



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Monica Holtan

Masteroppgave i norsk

Bærekraftsbiblioteket og økoborgerskap

**Fra økokritisk lesning av bildebøker til økokritiske
litteratursamtaler på småskoletrinnet**

U.N.'s Sustainable Book Club and Eco-citizenship

From ecocritical reading of picture books to ecocritical literature
conversations at the primary school level

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

2MASTER17

2022

«Man is not the lord of beings.
Man is the shepherd of Being»

(Heidegger, 1993, s. 245)

Norsk sammendrag

I denne studien tar jeg for meg tre bildebøker og ser dem i sammenheng med Kunnskapsløftets (LK20) nye, tverrfaglige mål om bærekraftig utvikling i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet er å fostre økoborgere som kan leve et mer bærekraftig liv enn tidligere generasjoner har gjort, slik at vi får en «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2021b). Fra boklista (vedlegg 1) til FNs niende bærekraftsmål: Vi må «[b]ygge solid infrastruktur og fremme inkluderende og bærekraftig industrialisering og innovasjon» (FN-sambandet, 2022a), valgte jeg ut tre bildebøker. De tre bildebøkene er *To veier* av Martins og Carvalho (2009/2020), *Ulla og Bendik bygger by* av Johnsen (2015) og *Tunellen* av Siri og Johnsen (2015). Min problemstilling er: *Hvordan kommer bærekraftige perspektiver og økoborgerskap til uttrykk i et utvalg skjønnlitterære bildebøker, og på hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet?* Studien besvarer problemstillingen ved hjelp av en økokritisk bildebokanalyse og en didaktisk drøfting om bruk av bildebøkene i økokritiske litteratursamtaler i klasserommet. Inspirert av Cheryl Glotfelty (2015) har jeg fokusert min økokritiske bildebokanalyse gjennom fire forskningsspørsmål. Jeg undersøker hvordan forholdet er mellom mennesker og natur, hvordan naturen fremstilles og er en del av plottet og hvordan bildebøkene formidler økologiske endringer. Jeg støtter meg til ledende bildebokteoretikere som Nikolajeva og Scott, resepsjonsteoretikere som Rosenblatt og Langer og Buell og Garrard fra det økokritiske teorifeltet. Nordisk forskning på barnelitteratur og økokritikk er i sterk framvekst, og jeg har fulgt pågående forskning utført av blant andre *Natur i barnelitteratur og -kultur-gruppa (NaChiLitCul)* med Goga et al.. Bildebokanalysene viser at enhver tekst kan leses økokritisk, og at økokritiske litteratursamtaler kan bidra til en dypere forståelse og en økt bevissthet omkring bærekraft og økoborgerskap.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this study, *U.N.'s Sustainable Book Club and Eco-citizenship: From ecocritical reading of picture books to ecocritical literature conversations at the primary school level*, I consider three picture books and see them in connection with the Knowledge Promotion's (LK20) new, interdisciplinary goals for sustainable development in the Norwegian subject (Kunnskapsdepartementet, 2019). The goal is to foster eco-citizens who can live a more sustainable life than previous generations have done, so that we get a development of today without destroying opportunities for future generations (FN-sambandet, 2021b). I selected three picture books from the book list (Appendix 1) of U.N.'s ninth sustainability goal: We must "[b]uild resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation" (United Nations, 2022). The three picture books are *To veier* [*Two Roads*] by Martins and Carvalho (2009/2020), *Ulla og Bendik bygger by* [*Ulla and Bendik Build a Town*] by Johnsen (2015) and *Tunellen* [*The Tunnel*] by Siri and Johnsen (2015). My main issue is: *How are sustainable perspectives and eco-citizenship expressed in a selection of fictional picture books, and in what ways can these books and ecocritical literature discussions about them promote awareness of sustainability at the primary school level?* The study answers the problem with the help of an ecocritical picture book analysis and a didactic discussion about the use of the picture books in ecocritical literature conversations in the classroom. Inspired by Cheryll Glotfelty (2015), I have focused my ecocritical picture book analysis through four research questions and examine how the relationship between humans and nature is, how nature is portrayed and is part of the plot and how the picture books convey ecological change. I rely on leading picture book theorists like Nikolajeva and Scott, reception theorists such as Rosenblatt and Langer and Buell and Garrard from the ecocritical field of theory. Nordic research on children's literature and ecocriticism is growing rapidly, and I have followed ongoing research conducted by, among others, the *Nature in Children's Literature and Culture* group (*NaChiLitCul*) with Goga et al.. The picture book analysis show that any text can be read ecocritically, and that literature discussions can contribute to a deeper understanding and an increased awareness of sustainability and eco-citizenship.

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag	iii
Engelsk sammendrag (abstract)	iv
1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for oppgaven</i>	1
1.2 <i>Formål og problemstilling</i>	3
1.3 <i>Begrunnelse for valg av bøker</i>	5
1.4 <i>Disposisjon av oppgaven</i>	6
2. Kunnskapsstatus	8
2.1 <i>Hva er bærekraftig utvikling?</i>	8
2.2 <i>Bærekraftig utvikling i skolen</i>	9
2.3 <i>Bærekraftig utvikling i relevant læreplan- og bildebokforskning</i>	11
3. Teori	15
3.1 <i>Økokritikk</i>	15
3.1.1 <i>Glimt fra økokritikkens historie</i>	15
3.1.2 <i>Klimalitteratur for barn, danning og økoborgerskap</i>	18
3.1.3 <i>Økokritikkens nøkkelområder og spørremåter</i>	21
3.2 <i>Bildebokteori og litterær analyse av bildebøker</i>	23
3.2.1 <i>Hva er et bilde og hva er en bildebok?</i>	23
3.2.2 <i>Tekst i teksten</i>	25
3.2.3 <i>Resepsjonsteori: møtet med leseren</i>	28
3.2.4 <i>Narratologi, narrasjon og fortellerposisjoner</i>	34
3.3 <i>Fra teori til analyse</i>	36
3.3.1 <i>Litterær bildebokanalyse og økokritisk lesning av bildebøker</i>	36
3.3.2 <i>Utvelgelse av bøker</i>	37
4. Bildebokanalyser med økokritisk perspektiv	39
4.1 <i>To veier</i>	39
4.1.1 <i>Hvordan representeres det fysiske miljøet i <i>To veier</i>?</i>	39
4.1.2 <i>Hvordan beskriver <i>To veier</i> menneskene, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?</i>	42
4.1.3 <i>Hvordan forteller <i>To veier</i> om økologiske endringer?</i>	44
4.2 <i>Ulla og Bendik bygger by</i>	46
4.2.1 <i>Hvordan representeres det fysiske miljøet i <i>Ulla og Bendik bygger by</i>?</i>	46
4.2.2 <i>Hvordan beskriver <i>Ulla og Bendik bygger by</i> menneskene, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?</i>	48
4.2.3 <i>Hvordan forteller <i>Ulla og Bendik bygger by</i> om økologiske endringer?</i>	51

4.3	<i>Tunellen</i>	53
4.3.1	Hvordan representeres det fysiske miljøet i <i>Tunellen</i> ?	53
4.3.2	Hvordan beskrives levende skapninger i <i>Tunellen</i> , og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet? 55	
4.3.3	Hvordan forteller <i>Tunellen</i> om økologiske endringer?	58
4.4	<i>Hvordan beskriver de tre bildebøkene forholdet mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet?</i>	60
5.	Didaktisk drøfting	64
5.1	<i>Hvorfor?</i>	65
5.2	<i>Hva?</i>	68
5.3	<i>Hvordan?</i>	70
5.3.1	Å være utenfor på vei inn	71
5.3.2	Å være i og bevege seg gjennom	73
5.3.3	Å stige ut og tenke over hva en vet	76
5.3.4	Å stige ut og objektivere leseopplevelsen	78
6.	Avslutning	82
	Litteraturliste	85
	Vedlegg 1	90
	Vedlegg 2	91
	Vedlegg 3	92

1. Innledning

I denne masteroppgaven gjør jeg en økokritisk analyse av tre bildebøker og ser disse i sammenheng med Kunnskapsløftets (LK20) overordnede og tverrfaglige tema *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og målformuleringene i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg utfører både en økokritisk bildebokanalyse og drøfter hvordan norskundervisningen kan tilrettelegge for økt bevissthet om bærekraft og bruk av bildebøker i økokritiske litteratursamtaler på småskoletrinnet (1.-4. trinn).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg har hatt en stor interesse for bildebøker så lenge jeg kan huske. På årlige Mammutsalg har jeg plukket ut bøker til min personlige samling, ofte faktabøker som gir barna innføring i emner som ellers kan være vanskelig tilgjengelig for dem. Hjertet mitt ligger også i klasserommets muligheter for litterære samtaler. Jeg ser for meg en lærerhverdag med bruk av skjønnlitterære bildebøker i norskfaget og ønsker å løfte fram kompetanse på dette området. Ved å skrive denne oppgaven retter jeg søkelyset mot bærekraftig utvikling, et dagsaktuelt tema i nyrevidert læreplan (LK20) og viktig for vår felles framtid.

Høsten 2015 vedtok FN (De forente nasjoner) 17 mål for bærekraftig utvikling fram mot år 2030. Bærekraftig utvikling handler om å overlevere jorda og ressursgrunnlaget vårt til neste generasjon uten tap og forringelse. Kunnskapsløftets overordnede del sier noe om både skolens og elevens ansvar på dette området: «Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Parallelt med innføring av ny læreplan og bærekraftig utvikling som nytt tverrfaglig tema, er det i 2021 satt søkelys på bruk av litteratur for å nå FNs bærekraftsmål (Landfald, 2020a). I tilknytning til dette har Bærekraftsbiblioteket utviklet en bokliste for alle målene og for ulike aldersgrupper (FN-sambandet, 2021a). Bærekraftsmål nummer ni omhandler industri, innovasjon og infrastruktur og sier at «[v]i må finne opp nye ting og bygge gode systemer» (FN-sambandet, 2021a). Jeg har fra boklista til dette

bærekraftsmålet valgt meg ut tre bildebøker. Ved å velge et bærekraftsmål som ikke direkte omhandler miljø, resirkulering og «plast i havet», ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot at bærekraftig utvikling er et vidtgående tema. Jeg knytter dette til framtidige kompetanser som ønskes i den norske skole, for eksempel kreativitet og innovasjon, men også dannelsesprosesser på individ- og samfunnsnivå (NOU 2015:8). Eller som professor i naturfagdidaktikk Astrid T. Sinnes sier det: «Verden er ikke statisk, og da bør ikke skolen være det heller» (2015, s. 10). I kampen for bærekraftig utvikling trengs god ledelse og et samspill tuftet på fire grunnpilarer: en økologisk, en økonomisk, en sosialt og en kulturelt forankret pilar. Litteratur er en del av kulturen vår og skal være en viktig bidragsyter inn i samfunnsproblematikken rundt bærekraftig utvikling (Goga, 2018, s. 353).

«Språket er med på å forme den måten vi opplever verden rundt oss på», skriver Nina Goga (2018, s. 353). På denne måten er norskfaget, med både lesing og skriving, en viktig bidragsyter for dannelsen av framtidens økoborgere. Det overordnede målet for norskfaget, som beskrevet i Fagets relevans og sentrale verdier, er å øke forståelsen for kulturen vi lever i, hjelpe oss til å kommunisere, danne oss og bidra i vår identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). I 2022 går altså norskfaget langt utover det å kunne lese og skrive, analysere og vite forskjell på ulike ordklasser. Med LK20 er norskfaget sentrert rundt seks kjerneelementer: Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig tekstskaping, Språklig mangfold og Språket som system og mulighet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom bruk av litteratursamtaler i klasserommet kan bildebøker fra Bærekraftsbibliotekets lister (FN-sambandet, 2021a) bidra til måloppnåelse for flere av disse kjerneelementene. I delkapitlet Om faget ser vi at norskfaget har fått kunnskapsmål som handler om å kunne avdekke teksters framstilling av «natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal kritisk kunne lese et mangfold av tekster og kunne delta i samtaler om disse. Å delta i litteratursamtaler krever både delaktighet, refleksjon og modning over tid. Anne Håland og Trude Hoel (2016) skriver at allerede på småskoletrinnet kan elever posisjonere seg som litterære lesere og lære å bevege seg «inn og ut av teksten», noe Judith Langer (2005, 2011) har utviklet et redskap for, som jeg benytter i denne studien.

Det er begrenset med forskning på nyere bildebøker om faglige temaer (Bjørlo & Goga, 2020, s. 71), noe jeg tolker som sakprosa for barn. Bærekraftig utvikling er også et faglig tema, men jeg har valgt å studere bærekraftige perspektiver i skjønnlitterære bildebøker. Økokritikken er en nyere litterær retning fra 1990-tallet (Claudi, 2017, s. 242). Greg Garrard viser til dens kobling til pedagogikken fra første stund (2012a, s. 1). Det er «foreløpig publisert relativt lite om norskfagets potensial i arbeidet med kunnskap om og innsats for en bærekraftig utvikling», skriver Nina Goga i 2019 (s. 3). Hittil har økokritikken i mindre grad hatt interesse for barne- og ungdomslitteraturen, skriver Berit Huntebrinker i 2022 (s. 198). Dette er noe av bakgrunnen for valg av emne i masteroppgaven min, da jeg ønsker at barnelitteraturen skal løftes mer fram innenfor økokritikken.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å bidra med økt innsikt om bruk av bildebøker som inngangsportal til det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. Jeg ser det som en viktig samfunnsoppgave å få bidra i de unges identitetsutvikling og dannelse på dette viktige området. I denne studien gjør jeg en litterær analyse av tre nyere bildebøker og har et økokritisk blikk på hvordan bærekraftige perspektiver og økoborgerskap kommer til uttrykk i disse bøkene. Dette henger sammen med ønsket om å benytte norskfaget og litteraturundervisningen i skolen til å innlemme bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Jeg ønsker å se på hvordan forfattere og illustratører bruker tekst og bilder i formidling av et tema som kan være vanskelig tilgjengelig for elever på småskoletrinnet. Det bærekraftige perspektivet og økoborgerskap handler her om å se på bærekraft og forholdet mellom mennesket/levende skapninger og fysisk miljø i følgende bøker:

- *To veier* av Isabel Minhos Martins og Bernard Carvahlo (2009/2020)
- *Ulla og Bendik bygger by* av Åshild Kanstad Johnsen (2015)
- *Tunellen* av Hege Siri og Mari Kanstad Johnsen (2015)

De tre bøkene er hentet fra Bærekraftsbibliotekets bokliste knyttet til FNs bærekraftsmål nummer ni om industri, innovasjon og infrastruktur (FN-sambandet, 2021a). Jeg undersøker

om Bærekraftsbibliotekets forslag til litteratur gir støtte til undervisningstemaet *bærekraftig utvikling*. Professor i amerikansk litteratur Lawrence Buell (2005, s. 25) revurderte og utvidet sin definisjon av «miljøtekster» til at all litteratur kan leses økokritisk og benevnes klimalitteratur. Jeg velger å støtte meg til dette synet og mener at «miljø» kan leses inn i enhver litterær tekst (Buell, 2005, s. 25; Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 147-148). Gjennom studien min løfter jeg fram de tre bildebøkene som klimalitteratur som kan være egnet for elever på småskoletrinnet.

Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan kommer bærekraftige perspektiver og økoborgerskap til uttrykk i et utvalg skjønnlitterære bildebøker, og på hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet?

For å belyse problemstillingen min har jeg tatt i bruk den amerikanske økokritikeren Cheryl Glotfelty (2015) grunnlagsspørsmål i økokritikken og besvarer problemstillingens første ledd, *hvordan kommer bærekraftige perspektiver og økoborgerskap til uttrykk i et utvalg skjønnlitterære bildebøker*, ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan representeres det fysiske miljøet i bildebøkene?
2. Hvordan beskrives menneskene/levende skapninger og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?
3. Hvordan kan man fortelle om økologiske endringer?
4. Hvordan beskriver de tre bildebøkene relasjonen mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet?

Hver bildebok analyseres for seg gjennom de tre første forskningsspørsmålene. Siden *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015) ikke har mennesker som protagonister er spørsmål to og fire formulert med benevnelsen *menneskene/levende skapninger*, slik at spørsmålet passer til alle tre bøkene. I det tredje forskningsspørsmålet mitt vil jeg også undersøke om bildebøkene formidler noe om *industri, innovasjon og infrastruktur* som knytter bøkene til bærekraftsmål nummer ni (FN-sambandet, 2022a). Det fjerde forskningsspørsmålet blir behandlet i en sammenlignende analyse til slutt, der viktige funn fra alle de tre bøkene forenes. Jeg har også

benyttet meg av en matrise (Goga, 2016, s. 62; 2017a, s. 82-83), utviklet av en forskergruppe ved Høgskulen på Vestlandet (*NaChiLitCul*-gruppa), som et verktøy for å analysere funn i bildebøkene.

Ved å jobbe med bildebøkene i fellesskap, kan elevene oppnå en fordypning i det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling. For å besvare problemstillingens andre ledd, *på hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft i på småskoletrinnet*, diskuterer jeg bevissthet om bærekraft ved hjelp av modellen den didaktiske trekant (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25-26). Når jeg besvarer didaktikkens *hvordan*, ser jeg på bruk av de tre bildebøkene i økokritiske litteratursamtaler på småskoletrinnet og på hvordan bærekraft kan fremmes gjennom slike samtaler. I drøftingen min benytter jeg meg av Langer (2005, 2011) sine teorier om de fire forestillingsverdener, som en mulig måte å strukturere økokritiske litteratursamtaler på.

1.3 Begrunnelse for valg av bøker

Jeg knytter i denne studien temaet bærekraftig utvikling til bruk av nyere bildebøker i undervisningen. Jeg har valgt bærekraftsmål nummer ni, fordi dette målet ikke er det første jeg tenker på når temaet er bærekraftig utvikling. I skolen rettes det ofte søkelys på søppelrydding, reduksjon av plastforbruk og kildesortering som viktige bærekraftige perspektiver. Jeg ønsker å vise til en større bredde i dette temaet og har valgt meg ut et mål som går på innovasjon og utvikling. Det var det såkalte Bærekraftsbiblioteket som først gav meg inspirasjon til å forske på dette:

Bærekraftsbiblioteket er en norsk versjon av FNs Sustainable Development Goals Book Club, og er tilpasset barn i alderen 6-12 år. Det består av barnelitterære boklister med aktiviteter til alle 17 bærekraftsmålene, og tilbyr deltakerne en litterær og samtalebasert forståelse av verdens felles arbeidsplan. Norsk barnebokinstitutt er sekretariat for Bærekraftsbiblioteket, som

er et samarbeid mellom flere aktører¹ på feltet. Du finner det på FN-sambandets undervisningssider. (Norsk Barnebokinstitut, 2021)

På boklista til Bærekraftsbiblioteket (vedlegg 1) fant jeg fem bildebøker som alle passet for småskoletrinnet, 6-9 år. For å begrense omfanget på oppgaven, valgte jeg ut tre bildebøker: *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020), *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) og *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015). Bøkene som ble valgt ut er utgitt i Norge i perioden 2015-2020, noe jeg definerer som nyere bildebøker utgitt i min samtid. *To veier* og *Tunellen* er begge prisbelønte bøker. *To veier* er utgitt av portugisisk forfatter og illustratør, mens de to siste bøkene har norske forfattere og illustratører. Valg av bøker for denne studien blir også omtalt senere, i delkapittel 3.3.2.

1.4 Disposisjon av oppgaven

I første kapittel viser jeg til bakgrunnen for oppgaven, klargjør problemstillingen for studien og disposisjonen av oppgaven. I kapittel to gjør jeg rede for kunnskapsstatus. Her ser jeg nærmere på bærekraftig utvikling som historisk og undervisningsrettet tema. Jeg viser også til aktuell forskning som er gjort på det barnelitterære området, avgrenset til bildebøker og økokritikk for barn. I kapittel 3 gjør jeg rede for teori og analysemetode. Jeg bygger min teori på både økokritikken og bildebokteoretiske aspekter. I kapittel 4 blir de tre bildebøkene presentert og analysert. Analysene er knyttet tett opp mot problemstillingens første del og de fire forskningsspørsmålene som er omtalt i kapittel 1 og redegjort for i kapittel 3. Det femte kapitlet er en didaktisk drøfting av funnene og en diskusjon av bildebøkernes plass i norskundervisning om bærekraftig utvikling og økoborgerskap. Problemstillingens andre del har hovedfokus her. Kapittel 6 runder av studien med en kort oppsummering av funn og problemstilling og gir tanker om videre forskning. Det er tre vedlegg til denne oppgaven. Det første vedlegget er Bærekraftsbiblioteket sin bokliste til bærekraftsmål nummer ni (FN-sambandet, 2021a). I det andre vedlegget er spørsmålsguiden til forskningsprosjektet til

¹ Aktørene bak Bærekraftsbiblioteket er: Den Norske Forleggerforening, Norsk Bibliotekforening, IBBY Norge, Norsk Forfattersentrum, Norsk Oversetterforening, Norsk Faglitterær Forfatter- og Oversetterforening, Norsk Litteraturfestival, Norske Barne- og Ungdomsbokforfattere, Leser søker bok, Foreningen !les, Bokklubbene, forskningsmiljøet NaChiLitCul ved Høgskulen på Vestlandet, Lillehammer UNESCO litteraturby, FN-sambandet og Norsk Barnebokinstitut (som er sekretariat) (www.barnebokinstituttet.no).

Håland og Hoel (2016), og i vedlegg tre er det ytterligere aktivitetstips for undervisning i temaet bærekraft knyttet til det niende bærekraftsmålet (FN-sambandet, 2021a).

2. Kunnskapsstatus

2.1 Hva er bærekraftig utvikling?

Bærekraftig utvikling handler om forholdet mellom menneske og natur. Arne Næss har hevdet at nordmenn flest har en sterk naturfølelse. Er dette fortsatt sant? Føler den oppvoksende slekt en nærhet til naturen, og går de den i møte med åpne sanser og åpent sinn? Naturfølelsen er noe som må næres og utvikles, og den kan helt klart styrkes gjennom hele oppveksten (Heggen, 2015, s. 117). Vi må videreformidle naturens betydning, så framtidige generasjoner fortsatt kan ha glede av den, og leve sine liv i tråd med den på bærekraftig vis. Ifølge Næss er de ødeleggelsene vi ser i natur og miljø «fremkalt ved en dypt forankret produksjons- og forbruksideologi og -praksis», der det settes likhetstegn mellom fremskritt og energiforbruk og fremskritt og «oppnopning av materielle gjenstander omkring oss» (Næss, 1999, s. 8). Dette har blitt en stor utfordring for den vestlige verden. Miljøkrise kan kun løses om vi finner «better ways of imaging nature and humanity's relation to it», sier Buell (1995, s. 2). Han har hatt stor innflytelse på hvordan vi oppfatter begrepet *klimalitteratur* i dag.

FN skriver at bærekraftig utvikling er «en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2021b). Det var Verdenskommisjonen for miljø og utvikling som først brukte begrepet i 1987. Denne kommisjonen blir omtalt som Brundtland-kommisjonen, og Norge har vært nært knyttet til dette arbeidet fra første stund. Professor og økolog Marianne Presthus Heggen skriver at «[b]ærekraftig utvikling innbefatter ikke bare et bevaringsperspektiv, men også et ønske om utvikling, og favner mye videre enn miljøvernbegrepet», og dets fokus på verning av truede arter, truede naturområder og å stanse kilder for forurensning (Heggen, 2015, s. 118-119).

Fra starten av ble bærekraftig utvikling tuftet på tre likestilte pilarer: en økologisk, en økonomisk og en sosial/kulturell bærekraft. Det viste seg vanskelig å ivareta alle disse perspektivene. I 2015, når FN skulle fremme sine utviklingsmål, ble godt styresett lagt til som en fjerde pilar (Heggen, 2015, s. 119). I skolen ser vi den fjerde pilaren i de lover og forskrifter som skolen er satt til å følge, og som i nyere tid har satt bærekraftig utvikling på dagsordenen.

Vi kommer ikke i mål med kun en pilar og uten et globalt fokus. «Skal man oppnå bærekraftig utvikling, må det være en bærekraftig utvikling på alle disse fire feltene», skriver Heggen (2015, s. 119). Det er tre dimensjoner i bærekraftig utvikling som verdenssamfunnet må jobbe parallelt med: klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. FN-sambandet beskriver målene som en felles arbeidsplan for verden, og med denne planen skal vi «utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN-sambandet, 2022b). Det er 17 hovedmål og 169 delmål blant bærekraftsmålene. Boklista (vedlegg 1) som jeg benytter i denne oppgaven, viser til FNs hovedmål nummer 9, om industri, innovasjon og infrastruktur. Målet er at vi skal kunne «bygge solid infrastruktur og fremme inkluderende og bærekraftig industrialisering og innovasjon» (FN-sambandet, 2022a). I begrunnelsen for valg av infrastruktur står det: «Infrastruktur er den underliggende strukturen som må være på plass for at et samfunn skal fungere. Investeringer i transport, vanningsystemer, energi og informasjonsteknologi må på plass for å få til bærekraftig utvikling» (FN-sambandet, 2022a).

2.2 Bærekraftig utvikling i skolen

FN pekte allerede i 2005 på utdanning som en viktig faktor for å forandre verden i bærekraftig retning (UNESCO, 2005). Å jobbe for god utdanning var også ett av bærekraftsmålene til FN fra 2015. Straume (2016) går historisk til verks i sin artikkel om bærekraftig utvikling i Norge og Sverige, og FNs satsing på Utdanning for Bærekraftig Utvikling (UBU) (s. 79). God utdanning er nødvendig for å få til endringer i samfunnet i møte med «den økologiske krisen, klimakrisen, den pågående artsutryddelsen og ødeleggelsen av menneskets livsvilkår», skriver Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther i en bok om bærekraftdidaktikk (2019, s. 5). Den norske skolen har ikke utmerket seg på det bærekraftige området, og bærekraftig utvikling har hatt en mindre forpliktende stilling her enn i resten av Skandinavia, skriver Astrid Sinnes og Ingerid S. Straume i 2017 (s. 1). Året før beskrev Straume den norske situasjonen, at det aldri har «blitt noen *satsing* på utdanning for bærekraftig utvikling, det være seg i norske skoler, barnehager eller høyere utdanning» (2016, s. 83). Hun grunngir dette med en «svak» nasjonal oppfølging av *Agenda 21* etter Rio-konferansen i 1992, med svært få krav til kommunene og mangelfull implementering, i motsetning til det svenske *Agenda 21*-arbeidet (2016, s. 83-84). Hun sier også, i 2016, at kulturforskjellene mellom Norge og Sverige gjør det mindre motsetningsfullt

å være «grønn» og «moderne» i vårt naboland kontra i Norge (Straume, 2016, s. 90). Det er interessante tanker å ta med seg videre.

Mens Straume (2016) uttrykker et fravær av felles satsning i barnehage, skole og høyere utdanning, kan Bergan og Bjørndal vise til både miljøtrappa og EID-modellen som didaktisk modell for arbeid med miljø og bærekraftig utvikling i barnehagen (2019, s. 32-33). Jeg mener at mye i denne modellen kan overføres til småskoletrinnet og tilpasses kompetansemål i norsk og andre fag og målområder i overordnet del. EID er en engelsk forkortelse for «Environmental Identity Development», og baserer seg på Eriksons teori om psykososiale stadier for identitetsutvikling. Bergan og Bjørndal oppsummerer EID og teoriene bak dette i fire punkt og med vekt på relasjonene: *i* natur, *til* natur, *om* natur og *for* natur (2019, s. 32-33). Kort sagt handler det om trygge, gode naturopplevelser, der barnet får oppleve selvstendighet og en relasjon til naturen. Gjennom slike naturopplevelser øker de sin miljøkompetanse, og vil drives videre av et aktørskap *for* naturen og *for* en bærekraftig framtid.

I 2015 kom Ludvigsenutvalgets rapport, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), med forslag til bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, og Sinnes (2015) utgav den første norske boka om utdanning for bærekraftig utvikling (Straume, 2016, s. 92). Dette bante veien for nye læreplaner. Læreplanverket fungerer på ulike nivå. Heggen (2015, s. 121) viser til en tredeling: Den tilsiktede, den iverksatte og den oppnådde eller erfarte læreplanen. Tankene om dette stammer fra amerikansk utdanningsforskning og John I. Goodlad på slutten av 1970-tallet. Den tilsiktede læreplanen ligger i skolens styringsdokumenter (skoleloven, formålsparagrafen, rammeplaner og skolens verdigrunnlag), den iverksatte er det som faktisk blir gjort og den oppnådde/erfarte er de følger det får for barna. Hvordan dannes de til både nåtidige og framtidige økoborgere? Har elevene medvirkning, opplever de respekt, får de utfolde seg med skaperglede, undring og utforskertrang? Dette er viktige spørsmål å stille seg.

