



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap,
Institutt for pedagogikk

Mastergradsavhandling i grunnskolelærerutdanning trinn 5.-10.

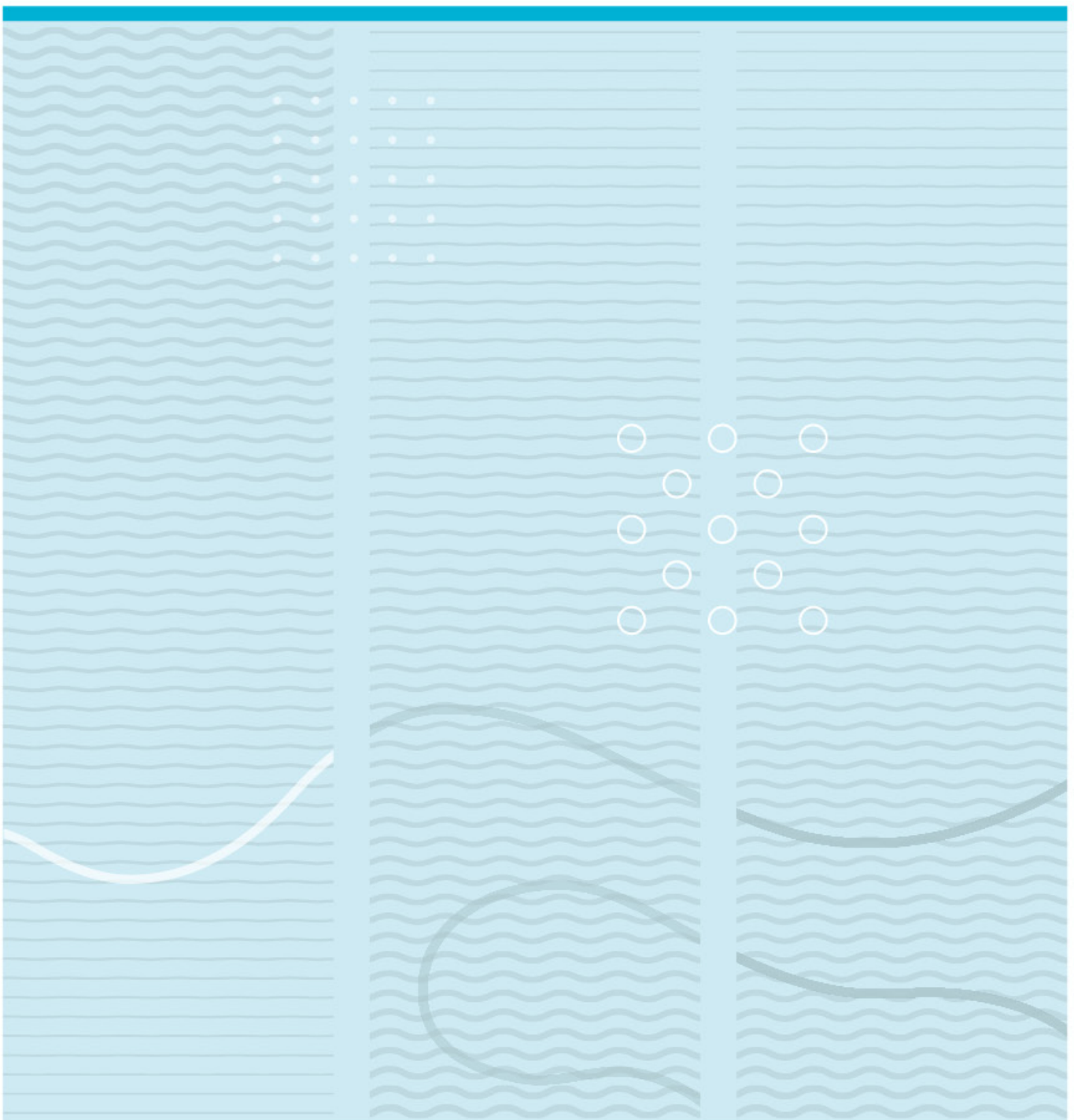
Studieprogram: GMPELMA

Vår 2021

Johanna Angell-Petersen

Da naturen fikk stemmerett

En studie av økokritisk dialog mellom ungdomsskoleelever



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap,
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

Sammendrag

Studien springer fra selvmotsigelsen i utsagnet i Fagfornyelsens overordna del, som slår fast at «mennesket er en del av naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2020b), sammenliknet med deres mer antroposentriske definisjon av bærekraftsbegrepet. Studien undersøker hvordan holdninger til naturen hos dagens ungdomsskoleelever plasserer seg i forhold til dypøkologiske perspektiver.

Ved at fire informanter leser ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* av Tyra Teodora Tronstad (2019) hjemme, og ved hjelp av analyse av to økokritiske litterære dialoger mellom dem, undersøkes hvilke holdninger elevene har til naturen. En økofeministisk tilnærming fremmes gjennom Alice Currys skalerte lese måte, som utgangspunkt for oppbygning av den økokritiske litterære dialogen. Spørsmålet er hvorvidt og hvordan dialogen kan bidra til utvikling av disse holdningene.

Avhandlingen argumenterer for at økokritisk litterær dialog om ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* kan bidra til å påvirke elevenes holdninger til naturen, men at forberedelser som valg av litteratur og spørsmål som lages til dialogen er med på å avgjøre hvilket utbytte elevene får av dialogen. Noen funn viser at de ulike stemmene i dialogen bidrar til en holdningsforhandling i elevene, samtidig som at dialogen gir elevene mulighet til å prøve ut nye og etablerte holdninger, og dermed revurdere standpunkt. Andre funn viser også at dialog kan bidra til å problematisere hva det innebærer å være en del av naturen.

Elevenes stemme representeres i dialogene, men også naturens stemme frontes, både gjennom romanen *Flaggermusmusikk* og dialogspørsmålene. Med utgangspunkt i dialogteori og danningsbegrepet handler diskusjonen om hvordan elevenes holdninger kommer fram gjennom dialogen, hvilke standpunkt som prøves ut, forkastes eller beholdes, og hvordan de ulike stemmene i dialogen bidrar til dette.

Abstract

This study springs from the statement in Fagfornyelsen, which states that man is a part of nature (Kunnskapsdepartementet, 2020b), and the contradiction compared with their anthropocentric definition of the concept of sustainability. The study examines how attitudes in today's upper secondary school students place themselves in relation to deep ecological perspectives.

Four informants read the novel *Flaggermusmusikk* by Tyra Teodora Tronstad (2019) at home, and by analyzing two ecocritical literary dialogues between them, the students' attitudes towards nature are examined. An ecofeminist approach is promoted through Alice Curry's scaled reading, as a starting point for building the ecocritical literary dialogue. The question is whether and how dialogue can contribute to the development of these attitudes.

The thesis argues that ecocritical literary dialogue about the novel *Flaggermusmusikk* can contribute to influencing students' attitudes towards nature. Preparations such as the choosing literature and constructing questions for the dialogue determine the students' benefits from the dialogue. Some findings show that the different voices in the dialogue contribute to negotiations in the students. The dialogue also gives the students the opportunity to try out new and established attitudes, and thus reconsider their position. Other findings also show that dialogue can help to problematize what it means to be a part of nature.

The students' voices are represented in the dialogues, but also the voice of nature is fronted, both through the novel *Flaggermusmusikk* and the questions asked in the dialogue. Based on dialogue theory and the concept of formation, the discussion is about how the students' attitudes emerge through the dialogue, which points of view are tested, rejected, or retained, and how the various voices in the dialogue contribute to this.

Forord

Avhandlingen handler i høy grad om naturen, og en takk til naturen for oksygen, energi og inspirasjon hører med. Fremtiden tilhører barna, og mine barn Miriam, Synne og Mathilde har vært den største motivatoren for gjennomføring av denne studien. Takk for tålmodighet og heiarop! Støttende foreldre, familie og venner har også vært uvurderlige under denne lange studieperioden.

Studien ville ikke blitt den samme uten mine fire leseglade og reflekterte informanter, med de fiktive navnene Bjørn, Ida, Josefine og Viktor. Tusen takk for bidraget til to unike dialoger, som jeg har hatt stor glede av å høre og forske på.

Til tross for en form for selskap i teorien, kan studier være en ensom affære, spesielt under en pandemi. Derfor har nettmøtene med studiegruppa ved Universitetet i Sør-Øst Norge vært uvurderlige gjennom hele studien, og en varm takk sendes til studiekolleger Iris Solli og Liv Berger Meisdalen. Dere har vært til enorm støtte i en annerledes innsjutt mot innlevering.

Det skal nevnes at min søster Sarah har påstått at noen av mine altfor lange utkast kunne tatt knekken på hvilken som helst veileder. Derfor sendes en spesielt stor takk til min veileder, Sveinung Nordstoga, som til tross for tekstmengden har støttet prosjektet, og samtidig stilt altfor høye krav til progresjon, noe som har bidratt til en forbedret oppgave. Jeg har lært utrolig mye av veiledningsøktene våre, og har funnet fram pågangsmotet etter oppmuntring og konstruktiv respons. Profesjonell og spesifikk veiledning fra start har vært med på å forme prosjektet slik jeg ønsket.

Sist, men ikke minst, får Nina Goga en særskilt takk. Hun har bidratt med inspirasjon, romantips, relevante fagartikler og forklaring av begreper over e-post, på hverdager som helligdager.

Stokke, juni 2021

Johanna Angell-Petersen

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	7
1.2 Tema	8
1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.4 Oppgavens struktur	11
1.5 Ideologisk bakteppe	11
1.5.1 Dypøkologi	11
1.5.2 Bærekraft.....	12
1.5.3 Økofantasy	13
1.5.4 Økokritikk	13
1.5.5 Økokritisk feminisme og skalert lesing	16
2 Teoretisk forankring.....	18
2.1 Dialog.....	18
2.2 Dannelse.....	20
2.3 Fiksjon og empati.....	22
3 Valg av roman	26
3.1 <i>Flaggermusmusikk</i> , en økokritisk litterær analyse.....	27
3.2 En skalert lese måte	29
3.3 Avsluttende didaktisk refleksjon.....	32
4 Metode.....	34
4.1 Utforming av dialogspørsmål	34
4.1.1 Praktiske implikasjoner.....	34
4.1.2 Spørsmålsutvikling	35
4.2 Dialogen.....	38
4.2.1 Utvalg.....	38
4.2.2 Gjennomføring	39
4.2.3 Lydopptak og transkripsjon	40
4.3 Spørreundersøkelsen	40
4.3.1 Utforming.....	40
4.3.2 Gjennomføring	41

4.4	Reliabilitet, validitet og etiske hensyn	42
4.4.1	Validitet i utvikling av dialogspørsmålene	42
4.4.2	Validitet i gjennomføring av dialogene	42
4.4.3	Reliabilitet ved transkripsjon	43
4.4.4	Etiske hensyn	43
5	Dialoganalyse og resultater	45
5.1	Dialoganalyse 1, Viktor og Bjørn	45
5.2	Resultater fra dialog 1	49
5.2.1	Holdningsutvikling, Viktor	49
5.2.2	Spørreundersøkelse, Viktor	52
5.2.3	Holdningsutvikling, Bjørn	54
5.2.4	Spørreundersøkelse, Bjørn	56
5.3	Dialoganalyse 2, Josefine og Ida	57
5.4	Resultater fra dialog 2	62
5.4.1	Holdningsutvikling, Josefine	62
5.4.2	Spørreundersøkelse, Josefine	63
5.4.3	Holdningsutvikling, Ida	64
5.4.4	Spørreundersøkelse, Ida	65
5.5	Relevante funn	66
6	Diskusjon og konklusjon	67
6.1	Å lese fiksjon	67
6.2	Dannelsesmomentet	69
6.3	Didaktiske refleksjoner	70
6.4	Konklusjon	72
6.5	Avsluttende kommentar	73
	Litteraturliste	74
	Figurer og tabeller	78
	Vedlegg	79

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Viktig kunnskap om hvordan mennesket kan leve i ett med naturen har gått tapt gjennom de siste generasjonene. Evnen til å kommunisere med naturen er borte for mange av oss, gjennom flere tiår med modernisering og bevegelse bort fra naturen (Willett, 2014, s. 5). Etter årevis av neglisjering ser naturens stemme til slutt ut til å overdøve vår, på et språk vi forstår. Men for å kunne kommunisere med vannmasser, tapt arts mangfold og temperaturendringer kan det virke som at det kun finnes ett språk – radikal og umiddelbar atferdsendring (Hessen, 2020). Litteratur kan bidra med kunnskap og mobilisere til endring når naturen trues. Denne geologiske epoken etter den industrielle revolusjonen kalles gjerne Antropocen, epoken når menneskearten både blomstrer og preger kloden med en helt egen form for geologiske krefter (Crutzen, 2002). Antroposentriske perspektiver, hvor menneskets behov har forrang fremfor andre deler av naturen, har gjort klimaarbeid vanskelig i årene som har gått.

Rachel Carson og hennes bok *Silent Spring* (1962) og Arne Næss bok *Økologi og filosofi* (1971) er noen eksempler på stemmer som er blitt hørt, og til en viss grad fulgt. Allerede i 1962 ga biologen Rachel Carson ut *Silent Spring* i USA, hvor folk flest fikk tilgang til opplysninger og kunnskaper om miljøgifter i deres nærmiljø. Her var fokuset både på mennesker og naturen, men det var kanskje først og fremst det kjemiske stoffet DDTs trussel mot menneskene som fikk folk og myndigheter til å reagere. Carson innleder boka med å sitere Albert Schweitzer: «(M)enneskene har mistet evnen til å forutse og til å forhindre at det forutsette skjer. De vil ende med å ødelegge jorden» (Carson, 1963). Carson og Schweitzer var ikke alene om å rope varsko på vegne av jordkloden. Arne Næss presenterte dypøkologien som en egen økosofi i *Økologi og filosofi* (1971), et verk som tar utgangspunkt i naturens perspektiv og behov som økologisk system, fremfor menneskets. Av nyere dato er blant annet Dag O. Hessens bok *Verden på vippepunktet* (2020), et eksempel på at forskere ikke lenger bare jobber stille og målbevisst for å informere de som sitter ved makten, men nå ser behovet for ty til mer effektive midler for at noe skal skje.

På mottakersiden av litteraturen går unge lesere ifølge Sylvi Penne (2010) inn i en parallell virkelighet, som kan brukes som flukt fra sin egen verden, når de leser fiksjon. Men det skjer også noe i leseren ut fra det som formidles i teksten, som deretter må tas stilling til (s. 119). Litteratur er med andre ord en viktig portal inn i andre forståelsesverdener, som kan danne grunnlaget for nye refleksjoner og holdninger.

Litteraturen kan bidra til økt empati for naturen, og ifølge Nina Goga (2016) med et naturspråk som vi kan trenge for å bli kjent med naturen, diskutere miljø og fremme naturens sak (s. 71). I tillegg til kritiske lesninger i norskfaget, skal tekster diskuteres, for at elevene skal bli bedre kjent med naturens utfordringer, og forberedes på en grønnere fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For å kunne snakke om utfordringer og stille kritiske spørsmål er det vesentlig å kunne språket. Her gjør behovet for et metaspråk om natur seg gjeldende, for som Goga (2019) skriver er bærekraft som felles mål vanskelig å oppnå, uten fokus på hvordan vi kommuniserer om naturen, eller hvor vi finner et aktuelt og fungerende begrepsapparat for en slik diskurs (s. 8). Her kommer økokritiske lesninger inn som en nøkkel for å forstå klassiske tekster på en ny måte. Det samme gjelder nyere barne- og ungdomslitteratur, en sjanger som har blitt mer økosentrisk de senere årene. Hvordan kan vi som lærere legge til rette for holdningsutvikling gjennom økokritiske litterære dialoger, og på den måten gi naturen en stemme? Det ser ut til å bli opp til dagens elever å tale naturens sak, og for å få til dette må de i høyere grad mestre det Nina Goga kaller et naturspråk: et språk som i høyere grad gjør det mulig å snakke om naturen.

1.2 Tema

Fire elever leser ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* (2019), skrevet av Tyra Teodora Tronstad, individuelt hjemme. Fortellingen er fiksjon tuftet på virkelighet, men leses i en tid hvor usannsynlige scenarioer brått kan oppleves som realistiske både i virkeligheten og i romanen. Sammenfallet av utgivelsen av boka i 2019 og pandemien som brøt ut senere på året, kan bidra til at leseren lettere trekkes inn i en urealistisk fiksjonsverden, som likevel ikke virker så altfor fjern. Som et resultat av at menneskearten tar seg til rette i territorier som tidligere var forbeholdt ville dyr, har elevene vært vitne til flaggermusas rolle i Covid-19 pandemien. Arten har fått mye av skylden for den første spredningen av viruset, til tross for at det er mennesker som aktivt har hentet dyret fra villmarken. I *Flaggermusmusikk* fortelles det ikke om et virus, men om en parasitt som blant annet smitter gjennom flaggermusbitt. Romanen problematiserer menneskets plass i naturen, og åpner opp for en ny måte å forstå mennesket rolle i naturen på. Ved å fremstille kontroversielle relasjoner på tvers av arter og sette menneskets rolle i naturen i søkelyset, gir ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* leseren motstand ved å kreve refleksjon rundt etablerte holdninger til naturen. Det faktum at mennesket er i ferd med å utrydde den fiktive arten barokkflaggermus, ligger som et etisk bakteppe gjennom hele ungdomsromanen, men lesere er etter hvert vitne til at artens eksistens utvikler seg i en overraskende retning.

Økosentrisk perspektiv gjør romanen *Flaggermusmusikk* til et spennende studieobjekt, i forbindelse med utviklingen av dialogen for elevene. Ungdomsromanen, og studien av den økokritiske litterære dialogen mellom elevene, utgjør et todelt fundament for prosjektet. Gjennom elevenes dialog om ungdomsromanen settes søkelyset på deres utvikling av holdninger til naturen. Dialogen er sentral i forbindelse med nye krav til holdningsutvikling og kritisk tenkning hos elever, med mål om å kunne kommunisere om klimaendringene. Gjennom dialog kan elevene gi naturen en mektig stemme, fordi måten vi snakker om naturen påvirker hvordan vi tenker om den. Holdningene kommer gjerne til uttrykk gjennom dialog, og den legges derfor fram som forskningsobjekt i denne studien, i et forsøk på å fange opp elevenes tankeprosesser.

1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I mitt prosjekt undersøker jeg hvordan økokritisk dialog rundt sentrale temaer i ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* av Tyra Teodora Tronstad (2019) kan bidra til holdningsutvikling. For å legge til rette for dette benytter jeg en økokritisk tilnærming til romanen i form av det Alice Curry (2017) kaller en skalert lesing. Studien belyser hvordan denne lese måten kan bidra til å legge til rette for økokritisk dialog, og eventuell holdningsutvikling. Oppgaven er dermed både norskfaglig og profesjonsrettet, med følgende problemstilling:

*Hvordan kan økokritisk dialog mellom elever møte Fagfornyelsens krav til utvikling av holdninger til naturen ved hjelp av boka *Flaggermusmusikk*?*

For å spore holdningsendringer undersøkes først og fremst holdningene som kommer fram under en økokritisk litterær dialog ved hjelp av forskningsspørsmålene: *Hvilke holdninger til naturen kommer fram i dialogen?* og *Hvilke tegn til holdningsutvikling kan spores i dialogen?* Før og etter gjennomføring av dialogen stiller jeg noen spørsmål rundt elevens holdninger til naturen ved hjelp av et spørreskjema. Til slutt vil jeg kunne si noe om hvordan økokritisk litterær dialog om ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* bidrar i en eventuell holdningsutvikling, og hva slags utfordringer og muligheter som ligger i å utforske tekster gjennom økokritisk dialog, med holdningsendring som mål.

1.3 Tidligere forskning

Dialogen er ifølge Olga Dysthes forskning (1995) et viktig utgangspunkt for læring (s. 210). Hun konkluderer i sin forskning med at den også fremmer selvstendighet og demokratisk tenkning (Dysthe, 1995, s. 230), og at språkets viktighet for læringen gir dialogisk undervisning en selvsagt

plass i klasserommet (1995, s. 204). Hun lener seg til Bakhtin i sin forskning ved å beskrive forståelse som «aktiv og sosial» (s. 210). Men dette er ikke alltid realiteten under gruppearbeid i norske klasserom. Neil Mercer (2013) viser til resultater fra forskning på 1980-tallet (SLANT, *Spoken Language and New Technology*), hvor dialog mellom elever ikke alltid er vellykket - to hoder tenker ikke alltid bedre enn ett. Ifølge Mercer (2013) dreier det seg i høy grad om dynamikken i dialogen, og hvordan elevene forholder seg til hverandres ytringer, hvorvidt samtaler mellom elever fører til læring (Littleton & Mercer, 2013, s. 14-15). All dialog er altså ikke effektiv dialog.

Det norske bidraget til økokritisk litteraturundervisning har sete i Høgskulen på Vestlandet. Forskningsretningen *Natur i barnelitteratur og -kultur* (NaChiLitCul) har økokritiske perspektiver på blant annet litteraturens rolle i barn og unges plassering av seg selv i dagens klimautfordringer (HVL, 2021). Det er en overvekt av forskning på og for barneskoletrinnene, sammenliknet med på ungdomstrinnene. Nina Goga har fokusert på bildebøker i noen av sine prosjekter (Goga, 2016). Hun ga også ut en artikkel i 2019, med fokus på forholdet mellom barn og planter/trær. Her peker hun blant annet på potensialet i økokritiske refleksjoner hos unge, og etterlyser mer kunnskap om økokritisk pedagogikk (Goga, 2019). I hennes konklusjoner kan vi lese at denne formen for tekstkompetanse kan være viktig for elevenes utvikling mot et mer bærekraftig samfunn. Gogas forskning belyser til en viss grad problemstillingen, ved å argumentere for at arbeid med økokritisk litterær dialog kan legge opp til holdningsutvikling. Goga forsvarer dette med at elevene blant annet får anledning til å prøve ut og ulike standpunkt, og foreta kritiske vurderinger av disse gjennom dialog (Goga, 2019, s. 17). I en konklusjon etter et internasjonalt samarbeid beskrev Goga (2020) at de økologiske refleksjonene i et spesifikt prosjekt med lærerstudenter først ble videreutviklet som resultat av deling og diskusjon med medstudenter (Goga & Pujol-Valls, 2020). I denne konklusjonen virker dialog mellom likesinnede som et sentralt verktøy, for å diskutere fram økokritiske holdninger og sette ord på dem.

Til tross for at det nå er et økt behov for økokritiske tilnærminger til litteratur, og for forståelse av menneskets rolle i naturen, er det er forsket lite på økokritiske litterære dialoger mellom ungdomsskoleelever. Mitt prosjekt er et svar på utfordringen Nina Goga (2016) beskriver etter et prosjekt med ungdomsskoleelever, som går ut på at dagens klimatrusler ikke kan løses uten at ungdommer opparbeider seg et naturspråk, for å kunne snakke om naturen, og finne løsninger for naturen (s. 71). Ved å studere økokritisk litterær dialog mellom ungdomsskoleelever, dekker studien noe av dette hullet i forskningsfeltet.

1.4 Oppgavens struktur

Innledningskapitlet bidrar til å tegne et bilde av tematikken, før presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Under Ideologisk bakteppe presenteres ulike perspektiver, og hvordan de tar stilling til natur i kultur. Kapitlet Teoretisk forankring rommer teori om dialog, én av de to viktige grunnpilarene for prosjektet, og videre dannelse.

Som ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* som den andre grunnpilaren, presenteres romananalysen ganske tidlig i avhandlingen. Fordi Alice Currys økokritiske skalerte lesing (2017) av teksten inviterer til å utforske teksten på nivåer fra personlig nærhet til natur, til stor-politisk nivå, utgjør denne lese måten en viktig del av analysen.

I metodedelen beskrives først utviklingen av dialogspørsmål basert på romananalysen, på den måten henger romanen og dialogen dynamisk sammen. Siden en viktig del av prosjektets fundament er selve dialogen mellom eleven, forklares en praktisk tilnærming til innsamling og behandling av kvalitativt datamateriale i et eget underkapittel. Omsider forklares utviklingen og gjennomføringen av en tilhørende spørreundersøkelse, før metodekapitlet avsluttes av en validitets- og reliabilitetsvurdering av prosjektet, inkludert etiske hensyn.

Dialoganalysen studerer holdninger og eventuell holdningsutvikling ut fra transkripsjonene. Resultater presenteres fortløpende under dialogene. Relevante funn for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål drøftes deretter opp mot relevant teori i Diskusjon og konklusjon, her ligger også avsluttende kommentarer.

1.5 Ideologisk bakteppe

1.5.1 Dypøkologi

If this ontology is fully understood, it will no longer be possible for us to injure nature wantonly, as this would mean injuring an integral part of ourselves (Næss, 1998, s. 2)

Ifølge dypøkologien er det umulig å fjerne mennesket fra naturen, og som en del av oss selv bør det også være umulig for mennesket å skade naturen med viten og vilje. Med det som grunnfilosofi har naturen en rett til å forbli urørt, ved at en setter naturens behov foran menneskets (Næss, 1998, s. 15). Økosofien kan ses på som et resultat av konsekvensene naturen bærer, etter å i flere år ha dekket menneskelige behov. Arne Næss definerer økologi til å befatter alle livsformer, i en symbiose med andre arter (Næss, 1999, s. 17), noe som har fått ny relevans som et sentralt etisk spørsmål i utviklingen av økoborgere: er menneskelige interesser viktigere enn andre organismers interesser? (Røskeland, 2018, s. 37). Marianne Røskeland (2018) kaller det for en form for

økokritisk dannelse, som oppnås når elevene evner å reflektere rundt menneskets særskilte og overordnede rolle i naturen, og hvordan den forvaltes (s. 41). Økosofien er i tråd med synet innenfor det økokritisk litterære feltet økosentrismen, som har fokus på *alle* delene i det økologiske systemet, og ikke bare mennesket. Menneskets primærbehov må altså balanseres mot omgivelsens behov, en kjensgjerning som ikke speiler virkeligheten ifølge Hessen (2020). Han peker på nedslående rapporter om halvering av artsbestander (s. 84-85), parallelt med menneskelig overbefolkning og utbygging (s. 213). Selv om dypøkologien kan oppfattes som ganske radikal ved å vurdere menneskets verdi ut fra en økologisk helhet, skorter det ikke på informasjon og godvilje på politisk nivå. Ordet bærekraft er relevant i denne sammenheng, et begrep som representerer en grunnere økologi.

1.5.2 Bærekraft

Klimakrisen er ingen nyhet, og noen mener at det har hastet lenge. Allerede på 1980-tallet gikk FN gikk ut med en rapport som beskrev klodens tilstand. Rapporten er utviklet av kommisjonen *World Commission on Environment and Development*, som la begrepet bærekraft, eller *sustainability*, på bordet. FN's rapport behandler flere store miljøutfordringer, blant annet følgene av tapt artsmangfold i en økologisk helhet. «Species and natural ecosystems make many important contributions to human welfare» (United Nations, 1987, s. 149) står det skrevet på et av punktene under kapittel 6, *Species and ecosystems: Resources for development*. Denne menneskesentrerte holdningen til jordens økosystemer er gjennomgående i rapporten, utrydningstruede arters viktighet vurderes etter bidrag til menneskets velferd. Vi finner spor etter dette antroposentriske synet på naturen også i Kunnskapsdepartementets (2020b) definisjon av bærekraftig utvikling i ny Overordnet del. Her inkluderes menneskets behov, parallelt med rollen som forvalter:

Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov (LK20),

i motsetning til for eksempel FNs definisjon, som unnlater å nevne noen spesifikk organisme (FN-sambandet, 2019). Mennesket som art kan likevel ligge implisitt i bruken av begrepet *generasjoner* også i FNs definisjon, og menneskets ansvar for å bevare jorda for å dekke menneskets fremtidige behov er vanskelig å komme utenom. Utfordringen ligger kanskje i menneskets oppfatning av sin egen rolle i naturen, noe som kommer fram som mer eller mindre menneskesentrert i disse to definisjonene.

I Overordnet del fastslås det at «(m)ennesket er en del av naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2020b), en flørt med økosofien som Arne Næss presenterte for 50 år

siden, og et noe selvmotsigende standpunkt ut fra deres definisjon bærekraftsbegrepet. Uansett hva Kunnskapsdepartementet (2020b) legger i det å være en del av naturen, kan utsagnet oppfattes som kontroversielt. Tidspunktet for endringene, og den faren som er på ferde for kommende generasjoner fremtid, tilsier at perspektivet i utgangspunktet er mer antroposentrisk enn ved første øyekast.

Selv om skolens mandat ifølge Overordnet del er å legge til rette for at elever skal ønske å ivareta naturen rundt oss (Kunnskapsdepartementet, 2020b), må det å kjenne naturen likevel være en forutsetning for å utvikle den ekteføyte omsorgen for miljøet. For å utvikle ekte innsikt i bærekraftige utfordringer, kan elevenes kunnskap og evner kombineres i kognitive prosesser, hvor de får mulighet til å ta del i fiktive livsverdener og realiteter gjennom litteratur (Kvamme & Sæther, 2019, s. 62). En økokritisk lese måte er aktuell som tilnærming til tekst, for å forstå hvor mennesket plasserer seg selv i forhold til naturen.

1.5.3 Økofantasy

Massey og Bradford (2011) beskriver sjangeren økofantasy som en form for miljøorientert ungdomslitteratur:

Texts which thematize contemporary ecological issues – reflect shifting global agendas and predict future possibilities. One of their primary functions is to socialize young people into becoming the responsible and empathetic adults of tomorrow by positioning readers as ecocitizens (s. 109)

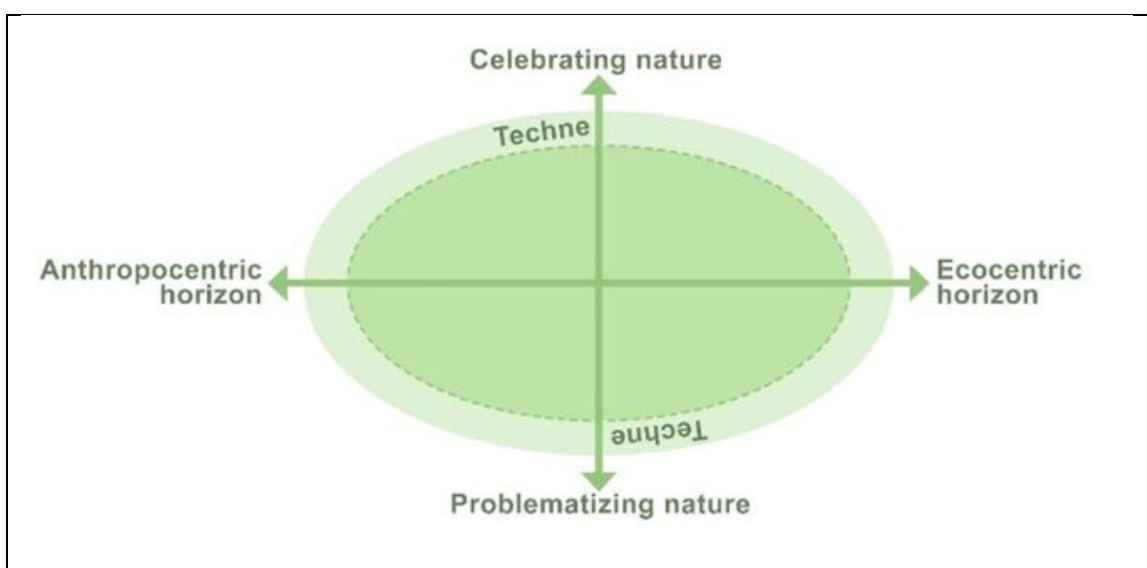
Økofantasy kan altså bidra til å posisjonere morgendagens voksne som økoborgere, ved å sosialisere dem til å bli ansvarlige og empatiske voksne. Sjangeren ser fremover og oppfordrer til refleksjon, ved at den presenterer ulike fremtidsscenarioer (s. 109). Sjangeren representerer litteratur som kan støtte holdningsutvikling i fremtidens voksne, ved å problematisere natur i barne- og ungdomslitteratur (Goga et al., 2018, s. 12). Selv om det er en fare for at teksten blir så usannsynlig og fjern fra elevenes assosiasjonsevner at de mister det utforskende elementet (Kvamme & Sæther, 2019, ss. 64-65), kan dette også være en fordel når det er snakk om vanskelige temaer. Ifølge Nina Goga (2018) er det et økende engasjement rundt denne typen ungdomslitteratur (s. 12), et engasjement som også har rettet et økt søkelys mot økokritisk tilnærming til tekster.

