peker ut at de ler og smiler. Når E3 sier at «de» gjør dette, er det vanskelig å si hvem hen spesifikt sikter til. Likevel er det sannsynlig å tro at E3 tenker på både kjempene, barna og dyrene. Hvis det er tilfellet, kan også tropen *animals* ses igjen her, og da i form av antropomorfisme ved at eleven ser at dyrene ler og smiler (Garrard, 2012, s. 154). Eleven tolker i så fall dette til å bety at dyrene har det bra. E2 synes det ser ut som de har det gøy sammen, noe også E1 tenker. E1 legger også til at det ser ut som «[d]e virker veldig interessert i hverandre». Her kan Haraways begrep *en relasjon på tvers av arter* trekkes inn. Ut fra det elevene her sier, ser det ut til at de tenker at relasjonen mellom kjempene, menneskene og dyrene nå er blitt en positiv relasjon som kan være preget av både respekt, nysgjerrighet og det å se hverandre. Dette er, som nevnt, kjennetegn på *en relasjon på tvers av arter* (Haraway, 2008, s. 20 og 164). I tillegg har ikke mennesket en privilegert posisjon i en slik relasjon (Haraway, 2008, s. 165). Ut fra det elevene uttrykker ser det også ut til at de tenker at kjempene har endret seg fra å ødelegge skogen og ødelegge for dyrene etter eget ønske, til at de nå heller tar mer hensyn. Det kan være et uttrykk for at elevene tenker at kjempene har lagt bort en slik privilegert posisjon. Slike tanker hos elevene vil dermed også gjøre posthumanistisk tankegang relevant. Her har ikke mennesket en privilegert posisjon,

men mennesket forstås heller som forbundet med miljøet og andre arter (Jaques, 2021, s. 154). Hvis elevene tenker slik, vil det også gjøre natur i kultur-matrisens økosentriske horisont sentral. Også her blir alt liv sett på som forbundet og mer likeverdig (Goga et al., 2018, s. 13).

Tanker om at demonstrasjonen var nødvendig for denne endringen hos kjempene, kom også frem i samtalen. Som vi så under *Utøvelsen av aktørskap*, uttrykte elevene at streiken var nødvendig da jeg spurte elevene om de trodde de hadde forstått hva de hadde gjort mot dyrene og skogen hvis ikke barna og dyrene streiket. Elevene uttrykte da at de ikke hadde forstått det.

## 5.6 Bokens overførbarhet

Bokens overførbarhet er også en stor kategori, og er delt inn i underkategoriene 1) *Fortellingens relevans for vår verden* og 2) *Tanker om forholdet mellom mennesker, dyr og natur i virkeligheten*. Den første kategorien har et spesielt fokus på elementer i boken som kan knyttes direkte til virkeligheten, mens den andre kategorien har et særlig fokus på tanker elevene hadde om forholdet mellom mennesker, dyr og natur i vår verden.

### 5.6.1 Fortellingens relevans for vår verden

I løpet av samtalen kom det frem flere tanker hos elevene om ulike elementer som kan knyttes til vår virkelighet. Det skjer allerede i samtalen om bokens fremside og hva elevene tror boken vil handle om. Både E2 og E3 uttrykker at boken kommer til å handle om klima og miljø siden boken er inspirert av Greta Thunberg. Begge elevene assosierer dermed Thunberg med klima og miljø, noe som gir dem et hint om handling. Dette blir et eksempel på at fremsiden etablerer forventninger til hva man vil møte på i fortellingen (Mjør, 2010).

Under samtalen om oppslag 4, ba jeg elevene skrive ned hva de hadde følt og tenkt hvis de var reven som så ned på byen. Disse svarene så vi på i kategorien *Kjempene og forholdet til menneskene, dyrene og de andre naturelementene*, men E1 hadde også en interessant tanke knyttet til vår virkelighet:

E1: Jeg skrev at jeg også hadde blitt ganske lei meg fordi at det er jo på en måte hjemmet det er jo akkurat som at noen hadde kommet og revet vårt hus i stykker.

Her trekker eleven inn sin egen virkelighet og sammenligner revens opplevelse med en egen opplevelse av at noen hadde ødelagt huset. Dette kan være et uttrykk for at eleven opplever kjempenes handlinger som veldig alvorlig og klarer å sette seg helt inn i hva reven kan føle.

En sammenligning av kjempene og mennesker i vår verden kom også frem da jeg spurte elevene om hva de synes om kjempene:

E1: De er vel akkurat det samme som mennesker siden vi driver jo og river skog.

F: Ja, at du tenker at kjempene blir litt sånn som mennesker med tanke på skogriving da?

E1: Ja.

F: Ser du noen andre likheter?

E1: Ehm de har gjort om alt til bygninger og store kraftverk og biler.

Eleven ser en direkte sammenheng mellom kjempene i boken og mennesker i vår verden. Hen ser likheter i at mennesker også river skog og bygger bygninger, biler og kraftverk. Det kan bety at eleven ser igjen den ødeleggende oppførselen til kjempene hos mennesker i vår verden.

Etter at boken var lest, spurte jeg elevene om de så likheter mellom vår verden og fortellingen:

E1: Røyken.

F: Røyken?

E1: Som kom av alle bygningene.

F: Ja, fabrikkene tenker du på?

E1: Ja, fabrikkene.

F: Ja.

E2: Kanskje skogen som blir ødelagt.

F: Ja, skjer det på ekte tenker du?

E2: Ja.

E1: Det står jo at det er brann i skogen.

F: Ja. Hvem er det som ødelegger skogen da?

E2: Menneskene.

F: Ja.

E3: Vi forurener mye sikkert og så blir skogen ødelagt mer og mer og dyrene og sånning.

Elevene trekker frem røyk fra fabrikker, ødelegging av skog, brann i skog, at menneskene er de som ødelegger skogen og at mennesker forurener mye, som igjen påvirker skogen og dyrene negativt. Alt dette, i tillegg til det E1 sa tidligere om at mennesker er som kjempene og river skog og bygger kraftverk, bygninger og biler, gjør at natur i kultur-matrisens antroposentriske horisont blir relevant. Elevene ser en likhet i når kjempene og mennesker gir seg selv en privilegert posisjon ved å gjøre som de vil med naturen. Dette er kjennetegn på en antroposentrisk horisont i matrisen (Røskeland, 2018, s. 46). En slik privilegert posisjon har vi også tidligere sett at går imot posthumanistisk tankegang, der mennesket heller blir sett på som integrert og forbundet med naturen og andre arter (Jaques, 2021, s. 154). I elevenes utsagn om røyk og forurensning kan også tropen *pollution* ses igjen ved at elevene kanskje oppfatter at det er noe i miljøet som ikke skal være der (Garrard, 2012, s. 6). Alt dette gjør også at natursynet kan plasseres i natur i kultur-matrisens problematiserende posisjon, hvor naturen ses på som både «farleg, ødelagt, tapt» (Røskeland, 2018, s. 46). Det er dermed dette resultatet elevene ser av kjempene og menneskers handlinger.

I samtalen kom det også frem at elevene så noen ulikheter mellom fortellingen og virkeligheten. E2 tenkte at i virkeligheten, så hadde det tatt lengre tid til å få til en endring enn et par dager. E1 uttrykte derimot at hen ikke tror at dyrene hadde sagt ifra til mennesker siden det er menneskers handlinger som er grunnen, i tillegg til at dyr ikke kan snakke. Det kan være et uttrykk for at E1 tenker at dyr i virkeligheten er avhengig av at mennesker ikke ødelegger for dem, i tillegg til å være avhengig av at noen taler deres sak.