Etter rapporten *Fremtidens skole* har vi med Fagfornyelsen fått inn bærekraftig utvikling som et nytt og tverrfaglig tema i skolen på 1.-10. trinn fra august 2020. I overordnet del blir *bærekraftig utvikling* definert på samme måte som i FN-definisjonen (FN-sambandet, 2021b), som «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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Bærekraftig utvikling skal også inngå i norskfaget, men ordet *bærekraftig* er ikke definert i læreplanen for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi får vite hva temaet skal handle om («at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt»), hva elevene skal lære («utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning»), og at det tverrfaglige temaet også handler om hvordan språk kan brukes til bevisstgjøring og til å ruste elevene til å påvirke og handle i samfunnet de lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I læreplanen for engelsk er temaet bærekraftig utvikling utelatt. En stund stod også norskfaget i fare for å miste dette miljøfokuset, men det kom med i den endelige utgaven av Fagfornyelsen 2020, skriver Goga (2019a). Hun ser også læreplanens mål om kritisk tenkning som en nøkkelkompetanse for bærekraftig utvikling og for barns aktørskap (2021, s. 1).

2.3 Bærekraftig utvikling i relevant læreplan- og bildebokforskning

Hva skjer på forskningsfronten? Med utspring fra Universitetet i Oslo forskes det på skole og bærekraftig utvikling i prosjektet COSER, Challenges of Sustainability in Educational Research. COSER fokuserer på «forholdet mellom utdanning og samtidas komplekse problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling» (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 2021). EVA2020 er et annet prosjekt ved samme fakultet. Dette prosjektet er ledet av Berit Karseth og pågår i perioden 2019-2025, finansiert av Utdanningsdirektoratet. EVA2020 har fokus på implementering av det nye læreplanverket og «den forskningsbaserte evalueringen skal bidra med kunnskap som er nyttig for beslutningsdeltakere, forvaltning, skolens praksis og elevenes læring» (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 2020). Judith Klein har gitt ut boka *Bærekraftig utvikling i skolen* (2020). Her skriver hun at bærekraftig utvikling ikke kan isoleres til enkeltfag, men skal være hele skolens anliggende. Bærekraftig utvikling som begrep har overlevd i 30 år, noe Klein mener kan være både en styrke og en svakhet. Bærekraftig utvikling i skolen gir rom for uenighet og motsetninger, men faren er at begrepet kan bli veldig vidt og omfangsrikt (Klein, 2020, s.17).

Lesing kan forandre liv og litteratur påvirker danningen både av enkeltindividet, men også av samfunnet som helhet, skriver Ingeborg S. Landfald (2020b) og viser til forskningsprosjektet *Barnelitterære dannelsesprosesser*. Dette er et prosjekt i regi av Norsk barnebokinstitutt som har hatt mange delprosjekter gående i perioden 2020-2022. I ett delprosjekt har Nina Goga forsket på barns aktørskap og voksne sin formidlingsevne av klima- og miljøspørsmål (Norsk barnebokinstitutt, u.å.; Goga, 2021). I denne studien var det fokus på sakprosabøker for barn, men noe har vært overførbart til min studie på bildebøker. Huntebrinker har i et annet delprosjekt sett på økoborgerskap i bildebøker (Norsk barnebokinstitutt, u.å.). Med disse funnene er Huntebrinker (2022) også bidragsyter i en ny bok om estetisk lesing på barnetrinnet, som jeg senere kommer tilbake til. Anne Skaret har sett på bærekraftsbiblioteket i et dannelsesperspektiv, og hun har også gjort en kvalitativ studie på lesesirkler om bærekraft i klasserommet (Norsk barnebokinstitutt, u.å.).

«Økokritiske tilnærminger løfter fram miljøaspekter ved bærekraftig utvikling», skriver Kari Anne Rødnes i boka *Bærekraftdidaktikk* (2019, s. 66). Rødnes forsker på skjønnlitteratur og bærekraft i norskfaget. Hun ser på elevers arbeid med litterære tekster og er opptatt av hvordan den dype forståelsen kan oppnås. Det er ikke nok med kunnskap om bærekraft, ei heller med kunnskap om språk og tekst, forståelse «utvikles også ved å *leve seg inn i andres liv og å forestille seg* alternative virkeligheter. Det er nettopp her skjønnlitteraturen har sin styrke» (Rødnes, 2019, s. 62). Av samme grunn finner jeg det relevant å benytte Langer (2011) sine teorier om forestillingsverdener i min didaktiske drøfting. Håland og Hoel (2016) benyttet også Langer sine teorier om de ulike forestillingsverdener, og deres forskningsfunn peker på at elever på småskoletrinnet også kan posisjonere seg som litterære lesere og lære å bevege seg «inn og ut av teksten». De brukte klasseromsamtalen som pedagogisk verktøy (2016). Dette er relevant forskning for den didaktiske drøftingen min og de generelle spørsmålene som Håland og Hoel utviklet ligger vedlagt i vedlegg 2.

Rødnes sin forskning knytter sammen forestillingsevne og empati og forestillingsevne og «aktiv, etisk *handling*» (2019, s. 63). Hun formidler godt hvordan skjønnlitterære tekster kan by på både innlevelse og distansering. Dette gir rom for refleksjon over egne opplevelser og innsikt i andres, og med for eksempel miljøproblematikken på et distansert forhold, kan man mer objektivt gå inn i det og bli rustet til å ta valg og finne løsninger på virkelighetens

problemer (Rødnes, 2019, s. 63). Rødnes løfter også fram «hvordan litterære samtaler kan være måter å utforske litterære tekster og bærekrafttemaer på» (2019, s. 64).

Spisset mot økokritikk og barnelitteratur har vi forskergruppa *Natur i barnelitteratur og -kultur* (*Nature in Children's Literature and Culture: NaChiLitCul*) ved Høgskulen på Vestlandet, etablert allerede i 2013 ved daværende Høgskolen i Bergen. Hovedfokuset for denne forskergruppa er å se på tendenser i nåtid og fortid hva angår naturframstillinger i nordisk barne- og ungdomslitteratur (Høgskulen på Vestlandet, 2021). Jeg benytter i analysene mine en matrise (Goga, 2017a, s. 82-83) som er utviklet av denne forskergruppa og som rangerer bøkene i forhold til relasjonen mellom menneske og natur. Goga henviser til workshops og forskningsblogg fra *NaChiLitCul*-gruppa (2019a, s. 4). Goga et al. (2018, s. 2-3) skriver at de nordiske barnebøkene generelt har hyllet naturen og friluftslivet og på mange måter bygd videre på et romantisk syn på naturen og arven fra Rousseau, og at det tidligere synet på gutter som aktive og jenter som rolige og harmoniske er i endring. Flere forskere (Khateeb, Nyrnes, Goga og Gurholt) kan vise til en dreining i nyere, nordisk barnelitteratur mot mer aktive jenter som utforsker naturen eller som er «wilderness explorers, while boys are hesitant and tend to prefer the safe gardens of home» (Goga et al., 2018, s. 3). Denne utviklingen gjør det også relevant å utforske nordisk barnelitteratur i lys av økokritikken. Nina Goga har gjort studier på økokritikk og nyere, norske bildebøker (2017, 2019b), skrevet om bærekraftig litteraturundervisning for lærerskolestudenter (2018), forsket på økokritiske litteratursamtaler på mellomtrinnet (2019a), og i 2016 publiserte hun artikkelen «Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur» (Goga, 2016). Marianne Røskeland (2018) har sett økokritisk på en diktsamling, mens Jonas Bakken (2018) har brukt økokritisk litteraturdydidaktikk i møte med en ungdomsroman. Tone Birkeland (2016) har gjort en økokritisk lesning av bildeboka *Kaninliv* (1978) og Berit Huntebrinker (2022) har sett på økoborgerskap gjennom en multimodal studie av bildeboka *Jakob og Neikob. Stormen* (2019). Nylig disputerte Ahmed Akef Khateeb for ph. d.-graden ved Høgskulen på Vestlandet med avhandlinga *Barnelitterære landskapskonstruksjoner: Økokritiske lesninger av tre dannelsesfortellinger* (Høgskulen på Vestlandet, 2022).

Studien som Goga publiserte i 2017 har forskningsfunn omkring natur og naturfølelse i nyere, norske bildebøker. I denne studien har hun gjort en litterær analyse av blant annet *Ulla og*

Bendik bygger by (Johnsen, 2015), med hovedfokus på bruken av kart i boka. Hun skriver i denne artikkelen om den dannelsen som må til for å bli økoborgere og viktigheten av å fokusere på alle de fire grunnpilarene i bærekraftig utvikling (Goga, 2017a, s. 87). Goga lister også opp kriterier for økolitteratur/miljølitteratur/ klimalitteratur og plasserer *Ulla og Bendik bygger by* innenfor denne kategorien (Goga, 2017a, s. 87). Hun begrunner det med at Ulla og Bendik kjemper en kamp og oppnår en endring, og gjennom dette posisjonerer de leserne som økoborgere (Goga, 2017a, s.87). Jeg har benyttet samme bildebok i min studie, men har ikke hatt fokus på «kartdimensjonen». Jeg følger også Goga sine kriterier for økolitteratur og begge bruker vi Massey, Bradford, Glotfelty og Garrard som teorigrunnlag for dette. I 2019 publiserte også Goga funn om barns relasjon til natur i en studie hun kalte *Home is outdoors*, der hun undersøkte 34 norske bildebøker (2019b). Ingen av bøkene hun undersøkte her er gjenstand for analyse i min studie. Den økokritiske forskningen på barnelitteratur føyer seg inn i tidligere forskning på barnelitteratur. I teorikapitlet har jeg derfor både økokritisk teori og bildebokteori.

Mer generelt om nordisk bildebokforskning kan jeg vise til Elina Drukers oversiktsartikkel over den svenske bildebokforskningen (2018), der også mange av kildene jeg har benyttet er nevnt. Hun skriver om et forskningsfelt som er i stadig ekspansjon, fremstår mangefasettert, og som mer og mer retter seg mot interdisiplinære spørsmålsstillinger og nye medier, fremfor de opprinnelige og teoretiske begrepsavklaringene (Druker, 2018, s. 10). Norsk bildebokforskning er blant annet presentert i en antologi av Goga og Mjør tilbake i 2001, og Tone Birkeland et al. har utgitt *Norsk barnelitteraturhistorie*, som kom i tredje utgave i 2018, og som i nyrevidert utgave har mer plass til bildeboka som sjanger. Senere nevner jeg også Nina Christensen som har publisert forskning omkring narrativt forløp og karakterer i nordiske bildebøker for små barn (2010). Skaret har skrevet doktoravhandling om litterære kulturmøter i bildebøker og barns resepsjon (2011) og er medforfatter av boka *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (Skaret & Ørjasæter, 2019).

3. Teori

3.1 Økokritikk

3.1.1 Glimt fra økokritikkens historie

Økokritikken er en nyere litterær tradisjon, som i England hadde sin start på 1990-tallet (Claudi, 2017, s. 242). Glotfelty står sentralt i den amerikanske økokritikken og har definert økokritikk som studiet av forholdet mellom litteratur og det fysiske miljø med et «earthcentered approach to literary studies» (Glotfelty, 2015, s. 122). Hun har også fremmet økokritikkens grunnlagsspørsmål som mine forskningsspørsmål bygger på og som er omtalt i delkapittel 1.2. Buell sin bok *The Environmental Imagination* (1995) står også sentralt i økokritikkens utvikling (R. Hennig, 2021b, s. 40). Bakgrunnen for økokritikken er et syn på at kultur og natur påvirker hverandre gjensidig (Claudi, 2017, s. 242). Litteraturhistorisk fikk vi et skifte i 1962, da Rachel Carson utgav *Silent Spring*, en bok som starter med den tradisjonelle naturidyllen, men der den pastorale freden må vike for en katastrofal destruksjon: fuglene dør i hopetall i en slags apokalypse forårsaket av giftige insektmidler (Garrard, 2012b, s. 1-2). Menneske og natur er ikke lenger i skjønn forening og mørke skyer truer i horisonten. Fra miljøbevegelsen vokste fram på 1970-tallet gikk det noen tiår før økokritikken ble sett på som en litteraturteoretisk retning. En av grunnene til dette var at begrepet *natur* hadde vært omstridt i litteraturen. Går vi langt tilbake, til Frankrike og siste halvdel av 1700-tallet, var det rådende synet at barn og natur hørte sammen, og at naturen var egnet som arena for både utdanning og barneoppdragelse (Rousseau, 1762/2010, s. 50). Den Rousseau-forankrete kulturforståelsen innebærer at barnet ble sett på som «uskyldig og uberørt» (Goga, 2016, s. 62). Forholdet barn-natur har siden da vært oppfattet som en tett og positiv forbindelse, gjennomsyret av en «feirende» holdning til naturen (Goga, 2018, s. 353). Da feminismen kom ble *natur* avvist som et analysebegrep, og også andre litteraturteoretiske retninger mente at *natur* kun var en språklig konstruksjon. På bakgrunn av dette var de første økokritikerne opptatt av «å gjeninnføre naturen som element i analysen», skriver Samoilo & Myren-Svelstad (2020, s. 137). Den danske forskeren Peter Stein Larsen (2017, s. 16) opererer med naturbegrepene «det hele», «det halve» eller «intet» etter inspirasjon av Martin Gregersen og Tobias Skiveren i *Den materielle drejning* (2016). I forlengelse av dette ser Larsen tre økokritiske retninger, der den første ser på begrepsparet natur-kultur som absolutte

motsetninger, basert på menneskets instrumentelle fornuft. Mennesket er her «kultur». Dette var, i følge Larsen, den første retningen innen økokritikken på 1990-tallet (2017, s. 17).

Det som på mange måter er spesielt med økokritikken er dens bånd til det naturvitenskapelige fagfeltet *økologi*. Selv om økokritikere ikke nødvendigvis er kvalifisert til å bidra i den faglige økologidebatten, må de likevel forholde seg til dette fagfeltet og «develop their own «ecological literacy» as far as possible» (Garrard, 2012b, s. 5). I den påfølgende økokritiske retningen snur pendelen helt over på den andre siden. I Norge ga filosofen Arne Næss ut boka *Økologi, samfunn og livsstil. Utkast til en økosofi* i 1974. Her fremmes økosentrisme på bekostning av antroposentrisme. Næss skilte mellom en dyp og en grunn økologi og var selv talsmann for den dype økologien (Marland, 2013, s. 855). Dypøkologien kan beskrives som en økologi som har «mål om å beskytte naturen mot menneskene», da økosentrisme vil si å sette miljøet, ikke menneskene, i sentrum (Vold, 2019, s. 386). Moen og Vårnes sier det slik: «I dypøkologien har alt levende en *egenverdi*» (2019, s. 44). I denne tradisjonen blir naturen «det hele», mennesket er «natur», og alt ses på som en organisk helhet der forbindelsen til naturen er viktigere enn forbindelsen til kulturen eller det sosiale (Larsen, 2017, s. 21).

Mens dypøkologien altså satte naturen i høysetet, svingte pendelen fra årtusenskiftet igjen og retningen ble mer antroposentrisk og sosial. Tonje Vold beskriver den sosiale økologien som mer «hensynsfull» overfor mennesket og de menneskelige behov (2019, s. 386). Økokritikken ble etter hvert også mer kritisk og dro veksler på annen kritisk litteraturteori, både feminisme og postkolonialisme (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 137). Et samfunn trenger struktur, og sosialt liv trenger ideologier, skriver Stephens (2018, s. 137). Fokuset ble satt på ideologier som gjør seg gjeldende i det vi leser. Hva er den ideologiske dimensjonen ved teksten? Hvilke verdier skal samfunnet vårt bygge på? I klimaromanene kan den dystopiske strategien være å få leseren til å snu i tide og endre atferd og holdninger, før det er for sent (G. Andersen, 2014, s. 109).

Etter dypøkologi og sosial økologi er materiell økokritikk en tredje posisjon fra 2010-tallet (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 144-145). Her finner man posthumanistiske forskere som «avviser at alle mennesker har noe til felles som skiller oss tydelig fra dyr, planter eller

døde ting som maskiner» (s. 144). I denne tradisjonen finner vi også klimaromaner som har tatt opp i seg dystopiske framtidssamfunn, noe som tidligere var forbeholdt sciencefiction-sjangeren (G. Andersen, 2014, s. 109). Gregers Andersen beskriver det som «at de ‘sender’ deres læser frem til en fremtidig verden præget af ekstreme klimaforandringer, hvor apati ikke lenger er en mulig reaktionsmåde [...]» og «[...] de beskriver en verden, hvor ‘de gode tider’ endegyldigt er forbi» (2014, s. 109). Her blir naturen «intet», for å bruke begrepene fra Larsen (2017). I denne mørke økologien er mennesket innskrevet i naturen og kan ikke unnsnippe dens vilkår. Det eksisterer verken en helhet eller en sammenheng og menneske og natur er «kun tilfeldige forbindelser på tværs af tid og rum» (Larsen, 2017, s. 32). Disse dystre framtidstopiene er ikke eksplisitt til stede i bildebøker for barn, men den materielle økokritikken setter også fokus på hva et miljømessig perspektiv egentlig er og at dette perspektivet overskrider eller utvider begrepet klimalitteratur/miljøtekster. Vi formes av vår omverden og vår omverden formes av oss. Vi kan ikke begrense økokritikken til analyser av «litterære tekster med en eksplisitt miljø- og klimatematikk», skriver Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 147). Her støtter de seg også til Buell, som gjennom sine studier skiftet syn på undersjangeren «miljøtekst».

Buell (1995) har definert fire kriterier som skal karakterisere en miljøtekst. Jeg viser her til Birkeland (2016) sin norske oversettelse:

1. naturen skal være til stede som mer enn bakteppe for handlingen;
2. mennesket har ingen verdimesig forrang i forhold til andre levende vesen innenfor tekstens univers;
3. menneskets ansvarlighet for miljøet er en del av tekstens etiske horisont; og
4. teksten formidler en forståelse av det fysiske miljøet som prosess mer enn som et statisk system. (s. 3)

Dette er ganske strenge kriterier, spesielt kriterium to som går på akkord med vår vestlige tradisjon, der mennesket som skapt i Guds bilde, er satt over de andre skapningene i rang (Birkeland, 2016, s. 3). Fra 1995 til 2005 har det skjedd en modning hos Buell. Den «nye» Buell fremmer et syn om at «environmentality» i dag kan være en egenskap ved enhver tekst (2005, s. 25), og at miljøet er nærværende «både i forfatterens arbeid med dem, i den konkrete realiseringen og i leserens mottakelse eller resepsjon» (Samoilow & Myren-

Svelstad, 2020, s. 147). I motsetning til Buell sin vide definisjon, definerer Massey og Bradford klimalitteratur som «texts which thematize contemporary ecological issues – reflect shifting global agendas and predict future possibilities» (2011, s. 109). Her må altså økologiske perspektiver være tydelig til stede og de står inne for en smalere definisjon av begrepet klimalitteratur. Jeg velger å følge Buell sin tankegang på dette området i mine bildebokanalyser.

Økokritikken går i en kosmopolitisk retning fordi miljøutfordringene våre både er globale og altomfattende. Økokritikken kan også opplyse oss og gjøre oss bevisste på «aspekter i litterære tekster man ellers ville gått glipp av» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 148). Videre i oppgaven spisser jeg fokuset mot klimalitteratur for barn. Jeg undersøker hvordan vi, gjennom bruk av bildebøker i undervisningen, kan bidra til å danne og forme den oppvoksende generasjon som bevisste og kritiske økoborgere. En økoborger må kunne se naturen rundt seg og ha et språk og en stemme i en pågående kamp for en mer bærekraftig utvikling. Om vi ikke kan måle den kritiske bevisstheten, så kan litteraturen trolig bidra med «et språklig forråd som gjør dem [barna] bedre i stand til å delta aktivt i det samfunnet som skal ta vare på miljøet» (Birkeland, 2016, s. 3).

3.1.2 Klimalitteratur for barn, danning og økoborgerskap

Danningsperspektivet kommer fram i Massey og Bradford sitt syn på klimalitteratur. De setter ord på hva «children`s environmental texts» eller *klimalitteratur for barn* skal gjøre med leseren. Ett av de primære siktemålene er å sosialisere unge individer til å bli morgendagens ansvarsfulle og empatiske voksne. Dette gjør klimalitteraturen ved å posisjonere leseren som en økoborger. Økokritikken er opptatt av vårt syn på natur og miljø og «by positioning readers as ecocitizens, dedicated both to sustainable development in the local sphere and also to global responsibility» (Massey & Bradford, 2011, s. 109) kan endringer skje. Massey og Bradford peker på at barn dannes til økt økobevissthet og økoborgerskap, og som derigjennom handler lokalt og tar ansvar globalt.

Andrew Dobson stiller med rette spørsmålet: «How do people become environmental or ecological citizens?» (2003, s. 174). Han har ikke noe enkelt svar, men forteller hvordan «citizenship» etter hvert ble en obligatorisk del av den engelske læreplanen fra 2002 og at utdanning i miljø «has the explicit purpose of inculcating frames of mind and habits and practices in pupils that lead to sustainability» (Dobson, 2003, s. 177). Vi snakker altså om en utvikling av den enkeltes tanker, vaner og handlinger gjennom gjentatte repetisjoner. Summen av denne individuelle utviklingen fremmer et bæredyktig samfunn, et medborgerskap innenfor miljø, eller sagt i ett ord: økoborgerskap. Utfordringen med dette begrepet, eco-citizenship på engelsk, er at det lett ses i sammenheng med kun den offentlige sfære, mens det ønskelige er et begrep som omfatter både den private og den offentlige sfæren (Dobson, 2003, s. 5).

Nussbaum skriver om barnets behov for undring og innlevelse i teksten; «Et barn som fratras fortellinger, fratras også visse måter å betrakte andre mennesker på» (2016, s. 30). Noen ganger fører dette til identifikasjon og andre ganger til fravær av dette, «men selv når vi ikke greier å identifisere oss med en karakter, kan dette være en kilde til større forståelse», skriver Nussbaum (2016, s. 34). Nettopp det at vi har ulike livserfaringer, gjør at litteraturen gjerne kan utforskes sammen gjennom gruppesamtaler (2016, s. 193). Forestillingsevnen som barnet etter hvert utvikler, fremmer også modningen av medlidenhet, empati og etisk bevissthet. Selv om ikke dette er litteraturens eneste oppgave, så fremholder likevel Nussbaum det som en viktig oppgave for litteraturen (Vold, 2019, s. 37).

Medlidenhet, empati og etisk bevissthet er nært knyttet til danning og dannelsesperspektivet. Gro Ulland (2016) er også opptatt av danning og ser dette i lys av foregående læreplan, LK06, litteratursamtalen som metode og teoretikere som Gert Biesta og Wolfgang Klafki. I en artikkel om litteratursamtalens danningspotensial fremhever hun det individuelle og det ikke-målbare ved danning (Ulland, 2016, s. 97). Hennes refleksjoner er nyttige for min tilnærming til bærekraftig utvikling gjennom bruk av litteratursamtaler, men bærekraft er ikke et tema i det Ulland (2016) skriver om:

Danningen er individuell, og det er ikke mulig å måle om danning foregår eller er satt i gang som en prosess rett etter en undervisningsøkt. Derfor snakker vi heller om at undervisningen har et danningspotensial og mener at elevene kan ha fått øvd opp ferdigheter eller skaffet seg

kunnskaper som ligger latente og som kan aktiveres seinere i form av (kvalifisert) tankevirksomhet eller velfunderte handlinger. (s. 98-99)

Danningsperspektivet fremheves også hos Goga. Hun setter søkelys på at det i bunn og grunn handler om å bli språklig utrustet til «å orientere seg i den overordnede klimadiskursen», men også om hvordan barna ser seg selv som økoborgere (Goga, 2019a, s. 1). Økobevisstheten starter allerede i sansningen av naturen og forut for sansningen har vi kanskje blitt påvirket av noe vi har lest og/eller har skrevet om naturen (Goga, 2018, s.353). Nussbaum (2016) skriver om både forestillingsevne, innlevelse, sansning og tilstedeværelse. «Men i et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer» skriver Nussbaum (2016, s. 26). Det hun her skriver om forestillingsevne og verdensborgerskap kan gjerne ses i sammenheng med og utfylle begrepet økoborgerskap, samt at det kan knytte det bærekraftige perspektivet sammen med Demokrati og medborgerskap, som også kom inn som et nytt, tverrfaglig tema i norskfaget i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne sammenhengen mellom de to tverrfaglige temaene er noe Huntebrinker tar opp i sitt bokkapittel om økoborgerskap (2022, s. 196-213).

Hovedfokuset til *NaChiLitCul*-forskergruppa, som Goga er en del av, er å avdekke og kritisk analysere hvordan natur representeres i barne- og ungdomslitteratur og «explore how the interaction of children and young adults with literary texts and outdoor didactic practices may shape an environmental awareness» (Goga, 2017a, s. 82). Som en hjelp i kritisk analyse har forskergruppa utviklet en matrise, der man i analysen kan diskutere funn i forhold til en vertikal akse som rangerer litteraturen fra feirende til problematiserende holdning til naturen og en horisontal akse som rangerer litteraturen fra antroposentrisk til økosentrisk syn på naturen (Goga, 2016, s. 62; 2017a, s. 82-83). Det er Quinn et al. (2015) sitt syn på begrepsparet antroposentrisk og økosentrisk som ligger til grunn for matrisen, der antroposentrisk blir forstått som «‘human-centredness’ as conferring intrinsic value only to humans, with non-human entities viewed as only instrumentally valuable» (Quinn et al., 2015, s. 894) og økosentrisk som biosentrisme og en livssentrert holdning som verdsetter verdien til alt levende liv. Økosentrisme blir definert som «‘ecosystem or ecosphere-centered’, which emphasises the intrinsic value of the interrelated ecological systems of which humans are a part» (Quinn

et al., 2015, s. 895). Den tredje dimensjonen i matrisen er, ifølge Goga, *techne*: «The dimension of *techne* signals the fact that all children and young adults' texts are already mediated, hence crafted, representations of nature» (Goga, 2017a, s. 83). Jeg vil benytte meg av denne matrisen i mine analyser.

Bildebøkene som her er gjenstand for min analyse og som jeg tidligere har gjort rede for, blir sett i sammenheng med bærekraftsmål nummer ni: Vi må finne opp nye ting og bygge gode systemer (FN-sambandet, 2021a). Vi kan løse mange problemer ved å utvikle ny teknologi, men vi kan også skape nye problemer. På bakgrunn av dette kan det være legitimt å spørre seg hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til å skape ansvarsfulle økoborgere og på hvilken måte dette kan gjøres. Dette er gjenstand for undersøkelse i mitt masteroppgaveprosjekt. I neste avsnitt ser jeg nærmere på den økokritiske tilnærmingen til teksten og på de ulike økokritiske spørsmål som står i fokus.

3.1.3 Økokritikkens nøkkelområder og spørremåter

Greg Garrard deler økokritikken inn i ulike nøkkelområder («key concepts»): «pollution, the pastoral, wilderness, apocalypse, dwelling, animals and futures: the earth» (2012b, s. 8). Birkeland (2016, s. 1) kaller disse for storskalametaforer, pastoralen, villmark, dyr, habitatet, apokalypsen og planeten, som viser hvordan natur og miljø vurderes i en tekst. Men hva er *wilderness* i 2022? Nathalie Op de Beeck oppsummerer nyere forskning omkring miljøfokuserte bildebøker. Hun viser til Peter Hollindale og det 21. århundrets utfordring i å distingvere «wild and human nature». Vi lever i den antropogene tidsalder der alle prosesser på planeten vår er influert av menneskelig aktivitet. På denne bakgrunnen kan vi ikke lengre snakke om for eksempel *wilderness* (Op de Beeck, 2017, s. 123). Når dette er sagt, så er det heller ikke slik at barnelitteraturen har tatt opp i seg de økokritiske nøkkelområdene i sin fyllest. Massey og Bradford mener tvert imot at barnelitteraturen på dette området hovedsakelig har konsentrert oppmerksomheten på forholdet mellom enkeltindivid og natur, bærekraftig utvikling sett i sammenheng med industrialisering og urbanisering, og hvordan mindre tiltak i lokalsamfunnet kan videreføre lokal økologi og velvære for enkeltpersoner og grupper. Det de savner er søkelys på bærekraftig levkårsforbedring i utviklingsland: Massey og Bradford viser til at dette var et av FNs mål fra 1987 (2011, s. 113). På bakgrunn av

barnelitteraturens litt snevrere økokritiske fokus, er heller ikke bildebøkene jeg har analysert blitt kategorisert ut ifra Garrards nøkkelområder. Det er enkeltindividet i lokalsamfunnet og det nære dyrelivet som er tematisert i bildebøkene jeg har valgt å studere. Global økologi kommer i liten grad til syne, og jeg knytter til slutt noen kommentarer til at økokritikkens nord-sør-problematikk er lite utforsket og kan utforskes nærmere.

Glotfelty (2015, s. 122) gir flere eksempler på økokritiske spørsmål i møte med en tekst: Hvordan blir naturen presentert? Hvilken rolle spiller den fysiske settingen i plottet? Samsvarer tekstens uttrykte verdier med rådende økologisk kunnskap? Hvordan påvirker metaforer om levende ting vårt forhold til disse? Hva karakteriserer klimalitteratur eller litteratur med fokus på natur? Er *sted* et nytt og like relevant kriterium som rase, klasse og kjønn? Skriver kvinner og menn på ulike måter om naturen? Hvordan har konseptet «wilderness» (vill, urørt natur) forandret seg over tid? Hvordan tar samtidslitteraturen og populærkulturen opp i seg den stadig omtalte miljømessige krisen? Disse og flere spørsmål stiller Glotfelty (2015) seg og oppsummerer med at

all ecological criticism shares the fundamental premise that human culture is connected to the physical world, affecting it and affected by it. Ecocriticism takes as its subject the interconnections between nature and culture, specifically the cultural artifacts of language and literature. (s. 122-123)

Siden jeg gjennomfører en økokritisk bildebokanalyse, er det planter, dyr og mennesker og samspillet dem imellom som løftes fram her. I mine analyser har jeg, etter inspirasjon fra Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 148-150), valgt meg ut følgende forskningsspørsmål å møte bildebøkene mine med. Disse fire spørsmålene tar opp i seg økokritikkens grunnlags-spørsmål, slik vi kjenner det fra Glotfelty (2015, s. 122) og som beskrevet over her:

1. Hvordan representeres det fysiske miljøet?
2. Hvordan beskrives menneskene/levende skapninger, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?
3. Hvordan kan man fortelle om økologiske endringer?