1.5.4 Økokritikk

Økokritikk er studien av relasjonen mellom litteratur og de fysiske omgivelsene (Glotfelty & Fromm, 1996, s. xviii). Hvordan en leser og tolker en tekst kommer an på holdningen en inntar til teksten, og hvilken holdning teksten har til naturen og mennesket. I denne sammenheng er det

interessant å stille spørsmål om hvem sin stemme som høres gjennom teksten (Kvamme & Sæther, 2019, s. 70), altså hvor en som implisitt leser legger sin sympati. En relevant økokritisk tilnærming til prosjektet er den *økosentriske*, hvor organismenes rolle i økosystemets helhet avgjør dens verdi. Naturen er utgangspunktet for handling, uten at mennesket har den overordnede posisjonen. En økokritisk lese måte kom som en motreaksjon til antroposentrismen, hvor mennesket har fungert som litterært sentrum med sine interesser og behov (Claudi, 2013, s. 248). Klimakrise har forsterket behovet for å bruke økokritiske holdningsstudier til å se fremover, heller enn å fordype seg i historiske verk, som Claudi (2013) sikter til som tradisjonelle hensikter for økokritiske studier (s. 246).

Perspektivene er høyaktuelle i *Natur i kultur*-modellen (The NatCul-matrix), som er utviklet av NaChiLit-gruppen (se Figur 1). Modellen kan fungere som et analyseverktøy for å finne naturens perspektiv i ulike tekstkulturer og -verdener. Nina Goga (2018) beskriver hvordan aksene kan åpne for diskusjon om hvordan mennesket posisjonerer seg selv i forhold til naturen, gjerne gjennom en tekst. En horisontal akse rommer dimensjonene mellom den antroposentriske og økosentriske horisont. Den vertikale aksene strekker seg fra et problematiserende til et feirende perspektiv til naturen. I matrisen tas det i en problematiserende posisjon til naturen høyde for ulike konsekvenser av klimautfordringer, og for en fremvoksende ungdomslitteratur som tar fatt på en ny form for bevissthet for naturen. I en feirende posisjon lever naturbarnet i pakt med naturen og i tett kommunikasjon med den. En tredje dimensjon omslutter aksene, *techne*, som omfatter kulturelle uttrykk hvor naturen spiller en rolle (s. 12), altså hvordan natur fremstilles i menneskelige medierte kunstformer som språk i litteratur, og andre kunstuttrykk.



Figur 1 The NatCul-matrix (Goga, 2017)

Tekstverdenens problematiserende forhold til naturen i fiksjon åpner for å utforske forholdet til naturen, og dermed utfordre våre holdninger og vår posisjon i forhold til naturen.

I boka *Ecocriticism* konkluderer Greg Garrard (2012) med at for å besvare klimakrisen vi står overfor, trenger vi blant annet bedre, mindre antroposentriske, metaforer i fremtidens økokritikk (s. 205). På internasjonalt nivå argumenterer han for et tettere forhold mellom økokritikk og miljøundervisning, og at økokritisk pedagogikk antar en mer skeptisk og forskningsbasert tilnærming (Garrard, 2010, s. 233). Den økokritiske pedagogikken har ifølge Garrard ikke hengt helt med i utviklingen (s. 240), og må ha en sterkere nedlagskraft for å virke relevant i fremtiden. Han etterlyser en økokritisk tilnærming til litteratur i pedagogikken, som blant annet fremmer *kritisk tenkning*, er mer relatert til forskning og teori innen miljøutdanning, utfordrer elevs oppfatninger og holdninger til økologi, og en mer kritisk og informert vurdering av litteraturen som velges ut til formålet (Garrard, 2010, s. 242).

Ifølge et dualistisk syn på verden er mennesket og naturen atskilt, og René Descarte slo fast at menneskets evne til å tenke rasjonelt utgjør et skarpt skille mellom mennesker og dyr. Han mente at natur og menneske er uforenelige, og det gir mennesket rett til å ta seg til rette i naturen som det passer seg (Claudi, 2013, s. 247). Den videreutviklede menneskelige moralen som Descarte framsnakker, har skapt såpass avstand til naturen at denne form for kommunikasjon er vanskelig. Når det moralske skillet mellom menneske og dyr revurderes gjennom fiksjon, kan det virke provoserende på leseren. Hensikten er ikke å avskrive dette skillet, men å være åpen for dimensjonen som byr seg i teksten. Instinktiv atferd avskrives som det å miste kontrollen, og slik kontakt med naturen devalueres i et kunnskapssamfunn. Eva Meijer (2016) på sin side mener at det ikke holder at mennesket begynner å tenke mer *på* dyr. Hun kritiserer et menneskeskapt hierarki, hvor språk brukes for å skille mennesker fra ikke-menneskelige arter. For å kunne tenke *med* dyr, spiller språket en viktig rolle, noe som krever at vi lærer naturens språk (s. 74). En alternativ måte å se på språk er altså ifølge Meijer nødvendig for å forstå dyr bedre, og for å kunne svare dem (s. 77). Cynthia Willett (2014) påpeker at for å oppnå et biososialt samfunn er kommunikasjon med naturen nødvendig, og hun etterspør moralen i å rangere arters verdi etter hvilken form for kommunikasjon de bruker for å forstå hverandre (s. 8). Ved å se på naturkatastrofer som en form for hevn fra naturen (Furuset, 2017, s. 214), blir ord overflødige i dialog med naturen, og det menneskelige språket kommer til kort.

Nyere økosentrisk fiksjon krever en økt bevissthet rundt hvilke perspektiver som presenteres i tekstverdenen. Ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* er et eksempel på et slikt verk, ved at den utfordrer veletablerte grenser mellom mennesker og andre arter. Gjennom en økokritisk lesning

tvinges leseren til å reflektere over artenes verdi, og romanen hever ikke menneskets behov over naturens. Naturens perspektiver har en sentral posisjon gjennom hele fortellingen, og romanens problematiserende perspektiv til naturen utfordrer leserens holdninger. Holdninger til naturen som kommer fram i litteraturen og våre refleksjoner rundt denne, kan fungere som en nødvendig brobygger mellom naturen og mennesket. Et økofeministisk perspektiv er en måte å bygge denne broen ved hjelp av kommunikasjon med naturen, og ikke bare om den.

1.5.5 Økokritisk feminisme og skalert lesing

Lynn White så en kausal sammenheng mellom kristendommen og det antroposentriske perspektivet, og ga med dette perspektivet mannsdominerte praksiser ansvaret for den økologiske katastrofen verden står overfor (Claudi, 2013, s. 248). Samfunnets modernisering bidro til en ytterligere avstand fra naturen, og naturens rolle ble nedgradert til en vakker kulisser for menneskets livsutfoldelse gjennom pastoralt fokus. I androsentrisk dualisme går dette skillet mellom mann og kvinne (Greg Garrard, 2012, s. 26), et perspektiv innenfor økokritisk feminisme, hvor kvinnelige, livgivende egenskaper ofte knyttes til naturen. Ved å studere litteratur i et økofeministisk perspektiv ender maskuline verdier gjerne med skylden for naturødeleggelsene (Curry, 2017). Claudi (2013) beskriver at i tråd med et økokritisk feministisk litterært perspektiv leses tekster ut fra en forståelse av at maskuline drivkrefter underlegger seg kvinnen og naturen. Begge fremstilles som noe feminint i negativ forstand og handlingslammet som kontrolleres av mannen, og mangler sin egen stemme (Claudi, 2013, s. 250).

I posthumanistisk perspektiv står ikke mennesket over naturen, og teorien kan brukes til å problematisere og forstå menneskets rolle på jorden (Berg et al., 2020). Greta Gaard (2010) utfordrer oss til å gi avkall på vidvinkelobjektivet som tilslører personlige og politiske opplevelser, og å gjenkjenne og forstå den gjensidige avhengigheten mellom menneske og jord og vår økologiske forankring i en skala som gjør det personlige også dypt politisk (s. 658). En konkret måte å praktisere dette på, er å først studere relevante utfordringer på et nært nivå, før en gradvis skifter mot større perspektivene. Alice Curry (2017) fremmer en slik økofeministisk lese måte i sin artikkel *A Question of Scale: Zooming out and Zooming in on Feminist Ecocriticism*, som et motsvar til en mer androsentrisk, eller mannssentrert, tradisjon i litteraturen. Relasjon og kommunikasjon settes i høysetet, for å bli kjent med tekstverdenens sammenhenger på små-skala-, mellom-skala- og stor-skala-nivå (Goga, 2019, s. 8). Fokuset skifter gradvis fra personlig nærhet til natur, til overordnede bærekraftige perspektiver, og dimensjonene virker inn på hverandre (Goga, 2019, s. 8). Studien i en skalert lesning holder seg innenfor samme temaområder eller funksjoner, for til tross for at avstanden til subjektet reguleres, så skal perspektivene kunne bygge opp under

hverandre i en meningsutvikling (Goga, 2019, s. 8). Det åpner for fordypning i tekstens miljøperspektiver, og for å diskutere sammenhenger på helt ulike nivåer. Denne tilnærmingen til for eksempel litteratur inviterer til å trekke tråder fra store politiske spørsmål til et personlig univers. I en små-skala-lesing fordyper leseren seg i relasjonene i teksten, og holder seg nært inntil karakteren i teksten. Omsorg for naturen, sanser og opplevelser av naturen er sentrale. Her trekkes blant annet relevante deler av protagonistens personlige utvikling fram. Dette nivået er nødvendig for å sympatisere og sette seg inn i andres situasjon. Leseren har dermed med seg en nær relasjon til karakterene i teksten, et nytt perspektiv, når mellom-skala-lesing inviterer til verdivurdering mellom arter og sosiokulturell endring. En stor-skala-lesing er gjerne i et dynamisk forhold til de andre fokusområdene i teksten, ved at fokuset forblir på samme område når perspektivet utvides.

Mulighetene for å utgjøre en forskjell avtar kanskje i takt med at dimensjonene øker, og ansvarsfølelsen nyanseres både hos protagonisten og leseren (Curry, 2017, s. 72). Med unge modell-lesere er det interessant å undersøke graden av ansvar som legges i den implisitte leseren (Curry, 2017, s. 72), hvilke politiske standpunkter teksten byr på, og hvorvidt de åpner for relevans og ansvarsfølelse i tekstens hovedperson. Dimensjonene i klimakrisen kan i virke uoverkommelig for barn, og en stor-skala-lesing kan virke utfordrende for unge, idealistiske sinn (Curry, 2017, s. 72). Med mål om å utstyre barnet med en ansvarlig holdning til naturen, er det et poeng å skille mellom tekster som bidrar til nettopp dette, og tekster som motiverer til massive samfunnsendringer (Beauvais, i Curry, 2019, s. 72).

Økokritisk feminisme setter søkelys på nærhet til naturen, og kommunikasjon med naturen, og utfordrer leseren til å lete etter andre uttrykk for styrke i teksten enn erobring og kontroll over naturen. En skalert lese måte byr på en helt konkret tilnærming til tekst ut fra et slikt prinsipp (Curry, 2017). Lese måten fungerer som en inngangsport til å behandle vanskelige temaer, forutsatt at det er en tematisk sammenheng mellom de ulike nivåene. Når jeg bruker denne skaleringen i analysen, kan spørsmålene som stilles i dialogen brukes til å geleide elevene gjennom romanens tematikk. Ved å gå i dialog med teksten og hverandre, legges det grunnlag for refleksjon rundt egne holdninger. På storpolitisk nivå (stor-skala) settes etablerte holdninger opp mot tidligere ytre holdninger på personlig plan (små-skala), og en tvinges på den måten til å reflektere over egne holdninger. Gaards poeng om å forstå personlige og politiske økologiske dilemmaer som to sider av samme sak, kan utfordre sinnet uten å legge en for tung byrde på de unge. Dette er et viktig poeng i behandling av store problemstillinger med unge i skolen, og derfor styrende i analysen av romanen som elevene skal lese hjemme i forkant av den økokritiske litterære dialogen.

2 Teoretisk forankring

2.1 Dialog

I dagens dannelsesforståelse har norskfaget et eget ansvar for å legge til rette for utvikling av elevenes evne til å bruke språket på, reflektere og agere på (Aase, 2005b, s. 39), og Laila Aase tenker det som en mulig løsning at lærerne balanserer en syltynn grense mellom moralisering og relevansen i kulturuttrykk de velger, for å nå inn til dagens elever. Dialog legges frem som et viktig redskap for ny innsikt (Aase, 2005b, s. 46-47), mennesket er sosiale vesener som utvikler seg i fellesskapet, ved hjelp av det menneskelige ordet, som Bakhtin opphøyer.

Ordet är outtömligt i sin dialogiska rikedom. Det lever på gränser. Så länge gränserna finns, så länge människan finns, kan ordet bara dö en skendöd (Bachtin, 1997, s. 279).

Ord i form av dialog er en av de få menneskeskapte kulturer som kan formere seg og fremdeles kalles bærekraftig. Det kan bevege seg fritt over menneskeskapte grenser. Dialog åpner for samspill, utvikling, samarbeid og kulturelle uttrykk i uendelige kombinasjoner, og Bakhtin setter mennesket som en forutsetning for dialogens eksistens. Dialog som begrep kan defineres på ulike vis, men er i alle tilfeller avhengig av minst én stemme, og det som foregår i forholdet mellom stemmene (Bachtin, 1997, s. 8). Synet på hvilke stemmer som er gyldige i dialog kan være klar for en utvidelse. Intertekstualitet trekkes fram som et begrep som kan bidra til å illustrere dynamikken mellom aktive stemmer og språk i et samfunn (Bachtin, 1997, s. 15), i dag kanskje mer enn noensinne, på grunn av medias kraftige nedslagsfelt og teksttrykk i samfunnet. Nettopp alle stemmer i samfunnet er en del av Bakhtins utvidede dialogismebegrep, hvor dialogen er utvidet fra å befatte noen få stemmer, som søker å svare og fronte tidligere og fremtidige uttrykk, til *den store diskursen*, preget av litteratur, media og policy (Bachtin, 1997, s. 15). Det betyr i praksis at naturen til tross for sin kraftige stemme er avhengig av talspersoner, når natur og naturkrefter ikke inkluderes i diskursen. Naturens talspersoner kan føre ordet til løsninger som ikke er mulige uten dialog, og dermed er ordet uvurderlig også for de som ikke deltar direkte i diskursen.

På mikronivå er konfrontasjon nødvendig for å finne sin egen stemme i klasserommets fellesskap, men ikke alle elever er i stand til å hevde seg verbalt i et klasserom (Dysthe, 1995, ss. 212-213). Denne erfaringen bør komme samtlige elever til gode, også de som ikke er verbalt aktive i klasseromsamtaler. For elevens del er det ifølge Sylvi Penne et al. (2020) muligheten til å videreutvikle meninger og holdninger i fellesskap basert på egen erfaring fra selve teksten, av høy

verdi (s. 70). En løsning for å gi dem samme læringsutbytte er å gi elevene mulighet til å utfordre egne holdninger og tanker i mindre grupper (Dysthe, 1995, s. 212). For å kunne gå i dialog med teksten må elevene utforske den sammen, og utvide forståelsen ved å eksplisitt assosiere med den, og vise at de hører på den andre. Dialogen åpner for ytringer som kan ses på som glimt av foreløpige sannheter (Bachtin, 1997, s. 28), en kommer stadig fram til en ny sannhet. Ytringene vokser ut fra det som foregår i den *indre tale*, noe Vygotskij (2004) betrakter som en personlig og monologisk form for språklig ytring (s. 203, s. 207). Gjennom dialog derimot kommer de umiddelbare reaksjonene til overflaten, og utsagn responderes på uten å nødvendigvis være helt gjennomtenkte (Vygotskij, 2004, s. 209), og i en trygg lærings situasjon kan dialogen derfor være en plass for refleksjon og personlig utvikling. Robin Alexander (2008) presiserer at det å snakke sammen er selve grunnlaget for å tenke og lære (s. 9), og denne måten å delta i samspill med andre på samme alder er avgjørende både for læring på skolen og for identitetsutviklingen (Alexander, 2008, s. 11). Gjennom dialog tvinges elever til å ta hensyn til andres holdninger, og til å reflektere og sette ord på egne holdninger. Dermed gis elevene mulighet til å utforske og prøve ut egne meninger og tanker med jevnaldrende, i trygge omgivelser.

Den ideelle dialogformen for dette prosjektet er det Neil Mercer og Karen Littleton (2013) kaller *exploratory talk*, eller utforskende samtale, som går ut på nødvendigheten av; å sette ord på refleksjoner og meninger; å forklare hvorfor de tenker som de gjør; at deltakerne har en kritisk men konstruktiv tilnærming til hverandres ytringer; at de deler relevant kunnskap; at de tar hensyn til alles ideer; at de stiller oppfølgingsspørsmål og kommer med begrunnelser; at de søker enighet innenfor gruppa (s. 16). Hvorvidt denne dialogformen vil vise seg i dialogen avhenger blant annet av hvordan dialogen er organisert, hva slags relasjon elevene har seg imellom, hva de har av bakgrunnskunnskap og hva slags spørsmål som stilles. Det Sylvi Penne et al. (2020) peker på at ved å komme med spørsmål som er åpne, er det større rom for elevene å bidra med egne meninger og holdninger. Åpne spørsmål krever ettertanke og refleksjon, og er mer krevende å svare på enn spørsmål som kun etterspør positivt eller negativt svar.

Bidragene til dialogen reflekteres av dialogpartneren (Mercer, 2004, s. 140), noe som er med på å gjøre dialogen til en unik måte å gå inn i materialet sammen på, i kraft av felles og nye referanserammer. Neil Mercer kaller det for *interthinking* når vi bruker språket til å løse problemer og skape mening sammen (Mercer, 2000, s. 1). Jevnaldrende bygger ny kunnskap med hverandres støtte, forutsatt at deltakerne har en felles interesse i emnet som dialogen kretser rundt. Innholdet må virke relevant for egen verdensoppfattelse, for at en skal kunne gå i dialog med den (Kvamme & Sæther, 2019, ss. 64-65).

En styrke ved dialog om litteratur er at elevene får innsyn i hvordan andre tenker om samme tekst, og dermed kan delta i forhandling for nye måter å forstå innholdet på (Aase, 2005a, s. 107). Dette er en måte å tenke sammen på. Vi må forholde oss til andres fortolkninger av samme tekst, og respondere på denne (Aase, 2005a, s. 106). Språket er et verktøy i arbeid med kulturelle uttrykk, nettopp fordi det åpner for ulike tolkningsrom for den andre, som så bygger videre på det den finner relevant for å bygge en felles mening. Dette kan føre til ny delt kunnskap og forståelse som de ikke ville oppnådd alene (Littleton & Mercer, 2013, s. 9). Ved å dele individuelle fortolkninger av tekst, åpnes det for forhandling rundt nye måter å forstå innholdet på (Aase, 2005a, s. 107). Språket har en sentral rolle i den type interaksjon (Littleton & Mercer, 2013, s. 7). Språket brukes til å fremstille egne sammenhenger og interesser (Mercer, 2000, s. 142). Ved å tenke sammen kan elevene teste ut og videreutvikle kunnskap og holdninger, og underveis under dialogen oppnå en form for delt forståelse om det aktuelle emnet (Mercer, 2004, s.140).

Laila Aase (2005a) overlater styringen for den litterære samtalen først og fremst til dimensjonene i teksten, men peker også på at læreren har en viktig rolle i det å velge relevante tekster (s. 113), som kan gi litt motstand. Elevene må ha en tekst å samtale om, som deltakerne har lest enten hver for seg eller i fellesskap (Penne et al., 2020, s. 70). Læreren fungerer også som en modell for elevene, ved å praktisere fagspråket som elevene skal lære og vise hvordan en kan snakke om tekster (Aase, 2005a, s. 109). Dannelse skjer først når litteraturen legger fram innhold som krever refleksjon (Aase, 2005, i Røskeland, 2020, s. 39). Lærerens ekspertise er også viktig i gjennomføringen av en litterær dialog, fordi retningen som dialogen tar har noe å si for hva slags dannelse den legger til rette for (Aase, 2005a, s. 109). Med lærerens såkalte tredjetur eller evaluering som en viktig del av læringspotensialet i et elevsvar (s. 62), er det kanskje risikabelt å overlate ansvaret for hele dialogen til elevene. Læreren spiller også en viktig rolle for at interaksjonen skal avsluttes med refleksjon og mening for deltakerne, og for at elevene skal klare å finne sin egen stemme (Dysthe, 1995, s. 212). Ifølge Matres forskning er likevel dialog i gruppe uten en aktiv lærerstemme et mer effektivt utgangspunkt for utforskende samtaler (Penne et al., 2020, s. 69).

2.2 Dannelse

Filosofen Jon Hellesnes (Hellesnes, 2005a) omtaler valget mellom å enten ukritisk tilpasse seg ny kunnskap, eller å stille seg kritisk til den, som et av menneskets unike privilegier under ulike sosialiseringprosesser. Danning slår inn når en velger å reflektere og stille spørsmålstegn ved ny informasjon, en åpner for å utvikle fornuft, og øker egen grad av autonomi. Prosessen krever

refleksjon, og at en vurderer den nye kunnskapen kritisk opp mot formålet, før den enten erverves eller forkastes. I noen tilfeller er det helt nødvendig å gå inn i ny kunnskap for å utfordre sitt eget virkelighetsbilde (ss. 28-29). Med en dialektisk tilnærming kan en trenge inn i et problem, hvor en på bakgrunn av en tese trår ut av det kjente, og møter antitesen i det nye, med eget erfaringsgrunnlag. Ved å våge å bli satt på prøve og møte motstand, og ved å se saken fra andres synsvinkel, kan en gå tilbake til det kjente med ny forståelse. Resultatet er at en kan oppdatere sine kognitive skjemaer med en ny forståelse av problemet, en ny tese, og ny innsikt (Hogstad, 2019). Litterære verdener kan bidra med å starte tankeprosesser hvor en går ut av sin egen virkelighet og ser inn, og dermed kan en revurdere holdbarheten i det en er en del av (Hellesnes, 2005a, ss. 28-29). Dannelse i denne forstand innebærer altså å sammenlikne, stille spørsmål ved, reflektere over, og kritisere.

Didaktikeren Wolfgang Klafkis dannelsesforståelse fremstår som mer praktisk, som et konkret mål for didaktikken. I en kategorial danningsforståelse baner eleven (subjektet), og kulturuttrykket (objektet), vei for hverandre. Klafki ser på det som en dobbeltsidig åpning (Hohr, 2016, s. 166), hvor individets og kulturens separate egenverdi opphøyes, samtidig som at de ikke ville eksistert uten den andre (Hohr, 2016, s. 167). For at en slik tilrettelegging skal fungere dannende for eleven, må fagstoffet i tillegg til fagkunnskap også inneha etiske og ideologiske størrelser, som virker meningsfulle for eleven. En kan se for seg at danningssynet er satt sammen av tre hensikter: å forberede mennesket til demokratisk deltakelse i samfunnet, bidra til utvikling av medbestemmelse, solidaritet og autonomi, og en allmenndanning med en unik tilnærming tilpasset individet (Hohr, 2016, s. 169). Det handler om individets forhold til verden rundt seg, og måten en forholder seg til andre gjennom kritisk tilnærming, egenvurdering, evnen til å sette seg inn i andres situasjon, og evnen til å skape ny mening av separate kunnskapselementer (Hohr, 2016, s. 171).

I dannelsesromanen følger vi denne prosessen gjennom protagonistens personlige utvikling, men det foregår samtidig en liknende prosess i leseren. Vi lever oss inn i fortellingen, tar stilling til den, og sympatiserer med karakterene. Når vi velger å reflektere over hva som er ulikt i fiksjon og virkelighet, utvides forståelsen også av vår egen verden, eller oss selv. I Kjetil Steinsholts historiske tilbakeblikk på begrepet danning (2016) beskrives dannelsesromanen som å omhandle et menneskelig subjekt, og bidrar med et volum for utforskning av humanistiske problemstillinger (s. 44). Det er noen hundre år siden dette ble oppfattet som direkte moderne, og romanen ble en viktig røst for refleksjon rundt utfordringer som speilet samfunnet. Litteraturen forsøkte ikke å få leseren med på samfunnets premisser, men til å stille spørsmålstegn ved dem. Marianne Røskeland (2018) bruker ordet *ecocitizens*, eller *økoborgere* (s. 37), for å beskrive målet for pedagogikken rundt elevers holdninger og handlinger overfor naturen. Litteratur har en rolle i denne dannelsen, og er

dermed viktig for hva slags tilrettelegging elever får for denne form for selvutvikling. Laila Aase (2005b) peker på «problematisering, refleksjon og dialog» som nødvendig for dannelsesutvikling, et syn med noen fellestrekk med historiske dannelsesdefinisjoner (s. 44).

Menneskets videreutvikling av fornuften krevde sine ofre, for frem til et punkt i historien ble det å være i ett med naturen sett på som noe vakkert. Denne holdningen forsvant da fornuften gjorde mennesket «klar over seg selv» (Steinsholt, 2016, s. 46). Med et skråblikk på Bibelen som dannelsesroman, kan en betrakte skapelsesberetningen som et frempek mot menneskets dannelsesprosjekt. Selv om Eva ifølge skapelsesberetningen var en foregangsperson for å ta et aktivt steg vekk fra kontroll og mot humanisme, undertrykkes feminine og naturlige egenskaper også innenfor dette tankesettet. Dette til tross for at Evas opprør mot Gud og mennesket kan ses på som et ideal for modningsprosessen som for eksempel Kant forestiller seg, som viktig for veien mot autonomi. Datidens kirkes anstrengte forhold til at mennesket tar egne valg er forståelig, siden sekularisering økte avstanden mellom folket og kirken, og humaniseringen ble en forutsetning for menneskets dannelsesprosess. Mennesket strevde etter å bli god nok i seg selv, uavhengig av Guds bilde (Steinsholt, 2016, s. 47), men humaniseringen som selvutviklingsprosjekt bidro med en avstand både til kirken og til naturen.

Menneskets dobbelthet dreier seg om forståelsen av at mennesket er av naturen, og dermed har iboende naturdrevne tendenser som ikke stemmer overens med visjonen om det dannede mennesket. I et dannelsesperspektiv settes *følelser*, som en feminin egenskap, tradisjonelt opp mot *fornuften*, og *instinkt*, som en naturlig egenskap, settes opp mot *sosiale normer* (Steinsholt, 2016, ss. 48-49). Det interessante her er hvordan visse såkalte motsetninger blir viktige for en historisk dannelsesforståelse. Opplysning får en del av ansvaret for dette skillet mellom menneske og andre dyr. Menneskeartens evne til å tenke, resonnere, reflektere, og bruke fornuft til å stille kritiske spørsmål til ny informasjon, er egenskaper som brukes til å heve mennesket over andre arter. Med denne «gaven fra naturen» (Steinsholt, 2016, s. 60) har mennesket et ansvar for å ta bærekraftige avgjørelser til fordel for etterkommerne. En kan spørre seg om det å være et autonomt menneske er ensbetydende med et naturlig skille fra naturen, når det til syvende og sist er de organiske egenskapene i mennesket som gjør oss i stand til dette skillet.

2.3 Fiksjon og empati

Emosjonelle egenskaper er en forutsetning for å leve seg inn i litteraturen, og forestille seg andre livsverdener. Samtidig som at fiksjon kan dekke et behov for å utforske andre verdener, kan en litterær tekst også fungere som et springbrett til nye sider ved en selv (Penne, 2010, s. 117). En

form for motstand i teksten kan ligge i relasjonen som oppstår mellom leseren og teksten, som kan resultere i et oppgjør med etablerte holdninger (Penne, 2010, s. 119). Skjønnlitteratur skiller seg fra populærlitteratur, fordi den gjerne forstyrrer det etablerte virkelighetsbildet og dermed utfordrer leserens forutinntatthet. Leseren må mestre å tolke tomrommene teksten byr på, som kan være manglende informasjon om handling eller karakterer. Det er opp til leseren å koble sammenhengene basert på egen forforståelse (Penne, 2010, ss. 120-121). Ved å lese litteratur får vi altså både innsikt og utsikt, og kan videreutvikle empatiske evner. Jofrid Karner Smidt (1999) problematiserer Isers såkalte tomrom i teksten, ved å trekke inn lesernes differanser i blant annet kulturell kapital og sjangerforventninger. Hun argumenterer med at det ikke nødvendigvis er et tomrom i selve teksten, men ulike kulturelle koder som lesere med erfaringshull kan streve med å fortolke (ss. 68-69). Fordobling skjer når leseren fortolker tekstens innhold til å handle om noe utover det som teksten formidler direkte (Drangeid, 2014, s. 77). Det krever ikke nødvendigvis at en skal kjenne seg igjen i litteraturen, men at en setter seg inn i noe nytt, som føles relevant (Penne, 2010, s. 119).