### 5.6.2 Tanker om forholdet mellom mennesker, dyr og natur i virkeligheten

I samtalen snakket vi også om mennesker, dyr og natur i vår verden. Det skjedde da jeg spurte elevene om hvem de trodde kjempene kan være i virkeligheten:

E1: Mennesker.

E2: Det er jo mennesker.

F: Hvorfor sier dere det?

E2: Fordi det er mennesker som ødelegger jorden.

F: Ja.

E3: Og de liksom forurenses og bygger ting og river ned skogen og sånn.

E1: Vi gjør akkurat det de gjør.

F: Er det alle mennesker?

E2: Nei.

F: Hvem er det da?

E2: Eh altså alle sammen eller det er jo noen gjør jo er jo kaster liksom ikke

E3: Ting i naturen.

E2: Ting i naturen for eksempel, men de fleste er jo med på å

E3: På å forurense.

E2: På å forurense på masse forskjellige måter. Sånn det trenger ikke bare være å kaste boks i naturen liksom, men

F: Det kan være verre tenker du?

E2: Ja, eller sånn for eksempel sånn som det står her å kjøpe nye ting

F: Ja.

E2: Og ehm

E3: Spise mye kjøtt.

E2: Spise mye kjøtt.

Her svarer både E1 og E2 eksplisitt at kjempene representerer mennesker i vår verden, noe vi også så i forrige kategori at E1 gjorde. Det tenker elevene fordi mennesker handler som kjempene. Mennesker ødelegger jordkloden, forurenses, river skog og bygger ting. Likevel tenker ikke E2 at det er alle mennesker. Ut fra samtalen mellom E2 og E3 ser det likevel ut som de tenker at de fleste mennesker gjør noe ille i form av å for eksempel forurense, kaste ting i naturen, kjøper nye ting og spiser mye kjøtt. Det ser dermed ut som elevene tenker at mennesker, som kjempene, oppfører seg dårlig mot naturen. I slike tanker blir natur i kulturmatrisens problematiserende posisjon relevant i form av at naturen blir sett på som «øydelt, tapt» (Røskeland, 2018, s. 46). Ut fra elevenes tanker ser vi at de tenker at menneskenes handlinger gjør at naturen kan ses på som både tapt og øydelt. I tillegg kan tropen *pollution* trekkes inn når elevene nevner forurensning, ved at vi tilfører noe til miljøet som ikke skal være der (Garrad, 2012, s. 6).

Jeg spurte også elevene om hvordan de synes «at forholdet mellom mennesker, dyr og naturen er i vår verden». E1 sier at vi har et nært forhold til dyr, og at vi har ønsket å redde dyrene fra branner. E1 legger til at «vi tenker vel oss ikke alltid om». E2 sier at «det er mange dyr og som ikke har det så bra», og trekker inn dyr som brukes i pels- og kjøttindustrien. E3 snakker videre om at kylling blir behandlet dårlig før de blir gjort om til mat, og at det også gjelder flere dyr. Elevene trekker dermed frem ulike elementer. Fra E1 som sier vi har et nært forhold til dyr og at vi redder dem, til dårlig behandling av dyr på grunn av pels og kjøtt. At dyr i vår verden har det dårlig kom også frem tidligere i samtalen:

E3: Ehm de har det kanskje ikke så bra siden det er veldig mye plast og sånn og boss ute i skogen.

F: Ja. Hvem er det som har hvorfor ligger det der hvem har lagt det der?

E3: Menneskene.

Det ser med andre ord ut som elevene tenker at det er mye vi mennesker gjør som påvirker dyrene i vår verden på en negativ måte.

Etter samtalen om dyrene snakket vi også om elevenes tanker om forholdet mellom naturen og mennesker i virkeligheten. E2 snakker om at det vil være forskjellig fra hvor man er. Hen trekker frem at noen strender er oversvømt av boss, mens andre strender er ikke det. E3 sier derimot at det er mange som er «glade i naturen». Dermed ser det ut til at elevene ser at mennesker kan ha ulike forhold til naturen. Når jeg spør om det finnes plasser som inneholder spesielt mye boss, svarer E2 at hen ikke vet om en spesifikk plass. E3 sier derimot byen, noe E1 også trekker frem. E1 sier at «[b]yen er jo mye varmere med mye mer trafikk og mye tettere der liksom». Det kan være et uttrykk for at E3 og E1 ser på byen som en plass der mennesker gjør hva de vil mot naturen. Videre kommenterer elevene hva de synes om det å rive skog og natur for å bygge bygninger:

E1: Vi må jo ha et sted å bo vi også, men vi må jo ikke bygge tre forskjellige bygninger når vi ikke trenger dem egentlig.

F: Mhm.

E3: For eksempel tre forskjellige bygninger av akkurat det samme liksom som gjør akkurat det samme.

E2: Sånn vi kunne jo ikke bodd i skogen liksom vi måtte jo gjort noe, men vi hadde

ikke altså vi trenger ikke å ta alt.

F: Så dere tenker at det er greit å så lenge det på en måte er nødvendig, at det ikke skal være overforbruk tenker dere?

E1: Mhm.

E2: Ja, altså vi trenger et sted på en måte å bo, men vi må jo ikke ta alt på en måte.

F: Nei.

E2: Det må være slik at vi har nok og dyrene har nok på en måte.

E3: For eksempel eh kunne vi jo hatt halvparten eller ja halvparten med det vi trenger og halvparten til det dyrene trenger, liksom skog og sånn.

F: Ja, at vi hadde tatt litt hensyn sånn?

E3: Mhm.

Vi ser at elevene tenker alt fra at mennesker er glade i naturen til at mennesker kaster boss i naturen og at vi bygger byer der naturen er. I tillegg til bosskasting og bygging av byer, har elevene tidligere blant annet nevnt at vi mennesker forurenses, river skog og behandler pelsdyr og dyr som skal slaktes dårlig. Dette gjør at natur i kultur-matrisens antroposentriske horisont kan trekkes inn, hvor mennesket har en privilegert posisjon over naturen og andre arter (Røskeland, 2018, s. 46). En slik privilegert posisjon har vi også tidligere sett at går imot posthumanistisk tankegang, som heller ønsker å forstå mennesket som integrert og forbundet med miljøet og andre arter (Jaques, 2021, s. 154). Blant elevene ser det også ut som en etablert tanke er at det er greit at vi bygger byer og leiligheter så lenge vi trenger dem. Nødvendighet og det å ikke drive med overforbruk ser ut til å være sentralt, og dyrene må også få det de trenger.

Nødvendighet så også ut til å være sentralt da jeg nevnte det de hadde sagt om pels og kjøtt og spurte elevene om de synes «det er greit når mennesker på en måte bruker dyr til sitt eget behov»:

E3: Hvis du trenger det liksom veldig så er det

E2: Men det er jo også masse som ikke er nødvendig.