-
4. Hvordan beskriver de tre bildebøkene forholdet mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet?

«Økokritikken er ikke en autonom, analytisk og detaljert metode, den støtter seg gjerne på andre fagfelts teoretiske perspektiv, men som regel ved å inkludere disse etter en økokritisk vurdering og filtrering», skriver Goga (2017b, s. 20). Jeg har valgt å strukturere analysene mine i kapittel fire etter de fire ovenstående forskningsspørsmålene. Hver bildebok får en selvstendig analyse med bruk av de tre første spørsmålene. Forskningsspørsmål nummer fire behandles i en sammenlignende analyse av de tre bildebøkene til slutt. For å finne svar på de økokritiske spørsmålene benyttes bildebokanalyse som metode. I neste delkapittel ser jeg nærmere på denne analysemetoden og de fokuspunkt som er relevante for min økokritiske lesning av *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015), *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020) og *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015).

3.2 Bildebokteori og litterær analyse av bildebøker

3.2.1 Hva er et bilde og hva er en bildebok?

På 1930-tallet malte kunstneren Magritte en pipe og ga det tittelen: Dette er ingen pipe! Folk lot seg forferde, men det satte søkelys på noe viktig; et bilde er kun en avbildning, det er ikke objektet det forestiller. Når vi ser på bilder i barnebøker, må vi også sette oss i barnets sted. Frem mot førskolealder ser barnet bilder kun i to dimensjoner, de har ikke ennå fått evnen til å se tredimensjonalt. Å lese bilder tredimensjonalt er noe Rhedin kaller en «vuxen, «västerländsk» bilduppfatning» (2004, s. 20). Nikolajeva skriver at «[p]re-literate readers are likely to rely on images rather than words, since images are direct and immediate, while words need longer processing times» (2006, s. 111). Men er det andre dimensjoner ved bildene som påvirker vår resepsjon? Ja, bildene sin skalering virker også inn på resepsjonen. Om bildene går utover oppslagetets ramme, virker de større på oss. «Scale is the appearance, the illusion, of size as opposed to the real, or measured, size» (Shulevitz, 1985, s. 92). Jeg har hatt dette i tankene i mine analyser og har også se etter antroposentrisme eller økosentrisme i bildene og det tekst og bilde sammen formidler.

I dagens samfunn møter nok de fleste barn animerte fortellinger først gjennom TV eller andre digitale medier. Bildeboka er antagelig det første møtet barna har med bøker og bøkens verden. Bildeboka gir liv til forestillingsevnen, til «livet utenfor» og har ofte rom for både følelser, drøm og fantasi (Birkeland & Storaas, 1993, s. 15). Bildeboka kan handle om barna selv, «[p]icturebooks portray children» (Christensen, 2018, s. 360). Den implisitte barneleseren kan i møte med bildebøker lære å være barn, skriver Perry Nodelman (2008, s. 193): «In engaging with the adult constructions of childhood offered by texts of children's literature, the implied child readers of children's literature might be said to be learning to perform childhood».

Bildeboka har opp igjennom tidene fungert som både religiøs oppdrager og som pedagogisk hjelpemiddel for opplysning. I dag er ikke bildebøker ensbetydende med bøker for barn. Sjangeren har vært i stadig utvikling, forleggere pakker bøkene med et mer voksent utseende, og Beckett har tatt til orde for «crossover picturebooks». «Crossover» refererer til litteratur som overskrider de tradisjonelle skillelinjene mellom litteratur ment for barn og litteratur ment for en voksen leser (Beckett, 2018, s. 209). På norsk kaller vi dette for allalderlitteratur.

Hvordan skiller vi en bildebok fra en barnebok med bilder i? Nikolajeva og Scott har ledet an i moderne bildebokteori, men i dette spørsmålet blir det fortsatt henvist til Hallberg sin definisjon fra 1980-tallet. Den går ut på at en bildebok må ha minst en illustrasjon per oppslag (Hallberg, 1982). Bildeboka kan ikke fungere uten bildene sine, det er dette som skiller en bildebok fra en illustrert barnebok (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 98). Både Rhedin, Nikolajeva og Scott og Doonan ser på bildeboka som en egen kunstform, noe de uttrykker på ulike måter: Bildeboka er en egen kunstform; et dynamisk møte mellom ordkunst og bildekunst i det mediet vi kaller *bok*, skriver Rhedin (2004, s. 33). Det unike ved bildeboka som kunstform er at den kommuniserer på to nivåer, gjennom det visuelle og det verbale språket (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1). Doonan, på sin side, mener at det er bildenes ekspressive kraft som gjør bildeboka til et kunstobjekt, «something which gives form to ideas and to which we can attach our ideas» (1993, s. 7).

Fra Hallberg sin definisjon på 1980-tallet ser det ut til at det var heller sparsomme forskningsbidrag på bildebokfeltet de påfølgende 10-20 år. Harald Nordberg skriver i et tilbakeblikk i 2001 om hvordan han tidligere hadde savnet faglitteratur om bildebøker (s. 52), og at dette førte han til den polske forfatter og illustratør Uri Shulevitz og hans *Writing with Pictures* (1985). Shulevitz skriver at bildeboka som medium ikke kan leses opp i radio med den samme forståelsen hos lytteren som hos leseren (s. 15). I dag lytter vi mindre til radio, men det viser til en dimensjon ved bildenes narrasjon som det er verdt å merke seg, og som lett kan bli borte ved høytlesning av bøker. Bildeboka fremheves som en multimodal tekstform, også kalt en sammensatt tekst. I mine bildebøker er modalitetene bilde og verbaltekst, men under høytlesning vil også lyd være en modalitet i bildebøker (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 98). Druker (2018) nevner også digitale modaliteter og sidevendingen, det å bla om i boka, som tilkomne modaliteter som er i fokus i nordisk forskning. I skolesammenheng fikk bildebøkene aktualisert sin plass i norskfaget fra 2013, da læreplanen innførte begrepet sammensatte tekster (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63).

Nina Christensen (2018, s. 361) skriver at bildebokstudier er et relativt nytt forskningsfelt, og at det som har utkommet om bildebokanalyser har hatt fokus av mer «generell introduksjon». Siden det er et nytt forskningsfelt, er det også vanskelig å ha full oversikt. I dag er bildeboka et medium som er under rask og stadig utvikling og som kan romme ulike sjangre. Bildeboka som medium er den mest spennende og innovative litterære sjangeren vi har i samtiden, skriver Beckett (2018, s. 209), og hun fremholder det unike møtet mellom tekst og bilde i ei bildebok. Det er givende for meg å bidra inn i et nyere forskningsfelt og knytte analysene opp mot økokritikk, et fagfelt som hittil har vært dominert av litteratur for voksne, slik jeg oppfatter det og som Huntebrinker også viser til (2022, s. 198). Jeg vil gå videre med å vise til hvordan en bildebok er oppbygd, og hvordan den kan analyseres med tanke på samspill mellom ord og bilde. Utvalget her er gjort med tanke på at en økokritisk lesning skal ligge til grunn i mine analyser.

3.2.2 Tekst i teksten

Ikonotekst er den nye teksten som oppstår når ord og bilde møtes. Det var Kristin Hallberg som introduserte dette begrepet i 1982, og hun var opptatt av *samtidigheten* i dette møtet. I tillegg til å være et begrep, er ikonoteksten også en metode, som avdekker mer enn hva en

ordinær bilde- og tekstanalyse gjør (Hallberg, 1982, s. 166). Bilder og tekst kommuniserer med hverandre på ulike måter. Hallberg viser til konkrete eksempler fra kjente barnebøker, der hun viser oss hva ikonoteksten forteller, og jeg får innblikk i «en annen fortelling», ikonotekstens fortelling, som overgår både bilde og tekst (1982, s. 166-167). Nikolajeva og Scott har satt sitt preg på moderne bildebokteori. De har bygd videre på Hallberg sine definisjoner (Nikolajeva & Scott, 2000, s. 226; 2001, s. 11) og utvidet dette med å operere med følgende fem kategorier av bildebøker. Istedenfor å oversette disse kategoriene selv, støtter jeg meg til Ommundsen (2018, s. 156-157) sine norske betegnelser, som jeg har satt i parentes bak Nikolajeva og Scott (2000, s. 225-226 og 2001, s. 12) sin kategorisering.

1. «symmetrical interaction» (symmetrisk bildebok),
2. «complementary» (utfyllende/utdypende bildebok) der ord og bilder fyller hverandres tomrom,
3. «expanding or enhancing interaction» (utvidende bildebok med gjensidig avhengighet) der det visuelle narrativet støtter det verbale og det verbale narrativet gjør seg avhengig av det visuelle narrativet,
4. «counterpointing interaction» (kontrapunktisk bildebok) og
5. «contradictory interaction» (sylleptisk bildebok).

(Ommundsen, 2018, s. 156-157; Nikolajeva & Scott, 2000, s. 225-226, 2001, s. 12)

På den ene siden av aksene har vi den symmetriske bildeboka, der ord og bilde forteller det samme (redundans), mens den sylleptiske bildeboka ligger på motsatt side av aksene, der ord og bilde forteller to eller flere narrativer som er ulike og uavhengige av hverandre. Dette kan også forekomme i bildebøker uten verbaltekst (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 12). I midten har vi utfyllende/utdypende, utvidende og kontrapunktiske bildebøker. Nikolajeva og Scott (2000, s. 226) skriver at en kontrapunktisk dynamikk oppstår når ord og bilder gir meninger som overgår det enkelte mediums mål, men historiene som fortelles er fortsatt ikke helt uavhengige (som i en sylleptisk bildebok). Skaret (2011, s. 18) skriver at den kontrapunktiske bildeboka har bilder og verbaltekst som problematiserer hverandre og ikke kan forstås uten hverandre, mens den sylleptiske bildeboka har et motstridende forhold mellom verbaltekst og bilde. Innenfor den enkelte kategori finnes det også ulike varieteter, og Nikolajeva og Scott nevner hele åtte ulike måter en bok kan opptre kontrapunktisk på (2001, s. 26). Det er også gitt at de

ulike kategoriene kan opptre i en og samme bildebok og at de også kan operere på ulike nivåer i fortellingen (Skaret, 2011, s. 18).

Paratekst som begrep ble gitt oss av den franske strukturalisten Gérard Genette (Claudi, 2017, s. 231). Paratekster er kort fortalt de tekstene som rammer inn boka, så som omslagsillustrasjon, tittel, innsiderpermer og format. Genette (1991, s. 261) skriver at parateksten har til formål å omslutte eller forlenge teksten; det er parateksten som legger fram og presenterer hovedteksten for oss. Han forklarer det også med metaforen «en vestibyle», altså et sted man trer inn og velger om man vil gå videre inn eller gå ut igjen (Genette, 1991, s. 261). Disse paratekstuelle tekstene står derfor også sentralt i analysen av bildebøker, fordi de gjør leseren klar for og interessert i boka. Christensen (2018) peker på at paratekstene påvirker våre forventinger til bildeboka. Det kan være sitater fra bokanmeldelser på omslaget eller klare anbefalinger om hva som er passende aldersgruppe. Dette kan være påvirkning vi ikke legger merke til. Jeg syns følgende sitat fra Christensen peker på paratekstenes store ansvar, de «point to specific ideas of what a child is, and ought to read» (2018, s. 360). Hva er styrende for våre tanker om barn og barndom? Når et paratekstuet budskap skal analyseres, ser vi på både spatiale (romlige), temporale, substansielle, pragmatiske og funksjonelle karakteristikk, og vi stiller hvor, når, hvordan, fra/til hvem-spørsmål, analyserer funksjonen og finner svar på spørsmålet; hva er dette godt for (Genette & Maclean, 1991, s. 263)?

Genette (1991) skiller mellom verkinterne og verkeksterne paratekster, der verkeksterne tekster er tekster *utenfor* boka. Dette kan for eksempel være bokanmeldelser eller katalogtekster på biblioteket (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 109). De verkeksterne paratekstene har Genette gitt navnet epitekster (1991, s. 262), og han viser til at dette kan være muntlige omtaler av en bok eller skriftlige tekster som leder oss fram til boka. De andre tekstene gir han navnet peritekst, eller som han skriver selv: «*paratext = peritext + epitext*» (Genette & Maclean, 1991, s. 264). Jeg kommer ikke til å analysere bildebøkernes epitekster i min oppgave, men jeg vil se nærmere på peritekstene.

De verkinterne paratekstene kalles peritekst (Genette & Maclean, 1991). Størrelse og fasong på boka er nok det første vi legger merke til ved barnebøker, og her har bildebøkene størst

variasjon (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 241). Bokas størrelse er definert ut ifra horisontale og vertikale dimensjoner. En liten bok kan gi oss en følelse av intimitet, mens en større bok kan vekke følelser om en videre horisont (Shulevitz, 1985, s. 89-91). Nikolajeva og Scott påpeker at svært lite har vært skrevet om bildebøkens paratekster, som tittel, omslag og baksidetekster (peritekst, min kommentar), og dette til tross for at «the cover of a picturebook is often an integral part of the narrative» (2001, s. 241). Noen ganger starter fortellingen på forsiden av boka, fortsetter gjennom hele boka og ender på baksiden. Og ikke alltid ender boka på samme måte inni og utenpå (Nikolajeva og Scott, 2001, s. 241). Utformingen av tittelen med farger, bokstavtyper og valg av minuskler og versaler er også interessante som bokas peritekster, som kaller oss inn i boka og inn i tematikken. Noen titler kan benevnes narrativer, da de på en kortfattet måte oppsummerer boka for leseren eller peker leseren i retning av hva de skal se etter (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 243). I mine analyser vil jeg se nærmere på peritekstene og se etter intimitet eller horisontperspektivet i bokas dimensjoner.

3.2.3 Resepsjonsteori: møtet med leseren

Resepsjonsteori handler om leserens møte med boka. Vi oppfatter boka individuelt fordi vi alle leser boka gjennom vårt eget filter. Dette filteret er ulikt på grunn av kjønn, alder, religion, tidligere erfaringer, vår plass i samfunnet med mer. Louise M. Rosenblatt uttrykker det slik: «The reader brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition» (1995, s. 30). I møte med litteraturen kan vi også bli bedre kjent med oss selv. Det kan være strevsomt å skape mening ut av en tekst. Gjennom dette letearbeidet «it enables us to formulate ourselves and thus discover an inner world of which we had hitherto not been conscious» (Iser, 1978, s. 158). Iser er opptatt av hva leseren gjør med teksten, og han uttrykker at det er en kraftanstrengelse å tvinge mening ut av teksten: «it is only when the reader is forced to produce the meaning of the text» (Iser, 1978, s. 50). Iser fortsetter med å si at det bør skje i en ukjent eller ny situasjon, «under unfamiliar conditions» (1978, s. 50), for at det skal bringe noe nytt inn i leseren liv og avdekke noe som før var skjult. Under slike betingelser «he can bring to light a layer of his personality that he had previously been unable to formulate in his conscious mind» (Iser, 1978, s. 60). Bøkens verden kan bli en nøkkel til vår indre verden og vårt ubevisste, indre liv. 40 år tidligere (fra bokas første utgivelse) uttrykte Rosenblatt noe av det samme: Litteraturen er et medium der vi får delta i imaginære situasjoner, «we look on at

characters living through crises, we explore ourselves and the world about us» (Rosenblatt, 1995, s. 37). Dette gjelder for så vel voksne som barn.

Leseren av de tre bildebøkene i mitt utvalg er trolig i førskole- eller barneskolealder, som enten blir lest for (mest trolig) eller som leser boka selv. Det fins ulike veier inn i litteraturen. Iser (1978) tar for seg teksten, leseren og det samspillet som skjer i møte mellom tekst og leser. Fokuset hans er den estetiske responsen; hvordan denne oppstår, utvikler seg og den estetiske responsens funksjon. Den estetiske lesesituasjonen oppstår bevisst eller ubevisst og som en leserrespons skriver Åsmund Hennig.

Det å finne veien inn i litteraturen er noe mer enn at en person setter seg til å lese en litterær tekst. Like vesentlig er den prosessen som finner sted i lesingen, det vil si den *estetiske hendelsen* som da finner sted gjennom leserens bevisste og ubevisste respons på teksten. (Å. Hennig, 2017, s. 71)

Dette står i motsetning til efferent lesing, der man leter etter informasjon i teksten. Det er Rosenblatt (1995) som er opphavskvinne for både den efferente og den estetiske lesemåten. I den *estetiske* lesemåten vektlegger man sanseerfaring og tilstedeværelse i teksten, og at litteratur er kunst. Møtet mellom tekst og leser er individuelt, noe hun kaller en «never-to-be-duplicated combination» (Rosenblatt, 1995, s. 30). Dette stemmer med det jeg tidligere har benevnt som «filter». Å ha en estetisk holdning i møte med bilder og tekst er en aktiv holdning, som innebærer både følelsesmessige og kognitive aspekter. Hjernen må også være aktiv for å fremkalle en dypere mening i resepsjonen, skriver Doonan (1993, s. 11).

I dannelsen av framtidige økoborgere ser jeg det som viktig at barna engasjerer seg emosjonelt i det de leser. Engasjerende lesning former tankene eller tanker som allerede er formulert finner knagger å henge seg på (Doonan, 1993, s. 7). For at det skal oppstå følelser i leserens møte med tekst og bilde, er det avgjørende å finne tilknytningspunkter mellom tekst og leser (Å. Hennig, 2017, s. 72). Maria Nikolajeva (2018) knytter dette teoretisk til kognitiv-affektiv kritikk, som gir støtte til vår forståelse av følelsers portrettering i bildebøker. Vi kan bli sterkt emosjonelt affektert i møte med bilder, selv om vi vet at det kun handler om representasjoner av fiktiv handling. Nikolajeva ser på bildeboka som en treningsarena, en arena for å utvikle

empati og kognitive ferdigheter og for å la seg emosjonelt engasjere (2018, s. 117). For å fange barnas fantasi og forestillinger, må forfatteren og illustratøren lykkes i å skape «the sense of wonder» [...] «a kind of awe in the everyday, obvious, natural world that itself is still new to young children» (Op de Beeck, 2017, s. 120). Jeg tolker det dithen at vi sammen med barnet blir invitert inn i boka for å oppdage verden og naturen omkring oss på nytt som «et friskt pust».

I denne oppgaven handler resepsjonsteorien om hvordan den implisitte barneleseren kan tenkes å oppfatte tekst og bilder i bildebøkene. Iser (1978, s. 30) viser også til andre teoretikere som har uttrykt noe av det samme som *implisitt leser*: «superleser» (Riffaterre), «informert leser» (Fish), «intendert leser» (Wolff). Selv definerer Iser (1978) sitt eget uttrykk slik: «The concept of the implied reader is therefore a textual structure anticipating the presence of a recipient without necessarily defining him: this concept prestructures the role to be assumed by each recipient [...]» (s. 34). Den implisitte leseren er en instans ved teksten, en tekstuell struktur som antar en leser, men uten å definere han/henne. Den implisitte leserens oppfatning konstrueres i tekstens og bildenes tomrom eller i tomrommet mellom tekst og bilde. Tomrommet er det som ikke fortelles, men som leseren selv må legge til eller fortolke for å skape mening av det som leses. Iser var den første som benevnte dette som tekstens tomrom og som ser på leseren som aktiv og medskapende. I møte med teksten må leseren «construct for himself the aesthetic object» (Iser, 1978, s. 107). Tekster lar seg ikke automatisk skrives inn i leserens sinn, det som blir «gitt» i teksten, må også bli «mottatt» av leseren, forklarer Iser som talsmann for resepsjonsteori og estetisk respons (1978, s. 107).

Leseren inntar en leserrolle. Jeg viser først til Appleyards teorier om dette, før jeg går inn på Langer sine teorier om de ulike forestillingsunivers. Innenfor leserorientert teori viser Appleyard (1991) oss de ulike leserrollene som leseren inntar i ulike aldre. Han begrunner dette i psykologi og kunnskap om kognitiv utvikling. I barndommen preges leserrollen av «en lekende leser», som i skolealder blir avløst av helt/heltinne-perspektivet. Appleyard beskriver i alt fem ulike leserroller fra barn til voksen. Leseren i skolealder karakteriseres av at de lett forsvinner inn i den fiktive verdenen og lar seg involvere i handlingen (Appleyard, 1991, s. 14). Han støtter seg også til Piaget og hans tanker om barns utvikling med en økende nysgjerrighet for «verden» i alderen 7-12 år (Appleyard, 1991, s. 58). Det er i den samme

alderen at barnet lærer seg å lese. Å lese er det primære verktøyet for å kunne samle og organisere informasjon om den verden vi lever i og «reading is a way of exploring an inner world, especially as the child gets older» (Appleyard, 1991, s. 59). Men det er også andre belønninger via lesingen; «to satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world» (Appleyard, 1991, s. 59).

Barnet i skolealder er også modent for å innta rollen som den implisitte forteller/leser, noe Appleyard beskriver som

someone who reports objectively and impersonally the events of the story, who can follow the characters and the actions wherever they lead across space and time, and who maintains a uniform distance between the story events and the real-world concerns of the storyteller and audience. (Leondar, 1977, s. 177-179, gjengitt i Appleyard, 1991, s. 81)

Leseren er altså i stand til å skille mellom seg selv og narrasjonen de leser og har fått et bedre grep om tid og rom. Her er det selvfølgelig individuelle variasjoner. Barnet har en egosentrisk tidsoppfattelse, de orienterer seg selv og verden rundt seg fra sitt eget ståsted, og det yngre barnet kan ikke skille mellom ytre og indre tid (Rhedin, 2004, s. 30). Ett eksempel som Rhedin trekker fram er barnets forståelse av alder, som en faktor som avhenger av høyden. Altså kan barnet tenke seg at far og bestefar er like gamle, fordi de er like høye (Rhedin, 2004, s. 33). Tid og rom er uforløselig bundet sammen: Rom er stillestående tid, mens tid er rom i bevegelse (Rhedin, 2004, s. 28).

Judith A. Langer (2005, s. 9) er opptatt av den rolle litteraturen spiller for elevers intellektuelle, sosiale og personlige utvikling. Hun ønsker å påvirke den litterære undervisningen som foregår i skolen og bidra til praktisk pedagogikk. I møtet med teksten bygger leseren, bevisst eller ubevisst, forestillingsverdener for å skape sammenheng og mening. Disse verdener utvikles og forandres under lesingen. At denne prosessen finner sted er også avgjørende for at det skapes mening ut av teksten. Langer benytter termen *forestillingsverden* for å henvise til den forståelse som en person besitter ved et gitt lesetidspunkt, og hun forklarer det slik:

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter. Föreställningsvärldar är dynamiske uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och förningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andre opplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar. (Langer, 2005, s. 23)

Langer beskriver her det som jeg tidligere skrev om resepsjon og personlige filtre. Vi møter boka med det livet vi har med oss. Barn har en annen erfaringshorisont enn vi voksne. De har færre erfaringer å dra veksler på, og de ser og sanser fra et annet perspektiv. Jeg vil ikke kalle dette mangelfullt, men heller ser på det som en utvidelse av det perspektivet den voksne leser møter boka med. Langer opererer med flere forestillingsverdener og som tidligere sitert er disse forestillingsverdenene dynamiske og påvirkes av tanker og følelser, både bevisste og ubevisste (Langer, 2005, s. 29). Etter å ha hatt mange forestillingsverdener underveis ender vi opp med et sluttprodukt som ikke er summen av de foregående, men heller er å betrakte som et modifisert produkt av oppnådd leseforståelse (s. 30). Langer har identifisert fem ulike faser som har betydning for dannelse av forestillingsverdener. Disse fasene utgjør en slags holisme hos den enkelte leser og opptrer ikke etter hverandre som i et lineært perspektiv. Langer bruker selv ordet *envisionment* om begrepet forestillingsverden. Jeg benevner her de engelske termene for de fem fasene, slik Langer beskriver dem, men jeg har satt de norske oversettelsene i parentes bak, slik Håland og Hoel benytter dem, og slik jeg bruker dem videre i oppgaven. Jeg fokuserer på de fire første fasene, da fase fem «occurs less often than the others» (Langer, 2011, s. 21).

1. Being Outside and Stepping into an Envisionment (Å være utenfor på vei inn)
2. Being Inside and Moving Through an Envisionment (Å være i og bevege seg gjennom)
3. Stepping Out and REthinking What You Know (Å stige ut og tenke over hva en vet)
4. Stepping Out and Objectifying the Experience (Å stige ut og objektivisere leseopplevelsen)
5. Leaving an Envisionment and Going Beyond. (Langer, 2011, s. 17-21; Håland & Hoel, 2016)

I fase en er vi fortsatt på «utsiden» av en forestillingsverden og studerer peritekstene som er boka sin vestibyle. Vi gjør oss noen antagelser om hovedpersoner og forløp, men vi kan likevel

senere bli overrasket og måtte redefinere det vi tidligere har antatt (Langer, 2005, s. 32). Vi bygger på tidligere kunnskap og erfaringer. I klasserommet vil det å dele kunnskap og erfaringer med hverandre berike den enkeltes før-forståelse. Denne fasen egner seg også å komme tilbake til underveis for å re-tenke våre antagelser og feste mer kunnskap til forståelsen vår. I litteratursamtaler i klasserommet er det fint å kunne åpne med å bruke identifikasjonsspørsmål som får alle elevene med i samtalen (Skarðhamar, 2018, s. 82). Bakerst i oppgaven min har jeg også lagt ved en spørsmålsguide som følger Langer sine fire faser. Denne guiden er gjengitt etter Håland og Hoel (2016, s. 27-28) og blir videre omtalt under drøftingen min.

I fase to er vi «inni» teksten og har teksten i fokus. Ny kunnskap tillegges det vi allerede har har skjønt, og leseren stiller spørsmål om motiv, følelser, årsaker, relasjoner og implikasjoner i teksten. Langer henviser også til konkrete klasseromssituasjoner hun har erfart og beskriver en elev som «is trying and testing ideas and keeping his envisionment open to change» (Langer, 2011, s. 18-19). Vi lager oss leserhypoteser som vi tester ut og forkaster eller beholder fortløpende. I denne fasen anbefaler Skarðhamar refleksjonsspørsmål. Hun velger å formulere dem så autentisk som mulig, slik at svarene ikke skal gå i alle retninger og må knyttes til teksten. «Refleksjonsspørsmålene utgjør hovedfasen i analysesamtalen», skriver Skarðhamar (2018, s. 82). Vi snakker her om oppmerksom lesing og om å utvikle elevenes evne til å beskrive, analysere og forstå. Skarðhamar mener at det på barnetrinnet er mest relevant å legge fokuset på spørsmål som gjelder personene i boka og forholdet mellom dem. Og for å tilpasse undervisningen til alle, vektlegger hun en blanding av vanskeligere refleksjonsspørsmål med enklere hukommelses- og observasjonsspørsmål (2018, s. 83).

I fase tre reverseres prosessen. Istedenfor å tillegge våre kunnskaper og erfaringer til teksten, tar vi teksten sin mening med oss «ut» og prøver å utforske hva tekstens ideer kan bety for oss, våre liv, våre ideer eller vår kunnskap (Langer, 2011, s. 19). Jeg mener at Skarðhamar sin tredje og siste spørsmålstype er egnet i denne fasen. Det er de såkalte overførings- eller aktualiseringsspørsmål som kobler fiksjonen til virkeligheten (2018, s. 83). Kan dette skje meg? Hvilke handlingsalternativer har jeg som økoborger?

I fase fire er distanse stikkordet. Langer skriver (2011, s. 20) at vi distanserer oss fra vår forestillingsverden for bedre å kunne reflektere over den. Både vårt arbeid med teksten og vår leseropplevelse forsøkes betraktet med et objektivt blikk. Håland og Hoel (2016) bringer de distanserte refleksjonene ned på småskolenivå og har spørsmål som «hvorfør tror du disse bildene er i boka?» og «[h]ar du lest noe som ligner på dette tidligere?» (Håland & Hoel, 2016).