Det å forstå hvordan andre føler, empati, er et viktig skille mellom mennesker og dyr, en sosial egenskap som kan utvikles gjennom fiksjon, men evnen til empati og mentalisering er ikke selvsagte egenskaper hos unge lesere (Nikolajeva, 2014, s. 79). Potensielt kan fiksjon også hjelpe leseren til å bli bedre kjent med seg selv, og forstå egne reaksjoner og handlinger, noe som er spesielt viktig i ungdomstid og identitetsutvikling (Nikolajeva, 2014, s. 141). Nysgjerrigheten driver leseren til å utforske karakterene i romanen, bli kjent med dem ut fra oss selv, innenfor trygge rammer som gjør oss i stand til å videreutvikle evnen til mentalisering, altså å sette oss inn i hvordan andre tenker (Nikolajeva, 2014, s. 77). For å gjøre dyrene som opptrer i fiksjon tilgjengelige, har fantastisk litteratur ifølge Nikolajeva (2014) en tendens til å menneskeliggjøre dem, blant annet ved å utstyre dem med menneskelig intelligens og språk. Selv om leseren forstår at disse egenskapene ikke er reelle, så er det fare for at karakteristikkene som god eller ond, smart eller dum, tas med videre som kunnskap om arten (s. 41). Mennesket utvikler etterhvert en iboende følelse av hva som er rett og galt, en evne som er underutviklet som barn, og som fiksjon kan bidra til å modne. Begrensninger som forekommer hos uerfarne lesere, kan blant annet være evnen til å skille mellom fiksjon og virkelighet; forstå metaforer og allegorier; evnen til å reflektere over seg selv; underutviklet evne til å skille på rett og galt; deres vurdering av andres handlinger vurderes gjerne ut fra selvet; følelser trumfer ofte fornuft, noe som kan føre til at vurdering av etiske problemstillinger i fiksjon kan mistolkes (Nikolajeva, 2014, s. 16-19). Det å lese fiksjon kan bidra til å stimulere utvikling av disse egenskapene, og dermed tette gapet mellom virkelighet og fiksjon, noe som kan føre til at elevene lærer om den virkelige verden, gjennom fiksjon (Nikolajeva, 2014,

s. 27). For å få til det, er det vesentlig at unge lesere klarer å stille seg kritiske til eventuelle ideologiske funksjoner, som skinner gjennom i teksten (Nikolajeva, 2014, s. 36).

Selv om elevene leser *Flaggermusmusikk* i forbindelse med en økokritisk litterær dialog, leser de romanen uten lesebestillinger. Historisk har bøker for unge lesere ikke bare hatt leseglede og utforskning av andre virkeligheter på agendaen, men har fungert som en hybrid mellom underholdning og didaktikk (Nikolajeva, 2014, s. 2). Men det er ikke i utgangspunktet fiksjonens hensikt å formidle kunnskap, selv om det kan være en bieffekt, målet er heller at barn skal forstå forskjellen mellom virkelighet og fiksjon (Nikolajeva, 2014, s. 45). Læreren må tenke gjennom hvilken funksjon romanen skal ha, for å ikke redusere den til et verktøy for å oppfylle læringsmål. Med leseleden er i sentrum, er det ikke et mål i seg selv å styre unna læring, men å unngå å redusere litteraturen til et slags didaktisk verktøy. På den ene siden kan uerfarne lesere oppleve fiksjon mer strukturert og levende enn en kaotisk virkelighet, og dermed oppleve å lære mer gjennom fiksjon (Nikolajeva, 2014, s. 27). På den andre siden, dersom virkeligheten er oversiktlig og kontrollerbar for leseren, kan fiksjon trigge følelsen av at noe er usant, og dermed mistro, fordi informasjonen ikke passer til forkunnskapene elevene bærer med seg (Nikolajeva, 2014, ss. 26-27). I begge tilfeller utvikler leseren seg som leser, og essensielle kunnskaper om seg selv kan utvikles i den kognitive prosessen, fordi leserens opprinnelige skjemaer utfordres. Elevene åpner for dannelsingsprosesser ved å stille seg kritiske til ny informasjon (Hellesnes, 2005, ss. 28-29), og antitesene en presenteres for gjennom fiksjonen kan brukes til å skape ny innsikt.

Ytringer kan ses på som glimt av elevens *indre tale*, og er ikke nødvendigvis gjennomtenkte (Vygotskij, 2004). Små åpenbaringer formes ved hjelp av ord etter beste evne, på vei opp det vi kan se på som en ganske evinnelig kunnskapstrapp. Ved dialog får en flere trappetrinn å stå på, og kanskje en utvidet oversikt, alt ettersom en får inn flere relevante stemmer i konstruksjonen. Målet er ikke å nå toppen av kunnskapen, men å bygge et solid fundament som kan bygges videre på.

Dialogen forutsetter mer enn en stemme, og *den store diskursen* innehar kraftige stemmer mellom litteratur, media og policy (Bachtin, 1997). Naturen derimot avhenger av egne talspersoner for å delta i dialogen, og her kommer dagens unge på banen. Utforskende samtale mellom unge mennesker i en læringssituasjon, gir en ganske annen dynamikk. I et trygt læringsmiljø kan elever tenke høyt sammen (Littleton & Mercer, 2013), dialogen åpner for forhandling mellom flere stemmer og holdninger, som bygger på hverandres kunnskap for å skape ny mening sammen (Aase, 2005a, Littleton & Mercer, 2013, Mercer, 2000). Det å snakke sammen er selve grunnlaget for å lære (Alexander, 2008), og en får prøvd egen kunnskap og egne holdninger gjennom kritisk tenkning, refleksjon, kommunikasjon og problemløsning. Romanen er en viktig stemme i denne

sammenhengen, og det læreren må finne tekster som krever refleksjon i møte med motstand i teksten, og dermed legge til rette for en mulig dannelsesprosess (Aase, 2005).

I forbindelse med dannelsesbegrepet snakker Hegel om teser, altså påstander basert på egen kunnskap, som møter antiteser (motargumenter). Etter forhandling mellom disse oppnår vi nye teser (Hogstad, 2019). Kort oppsummert når vi aldri toppen av kunnskapstrappen, men ved å bli utfordret er kunnskap og holdninger i utvikling. Dette er kun mulig ved at vi våger å innta en kritisk posisjon til ny kunnskap, men også ved å våge å gå ut av det kjente, og inn i det ukjente, for så å komme ut av tankeprosessen med ny innsikt. Litteratur kan bidra til slike prosesser (Hellesnes, 2005), når den legger opp til kritisk tenkning og refleksjon. For å oppnå dannelses må teksten gi leseren motstand ved å utfordre etablerte holdninger til revurdering (Penne, 2010). Uerfarne lesere har også et stort utbytte av å lese fiksjon, blant annet for å tette gapet mellom virkelighet og fiksjon. På den måten kan leseren etterhvert lære om virkeligheten, gjennom fiksjon (Nikolajeva, 2014), men for en dannelsesprosess er det vesentlig at elevene stiller seg kritiske til den nye kunnskapen som presenteres (Hellesnes, 2005). Ved å lese skjønnlitterære tekster kan en utforske andre verdener og personer, og på den måten videreutvikle evnen til mentalisering og empati. Ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* inviterer til nettopp dette, og i neste del skal jeg forklare hvordan.

3 Valg av roman

Ved oppstarten av prosjektet virket det innlysende å gå inn i den allerede etablerte norske litterære kanonen for å lese et verk med nye, økokritiske briller. Eldre, klassiske verk kan nesten uten unntak leses økokritisk, som en litterær studie om holdninger til menneske og natur, for eksempel for en historisk forståelse av ødeleggelsene som er gjort gjennom tidene (Claudi, 2013, s. 246). Tidligere har blant annet Johanna Spyris *Heidi* (1880) og Lucy M. Montgomerys *Anne fra Bjørkely* blitt brukt i et NatLitCul-prosjekt (Nina Goga), og *Frankenstein* (1818) er studert økokritisk av Timothy Morton (2016). Eksemplene er ikke norske, men kvalifiseres som klassiskere og er aktuelle til undervisning også her til lands. Likevel tar de sjeldnere for seg klimakrisen, som er høyaktuell i mange moderne romaner. Fordi moderne ungdomslitteratur oftere tar for seg klimakrisen, snevres søket inn til moderne ungdomsromaner. I romanen bør spennet i fokuset skifte fra det personlige til det storpolitiske, for å passe til den skalerte lese måten som jeg tar opp til i analysen. For dette spesifikke prosjektet er det også en fordel at språket er moderne norsk, og dermed lettere for elevene å lese på egenhånd. Etter en litteraturprat med Nina Goga, falt omsider valget av roman for prosjektet på ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* av Tyra Teodora Tronstad (2019).

Flaggermusmusikk handler om klimautfordringer og familierelasjoner. Klimaperspektiver formidles gjennom livsprosjektet hos en liten familie, hvor familiebegrepet etter hvert utvides til å gå på tvers av arter. Ungdomsromanen inviterer til spennende miljøperspektiver, og utfordrer vår forståelse av hvilken plass mennesket har i naturen. Utrydningstruede arter er en sentral tematikk, som blir satt opp mot blant annet utvinning av vindkraft. Den fiktive teksten har økokritiske kvaliteter med potensiale for dialoger mellom ungdomsskoleelever, ved at den problematiserer menneskets rolle i naturen. Fordi Ellens lillebror viser seg å være en krysning av menneske og flaggermus, som et resultat av den tette relasjonen mellom barokkflaggermusa Leo og Ellens mor, balanserer historien på en syltynn linje mellom hva som er politisk korrekt og moralsk forkastelig. Dette kan bidra med kontroverser til engasjement og provokasjon, samtidig som at symbolikken i relasjonen har en dypøkologisk verdi til utforskning.

Romanens tematikk problematiserer menneskets plass i naturen, og åpner opp for en ny måte å forstå menneskets rolle i naturen på. Covid 19-pandemien er derfor nært knyttet til den type klimaspørsmål som romanen behandler. Tematikken behandles ikke direkte i romanen, men er tilstede som et foruroligende bakteppe. Selv om pandemien er et indirekte resultat av menneskelig overbefolkning som trenger seg inn i ville dyrs habitater, er flaggermus gjerne syndebukk for virusets globale herjinger. Romanens tematikk beveger seg mot problemstillinger som elevene kan

kjenne seg igjen i, fordi elevene kjenner pandemien kroppen. Dette tillegger romanen en ekstra dimensjon, ved at det som tidligere har virket usannsynlig kan oppleves som sannsynlig.

I analysen presenteres en kort handlingsoppsummering, før jeg studerer økosentriske holdninger i teksten ved hjelp av elementer fra økokritikken, sjangerteori og dypøkologien. En økofeministisk skalert lese måte utgjør hovedparten av den litterære studien, fordi den ifølge Curry (2017) åpner for å fremme verdier som viser omsorg for naturen, fremfor å utnytte den til egen vinning. Fokuset flytter seg fra personlig nærhet til natur, til overordnede bærekraftige perspektiver, og dimensjonene virker inn på hverandre (Goga, 2019). Ved hjelp av Currys (2017) skalerte lese måte kan en altså legge til rette for å følge lesernes holdninger fra et personlig til et politisk plan. Lesemåten har en viktig plass i prosjektet, blant annet fungere som rettesnor for utvikling av dialogspørsmålene.

3.1 *Flaggermusmusikk, en økokritisk litterær analyse*

Midt i snøen går et dypt, ferskt spor. Hva om dyret kommer tilbake og trækker opp nye spor utenfor vinduet mitt? Tanken gir meg trøst, for den som kan se et dyr stå utenfor vinduet, er ikke helt alene (Tronstad, 2019, s. 186).

Ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* ble gitt ut i 2019 av Tyra Teodora Tronstad. I romanen møter vi Ellen, ei ung jente som bor sammen med moren, og lillebroren Enon. Moren lar seg frivillig bites av Leo, som er av den utrydningstruede arten barokkflaggermus. En av følgene er at hun smittes av en parasitt, som gjør at hun instinktivt går i dvale om vinteren. Her kommer Ellens hjelper Alexandra inn i bildet, som forsøker å redde Ellens mor fra å fryse i hjel. Parasitten som Ellens mor er smittet med, gjør henne evig dedikert til å ta vare på arten barokkflaggermus. Moren tar imot skadde flaggermus i et provisorisk dyresykehus på eiendommen. Ellens lillebror er halvt flaggermus, og parallelt med Ellens personlige utvikling følger vi også hans transformasjon fra menneske til flaggermus gjennom romanen.

Som vår protagonist er Ellen den karakteren leseren identifiserer seg med, og romanens fortellerstemme i tredjeperson følger henne fra et vanlig tenåringsperspektiv. Hun lengter etter å føle seg normal, men nyter den hektiske tiden om sommeren når hun og moren jobber med å redde skadde flaggermus. Den fiktive arten barokkflaggermus er utrydningstruet, blant annet på grunn av vindmøllene som er reist i området. Menneskets tilstedeværelse i naturen spiller altså en viktig rolle både for artens utrydding og for artens overlevelse, og derfor er barokkflaggermusa i et avhengighetsforhold til mennesket. Dette avhengighetsforholdet blir snudd på hodet når et menneske blir bitt av en barokkflaggermus, og smittes av parasitten som flaggermusa bærer. Den

smittede blir evig dedikert til å kjempe for artens overlevelse. Det at smittede kvinner også går i dvale, kompliserer situasjonen.

At moren til Ellen går i dvale på vinteren er underkommunisert. Innledningsvis handler Ellens rolle om å ta vare på lillebroren på fem år, Enon, og flaggermusmottaket, når moren forsvinner om vinteren. Ellen er ikke klar over at Enon er et resultat av relasjonen mellom hennes mor og Leo, men forstår etterhvert at Leo er den eneste som kan roe ned Enons tøffe epilepsilignende anfall. Dette bidrar til å tøyse lysten til å gå løs på Leo, når hun får vite at det er han som har forårsaket morens livstruende dvale i vinterkulda. Relasjonen mellom Ellen og Leo får etterhvert en viktig plass i historien. Ellen utvikler også etterhvert et vennskap med Alexandra, som har en mor med et liknende forhold til en hjort. Alexandra blir Ellens hjelper mot trusler utenfra, blant annet Ellens biologiske far, Rasshølet.

Rasshølet fungerer som naturens nemesis i romanen, han kontrollerer kvinner og dyr ved å stenge dem inne og utnytte dem til egen vinning. Ellen blir tatt til fange når hun oppsøker ham for hjelp, og opplever fullstendig isolasjon i en periode. Tilslutt redder barokkflaggermusa Leo, Alexandra, og hjortene henne fra Rasshølet. Flaggermusene kommer til unnsetning i et samordna angrep, og som resultat smittes Rasshølet og hans nye kone av parasitten, og de vier resten av sitt liv til arten barokkflaggermus. Romanen avsluttes med at Enon har gjennomgått en fullstendig transformasjon til flaggermus, og hybridfamilien er komplett. Kanskje den tette relasjonen mellom Ellens mor og flaggermusa Leo ikke handler om en umoralsk kryssing mellom arter, men om en symbiose mellom alle arter i naturen, inkludert mennesket.

Hvordan en leser og tolker ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* kommer an på holdningen en inntar til teksten, og hvilken holdning teksten har til naturen og mennesket. Derfor er det relevant å studere hvilke perspektiver vi følger gjennom teksten (Kvamme & Sæther, 2019, s. 70).

Budskapet i romanen *Flaggermusmusikk* følger den økosentriske horisonten i Gogas matrise, fordi sympatien i teksten ligger hos naturen og naturens hjelpere. Teksten rører ved våre eventuelle miljøkritiske holdninger, og ifølge Andersen (2019) kan dette fortelle noe om hvilket perspektiv teksten ønsker at vi skal innta (s. 80), og dermed hvilke holdninger vi utvikler. Romanen nærmer seg det problematiserende dypet, ved å implisitt legge tilrette for ulike dystopiske framtidsscenarioer, som følge av parasitten og klimautfordringene, og det tas høyde for ulike konsekvenser av klimautfordringer.

Dypøkologien kan bidra til å utdype rollefordelingen i det Andersen (2019) beskriver som kampen mellom det gode og det onde (s. 35), gjerne etiske motsetninger som driver historien fremover. Mennesket regnes i dypøkologien som en del av naturen, og karakterene som setter naturens behov foran menneskets (Næss, 1998, s. 15) er de som regnes som gode i fortellingen. Den

implisitte leseren er ung som Ellen, og hennes karakter åpner for relevans ved at hun fremstilles som et helt vanlig og feilbarlig menneske. I dypøkologiens filosofiske univers ligger naturens behov som økologisk system over menneskets. Naturen er ikke skapt for mennesket, og den har en rett i seg selv til å forbli urørt (Næss, 1998, s. 15). Det naturlige defineres som godt, og det onde representeres av menneskelige krefter, som ødelegger naturen.

Klassiske feminine og livgivende egenskaper, som omsorg, inkludering og samarbeid er fremtredende i flere av romanens karakterer, som Ellen, Alexandra og Ellens mor. De maskuline verdiene som Rasshølet står for får skylden for naturødeleggelsene, og vi aner en underliggende økokritisk feministisk dimensjon i romanen (Curry, 2017). Typiske feminine og maskuline egenskaper settes opp mot hverandre i kampen mellom det gode og det onde, og skaper et spenningsmoment gjennom fortellingen. Vindmøllene fremstilles ikke bare som et inngrep i naturen, men nærmest som fallossymboler en ikke kommer unna: «vindmøllene reiste seg på jordene utenfor byen» (Tronstad, 2019, s. 23). De trekkes stadig inn som en bakenforliggende trussel for flaggermusene. «De enorme søylene» (s. 33) skader dyrelivet med voldsomme vindkast. Når Rasshølet og Marissa doper ned Ellen og holder henne og Leo fanget, utfordres deres posisjon ved å fremstilles som noe handlingslammet som kontrolleres av mannen, som tidvis mangler sin egen stemme (Claudi, 2013, s. 250). Denne trusselen ligger også i luften etter romanens ende, i form av Ellens bekymring over Enons uvisse fremtid som flaggermus. Barokkflaggermusa Leo ses på som både empatisk, snarrådig og god, og leseren sympatiserer med Ellens lillebror Enon helt fra start - fra hans tøffe anfall, til hans transformasjon fra menneske til flaggermus. Menneskeliggjøringen er med på å forme vårt inntrykk av flaggermus, som gode vesener (Nikolajeva, 2014, s. 41). I *Flaggermusmusikk* er dette ikke nødvendigvis negativt, med tanke på dens dårlige rykte i forbindelse med Covid 19-pandemien.

3.2 En skalert lese måte

I en små-skala-lesing (Curry, 2017, Goga, 2019) studeres Ellens forhold til naturen og hennes kommunikasjon med flaggermusa Leo. Begrepet instinkt er relevant i en økokritisk litterær sammenheng, fordi den kan indikere en kontakt mellom menneskearten og naturen. En dualistisk holdning om at mennesket og natur er atskilte dimensjoner (Claudi, 2013, s. 247) har påvirket den menneskelige samfunnsutviklingen i motsatt retning. Instinkt oppfattes som dyrisk, og kontrolleres i høy grad av det moralske i mennesket. Vi leser flere steder om Ellens *instinkt*, eller *følelsen* av hvordan det står til med moren hennes når hun enten ligger i dvale (s. 35, 48, 63), og når hun våkner fra dvale (s. 203):

samtidig dukker en annen følelse opp. Den kommer plutselig. Den er som en uro, som myk jord som raser ut fra en skrent. En følelse av at noe folder seg ut, som krusninger i et tjern, ringer som beveger seg fra midten og ut (s. 203)

En uforklarlig fornemmelse eller intuisjon fungerer som et felles referansepunkt som leseren kan kjenne seg igjen i, og etter hvert godta som en del av menneskets natur. Forutsatt at leseren er med på tekstens premisser, blir en gradvis overbevist om at den form for kontakt er mulig - leserens overbevisning følger Ellens. Den kontakten som moren har med flaggermusene vekker tydelig skepsis og undring i Ellen, men gradvis virker kontakten mer og mer sannsynlig. Som leser følger vi Ellens utvikling fra skepsis, til gradvis økende deltakelse i interaksjon med naturen. Dette er med på å gi leseren mulighet til å dele denne aksepten på tekstens premisser.

Så hører jeg Leo fortelle. Jeg hører ham, kanskje inne i meg, kanskje som en vanlig stemme utenfra, jeg klarer ikke å forstå det, men det er ikke viktig (Tronstad, 2019, s. 167).

Ellens kommunikasjon med flaggermusa Leo blir gradvis en viktigere del av dialogen i romanen. Kanskje er det denne form for kommunikasjon Eva Meijer (2016) snakker om, når hun oppfordrer mennesket til å tenke *med* dyrene. Å lytte til naturen virker som en forutsetning for å oppnå biososiale samfunn (Willett, 2014). Ved å følge teksten under denne utviklingen, aksepteres naturens tilstedeværelse i mennesket mer og mer.

I en mellom-skala-lesing ser vi relasjonen mellom Ellen og Leo mer på avstand. De er av ulike arter, menneske og flaggermus, men viser hverandre mer og mer respekt gjennom romanen. Det kommer etter hvert fram at relasjonen mellom Ellens mor og Leo har resultert i sønnen Enon – en blanding av menneske og den utrydningstruede barokkflaggermusa:

Midt i dette store redningsprosjektet, forstår jeg hva Enon er i ferd med å bli. Hvorfor han har blitt mindre, hvorfor han snart er helt dekket av hår. Som ikke er hår, men pels. Jeg ser det nå (Tronstad, 2019, s. 225).

Leseren inviteres til en forståelse av at mennesker og dyr kan leve som ett, og ha dype relasjoner på tvers av arter. Romanen utfordrer dualistiske holdninger i forholdet mellom menneske og natur (Claudi, 2013, s. 247) ved å antyde *et økosentrisk perspektiv*: mennesket er en del av naturen, og ikke overordnet dens ressurser i kraft av å være født som menneske (Næss, 1998). Når Alexandra påpeker hvor lik Enons menneskearm er med en flaggermusarm, og viser til «pattedyrenes slektskap med hverandre» (Tronstad, 2019, s. 87) trekker hun fram utviklingslæren og fellestrekkene mellom menneske og dyr. Med rom for refleksjon rundt hvorvidt noen arters liv har høyere verdi enn andre, går vi inn i en stor-skala-lesing.

I et utvidet stor-skala-perspektiv leser vi om den utrydningstruede arten barokkflaggermus, hvis overlevelse står og faller på menneskets handlinger. Ellen representerer det gode ved å forsøke

å ta vare på naturen. På den andre siden leser vi om Rasshølet, som vil utnytte den utrydningstruede barokkflaggermusa til egen vinning, og om vindmøller. Vindmøllene fremstilles som en alvorlig trussel for den utrydningstruede barokkflaggermusen, til fordel for bærekraftig utvinning av energi. De lurer som en fare i bakgrunnen gjennom teksten - en fare Ellen ikke kan fjerne. De fremstår som et eksempel på dagsaktuelle interessekonflikter som er typiske for fremtidens bærekraftsdiskusjoner, siden ulike organismers behov settes opp mot hverandre. Utfordringene med vindmøllenes tilstedeværelse beskrives flere ganger i romanen, blant annet på side 15:

Vinddragene fra vindmøllene som gjør livet på vingene umulig, som dreper flaggermusene mens de flyr. Det er spesielt én type flaggermus det går ut over, for de er allerede så sårbare, det er så få igjen (Tronstad, 2019, s. 15)

Teksten viser med dette et tydelig politisk standpunkt (Curry, 2017, s. 72), og understreker samtidig Ellens miljøengasjement.

Ifølge dypøkologien er det umulig å fjerne mennesket fra naturen, og som en del av oss selv bør det også være umulig for mennesket å skade naturen med viten og vilje (Næss, 1998, s. 2). Vindmølleparken er et problem for Ellen *fordi* det er et problem for dyrene, likevel er det ikke stort Ellen kan gjøre helt konkret for å fjerne trusselen. Med dette som utgangspunkt kan vi plassere *Flaggermusmusikk* i hylla med ungdomsromaner med mål om å utstyre barnet med en ansvarlig holdning til naturen, fremfor å forsøke å motivere til massive samfunnsendringer (Beauvais, i Curry, 2017, s. 72). Indirekte kan vi lese at Ellen innehar ansvarsfølelsen som skal til for å hjelpe både familien og flaggermusene, men hun har ikke midlene til å klare det på egenhånd. Dermed kan en si at graden av ansvar som legges i den implisitte leseren oppmuntrer til engasjement til å ta vare på naturen (Curry, 2017, s. 72). Forfatteren holder den unge leserens ansvar og gjennomslagskraft som enkeltindivid på et realistisk nivå, fremfor å skape et motløst tomrom i leseren ved en stor-skala-lesning (Curry, 2017, s. 72). Ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* viser verden ut fra naturens perspektiv, ved å på et vis utradere grensa mellom dyr og mennesker (Kvamme & Sæther, 2019, s. 70). På den måten virker kanskje ikke de voldsomme dimensjonene i klimakrisen så vanskelige å snakke om for unge, som kan oppleve klimakrisen som et problem det er vanskelig å forholde seg til (Curry, 2017, s. 72). Samtidig kan sjangeren økofantasy bidra med den nødvendige avstanden til krisa gjennom sine fiksjonselementer.

Parasitten som er beskrevet i *Flaggermusmusikk* fungerer som et frempek til hva som kan skje videre, og leseren kan bruke det som utgangspunkt for å forestille seg ulike fremtidsscenarioer (Massey & Bradford, 2011, s. 109). Ved å representere en dystopisk fremtid, setter Enons eksistensproblematikken på spissen, og tvinger leseren til å spørre seg hvordan fremtiden ville sett ut med parasitten Leo bærer. Ifølge Massey and Bradford (2011) er det å forsøke å forutse ulike

fremtidsmuligheter et annet sjangertrekk ved miljøorientert ungdomslitteratur. De trekker det fram som et poeng å kunne forestille seg verden i fremtiden (s. 109), men dersom teksten bli for usannsynlig og fjern fra elevenes assosiasjonsevner kan de miste det utforskende elementet (Kvamme & Sæther, 2019, ss. 64-65). Derfor er det et poeng å av og til trekke teksten ned til elevenes egen virkelighet, for å holde på innholdets relevans gjennom dialogen.

Avkom produseres på tvers av artene, og går dermed i strupen på dualisme menneske/natur (Claudi, 2013, s. 247). Som krysning av menneske og barokkflaggermus representerer Enon en union mellom to arter, med utfordringer som i utgangspunktet befinner på hver sin side av hovedproblemet: tapt arts mangfold (Hessen, 2019, ss. 84-85) og økende befolkningsvekst (Hessen, 2020, s. 213). Med en fremstilling av både flaggermus og menneske som utrydningstruede arter, dog under ulike tidsperspektiver, rommer den fiktive tekstens etiske horisont det Nina Goga (2018, s. 12) kaller en problematiserende holdning til naturen.

Avhengighetsforholdet og verdivurderingen mellom menneske og natur er viktige momenter i romanen. Perspektivet er kontroversielt, og det ligger et didaktisk potensial i form av blant annet mulig provokasjon. Samtidig ligger det både i Arne Næss økosofi og i Fagfornyelsens overordnede del, at vi som mennesker er en del av naturen. Det er disse tankene som settes på spissen i *Flaggermusmusikk*, og som ung leser kan rammene rundt romanen virke utfordrende å ta stilling til. Elevene går ikke nødvendigvis med på romanens premisser uten videre, og det er her kommer Currys skalerte lese måte inn som en nøkkel for å undersøke klimaspørsmål på tre ulike nivåer. Resultatet kan bli at omfattende klimaspørsmål som først og fremst kan behandles på politisk plan, samtidig føles dypt personlig. Dermed kommer problematikken nærmere leseren, og kan oppleves mer håndgripelig.

3.3 Avsluttende didaktisk refleksjon

Romanen behandler hvordan menneskearten tilpasser seg fremtidens utfordringer ved å gå over i en mer dyrisk og instinktiv form. Flaggermusbittet overfører en parasitt som gir naturen makt over mennesket gjennom avhengighet, og vi kan ane en trussel både på menneskets moral og eksistens dersom barokkflaggermusa får formere seg videre. Det er nettopp denne moralen som skiller oss fra dyrene, og Enons eksistens indikerer en krysning mellom arter. Samtidig leser vi at hjorten, som ikke er utrydningstruet, utgjør samme type trussel for menneskets moral. Dermed kan boka være en introduksjon til en annen måte å se livet på jorda på, hvor mennesket gradvis lever mer og mer i fellesskap med dyrene. Budskapet kan være at mennesket er avhengig av å leve mer i symbiose med

naturen for å overleve som art, og naturen trenger menneskets vilje for å kunne leve side om side. Hvis samarbeid ikke er mulig, fremstilles alternativet indirekte som at menneskearten mister sin posisjon fullstendig.

Grensen mellom mennesker og andre dyr er vanskelig å gå bort fra, samtidig som at det heller ikke virker hensiktsmessig for den økologiske tankegangen. Unionen mellom barokkflaggermus og menneske i ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* har likevel en hensikt, fordi den kan bidra til å vekke undring og refleksjon rundt artenes plass i naturen. Risikoen for at teksten bli for usannsynlig og fjern fra elevenes assosiasjonsevner (Kvamme & Sæther, 2019) er tilstede, men mystikken og de overraskende vendingene fra naturens side kan bidra med unike didaktiske muligheter. Selv om ungdomsromanen legger et tydelig ansvar hos leseren, er det ikke med en forventning om at ungdommen skal bære klimaproblematikken alene (Curry, 2017). Med dimensjonene vi står overfor i klimakrisen bidrar det overnaturlige til romanens aktualitet, fordi det er lettere å forholde seg til store utfordringer gjennom fiksjon enn i virkeligheten. Disse passasjene kan invitere elevene til å gå i dialog med teksten for å reflektere over menneskets rolle i naturen.

4 Metode

I metodedelen utdyper jeg hvordan data samles inn, og hvordan den valgte metoden svarer på problemstillingen: *Hvordan kan økokritisk dialog mellom ungdomsskoleelever møte Fagfornyelsens krav til utvikling av holdninger til naturen ved hjelp av boka *Flaggermusmusikk*? Problemstillingen er effektivisert i form av to forskningsspørsmål, som gjør den mer tilgjengelig å forske på: *Hvilke holdninger til naturen kommer fram i dialogen, og hvilke tegn til holdningsutvikling kan spores i dialogen?* For å kunne svare på forskningsspørsmålene gjennomføres to separate dialoger mellom ungdomsskoleelever, som har lest romanen *Flaggermusmusikk* individuelt hjemme.*

I den kvalitative delen presenteres først dialogen i form av utvalg, gjennomføring og innsamling og behandling av data. Elevene svarer så på en spørreundersøkelse før og etter dialogen, i et forsøk på å spore eventuelle holdningsendringer. Hvordan spørreundersøkelsen utformes og gjennomføres forklares i en egen del. Reliabilitet og validitet behandles i et underkapittel, før etiske hensyn presenteres avslutningsvis.

4.1 Utforming av dialogspørsmål

Først gjennomgår jeg praktiske rammer rundt bruken av spørsmålene, før jeg presenterer tanker rundt utviklingen av disse og legger jeg fram prosessen bak spørsmålene forklart utfra Alice Currys skalerte lese måte. Herunder vil også ordlyden i spørsmålene komme fram i tabellform.

4.1.1 Praktiske implikasjoner

Spørsmål utarbeides blant annet med mål om å ikke be om autorative svar (Penne et al., 2020, s. 62). Fokus ligger heller på å sette ord på egne refleksjoner, og utdypning av hvorfor en tenker som en gjør. I analysen går jeg inn i samme tekst som elevene, men på et grundigere og mer faglig nivå. Faren er at spørsmålene får et for faglig og fremmed språk for elevene, og at dette går utover tidsbruken, men også muligheten til å fordype seg i refleksjonene, og motivasjonen til å delta i dialogen. Med tanke på at elevene har lest boka over en lengre periode, unngår jeg også å skape spørsmål som krever at de husker helt spesifikke hendelser i romanen.