E3 fullfører ikke setningen sin, men det ser ut som hen tenker at det er greit hvis vi trenger det. E2 legger til at det er likevel mye som ikke er nødvendig. Jeg spør dem videre om det er nødvendigheten som er viktig. E2 sier ja, og snakker om kjøtt og pels. Hen uttrykker at man

kan slutte å spise kjøtt, men at det alltid vil være noen som ikke ønsker det. I tillegg tenker hen at man ikke trenger pels. E2 forteller også det burde skjedd en endring i form av at dyrene burde ha det bedre før de slaktes. E3 er enig i at dyrene burde ha det fint i forkant av døden. Her ser det dermed ut som elevene igjen tenker på denne nødvendigheten, men at vi uansett burde ha passet på at dyr som skal slaktes får ha et fint liv før det skjer.

Jeg spurte også elevene om hva de tenkte «om det å ta vare på dyr og naturen». E3 synes det er viktig siden «alle må jo ha det bra». Hen legger til at «[d]et kan ikke være slik at dyrene ikke får ha det bra bare fordi vi tar det vi trenger og de får ingenting av det de trenger». E1 uttrykker at «vi må liksom passe på at de også har det bra fordi at deres hjem og deres liv er like viktig som våre». Det ser med andre ord ut som elevene tenker at dyrenes liv er like viktige som våre og at vårt forbruk ikke må føre til at dyrene ikke får det de trenger. Dette, i tillegg til det som er kommet fram i samtalen om nødvendighet, for eksempel at vi mennesker trenger en plass å bo, men at vi ikke må drive med overforbruk, eller at dyrene også må ha nok, gjør at temaet bærekraftig utvikling blir relevant. Ideen om bærekraftig utvikling er, som nevnt, at «[w]e must not destroy the natural environment on which we, nature itself, and future generations depend» (Holden et al., 2018, s. xiv). Ideen innebærer med andre ord at både mennesker og naturen er avhengig av at naturen ikke ødelegges. Elevenes tanker om at mennesker ikke bør ødelegge naturen mer enn det som er nødvendig for å tilfredsstille egne behov, i tillegg til at vi også må passe på at dyrene har det de trenger, vil dermed innebære at elevene vektlegger en bærekraftig utvikling i vår virkelige verden. At elevene gir uttrykk for at dyrenes liv og hjem er like viktige som menneskers og at dyrene også må få det de trenger, gjør også natur i kultur-matrisens økosentriske horisont sentral. I denne horisonten har ikke mennesket en privilegert posisjon, men er heller integrert i naturen (Røskeland, 2018, s. 46). Dette gjør også posthumanistisk tankegang relevant, der mennesket forstås som integrert og forbundet med naturen og andre arter (Jaques, 2021, s. 154).



## 6. Diskusjon av bildebokanalysen og den litterære samtalen

I tidligere kapitler har jeg presenterte min bildebokanalyse, og analyse og drøfting av den litterære samtalen. I dette kapitlet skal jeg undersøke disse to og kort diskutere forholdet mellom min bildebokanalyse og funnene fra samtalen. Før jeg starter, ønsker jeg igjen å si at det aldri har vært et mål at elevene skulle se det samme som meg, og det er heller ikke slik at min analyse er mer riktig enn elevenes tanker. Målet er derimot å undersøke hvilke refleksjoner og tanker *Greta og kjempene* åpner for rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Det er også slik at bildebokanalysen min og datamaterialet fra den litterære samtalen er nokså omfattende. Derfor kan jeg ikke kommentere alt, og jeg skal heller trekke frem det jeg erfarer er de mest sentrale elementene.

### 6.1 Menneskene, dyrene og andre naturelementer

#### 6.1.1 Menneskene og dyrene

Ut fra hva jeg fant i bildebokanalysen, mente jeg at *Greta og kjempene* kan åpne for refleksjoner rundt forholdet mellom barna/menneskene og dyrene. Jeg argumenterte i analysen for at dette forholdet består av likeverd. Min erfaring var at barna og dyrene bryr seg om hverandre, er trygge på hverandre og kjenner hverandre, i tillegg til at de kjemper sammen for at kjempene skal slutte å ødelegge skogen. Elevene reflekterte også rundt dette forholdet. Elevene uttrykte lignende tanker som meg. De tenkte blant annet at menneskene og dyrene var på samme lag mot kjempene, at Greta ville hjelpe dyrene, at de holder sammen og at dyrene trives med Greta. I tillegg kom det frem tanker om at Greta og dyrene var en familie. Dermed knyttet elevene relasjonen mellom Greta og dyrene enda tettere sammen enn det jeg gjorde.

Jeg så også at man kunne stille spørsmål om forholdet mellom menneskene og dyrene egentlig er helt likeverdig, ved å heller lure på om dyrene var avhengig av Greta, og reflektere rundt dette. Trenger de hjelp av Greta til å ta opp kampen mot kjempene? Jeg tenkte at det kunne se slik ut siden dyrene spurte henne om hjelp og ved at hun var den som tok opp kampen først. Likevel kunne det også være slik at siden dyrene snakker et språk som kjempene forstår, så kunne de klart det selv. Elevene i samtalen snakket om et relevant

aspekt, nemlig om hva dyrene kunne ha gjort hvis Greta ikke var der. Elevene uttrykte at dyrene kunne ha flyttet, noe som kan bety at elevene tenker at dyrene trenger Greta. De la likevel til at dyrene kunne ha prøvd å vise at de er der, eller vise seg selv til barna så de kunne ha gitt beskjed til kjempene. Slik sett uttrykte elevene at dyrene kunne ha prøvd selv, men at de sannsynligvis trenger hjelp av Greta eller de andre barna.

### *6.1.2 Menneskene, dyrene og andre naturelementer*

Ut fra bildebokanalysen, fant jeg at boken også åpner for refleksjoner rundt forholdet mellom barna/menneskene, dyrene og andre naturelementer. Når det gjelder forholdet mellom barna/menneskene og naturelementene, valgte jeg å trekke frem at vi på oppslag 2 ser Greta sitt hus, og at det dermed er mulig å stille spørsmål ved om huset er laget av elementer som utvinnes av skogen. De andre menneskene i bildeboken bor kanskje også i lignende hus. Det er derfor mulig å reflektere over hvordan de varmer seg, om menneskene i skogen benytter seg av skogens ressurser eller om de gjør det på en mer bærekraftig måte enn kjempene? Elevene i samtalen reflekterte ikke rundt slike elementer om hvordan menneskene i bildeboken behandlet naturen. I samtalen kom det heller frem tanker om at Greta, dyrene og naturen var på samme lag mot kjempene, og at Greta og gutten på fremsiden ønsker å redde «dyrene og sånt». «dyrene og sånt» valgte jeg å tenke at kunne bety naturen, og at det i så fall uttrykkes at barna vil redde dyrene og skogen. I tillegg sa en elev at Greta gjennom hele fortellingen tenkte at naturen var viktig og at det var viktig å beholde den fin. Slik sett ser det ut som at elevene i samtalen ikke reflekterer over menneskenes levemåte på denne måten i fortellingen. En stor grunn til dette kan likevel være at planen for samtalen manglet slike spørsmål som kunne åpne for slike refleksjoner.