Fase fem opptrer heller sjeldent, skriver Langer (2011, s. 21). Dette er en fase hvor vår forståelse har gitt oss ny kunnskap som kan genereres inn i nye situasjoner og kanskje også på andre områder. Langer oppsummerer sine forestillingsverdener slik:

In the first two stances, our thoughts are on our envisionments themselves. In the third, our thoughts are on our experiences and knowledge of the real world. In the fourth, we objectify our envisionments, holding them apart for inspection. And in the fifth stance we step away from our envisionments, often moving into an entirely new envisionment. (Langer, 2011, s. 21)

3.2.4 Narratologi, narrasjon og fortellerposisjoner

Narratologien er læren om hvordan en fortelling er bygd opp. Bildeboka er et medium som forteller gjennom ord og bilder, og der også høytlesingen og sidevendingen har betydning for narrasjonen og resepsjonen. Bettina Kümmerling-Meibauer har redigert *The Routledge Companion to Picturebooks* (2018). Her skriver Smiljana N. Kovac om det som er spesielt for narratologi i bildebøker, og om bildebokas synergi av det visuelle og det verbale og vektleggingen av bildets narrativitet i bildeboka (Kovac, 2018, s. 411). Ikke alle teoretikere vektlegger bildenes egne evne til narrasjon, men Kovac nevner seg selv, Marantz og Bradford til støtte for dette synet (Kovac, 2018, s. 413). Til slutt i dette delkapitlet, kommer jeg tilbake til ulike implisitte fortellerstemmer og Bodil Kampp sine teorier om dette.

Hva er egentlig en narrasjon eller en fortelling? Appleyard (1991, s. 64-65) skriver at for et barn er plottet selve fortellingen. Appleyard fortsetter med å forklare sammenhengen mellom barns kognitive utvikling og deres evner til både å konstruere egne fortellinger og gjenfortelle

fortellinger de er blitt fortalt. I alderen 5-10 år er barns fortellinger både det vi vil kalle «episodiske» og repetitive. «Something in the way they imagine the world responds to the organization of action in a story, and when they tell stories plot is their dominant feature», skriver Appleyard (1991, s. 64).

Nina Christensen (2010) har, gjennom sine studier på narrasjon i nyere, nordiske bildebøker, funnet plottorienterte forløp, der hovedpersonen defineres gjennom handlinger, relasjoner eller sterke følelser. Dette baner vei for innlevelse og leseren vil gjerne gjøre sammenligninger med sitt eget liv. Christensen peker på den potensielle muligheten for påvirkning på identitetsdannelsen og hvordan man kan lese bildebøker i et dannelsesperspektiv (Christensen, 2010, s. 1). Dette er et spennende område som jeg vil komme tilbake til under drøftingen.

Hvordan henvender så bildeboka seg til leseren? I *The Narrator's Voice* bruker Barbara Wall begrepet *dual address*, en fusjon av *single address* og *double address*, fordi barnelitteraturen både henvender seg til den voksne og til barnet (1991, s. 9). Hun mener at forholdet *narrator-narratee* er viktigere enn forholdet *implisitt forfatter-implisitt leser* når det kommer til barnebøker. Tidligere var det en tydeligere voksenstemme til stede i barneboka, mens moderne fortellere gjerne retter seg mer mot barneleseren. Barneperspektivet er en posisjon vi kan utforske boka fra. Kristin Ørjasæter (2018) peker også til Wall for å beskrive de ulike barnelitterære fortellerstemmene; fra en dobbeltkommuniserende, viktoriansk stemme til dagens fortellerstemme som gjerne kombineres med hovedpersonens synsvinkel (s. 37-38).

Narratologien er også et egnet redskap til å få et bilde av den implisitte leser, skriver Bodil Kampp (2001, s. 90). I en artikkel om den implisitte leser i nyere nordisk barnelitteratur går hun nærmere inn på begrepene om *den implisitte leser*, begreper som jeg tidligere har knyttet til teoretikere som Appleyard og Iser, og som Kampp også knytter til Wall. Kampp (2001, s. 91-92) beskriver de ulike fortellerstemmene og mottakerne fra den voksne, faktiske forfatter, via den implisitte voksne forteller, forteller (i teksten), narrat (lytter i teksten), implisitt barneleser, implisitt voksen medleser og den faktiske barne- og voksenleser. Hun konkluderer med å beskrive den implisitte leser som:

en hypotetisk, konstruert læser der er indlejret i alle tekstens lag. Den implicitte læser består dels af associative ledetråde i den litterære tekstur, og dels af subjektpositioner som læseren tilbydes at gå ut og ind af. Den implicitte læser er et billede af en menneskelig bevidsthed den læseren kan vælge at indleve sig med. (Kampp, 2001, s. 92)

3.3 Fra teori til analyse

3.3.1 Litterær bildebokanalyse og økokritisk lesning av bildebøker

For å finne svar på om bildebøkene forsøker å belyse aktuell klimakrise og behovet for mer bærekraftig livsførsel, kombinerer jeg tradisjonell bildebokanalyse med økokritikken. Mitt forskningsarbeid er altså en økokritisk bildebokanalyse. I økokritikken rettes oppmerksomheten mot forholdet mellom menneske og natur, hvordan naturen fremstilles og på hvilke måter klimakrisen siver inn i nyere litteratur (Glotfelty, 2015, s. 122). På hvilken måte er samspillet mellom mennesker og dyr og/eller mennesker og planter presentert og på hvilken måte ledes barneleseren mot dette, er spørsmål vi stiller oss. Har litteraturen en antroposentrisk eller en økosentrisk holdning til naturen? Hvilken innfallsvinkel til naturen er gjeldende? Ser vi, for å bruke Goga sine ord (2018, s. 353), en «feirende eller en problematiserende holdning til natur»? Og er bildebokas fremstilling av natur til støtte eller hinder for «barns muligheter for å utvikle seg som økoborgere som engasjerer seg aktivt for en bærekraftig utvikling», spør Goga (2018, s. 353). Jeg knytter her an til teoretisk rammeverk gitt av Glotfelty, Garrard, Buell, Gifford, Massey og Bradford.

I analysearbeid er det vanlig å veksle mellom helhet og detalj. En slik måte å analysere på står i en lang historisk tradisjon fra Gadamer og hermeneutikken. Prosessen med å skape mening og forståelse ut av teksten betegnes som den hermeneutiske spiral. Gadamer uttrykker at den hermeneutiske betraktningen går ut på å forstå det som er sagt. Selve teksten er «kun et mellomprodukt, en fase i forståelsesprosessen» (Gadamer, 2014, s. 174).

I dette kapitlet har jeg vist til ulike teoretiske begreper og retninger som jeg benytter i mine bildebokanalyser. Hallberg, Nikolajeva, Scott og Genette har gitt oss bildebokanalytiske

begreper. Aktuelle teoretiske retninger er her representert ved Rosenblatt, Langer, Nussbaum, Iser og Appleyard. Der Rosenblatt (1995) fremhever estetisk erfaring i møte med teksten, er Langer (2005, 2011) talskvinne for leserposisjonene som kan brukes på alle typer tekster og for bygging av forestillingsverdener («envisionment building»). Iser (1978) har en sterkere tekstorientering og har utviklet teorier om dens tomrom og hva leseren kan få ut av det tekstlige mediet. Appleyard (1991) har jeg benyttet for hans studier på ulike leserstadier gjennom barnets utvikling. Nussbaum (2016) sine teorier om forestillingsevne og dannelse knytter bildebokteorien sammen med det økokritiske perspektivet og dannelse av økoborgere. Det som skiller en litterær analyse av bildebøker kontra andre bøker, er at bildebøker fortelles gjennom både ord og bilder og er ofte forbundet med høytlesning og slik får selve lesesituasjonen også en betydning. Både Iser og Appleyard knyttes til begrepet «den implisitte leser». Jeg vil nå studere hvordan de tre utvalgte bildebøkene henvender seg til den implisitte barneleseren og hvordan denne henvendelsen kan ses på med blick for en større helhet av bærekraft og dannelse av individ og samfunn. Her tar jeg i bruk hermeneutikken som også er en naturlig del av teorigrunnet.

3.3.2 Utvalgelse av bøker

I min utvalgelse av bildebøker har jeg, som beskrevet i kapittel 1.3, støttet meg til boklistene til Bærekraftsbiblioteket som har utarbeidet leselister til hvert bærekraftsmål. Mitt første utvalgskriterium var å finne en leseliste med flere bildebøker. Jeg ønsket å utelukke de mer åpenbare bærekraftsmålene som går på klimautfordringer, forsøpling, kildesortering, «plast i havet» og tilsvarende fokusområder som allerede har hatt stort fokus i skolen. Jeg var heller ikke ute etter bøker med en klar miljøprofil. Mine kriterier ble innfridd i tilknytning til bærekraftsmål nummer ni, vi må «[b]ygge solid infrastruktur og fremme inkluderende og bærekraftig industrialisering og innovasjon» (FN-sambandet, 2022a). Dette er et mål som jeg ikke umiddelbart tenker på i forbindelse med bærekraftig utvikling. På boklista til bærekraftsmål nummer ni er det totalt åtte bokforslag for barn 6-12 år og derav fem bildebøker (vedlegg 1; FN-sambandet 2021a). Jeg valgte ut tre bildebøker fra denne lista, som alle var skjønnlitterære og hverdagsrealistiske. Goga (2018) skriver at hverdagsrealistiske bøker er en vanlig barneboksjaner, og «handlingen [er] som regel lagt til hovedpersonenes nærmiljø eller nabolag» (s. 361-362). Dette mente jeg kunne være passende, når jeg skulle studere

økoborgerskap og bærekraftige perspektiver. Jeg stod da igjen med tre bøker, en om to venner, en om to dyr og en om to veier.

Jeg ser på bøkene som frittstående analyseobjekter, men har også gjort en sammenlignende analyse hva angår natur og relasjon, knyttet til mitt fjerde forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver de tre bildebøkene forholdet mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet?* Blant de tre bøkene i utvalget har to mennesket i sentrum og den tredje har dyr i sentrum. Vi møter altså en blanding av antroposentrisk og økosentrisk perspektiv, og dette bidrar til et større mangfold å møte det bærekraftige perspektivet med. I neste kapittel vil jeg presentere og analysere de utvalgte bildebøkene ved hjelp av de fire forskningsspørsmålene: 1) Hvordan representeres det fysiske miljøet i bildebøkene? 2) Hvordan beskrives menneskene/levende skapninger, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet? 3) Hvordan kan man fortelle om økologiske endringer? 4) Hvordan beskriver de tre bildebøkene forholdet mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet? Jeg skal ved hjelp av disse forskningsspørsmålene besvare problemstillingens første del, *hvordan kommer bærekraftige perspektiver og økoborgerskap til uttrykk i et utvalg skjønnlitterære bildebøker.*

4. Bildebokanalyser med økokritisk perspektiv

4.1 *To veier*

Bildeboka *To veier* er opprinnelig skrevet på portugisisk, utgitt i 2009 og har fått utmerkelsen *Verdens beste bildebøker* på CJ Picture Book Festival i Korea i 2010. Min norske utgave av boka er utgitt i 2020 og er 2. opplag. Forfatteren heter Isabel Minhós Martins (f. 1974 i Lisboa), og hun hadde sin bokdebut i 2006. Martins har utgitt en rekke bøker, og flere av bøkene er blitt oversatt. Illustratøren bak *To veier* heter Bernardo Carvalho. Boka er oversatt til norsk av Bård Kranstad. Den norske oversettelsen er utgitt i 2010 på Gyldendal Norsk Forlag. Bildeboka har 13 oppslag og skal leses både forlengs og baklengs. Her er det to fortellinger, to veier og to farger som veves sammen når to familier skal møtes. Familiene tar fatt på reisen via to ulike veier: landeveien og motorveien. Boka starter med å vise tre personer («den blå familien») som har pakket kofferten og skal ut på biltur. De kjører på en ukjent motorvei. De kjører fort, og plutselig oppdager de at de har kjørt feil (oppslag 11, blå) og må kjøre fem mil tilbake (oppslag 12, blå). Når de endelig kommer fram, må de vente på resten av familien som ikke har kommet fram ennå (oppslag 13, blå). På dette oppslaget snur vi boka, spoler tilbake til den samme morgenen og følger den andre familien («den røde familien»), også den med tre medlemmer, på vei mot samme turmål. De kjører på landeveien, tar seg god tid, men denne familien kjører også feil: «Veien de sa vi skulle følge i veikrysset viser seg å være feil» (oppslag 10, rød fortelling). De kommer ikke fram før «langt over middagstid» og møter resten av familien som står og venter på dem (oppslag 13, rød).

4.1.1 Hvordan representeres det fysiske miljøet i *To veier*?

Tittelen er skrevet med store bokstaver: *T O V E I E R*. Det er romslig mellom hver versal, noe som gjør tittelen lettere å lese for en yngre leser. Undertittelen er *motorveien og landeveien*. All handling er lagt til det fysiske miljøet rundt disse to veiene. *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020) har et rektangulært format med dimensjonene 22 x 20 cm. Genette regner formatet som en del av periteksten, og Nikolajeva og Scott skriver om dens betydning: «The format is thus not accidental, but part of the book's aesthetic whole» (2001, s. 241). Et rektangel som ligger på sin base lar oss innta et horisontalt perspektiv, «which is especially useful in depicting space and movement» (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 242). Hele boka handler om en reise og er en bevegelse fra venstre mot høyre, noe som ivaretas av det

horisontale perspektivet, det faktum at historien må leses både forfra og bakfra, og at de fleste av oppslagene har en vei som dukker opp fra venstre og beveger seg mot høyre og ut av boka. Alle sidene er dobbeltoppslag. Dette fremmer også det horisontale perspektivet og kan vekke følelser om en videre horisont (Shulevitz, 1985, s. 89-91). Et dobbeltoppslag (heretter kalt oppslag) er en dobbeltside, der tekst og/eller bilde går over to sider.

Forsiden på denne boka er ikke like fargerik og barnlig, slik jeg tidligere har vært vant til å skille ut barneboka fra bøker for voksne. Dette omtalte jeg i teorikapitlet som et generelt fenomen i samtidens bildebøker. Beckett har vært opptatt av hvordan dagens bildebøker «pakkes inn» i et mer voksent layout og blir «crossover books», bøker for flere aldersgrupper (2009, s. 231). Utover den enkle grafikkens appell til flere, vil jeg likevel ikke plassere denne boka som en typisk crossover book eller allalderlitteratur, men her er helt klart noe å reflektere over for både yngre og eldre lesere.

Den begrensede fargebruken er påfallende, og hele boka er holdt i de tre fargene blått, hvitt og rødt. Bakgrunnsfargen er «resirkulert hvitt» på alle oppslag, med unntak av det blå innsideoppslaget foran og det røde bak. Fargene henspiller verken på naturens farger eller naturlig forekommende farger i det fysiske miljøet. Hva er rødt og hva er blått, kan man spørre seg. Rødt er kjent som en varm farge og kan symbolisere liv og blod, mens blått gjerne er en representant for kulde og det kalde. Ser vi nærmere på narrasjonen, så er handlingen langs motorveien holdt i blått, og det som skjer langs landeveien er holdt i rødt. Når fargene slik utfyller teksten, er det en utvidende bildebok med gjensidig avhengighet, skriver Ommundsen (2018, s. 157). Vi kan vi bli ledet til å tenke at det er best å følge den røde landeveien. Her er det også mer å se på, flere steder å stoppe og mer levende natur enn langs den blå motorveien.

Grafikken i *To veier* er enkel og stilisert. Bildene er dessuten flate og gir ingen dybde. For barnet er det vanlig å se og tolke bilder i to dimensjoner, da den tredje dimensjonen er noe vi lærer oss å se etter hvert (Rhedin, 2004, s. 20). Det er et enkelt og barnlig pennestrøk over bildene. Den enkle og minimalistiske stilen skaper også en slags humor. De fotballspillende barna på kaféen har rynker under øynene, som om de er trøtte av å kjøre bil (oppslag 6, rød). Gutten på bildet har tungespissen stikkende ut av munnviken, som om han konsentrerer seg

om å vinne runden. Ikonoteksten forteller også om en nysgjerrig katt som observerer barna fra under bordet, og en mamma med kaffekoppen i hånda, armene i kryss og et svakt smil om munnen.

På tittelbladet endrer tittelen farge fra blått til hvitt, og hvit fyllfarge framhever motorveien. Vi inviteres inn i fortellingens vestibyle, for å bruke Genette sitt uttrykk (1991, s. 261). Innsideoppslaget viser en hvit, bred og rett motorvei mot en blå bakgrunn. Det er ingen biler på veien og heller ikke mennesker eller natur rundt. Det eneste er en kaffekopp på to stolper som kan signalisere en veikro langs motorveien. Koppen har en trekant med spissen ned og en skål under. Motorveien har doble kjørefelt i hver retning og heltrukket, dobbelt linje mellom kjøreretningene. Det betyr at dette er en vei med høy tillatt maksimalfart. Vi ser en symmetri i at både bilde og tekst forteller det samme (redundans) (Ommundsen, 2018, s. 157), og leseren får vite at det er *motorveien* det skal handle om nå. Har leseren gjort et annet valg enn meg og startet med den røde delen først (boka kan leses begge veier), møter man et rødt innsideoppslag som «vestibyle» (Genette & Maclean, 1991, s. 261). Her hadde jeg kanskje ventet å se en framheving av *landeveien* i form av hvite versaler, men i stedet har forfatteren byttet om på rekkefølgen i undertittelen, slik at *landeveien* står først. Landeveien er framstilt som en smalere vei med ett kjørefelt i hver retning, og den bukte seg over en rød bakgrunn. Dette forteller oss at tillatt kjørehastighet er lavere, og det er lov å kjøre forbi hverandre over den stiplede linja.

Ikonoteksten er den nye teksten som oppstår i det samtidige møtet mellom ord og bilde (Hallberg, 1978). Vi har hele tiden en følelse av at den blå og den røde bilen er i nærheten av hverandre. Dette er synliggjort ved at den røde bilen er borti den blå veien og den blå bilen er borti den røde veien. Likevel forstår vi at de ikke fysisk er på samme sted, men det kan være en måte å fortelle at de to familiene har en relasjon til hverandre på, og at de befinner seg i nærheten av hverandre. Så kommer vi til oppslag 5, og begge veiene er tegnet ut over to sider. Den buktende, røde landeveien snor seg på en måte over den svakt buktende og bredere, blå motorveien. På begge veiene er det fem motorkjøretøy, den røde har fire biler og en buss, mens den blå har fem biler. På den røde landeveien ser det mer ut som om de fleste kjører midt i veien, på den stiplede linjen der. Denne veien har også flere avkjørsler til hus langs veien, noe den blå ikke har og som også kjennetegner motorveier.

Det er flest dyr som er røde, så de opptrer altså i den røde delen av boka. Her ser jeg en enslig rev, en katt og på et oppslag er det både hester, kuer, sau og en hund (oppslag 4, rød). Dyr som beiter gir inntrykk av harmoni og ro. Den blå delen har blå løvtrær, mens den røde delen har både røde løvtrær og mange røde bartrær, noe som peker i retning av «skog og urørt natur».

4.1.2 Hvordan beskriver *To veier* menneskene, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?

Menneskene har fått øyne, nese og munn med et enkelt pennestrøk, her er ikke rom for detaljer som øyebryn og øyevipper. Menneskene framtrer likevel som individer; de har forskjeller i frisyre og munnstrek som skiller dem fra hverandre, og de framstilles med ulikt kjønn. Vi møter totalt seks mennesker i boka, tre i hver bil. Vi kan også skimte andre mennesker i andre biler og ei dame på et jorde, men disse stifter vi aldri bekjentskap med. Det er få dialoger i boka, men i rød fortelling må de stoppe og spørre etter veien (oppslag 4, rød), og en annen dialog blir gjenfortalt: «[m]amma sier» (oppslag 5, rød). I mangel på dialoger ser jeg eksempler på enkeltutsagn fra enkeltpersoner: «‘Nå er det bare rett fram hele tiden,’ gjentar bestemoren min og smiler» (oppslag 3, blå) og «[n]oen sier: ‘Folk er gale ...’» (oppslag 9, blå). Vi finner også refererte utsagn og beskrivelse av tanker fra en allvitende forteller.

Utenfor en blå bil står et barn og en mann (oppslag 1, blå). Synsvinkelen i den blå delen starter gjennom barnets øyne, og en forteller bruker *vi* som pronomen. Barnet kan like gjerne være en gutt som en jente, kanskje et barn i førskolealder, siden det står der med bamsen sin under armen. Fortelleren er allvitende og ser både det som skjer på utsiden, og de tankene som rører seg inni hodet. Hva ser barnet? Han ser en voksen mann, kanskje pappaen, som skal få på plass den siste kofferten i bagasjerommet. Mannen har skjeggstubber. Teksten forteller at de har ligget lenge og har tatt det med ro denne morgenen (oppslag 1, blå). En kvinne sitter allerede på plass, på passasjeretsetet foran i bilen. Hun ser litt stressa ut, fordi hun sitter og holder seg fast i et håndtak i taket, et håndtak man sjelden bruker å holde seg fast i på en vanlig biltur. Bilen ser stor, moderne og komfortabel ut. Komforten uttrykkes gjennom bilens ergonomi og en brusflaske som stikker opp av dørlomma. Teksten forteller at «[...] det er ikke noe vits i å stress» (oppslag 1, blå).

På oppslag 2 (blå) stiger vi til værs og ser ned på motorveien via fugleperspektivet. Hvor er bilen vi følger? Det vrir av biler der, og alle ser så like ut i både fasong og farge, hvite mot den blå veien. Veien går rundt og rundt, nesten som en loop, og jeg blir nesten svimmel av å se på. Piler peker hit og dit, og selv om bildene er flate, så skimter vi ulike nivåer og kan forestille oss et tredimensjonalt veinett. Deretter zoomes det inn på vår bil igjen (oppslag 3, blå). Vi ser bilen fra litt over taket på den. Damen holder på både veska og håndtaket i taket, som om farten er høy. Teksten forteller oss at det er bestemor som sitter der med sikkerhetsbeltet på. Minstemann er trygt plassert i baksetet, også med sikkerhetsbelte på, noe far ikke ser ut til å bruke. Det kan virke som om reisen har vart lenge, fordi skjegget til mannen har vokst og barnets hår som var hvitt, er nå blitt blått. Barnet ser eldre ut. Bilturen kan være en metafor på livet, de er på vei med stor fart og skynder seg mot et mål i det fjerne.

Det er interessant med denne boka at den faktisk ikke har en tydelig for- eller bakside. Etter å ha lagt fra meg boka og tatt den opp igjen, må jeg vende den fram og tilbake for å bestemme meg for hva som er først og sist. I den ene leseretningen er motorveien «hovedperson» og så bytter motorvei og landevei roller når boka snus. Gyldendal har et grantre i sin logo. Når den røde siden vender fram står denne logoen på hodet på bokryggen. Den røde siden har også en strekkode som bryter med mine forventinger til en forside. Alt i alt bestemmer jeg meg for at den blå siden er forsiden og den røde siden er baksiden, vel vitende om at begge leseretninger er mulige. Dette kan også knyttes til Nikolajeva og Scott som er opptatt av at narrasjonen kan starte på utsiden av en bok (2001, s. 241). De er også opptatt av om bildene på omslaget gjenfinnes inni boka eller kun finnes på omslaget. Det blå bildet på forsiden er identisk med det på blått oppslag 3, mens det røde baksidebildet ligner det på rødt oppslag 7, vel å merke uten mor sin røyk i munnen. Inni boka blir røyken mer som et symbol på at de har god tid og kan «nyte» turen, og et eksempel på at ord og bilde fyller ut hverandres meninger. Teksten forteller også om en grimase i ansiktet, som de enkle tegningene ikke fullt ut illustrerer (oppslag 7, rød), og bildet viser at mor kjører rundt med lukkede øyne, noe teksten ikke sier noe om. Dette er gode eksempler på ikonotekstens måte å formidle på, slik vi kjenner det fra Hallberg (1982).

Både kvinner og menn er aktive i narrasjonen. Først følger vi den ene familien som drar via motorveien, deretter den røde familien som drar via landeveien. Begge er på reise samtidig og

mot det samme målet, men de vet liksom ikke om at de passerer hverandre på veien. Etter endt reise via motorveien, må vi vende boka for å lese historien ferdig. Det er ikke et tydelig høydepunkt her, for når de kommer fram, så er ikke de andre der, og det som kunne blitt høydepunktet blir en nedtur, og vi snur boka for å se om plottet får en lykkelig slutt. Men slutten tar oss ikke til nye høyder; det er sent, barna har sovet i baksetet og «[r]esten av familien står allerede og venter på oss» (oppslag 13, rød). Slik slutter fortellingen om de to familiene som dro for å møtes, men som dro via to ulike veier og ikke kom fram som avtalt. Verken blå eller rød slutt gir oss noen egentlig slutt. Vi er fortsatt hjemmefra, på en reise, der vi tar bevisste eller ubevisste valg. Det er de voksne som tar valg i denne boka, og dette er et økokritisk perspektiv å ta med seg videre.

4.1.3 Hvordan forteller *To veier* om økologiske endringer?

Tematikken er å «være på vei» og en undring og forventning om hva som venter oss når vi kommer fram. Hvem venter på oss og hva «venter oss når veien tar slutt» (oppslag 7, blå)? «Folk er gale» (oppslag 9, blå) og maten er både dyr og smakløs, men «tid er penger» (oppslag 12, blå), derfor haster de videre på motorveien. Snart tar kjedsomheten overhånd, alt skruses på og alle ringes til. Vi glemmer å sjekke kart og kompass og suser av gårde med enda større fart.

Det hersker ikke harmoni i den blå delen av boka, og på oppslag 4 (blå) står det beint fram: «men vi føler oss ikke noe særlig velkomne». Kommentaren kommer når familien titter ut av vinduet, og alt de ser er en mur dekket av fargede metallplater. Kanskje føles det som å være utestengt fra verden omkring seg? «De som bor her vil ikke se oss. De som bor her vil ikke høre oss», sier teksten (oppslag 4, blå). Det er også ord, uttrykk og setninger gjennom boka som tydelig beskriver store mengder og høyt tempo, som på oppslag 2 (blå): «diger floke», «haugevis» og «knutepunkter», «tråkler oss gjennom» (oppslag 3, blå) og på oppslag 6 (blå): «Kilometertelleren tikker og går» og «[d]et går så fort at alt vi ser er som streker som forsvinner bak oss på et blunk».

Nye motorveier er innovasjon. Det er goder forbundet med dette, man kan ligge lengre og trenger ikke å ha tidlig avreise om morgenen. I første del av boka følger vi motorveien, den nye og kjappe måten å forflytte seg på. Det går fort og er komfortabelt. Bilen ser ut til å være godt utrustet for høy hastighet, og de suser av gårde. Alt er ikke positivt, med de nye veiene går også noe av det gamle tapt. Det bygges nytt, men det gamle tas ikke vare på eller gjenbrukes. Noen fabrikker står tomme, og det er tydelig at industriutbygging har fortrent fruktgårder med sitrontrær. Sitroner på trær er for oss nordboere noe eksotisk, og kan være et tegn på idyll og livsglede. Ved siden av motorveien er det for det meste øde og tomt: nesten ingen dyr å se, noen spredte grantrær, ingen hus å bo i og ingen mennesker. Et kjapt måltid på en veikro bryter monotonien, men det smaker ikke spesielt godt og i tillegg er det dyrt. Samtidig har de gamle kafeene langs veien det økonomisk vanskelig, fordi kundene ikke kommer forbi der lenger. På oppslag 10 (blå) får vi et glimt av landeveien, og minner fra «gamledager» vekkes til live igjen. Vi snur boka og følger den snirklete landeveien, den som alltid har ligget der. Det er da vi øyner kontrastene, for her var det mer å se på.

Landeveien blir omtalt som den “gamle landeveien” og langs denne røde veien går tiden sakte. Ved siden av landeveien er det natur, frukthager med sitrontrær og mennesker som bor og lever. Likevel er det ikke bare idyll. Dette første strekket på landeveien bygger bro mellom motorveien og landeveien. I kontrast til den *gamle* landeveien, møter vi her både tomme lagerskur og rustne bilvrak. Dette gir en følelse av forlatthet og stillstand. Katter tar bolig i menneskeskapt, forlatte bygninger, men ingen ser ut til å bry seg med det. Kanskje er innovasjonen også i ferd med å innhente landeveien? Vi skjønner at da vil verdier gå tapt, natur og dyrket mark vil bli borte.

Boka etterlater seg en tomhet og her er ingen feiring av naturen. I forhold til matrisen (Goga, 2016, s. 63) er den naturprobelmatiserende og antroposentrisk. Hva var det gode valget, kan man spørre seg. De var kanskje lykkeligere de som dro langs landeveien, men motorveien er jo allerede på plass, der den ligger rett i nærheten, så det blir ikke kun idyll. Veiene er allerede anlagt, hus og fabrikker er allerede fraflyttet, man kan fortsatt ta nye valg, men noen valg er allerede tatt og noen valg får varige konsekvenser. De voksne velger vei og retning for barna. Barna er «med på lasset». Den kommende generasjon av økoborgere får ikke sin stemme hørt.

Boka etterlater mange ubesvarte spørsmål som egner seg godt for økokritiske litteratursamtaler.

4.2 *Ulla og Bendik bygger by*

Ulla og Bendik bygger by er skrevet og tegnet av Åshild Kanstad Johnsen (f. 1978). Denne norske, nålevende forfatteren debuterte som barnebokforfatter i 2010 med bildeboka *Kubbe lager museum*. Siden har hun skrevet og tegnet flere bøker med Kubbe som hovedfigur. *Ulla og Bendik bygger by* utkom i 2015 og er utgitt på Gyldendal Norsk Forlag. Bildeboka har 16 oppslag. Åshild Kanstad Johnsen har mottatt flere litterære utmerkelser i kategorien «Årets vakreste bøker». Hun har sin utdanning innen visuell kommunikasjon fra Kunsthøgskolen i Bergen.