Det vurderes som hensiktsløst å sette elevene inn i hvordan spørsmålene er bygget opp, og de har derfor ikke oversikt over de tre nivåene som spørsmålene er delt inn i. En mest mulig naturlig dynamikk i den allerede meget styrte dialogen ses på som viktigere, i tillegg til at det er fare for å miste spontaniteten i en litterær dialog ved å tilføre for mye ny informasjon. Ideelt bidrar spørsmålene til en dialog som vandrer videre i refleksjoner utover de konkrete spørsmålene, uten at

dette kan forventes i en slik forskerstyrt setting. Med lærerens såkalte tredjetur eller evaluering som en viktig del av læringspotensialet i elevsvar (Penne et al., 2020, s. 62), er det kanskje risikabelt å overlate ansvaret for dialogen til elevene. Matres forskning viser likevel at elevene gjennomfører mer vellykkede utforskende dialoger uten en aktiv voksen stemme (Penne et al., 2020, s. 69). Derfor er en dialog mellom to elever å foretrekke, med forskerrollen i bakgrunnen.

Spørsmålene presenteres i en bestemt rekkefølge på ti dialogkort (vedlagt). Informantene får en bunke med fem dialogkort hver. Deretter stiller de spørsmål fra ett dialogkort av gangen, og spørsmålene diskuteres av begge før de går videre til neste dialogkort. Gjennomføringen krever en kombinasjon av spørsmål som mer og mer inviterer til å dele egne holdninger. Det er en av grunnene til at det er hensiktsmessig å lage femten spørsmål, fremfor å for eksempel gi elevene færre temaer å diskutere fritt seg imellom. Faren er at det ikke blir plass til impulsiv dialog når den i høy grad styres av forhåndsutviklede spørsmål for å spore holdninger til naturen. Målet er en dialog hvor elevene respekterer hverandres ytringer, men også ønsker å dele hva de selv tenker.

4.1.2 Spørsmålsutvikling

Romanen *Flaggermusmusikk* mestrer å balansere mellom elevens virkelighet og fiksjonsverdenen, samtidig som at miljøperspektivet er en viktig del av romanens etiske horisont. Spørsmålene som utvikles til dialogen må trekke eleven gradvis tilbake inn i romanens verden, og holde dem der til dialogen er ferdig. Mitt ansvar er å overføre tekstens styrker og potensialer via spørsmålene elevene skal svare på, til dialogen. Derfor skaper jeg spørsmål som henger sammen med teksten, og etterspør elevenes tanker rundt romanens og deres egen holdning til naturen, satt opp mot deres fortolkning av protagonisten Ellens verdivurdering av ulike arter i naturen.

Tematikken i romanen er sammensatt av flere miljøkritiske elementer, blant annet tapt artsmangfold og menneskets utnyttning av naturens ressurser. Ved å følge Currys skalerte fremgangsmåte er det naturlig å avgrense tematikken i utviklingen av spørsmålene. Alice Currys skalerte lesing på tre nivåer legger opp til en interaksjonell tilnærming i den litterære dialogen (Goga, 2019, s. 8), og gir utgangspunkt for økokritiske dialoger med refleksjon over miljøutfordringer fra et sanselig nivå (små-skala), via et sosiopolitisk nivå (mellom-skala) mot massive samfunnsendringer (stor-skala). Elevene setter kanskje ord på tanker rundt egne holdninger til natur på et mer personlig nivå på små-skala-nivå, og blir etterhvert utfordret på de samme holdningene videre i dialogen. På den måten kan en holdningsutvikling eventuelt synliggjøres, og møtes av medeleven. Interessekonflikter rundt vindmøller både som bærekraftig energiutvinning, og som trussel for utrydningstruede arter, er sentrale. Selv om avstanden til temaene reguleres, skal

perspektivene kunne bygge opp under hverandre i en meningsutvikling (Goga, 2019, s. 8). Dermed knyttes nivåene dynamisk sammen.

Det å skape rom for samspill mellom elevstemmene i dialogen er sentralt for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, noe som må tas hensyn til i oppbygningen av spørsmålene. Dette kan kobles opp mot Mercers *interthinking*, som handler om språklig samhandling for å løse problemer og skape mening (Mercer, 2000, s. 1), helst i en utforskende samtaleform (Mercer & Littleton, 2013, s. 16). Utsagnene justeres etter egne forkunnskaper, relasjonen til medeleven, og den andres utsagn. For å holde dialogen i gang og oppnå læring gjennom dialog, er det en forutsetning å stille åpne spørsmål, og be elevene dele hvorfor de tenker som de gjør (Mercer & Littleton, 2013, s. 16). Spørsmål som dreier seg om tekstens fremstillinger, kan gi elevene litt pusterom. Antall spørsmål som krever mer refleksjon øker gradvis gjennom de ulike nivåene, og utover i dialogen, samtidig som at antall spørsmål totalt reduseres per nivå.

I følgende skjemaer er spørsmålene presentert slik elevene leser dem per dialogkort. Fylte ruter indikerer åpne spørsmål, som ber om egne tanker og holdninger til temaet, og ikke-fylte ruter viser direkte til tekstens rammer.

4.1.2.1 Små-skala-nivå

I en små-skala-lesing holdes leseren tett på karakterens sanselige kontakt med naturen (Goga, 2019), og dialogen dreier seg om menneskenes kontakt med naturen og omsorg for den. Fire av spørsmålene er basert på elevens oppfatning av teksten. Elevene skal få en sjanse til å komme inn igjen i romanens univers, før kravene til refleksjon øker. På dette nivået er det ganske problemfritt å innta enten en økosentrisk eller en antroposentrisk holdning til naturen og romanen.

Baktanken med spørsmålene på små-skala-nivå er at eleven skal få mulighet til å anerkjenne forholdet mellom Ellen og Leo, som starter med tvil fra Ellens side, og ender med full tillit. På den måten anerkjennes også elevens eventuelle skepsis av fiksjonen, samtidig som at dialogen dreier seg om Ellens utvikling fra skepsis til gradvis økende interaksjon med naturen. Ved å kreve refleksjon rundt noe som for mange er urealistisk allerede på første dialogkort, er det sannsynlig at elevens holdninger rundt hva som er normal kontakt med naturen vil komme fram. Det inviterer også eleven inn i romanens verden, hvor kontakten med Leo etterhvert kan aksepteres.

Spørsmålene går først inn i elevens tolkningsrom av teksten, og handler om karakterenes kontakt med og omsorg for naturen. På dialogkort 4 behandles et av romanens mest kontroversielle temaer. Siden det er en mulig åpning for holdningsutveksling her, legges det inn et oppfølgingsspørsmål for å fange hva de tenker kan være forfatterens budskap med relasjonen.

Tabell 1 Spørsmålsutvikling, små-skala-nivå

små-skala-nivå				
dialogspørsmål	1	2	3	4
	Hva slags forhold utvikler Ellen og Leo?	På hvilken måte kommer det frem i romanen at Ellen får mer og mer kontakt med naturen?	Hvordan tar Ellen og moren ansvar for naturen?	Hva tenker du om Leos forhold til Ellens mor?
	Hvordan tror du at de klarer å snakke sammen etterhvert?			Hva tror du forfatteren ønsker å formidle med forholdet deres?

Med disse relasjonelle tankene på bordet, reguleres perspektivet i dialogen til en videre vinkel på mellom-skala-nivå.

4.1.2.2 Mellom-skala-nivå

Verdivurdering mellom menneske og natur er viktige momenter ved utviklingen av spørsmålene på mellom-skala-nivå. Etter mye søkelys på teksten på små-skala-nivå anses innlevelse som viktig, for å opprettholde relevansen overfor elevene. Spørsmålene legger opp til refleksjoner rundt hvorvidt mennesker egentlig også er dyr, og en del av naturen. Her utfordres både eventuelle økosentriske og antroposentriske holdninger, ved at spørsmålene kretser rundt tanker om deres egen rolle i naturen. Dermed tvinges de til å reflektere over hvorvidt mennesker må ta vare på naturen i kraft av å være en del av den. Deretter settes holdningene litt på prøve ved at det stilles ganske store spørsmål om menneskets rolle i naturen. Ved å ha deltatt i dialog har de mest sannsynlig reflektert rundt ulike arters verdi, i tillegg til å ha hørt medeleven gjøre det samme. Dermed er det mer trolig at deres reaksjon på spørsmålet på dialogkort 7 er mer informert og empatisk engasjert på vegne av utrydningstruede arter, enn hvis rekkefølgen hadde vært annerledes.

Tabell 2 Spørsmålsutvikling, mellom-skala-nivå

mellom-skala-nivå			
dialogspørsmål	5	6	7
	Et sted i teksten beskriver Ellen at «det finnes mennesker som gladelig ville tråkket på en flaggermus på bakken».	Hvordan synes du at de ulike artenes verdi formidles i romanen?	Hvordan fremstilles vindmøller i romanen?
	Kjenner du deg igjen i det?	Hva tenker du om at det er opp til mennesket å avgjøre andre arters verdi?	
	Hvorfor tror du at det er sånn?		

Temaet vindkraft skaper en overgang til stor-skala-nivå. Ved å undersøke hvor ressurssterke elevene ser for seg at karakteren Ellen egentlig er sammenliknet med vindkraftutbyggere, er det rom for å finne løsninger enten innenfor fiksjonen, eller i det virkelige liv.

4.1.2.3 Stor-skala-nivå

I teksten tar ikke Ellen et direkte ansvar for å hamle opp med vindturbinene. Ansvaret legges altså ikke på verken Ellen eller leseren, og det forventes ikke et urealistisk krafttak for naturen, som igjen kan bidra til demotivasjon i store miljøspørsmål (Curry, 2017, s. 72). Hvorvidt elevene oppfatter klimakrisen som Ellens ansvar, kan besvares på dialogkort 8.

Ved å spørre hvordan livet på jorden vil se ut om 100 år hvis parasitten i romanen fikk spre seg, settes store klimaspørsmål som minkende arts mangfold og økende befolkningsvekst på spissen. Spørsmålene på det siste dialogkortet har en bakenforliggende økologisk tanke, og inviterer til slike refleksjoner.

Tabell 3 Spørsmålsutvikling, stor-skala-nivå

stor-skala-nivå			
	8	9	10
dialogspørsmål	Hva kan Ellen gjøre for å stoppe vindmøllene fra å skade flaggermus?	Hvordan ville livet på jorda se ut om 100 år hvis denne parasitten fikk spre seg?	På hvilken måte kan man si at arter er gjensidig avhengige av hverandre?
			Hva slags fremtid tror du Enon representerer i romanen?

Spørsmålene i denne delen er ment å bidra til å trekke dynamiske sammenhenger mellom det personlige og det stor-politiske. Ordlyden i alle spørsmål på stor-skala-nivå åpner for refleksjon. Fellesskapet med medeleven er viktig for at eleven skal kunne videreutvikle meninger og holdninger ut fra egen opplevelse av teksten (Aase, 2005, Penne et al., 2020). Dette store rommet for elevenes personlige holdninger i slutten av dialogen, skapes som en åpning for forhandling mellom etablerte holdninger og nye refleksjoner.

Spørsmålene er altså konstruert ut fra at elevene skal kunne dele holdninger, ved å tenke sammen og dermed videreutvikle kunnskap sammen. Spørsmålene til dialogen er derfor delt inn i tre nivåer, som ideelt sett legger til rette for å reflektere rundt holdninger. De er formet som åpne spørsmål, for å invitere elevene til å dele refleksjoner og meninger med hverandre.

4.2 Dialogen

4.2.1 Utvalg

Prosjektet forutsetter en eller to økokritiske litterære dialoger til analyse, fortrinnsvis én informant av hvert kjønn i hver dialog. Selv om en undersøkelse i såpass liten skala som dette ikke kan gi

noen generell informasjon for befolkningen, så kan et representativt utvalg gjøre prosjektet relevant for liknende størrelser og situasjoner. Kriterier for utvalg er at elevene er muntlig aktive og ligger på et faglig gjennomsnittlig nivå. Elevene skal ha kapasitet til å lese hele romanen hjemme som grunnlag for dialogen. Utvalget er gjort i samarbeid med faglærer, basert på representativt utvalg. Faglæreren hentet seks elever (fire gutter og to jenter) på gangen i en norsktime, for å hjelpe meg å verve informanter. Etter min kortfattede presentasjon av prosjektet, meldte to jenter og to gutter seg frivillige til å delta.

Elevene er ifølge faglærer sterke firer-elever i norskfaget. Før dialogen valgte informantene fiktive navn: Bjørn, Ida, Josefine og Viktor. Faglærer beskriver Bjørn som frempå, en muntlig sterk elev som gjerne vil bidra med sitt i timene. Ida beskrives av faglærer som stille i fullklasse, men aktiv i mindre grupper. Josefine beskrives som faglig sterk, «på høyskolenivå», med en diagnose som forvansker faget noe. Viktor på sin side fremstilles som sterk i litteratur, og en rolig type.

4.2.2 Gjennomføring

Gjennomføringen baseres på at elevene leser romanen *Flaggermusmusikk* av Tyra Teodora Tronstad (2019) hjemme før gjennomføring etter 1. februar 2021. Begge dialogene gjennomføres i klassens grupperom, siden elevene er vant til å bruke rommet i læringssituasjoner. Dialog 1 gjennomføres på skolen 1. februar. På grunn av sykdom blir det en utfordring å representere en av hvert kjønn i dialogene. Dialog 1 gjennomføres med guttene 1. februar, siden begge guttene er til stede, og har lest hele boka. I grupperommet lager de første hver sin identitetsnøkkel sammensatt av tre koder: dagen de er født, første bokstav i mors navn, og tredje bokstav i eget navn. Koden lages for å de-identifisere elevene for utenforstående, samtidig som at informantens identitet er gjenkjennelige for meg i spørreundersøkelsen, noe jeg kommer tilbake til senere. Deretter velger informantene et fiktivt navn som jeg kan bruke i selve masteroppgaven, og besvarer spørreundersøkelsen (se kap. 4.3). Etter noe usikkerhet rundt hvem som skal si hva i begynnelsen, kom elevene fort inn i det. På slutten av samtalen (linje 333) går jeg inn for å styre samtalen inn på riktig spor, men forøvrig er deltakerne ganske selvgående under gjennomføringen. Dialog 1 ender på 22.48 minutter.

Dialog 2 gjennomføres i samme grupperom og med identisk oppsett og rekkefølge som dialog 1 to uker senere, 15. februar. Årsaken til tidsoppholdet er et lenger sykefravær for en av informantene, og én ukes vinterferie. Ida har kun lest halve boka og slutten, noe som resulterer i noen begrensede svar. Dialog 2 endte noe kortere enn den første dialogen, med 18.01 minutter.

4.2.3 Lydopptak og transkripsjon

Siden innholdet i samspillet er enhet for analyse, blir dialogen tatt opp på lydbånd. Materialet etter samtalene er transkripsjoner av to lydopptak. Dialogene transkriberes i NVivo for analyse av materialet (vedlagt). Overføringen fra muntlig tale til tekst kan virke som en forringelse av dialogen (Brinkmann, 2012, s. 34), men er nødvendig for å kunne foreta en analyse. Transkripsjonsnøkkelen (vedlagt) er utviklet for å svare på min problemstilling, og har ikke som mål å gjengi samtalens nyanser utover denne (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Den beskriver kun nøklene som faktisk ble brukt i oppgaven.

Siden fokus for min problemstilling er hvordan økokritisk dialog kan bidra til utvikling av holdninger, har jeg valgt å ikke transkribere fyllord uten direkte mening. Dette er i tråd med at transkripsjonen skal tilpasses det den skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 208), og gjelder i dette tilfellet blant annet lyder som indikerer nøling, som «eh». For å tilpasse transkripsjonen til dialogens hensikt beveger jeg meg mot en ikke-verbatim transkripsjon, til fordel for fokus på budskap. Andre lyder er relevante for dialogen fordi de gis som respons til dialogpartneren, og er derfor tatt med i transkripsjonen, som «mhm». Pauser er lagt inn når eleven tydelig indikerer en tenkepause. Noen steder hvor eleven har strevet med å sette ord på tankene har jeg transkribert budskapet som hun/han endte med, og på den måten har jeg trukket ut meningsinnholdet i dialogen. Jeg har altså tilpasset en ikke-verbatim transkripsjon av datamaterialet til å passe til problemstillingen ved å fokusere på dialogenes meningsinnhold.

4.3 Spørreundersøkelsen

En del av prosjektet er en spørreundersøkelse, hvor jeg forsøker å måle effekten av dialogen. Denne kombineres med dialogen, ved at deltakerne i dialogen svarer på spørsmål på et skjema før og etter dialogen. Dette tilfører prosjektet en eksperimentell dimensjon, ved at jeg forsøker å måle effekten av en årsak. Når informantene plotter inn svarene på en gradert holdningsskala, kan svarene før og etter lesningen effektivt sammenliknes og settes i system, og gi en pekepinn på hvorvidt holdningene har utviklet seg, to uker etter dialogen.

4.3.1 Utforming

Spørsmålene til spørreundersøkelsen utvikles på grunnlag av dialogspørsmålene, men nøytraliseres fra romanen. Selv om de bygger på samme struktur, er den skalerte inndelingen ikke førende for gjennomføringen, men brukt som et verktøy for å holde spørsmålene innenfor samme overordnede

tematikk. Spørsmålene rettes direkte mot informanten, ved bruk av ordet «du» (se Tabell 4), fordi målet er innblikk i personlige tendenser til holdninger.

Ved å unngå bruk av begreper som informantene ikke er kjent med, kan elevene bruke energi på besvarelsen, fremfor å forsøke å avkode spørsmålene. Siden svar skrevet som tekst kan åpne for flere fortolkninger og tar lang tid å tolke, er det hensiktsmessig å lage graderte svaralternativer, for å fange opp mer nyanserte tendenser i informantenes holdninger (Bjørndal, 2017, ss. 115-117).

Tabell 4 Spørsmål til spørreundersøkelse

spørsmål til kvasi-eksperimentell del	små-skala-nivå (nærhet til naturen)
	I hvilken grad har du vilje til å ta vare på naturen?
	I hvilken grad føler du deg som en del av naturen?
	mellom-skala-nivå (verdidurdering mellom arter)
	I hvilken grad synes du at det er greit at mennesket bruker naturens fornybare ressurser, hvis det går utover andre livsformers eksistens?
	stor-skala-nivå (stor-politiske spørsmål)
	I hvor høy grad tenker du at klimautfordringene angår deg?
I hvilken grad føler du at din rolle er viktig for å løse klimautfordringene?	

Svaralternativene er graderte på en skala med fem svaralternativer mellom *ingen grad* og *meget høy grad*. For å oppnå godt balanserte svaralternativer som ikke styrer informantene i en spesifikk retning, er det viktig å gi like mange svaralternativer på den positive og den negative siden av skalaen (Bjørndal, 2017, s. 119). Undersøkelsen (vedlagt) skal altså kunne besvares raskt og med minst mulig støtte, ved hjelp av håndgripelige spørsmål med tilpassede graderte svaralternativer.

4.3.2 Gjennomføring

Informantene besvarer den første delen av undersøkelsen hver for seg, rett før respektives gjennomføring av dialogen. Spørsmålene er skrevet ut i papirform på ett A4-ark, og de krysser av manuelt i skjemaet rett før den økokritiske litterære dialogen. To uker senere får de samme spørsmål igjen, men denne gangen er spørsmålene presentert enkeltvis med ett spørsmål per side, og i en annen rekkefølge. Denne endringen er foretatt for å øke muligheten for at de svarer uavhengig av sin første besvarelse.

4.4 Reliabilitet, validitet og etiske hensyn

Min forskerrolle er dominerende i studien, fordi jeg er avhengig av min egen forståelseshorisont både for å tolke innholdet og skape nye erfaringer. For å kunne forstå hvordan den preger validiteten i slutningen som trekkes, er det viktig å forstå egen påvirkningskraft i selve datainnsamlingssituasjonen, og hvordan den kan brukes som et verktøy fremfor å bli en validitetstrussel (Maxwell, 2013, ss. 123-125). En hovedutfordring ved validitetsvurderingen er at prosjektet er så personlig styrt. Veien gjennom studien ledes gjennomgående av egne vurderinger av hva som er viktig, fra oppbygning av problemstilling til fremhevede funn etter analyse. Derfor kartlegger jeg noen av situasjonene, hvor prosjektets validitet kan trues av forskerrollen.

Jeg vil først kartlegge validitetsvurderingen under utviklingen av dialogspørsmål, under gjennomføringen av dialogene, samt i analysen av dialogene. Deretter er det også lagt inn en kommentar rundt reliabilitet i transkripsjonene, før delkapitlet avsluttes med foretatte etiske hensyn.

4.4.1 Validitet i utvikling av dialogspørsmålene

Spørsmålene til dialogen kreeres nettopp for å fiske fram elevenes holdninger til naturen, og undersøke hvorvidt holdningene påvirkes under dialog med en medelev. Miljøbudskapet i romanen *Flaggermusmusikk* er ikke til å ta feil av, og potensialet til å fremmane elevenes holdninger til natur er en av grunnene til at romanen ble valgt til prosjektet.

Siden forskerstemmen i høy grad blir synlig gjennom spørsmålene på dialogkortene, går denne måten å gjennomføre datainnsamlingen på bekostning av forskerens tilbaketrunkede rolle. Dermed tar jeg som forsker mer plass, enn ved for eksempel en åpen elevdialog rundt noen få temaer. For å skape spørsmålene må jeg gå inn i samme tekst og refleksjoner som elevene, dog med et bredere bakgrunnsmateriale enn de har tilgang til. Differansen mellom min og elevens forståelseshorisont synliggjøres i utviklingen av spørsmålene.

Dialogen er ganske styrt fra min side, noe jeg har vurdert som nødvendig til fordel for holdningsjakten. Likevel er det omsider elevenes stemmer som er objekt for analyse, og derfor handler neste del om hvordan det gis rom for dem under gjennomføringen av dialogen.

4.4.2 Validitet i gjennomføring av dialogene

Det er ikke nødvendigvis et poeng for meg å ikke påvirke settingen. Det er mer relevant å se på hvordan prosjektet påvirkes praktisk, og for å ikke påvirke dialogen mer enn nødvendig ønsker jeg i utgangspunktet å være mest mulig i bakgrunnen (Bjørndal, 2017, s. 48). Elevene er i dialog med teksten og hverandre, med minst mulig verbal innblanding fra meg. Det gir også rom for at elevene kan diskutere spørsmålene seg imellom, uten en aktiv voksen stemme (Penne et al., 2020, s. 69).

Potensielle praktiske implikasjoner er at min fysiske tilstedeværelse legger en demper på dialogen. Utfordringen med dette kommer først til syne i dialog 1 (linje 164), når Bjørn vender seg til meg for avklaring av spørsmålslyden på et spørsmål. Det samme gjør Ida i dialog 2, på samme spørsmål (linje 160), i tillegg til at hun ber meg om begrepsavklaring (linje 163). Dette indikerer at de spesifikke spørsmålet har forbedringspotensiale. Dialogpartnerne kan mest sannsynlig svare minst like godt på disse spørsmålene som meg, men siden jeg er tilgjengelig under dialogen rettes spørsmålet til meg.

I dialog 1 (linje 333) går jeg også inn med et ekstra spørsmål, fordi dialogen sporer litt av. Dette er også den opprinnelige hensikten med å være tilbaketrasket, men tilstede (se Matre i Penne et al., 2020, s. 69). Basert på disse observasjonene, er konklusjonen at det er en fordel som forsker å innta en noe mer tilbaketrasket rolle enn jeg gjorde, til fordel for økt interaksjon mellom informantene.

4.4.3 Reliabilitet ved transkripsjon

Transkripsjonen av dialogen er fokus for analyse, og må være pålitelig. Av etiske og praktiske årsaker har jeg ikke anledning til å be en annen person transkribere lydopptakene som en kontroll (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). For å ivareta prosjektets reliabilitet transkriberte jeg derfor kort tid etter datainnsamlingen, og brukte god på transkripsjon av dialogene ved å justere lydets tempo, og lytte gjennom dialogene flere ganger både underveis og etter transkripsjon.

Tegnsetting er nøye basert på lydopptaket, og kun brukt der hvor dette tydelig var markert fra deltakernes side (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). For å overføre tale til det Riis-Johansen (2020) beskriver som en datanær transkripsjon (s. 104) har jeg begrenset tolkningsrommet til de få tilfellene hvor informantene helt tydelig retter seg selv for å få uttalen riktig, for eksempel i dialog 1, linje 136 som er endret fra «Jeg har ikke lyst til å fl- trække på en flaggermus», til «Jeg har ikke lyst til å trække på en flaggermus». Fokuset ligger på det elevene faktisk sier, og ikke min egen teori om hva de mener (Riis-Johansen, 2020, s. 104). Jeg retter på navnene til karakterene i transkripsjonene i dialog 2, hvor informanten snakker om Ellens mor, men konsekvent sier Ellen (linje 81-82). Resten av samtaleturen er uendret.

4.4.4 Etiske hensyn

Forskningsprosjektet er i tråd med forskningsetiske hensyn utgitt av *The Norwegian National Research Ethics Committees*, også kalt NESH (2016). Siden det er nødvendig med lydopptak for å kunne forske på dialogen, er prosjektet meldt til *Norsk senter for forskningsdata*, også kalt NSD. Studien er godkjent for gjennomføring per 23.12.2020 (vedlagt). Formell informasjon ble sendt til avdelingsleder og faglærer i forkant av prosjektoppstart (vedlagt). Deltakelse i studien er frivillig. I

tråd med retningslinjer fra NESH og NSD, og siden barna er under 15 år, må både foresatte og elever signere et samtykkeskjema (vedlagt) (NESH, 2016, s. 15, s. 21). Samtlige signerte samtykkeskjemaer, i tillegg til godkjenning fra NSD, er meg i hende før innsamling av data starter.

Mine valg som observatør må vurderes for å kartlegge hvilke etiske følger de kan innebære for prosjektet og deltakerne. Praktiske tiltak ble foretatt for at ikke utenforstående skulle komme inn og forstyrre dialogen, identifisere deltakerne og få sin stemme på opptaket. Rommet er også såpass lydtett at lyder fra gangen ikke oppfattes av diktafonen, og lyder fra rommet når ikke ut til forbipasserende i gangen.

I tillegg til at informantene har fiktive navn, ble dialektnær muntlig uttale av pronomenet *hun/hu/ho*, av etiske hensyn endret til bokmålsnær skriftlig form *hun* i transkripsjonen. Alle tre variantene av pronomenet representeres i dialogene, som variasjon i informantenes dialekter. Andre uttrykk som skiller seg helt tydelig ut som en av informantenes idiolekt, skrives også om til et synonym i to tilfeller. For å sikre korrekt fortolkning av ordene er oversettelsen kontrollert av den aktuelle informanten (NESH, 2016, s. 40).

Oppbevaring av data er i tråd med kravene fra NSD, og beholdes ikke lenger enn nødvendig for studien, altså inntil masteroppgavens innleveringsdato (NESH, 2016, s. 18). Deltakerne og deres foresatte får i samtykkeskjemaet informasjon om at de til enhver tid har rett til innsyn i data som er samlet inn på grunnlag av deres deltakelse.

Til tross for ønsket om å være så tilbaketrukket som mulig i studien, viser det seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis. Konklusjonen er at min forskerrolle i høy grad er aktiv under planlegging av prosjektet, og under innsamling og analyse av data. En kontinuerlig vurdering av min tilstedeværelse ender med at det er nødvendig, siden jeg er alene om prosjektet. Problemstillingen tillater også til en viss grad denne tilnærmingen, siden studien søker holdninger og holdningsutvikling i dialog. Dette aspektet utgjør en annen del av konklusjonen, ved at flere forbehold må tas siden jeg forsøker å måle noe som egentlig ikke kan måles.

5 Dialoganalyse og resultater

For å svare på problemstillingen *Hvordan kan økokritisk dialog mellom elever møte Fagfornyelsens krav til utvikling av holdninger til naturen ved hjelp av boka Flaggermusmusikk?* fokuserer jeg på elevenes holdninger og holdningsutvikling til naturen i innholdsanalysen.

Utgangspunktet er de tre ulike nivåene som dialogspørsmålene ble utviklet fra: små-skala, mellom-skala og stor-skala. På små-skala-nivå behandles spørsmål hvor leseren holder seg nært inntil karakteren. Fokuset ligger på sanser og naturopplevelser, og spørsmålene dreier seg om Ellens omsorg for og kontakt med naturen. Mer spesifikt dreier dialogen seg rundt relasjonen mellom protagonisten Ellen, moren hennes og barokkflaggermusen Leo. På mellom-skala-nivå vurderes artenes verdier og behov opp mot hverandre, og spørsmål rundt menneskets utnyttning av naturens ressurser behandles. På stor-skala-nivå tar spørsmålene opp større utfordringer, som massive samfunnsendringer, befolkningsvekst og minkende arts mangfold. Særlig spørsmålene på mellom- og stor-skala-nivå inviterer til fremstilling av egne holdninger, ved at de i høyere grad etterspør hva eleven selv tror og tenker.

Transkripsjonsdata fra to dialoger mellom to og to ungdomsskoleelever er grunnlag for analyse. Dialogene presenteres separat i analysedelen, for å gjøre det mulig å følge den enkelte elevens holdningsutvikling. For å følge holdningsutviklingen tett gjennom dialogen legges utdrag fra transkripsjonen inn fortløpende. Resultater presenteres per informant, og resultater fra spørreundersøkelsen trekkes inn tilslutt for å kunne si noe om endringer i elevenes holdninger til natur før, og eventuelt etter, dialogen, og eventuelle nye holdninger etter dialogen. I en studie som dreier seg rundt holdninger finnes et stort tolkningsrom, er det ikke sikkert at dialogene har hatt noe med endringene i denne delen å gjøre. Elevene kan svare det de tror er forventet av dem, og de kan ha hatt opplevelser både på skolen og fritiden som har resultert i endring. Med dette forbeholdet, diskuteres de likevel her som et resultat av dialogen.

5.1 Dialoganalyse 1, Viktor og Bjørn

Det kan virke som at Viktor og Bjørn tilpasser seg hverandres posisjoner i begynnelsen av dialogen (Aase, 2005a, s. 107). Holdningene bygger på hverandre. De begynner som tydelig antroposentriske, ved at de er enige i at kommunikasjon mellom menneske og natur er snodig og urealistisk. Mennesker som kommuniserer med dyr, er «rare» - men det fungerer i fiksjon.