Bildebokanalysen ga meg også grunnlag for å hevde at boken kan åpne for refleksjoner rundt forholdet både barna/menneskene og dyrene har til andre naturelementer. Jeg mente for eksempel at det kunne se ut som plantene omfavnet Greta og dyrene på oppslag 1, og at det kunne bety at skogen ønsker at de skal være der. Kanskje skogen erfarer at de er gode mot naturen? Videre går dyrene og barna sammen og kjemper for at skogen, det som er i den, og luften skal slutte å bli påvirket negativt av kjempenes handlinger. Her mente jeg at man kan reflektere rundt hvorfor de velger å kjempe for dette. Har de omsorg for naturen? Mener de at ingen kan utnytte naturen slik kjempene gjør? Eller kan det være fordi menneskene og

dyrene også påvirkes av kjempenes handlinger? De mister alle hjemmene sine når skogen ødelegges, og en forurenset luft gjør at de ikke får puste. Eller er det en blanding av begge grunner? En tydelig diskusjon om hvorfor menneskene og dyrene kjemper for naturen oppstår ikke eksplisitt i samtalen. Likevel er det kanskje mulig å hente ut elevenes tanker om dette. En elev uttrykte for eksempel at Greta gjennom fortellingen tenker at naturen er viktig og at det er viktig at den skal få være fin. Slik sett ser vi at eleven gir skogen en form for egenverdi. Likevel uttrykte elevene flere ganger at det er dumt at kjempene handler slik for da mister dyrene hjemmet sitt. Igjen ser vi at elevene ikke reflekterer direkte rundt slike kritiske spørsmål, men her vil også planen for den litterære samtalen spille inn.

Elevene snakket om hva dyrene kunne ha gjort hvis Greta ikke fantes i skogen. Her kunne det også trekkes ut tanker de hadde om forholdet mellom dyrene og naturen. Mye, som nevnt, tilsa at elevene så på dyrene som avhengige av Greta for å få løst situasjonen der de er, noe som også kan bety at dyrene og naturen ses på som likeverdige ved at de ikke kan beskytte hverandre slik menneskene kan. Det at elevene foreslo at dyrene kunne flytte kunne også bety at forholdet ikke er likeverdig i og med at naturen ikke kan dra. I tillegg kan tankene om at dyrene kan flytte bety at elevene tenker at dyrene er avhengig av skogen og det som er i den for å overleve. Mye av dette var elementer jeg ikke tenkte over selv når jeg analyserte boken, men som jeg kunne tenke over når elevene kom med sine refleksjoner.

## 6.2 Kjempene versus menneskene, dyrene og andre naturelementer

Jeg så av bildebokanalysen at boken også åpner for refleksjoner rundt forholdet mellom kjempene og barna, dyrene og andre naturelementer. Allerede fremsiden gir hint om en konflikt mellom karakterene, noe også elevene la merke til i samtalen. Der uttrykte de at det for eksempel så ut som at kjempene sto utenfor gjengen og i skyggen, og at de kom til å gå imot Greta. Dermed ser vi at allerede fremsiden åpner for refleksjoner rundt dette forholdet.

Jeg så i bildebokanalysen at oppslag 4 viser kjempenes by og at byen tar mer og mer av skogen. Her mente jeg at det åpnes for refleksjon rundt konsekvensene av dette. Hva skjer med naturen og dens elementer? Det var i forbindelse med dette oppslaget at elevene i samtalen skulle sette seg inn i følelsene og tankene til reven som så ned på byen. Elevene uttrykte at hvis de var reven, så hadde de blant annet kjent på å være lei seg, følt på en urettferdighet, vært redde og forskrekket. I elevenes svar ser vi en vektlegging på at

kjempene handler dumt fordi dyrene mister hjemmet sitt. Likevel legger en elev til at hen ikke tror at kjempene trenger såpass store hus, og dermed ser det ut som at eleven tenker at kjempene utnytter naturens ressurser i for stor grad. Senere i samtalen sa en elev også at «det er teit å bare rive ned skogen og lage ting de ikke trenger av det». Dette forsterker ideen om at elevene tenker at kjempene utnytter naturens ressurser for mye, selv om elevene gjennom samtalen la mye vekt på at kjempenes handlinger påvirket dyrenes hjem.

I bildebokanalysen kom jeg også frem til at kjempene utnytter naturens ressurser slik det passer dem, noe som gir rom for refleksjon rundt hvilket forhold kjempene har til menneskene, dyrene og de andre naturelementene. Hvordan kommer dette forholdet til syne? Er det rettferdig at forholdet er preget av et maktforhold, noe jeg synes forholdet er preget av? Hvorfor/hvorfor ikke? Slike spørsmål kan man reflektere rundt. I samtalen snakket elevene om forholdet kjempene hadde til naturen og dyrene. Elevene uttrykte for eksempel at de trodde at kjempene ikke tenkte på naturen og dyrene, eller at kjempene ikke tenkte at dyrene og naturen var viktig. Ut fra samtalen ser det dermed ut som elevene også tenkte, som meg, at kjempenes handlinger påvirker dyrene og naturen negativt.

Det ser ut som både jeg i bildebokanalysen og elevene i samtalen så en endring hos kjempene i løpet av fortellingen, og gjerne i forbindelse med demonstrasjonsflokkens på oppslag 11. Når flokken kommer mot kjempene, uttrykker elevene at kjempene blant annet ser lei seg ut og redde ut. En elev legger også til at hen tror at kjempene angres, og at det er mulig at kjempene har sett hvordan skogen er blitt og innsett at dyr har mistet hjemmet sitt. Da elevene i samtalen svarte på om de hadde forstått hva de hadde gjort mot dyrene og skogen hvis ikke streikeflokkens oppsto, uttrykte de at de ikke hadde forstått det. Det kan bety at elevene så på demonstrasjonen som nødvendig for at kjempene skulle gjennomgå denne endringen. Også jeg erfarte demonstrasjonen som nødvendig, og koblet denne endringen til en vellykket utøvelse av aktørskap.

Som elevene, erfarte jeg også at demonstrasjonsflokkens klarer å nå gjennom til kjempene. Jeg synes også at kjempene ser lei seg ut, noe jeg tenkte kunne bety at de forstår konsekvensene av handlingene sine. Jeg fant også at kjempene på dette oppslaget ikke lenger ble fremstilt som mektige, og at de fremstilles som mindre enn før. Størrelsen til kjempene kommenterer ikke elevene. Jeg mente videre at man her kan reflektere rundt

hvorfor dette skjer. Jeg så demonstrasjonsflokkens vellykkede bruk av aktørskap som en grunn. Jeg så også dette som en mulig inngang til refleksjoner rundt godt og ondt. Man kan stille spørsmål som for eksempel om kjempene har vært onde? Selv om de ikke har visst om konsekvensene? Hvorfor fremstilles kjempene som onde mens det er en mulighet for at barna/menneskene også benytter seg av naturens ressurser? Jeg tenkte at forskjellen mellom menneskene og kjempene innebærer mengden av utnyttelse. Ut fra samtalen ser det ikke ut til at elevene eksplisitt reflekterer rundt godt og ondt, selv om det kommer frem at de tenker at det kjempene gjør er dumt. Som nevnt, reflekterer de heller ikke rundt om menneskene utnytter naturens ressurser. Igjen ønsker jeg å legge til at planen for samtalen kan ha spilt inn her.