I boka *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) møter vi barna Ulla og Bendik som er protagonister i fortellingen. Boka starter med at barna møtes på en tilsynelatende tilfeldig måte på en benk i en bygata. Gjennom en felles misnøye med de grå og urbane omgivelsene sine, utvikler de et vennskap omkring et felles engasjement for å forvandle byen de bor i. Ulla og Bendik utviser ulike personlighetstrekk, men de lærer hverandre å kjenne og blir etter hvert gode på å samarbeide. Gjennom samarbeidet klarer de også å bli hørt av de voksne og får erfare at ideene deres tas til følge og får konsekvenser for liv og framtid i byen de bor i.

4.2.1 **Hvordan representeres det fysiske miljøet i *Ulla og Bendik bygger by* ?**

Den A4-store, rektangulært stående boka lyser mot oss i sin skarpgule farge og roper på oppmerksomhet. Tittelen i svart står i sterk kontrast til alt det gule og bak det hele skimtes et myldrebilde av masse som skjer. Det hele framstår i en naivistisk, barnlig stil og med størst appell til den yngre leseren. Med ansikter i hvitt og enkle karaktertrekk, møter vi hovedpersonene allerede her på forsiden. Boka er for det meste holdt i primærfargene gult, rødt og blått, sekundærfargen grønt og ikke-fargene hvitt og svart. Boka framstår som spreisk og fargerik. Jeg merker meg at gule oppslag har mye energi og kreativitet ved seg, og på røde oppslag går ting på tverke. På de voksnes kontor (oppslag 12) blir det et brudd i bokas rene

primær- og sekundærfarger. Her er det fysiske miljøet fremstilt med et bakteppe av petroleumsblått og med brunebeige detaljer som dører, bordoverflater og utstyr på arbeidsbordet. Det ser formelt og litt kjedelig ut, og Ulla sitt røde teppe, som hun har dratt med seg inn på kontoret, blir veldig synlig i bildet (oppslag 12). Dette setter opp kontrasten mellom barnas lekende verden og voksenverdenen. Kommer barna til å bli hørt?

Periteksten er det som inviterer oss inn i boka før den verbale narrasjonen begynner. Hva med bildet eller rettere sagt bildene på framsiden? Dette myldreaktige scenarioet fortsetter kanskje der boka slutter med en leikende feiring av livet, naturen og menneskenes sameksistens? Er det kaotisk eller idyll? Hodene til barna er hvite mot den gule bakgrunnen, men noen hoder har samme farge som bakgrunnen. Hvorfor er det slik, kan man undre seg. Felles for slike myldrebilder er at de inviterer til nysgjerrighet og utforsking, og her lokker forfatteren leseren inn i boka, inn i «vestibylene» (Genette & Maclean, 1991, s. 261).

Tittelen møter oss med fete, svarte versaler. Jeg kjenner igjen dette fra andre barneboktitler og ser på de store bokstavene som en direkte henvendelse til begynnerleseren. Forfatterens navn blir malt på for hånd med pensel og rød maling av en gul figur som ligner på Bendik. De håndskrevne bokstavene her, minuskler og versaler, skiller seg ut fra tittelen og teksten inni boka, som er satt med versaler. Tittelen har bokstavrim med tre B-er under hverandre. Er det Bendik som bygger by? Men hva gjør Ulla da? Kontrasterer tittelen forholdet mellom Ulla og Bendik? Kontrasten er også stor mellom det fremste og det bakerste innsideoppslaget, som begge er en del av periteksten.

Innsidepermen foran fanger den svart-hvite byen fra et fugleperspektiv. Det er her det starter, og slik ser byen ut før Ulla og Bendik aksjonerer. Vi ser boligblokker i flere etasjer og masse biler på både veier og parkeringsplasser. Vi ser nybygg som reiser seg, mer moderne i fasongen enn de som står der fra før og tilsynelatende også med flere etasjer. Vi får øye på en gutt utenfor en boligblokk, men ellers er det verken planter, dyr eller andre mennesker å se. Naturen er kun representert ved skyer på himmelen og fjerntliggende fjell og noen åser med sparsom trebeplantning. Det er metallgjerder og en massiv heisekran i det urbane bybildet. Et shoppingssenter har biler på både tak og parkeringsplass, men der er ingen synlige mennesker.

Plakatene forteller om pizza, taco og billig mat. Det er grått og trist, nesten som en regnværsdag, men vi ser verken vanndråper eller sol på bildet, bare hvite og noen få grå skyer. Det er en diffus ramme rundt bildet med en akvarellaktig, gråsvart tone. Slike effekter kan illudere en drøm eller en utopi, i så fall er det en dystopi det vi her ser.

Tittelbladet er stramt stilisert og svart-hvitt. Her er ingen utflytende farger, men den stramme stilen som resten av boka er holdt i. Fugleperspektivet fra innsidepermen er beholdt, men nå daler vi ned mot gatebildet og ser en gutt på en benk og ei jente som henger ned fra ei grein på et tre. Gutten sitter opptatt og leser i en bok. Vi får følelsen av at jenta er bak gutten og observerer han fra sin opp-ned posisjon, hengende fra greina. Dette er hovedpersonene våre: Ulla og Bendik. Det bybildet som omkranser barna er folketomt, men det er også tomt for biler. Vi ser boligblokker og asfalt med midtlinjestriper, altså er det kjørefelt i begge retninger.

Bildene i boka plasserer handlingen i en by som er omkranset av fjell og blottet for omkringliggende vann i form av sjø eller hav. Dette er ikke tematikk i det verbale narrative, og vi er avhengige av bildene for å få helhet i det vi leser. Vi kan si at «ord og bilder utvider hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre», slik Ommundsen (2018, s. 157) fornorsker Nikolajeva og Scott sine definisjoner av samspill mellom verbaltekst og bilde i bildebøker. I barnas bytegning (oppslag 7) og bymodeller (oppslag 13 og på innsidepermen bak) er byen beliggende ved en fjord eller en innsjø. Kartillusjonen vi så på innsidepermen foran gjenfinnes i en annen variant i Bendik sine håndtegninger mot midten av boka (oppslag 6). På høyre del av dette oppslaget går kartet utover sidene i boka. Dette gir en illusjon av at byen eller lokalsamfunnet er stort eller del av en stor verden. Her forteller også bildet mer enn verbalteksten. Det kan også fortelle at barna er små og verden er stor.

4.2.2 Hvordan beskriver *Ulla og Bendik bygger by* menneskene, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?

Hovedpersonenes synsvinkel er tydelig til stede i *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015). Her ser vi også en dreining mot mer aktive jenter i hovedrollen, slik jeg i 2.3 beskrev samtidslitteraturens perspektivforskyvning i bøker som omhandler natur (Goga et al., 2018, s. 2-3). I denne boka er det Ulla som er pådriveren og Bendik som «kommer etter». Vi vet ikke

hvor gamle protagonistene våre er, men Bendik kan lese bøker selv, han er veldig detaljert når han tegner og barna går alene ute i bygatene. Likevel er han ikke eldre enn at de voksne passer på at de ikke leker med middagsmaten og forteller han når det er leggetid. Vi kan plassere både Ulla og Bendik i barneskolealder. Både Ulla og Bendik defineres ut ifra sterke følelser og engasjement, deres handlinger og relasjonen dem imellom, slik Christensen skriver om plottorienterte forløp i nyere bildebøker (2010, s. 1). Vi kan også si at Ulla og Bendik *sammen* har de egenskapene som trengs for å skape forandring i byen sin, og de egenskapene som posisjonerer dem som økoborgere, en identitet som også tilbys leseren.

Ulla er nært knyttet til det gule og energirike. Hun er på alle oppslag gulkledd og står i midten av gule myldrebilder og er selve episenteret for handling og kreativitet. Fra bilder og tekst leser jeg at Ulla er nysgjerrig, utålmodig, kreativ, utforskende og med stort pågangsmot. Bendik fortøner seg som en roligere type, han leser bøker på en benk ute (tittelbladet og oppslag 1), tegner detaljert (vi ser tegneboka fra rommet hans på oppslag 5), samler på steiner (oppslag 9) og har en orden og et system på rommet sitt som sannsynligvis langt overgår gjennomsnittet for denne aldersgruppa (oppslag 5). Bendik har også klokke og følger med på tiden (oppslag 3). Det kan også peke i retning av at han både er nøyaktig og samvittighetsfull. Til tross for Ulla sine mange påfunn, er Bendik lojal og hjelpsom. Her er også et innslag av noe fremmed, kanskje i form av en annen kultur? Ulla har mye, krøllete hår. Hun sier selv hun kommer fra en jungel (oppslag 1) eller fra en by i en jungel med hus oppi trærne og flygende tigre og løver (oppslag 2). Her er det vanskelig å skille mellom hva som er virkelighet og hva som er fantasi. Dette er nok også en måte for Ulla å gjøre seg interessant på og knytte an til den boka som Bendik er opptatt av å lese i, Jungelboken (oppslag 1). Tigre og løver bruker ikke å bo på samme plass, så det er i hvert fall noe som ikke stemmer med Ullas biografi. Likevel vil jeg si at de to barna, til sammen, har de egenskapene som trengs om vi skal greie å forandre verden.

Barna er definitivt i fokus og de har påfallende store hoder i forhold til kroppene sine. Hodene er også svært store sammenlignet med ting i bakgrunnen. Når barn begynner å tegne mennesker, har de gjerne fokus på hodet først. Vi kaller de første mennesketegningene for hodefotinger, altså hoder med armer og bein (Blom, 2022). På denne måten framstår barna som større enn de egentlig er, og den yngre leseren vil kunne se på protagonistene som helter

og identifisere seg med de karikerte barna i boka. På kontoret på Rådhuset ser vi voksne mennesker for første gang (oppslag 12). Disse har ikke hvite hoder som barna, men en hudfarge som går ton-i-ton med kontorpulten og utstyret der. Dette minner meg litt om uttrykket «å gå i ett med inventaret», og beigefargen gjør at de voksne fremstår som mer passive og i bakgrunnen. Litt senere blir de voksne lyserøde i ansiktet og får røde striper på kinnene, noe som uttrykker rødme og flauhet, mens Ulla fortsatt har sitt uskyldshvite hode. Det er de voksne som kan ta bestemmelser og foreta de store valgene, selv om de voksne her bærer preg av tiltaksløshet, manglende ideer og handlekraft. Protagonistene våre, Ulla og Bendik, driver plottet videre framover.

Det verbale narrative er blottet for naturord, og naturen er kun til stede i de visuelle narrative. På oppslag fem lager Ulla natur med middagen hun får servert, en kreativitet som de voksne setter en rask stopper for. På innsidepermen ser vi fjell i det fjerne som har ansiktstrekk med sur eller overrasket mine. Det er et lignende bilde vi ser på oppslag 14, der Ulla drar bort gardinene fra vinduet på kontoret på Rådhuset. Her er byen betraktelig mørkere og mer grå enn på innsidepermen, og de voksne lar seg overraske av synet de ser. Dette er uttrykt både verbalt og visuelt: «MILDE HIMMEL! SIER JOSTEIN» og de voksne får sur, flau munn og rødme i kinnene (oppslag 14). Vi ser her et eksempel på at ikonoteksten er utvidende (Ommundsen, 2018, s. 157).

Glotfelty spør seg hvordan den fysiske settingen spiller inn på plottet (2015, s. 122). I *Ulla og Bendik bygger by* gjør den fysiske settingen at barna kjeder seg. De klager over at det både er grått, trangt, firkantet og kjedelig (oppslag 2). Tekst og bilde er symmetriske, de forteller det samme (Ommundsen, 2018, s. 157). Denne kjedsomheten fører så til en kreativ skapertrang, som varer gjennom hele boka. I et ønske om en mer naturlig verden, tar Ulla og Bendik i bruk «skrot» (oppslag 9) kombinert med blader og kvister fra naturen (oppslag 11), for å skape seg en ny og fargerik verden (innsideoppslaget bak) der natur, by og gjenbrukte gjenstander skaper liv og glede. Innsideoppslaget bak møter oss med den fargerikdommen som kjennetegner resten av boka. Det er idyll, glade mennesker, barn og voksne i skjønn forening, bymiljø og natur hånd-i-hånd. Det er også overflod av gjenstander som har blitt gjenbrukt og fått ny verdi gjennom ny funksjon. Mens en tekanne huser teateret, har en bok blitt til et bibliotek og en regnemaskin er den nye svømmehallen. Den visuelle narrasjonen har tematikk om gjenbruk,

redesign og resirkulering, en tematikk som den verbale narrasjonen ikke tar fram. Her vil jeg si at bildeboka viser en utvidende side, der det visuelle går mye lengre enn det verbale og blir selve bæreren av narrativet.

4.2.3 Hvordan forteller *Ulla og Bendik bygger by* om økologiske endringer?

Der de voksne mangler ideer, har barna ideer i overflod, der de voksne ser ut til å ikke kjenne sitt eget nærmiljø, viser barna innsyn og god observasjonsevne. Selv om barna ikke har levd så lenge, ser de ut til å ha fått med seg endringer som har skjedd over tid. De har også evnen til å forestille seg millioner av farger og fasonger (oppslag 3) og evnen til å spørre seg hvorfor disse ikke er en del av miljøet rundt oss.

Ulla og Bendik løfter fram gjenbruk og at noe gammelt kan få en ny funksjon. Bildeoppslagene forteller mer om gjenbruk enn verbalteksten og tydeligst ses dette på de fargerike bildene på oppslag 9, 11, 13 og på det bakerste innsideoppslaget. Når bilder forteller mer enn teksten, sier vi at «verbal narrative depends on visual narrative» (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 12) og ikonoteksten er da utvidende (Ommundsen, 2018, s. 157). Videre formidler fargene at det som er bra er fargerikt, og det som er dårlig er sort/hvitt. Gjenbruk løftes fram gjennom bildenarrasjonene som en positiv ting, men boka forteller ikke noe om hvorfor gjenbruk er nødvendig eller hvilken sammenheng det er mellom gjenbruk og økologiske endringer. Her er det tomrom (Iser, 1978), som leseren selv må fylle.

Det gule virker skrikende på oss. Kanskje det er ment å få oss til å våkne? Og kanskje skriker gulfargen mer til oss voksne enn den gjør til barna? Er det vi voksne som skal vekkes og hva skal vi vekkes fra? Innsideoppslaget er som et kart over byen. Det er grått/hvitt og litt dystert. Vi legger merke til at fargene flyter litt ut. Bildet skiller seg ut fra resten av boka ved ikke å være like stram i formen, men litt mer akvarellaktig, og fargen er svart/brun/grå og i kontrast til det hvite. Det akvarellaktige kan kanskje virke litt drømmende eller som et indre bilde som er hentet fram fra tankene våre? Som tidligere nevnt kommer bybildet tilbake i mørkere kulør på oppslag 14. De voksne gisper når Ulla drar gardinene til side og Venke lurert på hva som har skjedd med byen deres: «Hvordan kan den ha blitt så grå og trist uten at vi har lagt merke

til det?!» (oppslag 14). Teksten er satt med versaler, og her forteller boka implisitt om økologiske endringer.

Baksiden av boka er et myldrebilde à la det vi så på framsiden. Her er en blanding av alt mulig, kanskje både søppel og gøyale ting? Bildet illustrerer aktivitet: saksen er åpen; den er i bruk. Tau, ledninger og slanger skaper bevegelse i bildet og en illudering av at her skjer det saker og ting. Barna bærer og triller; rydder de eller lager de nye ting? Noen planter et tre. Her er det også tomrom som må fylles av leseren. Åpner vi opp og ser på innsideoppslaget bakerst, ser vi at dette også er boka sin avslutning. Og denne står i stor kontrast til det monotont, grå innsideoppslaget foran i boka. Hva har skjedd fra begynnelse til slutt? Jeg merker meg spesielt aktiviteten som bildene på omslagspermen uttrykker og tenker at det kan vise til at vi må være handlende, ansvarsbevisste økoborgere.

På en akse fra antroposentrisk til økosentrisk perspektiv i *NaChiLitCul's* matrise (Goga, 2017a, s. 82-83) befinner denne boka seg nær det antroposentriske. Menneskene og barna er i fokus og livet leves og ses fra deres synsvinkel. Forholdet til naturen må sies å være mer problematiserende enn feirende, naturen glimrer mye med sitt fravær og selv om barna bringer noe av det tapte tilbake, så er det lite fokus på levende liv utover det menneskelige liv. Boka gir likevel håp og framtidsoptimisme. Ulla sin fantasifulle bakgrunnshistorie (oppslag 2) baner vei for fantasifulle utopier, slik både bymodellen (oppslag 13) og innsideoppslaget bak bærer preg av. Ulla har satt standarden for hvordan vår forestillingsverden kan hjelpe oss med å fabulere fram kreative løsninger for lokalmiljøet rundt oss. På denne måten mener jeg at forfatteren posisjonerer Ulla og Bendik og den implisitte leseren som økoborgere, gitt et ansvar og en mulighet for å forandre verden. For til tross for fargerik optimisme, er den samtidig et varsko om grå urbanitet og tap av natur, og boka kan betegnes klimalitteratur, slik Massey og Bradford definerer «environmental litterature» (2011, s. 109). Denne konklusjonen trekker også Goga i sin analyse av bildeboka (2017a, s. 87). Innsidepermens dystre dystopi blir ikke hengende ved og barnas grensesprengende kreativitet, gjenbruk og utforskertrang blir løsningen, slik jeg ser det.

4.3 *Tunellen*

Tunellen er skrevet av Hege Siri og illustrert av Mari Kanstad Johnsen. Boka ble utgitt på Magikon forlag i 2015. *Tunellen* ble nominert av Norsk Kulturdepartement til Bildebokprisen i 2015 og fikk gull i Visuelt i 2016. Visuelt er en årlig konkurranse innen visuell kommunikasjon. Hege Siri (f. 1973) er en nålevende samisk forfatter og kunstfotograf, som tidligere har gitt ut en diktsamling og en annen bildebok. Mari Kanstad Johnsen har skrevet flere barnebøker og har illustrert mange bøker for barn og voksne. Jeg merker meg at hun også har illustrert diktsamlingen *Eg er eg er eg er* (Ruth Lillegraven, 2016), som Røskeland tok utgangspunkt i i sin økokritiske studie (2018). *Tunellen* er i tillegg solgt til Kina, Korea og Frankrike. Bildeboka har 16 oppslag.

Boka handler om en hvit og en brun kanin. De graver en tunell sammen, under bakken og under motorveien. Det er hannkaninen som er mest ivrig på å grave. Gravingen tar aldri slutt. Hunnkaninen vil heller løpe over veien (oppslag 11), men flere har prøvd dette før og det gikk ikke så bra med dem. «Derfor graver vi, sier han» (oppslag 15). Over dem kjører bilene fort på motorveien I tillegg til å være en skjønnlitterær bildebok har *Tunellen* sakprosatrekk og gir fakta om kanin og hare. Boka sine illustrasjoner minner om postere og fyller alle enkelt- og dobbeloppslag.

4.3.1 Hvordan representeres det fysiske miljøet i *Tunellen*?

Tunellen (Siri & Johnsen, 2015) møter oss med en mer organisk farget forside enn de to andre bøkene i utvalget. Boka er et stående rektangel og byr på et intimt inntrykk med sine 26 x 20,5 cm. Det intime formatet passer bra for de små dyrene vi skal møte i fortellingen. Ved første øyekast får jeg assosiasjoner til Miffy-bøkene til Dick Bruna (1975), som jeg husker fra barndommen. Miffy var riktignok en animert kanin med menneskelignende trekk, mens kaninene på denne forsiden er mer naturalistiske og uten karikerte, svarte konturer. Mens Miffy representerte kulturen, kan vi si at våre kaniner representerer naturen. Søkelyset på naturen er sterkt til stede gjennom hele boka.

Boka sin forside er mellomgrønn med alle bokstaver som versaler, tittel i lys grønn og forfatter og illustratør påskrevet i hvitt. Bokstavene illuderer håndskrift. Tittelen oppsummerer narrasjonen i ett ord og leder leseren mot å se etter *tunellen* i boka (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 243). Vi ser en brun og en hvit kanin, der den hvite kaninen kommer opp av et svart hull i bakken. Hullet, i sin helt enkle utforming, skaper en tredimensjonal effekt. De to kaninene står snute mot snute med lukkede øyne. Vi skjønner at *Tunellen* må ha noe med disse to å gjøre og det svarte hullet i bakken. Med denne periteksten inviteres vi inn i boka. Bildet på baksiden forteller en annen episode og er ikke sammenhengende med forsiden. Vi ser en tilsynelatende lykkelig slutt, der kaninparet sitter tett sammen i lyset fra fullmånen, en scene jeg forbinder med forelskelse og lykke. Alle ansiktstrekk er skjulte, så vi kan ikke tolke noen følelser ut av de mørke silhuettene. Kroppsspråket kan likevel leses av ørene som står rett opp, de er begge årvåkne og lyttende. En kanin legger ørene sine ned når den er avslappet. Årvåkenheten står i kontrast til idyllen og skaper en spenning i bildets narrasjon. Verbalteksten på baksiden viser til handling i boka og er ikke knyttet til baksideillustrasjonen.

Innsidepermen foran og bak er i svart-hvitt og gir inntrykk av å være like, men ved nærmere ettersyn er det stor forskjell. Mens det foran formelig yrer av plante- og dyreliv, er mye blitt borte når vi går til innsidepermen bak. Kaktusene er blitt mer synlige bak, flere av denne sorten er kommet til, og et vakkert løvtre med hengende blader er blitt borte. Til tross for enkle illustrasjoner i svart-hvitt, er det mange detaljer å spore i det fysiske miljøet. På innsidepermen foran ser vi sneglens «fotspor», og bølgende vann foran et kaninpar som bader. Vi ser hull i blader, og en hundehale som logrer. Det er insekter og småkryp i skjønn forening med hunder, kaniner, ekorn, rev og hjort. Harmonien mellom ulike dyr gir innsidepermen foran et preg av *Edens hage* eller den tidligere omtalte *pastoralen* (Garrard, 2012b).

Boka har illustrasjoner på hvert oppslag og lite tekst. I teksten blir mange ord gjentatt, og det er korte setninger og ord. Boka har som sagt fått en visuell utmerkelse, og de enkle, stemningsfulle og fargeharmonerende illustrasjonene møter oss på alle oppslag. De fleste oppslagene er dobbeltoppslag. Illustrasjonene er nærmest som postere å regne, og er alle representasjoner av det fysiske miljøet med planteliv og/eller dyreliv. Bildene har en enkel stil med få detaljer og med dempede organiske farger. Fargene er ikke bare naturalistiske, slik som den blågrønne haren midt på oppslag 5 viser. På oppslag 10 ser vi blomster som bretter seg ut

i all sin prakt og som er unormalt store i forhold til kaninparet. Her er også detaljrikdommen større, og vi ser speilbildet av kaninene i vannet. Dette er for øvrig den eneste gangen vi møter *vann* i denne boka, og det kan oppleves som en oase midtveis i fortellingen. Det er som om vi blir dratt med til et sted vi har glemt eksisterte. Jeg får mer og mer innblikk i et biosentrisk perspektiv på tilværelsen. Frykt, larm og eksos er fraværende, vi er nede på gresset sammen med kaninene og betrakter blomster og natur på bakkeplan. Det oppfattes slik vi projisert tror at kaninparet også oppfatter tilværelsen sin her. Jeg får lyst til å trekke inn blomsterduftene, det er så overveldende. Teksten forteller at dette er «den fineste tiden i døgnet» (oppslag 10), kanskje er det en metafor på en fin del av livet, en lykkelig stund med hvile og nærvær og en pastoral harmoni for å bruke Garrard sitt begrep (2012b). Goga bruker begrepet *post-pastoralt* (2017a, s. 94), noe jeg synes passer godt også her. Terry Gifford legger til at i denne sammenhengen betyr ikke «post» noe som kommer etter, «but ‘reaching beyond’ the limitations of pastoral while being recognizably in the pastoral tradition» (Gifford, 2014, s. 26).

4.3.2 Hvordan beskrives levende skapninger i *Tunellen*, og hvilken rolle spiller det fysiske miljøet i plottet?

Mennesket er nesten helt fraværende i denne bildeboka. Vi ser kun en hundeeier som luffer hunden sin, og ellers er menneskene kun indirekte til stede som usynlige sjåførere i biler og lastebiler. Men er de til stede i teksten? Teksten omhandler *hun* og *han* og *de*. Hele tiden er det den den hvite kaninhannen og den brune hunnen handlingen kretser rundt. Det er de to som er «de». De kryper sammen, de puster sammen, de graver sammen, de lytter sammen og de løper sammen. De erkjenner at de ikke er like gode sprintere som harene: «de er gode sprintere. Harene løper langt på kort tid» (oppslag 5). Den etterfølgende samtalen mellom *hun* og *han* gir fortellingen et preg av sakprosa. Her slås det fast hva som er forskjeller og likheter mellom de to medlemmene av harefamilien, og at protagonistene våre er kaniner.

At kanin er valgt som dyr i denne boka er egentlig ikke så oppsiktsvekkende. I barnelitteraturen har man sett en forkjærlighet for små dyr, og Birkeland skriver at små dyr er «sårbare og utsatte, de inviterer til identifikasjon, vekker empati og appellerer til beskytterinstinkt» (2016, s. 1). Kaninen er særlig hyppig forekommende, sier Birkeland (2016) og

henviser til Boel Westin (2016). Kaninene i *Tunellen* framstilles med menneskelignende trekk, de tenker rasjonelt og konverserer sammen, og vi kan si at grensen mellom menneske og dyr viskes ut (Birkeland, 2016, s. 1). Reinhard Hennig (2021a, s. 53) skriver også om antropomorvisering, altså når dyr fremstår med menneskelignende trekk. Han har analysert den danske bildeboken om *Isbjørnen Isaac - Rejsen til Afrika* (Jensen, 2018). Dyr som er antropomorvisert kan skape en (positiv) avstand til klimaproblemene eller miljøutfordringene, fordi barna ikke møter «ekte» mennesker i fortellingen, men menneskelignende dyr kan også vekke empati og identifikasjon (Birkeland, 2016, s. 1; R. Hennig, 2021a, s. 53). Kaninparet i *Tunellen* inviterer til empati og medfølelse, men jeg ser ikke her den samme invitasjonen til identifikasjon, da kaninene ikke fremstilles som barn eller som identitetsobjekter for barn. Dette kan skape en positiv distanse til protagonistene og bidra til et «større rum for refleksjon» (Kampp, 2001, s. 96). Denne avstanden hjelper barna til å betrakte på avstand og vurdere en sak fra flere sider. Ofte er avstand viktig for å se ordentlig, noe jeg også nevnte i analysen av *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015). Distansering gir rom for refleksjon over egne opplevelser og innsikt i andres, og man inviteres mer objektivt inn i problematikken og kan bli utrustet til å ta valg og finne løsninger på virkelighetens problemer (Rødnes, 2019, s. 63).

I likhet med *Kaninliv* (Müller & Steiner, 1978), som Birkeland har analysert (2016), møter vi i *Tunellen* et kaninpar som representerer naturen og som lever i spenningsfeltet mellom kultur og natur. Kaninene våre identifiserer seg med naturen, som naturkaniner som ønsker å gjenerobre naturen. Garrard (2012b, s. 10) anlegger det doble blikket på naturen, både som noe som er kulturelt konstruert og som noe opprinnelig. Garrard skriver også om antropomorfisme og trenden med at menneskelige emosjoner og sentimentalitet projiseres over på dyrene. Dette påvirker hvordan vi oppfatter dem (Garrard, 2012b, s. 154). Flere steder minner kaninene leseren om liv og mangfold som har gått tapt, og narrasjonens oppgave blir på en måte å alarmere leseren, samtidig som dette er en idyllisk kjærlighetshistorie mellom to levende vesener. Vurdert opp mot matrisen (Goga, 2016, s. 63) har vi her et biosentrisk perspektiv framfor et antroposentrisk perspektiv. Menneskene er kun synekdotisk til stede i form av bilhjul, to bein og en hund i bånd og mange biler på motorveien. I den grad det antroposentriske perspektivet er til stede, så måtte det være å legge ansvaret over på menneskene for dyrenes endrede livsbetingelser. Disse betingelsene er selve problemet i plottet, og boka fremstår som naturproblematiserende fremfor en feiring av naturen (Goga, 2016, s. 63). Selv om enkelte oppslag også feirer naturen i all sin prakt, har disse ofte likevel

en dyster undertone og en henvisning til død eller noe som var bedre før. Det tidligere omtalte oppslag 10 skiller seg ut og er det mest naturfeirende oppslaget.

Det som slår meg er at denne boka er kanskje den minst lettlest av de tre, selv om den med sitt fokus på små dyr kan virke mest barnlig i sitt visuelle uttrykk. Handlingen relateres ikke til barn og oppvekst, men til små dyr i en natur vi kan ha glemt eksisterer, fordi vi har utviklet «a loss of connection with nature» (Quinn et al., 2015, s. 893). Boka har det mest utbygde allegoriske språket i sin ikonotekst og har en slags «dual address» (Wall, 1991, s. 9) som kommuniserer til både voksne og barn. Det er en bok man ikke blir fort ferdig med, den inviterer til flere gjennomlesninger, der man åpner øynene for nye dimensjoner ved ikonoteksten.