22	Bjørn	Hvordan tror du at de klarer å snakke sammen etterhvert?
23	Viktor	Jeg tror liksom.. jeg veit ikke om han egentlig kan snakke da,
24		han er jo en flaggermus. Så det kan hende at hun bare ble litt
25		sånn ko-ko nedi kjelleren der
26	Bjørn	((Ler))
27	Viktor	((ler)) også ((ler)) begynte å snakke til en flaggermus så
28	Bjørn	Ja det er sant det
29	Viktor	bare sier flaggermusa det hun vil at den skal si eller noe
30	Bjørn	Ja på en måte sånn jeg også oppfatter det og ja, at hun på en
31		måte visualiserte ting fordi hun hadde vært der lenge der nede
32		lenge uten å ha noen å snakke med på en måte
33	Viktor	Mhm. Bare blei litt sånn gal ((oversatt fra eng.)) nedi ((ler))
34	Bjørn	Ja
35	Viktor	kjelleren ((ler)) der

Figur 2 Transkripsjon I (22-35)

Før de går over til mellom-skala-nivå rekker de å komme til en enighet om at menneske og natur har et likeverd, og kan leve i pakt med naturen. Det foregår gjennom en forhandling om artenes verdi, hvor Viktor ser ut til å bygge videre på Bjørns refleksjoner.

121	Bjørn	Kanskje at man kan se på dyr på samme måte som menneske og at de
122		er like mye verdt da
123	Viktor	Ja
124	Bjørn	at du må ta like mye vare på dem som du tar vare på din egen
125		familie
126	Viktor	Mhm
127		Jeg tror at det kanskje var noe liksom om at ((pause 5 sek)) man
128		burde liksom ikke se på dyr som noe annerledes enn oss, fordi de
129		er også bare en ting som bor på jorda og sånn. Så det er noe som
130		man kan liksom leve med en ting fra naturen og sånn uten at det
131		må være sånn superannerledes enn vanlig da eller noe
132	Bjørn	Mhm
133	Viktor	Ja

Figur 3 Transkripsjon I (121-133)

De trekker ut forfatterens budskap ved å tenke sammen, teste ut og videreutvikle egne holdninger (Mercer, 2000, s. 1), og de støtter hverandre jevnt over. De virker enige om at romanens budskap handler om likeverd mellom arter, og at dyrene dermed fortjener samme omsorg som egen familie.

Selv om holdningene nå har beveget seg over i et økosentrisk perspektiv, er elevene fremdeles enige. Ved hjelp av spørsmålene og hverandre snakker de seg fra små-skala-nivå og videre til mellom-skala-nivå, som dreier seg rundt nettopp verdivurdering mellom arter. Viktor anerkjenner på linje 127-131 at forfatterens budskap utfordrer holdningene han har vist i tidligere sekvenser, og åpner med dette for mer utforskning på mellom-skala-nivå. Fram til dette punket er kategoriene enklere å fastsette enn videre i dialogen.

Holdningene blir testet mer på mellom-skala-nivå, hvor Bjørn inntar en mer økosentrisk posisjon enn Viktor.

137	Viktor	Nei
138		Jeg har ikke lyst til å trække på en flaggermus fordi det er nok
139		ganske ekkelt når den bare blir most under foten din, og sånn
140	Bjørn	Hvorfor
141	Viktor	((Ler))
142	Bjørn	tror du det er sånn at folk tenker det?
143	Viktor	Fordi folk liksom synes at ting som ikke ser ut som dem er
144		skummelt så da trækker de på ting.
145	Bjørn	Ja, jeg kjenner meg ikke noe igjen i det, for eller på en måte
146		jeg ville ikke trække på en flaggermus for jeg ser jo på en måte
147		som andre dyr som på en måte likeverdige
148	Viktor	Mhm
149	Bjørn	altså jeg ville jo ikke ha gjort noe mot et annet dyr så lenge
150		det ikke har gjort det mot meg
151	Viktor	Mhm
152	Bjørn	så ville ikke jeg gjort noe mot det.
153		Og hvorfor jeg på en måte tror at mennesker kanskje ville gjort
154		det er fordi de er redd for ting som er andre enn dem selv -
155		eller rasen dems på en måte
156	Viktor	Flaggermus er veldig søte da
157	Bjørn	((Ler)) eh
158	Viktor	når de liksom ikke, ikke sånn når de er om natta også lyser man
159		lommelykt på de også har de sånn øyne og sånn for da er de litt
160		skumle ((oversatt fra eng.)) men bortsett fra det så

Figur 4 Transkripsjon 1 (137-160)

Elevene er enige om at andre mennesker er redde for arter som ser annerledes ut. Viktor innleder fra et antroposentrisk ståsted, samtidig som Bjørn holder på det økosentriske perspektivet. Dette bruddet utfordrer Viktors standpunkt, og han svarer med at «Flaggermus er veldig søte da» (linje 156). Dermed melder han seg ut av gruppen av mennesker «som er redd for ting som er annerledes enn seg selv» (linje 154).

Elevene reflekterer videre rundt begrepet likeverd, gjerne med forbehold.

192	Viktor	Også hva tenker du om at det er opp til mennesket å avgjøre
193		andre arters verdi?
194	Bjørn	Jeg tenker på en måte at det kan være en bra ting og en dårlig
195		ting. På en måte en bra ting for at noen her i samfunnet på en
196		måte må styre. Noen må på en måte ta ansvar for det som skal
197		skje her i verden. Og kan da på en måte gjøre det.
198		Og jeg synes det er en dårlig ting fordi på en måte et menneske
199		kunne jo vel som sagt blitt født som et annet dyr
200	Viktor	Mhm
201	Bjørn	og at da alt mulig har på en måte egentlig samme verdi, bare at
202		de er i forskjellige former
203	Viktor	Mhm
204	Bjørn	forskjellige typer arter.
205	Viktor	Ja
206		Jeg tenker at ingen liksom arter burde kunne avgjøre andre
207		arters verdi fordi det er ikke så veldig mye forskjell på en
208		livsform til en annen da, bare sånn hvis man ser på de liksom i
209		det litt sånn større bilde da så. Jeg er lik som alle som bor på
210		en planet og sånn og da er det jo greit å ikke mobbe noen fordi
211		de er litt sånn mindre verdt enn andre ((ler))
212	Bjørn	Ja
213	Viktor	men som brunsnegler de er det greit å drepe

Figur 5 Transkripsjon 1 (192-213)

Bjørn vurderer menneskets rolle som viktig «for det som skal skje her i verden» (linje 196-197), men likestiller naturens side av saken. Viktor går lenger i sin respons ved å slå fast at «ingen liksom arter burde kunne avgjøre andre arters verdi» (linje 206-207). Neste ytring i samme sekvens om likeverd mellom alle arter kommer med et forbehold, siden han avslutter samtalen med å slå fast at «men som brunsnegler de er det greit å drepe» (linje 213). Begge elever svinger mellom antroposentriske og økosentriske holdninger, dermed blir det vanskeligere å definere klare kategorier.

Viktor avslutter mellom-skala-nivået med en liknelse som sidestiller flaggermus og barnehagebarn, i en brutal sammenlikning av farer ved vindmøller og tungtrafikk (linje 237-240). Med denne empatiske innlevelsen i rollen som truet art som avslutning på mellom-skala-nivå, zoomes det ut til et videre perspektiv i neste sekvens.

Elevene går inn på stor-skala-nivå i forhandlingsposisjon, og på dette nivået blir økosentriske posisjoner utfordret for alvor. De prøver ut økosentriske og antroposentriske verdier i spørsmål som ikke nødvendigvis dreier seg direkte om romanen, og enes om en fremtid hvor menneskearten forsvinner til fordel for andre dyrearter. Bjørn holder på et antroposentrisk utgangspunkt, ved å separere menneskearten fra øvrige dyrearter (linje 286-288). Han ender med å stille spørsmålsteget ved hvor viktige menneskets tilstedeværelse egentlig er for dyrene. Det ser ut som at særlig Bjørn får testet sine etablerte holdninger på dette nivået, ved at han ikke får dem til å henge helt i hop med et økosentrisk perspektiv (linje 309-311, 344).

298	Viktor	Okey nummer 1, på hvilken måte kan man si at arter er gjensidig avhengige av hverandre?
299		
300	Bjørn	På hvilken måte kan man si det. ((pause 2 sek)) Hvis du tenker på livets sirkel da
301		
302	Viktor	(Mhm)
303	Bjørn	(så) ((pause 2 sek)) hvis ((pause 3 sek)) oi, det var vanskelig å forklare, avhengig av hverandre. Eller vi er jo avhengige av si ku eller gris for å få mat eller kjøtt å spise da ((pause 4 sek)) også er også kuene avhengige av oss for å få tak i den riktige maten de trenger
304		
305		
306		
307		
308	Viktor	Mhm
309	Bjørn	og sånt. Men samtidig så må jo ikke de være for så vidt avhengige av oss for hadde ikke mennesket hadde vært her så hadde de sikkert hatt gress overalt nesten, som de hadde spist.
310		
311		

Figur 6 Transkripsjon 1 (298-311)

336	Viktor	Eh ville dyr, da dreper de dyr som vi ikke liker ((ler))
337	Bjørn	Ja hvis for eksempel de dreper jo eller si en rev spiser en elg da på en måte hvis det går, det går nok, så på en måte spiser reven elgen fordi det kan jo være sannsynlig for at det blir alt for mange elger etter hvert. Så da spiser reven elgen og det hjelper mot oss hvis det er si det er for mange da, hvis en art tar en annen art.
338		
339		
340		
341		
342		
343	Viktor	Mhm
344	Bjørn	men nå vet ikke jeg helt hvordan vi hjelper den reven da.

Figur 7 Transkripsjon 1 (336-344)

Kategorien er i høy grad antroposentriske, ved at mennesket stadig er utgangspunktet for svarene.

Viktor viser igjen skepsis til romanens premisser om omstendighetene rundt Enons eksistens i siste sekvens. Holdningen som kommer fram i denne sekvensen er preget av dualismen - relasjon mellom menneske og dyr er moralsk forkastelig (Claudi, 2013, s. 247). Holdningen om at mennesket vil overvinne utrydning kan også legges under antroposentrismen.

Siste utdrag viser en sekvens hvor Bjørn trekker dialogen over i et mindre dystert spor, ved å bygge videre på svaret han startet sist sekvens med (linje 362-363). Det er likestilling mellom dyr og mennesker som tas opp igjen her, og elevene går inn i en siste sekvens om romanens budskap.

388	Bjørn	Nja han viser vel på en måte også at det er lov med forandring
389		på en måte, at det skal være lov til å være annerledes.
390	Viktor	Mhm
391	Bjørn	at man ikke må være sånn som alle andre
392	Viktor	Ja og at
393	Bjørn	det kunne blitt kunne blitt likt
394	Viktor	ja naturen og liksom menneskene da ikke trenger å være to
395		forskjellige ting at det kan liksom
396	Bjørn	være én
397	Viktor	ja noe sånt ja ((ler)) være én

Figur 8 Transkripsjon 1 (388-397)

De avslutter dialogen med å nærmest fullføre hverandres setninger, om hvordan mennesker burde få lov til å våge å være annerledes, og være en del av naturen. Deres felles konklusjon er omsider at utviklingen mot å leve mer i ett med naturen kan være positiv, og de nærmer seg holdninger som er i tråd med Næss dypøkologi. Samtidig er dette et svar på romanens budskap, og kan ikke settes i direkte sammenheng med deres egne holdninger til natur.

5.2 Resultater fra dialog 1

5.2.1 Holdningsutvikling, Viktor

I analyse-kapitlet kan en se at Viktor er i aktiv forhandling om egne holdninger fra start. I samtaleturner i begynnelsen av dialogen fremstilles karakterer med nær kontakt med naturen som «ko-ko» (linje 25), «gal» (linje 33) og «rar» (linje 105). Ved å separere flaggermusa Leo fra naturen i form av litterær besjeling (linje 110-111), viser han at han ikke går med på romanens økosentriske tankegang på små-skala-nivå. Siste spørsmål på små-skala-nivå behandler hva forfatteren forsøker å formidle med relasjonen mellom menneske og flaggermus. Viktors svar bygger videre på Bjørns ytring, og han anerkjenner gradvis holdningene som representeres i romanen.

man

burde liksom ikke se på dyr som noe annerledes enn oss, fordi de er også bare en ting som bor på jorda og sånn. Så det er noe som man kan liksom leve med en ting fra naturen og sånn uten at det må være sånn superannerledes enn vanlig da eller noe (linje 127-131)

Figur 9 Transkripsjon 1 (127-131)

Romanens budskap utfordrer hans egne holdninger, og fra dette punktet bevitner vi en forhandling mellom Viktors etablerte holdninger og romanens økosentriske perspektiv, spørsmålene og dialogpartneren. Denne refleksjonen kan åpne for mer utforskning på mellom-skala-nivå.

Vendingen på linje 156 kan se ut som et forsøk på å møte Bjørns mer økosentriske holdninger, ved å si at «flaggermus er veldig søte da», og derfra ser det ut som at han åpner for et annet perspektiv. Viktors holdningsutvikling kan spores i svaret på neste spørsmål, om hvordan elevene synes artenes verdi formidles i romanen. Spor av denne nye posisjonen ser vi snart i form av et mer likestilt perspektiv mellom mennesker og dyr, og verdivurderingen går begge veier.

det var noen av de som var kanskje
litt som flaggermusene kanskje da oppfatter som bedre enn de
andre. Og da blir det litt sånn forskjell der da sånn samme måte
som at hun der mora til Ellen synes at barokkflaggermus er best og sånn (linje 179-183)

Figur 10 Transkripsjon 1 (179-183)

Relasjonen mellom Ellens mor og Leo trekkes inn i svar på spørsmålet som omhandler artenes verdi på et større grunnlag. Dette kan være en indikasjon på at Viktor har kapitulert, og beveger seg mot et nytt holdningsfelt, hvor dyr og mennesker fremstår som mer likeverdige.

Viktors refleksjoner rundt artenes verdi i sekvensen etter er interessante. Han fremsetter Bjørns holdninger som sine egne, og anerkjenner likeverd mellom alle livsformer.

Jeg tenker at ingen liksom arter burde kunne avgjøre andre
arters verdi fordi det er ikke så veldig mye forskjell på en
livsform til en annen da, bare sånn hvis man ser på de liksom i
det litt sånn større bilde da så. Jeg er lik som alle som bor på
en planet og sånn og da er det jo greit å ikke mobbe noen fordi
de er litt sånn mindre verdt enn andre ((ler)) (linje 206-211)

Figur 11 Transkripsjon 1 (206-211)

før han motsier sin egen uttalelse,

men som brunsnegler de er det greit å drepe (linje 213)

Figur 12 Transkripsjon 1 (213)

Dette kan være en indikator på at Viktor fremdeles er i forhandling med egne etablerte holdninger i rollen som menneske.

Viktors holdninger er fortsatt under forhandling når han tar fatt på det siste spørsmålet på mellom-skala-nivå. Her kobles likeverdighetsbegrepet inn for alvor – vindmøllenes trusselbilde for flaggermus sammenliknes med trusselen av en beruset lastebilsjåfør, som daglig kjører tungtrafikk forbi en barnehage. Denne brutale liknelsen står i kontrast til hans tidligere ytrede holdninger, hvor menneskets opplevelse av å for eksempel tråkke på en flaggermus sto i sentrum (linje 138-139). Siden hans forhandling mellom egne, dialogpartnerens og romanens holdninger er såpass aktiv, er det interessant å følge denne holdningsutviklingen videre på stor-skala-nivå.

Etterhvert virker Viktor mer åpen for romanens premisser enn i starten av dialogen, ved at han refererer til tekstens rammer og trekker sammenhenger mellom fiksjon og virkelighet (linje 252-260). Han tar spørsmålet om hva Ellen kan gjøre for å hindre vindmøller fra å skade flaggermus på alvor, og foreslår realistiske tiltak. Ordlyden Viktor senere bruker om hvordan arter er gjensidig avhengige av hverandre, indikerer først en avstand fra menneskets handlinger. I samme åndedrett tar han også medansvar for verdivurderingen i av dyrene: «Eh ville dyr, da dreper de dyr som vi ikke liker» (linje 336). Ambivalensen er i tråd med holdningsforhandlingen vi har sett hos Viktor i tidligere sekvenser, men kan like gjerne innebære en grad av selvkritikk.

Viktor tar budskapet om krysning av arter ganske bokstavelig og stiller spørsmålstegn ved Enons fremtidige eksistens og mulighet til å formere seg. Holdningen forsvares med en iboende menneskelig moral – mennesker og dyr kan og skal ikke produsere avkom. Selv som han tegner et ganske mørkt bilde av menneskehetens fremtid, så virker det ikke som at han har gitt opp menneskearten helt.

Ja også.. ja, det også det kan jo være sånn også hvis det liksom
mennesker bare forsvinner da tilslutt så er jo det litt sånn
kjipt også. ((ler)) Men da kan man jo lage nye mennesker hvis
man bare har noen sånne apekatter som også (linje 371-374)

bare holder man på i et par millioner år (linje 376)

Figur 13 Transkripsjon 1 (371-374, 376)

Evolusjonens utvikling av menneskearten trekkes fram som en prosess som kan gjentas i et perspektiv over «et par millioner år» (linje 373-376), og igjen separeres menneskene fra andre dyrearter. Ut fra dette antroposentriske perspektivet forklarer Viktor hvordan menneskearten kan utryddes, mens for eksempel apekatter (linje 374) som lever mer i pakt med naturen, overlever. Denne arten kan ifølge ham være redningen for menneskearten, innenfor romanens rammer. Viktors holdningsforhandling kan være ved veis ende med den avsluttende samtaleturen.

man kan jo få tilbake menneskene etter hvert da, men det virker
som en litt sånn kjedelig fremtid (linje 380-381)

Figur 14 Transkripsjon 1 (380-381)

I dialogens siste sekvens kommer han i en turveksling med Bjørn fram til at mennesker kan være en del av naturen (linje 394-397). Dette kan indikere at Viktor går mer og mer med på romanens premisser utover i dialogen, noe som igjen bidrar til innlevelse og empati til de karakterene han etterhvert sympatiserer med (Andersen, 2019, s. 80). Ut fra de avsluttende sekvensene av dialogen angir analysen en noe mer økosentrisk holdning hos Viktor enn han viste i de innledende sekvensene, med forbehold om at noen av holdningene baserer seg på romanens budskap.

5.2.2 Spørreundersøkelse, Viktor

To uker etter dialogen forblir Viktors besvarelse på to av spørsmålene uendret. Han markerer tre naturpositive endringer av fem mulige i spørreskjemaet, og det er endringene som gjennomgås her. Den første endringen markeres på spørsmålet på små-skala-nivå under:

Tabell 5 Spørreundersøkelse, 1a, endring 1/3

I hvilken grad føler du deg som en del av naturen?				
FØR		LAV		
ETTER			MIDDELS	

Før dialogen krysset han av for at han følte seg i LAV grad som en del av naturen. To uker etter dialogen krysset han av for at han i MIDDELS grad følte seg som en del av naturen, noe som innebærer én endring i naturens favør. Denne endringen kan bety at dialogen åpner opp for et videre perspektiv til fordel for naturen, noe som også kommer fram i dialoganalysen.

Det andre spørsmålet hvor Viktor markerer en holdningsendring gjelder et spørsmål på mellom-skala-nivå, om bærekraftig energiutvinning og interessekonflikter:

Tabell 6 Spørreundersøkelse, 1a, endring 2/3

I hvilken grad synes du at det er greit at mennesker bruker naturens fornybare ressurser, hvis det går utover andre livsformers eksistens?				
FØR			MIDDELS	
ETTER		LAV		

Før dialogen krysset han av for at han syntes det var MIDDELS greit at mennesker bruker naturens fornybare ressurser, hvis det går utover andre livsformers eksistens. I andre runde endres besvarelsen til at det var greit i LAV grad, noe som innebærer én grads endring i naturens favør, ut fra romanens premisser.

Det tredje spørsmålet hvor Viktor markerer en endring i denne delen er på et spørsmål på stor-skala-nivå, om i hvilken grad klimautfordringene angår ham:

Tabell 7 Spørreundersøkelse, 1a, endring 3/3

I hvilken grad tenker du at klimautfordringene angår deg?				
FØR			HØY	
ETTER				MEGET HØY

Før dialogen markerer han at klimautfordringene angår ham i HØY grad. To uker senere har han endret svaret til det høyeste svaralternativet, og markert at klimautfordringene angår ham i MEGET HØY grad.

Holdningsendringene som vi følger gjennom dialog-analysen, kan vi også finne spor etter i svarene på spørreundersøkelsen. Ut fra disse resultatene kan vi trekke ut at holdningsutviklingen vi undersøkte i dialogen indikerer en minkende avstand i Viktors relasjon til naturen, noe som også kan spores i responsen på spørreskjemaet.

5.2.3 Holdningsutvikling, Bjørn

I starten av dialogen viser Bjørn en tydelig skepsis til kontakten mellom mennesket og naturen (linje 16-19), og han holder på denne holdningen gjennom de to første sekvensene. Etterhvert, fremdeles på små-skala-nivå, viser Bjørn at han går mer og mer med på romanens premisser. Han aksepterer relasjonen og kommunikasjonen mellom flaggermusen og menneskene i romanen (linje 92-102). Ved å vurdere forfatterens hensikt med relasjonen mellom Ellens mor og Leo, trekker Bjørn inn familiebegrepet og likeverd.

Kanskje at man kan se på dyr på samme måte som menneske og at de er like mye verdt da (linje 121-122)

at du må ta like mye vare på dem som du tar vare på din egen familie (linje 124-125)

Figur 15 Transkripsjon 1 (121-122, 124-125)

Selv om dette er hans fortolkning av selve teksten, så bærer han denne holdningen med videre til mellom-skala-nivå. Det interessante med sekvensen på linje 134-162 er hvordan Bjørns utsagn bygger på Viktors respons, samtidig som at standpunktet helt tydelig skiller seg fra Viktors. Sekvensen viser en forhandling om hvordan de posisjonerer seg i forhold til hverandre og teksten, og Bjørn ytrer en sterk økologisk holdning:

Ja, jeg kjenner meg ikke noe igjen i det, for eller på en måte jeg ville ikke tråkke på en flaggermus for jeg ser jo på en måte som andre dyr som på en måte likeverdige (linje 145-147)

Figur 16 Transkripsjon 1 (145-147)

Han trekker senere inn menneskets rolle som viktig «for det som skal skje her i verden» (linje 196-197), samtidig som naturen ikke avskrives helt. Ifølge ham råder tilfeldighetene angående hvem som blir født innenfor hvilken art (linje 198-199). Dermed pålegger han mennesket en viss

ydmukhet overfor andre arter, og begrunner hvorfor mennesket ikke burde ha en selvskrevet posisjon over naturen.

Bjørn holder fast ved denne økosentriske holdningen når han senere sier at

og at da alt mulig har på en måte egentlig samme verdi, bare at de er i forskjellige former (linje 201-202)

Figur 17 Transkripsjon 1 (201-202)

Her kommer økosofiens prinsipper fram, og han nærmer seg romanens etiske horisont. Bjørn prøver ut disse holdningene i refleksjoner rundt vindmøllenes skader på naturen og flaggermusarten, og de ser ut til å holde stand (linje 224-236). Empatisk forsøker han å forstå og beskrive vindmøllenes trusselbilde for flaggermusa, ved å forestille seg samme utfordring for mennesket (linje 224-236). Disse holdningene blir senere testet i dialogen, for i en større sammenheng viser det seg at romanens økosentriske perspektiv krever dypere refleksjon. På stor-skala-nivå inntar han en mer antroposentrisk posisjon, ved å separere menneskearten fra øvrige dyrearter (linje 286-288). De økosentriske holdningene som vi har sett hos ham tidligere i dialogen er under forhandling, og vi aner konturer av hans opprinnelige, personlige holdninger. Bjørn ser ut til å revurdere holdbarheten i egne holdninger, og hans refleksjoner rundt spørsmålet i utdraget under starter i et antroposentrisk perspektiv (linje 303-307). Det ender likevel i en økosentrisk undring:

Men samtidig så må jo ikke de være for så vidt
avhengige av oss for hadde ikke mennesket hadde vært her så
hadde de sikkert hatt gress overalt nesten, som de hadde spist (linje 309-311)

Figur 18 Transkripsjon 1 (309-311)

Det kunne være interessant å fordype seg i tankerekken her, siden husdyrene han nevner er avlet fram nettopp for å dekke menneskets næringsbehov, og ikke ville eksistert i samme skala og form uten menneskelig innblanding. Selv om han baserer seg på naturens næringskjeder inntar han et antroposentrisk perspektiv (linje 337-342), men refleksjonen ender med at han ikke helt klarer å forklare hvordan mennesket hjelper naturen med sin tilstedeværelse:

men nå vet ikke jeg helt hvordan vi hjelper den reven da (linje 344)

Figur 19 Transkripsjon 1 (344)

Her svinger Bjørns holdninger mellom ulike standpunkt, og han er tydelig i forhandling mellom ulike posisjoner. I tidligere sekvenser har Bjørn talt naturens sak ved flere tilfeller. De to utdragene over indikerer en form for åpenbaring om at den økosentriske holdningen som innledningsvis virket logisk og riktig, ikke nødvendigvis er så lettvinnet i praksis.

I transkripsjonen bemerker Bjørn flere steder at menneskene i romanen er avhengige av dyrene på ulike måter (linje 20, 42-45, 47-48, 92-94, 247-248, 304-305), men dyrenes avhengighet av mennesket ikke er like fremtredende. Avhengigheten som nevnes går mer på menneskets premisser, ved at arter må reddes fra utrydning nettopp på grunn av økende fremvekst av menneskesamfunn. Spørsmålene blir hengende i lufta, og han avskriver muligheten til å reflektere videre ved å si at det er vanskelig (linje 347). Spørsmålet er hva som skjedde med Bjørns holdningsutvikling deretter. Dialoganalysen viser at øyeblikk som markerer en naturnegativ holdningsutvikling hos Bjørn, er sekvenser på stor-skala-nivå hvor han sitter igjen med ubesvarte spørsmål rundt menneskets rolle i naturen. På mellom-skala-nivå virker han ganske solid i sine økosentriske holdninger, mens det på slutten av dialogen registreres en ganske ambivalent tilnærming til perspektivene på stor-skala-nivå. De ubesvarte spørsmålene kommer i kjølvannet av spørsmålet *På hvilken måte kan man si at arter er gjensidig avhengige av hverandre*. Han klarer ikke å finne svar på hvordan andre arter trenger menneskearten, og får ikke hjelp fra dialogpartneren eller fra spørsmålene basert på romanens etiske perspektiv.

Selv om det avsluttende spørsmålet først og fremst etterspør romanens budskap, ser det ut som at han går ut av dialogen med noe sterkere økosentriske holdninger enn han viste innledningsvis.

5.2.4 Spørreundersøkelse, Bjørn

Bjørn svarer likt på fire av spørsmålene før og etter dialogen, og vi kan kun spore én endring i spørreskjemaet før og etter dialogen. Før dialogen svarte Bjørn at han i HØY grad hadde vilje til å ta vare på naturen. Endringen er i naturens disfavør, viljen er nedregulert én grad, til MIDDELS:

Tabell 8 Spørreundersøkelse, 1b, endring 1/1

I hvilken grad har du vilje til å ta vare på naturen?				
FØR			HØY	
ETTER		MIDDELS		

Svarene på spørreundersøkelsen kan enten avvise eller underbygge eventuelle holdningsendringer. Resultatet fra denne delen peker på at han kan ha fått sin opprinnelige økosentriske holdning testet under dialogen. Svaret to uker etter dialogen kan indikere en økt motløshet, noe som kan være et resultat av usikkerheten som kom til syne på slutten av dialogen (linje 309-311 og 344).

5.3 Dialoganalyse 2, Josefine og Ida

Josefine inntar en sterk økosentrisk holdning fra starten av dialogen. Ida har kun lest 65% av romanen, inkludert slutten. Dette preger dialogen i form av endel korte svar som «jeg vet ikke» og «jeg husker ikke». Ida kompenserer for dette ved å gå inn i refleksjoner rundt hvor de etablerte holdningene kommer fra, noe som åpner for forhandling rundt disse for begge elevene. Omsider går Ida ut av dialogen med en annen økosentrisk innsikt enn den vi ser innledningsvis, mens Josefine får prøvd sine økosentriske standpunkt mer og mer utover i dialogen.

I Josefines første responstur uttaler hun en tydelig aksept for lydløs kommunikasjon mellom ulike arter.

18	Ida	Hvordan tror du at de klarer å snakke sammen etterhvert?
19	Josefine	Jeg tror på en måte de bare forstår hverandre på en måte. Og de
20		har jo sånn bånd gjennom han Enon. Fordi det kommer jo senere
21		frem at Leo er jo han faren til Enon. Så de er.. han er jo
22		egentlig stefaren til Ellen da, så de har jo ganske sterkt bånd
23		siden Enon er veldig viktig for Ellen. Så jeg tror det er
24		egentlig litt derfor at de bare forstår hverandre. Hva tenker du
25		om det?

Figur 20 Transkripsjon 2 (18-25)

Familiebegrepet trekkes inn som et sterkt bånd på tvers av artene, og som direkte årsak til at Josefine tror at «de bare forstår hverandre på en måte» (linje 19). Dette tydelige økosentriske perspektivet kommer såpass tidlig i dialogen, at det må tas høyde for at kontakten mellom mennesket og flaggermus aksepteres som en del av romanens premiss, og dermed som en del av fiksjonen.

I andre sekvens på små-skala-nivå kan vi ane konturene av et mer antroposentrisk ståsted i Idas samtale, hvor hun reagerer sterkt på at Ellens mor prioriterer flaggermus fremfor egne barn (linje 62). Det virker som et urealistisk scenario for Ida, som tydelig lar seg provosere av romanens verdivurdering i denne karakterens tilfelle. Reaksjonen kan også fortolkes som en økosentrisk holdning, siden det å være knyttet til avkom er dypt forankret også i naturen, og at Ellens mor

derfor handler mot naturen ifølge Ida. En slik holdning viser likevel at hun ikke med på økosentriske perspektivet som romanen inviterer til, med et utvidet familiebegrep på tvers av arter.

58	Ida	Nei det er jo.. de har jo det der de redder flaggermusene og
59		sånt og man ser jo også at moren hennes er jo GANSKE opptatt av
60		de flaggermusene
61	Josefine	Mhm
62	Ida	de betyr jo nesten mer for henne enn barna

Figur 21 Transkripsjon 2 (58-62)

Kort tid etter støtter Josefine opp under denne verdivurderingen, og tar det med videre i svaret om hva hun tenker om forholdet mellom Ellens mor og flaggermusen Leo.

81	Josefine	Ja, det var vel Leo som beit hun der moren til Ellen da, så for
82		moren er jo Leo det viktigste i hele verden, egentlig viktigere
83		enn ja, egentlig viktigere enn både Enon og Ellen og alt sånn.
84		Hun klarte jo ikke å være i dvale unna han Leo heller. Så de har
85		vel blitt veldig nærme da. Så ja.
86	Ida	Ja ((ler))

Figur 22 Transkripsjon 2 (81-86)

Hun tar opp avhengighetsforholdet som Ellens mor opplever til flaggermusa (linje 82). Avhengigheten forklares med at hun er bitt av ham, men denne informasjonen inkluderes ikke av Ida. Hun avskriver forholdet mellom menneske og flaggermus som «ganske spesielt» på linje 94, og viser med dette at hun ikke er helt med på romanens premisser. Josefine utfordrer denne holdningen ved å reflektere mer inngående rundt budskapet (fra linje 99). Evolusjonslære lenkes opp mot menneskets eksistens i Enons utvikling fra menneske til flaggermus, og Josefine trekker inn den passasjen i romanen hvor dette behandles som et poeng.