Både jeg og elevene så at denne endringen i forholdet mellom kjempene, menneskene, dyrene og andre naturelementer kan sees på oppslag 14. Her mente jeg at det åpnes for refleksjoner rundt hvordan endringene kommer til syne. For eksempel kan man se at fabrikkene ikke brukes og at de alle koser seg i hverandres selskap. Elevene uttrykte blant annet at de synes alle på oppslaget er fornøyde og glade, og en elev kommenterte også at skogen illustreres med gladere farger. Jeg erfarte også at skogen fremstilles med lysere farger. Slik ser det ut til at vi begge erfarer at kjempenes tidligere handlinger har preget naturen med et mørke. I tillegg kom det i samtalen frem tanker om at kjempene, barna og dyrene er blitt venner eller at de er alle en familie. Elevene uttrykte også at kjempene har begynt å tenke på naturen og like den, i tillegg til at det ikke ser ut som at kjempene skal ødelegge skogen lenger. Jeg erfarte også at kjempene har lagt fra seg sin privilegerte posisjon. Jeg kommenterer også at kjempene har sine vanlige hudfarger, og at strekene i ansiktet deres enten er borte eller nesten borte. Hva dette betyr, kan man reflektere rundt. Mitt forslag var at det symboliserer at kjempene har fått tilbake den menneskelige empatien sin og kan innta menneskeformen igjen. Dette elementet så det ikke ut som elevene i samtalen plukket opp.

Jeg mente at denne endringen hos kjempene også åpner for refleksjoner over hva endringen har ført til. Dyrenes og menneskenes hjem er trygge, og det er også mulig at kjempene har gitt naturelementene en egenverdi. Jeg mente det også åpnes for refleksjon rundt posisjonen naturen har. Man kan for eksempel lure på hva kjempene lever av når fabrikkene ikke brukes lenger? Hva spiser menneskene og kjempene? Bruker de naturen til egne behov?

Er det en bærekraftig utvikling vi ser her? Har mengden utnyttelse noe å si? Elevene samtaler ikke om hva kjempene eller menneskene lever av, selv om det i samtalen kom frem en liten diskusjon om kjempene hadde flyttet til skogen eller ikke.

### 6.3 Forholdet mellom mennesker, dyr og natur i vår verden

Av bildebokanalysen så jeg at bildeboken åpner opp for refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer i vår virkelige verden. Jeg så for eksempel at oppslag 15 med sin faktaformidling åpner for dette. Når vi her kan lese om menneskeskapte klimaendringer og konsekvensene det har for livet på jorda, åpnes det for refleksjon om dette forholdet. Har vi mennesker rett til å utnytte naturen på denne måten til å oppfylle egne behov? Hvorfor/Hvorfor ikke? Har mennesker en privilegert posisjon over naturen og dyrene? Hva vil skje om vi endrer levemåte? Slike spørsmål, og andre om vår verden, mente jeg oppslaget åpnet for. Elevene snakket i løpet av den litterære samtalen om hvordan de erfarer forholdet mellom mennesker, dyr og naturen i virkeligheten. Her svarer de alt fra at vi mennesker har et nært forhold til dyr og at vi for eksempel redder dem i branner, til at vi behandler dyr dårlig i form av pels- og kjøttindustrien. Når det gjelder naturen, kom det frem ulike tanker i samtalen. En elev sa for eksempel at mange mennesker er glade i naturen, mens en annen dro frem at det finnes strender som er fulle i boss. Elevene snakket også om hva de synes om at vi mennesker river skog for å bygge bygninger. Her ga de uttrykk for at de synes det er greit så lenge det er nødvendig, men at det blant annet er viktig at dyrene også får det de trenger. Dette kan bety at elevene tenker at mennesker ikke må drive med overforbruk. Spørsmålet om hvor nødvendig noe er ser også ut til å være sentralt for elevene når de snakker om det at mennesker utnytter dyr til egne behov, for eksempel innenfor pels- og kjøttindustrien. Når det gjelder det å ta vare på dyr og natur sa en elev at det er viktig, at alle må ha det godt og at dyrene også må få det de trenger. En annen elev uttrykte at både dyrenes hjem og liv har samme verdi som menneskers.

Jeg trakk også frem andre mulige refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og natur i vår verden. Det var på oppslag 15 jeg tolket teksten til å bety at kjempene fra fortellingen representerer virkelighetens voksne. Man kan reflektere rundt hvem disse voksne er? Er de alle voksne? Jeg tenkte at de for eksempel kunne være voksne som har stor makt, som rike bedriftseiere eller politikere. Til forskjell fra meg, så det ut som elevene i

samtalen erfarte at kjempene i fortellingen representerer mennesker, og knyttet det ikke direkte til voksne mennesker. Det ser heller ut som elevene tenkte at kjempene representerer mennesker som handler negativt mot dyrene og naturen. Ulike eksempler er at de tenkte at mennesker river skog, forurenses, spiser mye kjøtt og bygger biler, bygninger og kraftverk. Dermed ser det ut som boken får elevene til å tenke at også de som barn har et ansvar.

Jeg dro også inn nedhuggingen av Amazonas og regnskogen i bildebokanalysen. Hvordan opplever dyrene der det? Her blir oppdraget elevene i samtalen fikk om å skrive ned hva de hadde følt og tenkt hvis de var reven som så ned på byen til kjempene relevant. Som vi så, uttrykte de at de hadde blitt lei seg på grunn av at de hadde mistet hjemmet sitt. Dermed åpner boken for en mulighet for å prøve å sette seg inn i hvordan dyrene i boken føler det, noe som igjen har relevans for hvordan dyr i vår virkelighet opplever nettopp dette.

#### 6.4 Oppsummering

Som vi ser i dette kapittelet, åpner bildeboken opp for mange ulike refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Det gjelder både refleksjoner rundt karakterene og naturen i *Greta og kjempene*, men også refleksjoner om dette forholdet i vår virkelighet. Selv om jeg og elevene trakk frem flere lignende tanker, var det også flere elementer som var forskjellige eller at vi vektla ulike elementer, for eksempel hvem kjempene i bildeboken kunne representere. En grunn til dette kan være at vi i den litterære samtalen fulgte en plan som var annerledes enn rammene for bildebokanalysen. Likevel var planen også preget av det teoretiske rammeverket som analysen benyttet seg av. I tillegg er det også slik at jeg, som nevnt tidligere, sannsynligvis har vært påvirket av min subjektivitet i bildebokanalysen. Dette har nok også vært gjeldende for elevene og deres subjektivitet i lesningen og samtalen av boken. Dette erfarer jeg likevel at er et spennende funn i studien. Selv om vi leser samme litteratur, vil det være mulig at vi alle opplever og erfarer litteraturen ulikt, og at det dermed oppstår både like og ulike refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer i bildeboken *Greta og kjempene*. Dermed kan også andre som leser bildeboken få både lignende og ulike refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer.

## 7. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: ***Hvilke refleksjoner åpner Greta og kjempene for med tanke på forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, og hvilke tanker rundt dette kommer til uttrykk i en samtale om bildeboken mellom elever på mellomtrinnet?***

I innledningskapitlet gjorde jeg rede for hvordan forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer både er et dagsaktuelt og skolerrelevant tema. Som utdannet norsklærer ble jeg dermed motivert til å undersøke dette forholdet i litteratur, men også i en litterær samtale med noen elever. *Greta og kjempene* er en bildebok som nettopp problematiserer forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer, i tillegg til å ta opp sentrale problemstillinger når det gjelder menneskets plass i naturen.