Kaninene er kjærester. Boka kan leses som en kjærlighetshistorie om at samarbeid nytter, og at tosamhet er bedre enn ensomhet. Det at de er forelsket er fremstilt med at begge har blussende kinn (oppslag 7). Motsatt av hva jeg tenkte, er den hvite kaninen hannen, og den brune er hunnen. På noen oppslag virker hun «rundere» enn han. Kanskje hun er drektig? Til tross for sparsomt med detaljer i bildene, så er fremstillingen naturalistisk og «ekte». Og når de graver, kan vi til og med se at de blir skitne på pelsen (oppslag 2). Øynene uttrykker følelser: nysgjerrighet og redsel (oppslag 3), lydhørhet og intimitet (oppslag 6), nytelse (oppslag 8, venstre del og oppslag 10) og vaksomhet (oppslag 9). Teksten forteller ikke det samme, men det den forteller er sammenfallende med bildene. Bilder og tekst utvider hverandre (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 12).

Så kan man stille seg spørsmålet om hvor fortellingen egentlig slutter? Eller om boka faktisk har to utganger. En slik måte å avslutte en bok på nevnes også hos Nikolajeva og Scott (2001, s. 41). Det siste oppslaget er mørkt og dystert, og viser de to kaninene i et ikke-fullbyrdet graveoppdrag inni tunellen sin. Det er helt mørkt og ingen lyder eller konversasjon. Slik slutter boka på en åpen måte. Det siste oppslaget har ikke ført oss fram til «den grønne siden». Kaninene er fortsatt i mørket, men de er fortsatt sammen. Vi får ingen avklaring på deres videre skjebne, men vi venter heller ikke på en «bok nummer to». Det siste oppslaget har ingen tekst, men likevel kan vi snakke om et tomrom, narrasjonens tomrom, som må fylles av

leseren. Forfatteren gir et bilde som leseren må motta og tolke og skrive inn i sitt eget sinn (Iser, 1978, s. 107). Etter dette kommer et innsideoppslag som viser vegetasjon og dyreliv, men som sammenlignet med innsideoppslaget foran er heller begrenset i sitt mangfold. Så gikk det ikke så bra da, kan vi kanskje tenke, men på baksidepermen har kjærlighetshistorien en tilsynelatende lykkelig slutt. De kan ha kommet seg ut av tunellen sin. Bildet viser at de sitter på en høyde i måneskinnet. Det at de sitter på en høyde gir en illusjon av at de er beskyttet, beskyttet fra andre levende vesener, biler og trafikk. De vakre, mørke silhuettene mot fullmånen og nattehimmelen gir inntrykk av ren luft, liv i vekst og to skjebner forent i kjærlighet og framtidsoptimisme. Vi måtte ut av boka for å se denne optimisme. Kanskje kan vi konstatere at kjærligheten har seiret, den har tålt alt og overlevd alt?

4.3.3 Hvordan forteller *Tunellen* om økologiske endringer?

Samoilow og Myren-Svelstad reflekterer over språket og løfter fram at ordet «endring» er så svakt, når det egentlig er «krise» vi mener. De økologiske endringene foregår over tid, de kan være vanskelige å se og er ikke nyhetssak i media på samme måte som når vi må handle akutt ved kriser og katastrofer som oppstår (2020, s.150). Dette er tankevekkende. Språket vi bruker påvirker oss og får oss til å handle eller til å avvende handling. *Tunellen* forteller om nye veier som kommer der det tidligere kun var natur. Det er ikke noe dramatisk i fortellerstemmen. Det er heller ikke et direkte budskap, men noe tekst og bilder sammen forteller, de utdyper hverandre. Jeg vil i dette tilfellet si at de er gjensidig avhengige, og dermed plasseres ikonoteksten også her som utvidende (Ommundsen, 2018, s, 157). Nye veier er fysisk miljø og innovasjon sett fra et antroposentrisk perspektiv, men sett fra dyrenes perspektiv, det økosentriske, er dette eksempler på økologiske endringer som endrer habitatene og levevilkårene for utsatte dyr.

Jeg mener at *Tunellen* kan leses som en allegori på innovasjon, urbanisering og fremmedgjøring overfor naturen, og at denne boka i stor grad forteller om nettopp økologiske endringer. Stein løsner fra taket i kaninenes tunell når lastebilen kjører over veien. Steinene løsner før de hører bilene komme: «Motoren durer. Som torden. Og bakken rister» (oppslag 4). Vi skjønner at veien, med tunellen under, ikke er langt fra skogen.

Hun husker den første gangen en bil nærmet seg.

De hadde gravd i flere timer da han plutselig ropte:

-VI MÅ UT!

De snudde og krøp ut av tunellen så fort de kunne.

Da de var vel ute, løp de inn i skogen. (Siri & Johnsen, 2015, oppslag 4)

Versalene og utropstegnet maler frykten for oss. «Mennesker vil alltid måtte snakke *på vegne* av det ikke-menneskelige», skriver Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 149). Dette kan by på utfordringer. Vi vet ikke hva dyrene «tenker» og føler, men settingen her er hverdagsrealistisk, og leseren vil nok kjenne på både empatisk medfølelse og medlidenhet med kaninene, som her fremstår som «den svake part». Vi kjenner nesten kaninenes hjerter som hamrer. Vi kjenner også på fortvilelsen, som vi tror dyrene kjenner på. Og frykten gjøres synlig for oss på oppslag 8, høyre side, der vi kun aner et forstørret «hvitøye» på kaninen som forskremt gjemmer seg bak noen busker. Likevel må det være et poeng at boka ikke fremmer lammende frykt (Frøjd, 2022, s. 135; R. Hennig, 2021a, s. 54), men også åpner opp for framtidstro og handlekraft, og at vi kan «snu i tide» (G. Andersen, 2014, s. 109). Med framtidstro og handlekraft åpnes vei for handlingskompetanse som økoborgere. Økokritiske litteratursamtaler, som jeg kommer tilbake til, er ment å fremme dette.

De økologiske endringene er også til stede i den visuelle narrasjonens utvikling fra fremste til bakerste innsideperm. I delkapittel 4.3.1 skrev jeg om tap av biologisk mangfold fra foran til bak i boka. Det er lett å bla forbi disse innsidepermene, men det svart-hvite uttrykket roper til leseren og ber oss stanse opp og reflektere over de mer eller mindre åpenbare endringene i bildene. Hva har skjedd? Dette blir, i større grad enn i *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015), en parallell fortelling som inne i boka utdypes med stadfestinger av ulike dyr som har blitt drept på veien. En peritekst som leder inn og ut av, men som samtidig forteller en egen fortelling. En fortelling som, uansett tolkning, forteller om noe som er blitt «borte langs veien», og en manifestering av økologiske endringer som har funnet sted, over tid, og som ikke alltid er så lett synlige.

4.4 Hvordan beskriver de tre bildebøkene forholdet mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet?

Jeg har nå sett på den første delen av problemstillingen, *hvordan kommer bærekraftige perspektiver og økoborgerskap til uttrykk i de tre bildebøkene*, og analysert de tre utvalgte bøkene ved hjelp av de tre første forskningsspørsmålene. Spørsmålene er ment å klargjøre og utdype problemstillingen. I analysens siste del ser jeg på det fjerde forskningsspørsmålet, *hvordan beskriver de tre bildebøkene forholdet mellom mennesket/levende skapninger og det fysiske miljøet*, i en sammenlignende analyse.

Det fjerde forskningsspørsmålet var ett av grunnlagsspørsmålene Glotfelty stilte i økokritikken (2015, s. 122). Hun er opptatt av teksten, mens jeg undersøker både tekst og bilde og samspillet mellom disse. Larsen (2017, s. 16) bedømmer forholdet mellom mennesket og det fysiske miljøet ut ifra om naturen er «det hele», «det halve» eller «intet». I de tre bildebøkene kan naturens betydning for mennesket defineres som «det halve» i *Bendik og Ulla bygger by* (Johnsen, 2015) og *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020). Her er det et klart skille mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige, og selv om naturen er til stede «langt bak» i begge bøkene, så er grunntanken her at mennesket har et forvalteransvar og regisserer det hele. Samoilow og Myren-Svelstad kaller «det halve» den mest «hverdagslige» holdningen (2020, s. 148), noe jeg forstår som den mest vanlige holdningen vi mennesker har til naturen og forholdet «oss imellom». Den siste boka, *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015), beveger seg mer mot naturen som «det hele», et dypøkologisk standpunkt, der menneskelig liv ikke er vektlagt, men der sameksistens og overlevelse for alle er temaer som tas fram (oppslag 12-14). Boka kan leses som en allegori på fremmedgjøring overfor naturen, og om innovasjon som går på bekostning av biologisk mangfold.

Ser vi på matrisen til *NaChiLitCul*-gruppa (Goga, 2017a, s. 82-83), så utpeker *Tunellen* seg som den mest økosentriske boka, som setter biologisk liv i sentrum. Perspektivet i *Tunellen* er et annet enn i de to andre bildebøkene. Selv om dyrene har fått menneskelige egenskaper i form av at de fører siterte samtaler sammen, og at hun og han er kjæresten, så er de likevel representanter for naturen. Vi ser at det er disse to som er protagonistene her, og alt ses gjennom kaninens øyne. For meg blir dette et økosentrisk perspektiv, fordi vi ser omgivelsene

våre gjennom øynene til et viltlevende dyr i sitt naturlige habitat. I både *To veier* og *Ulla og Bendik bygger by* er det menneskene som er i sentrum, jeg mener forfatterne anlegger en antroposentrisk synsvinkel, da utgangspunktet er mennesket og menneskets forhold til det fysiske miljøet omkring seg. I *Ulla og Bendik bygger by* er barna hovedpersonene, dristige, modige og fremstilt «store». Når de kommer inn på rådhuset, ser vi at de likevel er små i forhold til de voksne som jobber der (oppslag 12). I *To Veier* er det voksne som legger til rette for at barna får seg en beinstrekk og får spille fotballspill på en kafé langs veien (oppslag 6, rød). Mennesket, som liten eller stor, framstilles som suverent i forhold til sine omgivelser. Det er dette jeg underbygger det antroposentriske perspektivet med. Mennesket bygger raskere veier for å øke sin komfort (*To veier*), eller de bygger høye hus og lar byen bli funksjonell, men samtidig grå og kjedelig (*Ulla og Bendik bygger by*). Men i byutviklingen har noe gått tapt langs veien, og barna trengs for å oppdage de uheldige endringene som allerede har skjedd. Motorveien i *To veier* tar oss med langt bort fra naturen og der menneskene bor. Husene i *Ulla og Bendik sin by* er blitt veldig høye, veldig like og uten farger og spennende fasonger. Går vi tilbake til matrisen til *NaChiLitCul*-gruppa (Goga, 2017a, s. 82-83), så har ingen av de tre bøkene en uttalt feirende holdning til naturen, men de problematiserer forholdet på ulikt vis og er akkurat så dystopiske, slik jeg ser det, som en barnebok tåler å være.

I bildebøker har ofte innsidepermene vært hvite eller nøytrale, skriver Nikolajeva og Scott i 2001 (s. 247). Her har vi fått en endring i nyere tid, slik tilfellet er med alle de tre bildebøkene. Et økende antall illustratører har sett muligheten for at innsidepermene kan fungere som en ekstra peritekst og bidra til fortellingen på ulike måter (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 247). Fjellene står i bakgrunnen på innsidepermen i *Ulla og Bendik bygger by*. Fjellene er utenfor handlingssentrum, men med sine ansiktsslignende trekk er de besjelet og betrakter det som skjer i byen og menneskenes liv, mens de likevel oppholder seg på trygg avstand. Ett fjell er overrasket, et annet har resignert og det tredje har en sur mine. De kan både formidle et økosentrisk perspektiv, der naturen er oppgitt over menneskenes liv og levnet, eller de kan være en metafor på mennesker som er tilskuere uten å gripe inn, som ser, men ikke handler, som vet, men tier med sin kunnskap. Kun Bendik er menneske på innsideoppslaget. Byen oppleves som øde og tom til tross for et hav av biler. Bendik er verken glad eller trist. Han er alene, svart-hvit og nesten usynlig i den folketomme og grå byen. Ingenting ved denne plassen tiltrekker oss. Vi får ikke lyst til å reise dit og har heller ikke forventninger om fine opplevelser i den grå byen. I *Ulla og Bendik bygger by* går vi fra en dystopisk innsideperm foran, før vi

lander i en idyllisk verden på innsidepermen bak, også den med snev av utopi. Mens innsidepermen foran danner bakteppe for fortellingen, er innsideoppslaget bak selve avslutningen på fortellingen. Verbalteksten forteller oss at slik ble resultatet 1 år senere, og leseren kan konkludere med at det ser likedan ut som på modellen på oppslag 13. Barna har fått gjennomslag for sine idéer. I *Tunellen* er innsidepermene i svart-hvitt, men likevel dekorative og svært detaljerte. Vi ser pelsen på reven, trær med ru bark og blader med nerver. Også her fortelles en historie for seg selv, om tap av mangfold i både plante- og dyreliv fra start til slutt i boka. Endringene er ikke åpenbare, og dette er en dimensjon ved fortellingen som lett kan gå tapt om man haster forbi innsidepermen og går rett til den verbale narrasjonen.

Naturen blir representert med bondegårdslivet i *To veier* eller det som er utenfor byen i *Ulla og Bendik bygger by*. Begge representasjonene står i kontrast til dagliglivet til Ulla og Bendik i bygatene, og familiene som er på biltur i *To veier*. Bylivet og de rød/blå veiene materialiserer seg som fargeløse og kjedelige i kontrast til trærne i skogen og dyrene på gården og solnedgangen over de fjerne fjell. Det at naturen er der «i det fjerne», bak byen, skaper et større kontrasterende forhold i *Ulla og Bendik bygger by* enn om naturen ikke hadde vært avbildet der i det hele tatt. Naturen er mest framtrедende i *Tunellen*. Her er natur i form av planter og dyreliv på alle oppslag; boka ER natur eller «det hele» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.148; Larsen, 2017, s. 16). Claudi (2013, s. 241) problematiserer naturbegrepet ytterligere: er jordbruk og kyr *natur* selv om det ligger kultivering og avl bak? Han peker på et sentralt økokritisk problem: «Hvordan forstår vi begrepet natur [...]. Og hvordan påvirkes menneskets kultur av naturen og naturen av menneskets kultur?» (Claudi, 2013, s. 241).

I *To veier* er hovedpersonene inni bilene sine i det meste av boka. Menneskene har derfor lite bevegelsesfrihet og betrakter kun naturen gjennom bilvinduet. «Den blå familien» har det mest distanserte forholdet til naturen. Underveis spiser de og går på do på en veikro (oppslag 8, blå), men utover det sitter de inni bilen sin hele tiden. «Den røde familien» står i kontrast til den forrige ved at de har med seg medbrakt lunsj og spiser ute i det fri (oppslag 5, rød). De rekker også flere stopp på turen og har en mer langsom reisemåte. Naturen viser seg for dem i form av grantrær og noen spredte løvtrær og en og annen blomst på bakken. Vi ser ikke et

naturmangfold som innsidepermene i *Tunellen* viste oss, og menneskene er heller ikke ute og går i det fysiske miljøet, slik som Ulla og Bendik gjør.

Tekster som inviterer til en kritisk og problematiserende holdning til naturen, inviterer til flere lese måter: «som naturproblematiserende, som nostalgisk lengsel etter noe rent og urørt, eller som et varsko om hva som kan skje om vi ikke handler eller tar vare på naturen» (Birkeland, 2016, s. 3). I forhold til matrisen utviklet av *NaChiLitCul*-prosjektet (Goga, 2017a, s. 82-83) har *Tunellen* en overveiende problematiserende holdning til naturen, uten å være uttalt dystopisk. Vi skjønner at «ting var bedre før» og at menneskene er skyld i den utviklingen som har funnet sted. Likevel kan vi si at kaninparet isolert sett representerer en feirende innstilling til naturen, i det at de sammen klarer alt, utholder alt og får ting til å skje for sin egen del og at «oasene» fortsatt eksisterer (oppslag 10). I *Ulla og Bendik bygger by* er det et positivt fokus på gjenbruk i bildenes narrasjon (oppslag 9, 11, 13 og innsidepermen bak), men det er også et indirekte varsko om «opphopning av materielle gjenstander omkring oss», som har blitt sett på som fremskritt, men som ikke er det (Næss, 1999, s. 8). *To veier* kan sies å være både naturproblematiserende og samtidig en nostalgisk lengsel. Her ser vi flere dyr som beiter i nærheten av landeveien. Det er ingen direkte kontakt mellom protagonistene og dyrene. De betrakter kun dyrene gjennom bilvinduet. Dyr som beiter gir inntrykk av harmoni og ro. Følelsen av harmoni og nostalgisk lengsel forsterkes også av dama som står med høy på ryggen og er sammen med dyrene sine (oppslag 4, rød). Det ser fint ut å få være sammen med hest og sau og en blid hund med halen i været. Hovedpersonene våre deltar ikke i dette gode livet, de betrakter det kun bak glasset i bilvinduene.

I neste kapittel ser jeg på de didaktiske perspektivene i problemstillingen min, og spør: *På hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet?*

5. Didaktisk drøfting

I dette kapitlet har jeg en didaktisk drøfting om norskfagets muligheter og ansvar. Ser vi på styringsdokumentet i norsk og omtalen av temaet bærekraftig utvikling, så forteller den at vi skal *lese kritisk, delta i dialog, utvikle kunnskap, møte et mangfold av tekster, jobbe med bevisstgjøring, forstå og håndtere at mennesker er uenige* og sist, men ikke minst: *kunne påvirke samfunnet* vi lever i.

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

Her i drøftingskapitlet stiller jeg hvorfor-, hva- og hvordan-spørsmål, som er kjent fra den didaktiske trekanten. Dette er en pedagogisk modell forklart blant annet hos Lyngsnes og Rismark (2014, s. 25-26). Formålet med prosjektet mitt er å bidra med litterær og økokritisk innsikt i tre nyere bildebøker, og hvordan disse bøkene kan brukes i sammenheng med det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. Ved å stille økokritiske spørsmål til tekstene i analysen min, har jeg fått en alternativ innfallsvinkel og en mulighet til å reflektere over hvordan tekstene representerer virkeligheten (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 135-137). Økokritikken tar for seg forholdet vi har til omverdenen og gir et grunnlag for kritisk refleksjon. I denne oppgaven ser jeg bærekraftig utvikling sammen med kjerneelementene Muntlig kommunikasjon, Tekst i kontekst og Kritisk tilnærming til tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Håland og Hoel (2016) sin artikkel om førstetrinnselevens evne til å posisjonere seg som litterære lesere interesserte meg allerede tidlig på studiet. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg her ser på litteratursamtaler som et didaktisk grep for norskundervisning på småskoletrinnet. Goga har fremmet bruk av økokritiske litteratursamtaler som et «bidrag til økt bevissthet om økologisk samspill» (2019a, s. 1). Jeg har valgt økokritisk litteratursamtale som metode og har strukturert litteratursamtalen ut ifra Langers (2005, 2011) fire leserposisjoner og forestillingsverdener, som bygger på hverandre som i en hermeneutisk spiral (Gadamer, 2014). Jeg drøfter dette i delkapitlet *Hvordan*.

Spørsmålene fra den didaktiske trekanten behandles i rekkefølgen hvorfor, hva, hvordan og er ment å skulle svare på problemstillingens andre del: *på hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet?* Jeg starter med å diskutere hvorfor litteratur er viktig for bærekraftig utvikling.

5.1 Hvorfor?

I økokritisk tankegang er den ene støttepilaren samfunnets kulturelle liv, der litteraturen befinner seg. Den er en viktig pilar i et nytt tanke sett omkring bærekraftig utvikling. De fire pilarene: økologisk bærekraft, sosial og kulturell bærekraft, økonomisk bærekraft og godt styresett er omtalt i delkapittel 2.1 og blant annet beskrevet hos Heggen (2015), Klein (2020) og Goga (2017a). Det er ikke gitt at økokritisk lesning fører til miljøbevisst handling, det må også en atferdsendring til (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 135). G. Andersen mener at litteraturen kan bidra til å utvikle en bærekraftig atferd hos den enkelte:

Læserens egen verden bliver i lyset af denne elendighed til et paradys, der i modsætning til fiktionens verden endnu ikke er tabt. Den fiktive håbløshed er her med andre ord igen intenderet til at udruste læseren med en blanding af frygt og håb, der skal lede til en bæredygtig adfærd. (2014, s. 110)

Her kobles litteratur opp mot handling, noe som må være vesentlig for å skape endringer i verden og for vår rolle som økoborgere. Hovedpersonene i *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) kan fungere som jevnaldrende rollemodeller for økoborgerskap for elevene på småskoletrinnet. Ulla og Bendik viser at handling nytter, og at vi sammen må ta ansvar for det som skjer rundt oss.

Vi har tidligere sett på Nussbaum (2016) sin teori om den narrative forestillingsevne. I den pågående klimakrisen står denne forestillingsevnen i fare, fordi kulturen vi lever i betviler sin «evne til at kunne forestille sig selv som bæredygtige» (G. Andersen, 2014, s. 110). Å forestille seg at man allerede har nådd målet er ofte den vesentlige mentale anstrengelsen for å nå et mål. Vi har en samfunnsoppgave i å forhindre forverring av miljøproblemer på jorda, men hvordan kan bæredyktighet bli både et felles og et personlig anliggende? Dette er tanker som

også Dobson dveler ved (2003, s. 5), for økoborgerskap må omfatte både den private og den offentlige sfære. Samfunnet består av ulike individer, og ethvert individ gjennomgår en dannelsesprosess også i identitetsutviklingen. Kompetanse og hjelpeløshet ser ut til å gå hånd i hånd, og Nussbaum skriver at «[m]enneskebarn fødes hjelpeløse inn i en verden de ikke har skapt og ikke kan styre» (2016, s. 197-198). Vi er høyt kognitivt utviklet, men likevel er vi mer fysisk hjelpeløse enn alle andre arter i dyreriket. Nussbaum holder fram Rousseau og hans forståelse for at «menneskebarnets svakhet og behov for andre gir opphav til en dynamikk som kan skape moralsk forkvaklethet og grusom atferd, med mindre narsissismen og tendensen til å ville dominere blir ledet i en mer produktiv retning» (Nussbaum, 2016, s. 198). Jeg har tro på at skolen kan lede elevene i en mer produktiv retning. I møte med litteraturen kan vi også få brynet oss på narrative emosjoner. Disse kan vi både studere på avstand, reflektere over og utvikle kritiske holdninger til, skriver Per Tomas Andersen (2011, s. 20). Gjennom dette kan litteraturen bli til hjelp for oss, både for å få oss til å endre atferd, utvikle vår identitet, berike vår forestillingsevne og vekke oss til miljøbevisst handling. *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) kan motivere småtrinns eleven til engasjement omkring miljøbevisst handling og bærekraftig innovasjon, som bærekraftsmål nummer ni omtaler (FN-sambandet, 2021a).

Litteraturen virker inn på individnivå og påvirker leseren ved at den «skaper muligheter for kritisk refleksjon omkring ideene vi handler og tar politiske valg ut fra», skriver Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 135). Ser vi på norskfagets kjerneelement Tekst i kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2019), så kan et tverrfaglig tema som bærekraft åpne opp for kunnskap fra andre fag og gi litteraturarbeidet mer bredde og mening. Vi åpner for andre kontekster som den litterære teksten leses i relasjon til, skriver Rødnes (2019, s. 64). Samoilow og Myren-Svelstad ser det slik at «litteraturen kan lære oss at saker har flere sider, at situasjoner og personer kan tolkes på forskjellige måter, og at store samfunnsspørsmål er koblet til individuelle problemer på innviklede vis» (2020, s. 135). I seg selv er dette viktige grunner for bruk av litteratur i skolen. Bildebøkene *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020) og *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015) kan begge åpne for samtaler omkring infrastruktur og veibygging, og hvordan dette påvirker mennesker, dyr og miljø og knytter seg til bærekraftsmål nummer ni om innovasjon, infrastruktur og industri (FN-sambandet, 2021a).

Blant de tre bøkene i utvalget har to mennesket i sentrum og den tredje har dyr i sentrum. Dette er viktig å være bevisst på ved utvelgelse av litteratur til bruk i undervisningen. I en australsk studie kritiserer Quinn et al. moderne skolepensum for å ha a) forankret antroposentrisme som det dominerende paradigmet (= ensidig menneske-miljø relasjon) og b) fremmet «loss of connection with nature» (2015, s. 893). Selv om Quinn et al. har gjort sine studier i Australia, er det berettiget å spørre seg om dagens unge, også i Norge, har mistet sitt naturlige forhold til naturen og sin medfødte naturfølelse. Har vi forlatt arven fra Rousseau om naturen som egnet sted for både oppdragelse og utdanning? For å oppnå den bærekraftige atferden, som G. Andersen (2014) skriver om over, er det viktig å skjønne sammenhengen mellom natur og språk. Goga (2019a) skriver at naturerfaring og naturforståelse er «formet i eller formes av språk» (s. 8) og det underbygger at litteraturen er viktig for bærekraftig utvikling, slik jeg ser det.

«Å ikke være oppmerksom på hvordan vi sanser, snakker eller formulerer oss om natur eller hvor vi henter vårt språklige repertoar fra, vil kunne forkludre arbeidet med i fellesskap å oppnå bærekraftsmålene», skriver Goga (2019a, s. 8). Dette er noe hun kommer tilbake til i flere av sine artikler, «språk og retorikk påvirker klimadebatten og [...] språkbruk former og gjør sansbar den verden vi lever i» (Goga, 2016, s. 61). Språket lar seg altså både farge og forme av naturen vi omgir oss med. Goga bruker også begrepet «naturesensitivt språk» (2016, s. 71). I dette legger hun at elevene trenger trening i å få et språklig register som gjør at de kan bruke sitt samfunnsfaglige eller naturfaglige språk også inn i et estetisk møte med klimalitteratur. Goga erfarte at selv ungdomsskoleelever har utfordring med dette (2016). Det språklige registeret må derfor bygges opp over tid. Lærerens rolle er å skape sammenheng mellom fagene og sammenheng mellom de språklige registrene. Det kan nok argumenteres godt for at dette tilhører den andre leseopplæringa, men jeg mener at det heller ikke er for tidlig å starte på første trinn, slik Håland og Hoel skriver (2016).

For å utvikle det naturesensitive språket er det også pedagogisk relevant å legge til rette for gode naturopplevelser, slik som for eksempel *Miljøtrappa* legger opp til (Bergan & Bjørndal, 2019, s. 32-33) og som jeg skrev om i delkapittel 2.2. Viktigheten av å være i naturen, gjenopplive sansene og øke naturfølelsen kan ha direkte sammenheng med vår evne til å lykkes med bærekraftsmålene. Også empati kan fremmes ved hjelp av sansene, og Nussbaum

nevner empati i sammenheng med utvikling av moralfølelsen (2016, s. 203). Sageidet (2019, s. 65) tar til orde for ulike pedagogiske innfallsvinkler i barnehagen som skal «gi barn følelsesrelaterte, kognitive og etiske perspektiver på bærekraftig utvikling». Dette mener jeg er viktig både i deres identitetsutvikling, dannelse og ansvarsfølelse. Jeg mener at de pedagogiske tilnærmingene er fullt ut overførbare også til eldre barn i skolealder. Sageidet viser til Robert Pratt (2014) og hans sammenfattende enkle prinsipper for «The Earth Charter». Disse går ut på å vise hensyn til hverandre, både mennesker og dyr, og ta vare på alt levende, på miljøet vårt og fremme fred (Sageidet, 2019, s. 65; Straume, 2016, s. 80). «The Earth Charter» høres så enkelt ut, men likevel er det verken enkelt eller selvsagt. Endring skjer gjennom bevisstgjøring, og bevisstgjøring er også en begrunnelse for bruk av økokritikk i norskfagets litteraturundervisning, tenker jeg. I stedet for å gå langs den narsissistiske vei (Nussbaum, 2016, s. 198), tror jeg skolen kan bidra i en mer produktiv retning ved å være bidragsyter i den dannelsesprosessen som skal til for å danne framtidens økoborgere.

Heggen et al. (2019) har skrevet en artikkel om barn som økoborgere, og om de begrensninger og muligheter barn har i kraft av å være barn. Heggen et al. peker på at «[g]lobal citizenship education depends on a society open to universal values, with transformative learning and through the empowerment of youth» (2019, s. 390). Barn har ikke de samme rettighetene som voksne og heller ikke de samme mulighetene til innflytelse og makt, men likevel er det så viktig at barna er medregnet i økoborgerbegrepet som skolen skal bidra til å «innføre» i både befolkningens vokabular og handlekraft. Vi aner et pågående skifte fra et antroposentrisk til et mer økosentrisk syn på naturen og samtidig et skifte i vårt syn på barn og voksne, fra en voksesentrering til «barnet i sentrum» (Heggen et al., 2019, s. 388). I *To veier* er det de voksne som foretar valgene, i *Ulla og Bendik bygger by* blir barna omsider hørt. I *Tunellen* er det ingen som kjemper for dyrene. *Empowerment* av de unge er et sterkt og fint ord, og jeg mener dette må være en meningsfull oppgave i framtidig lærergjerning.