93	Ida	Hm. Vel. Det er litt vanskelig, jeg vet ikke, det er jo ganske,
94		det er jo et ganske spesielt forhold
95	Josefine	Ja
96	Ida	det er jo det
97	Josefine	Mhm
98	Ida	men.. nei jeg vet ikke
99	Josefine	Jeg tenker kanskje at det er litt sånn at dyr og mennesker kan
100		på en måte, de er jo ganske like da, at de er tett knyttet opp
101		til hverandre. Litt sånn som den.. så, en eller annen gang der,
102		så fortalte jo hun Ellen han der Enon om hvordan armene til,
103		vingene til flaggermusene var ganske like som hendene våre, og
104		så tok de inn en blåhval og alt sånn. Så det at vi er ganske
105		like og er noe av det samme. At man KAN være nærme dyra og
106	Josefine	Mhm
107	Ida	Ja

Figur 23 Transkripsjon 2 (93-107)

Naturen er her aktivt representert som en viktig del av romanens handlingsforløp, og vi ser samtidig et nytt snev av Josefines økosentriske holdning til naturen (linje 104-105). Standpunktet følges

videre på mellom-skala-nivå, hvor spørsmålene inviterer til personlige holdninger som er mindre avhengige av hva en husker fra teksten.

På mellom-skala-nivå behandles spørsmål rundt verdivurdering mellom arter, og elevene svarer impulsivt ved å sette ord på veletablerte holdninger.

127	Ida	Jeg ville heller ikke tråkket på en flaggermus hvis jeg så den
128		på bakken. Men nå er det jo sikkert annerledes med flaggermus og
129		insekter da, men for eksempel insekter det hadde jeg med glede
130		tråkket på. Men flaggermus det.. jeg hadde også heller ikke tatt
131		på den. Fordi som du sa så kan den ha bakterier og sykdommer og
132	Josefine	Ja
133	Ida	jeg ville ikke tatt på den
134	Josefine	Nei
135	Ida	Hvorfor tror du det er sånn?
136	Josefine	Jeg tror det er mange som mange bare synes de er litt ekle.
137		Sånn.. de fleste synes ofte at smådyr er verre enn svære dyr.
138		Jeg selv synes jo at vepser er det skumleste som finnes, ikke
139		bjørner eller noe sånn. Jeg tror egentlig det handler litt om at
140		sånne store dyr de kjenn.. tenker vi på en måte at er litt mer
141		lik oss, kan godt hende at det er litt derfor. Og spesielt sånne
142		insekter, de er enda lenger unna oss enn sånne flaggermus, så..
143		jeg tror ikke så mange kjenner seg igjen i dem og tenker at vi
144		egentlig er ganske like
145	Ida	Nei

Figur 24 Transkripsjon 2 (127-145)

Ida uttrykker at hun «med glede» ville tråkket på et insekt (linje 129-130), og inntar dermed en menneskesentrert holdning. Josefine bekrefter dette med en frykt for det som er annerledes. Hun trekker inn igjen slektskapet mellom pattedyr (linje 99-105), og begrunner begges holdning til insekter med evolusjonsteori, og det faktum at mennesker og insekter ikke likner (linje 141-144).

I avsluttende sekvens på mellom-skala-nivå fremstilles noen nye holdninger, som setter disse refleksjonene på prøve. I turvekslingen reflekterer Ida heller rundt hvor holdningene rundt verdivurderingen stammer fra, enn å svare på spørsmålet, (linje 197-207). Hun reflekterer Josefines holdninger fra linje 136, og bygger videre på dem.

195	Josefine	Ja, hva tenker du om at det er opp til mennesket å avgjøre andre
196		arters verdi?
197	Ida	Nei det er vel sånn hvis vi tar ikke flaggermus da for eksempel
198		hvis en mus så er det jo.. de fleste mennesker blir jo sånn, Æsj
199		en mus og da lærer jo andre mennesker også sånn, Å den det er
200		ekkel, fordi den personen har sagt at Det er en ekkel mus, da
201		er det en ekkel mus ikke sant
202	Josefine	Mhm
203	Ida	også frykt for små og store dyr og sånt det har jo alltid vært
204		en ting, det er jo sånn de er alltid.. man er alltid redd for et
205		dyr ikke sant
206	Josefine	Mhm
207	Ida	selv om det på en måte ikke kan gjøre deg noe

Figur 25 Transkripsjon 2 (195-207)

Ida beskriver at de etablerte holdningene som hun har ytret tidligere i dialogen er innlærte og fryktbaserte (linje 198-201). Hvorvidt refleksjonen resulterer i mulighet for å utvikle nye holdninger til naturen gjenstår å se i de neste sekvensene.

208	Josefine	Tenker du at det er at mennesker egentlig burde bestemme om en art er viktig eller ikke viktig? (Eller)
209		
210	Ida	(Nei)
211	Josefine	nei, jeg er enig der og. Fordi alle er vel egentlig viktige
212	Ida	(Mhm)
213	Josefine	(hvis) vi skulle bestemme hvem som er viktig da hadde jo vi
214		valgt mer oss selv siden
215	Ida	Ja
216	Josefine	vi.. det blir jo helt feil da, siden vi da bare hadde valgt de
217		som var viktige for oss mest sannsynlig, ikke som var viktig for
218		andre arter
219	Ida	Nei

Figur 26 Transkripsjon 2 (208-219)

Idas åpning for nye og reflekterte holdninger utfordres i responsen fra Josefine, som inntar en tydelig økologisk holdning til menneskets rolle i naturen. Menneskets rett til å avgjøre «hvem som er viktig» avskrives helt (linje 216-218). Ida responderer støttende på dette dypøkologiske poenget i tråd med spørsmålets økosentriske rammer. Det er likevel vanskelig å si om Idas respons indikerer en holdningsutvikling, eller er ment som dialogstøtte til Josefine.

I sekvensen etter er Ida er den som tar opp alvoret i at en flaggermusart i romanen er utrydningstruet som følge av vindmøller.

222	Ida	Hvordan fremstilles vindmøller i romanen?
223	Josefine	Ja det fremstilles som noe som dreper masse flaggermus, det er
224		jo sånn at de gjør det i virkeligheten, dreper masse
225		forskjellige dyr. Det har vel vært noe ørner som har mista livet
226		der og alt sånn
227	Ida	Ja, jeg er enig der. De det fremstilles jo som en veldig dårlig
228		ting, fordi som de sier i boka da så holdt det på.. den
229		flaggermusarten holdt jo på å bli utrydda på grunn av vindmøller
230	Josefine	Mhm
231	Ida	Ja

Figur 27 Transkripsjon 2 (222-231)

Spørsmålet er basert på teksten, men Josefines bidrag (linje 225-226) trekker fiksjonen inn i virkeligheten. Ida utvider problemstillingen til tapt artsmangfold.

Om Ida tar et oppgjør med innlærte holdninger til små dyr og resulterer i endrede holdninger, undersøkes videre på stor-skala-nivå. Det er også interessant å undersøke om en dypøkologisk tankegang vedvarer hos Josefine, eller om det er et moment i en forhandlingsprosess mellom tekstens etiske horisont og egne holdninger. Hun har tidligere vist å kunne innta begge perspektiver.

Stor-skala-nivå dekker større problemstillinger, som befolkningsvekst og tapt artsmangfold. Begge elever inntar et antroposentrisk perspektiv i denne sekvensen, ved å avgrense *livet på jorda* til menneskelige samfunn (linje 256-279).

256		Hvordan ville livet på jorda se ut om hundre år hvis parasitten fikk spre seg?
257		
258	Josefine	Vet ikke, da tror jeg det hadde blitt egentlig veldig rart, sånn at alle sett.. at i hvert fall veldig mange, setter det setter flaggermus og hjorter og kanskje det er noen andre dyr også som gjør det, før sitt eget liv og alt sånn, og sånn som moren der, hun ble jo på en måte litt sånn nesten litt sånn dum av det, sånn at hun vil gjøre absolutt alt for den for å være nær den. Sånn som hvis hun kunne på en måte klart å holde det litt mer på avstand så kunne det jo gått, men hvis det hadde blitt sånn at veldig mange gikk i dvale på vinteren så hadde det jo ikke vært sikkert at verden kunne gått rundt og sånn
260		
261		
262		
263		
264		
265		
266		
267		
268	Ida	Nei jeg er enig i det fordi hvis for eksempel da som hun hun ene i boka som gikk i dvale også hadde hun fryst i hjel
269		
270	Josefine	Mhm
271	Ida	hvis det da skulle skje med nesten alle som gikk i dvale så hadde jo veldig mange DØDD
272		

Figur 28 Transkripsjon 2 (256-272)

Denne menneskesentrerte måten å tenke på holder seg stabil også gjennom neste sekvens, som avsluttes med Josefines refleksjoner rundt hvordan mennesker er avhengige av ulike dyr for å leve godt. Hun snakker blant annet om «plantene våre» (linje 301), og ekskluderer tilsynelatende andre arters behov fra problemstillingen. Dette stemmer ikke helt overens med holdninger fra tidligere sekvenser, som da hun ytret at mennesket ikke var overordnet andre arter i en verdivurdering av dem (linje 216-218).

Omsider er det Ida som viser en mer økosentrisk holdning i dialogens avslutningssekvens.

306	Josefine	Ja skal vi gå videre eller har du noe? Okey, hva slags fremtid tror du Enon representerer i romanen? Så hvordan fremtid tror du han på en måte viser fram da?
307		
308		
309	Ida	Vet ikke ((ler))
310	Josefine	Jeg tenker kanskje at man blir mer knyttet til dyr, at man i fremtiden da at det er viktig å ha nærere bånd med naturen og ikke tenke på det som noe fremmed. Så da blir det enklere å ta vare på den når man forstår hvor viktig det er for oss
311		
312		
313		
314	Ida	JA
315	Josefine	Tenker du noe mer om det?
316	Ida	Nei det er jo, ja det er viktig å ha et nært bånd med dyr da og naturen og sånt. Fordi da forstår man hvor viktig den ER, for oss alle egentlig, for dyrene for menneskene. Ja
317		
318		

Figur 29 Transkripsjon 2 (306-318)

Hun vurderer naturen som viktig for både mennesker og dyr (linje 316-318), og har dermed beveget seg mot en mer økosentrisk holdning enn hun viste innledningsvis. Josefine støtter seg mer på det menneskesentrerte perspektivet, og avslutter dermed dialogen med en annen holdning enn i innledende sekvenser.

Josefine styrer dialogens retning til en viss grad, men sørger kontinuerlig for å invitere Ida til å svare. Hun bidrar både med faglig støtte når Ida ber om det, og noen rettelser på detaljnivå. Siden Ida ikke har lest hele boka, har hun ikke svar på alle spørsmålene, og Josefine får en form for innholdsmessig overtak i begynnelsen av dialogen. Dermed forsvinner en viktig stemme på småskala-nivå, siden ytringene i dialogen ideelt skal reflekteres av og bygge på alle deltakernes innhold (Mercer, 2004, s. 140). Josefine utfordres ikke på egne holdninger i starten av dialogen, og hun tar et tydelig økosentrisk standpunkt. Idas utsagn derimot bygger gjentatte ganger på Josefines utsagn, samtidig som at hun på mellom-skala-nivå kompenserer med personlig engasjement rundt spørsmål som ikke knytter seg direkte til teksten. De støtter hverandre i utsagnene gjennom hele dialogen, og de skaper felles mening når de diskuterer verdivurdering mellom arter på mellom-skala-nivå (Mercer, 2000, s.1). På stor-skala-nivå bidrar Ida i økt grad med egne refleksjoner og forkunnskaper (Mercer, 2004, s.140), og Josefines holdninger møter derfor etterhvert mer motstand.

5.4 Resultater fra dialog 2

5.4.1 Holdningsutvikling, Josefine

Josefine viser en tydelig økosentrisk holdning i begynnelsen av dialogen. Hun er med på romanens premisser når det er snakk om kommunikasjon mellom artene, og er tydelig i sitt standpunkt tidlig i dialogen. Kommunikasjonen beskrives som en forståelse mellom individene, i tråd med det Willett (2014) snakker om som lydløs kommunikasjon med naturen (s. 8). Hun avrunder småskala-nivået med

at vi er ganske
like og er noe av det samme. At man KAN være nærme dyra og (linje 104-105)

Figur 30 Transkripsjon 2 (104-105)

noe som kan bekrefte at hun selv føler nær kontakt med naturen på et sanselig nivå.

Holdningene utfordres på mellom-skala-nivå. Her uttrykker hun en større avstand til dyrene, i form av frykt for det en ikke kjenner. Samtidig reflekterer hun rundt de ulike artsgrupperingene, og kommer fram til at arter fra rekker nærmere menneskerekka er lettere å kjenne seg igjen i (linje 143) og dermed er mindre skremmende. Hun tar tilsynelatende et oppgjør med denne holdningen, ved at menneskets rett til å avgjøre «hvem som er viktig» avskrives fullstendig.

vi.. det blir jo helt feil da, siden vi da bare hadde valgt de som var viktige for oss mest sannsynlig, ikke som var viktig for andre arter (linje 216-218)

Figur 31 Transkripsjon 2 (216-218)

og går med dette inn i et dypøkologisk prinsipp. Motsigelsen av dette når hun senere snakker om «plantene våre» (linje 301) kan være en illustrasjon på hvordan eleven deltar i dialogen i tråd med tekstens premisser.

På stor-skala-nivå ender flere sekvenser i det som kan virke som et antroposentrisk spor. Hun holder seg i dette sporet til slutten av dialogen, og avslutter sin siste samtaleturn på stor-skala-nivå med å heve mennesket som art over resten av naturen.

Jeg tenker kanskje at man blir mer knyttet til dyr, at man i fremtiden da at det er viktig å ha nærere bånd med naturen og ikke tenke på det som noe fremmed. Så da blir det enklere å ta vare på den når man forstår hvor viktig det er for oss (linje 310-313)

Figur 32 Transkripsjon 2 (310-313)

Det er vanskelig å vurdere om dette er et resultat av dialogen, eller om hennes opprinnelige holdninger kommer mer fram på stor-skala-nivå. Tanken hun presenterer over er i høy grad naturpositiv, men viser en holdning som differensierer menneske og naturen (viktig for oss, linje 313). Med tanke på hvordan mennesker nå lever i moderne samfunn, stort sett atskilt fra naturen, så er dette en holdning som er vanskelig å gå bort ifra. Det viser seg at eleven tar del i naturens perspektiver på små-skala-nivå, vurderer ulike perspektiver på mellom-skala-nivå og omsider ser ut til å streve med å holde på det økosentriske perspektivet i de store dimensjonene på stor-skala-nivå.

5.4.2 Spørreundersøkelse, Josefine

Josefines respons på spørreundersøkelsen før dialogen skiller seg fra de andres fordi hun har svart i MEGET HØY grad i naturens favør på nesten samtlige punkter. Dette gjør en naturpositiv endring usannsynlig på fire av spørsmålene. Kun på ett punkt markerer hun MIDDELS grad, på spørsmål om i hvilken grad hun synes at det er greit at mennesker bruker naturens fornybare ressurser, hvis det går utover andre livsformers eksistens. Vi antar at hun har reflektert over dette fra tidligere, siden hun trekker inn kjente fakta om vindkraft (linje 223-226). På dette punktet og tre andre forblir svaret uendret to uker etter dialogen. Det er endringen som er mest interessant, for hun markerer en lavere skår på følelsen av å være en del av naturen.

Tabell 9 Spørreundersøkelse, 2a, endring 1/1

I hvilken grad føler du deg som en del av naturen?				
FØR				MEGET HØY
ETTER			HØY	

Dette kan til en viss grad spores i dialogen, siden de tydelige økosentriske holdningene hun fronter på små-skala-nivå blir utfordret gjennom hele dialogen. Det ender med at hun i sine avsluttende refleksjoner rundt menneskets rolle i naturen skiller mennesket fra øvrig natur. Selv om holdningen i høy grad er naturpositiv gjennom hele dialogen, så kan dialogen ha bidratt til å problematisere betydningen av det å føle seg som en del av naturen.

5.4.3 Holdningsutvikling, Ida

I starten av dialogen tar Ida avstand fra romanens fiksjonsrammer, og går ikke med på at familiebegrepet kan innlemme andre naturelementer enn mennesker. Hun virker provosert av at moren angivelig setter flaggermus foran mennesker, «de betyr jo nesten mer for henne enn barna» (linje 62). Hun holder fast ved denne holdningen, når hun senere avskriver forholdet mellom moren og flaggermusa som «ganske spesielt» (linje 94). Ida har ikke lest hele romanen, og dermed ikke gått inn i romanens fiksjonsunivers. Det kan være en forutsetning for å svare på spørsmålene på små-skala-nivå, som baserer seg på romanens innhold.

Ida kommer sterkere inn på mellom-skala-nivå, hvor spørsmålene er mer løsrevet fra romanen. Her deler hun en tydelig differensierende holdning rundt ulike arter (linje 127-131), og det virker som at hun setter flaggermusas verdi noe høyere enn insekters. Utdraget kan også tolkes som at hun ikke ville tråkket på en flaggermus fordi det er ekkelt. Uavhengig av hva tanken bak utsagnet er, så sporer vi en antroposentrisk verdivurdering. Det interessante i neste sekvens er at hun i sin samtale tur uoppfordret tar tak i hvor hennes egne holdninger stammer fra (linje 198-201). Hun beskriver dem som innlærte, noe som åpner for en revurdering av innlærte etablerte holdninger.

På stor-skala-nivå avslutter Ida den siste sekvensen med en samtale tur som bygger på medelevens tidligere samtale tur, men mer preget av økosentrisk perspektiv.

Nei det er jo, ja det er viktig å ha et nært bånd med dyr da og naturen og sånt. Fordi da forstår man hvor viktig den ER, for oss alle egentlig, for dyrene for menneskene. Ja (linje 316-318)

Figur 33 Transkripsjon 2 (316-318)

Avslutningen indikerer ikke nødvendigvis en holdningsendring hos Ida, men det kan være spor etter revurderingen av forutinntatte og innlærte holdninger som blir behandlet her. Hun plasserer i høyere grad mennesket i naturen ved å forklare at hun inkluderer både mennesker og dyr med «oss alle» (linje 318). Avslutningen av dialogen kan også være en oppsummering av holdningsforventningene som ligger i situasjonen, og det må tas med i betraktningen at dialogspørsmålene og romanens holdningsrammer legger visse føringer på hva elevene tenker er forventet av dem.

5.4.4 Spørreundersøkelse, Ida

Ved sammenlikning av Idas spørreskjema før og etter dialogen, er kun to punkter uendret. Spørsmålet *I hvilken grad synes du at det er greit at mennesker bruker naturens fornybare ressurser, hvis det går ut over andre livsformers eksistens?* virker misforstått. Før dialogen krysser hun av i HØY grad, og to uker senere krysser hun av i LAV grad, i tillegg til å ha klusset over et feilsvar på i HØY grad på samme ark. Siden det er vanskelig å tolke om hun enten har opplevd en endring tilsvarende to grader eller har misforstått spørsmålet i første runde, så fjernes svarene på spørsmålet fra materialet.

Øvrige endringer er interessante, og presenteres under ett siden de har en sammenheng. Svarene spriker i første respons, på hvor relevant klimautfordringene virker for Ida.

Tabell 10 Spørreundersøkelse, 2b, endring 1/2 og 2/2

I hvilken grad tenker du at klimautfordringene angår deg?				
FØR		LAV		
ETTER			MIDDELS	
I hvilken grad mener du at din rolle er viktig for å løse klimautfordringene?				
FØR				MEGET HØY
ETTER			HØY	

Før dialogen tenker hun at klimautfordringene i LAV grad angår henne, samtidig som at hun mener at hennes rolle i MEGET HØY grad er viktig for å løse dem. Før dialogen føler hun seg altså ansvarlig for å løse utfordringene, men ser ikke direkte hvordan klimaendringene påvirker henne. To uker senere nærmer holdningene seg hverandre to grader. Hun markerer at klimaendringene nå virker én grad mer relevant for henne. Dette kan spores tilbake til dialogen i form av refleksjoner

rundt konkrete klimautfordringer, som for eksempel når hun snakker om tapt arts mangfold (linje 227-229). Selv om hun fortsatt markerer at hennes rolle i HØY grad er viktig for endring, så synker ansvarfølelsen en grad på dette punktet. Dette kan bety at hun senker skuldrene litt, og overlater noe av ansvaret til voksne.

5.5 Relevante funn

I dette kapitlet har jeg fulgt elevenes holdninger i bevegelse over en tenkt skala mellom antroposentriske og økosentriske holdninger (se Figur 1 *The NatCul-matrix*, Goga, 2017). Et overordna funn er at holdninger til naturen ikke bare kommer til syne, men også tilsynelatende utvikler seg gjennom dialog. Det betyr i praksis at begge forskningsspørsmål *kan* besvares positivt. Det er ikke dermed sagt at holdningene er i naturens favør, for informantene skifter tilsynelatende mellom økosentrisk og antroposentrisk posisjon. Ett og samme menneske kan bære på motstridende holdninger, som er etablerte i ulike holdningssett, i ulik grad, og som dreier seg om tilsynelatende separate temaer, og disse holdningene legges fram for forhandling i dialogen. Dialogen bidrar til romanens problematisering av hva det innebærer å være en del av naturen, og til en større bevissthet om den reelle avstanden mellom natur og mennesket i dagens samfunn, og hva det kan innebære å ha omsorg for den.

Funnene er også belemret med forbehold, først og fremst siden en holdning ikke er en bestemt enhet, men noe flytende i mennesket, som små glimt av omskiftelige sannheter (Bachtin, 1997, s. 28). Et annet forbehold er hvordan elevene også prøver ut andres holdninger som sine egne. Med disse forbeholdene avklarte, kan avhandlingen vise et utsnitt innblikket i fire elevers ambivalens i holdningsforhandling.

6 Diskusjon og konklusjon

Avhandlingen har vært en søkeprosess etter holdninger til natur, med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kan økokritisk dialog mellom elever møte Fagfornyelsens krav til utvikling av holdninger til naturen ved hjelp av boka Flaggermusmusikk?* For å søke etter holdningsutvikling har jeg undersøkt holdningene som kommer fram under økokritisk litterær dialog ved å spørre *Hvilke holdninger til naturen kommer fram i dialogen?* og *Hvilke tegn til holdningsutvikling kan spores i dialogen?* Noen av funnene viser hvordan elevenes egne holdninger til naturen utfordres, og hvordan dette håndteres i dialogen. Elevene skifter stadig posisjoner gjennom dialogen, og økokritiske perspektiver virker vanskelige å følge opp, når de settes opp mot virkelige dilemmaer og egne etablerte holdninger. Skepsis til romanens etiske horisont skaper også motstand i tankeprosessene, og bidrar til refleksjon. I denne avsluttende delen diskuteres relevante funn mot relevant teori.

6.1 Å lese fiksjon

Det kan være vrient å få sterke økosentriske holdninger til å passe med egen virkelighet, og det dypøkologiske idealet om at mennesket er en del av naturen holder ikke nødvendigvis stand mot egne etablerte holdninger. Fiksjon kan trigge mistro, når informasjonen ikke passer til forkunnskapene elevene bærer med seg (Nikolajeva, 2014, s. 26-27). På den andre siden, ved å gå med på romanens prinsipper uten å stille seg kritisk til radikale økologiske prinsipper som presenteres gjennom romanen og dialogspørsmålene, kan en også miste relevante sammenhenger mellom den virkelige og den fiktive verdenen (Nikolajeva, 2014, s. 36). Det er i refleksjoner rundt hvordan leserens virkelighet og livsverdenen i *Flaggermusmusikk* er ulik, at vi finner potensialet for ny mening, og denne motstanden kan være konstruktiv i et dannelsesperspektiv.

I *Flaggermusmusikk* følges Ellens personlige utvikling til økoborger, og leseren får mulighet til å både se prosessen utenfra, og oppleve den gjennom henne. Dette er en styrke ved romanen, fordi tekstens budskap og handling utfordrer oss og våre etablerte holdninger. Teksten åpner for tilsvarende prosesser i leseren, og leserens holdninger prøves kraftig med Enons eksistens som både menneske og flaggermus. Menneskets opplysning har historisk bidratt til et markant skille mellom menneske og natur, og til å heve arten over andre deler av naturen (Steinsholt, 2016, s. 60). Det kan diskuteres hvorvidt menneskets åpenbaring over seg selv og egen fornuft, og et påfølgende skille fra naturen (Steinsholt, 2016, s. 46), er en reverserbar prosess. Uansett bidrar en slik problemstilling med motstand, som fører leseren over i det ukjente.

I dialogene får de umiddelbare reaksjonene på Enon som hybrid mellom menneske og flaggermus etterhvert vike for en mer symbolsk mening. Det kreves en god del lesetrening for å forstå billedlig språk (Nikolajeva, 2014, s. 18), og dette skiftet i forståelsen av Enons eksistens er ikke en selvfølge hos unge lesere. Likevel lever elevene seg inn i en alternativ virkelighet, tar stilling til den, før de går ut igjen til det kjente med en ny innsikt. Det er blant annet denne innsikten som elevene setter ord på i dialogen.

Parallelt er innlevelsen i Ellens relasjon med Leo en forutsetning for videreutvikling av blant annet empatiske egenskaper, ved å leve seg inn i andres livsverdener (Nikolajeva, 2014, s. 77), og i *Flaggermusmusikk* får leseren anledning til å problematisere egen rolle i naturen. Som en representant for sjangeren økofantasy ser en omrisset av et alternativt framtidsscenario i romanen (Massey & Bradford, 2011, s. 109), men fremtiden er ikke eksplisitt. Slike tomrom er det opp til leseren å fylle med egne assosiasjoner og kunnskap (Penne, 2012, ss. 120-121), noe som også kan innebære at ikke alle lesere har tilgang til fortellingens potensielle tolkningsrom og referanser (Smidt, 1999, s. 68). Differanser i kulturell kapital kan utgjøre en negativ forskjell for uerfarne lesere. Bakhtin viser til dynamikken i samfunnets intertekstualitet, hvor ulike stemmer, som media og litteratur, kan bidra med intertekstuelle referanser (Bachtin, 1997, s. 15). Det å mestre slike sammenhenger kan bidra til å fylle såkalte tomrom, noe som er vanskelig som uerfaren leser. Smidt peker på at tomrommene blottlegger like mye erfaringshull hos elevene, som tomrom i teksten, hvor leseren ikke mestrer de aktuelle kulturelle kodene (Smidt, 1999, s. 69).

Til tross for manglende kulturell kapital, vil den delen av litteraturens innhold som er tilgjengelig for leseren, kunne by på nok motstand til å sette igang kognitive prosesser for kritisk vurdering av ny kunnskap. Selv om lesere aldri vil kunne få helt likt utbytte av fiksjonen, skal det være rom for de ulike stemmene i dialogen om den. Når elever tenker sammen, oppnår de en annen forståelse av romanen, og skaper ny mening ved å høre hverandre ut (Mercer, 2000, s. 1). Gjennom dialogen kan elever derfor i fellesskap fylle noen av de erfaringshullene som Smidt (1999) viser til (ss. 68-69). Ved å tenke sammen med dialogpartneren utvides mulighetene for å komme fram til felles forståelse, det sosiale aspektet bidrar altså til å utvide de kognitive (Littleton & Mercer, 2013, s. 11). Lesere kan reflektere og oppleve en dannelsingsprosess, både ved å gå inn i en fiksjonsverden, og ved å fordype seg i romanen og snakke om den. I begge tilfeller utvikler leseren seg, og essensielle kunnskaper om selvet kan utvikles.

6.2 Dannelsesmomentet

I et kategorialt danningssyn, spiller kulturuttrykk i form av litteratur en rolle. Som et kulturelt objekt skal den bidra med ny informasjon, men også med ideologier som virker relevante for eleven (Hohr, 2016, s. 169). Det krever samtidig at leseren mestrer å stille seg kritisk til ideologiene som kommer fram i teksten (Nikolajeva, 2014, s. 36), noe som kan virke utfordrende på noen elever, som lett tolker etiske problemstillinger i fiksjon utfra emosjonelle reaksjoner (Nikolajeva, 2014, s. 16-19). En skeptisk tilnærming til romanens ideologi og univers (Nikolajeva, 2014, s. 36), kan resultere i en annen dannelsesprosess (Hellesnes, 2005). Tankeprosessen møter motstand i nye holdninger som en må forholde seg til, som en antitese i en dialektisk tilnærming (Hogstad, 2019). Ved å stille seg kritisk til ny kunnskap, kan den vurderes, før den resulterer i en ny tese, altså en nyutviklet del av eget holdningsmønster, eller eventuelt forkastes. En slik tankeprosess er sentral i et dannelsesperspektiv (Hellesnes, 2005, s. 28-29, Hegel i Hogstad, 2019).

Evnen til å foreta selvkritiske vurderinger av for eksempel egne holdninger er også krevende (Nikolajeva, 2014, s. 16-19). Ifølge Klafki er selvkritikk en del av en kategorial dannelsesprosess på lik linje med utvikling av empatiske evner, og det å sette sammen informasjon til en ny mening (Hohr, 2016, s. 171). Disse forutsetningene for dannelsesprosessen gjøres mer tilgjengelige gjennom dialog om litteratur, fordi en utfordres til å revurdere og sette ord på egne holdninger i en sosial setting. For å kunne trekke ut erfaringer om virkeligheten gjennom fiksjon (Nikolajeva, 2014, s. 27), må elevene lese mer litteratur, og delta i dialoger for utvikling av viktige evner for autonomi og deltakelse i et demokratisk samfunn (Hohr, 2016, s. 169).

Det å løse utfordringer ved å tenke høyt sammen, er viktige elementer i en dannelsesutvikling (Aase, 2005, s. 44). Dialogene viser hvordan holdninger kan skifte, enten ved at en endrer standpunkt, prøver ut holdninger eller av sosiale grunner forsøker å møte den andres ytringer. Selv om romanens budskap for eksempel til tider virker fjernt for Viktor, forsvinner ikke hans utforskertrang i dialogen (Kvamme & Sæther, 2019, s. 64-65). Ønsket om sosial enighet med dialogpartneren støter sammen med egne etablerte holdninger og romanens budskap, og en måte å håndtere dette på, kan være å ta forbehold når en prøver ut nye holdninger. I dialogen kan holdninger som ikke er helt gjennomtenkte ytres, og vel framme i lyset er glimt fra elevenes indre monolog åpne for revurdering (Vyogtskij, 2004, s. 203, s. 207, s. 209). Holdninger til naturen som ytres gjennom dialogen, presenterer snarere en mulig retning enn en presis sannhet, og en eventuell ny retning vurderes. Det at holdninger er noe flyktig og dynamisk, øker dialogens relevans. Under påvirkning fra andre mennesker, og elementer i *den store diskursen* (Bachtin, 1997, s. 15), forutsettes det at enkeltindivider reflekterer aktivt og kritisk til innholdet som presenteres

(Hellesnes, 2005). Dialogen øker muligheten til å sette seg inn i andres tankesett, og konfrontere sine egne. Denne motstanden, i tillegg til motstand i form av litteratur og media, legger til rette for dannelsesprosesser.