For å svare på problemstillingen, gjennomførte jeg både en bildebokanalyse og en litterær samtale med en elevgruppe på 7.trinn. I bildebokanalysen undersøkte jeg hvordan mennesker, dyr og andre naturelementer var fremstilt i tekst og bilde og hvordan forholdet mellom menneskene, dyrene og de andre naturelementene var. Basert på analysefunn, undersøkte jeg videre hvilke refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer *Greta og kjempene* kan åpne for. Ved å benytte meg av et teoretisk rammeverk bestående av økokritikken, posthumanismen, aktørskap og bildebokteori, fant jeg ut at bildeboken åpner for flere refleksjoner rundt forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Det gjelder både forholdet mellom karakterene og elementene i fortellingen, men også rundt forhold som kan overføres til vår virkelighet. Elevene i den litterære samtalen reflekterte også rundt forholdet mellom karakterene og elementene i bildeboken, i tillegg til relasjonen til vår virkelige verden. Selv om jeg og elevene trakk frem flere lignende tanker, var det også elementer som var ulike, slik vi så i forrige kapittel. Basert på funn i bildebokanalysen og funn i den litterære samtalen, vil jeg dermed konkludere med at *Greta og kjempene* åpner for flere refleksjoner over forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer. Det vil da, som nevnt, både gjelde refleksjoner over forholdet innad i fortellingen, men også refleksjoner over forholdet i vår virkelighet.



## Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). Fortellerkunstens elementer. I P.T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 27-55). PAX FORLAG.
- Artsdatabanken. (2021, 29. november). *Påvirkningsfaktorer*.  
<https://artsdatabanken.no/rodlisterforarter2021/Resultater/Pavirkningsfaktorer>
- Barne- og familiedepartementet. (2020, 09. oktober). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Beeck, N. o. d. (2005). Speaking for the Trees: Environmental Ethics in the Rhetoric and Production of Picture Books. *Children`s Literature Association*, 30(3), 265-287.
- Bergen Offentlige Bibliotek. (u.å.). *Greta og kjempene: inspirert av Greta Thunbergs kamp for å redde jorda vår*. <https://mitt.bergenbibliotek.no/cgi-bin/m2?tnr=642087>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4.utg.). CAPPELEN DAMM AS.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske Biletboka*. J.W. Cappelens Forlag as.
- Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 129-146). CAPPELEN DAMM AS.
- Bjørlo, B. W. (2021). Frida Kahlo picturebook biographies: Facts and fiction in words and images. I N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Red.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches* (s. 110-123). Scandinavian University Press.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Christensen, N. (2014). I bevægelse. Billedbøger og billedbogforskning under forvandling. *Tidskrift for litteraturvetenskap*, 2, 5-19.

- Christensen, N. (2021). Agency. I P. Nel, L. Paul & N. Christensen (Red.), *Keywords for Children's Literature* (2. Utg., s. 10-13). New York University Press.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups* (2.utg.). Stenhouse Publishers.
- Day, D. (2009). «A Taste of College»: Children and Preservice Teachers Discuss Books Together. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 421-436. DOI: 10.1080/02568540909594671
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- FN. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. [https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC\\_united\\_nations\\_convention\\_on\\_the\\_rights\\_of\\_the\\_child.pdf](https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf)
- FN-sambandet. (2022a, 04.februar). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FN-sambandet. (2022b, 23.februar). *God utdanning*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FN-sambandet. (2022c, 18. mars). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- García, A. B. M. (2020). Constructing an activist self: Greta Thunberg's climate activism as life writing. *Prose Studies*, 41(3), 349-366.  
DOI:<https://doi.org/10.1080/01440357.2020.1808923>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2. utg.). Routledge.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (J. E. Lewin, Overs.). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1987).

- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. I C. Glotfelty & H. Fromm (Red.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (s. xv-xxxvii). The University of Georgia Press.
- Glotfelty, C. & Fromm, H. (Red.). (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. The University of Georgia Press.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. (2021). Hva gjør vi med litteraturpensumet når norskfaget skal være med på å fremme bærekraftig utvikling?. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok 2021* (s. 169-189). Det Norske Samlaget.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrnes, A. (2018). Introduction. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (s. 1-23). Palgrave Macmillan.
- Goga, N. & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 163-168.
- Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holden, E., Linnerud, K., Banister, D., Schwanitz, V. J. & Wierling, A. (2018). *The Imperatives of Sustainable Development: Needs, Justice, Limits*. Routledge.

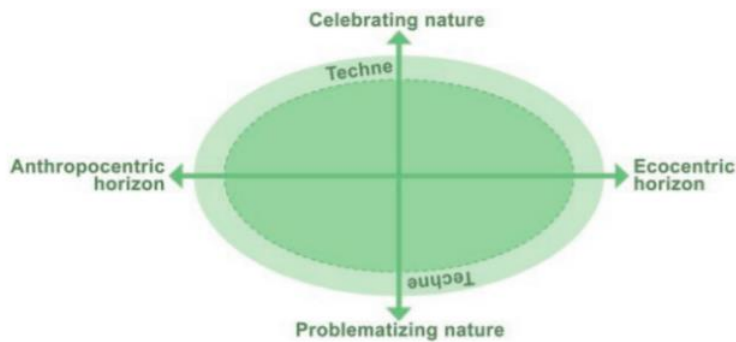
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Høgskulen på Vestlandet. (2021, 18. august). *Natur i barnelitteratur og – kultur (NaChiLitCul)*.  
<https://www.hvl.no/forsking/gruppe/nachilit/>
- Iversen, E. (2016). *Klima, kriser og ulikhet. Om utsatte mennesker og områder i bildeboken Hvorfor er jeg her?* [Masteroppgave, Høgskolen i Bergen]. HVL Open brage.  
<http://hdl.handle.net/11250/2481393>
- James, A. (2007). Giving Voice to Children`s Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jaques, Z. (2021). Posthuman. I P. Nel, L. Paul & N. Christensen (Red.), *Keywords for Children`s literature* (2. Utg., s. 154-157). New York University Press.
- Kiland, E. A. (2021). *Fremstillinger av natur og klimakrisen i bildebøkene Hvorfor er jeg her? og Verden sa ja* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open brage.  
<https://hdl.handle.net/11250/2767668>
- Kjørholt, A. T. (2012). «Childhood studies” and the ethics of an encounter: Reflections on research with children in different cultural contexts. I H. Fosshem (Red.), *CROSS-CULTURAL CHILD RESEARCH: ETHICAL ISSUES* (s. 17-44). The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2018). INTRODUCTION: Picturebook research as an international and interdisciplinary field. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to PICTUREBOOKS* (s. 1-8). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2.utg.). Teachers College Press.

- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1.  
<https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Nielsen, I. (2021, 18. januar). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Oppermann, S. (2016). From Posthumanism to Posthuman Ecocriticism. *Relations. Beyond Anthropocentrism*, 4(1), 23-37. DOI: 10.7358/rela-2016-001-oppe
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. CAPPELEN DAMM AS.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5.utg.). The Modern Language Association.
- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen. Økokritisk litteraturundervisning med døme frå diktsamlinga *Eg er eg er eg er*. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 39-56). Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Strandos, I. (2020). *Å verte ein økoborgar: Ein studie av Ishavspirater og medvit om berekraftig utvikling*/[Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open brage. <https://hdl.handle.net/11250/2660228>
- Swain, K. (2020). Children`s picture books in an age of climate anxiety. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(9), 650-651. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30253-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30253-4)
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Todres, J. (2020). Children`s Right to Participate: Insights from the Story of Malala. I N. o. d. Beeck (Red.), *Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods* (s. 25-39). Palgrave Macmillan.
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse: MED FAM EKMAN INN I BILDEBOKA*. Unipub forlag.
- Tucker, Z. & Persico, Z. (2020). *Greta og kjempene: inspirert av Greta Thunbergs kamp for å redde jorda vår* (A. Figenschou & K. Heldal-Lund, Overs.). Figenschou forlag. (Opprinnelig utgitt 2019).
- Unicef. (u.å.). *HOW WE PROTECT CHILDREN`S RIGHTS WITH THE UN CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD*. <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- WWF. (u.å.a). *DEN FANTASTISKE SKOGEN*. <https://www.wwf.no/dyr-og-natur/skog-og-regnskog/skog>
- WWF. (u.å.b). *TRUSLER MOT ARTER OG NATUR*. <https://www.wwf.no/dyr-og-natur/truslene-mot-verdens-arter>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106 – 124). Det Norske Samlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: The Nature in Culture Matrix