5.2 Hva?

Tilbake til problemstillingens andre del, *på hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet*, stiller jeg først et mer åpent spørsmål: Hva kan vi bruke i den økokritiske litteraturundervisningen for å fostre

framtidens økoborgere og fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet? Må det vi bringer inn i undervisningen være klimalitteratur i ordets opprinnelige forstand? Må man gjøre et valg mellom sakprosa og skjønnlitteratur? Jeg skrev tidligere at klimalitteratur er skjønnlitteratur som fremmer empati og ansvarsfølelse hos leseren (Massey & Bradford, 2011, s. 109). Er det kun gjennom lesning av klimalitteratur at leserne kan dannes til økoborgere? Her hersker det uenighet. Massey og Bradford, som innførte økoborgerbegrepet i tilknytning til barn, mener at det kun er gjennom slik litteratur at denne danningen skjer. I motsetning til disse ser både Goga og Buell økokritisk danning i alle tekster som omhandler fysisk miljø (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s.135). For Buell har dette vært en prosess, der han nå har landet på at alle tekster kan formidle miljømessig tenkning, eller for å sitere han selv: «Now, it seems to me more productive to think inclusively of environmentality as a property of any text» (Buell, 2005, s. 25). Han har altså fått et mer inkluderende syn enn han forfektet i starten. Jeg har i denne oppgaven støttet meg til denne oppfatningen; at enhver litterær tekst kan belyse sider ved klima, miljø eller bærekraftig utvikling, og etter denne definisjonen blir de tre bildebøkene i utvalget regnet som klimalitteratur.

Samoilow & Myren-Svelstad skriver at skjønnlitteratur kan åpne opp for sårbarhet, «at vi mennesker er sårbare vesener som samtidig er i stand til å løse overmenneskelige utfordringer» (2020, s. 132). Dette gir grunn til håp og optimisme. I innledningen til en bok om nordiske naturnarrativer, skriver R. Hennig et al. at «[n]arratives help us make sense of the world by structuring our perception of reality and sometimes even by guiding our actions» (2018, s. 1). Småtrinns eleven trenger hjelp til å forstå verden omkring seg. Tidligere var hjemmet og kanskje barnehagen «verden». Nå åpnes verden opp for barnet og nye og fremmede arenaer viser seg. Da er det fint å få hjelp til å strukturere alle inntrykk og få veiledning underveis og «langs veien». Litteraturundervisningen i skolen kan bidra til dette, der literacy utvikles i sekundærdiskursen. G. Andersen (2014, s. 111) framholder at litteraturen også har et imaginært potensial og kan være et sted for eksperimentering av «nye bæredyktige hverdagspraksiser». Dette «nye» er viktig å merke seg. For litteraturen vi velger å lese i skolen skal ikke kun være et speil, den må også være et vindu mot verden (Bishop, 1990). Det er ikke nok at vi gjenkjenner oss selv og våre vaner og verdier «i speilet», vi må også få løftet blikket mot andre mennesker, andre kulturer og andre tankesett og se miljøets globale perspektiver. I imaginært potensial ligger det også at mennesket kan forestille seg nye måter for menneskelig sameksistens som er mer forenelig med en klimaforandret framtid (G. Andersen, 2014, s. 111).

I skolen møter barnet skillet mellom fiksjon og sakprosa. «And the nonfictional way of reading even may eventually change the way the child reads fiction» (Appleyard, 1991, s. 78). Appleyard (1991) skriver videre om overgangen mellom barndommen hjemme og tiden med skolegang. Skolen blir et markert skille i livet, der det som tidligere kun var lek, nå er ferdigheter som skal mestres. Å bli lest for er knyttet til underholdning og lek, mens å lese selv i skolen er forbundet med arbeid. Ikke alle barn blir spontant glade i å lese selv. At Appleyard da framholder at sakprosa kan forandre vår oppfattelse av skjønnlitteratur, finner jeg spennende. Lesning av ulike typer litteratur kan være en gjensidig brobygger, og kan åpne for nye måter å tenke, lese og bruke skjønnlitteratur på.

5.3 Hvordan?

Dette delkapitlet tar for seg didaktikkens *hvordan* og begrenser seg til litteratursamtalen. Laila Aase (2005) har gitt faglig innsikt i litteratursamtalen som arbeidsform i klasserommet. Lærerens oppgave blir å synliggjøre litteraturens betydning for elevene, og hva litteraturen kan gjøre for dem (Å. Hennig, 2017, s. 72). Jeg har tidligere vist til Nussbaum (2016) sin teori om litterær dannelse. Å delta i litteratursamtaler er en mulig dannelsesarena og noe som kan utruste den enkelte til å delta i andre tolkningsfellesskap i samfunnet, skriver Goga (2019a, s. 7). Litteratursamtalene handler også om å få en felles forståelse for verden, kunne være i stand til å formulere seg om verden og samarbeide om å skape en felles tekst (Goga, 2016, s. 64). Dette kobler muntlige og skriftlige perspektiver i norskfaget sammen. På småskoletrinnet er det gjerne læreren som blir formidleren av boka og som tilrettelegger formidlingssituasjonen. Her kan læreren «åpne opp for tekstens sammenheng og mening og samtidig vise tekstens mangfold», skriver Rostvåg og Valhaug (2001, s. 76). Goga argumenterer for at både oppmerksom lesing og samtaler kan hjelpe elever til å «utvikle kritiske perspektiver på verbalspråklige framstillinger av flersanselige naturerfaringer og dermed være et bidrag til økt bevissthet om økologisk samspill» (2019a, s. 1). I tillegg til økt bevissthet fremmer den økokritiske litteratursamtalen også refleksjon omkring bærekraft, og samtaleformen er en måte «å skape mening med tekst på», skriver Goga (2019a, s. 7). Under høytlesningen bereder læreren grunnen for refleksjon og gjør boka tilgjengelig for alle, også de som ikke selv ville ha lest boka. Fellesopplevelsene rundt litteratursamtalene har både sosial og litterær verdi.

I de påfølgende delkapitlene vil jeg gå nærmere inn på didaktiske refleksjoner knyttet til økokritiske litteratursamtaler om *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020), *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) og *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015), og de fire fasene i leseprosessen som Langer beskriver (2005, 2011). Jeg knytter teori og analyse sammen med didaktiske refleksjoner og fortsetter med å besvare problemstillingens andre del: *På hvilke måter kan disse bøkene og økokritiske litteratursamtaler om dem fremme bevissthet om bærekraft på småskoletrinnet?*

5.3.1 Å være utenfor på vei inn

Håland og Hoel (2016) sine forskningsfunn peker i retning av at elever, helt fra første trinn, kan delta i den diskursive praksisen som en litteratursamtale er, og at de «er i stand til å posisjonere seg som litterære lesere og utforske tekster på en fagspesifikk måte» (s. 21). Spørsmålene i vedlegg 2 er utarbeidet av dem (Håland & Hoel, 2016) og kan brukes, uavhengig av bok, til alle de fire fasene i litteratursamtalen. Langer (2005, 2011) har skrevet om posisjonen «å være på utsiden og på vei inn i boka», og det er nærliggende å starte med forsiden av boka. Goga (2016) brukte leseloggmetoden i en studie med ungdomsskoleelever. Hun gav elevene navn på forfatter, illustratør og bokas tittel og ba dem utforske forsiden og skrive ned det de så, om bruk av farger og tanker de hadde om bokas handling (s. 65). En slik «åpen» tilnærming til boka, uten mer bakgrunnsinformasjon, kan være nyttig for å få i gang elevenes egen refleksjonsprosess. På småskoletrinnet kan det være aktuelt å bruke et «klassetankekart» på tavla, om elevene ikke er modne for selvstendig skriving i leselogg. *Ulla og Bendik bygger by* har en forside som det tar tid å utforske. I det knallgule myldrebildet møter vi ulike utgaver av Ulla og Bendik, og en visuell representasjon av det fysiske miljøet de omgir seg med. En refleksjon over overfloden av ting kan være en døråpner for bærekraftige perspektiver og økoborgerskap. Forsiden kan fremme bevissthet om gjenbruk, og at venner kan skape noe nytt sammen. En begynnende tilnærming til *Tunellen* kan være å stille seg åpen og undrende til forsidebildet og spørre elevene om hva de ser. Er det to kaniner eller to harer? Læreren trenger ikke konkludere, men heller ta med seg undringen inn i boka og inn i det litterære universet. Barnas forestillingsevne er sentral i møtet mellom tekst og bilde og hva ikonoteksten kan formidle. *To veier* har en omslagsillustrasjon som er hentet rett ut fra handlingen (oppslag 3, blå fortelling). Hva kan elevene fortelle om bildet her? Hvem ser vi på bildet, og hva er de på vei til?

I litteratursamtaler i klasserommet er det fint å kunne åpne med å bruke identifikasjonsspørsmål. Skarðhamar (2018, s. 82) skriver at disse spørsmålene egner seg godt fordi de ikke stiller krav til forhåndskunnskap om verken boka eller temaet, og dermed lettere inviterer alle elevene inn i samtalen fra starten av. Identifikasjonsspørsmålene handler om å få elevene til å relatere seg til boka og «utforske sammenhengen mellom lesar og teksten» (Frøjd, 2022, s. 143). I litteratursamtalen om *To veier* kan man spørre elevene om hvordan de synes det er å dra på biltur. Ordet biltur inkluderer alle elever, også de som aldri bruker å dra på ferie. Hva er kjekt/mindre kjekt med å dra på biltur? Hva kan man gjøre for å få tiden til å gå? Slike spørsmål kan lette inngangen til boka for flere elever, og man bygger opp en leseforventning. Litteratursamtaler generelt skal ikke være en samtale om meg, mitt og mine opplevelser, men en lærerstyrt nærlesing av en bestemt tekst (Goga, 2016, s. 64). En lærerstyrt tilnærming til boka kan også åpne opp for en samtale om bærekraftige perspektiver ved valg av transportmidler.

Appleyard (1991, s. 14) beskriver hvordan barn i barneskolealder er opptatt av helt-/heltinneperspektivet. De vil gjerne identifisere seg med en av hovedpersonene i boka. I *Ulla og Bendik bygger by* kan en litterær samtale i klasserommet starte med å spørre om hvor gamle elevene tror at Ulla og Bendik er. Dette er et identifikasjonsspørsmål vi ikke har et eksakt svar på, og det er ett av kjennetegnene ved slike spørsmål (Skarðhamar, 2018, s. 82). Alle elevene vil ha lik forutsetning for å komme med et svar og det vender interessen innover i boka og fungerer som en god samtalestarter. Denne boka byr altså på personidentifikasjon, da elevene vil oppleve seg som jevnaldrende med protagonistene Ulla og Bendik. Av egen erfaring er slike bøker populære hos elevene, da de kan kjenne seg igjen i situasjoner som Ulla og Bendik er i. Eksempler på gjenkjennbare «situasjoner» i denne boka er det som skjer under middagen hos Bendik (oppslag 5), når de blir uvenner (oppslag 10) og den kreative utforskertrangen som vi finner gjennom hele boka.

For den oppvoksende økoborger kan det være greit å stoppe opp ved innsidepermenes visuelle narrasjoner foran og bakerst i boka *Tunellen*. Som omtalt i analysen (delkapittel 4.3), er de til forveksling like, men ser vi nærmere på innsidepermene så er det atskillig færre planter og dyr bakerst. Her åpner det seg en mulighet for tverrfaglig jobbing, der man kan knytte an til tekster fra naturfag om artsmangfold og om plante- og dyreliv som er truet eller nesten utryddet.

Læreren kan utnytte det at fiksjon og sakprosa kan være gjensidig brobygger for hverandre (delkapittel 5.2; Appleyard, 1991, s. 78) og øke både motivasjonen og leselysten til den enkelte elev. Innsidepermene i *Ulla og Bendik bygger by* har, i likhet med *Tunellen*, en før- og etterdimensjon. I motsetning til *Tunellen* er innsideoppslaget bak i *Ulla og Bendik bygger by* også slutten på fortellingen om Ulla og Bendik. Her ville jeg i startfasen kun sett på innsidepermen foran, slik at ikke fortellingens slutt blir synliggjort for elevene. Mens *Tunellen* starter med et rikt naturmangfold, starter *Ulla og Bendik bygger by* med et grått og trist bybilde. Kanskje kan en naturbevissthet fremmes ved å spørre om hva vi *ikke* ser på bildet? Hvilken fortelling kan leses ut av bildet? Hva kan denne boka handle om? Hva tror dere Bendik ser og tenker?

5.3.2 Å være i og bevege seg gjennom

Å utvikle en miljøidentitet handler om relasjonene: *i* natur, *til* natur, *om* natur og *for* natur (Bergan & Bjørndal 2019, s. 32-33). Naturopplevelser og nærhet til naturen vekker opp sansene og åpner for dypere refleksjoner og videre horisonter hos barnet. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 138) viser til Sveinung Nordstoga som foreslår å ta med lesingen ut i naturen. Om vi leser *Tunellen* i en blomstereng, så vil omgivelsene kunne vekke opp naturfølelsen i møte med pastoralen som er avbildet på oppslag 10. Kanskje kan lesing i natur skape bedre rom for underliggjøring og være døråpner for det litterære språket? Kanskje kommer nye sider ved teksten fram når vi leser ute? Jeg tenker at lesing i natur også kan bidra til å fange barnas fantasi og forestillinger eller å skape «the sense of wonder» eller «a kind of awe» som Op de Beeck skriver om (2017, s. 120; delkapittel 3.2.3).

I *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) er det en idyllisering av framtiden, der disse to barna bygger en framtidsby etter sine egne ønsker. De tar utgangspunkt i Bendik sine tegninger som «depict crowded and organic places inhabited by children at play» (Goga, 2017a, s. 93). Det er noe romantisk over innsideoppslaget bak, som en pastoral harmoni, ett av nøkkelområdene Garrard peker ut innenfor økokritikken som en metafor for å forklare kulturen (2012b, s. 8). Pastoralen er en trope som har hatt stor betydning i vestlig kultur (Garrard, 2012b, s. 37). «At the root of pastoral is the idea of nature as a stable, enduring counterpoint to the disruptive energy and change of human societies», skriver Garrard videre (2012b, s. 63). Pastoralen er det urørte, det naturlige og opprinnelige, slik jeg oppfatter det. I *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) har vi riktignok et dystopisk utgangspunkt med grå

kulisser og der urbanisering og trolig forurensing råder, men der slutten tar oss tilbake til den tapte verden og bygger en ny pastoral, slik jeg ser det. Goga benevner dette som et post-pastoralt landskap, en miks av idyll og øko-futurisme, men at det likevel setter boka i en pastoral tradisjon (2017a, s. 94). I klasserommet kan disse sidene ved fortellingen lettest komme fram i litteratursamtaler i etterkant av høytlesingen eller ved tenkestopp underveis i lesingen.

Det spesielle med *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020) er at boka må vendes midtveis og leses bak-fram. Kanskje vil elevene undre seg over at de ser andre ting i bildene når boka leses «baklengs» og for andre gang? Jeg tenker at det er viktig at elevene får følge med på bildene underveis i høytlesninga. Dette kan ordnes ved å vise boksidene på storskjerm enten via dokumentkamera (prosjektor), bilder overført til skjerm fra pc/læringsbrett eller digital tilgang til bildebøker via skolens læringsplattform, bibliotekets elektroniske tjenester eller kombinerte e-bok og lydbok-apper. Det bør likevel ikke åpnes opp for for mange kommentarer til bildene underveis. Høytlesingen skal også være en estetisk opplevelse og bør derfor ikke oppstykket for mye. Læreren må styre dette og legge inn passende lesestopper underveis og åpne for korte samtaler. Når bildene forteller mer enn teksten er det viktig at elevene får nok tid til å granske bildene, selv om barn ofte oppfatter bilder raskere og mer umiddelbart enn ordene (Nikolajeva, 2006, s. 111). I analysen av de tre bildebøkene var det flere oppslag der bildet fortalte mer enn verbalteksten, og siden tekstene er såpass korte, og tilpasset begynnerleseren, er det heller sjelden at teksten forteller mer enn bildet. I høytlesingssituasjoner vil det være naturlig å stoppe opp ved noen slike steder og granske bildene grundigere sammen. På denne måten får alle elevene del i ikonoteksten og ikke kun de som er raske med å tolke bilder og har god leseforståelse. I forbindelse med analysen av *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) nevnte jeg flere oppslag (oppslag 9, 11, 13 og bakre innsideoppslag) der bildene, men ikke teksten, forteller om gjenbruk. For at dette perspektivet skal nå fram til barneleseren, må man ta en lesestopp og granske bildene sammen. Både *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015) og *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) har partier med dialoger som kan gjøre en høytlesingssituasjon mer krevende for oppleseren og lytteren. Dette må man ta hensyn til og læreren må kanskje forklare litt underveis og dvele ved hovedpersonene.

Å kombinere lesing og kreativ utfoldelse er noe Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke (2018) også skriver om. De viser til ulike aktiviteter, som for eksempel tegning og dramatisering, som kan åpne opp for elevenes estetiske inngang til litteraturen (2018, s. 327). De er opptatt av både estetikken som er *i* teksten, hvordan elevenes estetiske respons *på* teksten er og hvordan ulike estetiske arbeidsformer kan åpne opp for nye møter *med* teksten. Huntebrinker, som også har sett på økoborgerskap i bildebøker, har flere didaktiske tips til estetiske arbeidsformer i klasserommet (2022, s. 211-212). Gjennom aktiviteter kan leseopplevelsen bli forsterket og tematikken blir mer synlig for elevene. Kanskje kan det å tegne hovedpersonene i *Ulla og Bendik bygger by* være med på å klargjøre det man har hørt eller lest om dem? Man kan også stoppe opp og be elevene tegne den videre handlingen. Slike tegnebestillinger er noe Kåre Kverndokken også nevner i sin bok *101 måter å lese leseleksa på* (2012). Håland og Hoel (2016, s. 27) stiller spørsmålet åpent og spør enkelt og greit: Hvordan er hovedpersonen(e) (vedlegg 2)? Det kan være aktuelt å ta en tenkestopp og spørre: Hva vet vi om dem? Her kan klassen for eksempel ha en plakat og skrive på karaktertrekk om Ulla og Bendik og hvilke opplysninger vi får om dem underveis i lesingen. Jeg ser på slike estetiske arbeidsformer som en naturlig del av litteratursamtalene på småskoletrinnet. I forbindelse med litteratursamtalen om *To veier* kan elevene få tegneoppdrag, som for eksempel å tegne hva de ser ut av et bilvindu. Dette kan hjelpe elevene til å vende tilbake til teksten igjen og følge med på videre handling. En slik tilnærming er også ment å vekke naturfølelsen, og at elevene visualiserer for seg selv hva naturen er og består i. Er alt levende natur? Hva er det motsatte av natur? Er mennesket natur? Filosofiske spørsmål kan hjelpe elevene i å kategorisere naturbegreper, abstrahere tankene sine og se seg selv i en større helhet. Gradvis skal også elevene få innsikt i at ikke alle mennesker har et antroposofisk syn på verden. Dette knytter jeg også til kompetansemål i norsk om å håndtere meningsmotsetninger og at språket vårt er nøkkelen til bevisstgjøring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I vedlegg 3 er det eksempler på andre aktiviteter knyttet til refleksjoner forbundet med bærekraftsmål nummer ni (FN-sambandet, 2021a).

Ulla og Bendik er fremstilt på en ikonisk måte, der den noe abstrakte tegnestilen gjør karakterene både subjektive og universelle. «Tegnestilen gjør karakteren til den intenderte leserens identifikasjonsobjekt», skriver Ørjasæter (2014, s. 257). Identifikasjon i leseprosessen er avgjørende for om boka skal fungere som middel for økoborgerskap og bærekraft. Ett refleksjonsspørsmål underveis kan være om de tror Ulla alltid snakker sant. Om svaret blir

«nei», kan et oppfølgingsspørsmål i neste fase, fase 3, være å reflektere over *hvorfor* de tror hun lyver. Og som en objektivisering i fase 4, når lyver vi? Jeg eksemplifiserer dette for samtidig også å vise at fasene går over i hverandre, fram og tilbake, det er ikke kronologi, men vi går inn og ut av de ulike forestillingsverdenene underveis i leseprosessen. Ulla og Bendik har lagt ned et godt stykke arbeid, visualisert for eksempel med gravingen på oppslag 16 og med et barnlig «lykkehopp» på oppslag 15, når de voksne går med på barnas forslag. I dette ligger også fortellingens budskap om at Ulla og Bendik faktisk er økoborgere og de fremstår i en økoborgerrolle som jevnaldrende barn kan identifisere seg med. Refleksjonene omkring dette hører til i neste forestillingsverden, fase 3.

5.3.3 Å stige ut og tenke over hva en vet

Litteraturen kan være en kilde til både fantasi og forestillingsevne. «En af litteraturens mest grundlæggende funktioner er netop at være et sted, hvor fantasien kan afprøve forskellige handlingsmuligheder for derved at belyse deres værdi», skriver G. Andersen (2014, s. 111). Refleksjonsspørsmål er den viktigste spørsmålstypen og utgjør den største delen av samtalarbeidet (Skarðhamar, 2018, s. 82). I Langers tredje fase kan dette være aktuelle spørsmål å stille til boka *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020): Hvilken vei i *To veier* synes du er best? Hvorfor det? Hvilke andre framkomstmidler enn bil har vi? Hvilke framkomstmidler er best for miljøet? Hvordan kan vi bidra til å redusere forurensing fra biltrafikken? Med slike spørsmål får elevene trening i å resonnerer generelt, finne en dypere mening bak ordene og reflektere over egne valg i egne liv. Det første spørsmålet kan også virke klargjørende for selve handlingsforløpet i boka og hvordan fortellinga er bygd opp. I klasserommet kan refleksjonsarbeidet også skje gjennom mer kreative former, for eksempel ved at man bygger en modell av ulike framkomstmidler og kanskje knytter dette til tekster og temaer i samfunnsfag. Det er viktig å være seg bevisst at bærekraftig utvikling i norskfaget er et tverrfaglig fokusområde og at å knytte sammen undervisningen på tvers av fag kan gi forsterket læring.

Når vi stiger ut og tenker igjennom, setter vi i gang en refleksjonsprosess. I *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) kan vi si at Ulla og Bendik åpner de voksnes øyne. At Ulla drar til side gardinene på de voksnes kontor blir en metafor på dette (oppslag 14) og er en handling som barna kan identifisere seg med og som, etter min mening, plasserer Ulla og Bendik som

økoborgere. Den blygrå byen som skjuler seg der ute, bak gardinene, står i sterk kontrast til de morsomme kattevideoene som Ulla mener de voksne bruker tiden sin på. Det er generelt mange kontraster i denne boka, som nevnt i analysen. Kontraster skaper reaksjon og respons hos leseren og er noe vi kan gjøre barna bevisste på under lesingen. Forfatteren bruker også humor som et virkemiddel. De voksne fremstilles som litt tåpelige og barna fremstår som aktive, seriøse og handlende individer som tar ansvar for miljøet. De blir helter og heltinner, for å bruke Appleyard (1991) sin terminologi. I litteratursamtalen kan vi ta en lesestopp og spørre hva denne episoden i boka vil fortelle oss (spørsmål 10, vedlegg 2). Hva tenker de om barna som drar gardinene til side? Den konkrete situasjonen peker mot både handlekraft, mot og det å være uredd og er, på hver sin måte, viktige dyder i dannelsesprosessen.

Det er også naturlig å gjøre en lesestopp i høytlesningen der det er samtalesekvenser. Refleksjonsspørsmål til *Ulla og Bendik bygger by* kan være å bruke spørsmål 14 (vedlegg 2) på oppslag 14 og replikkene til Venke og Jostein. Hvorfor tror dere Jostein sier: «Milde himmel!» og Venke sier: «Hva har skjedd med byen vår?». Økologiske endringer skjer over tid og kan være vanskelig å observere til tross for at de skjer i vårt eget nærmiljø, og der vi oppholder oss hver eneste dag. På oppslag 14 posisjonerer forfatteren leseren som en økoborger som er «dedicated both to sustainable development in the local sphere and also to global responsibility» (Massey & Bradford, 2011, s. 109), og gjennom denne «ansvarliggjøringen» kan positive endringer skje. Alvoret som oppslag 14 også fremviser, minner meg om det G. Andersen skriver om litteraturens plass i klimakrisen. Når litteraturen gir menneskene langsynte briller, forsvinner nærsyntheten og man kan ikke lengre reagere med apati (G. Andersen, 2014, s. 109). Barns spontanitet og kreativitet er et gode som skolen bør ta vare på og framelske. Ulla kan framstå som en foregangsfigur for disse gode egenskapene og som sterk jentekarakter kan hun sammenlignes med Astrid Lindgrens *Pippi* (1945) eller Maria Parrs *Tonje Glimmerdal* (2009).

Gjennom denne studien har jeg også fått øynene opp for at bildebøker kan gjensidig påvirke hverandre og være døråpnere eller brobyggere for hverandres tematikk. R. Hennig (2021a, s. 54) satte meg på sporet av den svenske bildeboka *Julia radder skogen* (Hill & Palmqvist, 2017). I motsetning til *Tunellens* (Siri & Johnsen, 2015) noe allegoriske preg, opptrer Julia i en realistisk samtidssetting som inviterer til identifikasjon og der hennes engasjement kan

sammenlignes med Ulla og Bendik sin «kamp» for å nå fram hos de voksne (Johnsen, 2015). Både Julia, Ulla og Bendik «motstår alle de voksnes forsøk» (R. Hennig, 2021a, s. 55) på å bli hindret i sine forsøk på «å redde verden», her: skogen eller byen de bor i. Som en utvidelse til de tre bildebøkene i utvalget, forteller boka *Julia rädder skogen* (Hill & Palmqvist, 2017) at skoger faktisk kan bevares, veier kan gå i tunell og det nytter faktisk å kjempe.

På oppslag 11 i *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015) kretser teksten omkring det kjente ordtaket, gresset er alltid grønnere på den andre siden. Dette er en intertekstualitet som vi ikke kan forvente at elevene får øye på selv. Læreren må lede an i samtalen: De to kaninene i *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015) graver fordi de tror at gresset er grønnere på den andre siden av veien. Hva kan dette bety, tror du? Kanskje kan man også jobbe med ordtak generelt og finne andre ordtak som berører forhold mellom mennesker og det fysiske miljøet. Det er også fint å kunne stige ut av teksten og objektivisere leseopplevelsen, slik Langer (2011, s. 20) beskriver det å gå inn i det fjerde forestillingsuniverset.

5.3.4 Å stige ut og objektivisere leseopplevelsen

Overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål tar teksten inn i barnets liv og berører ulike deler av livet. Her kan læreren styre samtalen mot bærekraftige perspektiver og økoborgerskap. Det er aktuelt å prøve å avdekke hvordan elevene forstår det bærekraftige ansvaret. Her kan klassesamtalen bidra med avklaringer og oppklaringer. Læreren kan for eksempel spørre elevene om det de har lest kunne ha skjedd i virkeligheten. Hva syns dere om slutten på boka? Hva tror dere boka vil at *vi* skal gjøre? Var det en enkel jobb Ulla og Bendik gjorde (*Ulla og Bendik bygger by*)? Hvilke utfordringer møtte de på? Hva om Ulla ikke hadde forstyrret Bendik på benken, hva hadde skjedd da? Hvordan forklarer Ulla sitt nye bekjentskap til foreldrene sine? Hva forteller Ulla når hun ringer hjem, og sier hun skal spise middag hos en ny venn? Dette hjelper elevene til å sette ord handlingen. Indirekte hjelper det også elevene til å sette ord på et miljømessig engasjement eller å se seg selv i rollen som økoborgere. Hvilke valg har vi? I klassesamtalen kan vi prøve å leve oss inn i følelser og tanker som gutten i den blå bilen (*To veier*) kan tenkes å ha. Vi kan for eksempel forestille oss at gutten i blå fortelling er på biltur med faren og bestemora si, mens mammaen er på fjellferie. Gutten ringer til mora si. Hva blir sagt i telefonsamtalen? Hvordan er naturopplevelsen på fjellet i motsetning til på bilturen?

G. Andersen (2014, s. 110) skriver at klimalitteraturen både har et potensial til å alarmere leseren og til å medføre selvransakelse og selvkritikk. Jeg ser det slik at bøkene har en stemme som både når utover i samfunnet og innover i den enkelte leser. Bøker om økologiske problemer gir på den ene side kunnskap og forståelse for klimaendringene, men den avdekker også ubehagelige sannheter. I møte med *Tunellen* kan elevene komme til å kjenne på et ubehag over dyrene som er døde, og at menneskene er medskyldig i at dette har skjedd. En mulig innfallsvinkel er å rette søkelys mot sorg og savn ved tap av liv. Denne innfallsvinkelen kan også forsvares ut ifra tanken om å utvikle økoborgerskap. Jeg tolker dypøkologen Arne Næss dithen, at mer kontakt og forståelse for naturen også vekker en empatisk forståelse for alt levende liv og at naturen slik kan bli en del av «selvets utvidelse» og vår identitet. Næss (1999) skriver det slik:

Jo større forståelse vi får av vårt samliv med andre vesener, jo større omhu vil vi vise. Dermed er også veien åpen for glede over andres trivsel og sorg over deres død og fordervelse. Vi søker vårt eget beste, men ved selvets utvidelse, søker vi dermed også andres. (s. 336)

Kaninparet i *Tunellen* minnes ekornet som døde (oppslag 13). Kanskje er ikke dette opplagt for barna, så et innledende spørsmål kan være å spørre om hva de tror har skjedd med ekornet? Boka beskriver det slik «ekornet som lå på veien, med alle beina bøyd inn mot midten av magen. Som om det sov» (Siri & Johnsen, 2015, oppslag 13). Det fortelles også om en katt som ble funnet død (oppslag 12). Har barna funnet døde dyr i skogen eller mistet et kjæledyr? Man kan også undre seg sammen: Ekornet bor jo i skogen og ikke langs veien, hvorfor ligger den da død på veien? Ylva Frøjd skriver om å jobbe med «ubehagets pedagogikk», et begrep hun låner fra Å. Røthing, og at læreren står i spenningsfeltet mellom å gi realistisk kunnskap som kan lamme og kunnskap som kan myndiggjøre elevene til å bli aktører i eget liv (2022 s. 135). Når elevene både får snakke og skrive om økologiske problemer, kanskje også dramatisere, «blir man kjent med kompleksiteten i problemene litteraturen tar opp», skriver Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s.135). Skriftlig og muntlig gjenfortelling kan også styrke forståelsen for teksten (Huntebrinker, 2022, s. 211). Gjennom slik bearbeiding av teksten får elevene trening i kritiske ferdigheter og teksten kan tydeligere ses i sammenheng med bærekraftig utvikling og gi Tekst i kontekst-kompetanse.