Anledninger som dannelsesromanen byr på, til å ta tak i utfordringer vi står overfor som menneske i samfunnet gjennom dannelsesromanen (Steinsholt, 2011, s. 44), kan forkorte leserens vei mot det å bli en økoborger. Protagonen Ellen utvikler tillit til andre mennesker og dyr som hun i utgangspunktet er usikker på, de kommer hverandre til unnsetning ved ulike tilfeller, og hun blir en talsperson for naturen. Ved å utbryte at det blir helt feil å la mennesket bestemme over andre arter i kraft av å være menneske, representerer Josefine en økologi hvor menneskelige interesser ikke er hevet over andre organismers interesser (Røskeland, 2018b, s. 37). Ved å stille spørsmålsteget ved samfunnets mandat til å avgjøre arters verdi på denne måten, viser hun en form for økokritisk dannelse noe som kan oppnås når elevene reflekterer rundt menneskets overordnede rolle i naturen (Røskeland, 2018, s. 41).

Menneskearten er allerede en del av naturen i seg selv og i sin eksistens. Ordet i form av dialog er en menneskeskapt, bærekraftig kultur, med stor nedlagskraft (Bachtin, 1997, s. 279), og er et viktig verktøy for ny innsikt (Aase, 2005, ss. 16-17). Dannelseshistorien er belemret med motsetninger, og som følge av det strever vi etter kontakt med naturen og med oss selv. Våre dynamiske tankeprosesser og dannelsesmønstre er naturlige prosesser kraft av at mennesket er natur, og denne dobbeltheten i mennesket (Steinsholt, 2016, s. 48) er kanskje moden for anerkjennelse som natur. Følelser og instinkt er noen av de feminine og naturlige egenskapene, som tradisjonelt blir sett ned på, er viktige deler av alle mennesker. Ved å erkjenne at naturlige prosesser i oss gjør oss til en del av naturen, kan dialoger rundt bærekraft virke mer relevante, fordi vi er en del av problemet, men også en del av løsningen.

6.3 Didaktiske refleksjoner

Selv om elevene leser *Flaggermusmusikk* i forbindelse med en økokritisk litterær dialog, leses den uten lesebestillinger. Historisk har bøker for unge lesere ikke bare hatt leseglede og utforskning av andre virkeligheter på agendaen, men har fungert som en hybrid mellom underholdning og didaktikk (Nikolajeva, 2014, s. 2). Men det er ikke i utgangspunktet fiksjonens hensikt å formidle kunnskap, selv om det kan være en bieffekt, målet er heller at barn skal forstå forskjellen mellom virkelighet og fiksjon (Nikolajeva, 2014, s. 45). All barnelitteratur er didaktisk, blant annet ved å bidra til unges utvikling av empati og mentalisering, samtidig som at unge stadig konfronteres med karakterenes emosjoner, ofte i et spenningsforhold til tekstens etiske utfordringer (Nikolajeva,

2014, s. 179). Selv om Bjørns vilje til å ta vare på naturen er stor, så kan økt kunnskap om og refleksjon rundt klimautfordringene på stor-skala-nivå utfordre unges idealistiske tankegang, og bidra til motløshet (Curry, 2017, s. 72). Det er opp til lærere å avslutte dialogen uten en slik motløshet (Penne et al., 2020, s. 69), og økokritiske litterære dialoger kan rundes av ved å åpne for refleksjon rundt ubesvarte spørsmål.

Elevene presenteres for flere stemmer under dialogen: holdninger fra romanen, dialogpartnerens fortolkning av teksten og dialogspørsmålene. De får mulighet til å undersøke om disse stemmer overens med egne holdninger, og på den måten kan elevene oppnå en delt kunnskap som ville vært vanskelig å oppnå hver for seg (Littleton & Mercer, 2013, s. 9). Viktor og Bjørn styrer under hele samtalen mot en enighet, og følger og påvirker hverandres holdninger ganske tett (Mercer, 2004, s.140). Likevel velger de ulike innfallsvinkler. Viktor inntar tidlig en ganske skeptisk posisjon til det økosentriske perspektivet i romanen, men henger seg etterhvert på Bjørns økosentriske resonnementer (Aase, 2005a, s. 106-107). Dermed viser denne dialogen ganske skiftende standpunkt mellom de ulike posisjonene. Oppsummert er med andre ord både romanen *Flaggermusmusikk*, en økokritisk litterær tilnærming gjennom spørsmålene, og dialogpartneren med på å utfordre elevenes holdninger i studien.

Currys skalerte lesning som utgangspunkt for oppbygningen av spørsmålene, kan ha bidratt til elevenes økte innsikt i utfordringer for utrydningstruede arter. Elevene starter med å sette seg inn i relasjoner (små-skala), de fortsetter med å leve seg inn i reelle problemstillinger (mellom-skala), og øker etterhvert avstanden til fordel for det store bildet (stor-skala). Dermed har de med seg en form for empati for karakterene når de snakker om de større samfunnsproblemer, som tapt artsmangfold og klimautfordringer. Denne måten å forstå fiksjon på kan føre til en dypere innsikt i litteratur som omhandler klimaspørsmål. Det gir elevene en oversikt som bygger på empati og innlevelse, som flaggermusartens trusselbilde, lagt fram i form av direkte sammenlikninger mellom menneske og flaggermus i konflikt med vindmøller i dialog 1 (linje 224-229, 237-240).

Kompetansemålene i norsk etter 10. trinn åpner for dannelsesprosesser hos eleven, ved at fortolkning og kritisk refleksjon rundt tekstens underliggende intensjoner er sentrale (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Selv om kompetansemålene i norskfaget ikke knyttes direkte til bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema på ungdomsskoletrinnene, minker ikke relevansen i å jobbe med økokritiske dialoger også her. Dialoger om moderne miljøkritisk ungdomslitteratur og økofantasy kan romme refleksjon, empati, og kritisk tenkning, og er en naturlig del av undervisningen også på ungdomsskolen. Med mulighet for å uttrykke holdninger gjennom dialog med medelever, nærmer elevene seg tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap, med kritisk tenkning i sentrum (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Det er opp til lærerens å finne en

relevant tekst som gir motstand, og å utforme åpne dialogspørsmål som gir rom for refleksjon og utforskning av egne holdninger. Samtidig skal den ikke redusere den til et verktøy for å oppfylle læringsmål. Til tross for romanens didaktiske potensiale, kan muligheten for leseglede og innlevelse i fortellingen inneholde en større verdi for elevenes selvutvikling (Nikolajeva, 2014). Med leseleden er i sentrum, er det ikke et mål å styre unna læring, men å unngå å redusere litteraturen til et slags didaktisk verktøy.

6.4 Konklusjon

Økosentriske litterære dialoger rundt ungdomsromanen *Flaggermusmusikk* kan bidra til å problematisere hva det innebærer å føle seg som en del av naturen. Dypøkologien og økokritisk feminisme er ideologier som fungerer godt til å reflektere over vår rolle i naturen, og nærme oss en ny forståelse av hva naturen trenger fra oss, fremfor hva vi kan få ut av naturen.

Å leve seg inn i naturens utfordringer gjennom fiksjon, kan åpne for at elevene på sikt føler økt omsorg for naturen, og dermed en iboende vilje til å ivareta den (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Holdninger til naturen er ikke noe fast, vi kan kun fange små glimt av flyktige sannheter i det elevene sier ved dialog, og nye sannheter oppnås kontinuerlig. Det faktum at de unges holdningsbilder og standpunkt er under utvikling, er også en avgjørende dimensjon i arbeid med dialog om fiksjon. Et sammensurie av ulike grader av tekstkompetanse kan variere sterkt hos informantene, også i niendeklasse (Nikolajeva, 2014, s. 16-19). Elevene har også individuelle sett av erfaringer, evner og egenskaper i møte med fiksjon, som varierer etter modenhet og alder, mengde erfaring og trening på området, og ulik kulturell kapital. Teksten bør utfordre etablerte kognitive skjemaer ved kritisk tenkning og refleksjon, i dialog mellom jevnaldrende, hvor elever kan utvide og revurdere egne holdninger og kognitive skjemaer. Ved å møte motstand både i litteraturen og i dialog, kan de videreutvikle seg som lesere og som menneske, og jevne ut eventuelle ulikheter i erfaringer rundt viktige kulturelle koder, for å se nye sammenhenger.

Holdninger til natur er vanskelige å fange, når forbeholdene er mange. Likevel er min konklusjon at med en skalert lese måte som utgangspunkt for gjennomføringen, kan en se en utvikling av holdninger til natur i dialogen, fordi elevene åpnet opp for nye måter å tenke på, de testet ut egne og andres holdninger og vurderte nye standpunkt.

6.5 Avsluttende kommentar

Ordet eies av menneskene, men er dialog forutsatt menneskets eksistens, slik Bakhtin (1997, s. 279) avgrensner menneskelig språk til det eneste gyldige? En tekst eller et bilde formidler mening, mens naturen som ikke er mediert av mennesket, ikke kvalifiserer som et uttrykk for fortolkning.

Samtidig tilegnes naturen et språk, når vi ser på naturkatastrofer som en form for hevn fra naturen (Furuseth, 2017, s. 214). Det er et typisk menneskelig trekk å posisjonere seg *over* naturen, beskrive det viktige skillet, enten ved de moralske avgrensningene i dualismen (Descarte i Claudi, 2013, s. 247), som oppfinner og eier av selve *ordet* (Bachtin, 1997, s. 279), gjennom kultur (Steinsholt, 2016, s. 47), den rasjonelle tanke (Claudi, 2013, s. 247, Steinsholt, 2016, s. 60), meningen (Ricoeur i Kvale & Brinkmann, 2017, s. 245), eller empatien (Nikolajeva, 2014, s. 78). Satt på spissen likner det diskriminering, å studere natur fra et antroposentrisk perspektiv.

Naturen kommuniserer ikke med ord, og gir dermed ikke mening for oss. Kan en lytte til natur *uten* kultur, fjerne *ordet* fra dialogen og kjenne etter en gjenklang fra naturen (Willett, 2014, s. 8), og føle empati og omsorg for den? Eller hva med å gi naturen stemmerett, gjennom dialoger med de som taler naturens sak.

Litteraturliste

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (Fourth edition). Dialogos.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Bachtin, M. (1997). *Det dialogiska ordet*. Daidalos.
- Berg, A.-J., Bolsø, A., & Hellstrand, I. (2020). Posthumanistiske muligheter og transhumanistiske blindspor i det antropocene. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(04), 285–298.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-04-04>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling* (L. Tanggaard, Red.). Gyldendal akademisk.
- Carson, R. (1963). *Den tause våren*. Tiden norsk forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforl.
- Crutzen, P. J. (2002). The “anthropocene”. *Journal de Physique IV (Proceedings)*, 12(10), 1–5.
<https://doi.org/10.1051/jp4:20020447>
- Curry, A. (2017). *A Question of Scale: Zooming out and Zooming in on Feminist Ecocriticism*.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- FN-sambandet. (2019, januar 15). *Bærekraftig utvikling*. fn.no.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Furuseth, S. (2017). Ubalanse i det globale regnskapet Om økologisk urett og gjenoppreisning i Gert Nygårdshaugs Mengele Zoo. I J. Bakken & E. Oxfelt (Red.), *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (1. utg., s. 195–215). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2nd ed). Routledge.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (Red.). (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. University of Georgia Press.
- Goga, N. (2016). *Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur*. 60–72.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didacta, Vol. 13, Nr. 2, Art. 3*.

- Goga, N., Guanio-Uluro, L., Hallås, B. O., & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures. Nordic dialogues*. Springer Berlin Heidelberg.
- Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day. *MDPI*.
- Gaard, G. (2010). New Directions for Ecofeminism: Toward a More Feminist Ecocriticism. I *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, vol. 17, no. 4 (s. 643–665). JSTOR. www.jstor.org/stable/44087661.
- Hellesnes, J. (2005a). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 27–34). Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (2005b). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Hessen, D. O. (2020). *Verden på vippepunktet: Hvor ille kan det bli?* (1. utg.). Bøk Oslo AS.
- Hogstad, K. H. (2019, desember 29). *Dannelse*. snl.no. <https://snl.no/.versionview/1045742>
- Hohr, H. (2016). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk—Den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson, *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–175). Fagbokforlaget.
- HVL. (2021). <https://www.hvl.no/forskning/gruppe/nachilit/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Fagfornyelsen, Overordnet del, Demokrati og medborgerskap*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b, august). *Fagfornyelsen, Overordnet del, Respekt for naturen og miljøbevissthet*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A., & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Massey, G., & Bradford, C. (2011). Children As Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts. I K. Mallan & C. Bradford (Red.), *Contemporary Children's Literature and Film* (s. 109–126). Macmillan Education UK. https://doi.org/10.1007/978-0-230-34530-0_7
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). SAGE Publications.
- Meijer, E. (2016). Speaking with animals. I M. Tønnesen, K. A. Oma, & S. Rattasepp (Red.), *Thinking about animals in the age of the Anthropocene* (s. 73–88). Lexington Books.

- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=170176>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1.2 2004, 137–168.
- NESH. (2016). *Guidelines for research ethics in the social sciences, humanities, law and theology* (4. utg.). The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Benjamins Publ. Co.
- Næss, A. (1998). *Ecology, community and lifestyle: Outline of an ecosophy* (D. Rothenberg, Overs.; 1. ed., repr). Cambridge Univ. Press.
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil utkast til en økosofi* (5. utg.). Dagens bøker.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk Bind 2*.
- Røskeland, M. (2018). Nature and Becoming in a Picturebook About «Things That Are». I N. Goga, L. Guanio-Uluro, B. O. Hallås, & A. Nyernes, *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures. Nordic dialogues* (s. 27–40). Springer Berlin Heidelberg.
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Iser's resepsjonestetikk. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen, *Tekstblikk rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 62–73). Nordisk ministerråd.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/bd1fa1d603a6cd8050c68b99c1e70bc0?index=1#63>
- Steinsholt, K. (2016). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson, *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39–119). Fagbokforlaget.
- Tronstad, T. T. (2019). *Flaggermusmusikk* (1. utg.). Aschehaug.
- United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development*. FN.
https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/42/427&Lang=E
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål i norsk etter 10. Trinn*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, august). *Fagfornyelsen, Tverrfaglige tema Bærekraftig utvikling*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og->

danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2020c, august). *Fagfornyelsen, Tverrfaglige tema i norsk*. udir.no.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Vygotskij, L. S. (2004). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

Willett, C. (2014). *Interspecies ethics*. Columbia University Press.

Aase, L. (2005a). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar:*

Litteraturdidaktiske perspektiv (s. 106–124). Samlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome

(Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Fakkbokforlaget.

Figurer og tabeller

Figur 1 The NatCul-matrix (Goga, 2017)

Figur 2 Transkripsjon 1 (22-35)

Figur 3 Transkripsjon 1 (121-133)

Figur 4 Transkripsjon 1 (137-160)

Figur 5 Transkripsjon 1 (192-213)

Figur 6 Transkripsjon 1 (298-311)

Figur 7 Transkripsjon 1 (336-344)

Figur 8 Transkripsjon 1 (388-397)

Figur 9 Transkripsjon 1 (127-131)

Figur 10 Transkripsjon 1 (179-183)

Figur 11 Transkripsjon 1 (206-211)

Figur 12 Transkripsjon 1 (213)

Figur 13 Transkripsjon 1 (371-374, 376)

Figur 14 Transkripsjon 1 (380-381)

Figur 15 Transkripsjon 1 (121-122, 124-125)

Figur 16 Transkripsjon 1 (145-147)

Figur 17 Transkripsjon 1 (201-202)

Figur 18 Transkripsjon 1 (309-311)

Figur 19 Transkripsjon 1 (344)

Figur 20 Transkripsjon 2 (18-25)

Figur 21 Transkripsjon 2 (58-62)

Figur 22 Transkripsjon 2 (81-86)

Figur 23 Transkripsjon 2 (93-107)

Figur 24 Transkripsjon 2 (127-145)

Figur 25 Transkripsjon 2 (195-207)

Figur 26 Transkripsjon 2 (208-219)

Figur 27 Transkripsjon 2 (222-231)

Figur 28 Transkripsjon 2 (256-272)

Figur 29 Transkripsjon 2 (306-318)

Figur 30 Transkripsjon 2 (104-105)

Figur 31 Transkripsjon 2 (216-218)

Figur 32 Transkripsjon 2 (310-313)

Figur 33 Transkripsjon 2 (316-318)

Tabell 1 Spørsmålsutvikling, små-skala-nivå

Tabell 2 Spørsmålsutvikling, mellom-skala-nivå

Tabell 3 Spørsmålsutvikling, stor-skala-nivå

Tabell 4 Spørsmål til spørreundersøkelse

Tabell 5 Spørreundersøkelse, 1a, endring 1/3

Tabell 6 Spørreundersøkelse, 1a, endring 2/3

Tabell 7 Spørreundersøkelse, 1a, endring 3/3

Tabell 8 Spørreundersøkelse, 1b, endring 1/1

Tabell 9 Spørreundersøkelse, 2a, endring 1/1

Tabell 10 Spørreundersøkelse, 2b, endring 1/2 og 2/2

Vedlegg

Vedlegg 1: Dialog 1, transkripsjon

Vedlegg 2: Dialog 2, transkripsjon

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse

Vedlegg 5: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 6: Forespørsel lærer

Vedlegg 7: Forespørsel elev

Vedlegg 8: Dialogkort

Dialog 1

	Taler	Transkripsjon
1	Viktor	Okey
2	Viktor	Skal jeg bare stille han det spørsmålet her da ikke sant? Eller
3	Bjørn	Skal jeg begynne?
4	Bjørn	Hva slags forhold utvikler Ellen og Leo?
5	Viktor	De liksom ((pause 5 sek)) hun der Ellen blir litt sånn avhengig
6		av Leo for å liksom hjelpe han der Enon. Så driver hun og
7		snakker med den der Leo og sånn, ser på den som en person
8	Bjørn	Mhm
9	Viktor	og blir litt sånn venner da
10	Bjørn	Også skal jeg si noe nå?
11		De på en måte utvikler et forhold der.. forholdet dems starter
12		vel å utvikle seg når hun er i den der på en måte kjelleren
13		eller på en måte fangenskapet til den Marissa og Rasshølet har
14		låst henne nedi der, for da kommer jo han i den der kyllingposen
15	Viktor	Mhm
16	Bjørn	så begynner på en måte hun å tro jeg vet ikke om det helt var
17		det som skjedde da, men at hun tror at på en måte at han sier
18		noe til henne da, og de på en måte får en samtale og så begynner
19		å snakke sammen. Og at det utvikler seg til at hun også kanskje
20		blir litt avhengig av han og tenker mye på han
21	Viktor	Ja
22	Bjørn	Hvordan tror du at de klarer å snakke sammen etterhvert?
23	Viktor	Jeg tror liksom.. jeg veit ikke om han egentlig kan snakke da,
24		han er jo en flaggermus. Så det kan hende at hun bare ble litt
25		sånn ko-ko nedi kjelleren der
26	Bjørn	((Ler))
27	Viktor	((ler)) også ((ler)) begynte å snakke til en flaggermus så
28	Bjørn	Ja det er sant det
29	Viktor	bare sier flaggermusa det hun vil at den skal si eller noe
30	Bjørn	Ja på en måte sånn jeg også oppfatter det og ja, at hun på en
31		måte visualiserte ting fordi hun hadde vært der lenge der nede
32		lenge uten å ha noen å snakke med på en måte
33	Viktor	Mhm. Bare blei litt sånn gal ((oversatt fra eng.)) nedi ((ler))
34	Bjørn	Ja
35	Viktor	kjelleren ((ler)) der
36	Viktor	Skal jeg liksom si det der nå?
37	Bjørn	((Ler))
38	Viktor	På hvilken måte kommer det frem i romanen at Ellen får mer og
39		mer kontakt med naturen?
40	Bjørn	Oi. Det starter vel på en måte med at moren hennes holder på med
41		en flaggermusklinikk der hvor de tar vare på flaggermus
42	Bjørn	så etterhvert da så begynner jo hun moren der å gå.. eller Enon
43		har jo anfall og da begynner jo den barokkflaggermusa å måtte

Dialog 1

44 legges på panna for at han skal slutte å få anfall, eller så at
45 anfallet blir på en måte dempet da

46 Viktor Mhm

47 Bjørn og så fortsetter det jo med at moren også begynner å gå i dvale
48 og da blir hun enda mer opphengt i den der flaggermusen

49 Bjørn og så kommer, nå husker jeg ikke om det var Yvonne Keiser eller
50 noe sånn, som kom inn for å spørre om et eller annet om moren da
51 hun lå i dvale også kom plutselig mange flere flaggermus inn og
52 begynte å angripe. Også tar jo Alexandra og Etta noe sånn og tar
53 med seg, moren eller ja moren til Ellen inn i en bil og drar
54 utover til et annet sted

55 Bjørn også fortsetter det da med at etterhvert så begynner jo hun å
56 bli tatt av Marissa og dem også får hun ta blodprøver og sånt
57 også kommer Leon inn LEO og begynner å snakke med nedi
58 kjelleren.

59 Bjørn også kommer det et hjorteangrep på dem når de kjører uti bilen.
60 Og at hun ja løper uti skogen og sånn

61 Viktor Ja

62 Bjørn og blir mere gjenkje.. eller blir på en måte bedre kjent med
63 hjortene og flaggermus og mye sånt

64 Viktor Mhm

65 Viktor Ja jeg tror liksom, det der med at hun liksom begynte å se på
66 dyra som faktiske personer da utover i boka, også når de der
67 hjortene også, de oppførte seg liksom som faktiske personer som
68 begynner å liksom beskytta dem og sånn, og det kan jo få noen
69 til å få litt mer kontakt med naturen

70 Bjørn Ja

71 Bjørn ((Hvisker)) har du et spørsmål til?

72 Viktor Hæ hva da for noe?

73 Bjørn Har du et spørsmål til der?

74 Viktor Nei det er ikke

75 Bjørn Åja, skal jeg ss..

76 Intervjuer mmmm.. der

77 Bjørn **Hvordan tar Ellen og moren hennes ansvar for naturen?**

78 Viktor De kjefter på de folka som lager vindmøller. ((ler))
79 Også, de liksom passer på flaggermus og sånn, de er jo en del av
80 naturen, ja

81 Bjørn Ja på en måte som jeg tror det da sånn som du sa at de passer på
82 flaggermus og sånt, de tar ansvar for naturen ved at de har en
83 flaggermusklinikk og hjelper flaggermus og prøver å passe på at
84 artene ikke dør ut

85 Viktor Mhm

86 Bjørn hvert fall barokkflaggermusen da
87 Også var jo på veldig nærme slutten av boka at det var
88 flaggermusangrep mot Marissa og Rasshølet, der de også hjalp de
89 flaggermusene som ble skadet der

Dialog 1

90 Viktor Mhm

91 Viktor **Hva tenker du om Leos forhold til Ellens mor?**

92 Bjørn Jeg tenker på en måte at de er veldig nærme hverandre på en måte
93 veldig nær. At i hvert fall moren til Ellen er veldig glad i
94 Leon eller Le nei jeg mente Leo

95 Viktor Mhm

96 Bjørn veldig glad i Leo ser på han som ordentlig person mens Leo er jo
97 den på en måte som beit moren da og at Leo er jo allerede bundet
98 til William Berg og kan jo på en måte snakke med Ellen fra før

99 Viktor Mhm

100 Bjørn sånn at på en måte det er vel mer, på en måte som jeg føler det
101 da, at moren er mer glad i Leo og at Leo på en måte viser at han
102 er glad tilbake men bare på bare ikke like mye

103 Viktor Mhm

104 Jeg synes at.. eller jeg tror at Leo og hun der Ellens mor da
105 ikke sant.. jeg tror at hun der mora, hun er litt sånn rar da
106 ikke sant for etter at hun ble bitt av han der fyren så ((ler))
107 det her var litt sånn vanskelig spørsmål da, men

108 Bjørn Ja det var det

109 Viktor ((ler)) jeg tror mora til Ellen er veldig glad i Leo og liksom
110 ser ikke på han som et dyr som hun ser på kanskje andre
111 flaggermus som dyr da liksom, ja også, ja ((ler))

112 Bjørn Ja at hun kunne se på Leon mye.. Leo mye mer sånn spesielt da
113 enn andre

114 Viktor Også har jeg et til spørsmål her da

115 Viktor **Eh hva tror du forfatteren ønsker å formidle med forholdet
116 deres?**

117 Bjørn Oi

118 Eh men

119 Det var vanskelig spørsmål

120 Viktor ((ler))

121 Bjørn Kanskje at man kan se på dyr på samme måte som menneske og at de
122 er like mye verdt da

123 Viktor Ja

124 Bjørn at du må ta like mye vare på dem som du tar vare på din egen
125 familie

126 Viktor Mhm

127 Jeg tror at det kanskje var noe liksom om at ((pause 5 sek)) man
128 burde liksom ikke se på dyr som noe annerledes enn oss, fordi de
129 er også bare en ting som bor på jorda og sånn. Så det er noe som
130 man kan liksom leve med en ting fra naturen og sånn uten at det
131 må være sånn superannerledes enn vanlig da eller noe

132 Bjørn Mhm

133 Viktor Ja

134 Bjørn **Et sted i teksten beskriver Ellen at det finnes mennesker som**

Dialog 1

- 135 **gladelig ville tråkket på en flaggermus på bakken.**
- 136 **Kjenner du deg igjen i det?**
- 137 Viktor Nei
- 138 Jeg har ikke lyst til å tråkke på en flaggermus fordi det er nok
139 ganske ekkelt når den bare blir most under foten din, og sånn
- 140 Bjørn **Hvorfor**
- 141 Viktor ((Ler))
- 142 Bjørn **tror du det er sånn at folk tenker det?**
- 143 Viktor Fordi folk liksom synes at ting som ikke ser ut som dem er
144 skummelt så da tråkker de på ting.
- 145 Bjørn Ja, jeg kjenner meg ikke noe igjen i det, for eller på en måte
146 jeg ville ikke tråkke på en flaggermus for jeg ser jo på en måte
147 som andre dyr som på en måte likeverdige
- 148 Viktor Mhm
- 149 Bjørn altså jeg ville jo ikke ha gjort noe mot et annet dyr så lenge
150 det ikke har gjort det mot meg
- 151 Viktor Mhm
- 152 Bjørn så ville ikke jeg gjort noe mot det.
- 153 Og hvorfor jeg på en måte tror at mennesker kanskje ville gjort
154 det er fordi de er redd for ting som er andre enn dem selv -
155 eller rasen dems på en måte
- 156 Viktor Flaggermus er veldig søte da
- 157 Bjørn ((Ler)) eh
- 158 Viktor når de liksom ikke, ikke sånn når de er om natta også lyser man
159 lommelykt på de også har de sånn øyne og sånn for da er de litt
160 skumle ((oversatt fra eng.)) men bortsett fra det så
- 161 Bjørn ((Ler))
- 162 Viktor ((Ler))
- 163 **Hvordan synes du de ulike artenes verdi formidles i romanen?**
- 164 Bjørn Oi, ulike artene, er det på en måte som da menneskene,
165 flaggermusene og hjortene?
- 166 Intervjuer Ja
- 167 Bjørn Jeg føler på en måte at menneskene formidles som en art som har
168 en høy stilling i samfunnet, på en måte fordi det er på en måte
169 de det handler mest om i boka da
- 170 Viktor Mhm
- 171 Bjørn også at på en måte at flaggermusene stilles som en art som er
172 temmelig nærme, altså som også har en fin personlighet og sånn.
173 Og at hjortene også er på en måte samme som flaggermusene da,
174 har en sånn grei høy stilling og på en måte skal være like mye
175 verdt fordi de har så nært forhold i teksten
- 176 Viktor Ja

Dialog 1

177 Viktor Jeg tenker liksom at de der menneskene i boka ikke sant - det
178 var jo ikke så mange som dreiv med sånt flaggermusnakking og
179 sånn. Så det var liksom.. det var noen av de som var kanskje
180 litt som flaggermusene kanskje da oppfatter som bedre enn de
181 andre. Og da blir det litt sånn forskjell der da sånn samme måte
182 som at hun der mora til Ellen synes at barokkflaggermus er best
183 og sånn

184 Bjørn Mhm

185 Viktor og da kan det være litt sånn forskjell der da. Også hjortene var
186 vel ikke sånn.. de gjorde ikke så mye, de bare var der og var
187 vakter så

188 Bjørn Det er sant

189 Viktor de var ikke sånn.. de virka ikke sånn superverdifulle til
190 historien da bortsett fra at de angrep de der folka.

191 Ja

192 Viktor **Også hva tenker du om at det er opp til mennesket å avgjøre**
193 **andre arters verdi?**

194 Bjørn Jeg tenker på en måte at det kan være en bra ting og en dårlig
195 ting. På en måte en bra ting for at noen her i samfunnet på en
196 måte må styre. Noen må på en måte ta ansvar for det som skal
197 skje her i verden. Og kan da på en måte gjøre det.

198 Og jeg synes det er en dårlig ting fordi på en måte et menneske
199 kunne jo vel som sagt blitt født som et annet dyr

200 Viktor Mhm

201 Bjørn og at da alt mulig har på en måte egentlig samme verdi, bare at
202 de er i forskjellige former

203 Viktor Mhm

204 Bjørn forskjellige typer arter.

205 Viktor Ja

206 Jeg tenker at ingen liksom arter burde kunne avgjøre andre
207 arters verdi fordi det er ikke så veldig mye forskjell på en
208 livsform til en annen da, bare sånn hvis man ser på de liksom i
209 det litt sånn større bilde da så. Jeg er lik som alle som bor på
210 en planet og sånn og da er det jo greit å ikke mobbe noen fordi
211 de er litt sånn mindre verdt enn andre ((Ler))

212 Bjørn Ja

213 Viktor men som brunsnegler de er det greit å drepe

214 Bjørn ((Ler))

Dialog 1

215 Ja

216 Bjørn **Hvordan fremstilles vindmøller i romanen?**

217 Viktor Eh, onde.

218 ((Ler))

219 Fordi de der flaggermusene blir fanget av de de der greiene. De
220 blir dytta og sånn også dør de. Og siden flaggermusene blir
221 liksom beskrevet som personer og sånn, så er de der vindmøllene
222 ganske ganske ondskapsfullt da å drive med sånt.

223 Ja

224 Bjørn Ja ja jeg er enig. Jeg er enig. Det er vindmøllene, for eksempel
225 på en måte hvis vi sier at flaggermusene som fremstilles som på
226 en måte ekte personer i teksten da

227 Viktor Mhm

228 Bjørn så kan for eksempel da vindmøllene på en måte fremstilles som på
229 en måte torturverktøy da

230 Viktor Mhm

231 Bjørn som på en måte er slem mot menneskeheten, og som for eksempel
232 da er noe som kan true

233 Viktor Hm

234 Bjørn som truer en art

235 Viktor Mhm

236 Bjørn ja ondskapsfulle

237 Viktor Ja det er litt som om det var en sånn full lastebilsjåfør som
238 dreiv og kjørte liksom forbi en barnehage hver dag.