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

## Vedlegg 2: Planen for den litterære samtalen

| Hvor i boken | Hva jeg gjør  | Mulige spørsmål til elevene   | Oppdrag | Forbindelse til Skarøhamar og Langer       |
|--------------|---|---|---------|--|
| Forsiden     | Leser tittelen på boken, og ber dem studere illustrasjonene | <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva tror dere boken kommer til å handle om?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvorfor tror dere det?</li></ul></li><li>• Hvilken rolle tror dere at karakterene på fremsiden har i fortellingen?</li></ul> |         | S:<br>refleksjonsspørsmål<br><br>L: fase 1 |

|                |  |   |   |  |
|----------------|--|---|---|--|
|                |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan tror dere forholdet mellom karakterene er?</li> </ul>  |   |  |
| Oppslag 1      | Leser oppslag 1                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva ser dere i bildene? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva synes dere om skogen?</li> </ul> </li> <li>• Hvordan tror dere forholdet mellom Greta, dyrene og skogen er? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor tror dere at det er slik?</li> </ul> </li> </ul> |   | <p>S:<br/>refleksjonsspørsmål</p> <p>L: fase 1 og 2</p>                            |
| Oppslag 2 og 3 | Leser oppslag 2 og 3, og vi ser på illustrasjonene |   |   |  |
| Oppslag 4      | Leser oppslag 4                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser dere noe som har endret seg fra oppslag 1? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis ja, hva har endret seg?</li> </ul> </li> <li>• Hva tror dere at kjempene tenker</li> </ul>  | <p>Elevene får utdelt ark og blyant. De får i oppdrag å: «Skriv ned hva du hadde tenkt og følt hvis</p> | <p>S:<br/>refleksjonsspørsmål og identifikasjonsspørsmål</p> <p>L: fase 2 og 3</p> |



|                             |  |  |   |  |
|-----------------------------|--|--|---|--|
|                             |  | <p>om dyrene og naturen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker dere om kjempene?</li> <li>• Hvordan er forholdet mellom barna og dyrene?</li> </ul>                            | <p>du var reven som så ned på byen?</p> <p>Etterpå skal vi snakke om hva dere har skrevet»</p> <p>Til oppdraget vil jeg også spørre elevene om hvorfor de hadde tenkt og følt det slik.</p> |  |
| Oppslag 5, 6, 7, 8, 9 og 10 | <p>Leser oppslag 5, 6, 7, 8, 9 og 10.</p> <p>Vi ser på illustrasjonene</p> |  |   |  |
| Oppslag 11                  | <p>Leser oppslag 11</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tror dere at kjempene tenker og føler? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor tror dere at de føler akkurat dette?</li> </ul> </li> </ul> | <p>Elevene får utdelt ark og blyant. De får følgende oppdrag: «Hvis du var med i streikeflokket</p>   | <p>S: refleksjonsspørsmål og identifikasjonsspørsmål</p> <p>L: fase 2 og 3</p> |

|                  |   |   |  |  |
|------------------|---|---|--|--|
|                  |   |   | <p>n, hva ville du spurt kjempene om? Skriv ned 2 spørsmål. Etterpå skal vi snakke om hva dere har skrevet».</p> <p>Til oppdraget vil jeg også spørre elevene om hvorfor de ville spurt kjempene om dette.</p> |  |
| Oppslag 12 og 13 | Leser oppslag 12 og 13. Vi ser på illustrasjonene |   |  |  |
| Oppslag 14       | Leser oppslag 14                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan synes dere forholdet mellom kjempene og naturen er?</li> </ul> |  | S:<br>refleksjonsspørsmål og identifikasjonsspørsmål |

|  |  |  |  |           |
|--|--|--|--|-----------|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan synes dere forholdet mellom kjempene og barna og dyrene er?</li> <li>• Hvis dere var en av kjempene, hadde dere forstått hva dere hadde gjort mot skogen og dyrene uten at barna og dyrene streiket? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul> </li> <li>• Hvis Greta ikke fantes i skogen, hvordan hadde dyrene da kunne ha løst situasjonen?</li> <li>• Har noen av forholdene mellom de som har vært med i fortellingen vært lik hele tiden? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har noen endret seg?</li> <li>- Hva med karakterene og naturen?</li> </ul> </li> </ul> |  | L: fase 2 |
|--|--|--|--|-----------|

|            |                  |  |  |   |
|------------|------------------|--|--|---|
| Oppslag 15 | Leser oppslag 15 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skjønte dere at Greta i fortellingen var basert på Greta Thunberg? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hadde det noe å si for fortellingen?</li> </ul> </li> <li>• Ser dere noen likheter i det som skjer i fortellingen og det som skjer i vår verden? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis ja, hvilke?</li> <li>- Ser dere noen ulikheter?</li> </ul> </li> <li>• Hvordan synes dere at forholdet mellom mennesker, dyr og naturen er i virkeligheten? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er noe likt som i fortellingen?</li> <li>- Skal det være slik?</li> </ul> </li> </ul> |  | <p>S:<br/>refleksjonsspørsmål<br/>og<br/>overføringsspørsmål</p> <p>L: fase 1, 2 og 3</p> |
|------------|------------------|--|--|---|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem tror dere at kjempene kan være i vår verden?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvorfor?</li></ul></li><li>• Hva tenker dere om det å ta vare på dyr og naturen?</li><li>• Til slutt: Når vi nå har lest boken, har noe endret seg fra det vi undersøkte på forsiden?</li></ul> |  |  |
|--|--|--|--|--|

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

(I forbindelse med vedlegg 3 er det verdt å nevne at det har i løpet av prosjektets tid skjedd noen små endringer, som for eksempel endring i tittel på oppgaven og problemstilling.)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

# «Bildeboken *Greta og kjempene* møter lesere på mellomtrinnet»?

### Informasjon til foresatte

Hei! Jeg heter Elisabeth Alne Olsen. Jeg er utdannet grunnskolelærer og skriver masteroppgave i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Jeg jobber med et forskningsprosjekt som skal undersøke mellomtrinselevs møte med bildeboken *Greta og kjempene*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil si å delta.

### Formål

I masteroppgaven min ønsker jeg å finne ut av hvilket potensiale bildeboken *Greta og kjempene* har til å invitere til refleksjoner om forholdet mellom mennesker, dyr og andre naturelementer (for eksempel planter og trær). Dette skal jeg undersøke selv i bildeboken, men jeg ønsker også å samtale med reelle lesere og høre om refleksjonene/tankene de får når de leser bildeboken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

**Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.**

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen om å delta blir sendt til foresatte for elever på 7.trinn ved X skole. For barn under 15 år må foresatte gi samtykke. Ditt barn blir spurt om å delta i prosjektet fordi han/hun er elev på mellomtrinnet.