At veier utvides og gir tap av grøntområder fins det sikkert flere eksempler på i nærmiljøet. Å se på dyreliv og natur i kombinasjon med moderne infrastruktur kan være tema for ekskursjoner. Moderne infrastruktur er også tematikk i *To veier* (Martins & Carvalho, 2009/2020). Mens vi suser av gårde i vår komfortable bil, får vi et glimt av landeveien og minner fra gamle dager vekkes til live igjen (oppslag 9). Hva har hendt med den gamle landeveien og hva kommer til å skje i framtiden? Nye veier forandrer det fysiske nærmiljøet. Elevene trenger å lære hva infrastruktur er og innebærer. Dette er et viktig begrep i FNs niende bærekraftsmål (FN-sambandet, 2022a). En estetisk oppgave kan være å lage en montasje i klasserommet som fremstiller landeveien og motorveien som en fysisk modell av handlinga i boka. I vedlegg 3 knytter Bærekraftsbiblioteket begrepet infrastruktur til bygging av sanitæranlegg.

Andre overføringsspørsmål kan være spørsmål som åpner for å se etter metaforer og overført betydning i teksten. Hva handler *Tunellen* (Siri & Johnsen, 2015) om hvis den ikke kun handler om et kaninkjærestepar? *Tunellen* kan også handle om vennskap og samarbeid og at sammen klarer vi mer enn hver for oss. Til tross for en frykt om ytre fare, jobber de to kaninene iherdig på prosjektet sitt og lar seg ikke hefte av det som skjer rundt dem. Dette er viktige perspektiver å ta med seg for en oppvoksende økoborger. Samtalene kan videre ledes i retning av konkrete ting vi kan gjøre for miljøet i nærmiljøet vårt: Å rydde en strand for søppel og plast er langt mer effektivt om vi er mange som gjør det sammen. Å kildesortere i klasserommet avhenger av alle sin innsats. Å ikke ta ville dyr, som for eksempel hareunger, med seg hjem som kjæledyr, fordi de ikke klarer å leve i fangenskap. *Ulla og Bendik bygger by* visualiserer at gjenbruk er bra, men ordet *gjenbruk* er ikke nevnt i teksten. Her er det viktig å gjøre en lesestopp og granske bildene sammen. Å gjenbruke ting er et ledd i bærekraftig utvikling. Søppel og forsøpling er en global utfordring, men elevene kan trenge hjelp i å se dette i sammenheng med gjenbruk. Hvorfor er det bra å bruke ting på nytt i istedenfor å kjøpe nye ting? Hvordan henger dette sammen med økoborgerskap og bærekraftig livsførsel?

«We are thus concerned with the ideological practices and assumptions which determine a society's sense of meaning and value, with how individual selfhood is constructed, and with the mechanisms which regulate interpersonal relationships and social hierarchies», skriver Stephens (2018, s. 137). Hvilke verdier skal vi bygge samfunnet vårt på og hvilke ideologier

ligger til grunn for våre avgjørelser? Dette er eksistensielle spørsmål som også barnet er berørt av i sin identitetsutvikling og som kan være et middel for økoborgerskap og bærekraftig utvikling.

Avslutningsvis her, kan jeg minne om Langers femte og siste fase: «Leaving an Envisionment and Going Beyond» (2011, s. 21). Økokritiske litteratursamtaler er ment å utruste elevene til å handle bærekraftig og fremme bærekraftige praksiser. Denne fasen kan tenkes å skje i det vi forlater bildeboka og norskfaget og starter å praktisere nyervervede kunnskaper om økoborgerskap og bæredyktige praksiser i samfunnet vi lever i. LK20s mål om bærekraftig utvikling er i bunn og grunn et samfunns mål, og et mål vi vil utruste elevene til i fremtidens skole.

6. Avslutning

Oppgaven min handler om bildebøker sin formidling av tematikken *bærekraftig utvikling* og *økoborgerskap* og hvordan litteratursamtaler på småskoletrinnet kan klargjøre dette for elevene og bevisstgjøre dem til aktiv handling. Temaet er fortsatt dagsaktuelt med implementering av LK20 fra høsten 2020 med nye, tverrfaglige fokusområder. Bærekraftig utvikling er ett av disse fokusområdene, sammen med folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). I starten av prosjektet var jeg også drevet av nysgjerrighet på om det utvalget Bærekraftsbiblioteket hadde gjort var nyttig for meg som kommende lærer på småskoletrinnet. Jeg har ønsket å finne svar på hvordan bildebøkene henvender seg til den implisitte barneleseren som økoborger og hvilke bærekraftige perspektiver som kommer til uttrykk i de utvalgte bildebøkene. FN har formulert 17 globale bærekraftsmål (FN-sambandet, 2022b), og målene er gjensidig avhengige og flettet i hverandre. Det viste seg derfor også at boklistene ikke var unike for det enkelte mål, men at listene hadde flere felles bøker. Mitt valg falt på bærekraftsmål nummer ni om industri, innovasjon og infrastruktur: Vi må finne opp nye ting og bygge gode systemer (FN-sambandet, 2021a). Ved å velge et bærekraftsmål som ikke direkte omhandler miljø, resirkulering og «plast i havet» var ønsket mitt å rette oppmerksomhet mot at bærekraftig utvikling er et vidtgående tema. Jeg ser gjennom dette også en sammenheng mellom bærekraftig utvikling og framtidige kompetanser som ønskes i den norske skole; som for eksempel kreativitet og innovasjon, og at dette bidrar i dannelsesprosesser på individ- og samfunnsnivå (NOU 2015:8).

Jeg har i denne oppgaven støttet meg til Buell (2005, s. 25) sin oppfatning om at enhver litterær tekst kan belyse sider ved klima, miljø eller bærekraftig utvikling. Bøkene som ble valgt ut og analysert gir ikke leseren ferdige konklusjoner på bærekraft og økoborgerskap og kanskje enda mindre er de egnet til å belyse problematikk rundt industri, innovasjon og infrastruktur. *To veier* (Martins & Carvahlo, 2009/2020) er den boka, av de tre, som setter mest fokus på infrastruktur og som indirekte belyser bygging av ulike veier. Bærekraftig utvikling handler kanskje vel så mye om en bevisstgjøring, om å ta bærekraftige valg og om at «veien blir til mens vi går»? Er det kanskje også av og til sånn som i *To veier* (Martins & Carvahlo, 2009/2020) at når vi kommer fram, så er ikke de andre der (oppslag 13, blå fortelling), eller at de andre venter på oss når vi endelig kommer fram (oppslag 13, rød fortelling). På ulike måter

løfter bildebøkene fram de bærekraftige perspektivene knyttet til valg vi som mennesker har tatt og kan ta i framtida. Hvem vil gå foran? Og hvem vil slentre etter? Hvem har «sett» og hvem trenger hjelp til «å se»? All bærekraftig utvikling må tuftes på at innovasjonene og infrastrukturen rundt disse må være bærekraftige i alle ledd. Som Timothy Clark uttrykker er det nye tanker som må tenkes og nye forestillinger som må dannes: «The work of an ecocritic is seen as one of ‘reimagination’, to change ‘the imaginary’ of his or her culture» (2015, s. 19).

Studien min fremmer flere ubesvarte spørsmål som åpner for fremtidig forskning. R. Hennig (2021b, s. 42) påpeker at når kompetansemål rettes mot det menneskelige samfunnet, så får de også en politisk dimensjon, og han velger å se *bærekraftig utvikling* i sammenheng med *demokrati og medborgerskap*. Dette er noe også Huntebrinker (2022) gjør, mens jeg har valgt å ha fokus på det ene tverrfaglige temaet. Dette kan ses på både som en styrke og som en svakhet ved studien. Jeg har også måttet avgrense meg fra å undersøke leserespons. Elevenes eller lærernes respons på disse bildebøkene kunne vært undersøkt ved hjelp av kvalitative eller kvantitative metoder. Jeg har heller ikke utviklet noen målbar metode for hvorvidt kunnskap om bærekraftig utvikling kan endre seg hos elever etter lesning av disse bøkene eller generelt etter innføring av det tverrfaglige temaet.

Å studere *gutter og leselyst* er også et interessant perspektiv. Som jeg tidligere skrev, er ikke alle barn spontant glade i å lese selv. Kanskje kan sakprosaen for dem bli en brobygger over i lesning av skjønnlitteratur? Kan dette åpne for nye måter å tenke, lese og bruke skjønnlitteratur på? Det er også mulig å anlegge et feministisk litteraturteoretisk perspektiv og se på kjønnsrollemønster i bøker som omhandler bærekraftige perspektiver. Å sammenligne Åshild Kanstad Johnsens *Ulla* (2015) med Astrid Lindgrens *Pippi* (1945) og Maria Parrs *Tonje Glimmerdal* (2009) kunne også vært en innfallsvinkel, der de to sistnevnte har vært gjenstand for ulike studier tidligere.

Vi blir alle «farget» av det vi leser, vi blir «kolonisert», for å bruke Claire Bradford sitt uttrykk (2021, s. 153). Det kan derfor også være interessant å gjøre litterære studier på klimalitteratur ved hjelp av postkolonial teori. Bradford (2021, s. 153) skriver at postkolonial teori er i stadig

endring og knytter bånd til studier på andre felt så som globalisering, transnasjonalisme og miljølitteratur. Bøkene i min studie har vestlig fokus og hvite protagonister. Kampen for miljø og bærekraftig utvikling er ikke den samme i vår vestlige, privilegerte verden kontra i den 3. verden (Massey & Bradford, 2011, s. 118-119). Ligger det noe mer bak det at Ulla framstilles med krøllete hår, og hennes utsagn om at hun kommer fra den dype jungel? Dette kunne ha vært undersøkt nærmere og vært sammenlignet med andre bildebøker. Det er fortsatt også mange bøker i Bærekraftsbiblioteket som kan utforskes økokritisk, og de har boklister for barn og unge fra 6-15 år (FN-sambandet, 2021a). I mine studier fant jeg også at *Ulla og Bendik bygger by* (Johnsen, 2015) har hatt litt ulike versjoner ute på markedet, der Ulla og Bendik sin bakgrunnshistorie har vært ulikt presentert. Å studere ulike utgivelser av samme bok er en annen innfallsvinkel.

«Litteraturen alene kan ikke forvandle et samfunn» skrev Nussbaum (2016, s. 36), men den kan hjelpe oss et godt stykke på vei og «satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world» (Appleyard, 1991, s. 59). Jeg ønsker meg en skole med et utvidet kompetansebegrep, der elevene skal lære å tenke kritisk, gjøre sine egne undersøkelser og oppdagelser, og at vi sammen skal være økoborgere i et samfunn tuftet på bærekraftige verdier, slik at vi får en «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2021b). Mulighetene er mange og innenfor det vide temaet *bærekraftig utvikling* tenker jeg at vi trenger «a different mindset» og å tenke «utenfor boksen», for kanskje fins løsninger et helt annet sted enn der vi tidligere har søkt?

Litteraturliste

- Andersen, G. (2014). Klimakrisen i litteraturen. I M. Sørensen & M. Fugl Eskjær (Red.), *Klima og mennesker: Humanistiske perspektiver på klimaforandringer* (s. 107-123). Museum Tusulanums Forlag.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), 15-22. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2018). Måret Anne Saras *Mellom verdener* (2014) og utdanning for bærekraftig utvikling. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 231-253). Fagbokforlaget.
- Beckett, S. L. (2009). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge.
- Beckett, S. L. (2018). Crossover picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 209-219). Routledge.
- Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur – kultur: En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok *Kaninliv* (1978). *BLFT Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 16(7). <https://doi.org/10.3402/blft.v7.33705>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Samlaget.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske BILETBOKA*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Fakta.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3). <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Blom, H. (2022, 6. januar). *Barnetegning*. Store norske leksikon. <https://snl.no/barnetegning>
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Bruna, D. (1975). *Miffy at the playground*. Simon & Schuster Ltd.
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Harvard University Press.
- Buell, L. (2005). *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination*. Blackwell Publishing.
- Christensen, N. (2010). Fiktion for begyndere: Narrative forløb og karakterer i nordiske billedbøger for små barn. *BLFT Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. Vol. 1. <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5627>
- Christensen, N. (2018). Picturebooks and representations of childhood. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebook* (s. 360-370). Routledge.
- Clark, T. (2015). *Ecocriticism on the Edge: The Anthropocene as a Threshold Concept*. Bloomsbury Academic.
- Claudi, M. B. (2017). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2020, 14. mai). *Forskningsprosjekter*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/grupper/coser/forskningsprosjekter/>
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2021, 12. januar). *Challenges of Sustainability in Educational Research (COSER)*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/grupper/coser/index.html>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford University Press.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press.
- Druker, E. (2018). Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion. *Barnboken*, 41. <https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.334>

- FN-sambandet. (2021a, 2. juni). *Bærekraftsbiblioteket*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket>
- FN-sambandet. (2021b, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2022a, 23. februar). *Industri, innovasjon og infrastruktur*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/industri-innovasjon-og-infrastruktur>
- FN-sambandet. (2022b, 18. mars). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Frøjd, Y. (2022). Klimakrisa i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 131-148). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2014). Tekst og fortolkning. I S. Lægheid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-197). Scandinavian Academic Press.
- Garrard, G. (2012a). Introduction. I G. Garrard (Red.), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies* (s. 1-10). Palgrave Macmillan.
- Garrard, G. (2012b). *Ecocriticism*. Routledge.
- Genette, G. & Maclean, M. (1991). Introduction to the Paratext. *New Literary History*, 22(2), 261–272. <https://doi.org/10.2307/469037>
- Gifford, T. (2014). Pastoral, Anti-Pastoral, and Post-Pastoral. I L. Westling (Red.), *Literature and the Environment* (s. 17-30). Cambridge University Press.
- Glotfelty, C. (2015). Literary studies in an age of environmental crisis. I K. Hiltner (Red.), *Ecocriticism: The Essential Reader*. (s. 120-130). Routledge.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. I C. Glotfelty & H. Fromm (Red.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (s. xv-xxxvii). The University of Georgia Press.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet: Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (3), 60-72. https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e01ab3cf300001b170dc/1567154209213/NL3-16_Goga.pdf
- Goga, N. (2017a). A feeling of nature in contemporary Norwegian picturebooks. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 21(49), 81-97. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7605>
- Goga, N. (2017b). I begynnelsen var treet: Økokritisk lesning av omformingen fra et stykke tre til gutt i Carlo Collodis *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* (1883). *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 8(1), Art. 4. <https://doi.org/10.1080/20007493.2017.1308750>
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s. 353-369). Universitetsforlaget.
- Goga, N. (2019a, 18. juni). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*. 13(2). Artikkel 3. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. (2019b, 20. november). Home is outdoors: A study of award-winning Norwegian picturebooks. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 14(2), 145-174. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10035>
- Goga, N. (2021). Hva er greia med å engasjere barn og unge? *BLFT Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-05>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrnes, A. (2018). Introduction. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes. *Ecocritical Perspectives on Childrens' Texts and Cultures: Nordic dialogues* (s. 1-23). Palgrave Macmillan.
- Gregersen, M. & Skiveren, T. (2016). *Den materielle drejning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bildeboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*. (3/4), 163-168.
- Heggen, M. P. (2015). Bærekraftig utvikling i norske barnehager – et spørsmål om naturfølelse? I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 117-133). Fagbokforlaget.
- Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. Aa. & Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordic Studies in Science Education*, 15(3), 387-402.

-
- Heidegger, M. (1993). *Basic Writings: From Being and Time (1927) to The Task of Thinking (1964)* (2. utg.). Harper Collins Publishers.
- Hennig, R. (2021a). Fra frykt til fremtidstro: Klimaendringer i nordiske bildebøker. I N. Goga & M. Eskebæk (Red.), *På tværs af Norden: Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (s. 52–57). Nordisk ministerråd.
- Hennig, R. (2021b). *Miljø og medborgerskap i Arne Svingens barnebok En himmel full av skyer*. Landslaget for norskundervisning.
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/604110511886282a03e7b57f/1614876822798/VA_Reinhard_Hennig%231.2021.pdf
- Hennig, R., Jonasson, A.-K. & Degerman, P. (2018). *Nordic Narratives of Nature and the Environment: Ecocritical approaches to Northern European Literatures and Cultures*. Lexington Books.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hill, N. & Palmqvist, A. (2017). *Julia radder skogen*. Trinambai.
- Huntebrinker, B. (2022). Økoborgerskap i bildebøker: Hvordan kan vi lære om vårt forhold til kloden gjennom verbaltekst og bilder. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 196-213). Cappelen Damm Akademisk.
- Høgskulen på Vestlandet. (2021, 18. august). *Natur i barnelitteratur og -kultur (NaChiLitCul)*.
<https://www.hvl.no/forskning/gruppe/nachilit/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2022, 16. februar). *Barn og natur i barnelitteraturen*.
<https://www.hvl.no/forskning/disputasar/2022/Khateeb/>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, (1), s. 21–36.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. The Johns Hopkins University Press.
- Jensen, D. A. (2018). *Isbjørnen Isaac – Rejsen til Afrika*. Forlaget Copenhagen Storytellers.
- Johnsen, Å. K. (2015). *Ulla og Bendik bygger by*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kampp, B. (2001). *Hvilken barndom vil du have? -den implicitte læser i nyere nordisk børnelitteratur*. I Nordic Council of Ministers: Tekstkompetence: rapport fra Forskningskonferanse i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpædagogik. TemaNord 2001:576, s. 89-97.
https://books.google.no/books?id=SNQTEISX3QAC&dq=Tekstkompetence&hl=no&source=gbs_navlinks_s
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Kovac, S. N. (2018). Picturebooks and narratology. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kümmerling-Meibauer, B. (Red.). (2018). *The Routledge companion to picturebooks*. Routledge.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.
- Landfald, I. S. (2020a, 4. juni). *Nye bøker i Bærekraftsbiblioteket*. Norsk Barnebokinstitutt.
<https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/byr-pa-boker-om-baerekraft/>
- Landfald, I. S. (2020b, 10. desember). *Kan lesing forandre liv?* Norsk Barnebokinstitutt.
https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/kan-lesing-forandre-liv/?fbclid=IwAR3UWqfBa8Yd9kIBREyz6Xg8lqcg_FFCqY0X0fbiU3dDrRauOPSXzqDFGgQ
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). Teachers College Press.

-
- Larsen, P. S. (2017). Økokritiske perspektiver på nordisk lyrik. I P. S. Larsen, L. Mønster & H. K. Rustad (Red.), *Økopoesi: Modernisme i nordisk lyrikk 9* (s. 15-40). Alvheim & Eide.
- Lillegraven, R. (2016). *Eg er eg er eg er*. Samlaget.
- Lindgren, A. (1945). *Pippi Långstrump*.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Marland, P. (2013). Ecocriticism. *Literature compass*, (10/11), 846-868.
- Martins, I. M. & Carvahlo, B. (2020). *To veier* (B. Kranstad, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Massey, G. & Bradford, C. (2011). Children as Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts. I K. Mallan & C. Bradford (Red.), *Contemporary children's literature and film: engaging with theory* (s. 109-126). Palgrave Macmillan.
- Moen, C. H. & Vårnes, T. K. (2019). Å leve i samklang med naturen – lettere sagt enn gjort! I V. Bergan & K. E. W. Bjørndal (Red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen* (s. 37-52). Universitetsforlaget.
- Müller, J & Steiner, J. (1978). *Kaninliv*. Samlaget.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebook* (s. 110-119). Routledge.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education* 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Norsk barnebokinstittutt. (u.å.). *Barnelitterære dannelsesprosesser*.
<https://barnebokinstittuttet.no/forskning/forskningsprosjekter/barnelitteraere-dannelsesprosesser/>
- Norsk barnebokinstittutt. (2021, 1. mars). *Bærekraft til barn*.
<https://barnebokinstittuttet.no/aktuelt/sok-stipend-for-formidling-av-baerekraftsbiblioteket/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax forlag.
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil*. Bokklubben Dagens Bøker.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Op de Beeck, N. (2017). Environmental Picture Books: Cultivating Conservationists. I N. Hamer, P. Nodelman & M. Reimer (Red.), *More Words about Pictures: Current Research on Picture Books and Visual/Verbal Texts for Young People* (s. 116-126). Routledge.
- Parr, M. (2009). *Tonje Glimmerdal*. Samlaget.
- Pratt, R. (2014). Practical possibilities and pedagogical approaches for early childhood education for sustainability: The Kenmore West story. I J. M. Davis (Red.), *Young children and the environment* (s. 76-97). Cambridge University Press.
- Quinn, F., Castéra, J. & Clément, P. (2015). Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, nonanthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature. *Environmental Education Research*, <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076767>, 893-917.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Alfabeta Anamma.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). The Modern Language Association of America.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emile - eller Om oppdragelse* (K. M. Bessesen, Overs.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 1762).
- Rostvåg, Å. & Valhaug, A. (2001). *Gruppeleseren kontra den ensomme leser – eksperimenter med forskjellige litterære tekster*. I Nordic Council of Ministers: Tekstkompetence: rapport fra Forsknings-konferanse i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpædagogik. TemaNord 2001:576, s. 73-78.
https://books.google.no/books?id=SNQTEISX3QAC&dq=Tekstkompetence&hl=no&source=gbs_navlinks_s
- Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61-76). Fagbokforlaget.

-
- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen: Økokritisk litteraturundervisning med dømme frå diktsamlinga *Eg er eg er eg er*. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep* (s. 39-56). Fagbokforlaget.
- Sageidet, B. M. (2019). Pedagogiske metoder for å lære barn om sammenhenger for bærekraftig utvikling. I V. Bergan & K. E. W. Bjørndal (Red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). Litteratur og miljø. I T. K. Samoilow & P. E. Myren-Svelstad. *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (s. 131-164). Vigmostad & Bjørke AS.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3). Artikkel 7, 22 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Siri, H. & Johnsen, M. K. (2015). *Tunellen*. Magikon Forlag.
- Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. Watson-Guptill Publications.
- Skarðhamar, A.-K. (2018). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Stephens, J. (2018). Picturebooks and ideology. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to Picturebooks* (s. 137-145). Routledge.
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 78–96.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 325-351). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsespotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110.
- United Nations (2022). *Goal 9: Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/goal-09/>
- UNESCO. (2005). *Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Draft International Implementation Scheme.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>.
- Vold, T. (2019). *Å lese verden: Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Universitetsforlaget.
- Wall, B. (1991). *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. The Macmillan Press LTD.
- Westin, B. (2016). Kulturkaninen: Bruk, betydninger, barnlitteratur. I Å. M. Ommundsen, P. T. Andersen og L. Bliksrud (Red.), *Modernitet, barndom, historie: Festskrift til Harald Bache-Wiig* (s. 65-77). Novus.
- Ørjasæter, K. (2014). Sansning og identifikasjon: Om leseposisjonen i nyere bildebøker. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 254-275). Universitetsforlaget.
- Ørjasæter, K. (2018). *Barne- og ungdomslitteratur: Møtet med lesaren*. Samlaget.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (Red.). (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaisen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.

Vedlegg 1

Mål 9: Vi må finne opp nye ting og bygge gode systemer (FN-sambandet, 2021a)

1. Johnsen, Åshild Kanstad. 2015. *Ulla og Bendik bygger by*. Gyldendal
2. Bacon, Lee. 2020. *Det siste mennesket*. Oversatt av Hilde Matre Larsen. Kagge
3. Totland, Anders og Kristian Krohg-Sørensen. 2019. *Nattmannen*. Gyldendal
4. Estes, Max. 2019. *Flommen*. Cappelen Damm
5. Fiske, Anna. 2007. *Hallo jorda!* Cappelen Damm
6. Isabel Minhos Martins og Bernard Carvahlo. *To veier*. Gyldendal
7. Grue, Jan og Eivind Gulliksen. 2012. *Oliver*. Gyldendal
8. Siri, Hege og Mari Kanstad Johnsen. 2015. *Tunellen*. Magikon

Vedlegg 2

Spørsmålsguide fra Anne Håland og Trude Hoel sin leseforskning (2016, s. 27).

Guiden bygger på Judith Langer sine teorier om forestillingsverdener.

Å være utenfor på vei inn	Å være i og bevege seg gjennom	Å stige ut og tenke over hva en vet	Å stige ut og objektivere leseopplevelsen
1. Hva ser du på bildet?	5. Hva tror du skjer videre? Hvorfor tror du det?	10. Hva tror du denne fortellingen vil fortelle deg?	15. Hvorfor tror du denne teksten er skrevet/laget akkurat slik?
2. Er det noe du legger merke til i bildet?	6. Hvordan er hovedpersonen/e?	11. Er denne fortellingen morsom/spennende/trist/rar etc.? Hvorfor?	16. Er det noe du legger spesielt merke til med språket i fortellingen?
3. Hva tror du boka handler om?	7. Hvor i fortellingen synes du det er mest spennende? Hvorfor akkurat her?	12. Ble du sint på/glad i/redd for/ syntes synd på noen av personene?	17. Minner dette deg om noe du har lest/hørt/sett tidligere?
4. Hva tenker du på når du hører tittelen?	8. Hva tror du bildet/ene vil fortelle?	13. Minner denne teksten deg om noe du har opplevd?	18. Hvorfor tror du disse bildene er i boka?
	9. Hva tror du det betyr når det i teksten står ... ?	14. Hvorfor tror du personen X sier/handler/tenker slik ... ?	

Vedlegg 3

Bærekraftsbibliotekets forslag til aktiviteter knyttet til bærekraftsmål nummer 9 (FN-sambandet, 2021a):

Finn opp din egen oppfinnelse!

Hvis barna kunne funnet opp sin helt egen oppfinnelse, hva ville de laget? Er det kanskje en maskin for å våkne om morgenen, eller et system som gjør at de aldri trenger å stoppe for biler på vei til skolen? Eller noe som stanser all forurensing av lufta og jorda? La barna fantasere fram sin egen drømme-oppfinnelse, som de beskriver og forklarer. Hva gjør den? Hvordan fungerer den, og hva heter den? De kan tegne oppfinnelsen, beskrive den i en tekst, snekre, sy eller lage en modell i leire, plastelina eller kanskje i ting de finner i hagen eller hjemme?

Lag din egen by!

La barna tegne og beskrive sin egen by, akkurat slik den skulle sett ut hvis de fikk bestemme. Hva savner de i sin by? Hva ville de beholdt? Hva hadde de bygget byen av, og hvor skulle den vært?

For at mange mennesker skal kunne bo sammen i en by, er det noen helt grunnleggende strukturer som må være på plass, sånn som systemer for vann, kloakk, internett, strøm og veier. Hvordan ville de løst infrastrukturen i sin egen by?

Skriveoppgave

Innovasjon: Kulturuke-dikt

La barna klippe opp ordet INNOVASJON i bokstaver. Be dem lage egne ord (også tulleord) med bokstavene, som de skriver ned under hverandre på et ark (jf. «KULTURUKE» av Jan Erik Vold). Les opp diktene for hverandre.

Eksperiment: Hvor mye bæsje?

Et voksent menneske som veier 80 kilo bæsjer ca. ett badekar i løpet av et år (150 liter). La barna regne ut hvor mye avfall som må håndteres rundt dem i løpet av ett år. Hvor mange liter

bæsj produseres hjemme hos deg hvert år? Hvor mange liter bæsj må håndteres på skolen din hvert år? Hva med i hjemkommunen din?

Spørsmål til bærekraftsmål 9

- I Norge bygger vi mange hus av tre. Vi har også mange ferger, og vi har veier overalt selv der det ikke bor så mange mennesker. Hvorfor det, tror du? Er det annerledes i andre land?
- Kan ny teknologi være dumt, eller er nye oppfinnelser alltid bra?
- Hva slags naturressurser er det der hvor du bor? Hvordan blir de utnyttet?
- Hva forteller boka du har lest om framkomstmidler? Hvilke framkomstmidler bruker du i hverdagen?
- Hvorfor er do og sanitæranlegg en viktig del av infrastruktur i alle byer?
- Tenk deg at du blir oppfinner når du blir stor. Hva vil du forsøke å finne opp? Hva tenker du at samfunnet der du bor trenger aller mest at blir funnet opp, noe som ikke finnes i dag?