Hva innebærer det å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å være med på en litterær samtale om bildeboken *Greta og kjempene*. Det som skjer i den litterære samtalen er at vi skal lese bildeboken sammen, og snakke om hvilke tanker elevene som er med på samtalen gjør seg underveis og etter å ha lest bildeboken. Prosjektet gjennomføres i skoletiden og samtalen vil vare rundt 60 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen, og opptaket slettes så snart jeg har transkribert det. Opptaket vil ikke være tilgjengelig for andre enn meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykket til å delta i prosjektet kan trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn helt frem til datamaterialet er anonymisert. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Når datamaterialet er anonymisert vil det ikke lenger være mulig å finne tilbake til det enkelte barn, og derfor vil det ikke være mulig å trekke seg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke samtykket før datamaterialet er anonymisert. Det vil heller ikke påvirke deres forhold til skolen eller lærere, og de som ikke deltar følger et alternativt undervisningsopplegg den tiden samtalen pågår.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger om ditt barn

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptak vil kun behandles av meg, og oppbevares på opptaksutstyr uten nettilgang
- Lydopptakene slettes så snart de er transkribert
- I transkripsjonen blir alle anonymisert
- Samtykkeskjema oppbevares fysisk adskilt fra opptaksutstyr og transkripsjoner
- Jeg samler ikke inn andre opplysninger enn beskrevet

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak blir som nevnt slettet så snart det er skrevet ned, og alle anonymiseres. Prosjektet avsluttes innen 1.juli 2022, og det vil ikke være mulig å knytte verken elev eller skole til det ferdige prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?

**Vi behandler opplysninger basert på ditt samtykke.**

**På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD (Norsk senter for forskningsdata) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.**

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger som identifiserer ditt barn i datamaterialet har du rett til å få se informasjonen som jeg har samlet inn. Du har også rett til å be om å få en kopi av opplysningene, eller at informasjonen blir slettet. Hvis det er noen opplysninger som viser seg å være feil, kan du be meg om å rette dem slik at de blir riktige. Du har også rett til å klage til Datatilsynet når det gjelder behandlingen av personopplysninger om ditt barn.

**Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:**

- **Høgskulen på Vestlandet:**
  - o Student/forsker: Elisabeth Alne Olsen, tlf. 98 40 36 79, e-post: [olsenalne@gmail.com](mailto:olsenalne@gmail.com)
  - o Veileder/prosjektansvarlig: Nina Goga, tlf. 55 58 57 21, e-post: [ngo@hvl.no](mailto:ngo@hvl.no)
- **Vårt personvernombud: Anne Mette Somby, tlf. 55 58 77 47, epost: [Anne-Mette.Somby@hvl.no](mailto:Anne-Mette.Somby@hvl.no)**

**Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:**

- **NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.**

Med vennlig hilsen

Elisabeth Alne Olsen

Nina Goga

Masterstudent

Prosjektansvarlig (veileder)



# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Bildeboken *Greta og kjempene møter lesere på mellomtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- mitt barn kan delta i den litterære samtalen
- det vil bli gjort lydopptak av samtalen
- jeg forstår at jeg kan trekke mitt barn fra prosjektet frem til datamaterialet er anonymisert

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

Elevers navn: \_\_\_\_\_.

Dato: \_\_\_\_\_ Foresattes signatur: \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

## Vedlegg 4: Oppslag fra bildeboken. De blir gjengitt med tillatelse fra forlag.

### Bildebokens fremside:



### Bildebokens bakside:



**Oppslag 1 venstre side:**



**Oppslag 1 høyre side:**



## Oppslag 4:



## Oppslag 11:



## Oppslag 14:



... skogen igjen var en vakker plass, vakrere enn den noensinne hadde vært før.

## Oppslag 15:

DENNE HISTORIEN ER INSPIRERT AV EN VIRKELIG JENTE SOM HETER GRETA THUNBERG.

Da Greta ikke var så mye eldre enn deg lærte hun om klimaendring. Ordet klimaendring betyr at verden blir varmere og varmere og at det fører til mye skade. Forskere er enige om at temperaturendringene er menneskeskapte. Når vi brenner kull, olje og gass frigjøres det noe som heter karbondioksid. Det gjør at jorden blir varmere, polarisen smelter og havnivået stiger. Jorda er allerede blitt én grad celsius varmere enn den brukte å være. Det har ført til skogbranner, stormer, orkaner og oversvømmelser. Millioner av mennesker har blitt drevet på flukt fra hjemmene sine på grunn av naturkatastrofer forårsaket av klimaendringene. I tillegg hugger vi mennesker ned skogen slik at også dyrene blir drevet på flukt fra hjemmene sine. Dersom vi fortsetter å leve som vi gjør kommer situasjonen til å bli enda verre.

Klimaendringene er den største krisen menneskene noen gang har stått ovenfor. Greta visste alt dette og kunne ikke forstå hvorfor ingen gjorde noe med det. Fra hun var 15 år har hun derfor holdt skolestreik hver fredag utenfor det svenske stortinget og holdt opp et skilt med teksten: «SKOLESTREIK FOR KLIMA». Greta har inspirert barn og voksne fra hele verden til å delta i kampen for å redde jorda vår. Hun har snakket med viktige politikere over hele verden, og i 2019 ble hun nominert til Nobels fredspris.



Historien du nettopp leste har en lykkelig slutt, men i virkeligheten kjemper Greta fortsatt mot kjempene. De er ikke like enkle å oppdage i den virkelige verden som i denne boka, men de er der. Og noen av kjempene vil ikke endre seg. Det er derfor Greta trenger din hjelp. Du tror kanskje at du er for liten, men som Greta sier:

«INGEN ER FOR LITEN TIL Å GJØRE EN FORSKJELL.»

Her er noen av tingene du kan gjøre for å hjelpe Greta:

- ✖ Lær alt du kan om klimaendringene. Fortell vennene dine hva du vet, og be dem om å engasjere seg.
- ✖ Spør foreldrene dine om hvordan dere kan engasjere dere for miljøet, slik at dere sammen kan stå opp mot kjempene. Spør læreren din om klassen kan skrive til statsministeren, eller besøke medlemmer av regjeringen, for å be dem om å sette i gang miljøtiltak.
- ✖ Gå, løp, ta sykkel eller buss eller tog i stedet for å bruke bil eller fly. Da blir det mindre forurensning.
- ✖ Forsøk å få familien din til å spise mindre kjøtt. Spør foreldrene dine om å kjøpe mat som er laget i Norge, fremfor i et land langt borte.
- ✖ Ta vare på de tingene du har. Reparer det som blir ødelagt i stedet for å kjøpe nytt. Kjøp brukt når du kan, og gi bort ting du ikke lenger bruker til de som trenger dem.

Du tror kanskje at ditt bidrag ikke utgjør en forskjell, men det gjør det! Dersom vi alle gjør små endringer og jobber mot samme mål,

**KAN VI ENDRER VERDEN.**

Her kan du lese mer:  
[www.greenpeace.org/norway/](http://www.greenpeace.org/norway/)  
[www.nu.no/](http://www.nu.no/)  
[www.wwf.no/](http://www.wwf.no/)  
[www.naturvernforbundet.no/](http://www.naturvernforbundet.no/)  
[www.framtiden.no/](http://www.framtiden.no/)