239 Også ja også barna er da flaggermusene da ikke sant også blir de
240 påkjørt

241 Bjørn ((Ler))

242 Viktor ((Ler)) okey

243 Ja

244 Viktor **Hva kan Ellen gjøre for å hindre vindmøllene fra å skade
245 flaggermus?**

246 Bjørn Hva hun kan gjøre er jo for så vidt da å sende en melding til..
247 siden Marissa og Rasshølet er jo da blitt veldig glad i
248 flaggermusene etter at de ble bitt så mye

249 Viktor Mhm

250 Bjørn så da kan jo hun for så vidt ta og sende en melding til dem om
251 det

252 Viktor Ja det går jo kanskje an da, men ikke liksom på vinteren da
253 fordi da er de i dvale

254 (Det)

255 Bjørn (det) er sant det er jo sant da

256 Viktor ((Ler))

257 men det hun kan jo også ha sånn demonstrasjon, sånn greie mot
258 vindmøller. Og så (pause 4 sek) gå på sosiale medier og sånn.

Dialog 1

259 Også liksom få folk til å hjelpe hun med å få vekk de
260 vindmøllene

261 Bjørn Mhm

262 Viktor ja

263 Bjørn Ja det kan hun gjøre

264 Bjørn **Ja. Hvordan ville livet på jorda se ut om hundre år hvis**
265 **parasitten fikk spre seg?**

266 Viktor Det hadde vært ganske interessant da, fordi på vinteren hadde
267 det bare vært gutter ((ler)) så

268 ((Ler))

269 Bjørn Ja det er sant da

270 Viktor fordi alle jentene gikk i dvale også, så hadde det vært veldig
271 mange sånne menneske/flaggermus-hybrider som dreiv og fløy rundt

272 Bjørn Mhm

273 Viktor Det hadde jo vært litt spesielt. ((ler)) Også - tilslutt hadde
274 det ikke vært flere mennesker, det hadde bare vært flaggermus

275 Bjørn Ja

276 Bjørn På en måte som jeg tenker det da er jo fordi du også hører at
277 det er en på en måte en sånn hjorte-parasitt

278 Viktor Mhm

279 Bjørn i selve teksten. Og siden jeg føler at på en måte startet sånn
280 jeg får oppfatninger av da at det startet med at det var en
281 parasitt i flaggermusen

282 Viktor Mhm

283 Bjørn og at det også kom til hjortene, eller om det var i hjortene vet
284 ikke jeg helt

285 Viktor Mhm

286 Bjørn men at det da kom også til å spre seg i flere dyr sånn at det på
287 en måte er.. ja at menneskene kommer til slutt til å forsvinne
288 også kommer det bare til å være masse forskjellige dyr på jorda

289 Viktor Mhm

290 Bjørn At parasitten for eksempel går over i krokodille. Også biter en
291 krokodille et menneske også blir krokodillen.. nei så blir
292 mennesket til en krokodille

293 Viktor Okey ja

294 Bjørn ja det er det jeg tenker da

295 Viktor Det

296 Bjørn sånn jeg så det for meg

297 Viktor Ehe

298 Viktor Okey nummer 1, **på hvilken måte kan man si at arter er gjensidig**
299 **avhengige av hverandre?**

300 Bjørn På hvilken måte kan man si det. ((pause 2 sek)) Hvis du tenker
301 på livets sirkel da

302 Viktor (Mhm)

Dialog 1

303 Bjørn (så) ((pause 2 sek)) hvis ((pause 3 sek)) oi, det var vanskelig
304 å forklare, avhengig av hverandre. Eller vi er jo avhengige av
305 si ku eller gris for å få mat eller kjøtt å spise da ((pause 4
306 sek)) også er også kuene avhengige av oss for å få tak i den
307 riktige maten de trenger

308 Viktor Mhm

309 Bjørn og sånt. Men samtidig så må jo ikke de være for så vidt
310 avhengige av oss for hadde ikke mennesket hadde vært her så
311 hadde de sikkert hatt gress overalt nesten, som de hadde spist.
312 Men de er også på en måte si de skader seg da så er jo de
313 avhengige nesten av at vi hjelper dem

314 Viktor Mhm

315 Bjørn og fikser for eksempel hvis de brekker noe eller noe sånn, eller
316 hvis de har en vond tann
317 Ja på en måte vi får mat av å ta dem og vi hjelper dem tilbake
318 med for eksempel hvis de har noen skader eller har vondter og
319 sånn

320 Viktor Mhm

321 Ja

322 Bjørn for eksempel på Dyrepasserne så er det jo mange dyr der som har
323 vondt

324 Viktor Mhm

325 Bjørn også hjelper dyrlegene eller hva de heter igjen dyrene

326 Viktor Veterinæren

327 Bjørn ja med å bli friske

328 Viktor Ja ((pause 4 sek)) ja jeg er ganske enig i det der altså det er
329 sånn vi liksom mater dem og sånn også får de kanskje en unge
330 eller noe sånn, også dreper vi forelderen spiser den. Og så
331 mater vi ungen også får de unger. Også ja så de, arten deres
332 overlever også spiser vi dem. Ja

333 Intervjuer Kan jeg spørre om noe?

334 Viktor Hm

335 Intervjuer Det var husdyr. Hva med ville dyr?

336 Viktor Eh ville dyr, da dreper de dyr som vi ikke liker ((ler))

337 Bjørn Ja hvis for eksempel de dreper jo eller si en rev spiser en elg
338 da på en måte hvis det går, det går nok, så på en måte spiser
339 reven elgen fordi det kan jo være sannsynlig for at det blir alt
340 for mange elger etter hvert. Så da spiser reven elgen og det
341 hjelper mot oss hvis det er si det er for mange da, hvis en art
342 tar en annen art.

343 Viktor Mhm

344 Bjørn men nå vet ikke jeg helt hvordan vi hjelper den reven da.

345 Viktor Ehm det kan jo også være sånn da, at det er for eksempel, nå må
346 jeg bare komme på noen greier her for det var litt sånn

347 Bjørn Det var vanskelig

348 Viktor Eh

Dialog 1

349 okey, så det er liksom.. det er en ulv og den spiser en baby-
350 bjørn ((ler)) og så blir den der ulven veldig stor. Og så var
351 det en til baby-bjørn som var tvillingbroren til den også spiser
352 den ulven når den blir stor også blir den ekstra stor også blir
353 den ekstra stor. ((ler)) Det hørtes mye bedre ut i hodet mitt
354 ((ler))

355 Bjørn ((Ler))

356 Intervjuer ((Ler))

357 Gå videre til neste spørsmål dere

358 Viktor Okey

359 Bjørn ((Ler))

360 Intervjuer Det var et litt vanskelig spørsmål

361 Viktor **Hva slags fremtid tror du Enon representerer i romanen?**

362 Bjørn En fremtid med utvikling og likestilling mellom dyr og
363 mennesker, egentlig

364 Viktor Ja, jeg synes det virker som en ganske rar fremtid da liksom

365 Bjørn ((ler))

366 Viktor Ja, hvis liksom folk driver og får barn med dyr og sånn så er jo
367 det litt sånn spesielt

368 Bjørn Det kan fort bli rart for eksempel hvis et esel har barn med en
369 hest så blir det sånn der rart barn, men jeg husker ikke hva den
370 heter da.

371 Viktor Ja også.. ja, det også det kan jo være sånn også hvis det liksom
372 mennesker bare forsvinner da tilslutt så er jo det litt sånn
373 kjipt også. ((ler)) Men da kan man jo lage nye mennesker hvis
374 man bare har noen sånne apekatter som også

375 Bjørn ((Ler))

376 Viktor bare holder man på i et par millioner år ((ler))

377 Bjørn ((Ler))

378 Viktor også

379 Bjørn Mhm

380 Viktor kan man jo få tilbake mennesker etterhvert da, men det virker
381 som en litt sånn kjedelig fremtid

382 Bjørn Mhm

383 Viktor også spesielt for jenter og sånn hvis de går i dvale hele
384 vinteren så kan jo de der guttene gjøre hva de vil i mens, og
385 det virker jo ikke så veldig koselig

386 Bjørn Nei

387 Viktor så jo

388 Bjørn Nja han viser vel på en måte også at det er lov med forandring
389 på en måte, at det skal være lov til å være annerledes.

390 Viktor Mhm

391 Bjørn at man ikke må være sånn som alle andre

392 Viktor Ja og at

Dialog 1

393 Bjørn det kunne blitt kunne blitt likt
394 Viktor ja naturen og liksom menneskene da ikke trenger å være to
395 forskjellige ting at det kan liksom
396 Bjørn være én
397 Viktor ja noe sånt ja ((ler)) være én

Dialog 2

	Taler	Transkripsjon
1	Ida	Hva slags forhold utvikler Ellen og Leo?
2	Josefine	De blir jo på en måte nære etterhvert, på grunn av at han Leo er
3		jo den eneste som kan hjelpe Enon. Så etterhvert så.. i starten
4		så er hun litt sur på han da siden han må sove og sånn hele
5		tida, men hun forstår jo hvor viktig han er fordi han er den
6		eneste som kan roe ned han Enon
7	Intervjuer	Mm
8	Josefine	ja
9	Ida	Ja ((ler))
10	Josefine	Hva tenker du om det?
11	Ida	Nei jeg tenker vel det samme det, han roer jo ned broren og
12		den.. det var jo også noen episoder der hun hadde lyst til å
13		kanskje skade den flaggermusen. men ja de utvikler jo et ganske
14		sterkt forhold (sammen)
15	Josefine	(Mhm)
16	Ida	Skal jeg ta neste? ((ler))
17	Josefine	Ja det kan du godt
18	Ida	Hvordan tror du at de klarer å snakke sammen etterhvert?
19	Josefine	Jeg tror på en måte de bare forstår hverandre på en måte. Og de
20		har jo sånn bånd gjennom han Enon. Fordi det kommer jo senere
21		frem at Leo er jo han faren til Enon. Så de er.. han er jo
22		egentlig stefaren til Ellen da, så de har jo ganske sterkt bånd
23		siden Enon er veldig viktig for Ellen. Så jeg tror det er
24		egentlig litt derfor at de bare forstår hverandre. Hva tenker du
25		om det?
26	Ida	Jeg husker ikke for å være helt ærlig, så husker jeg ikke. Det
27		var alle spørsmålene, det er din tur ((ler))
28	Josefine	Ja
29		På hvilken måte kommer det frem i romanen at Ellen får mer og
30		mer kontakt med naturen?
31	Ida	((pause 11 sek) Jeg har noe vent (Pause 3 sek) Kanskje hun har,
32		de rådyrene kommer og, ja. Jeg husker ikke så mye om rådyrene,
33		men jeg husker at de kommer og, ja
34	Josefine	Jeg tror egentlig det var hjorter, men det er jo (nesten det
35		samme)
36	Ida	(ja hjorter) ja ja
37	Josefine	Mhm for de redder jo henne da
38	Ida	ja
39	Josefine	Så de blir jo ganske mye nærmere da
40	Ida	Er det meg?
41	Josefine	Jeg kan bare, ehm
42	Ida	Åja
43	Josefine	og hun blir vel egentlig bare tettere og tettere når hun får mer
44		og forstår at de der dyrene kan hjelpe henne da, fordi både

Dialog 2

45 flaggermusene og hjortene hjelper henne flere ganger.
46 Har du noe mer å si om det?
47 Ida ((Ler)) nei ((ler))
48 Josefine Ikke jeg heller
49 Ida **Hvordan tar Ellen og moren hennes ansvar for naturen?**
50 Josefine De redder jo de flaggermusene.
51 ((Noen utenfor tar i døren inn til grupperommet -> pause))
52 Okey ja, og.. ja de redder de flaggermusene, for flere av de er
53 jo utrydningstrua, og de sa vel der at de var de eneste på den
54 sida av landet som hadde sånn flaggermusmottak da, så de prøver
55 jo virkelig å redde de, så de ikke blir utrydda
56 Ida Ja
57 Josefine Hva tenker du om det?
58 Ida Nei det er jo.. de har jo det der de redder flaggermusene og
59 sånt og man ser jo også at moren hennes er jo GANSKE opptatt av
60 de flaggermusene
61 Josefine Mhm
62 Ida de betyr jo nesten mer for henne enn barna
63 Josefine Ja
64 Ida også blir de jo også ganske irriterte når han faren, eller
65 Rasshølet da
66 Josefine Ja
67 Ida bygger de vindmøllene og
68 Josefine Mhm
69 Ida ja det skader jo de flaggermusene
70 Josefine Ja. De er veldig opptatte av de der vindmøllene
71 Ida Ja
72 Har du noe mer?
73 Josefine Egentlig ikke
74 Ida Okey
75 Josefine Skal jeg gå videre da?
76 Ida (Ja)
77 Josefine **(Hva) tenker du om Leos forhold til Ellens mor?**
78 Ida ((Ler))
79 Josefine Leo er den flaggermusen, og moren til Ellen
80 Ida Jeg husker ikke det
81 Josefine Ja, det var vel Leo som beit hun der moren til Ellen da, så for
82 moren er jo Leo det viktigste i hele verden, egentlig viktigere
83 enn ja, egentlig viktigere enn både Enon og Ellen og alt sånn.
84 Hun klarte jo ikke å være i dvale unna han Leo heller. Så de har
85 vel blitt veldig nærme da. Så ja.
86 Ida Ja ((ler))

Dialog 2

87 Josefine Så har du noe mer om det?

88 Ida Nei

89 Josefine Ja, **hva tror du forfatteren ønsker å formidle med forholdet**
90 **deres?**

91 Ida Som hva hun prøver å si om?

92 Josefine Ja

93 Ida Hm. Vel. Det er litt vanskelig, jeg vet ikke, det er jo ganske,
94 det er jo et ganske spesielt forhold

95 Josefine Ja

96 Ida det er jo det

97 Josefine Mhm

98 Ida men.. nei jeg vet ikke

99 Josefine Jeg tenker kanskje at det er litt sånn at dyr og mennesker kan
100 på en måte, de er jo ganske like da, at de er tett knyttet opp
101 til hverandre. Litt sånn som den.. så, en eller annen gang der,
102 så fortalte jo hun Alexandra han der Enon om hvordan armene til,
103 vingene til flaggermusene var ganske like som hendene våre, og
104 så tok de inn en blåhval og alt sånn. Så det at vi er ganske
105 like og er noe av det samme. At man KAN være nærme dyra og

106 Josefine Mhm

107 Ida Ja

108 Josefine Har du noe mer?

109 Ida Nei

110 Josefine Ikke jeg heller

111 Ida Skal jeg ta neste?

112 Josefine Mhm

Dialog 2

- 113 Ida **Et sted i teksten beskriver Ellen at det finnes mennesker som**
114 **gladelig ville tråkket på en flaggermus på bakken. 1. Kjenner du**
115 **deg igjen i det?**
- 116 Josefine Ikke helt, jeg ville ikke tråkket på en flaggermus, men tror
117 heller ikke jeg ville vært den som tok den opp. For, ja.. Av
118 flere grunner. Jeg hadde nok vært redd for at den skulle bite
119 meg, og for at den kanskje kunne ha noen bakterier eller noe
120 sånt. Jeg tror jeg bare ville latt den ligge og fått meg unna,
121 egentlig. Men det er jo flere som tar og skader dyr. Det var jo
122 sånn på barneskolen spesielt hvor man tok og tok opp frosker og
123 sånn bare for å drepe dem. Flere gjorde det. Så det er jo ganske
124 mange som ikke liker sånne smådyr
- 125 Ida Nei. Det er sant.
- 126 Josefine Hva tenker du om det?
- 127 Ida Jeg ville heller ikke tråkket på en flaggermus hvis jeg så den
128 på bakken. Men nå er det jo sikkert annerledes med flaggermus og
129 insekter da, men for eksempel insekter det hadde jeg med glede
130 tråkket på. Men flaggermus det.. jeg hadde også heller ikke tatt
131 på den. Fordi som du sa så kan den ha bakterier og sykdommer og
- 132 Josefine Ja
- 133 Ida jeg ville ikke tatt på den
- 134 Josefine Nei
- 135 Ida **Hvorfor tror du det er sånn?**
- 136 Josefine Jeg tror det er mange som mange bare synes de er litt ekle.
137 Sånn.. de fleste synes ofte at smådyr er verre enn svære dyr.
138 Jeg selv synes jo at vepser er det skumleste som finnes, ikke
139 bjørner eller noe sånn. Jeg tror egentlig det handler litt om at
140 sånne store dyr de kjenn.. tenker vi på en måte at er litt mer
141 lik oss, kan godt hende at det er litt derfor. Og spesielt sånne
142 insekter, de er enda lenger unna oss enn sånne flaggermus, så..
143 jeg tror ikke så mange kjenner seg igjen i dem og tenker at vi
144 egentlig er ganske like
- 145 Ida Nei
- 146 Josefine Hva tenker du om det?
- 147 Ida Nei litt sånn. De tenker vel sånn, det er et ekkelt dyr fordi
148 den er liten, ikke sant?
- 149 Josefine Mhm
- 150 Ida de er.. de fleste er jo ganske redde for insekter, småkryp, MUS,
151 rotter. Det er vel kanskje fordi de tenker at de er sånn skitne
152 dyr, eller at de er sånn fulle av bakterier og, at de bare er
153 ekle
- 154 Josefine Ja
- 155 Ida Ja
- 156 Har du noe mer å si? ((ler))
- 157 Josefine Nei jeg tenker egentlig litt av det samme som deg og sånn. Ja.
158 Så skal jeg ta denne da?
- 159 **Hva synes du at de ulike artenes verdi formidles i romanen?**
- 160 Ida De ulike flaggermusartene?

Dialog 2

161 Intervjuer Alle artene
162 Ida Alle artene? Åja. Vel
163 Formidles, hva betyr det?
164 Intervjuer Hvordan blir de fremstilt i romanen
165 Ida (Åja)
166 Intervjuer (de ulike) artene, mennesker, hjorter, flaggermus
167 Ida Barokkflaggermus eller hva nå enn den heter, jeg husker ikke,
168 den blir jo på en måte fremstilt som kanskje det viktigste der,
169 tror jeg da. Siden den på en måte, den har jo bitt moren sånn at
170 hun går i dvale, også har den jo også gjort det med en annen
171 person i boka
172 Josefine Mhm
173 Ida også er det jo den eneste tingen som kan få Enon til å roe seg
174 ned
175 Josefine Ja
176 Ida når han får sånn anfall og sånt. Og de hjortene, de.. de blir jo
177 også på en måte sagt veldig mye om da, fordi jeg tror det var
178 Alexandra
179 Josefine Ja
180 Ida som, hun hadde jo et spesielt bånd med hjorter
181 Josefine Ja
182 Ida hadde hun ikke?
183 Josefine Det var moren som hadde blitt bitt eller noe sånt
184 Ida Ja
185 Josefine de hadde jo hjort i stua ((ler))
186 Ida ((Ler)) Ja
187 Ja har du noen?
188 Josefine Jeg tenker kanskje at de mener at det ikke bare er mennesker som
189 er viktige, at egentlig alle er viktige, at det ikke er sånn at
190 mennesker er de som er viktigst av alle og at flaggermus
191 egentlig ikke er noe viktige og alt sånn. At man er like,
192 kanskje?
193 Kan vi gå til neste spørsmål?
194 Ida ((Ler)) Ja

Dialog 2

195 Josefine Ja, **hva tenker du om at det er opp til mennesket å avgjøre andre**
196 **arters verdi?**

197 Ida Nei det er vel sånn hvis vi tar ikke flaggermus da for eksempel
198 hvis en mus så er det jo.. de fleste mennesker blir jo sånn, Æsj
199 en mus og da lærer jo andre mennesker også sånn, Å den det er
200 ekkelt, fordi den personen har sagt at Det er en ekkel mus, da
201 er det en ekkel mus ikke sant

202 Josefine Mhm

203 Ida også frykt for små og store dyr og sånt det har jo alltid vært
204 en ting, det er jo sånn de er alltid.. man er alltid redd for et
205 dyr ikke sant

206 Josefine Mhm

207 Ida selv om det på en måte ikke kan gjøre deg noe

208 Josefine Tenker du at det er at mennesker egentlig burde bestemme om en
209 art er viktig eller ikke viktig? (Eller)

210 Ida (Nei)

211 Josefine nei, jeg er enig der og. Fordi alle er vel egentlig viktige

212 Ida (Mhm)

213 Josefine (hvis) vi skulle bestemme hvem som er viktig da hadde jo vi
214 valgt mer oss selv siden

215 Ida Ja

216 Josefine vi.. det blir jo helt feil da, siden vi da bare hadde valgt de
217 som var viktige for oss mest sannsynlig, ikke som var viktig for
218 andre arter

219 Ida Nei

220 Er det flere spørsmål, eller skal jeg stille

221 Josefine Det er ikke noen flere spørsmål til denne, så skal vi gå videre?

222 Ida **Hvordan fremstilles vindmøller i romanen?**

223 Josefine Ja det fremstilles som noe som dreper masse flaggermus, det er
224 jo sånn at de gjør det i virkeligheten, dreper masse
225 forskjellige dyr. Det har vel vært noe ørner som har mista livet
226 der og alt sånn

227 Ida Ja, jeg er enig der. De det fremstilles jo som en veldig dårlig
228 ting, fordi som de sier i boka da så holdt det på.. den
229 flaggermusarten holdt jo på å bli utrydda på grunn av vindmøller

230 Josefine Mhm

231 Ida Ja

232 Josefine Er det fler spørsmål der?

233 Ida Nei

234 Josefine Okey

235 Ida **Hva kan Ellen gjøre for å hindre vindmøllene fra å skade**
236 **flaggermus?**

237 Ida Hva kunne hva? ((ler))

238 Josefine Ellen

239 Ida (Åja)

Dialog 2

240 Josefine (gjøre) for å hindre det
241 Ida Det vet jeg ikke
242 Josefine Hun kan jo.. kunne jo på en måte prøvd å få litt mer
243 oppmerksomhet rundt det og sånn
244 Ida (Ja)
245 Josefine (og) kanskje de kunne fått noen mindre vindmøller, istedenfor de
246 gigantiske.. Og ja, jeg vet ikke jeg (kanskje)
247 Ida (sånn lavere) vindmøller liksom?
248 Josefine ja bare ikke ha de der gigantiske som kan være sånn 60 meter
249 lange blader og alt sånn, også prøvd å få oppmerksomhet og det
250 har hun jo kanskje klart litt gjennom den der boka hun
251 forfatteren
252 Ida MHM
253 Josefine Skal vi gå videre?
254 Ida Ja
255 Er det meg?
256 **Hvordan ville livet på jorda se ut om hundre år hvis parasitten**
257 **fikk spre seg?**
258 Josefine Vet ikke, da tror jeg det hadde blitt egentlig veldig rart, sånn
259 at alle sett.. at i hvert fall veldig mange, setter det setter
260 flaggermus og hjorter og kanskje det er noen andre dyr også som
261 gjør det, før sitt eget liv og alt sånn, og sånn som moren der,
262 hun ble jo på en måte litt sånn nesten litt sånn dum av det,
263 sånn at hun vil gjøre absolutt alt for den for å være nær den.
264 Sånn som hvis hun kunne på en måte klart å holde det litt mer på
265 avstand så kunne det jo gått, men hvis det hadde blitt sånn at
266 veldig mange gikk i dvale på vinteren så hadde det jo ikke vært
267 sikkert at verden kunne gått rundt og sånn
268 Ida Nei jeg er enig i det fordi hvis for eksempel da som hun hun ene
269 i boka som gikk i dvale også hadde hun fryst i hjel
270 Josefine Mhm
271 Ida hvis det da skulle skje med nesten alle som gikk i dvale så
272 hadde jo veldig mange DØDD
273 Josefine Ja
274 Ida Og det hadde jo ikke vært akkurat sånn, det hadde jo ikke vært
275 så kult (Ler)
276 Josefine (Nei) Da hadde jo egentlig hele samfunnet stoppet opp (om)
277 vinteren
278 Ida (Ja)
279 Ja
280 Josefine Det hadde kanskje blitt litt bedre i sånne varmere land da, men
281 fortsatt
282 Ida Ja
283 (Er det)
284 Josefine (Skal vi) gå videre?

Dialog 2

285 Ida Ja

286 Josefine Ja. **På hvilken måte kan man si at arter er gjensidig avhengige**
287 **av hverandre?**

288 Ida Gjensidig?

289 Josefine Sånn at de har nytte av hverandre alle sammen

290 Ida Åja

291 Vel hvis du for eksempel da tar.. flaggermusen spiser jo insekt

292 Josefine Mhm

293 Ida og den har jo da nytte av insekt. Og det er jo fugler også, det
294 er jo også bjørner spiser jo hjort ikke sant, eller bare (kjøtt)

295 Josefine (Ja)

296 Ida og vi spiser jo kuer og gris og

297 Josefine Mhm

298 Ida mange forskjellige ting så vi er jo alle sammen egentlig
299 avhengige av hverandre

300 Josefine Ja for sånn de der insektene de er jo de som får tar og får de
301 plantene våre til å gro ordentlig og alt sånn så da hadde vi
302 hatt problem uten dem. Men hadde det blitt for mange insekt
303 kunne jo masse blitt ødelagt så blir vi jo avhengige av
304 flaggermus og

305 Ida Ja

306 Josefine Ja skal vi gå videre eller har du noe? Okey, **hva slags fremtid**
307 **tror du Enon representerer i romanen?** Så hvordan fremtid tror du
308 han på en måte viser fram da?

309 Ida Vet ikke ((ler))

310 Josefine Jeg tenker kanskje at man blir mer knyttet til dyr, at man i
311 fremtiden da at det er viktig å ha nærere bånd med naturen og
312 ikke tenke på det som noe fremmed. Så da blir det enklere å ta
313 vare på den når man forstår hvor viktig det er for oss

314 Ida JA

315 Josefine Tenker du noe mer om det?

316 Ida Nei det er jo, ja det er viktig å ha et nært bånd med dyr da og
317 naturen og sånt. Fordi da forstår man hvor viktig den ER, for
318 oss alle egentlig, for dyrene for menneskene. Ja

319 Josefine Ja. Skal vi gå videre?

320 Ida Det var alle spørsmålene ((ler))

321 Josefine Ja det var alle spørsmålene mine og

Transkripsjonsnøkkel

(overlapp)	elevene snakker samtidig
((kommentar))	min kommentar om relevante lyder, beskrivelser eller pauser som har noe å si for kommunikasjonen
(lang. = språk)	min kommentar om ord som gjengis på et annet språk, og hvilket språk
..	eleven endrer setningsoppbygningen ved å begynne formuleringen på nytt
?	spørrende intonasjon
STORE	vesentlig trykk på ordet

hvilken dag
du er født
(f.eks. 24)

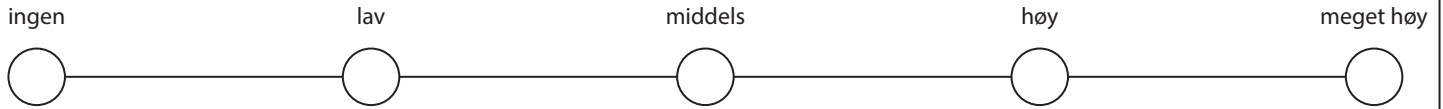
første
bokstav
i mors navn

tredje
bokstav
i ditt
fornavn

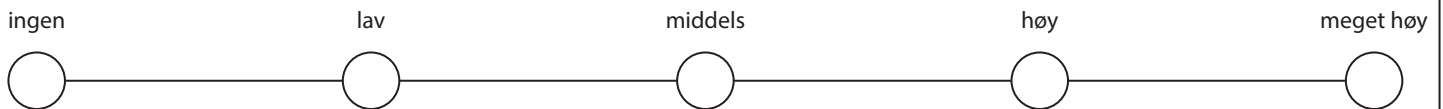
Sett kryss i den sirkelen som passer best til din respons på spørsmålene under.

(anonym elev-ID)

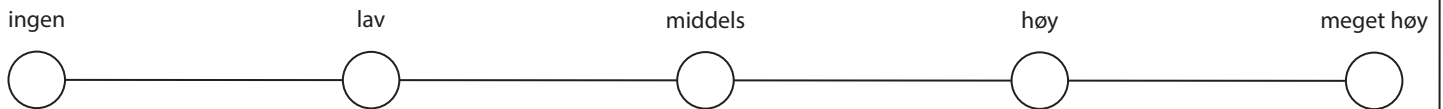
I hvilken grad har du vilje til å ta vare på naturen?



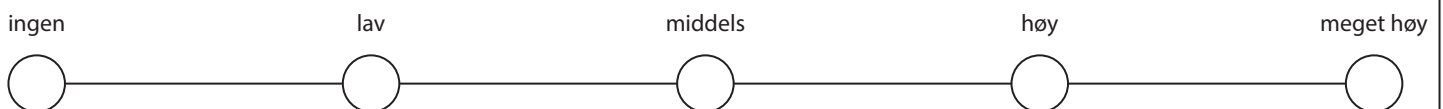
I hvilken grad føler du deg som en del av naturen?



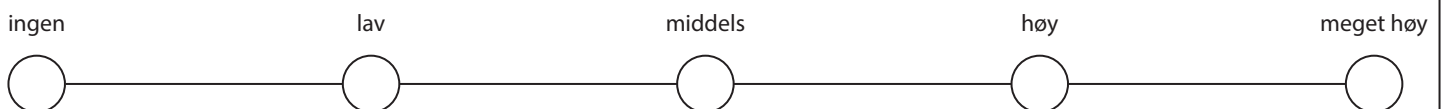
I hvilken grad synes du det er greit at mennesker bruker naturens fornybare ressurser, hvis det går utover andre livsformers eksistens?



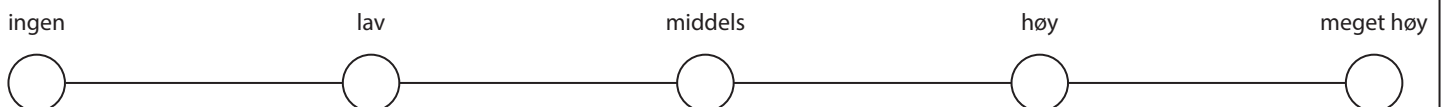
I hvilken grad føler du deg informert om klimautfordringene?



I hvilken grad tenker du at klimautfordringene angår deg?



I hvilken grad mener du at din rolle er viktig for å løse klimautfordringene?



NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Da naturen fikk stemmerett

Referansenummer

927944

Registrert

29.11.2020 av Johanna Marie Angell-Petersen - 002121@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sveinung Nordstoga, sveinung.nordstoga@usn.no, tlf: 90039882

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Johanna Angell-Petersen, johanna.ap@outlook.com, tlf: 41501979

Prosjektperiode

01.01.2021 - 18.06.2021

Status

28.05.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

28.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.5.2021.

Endringen innebærer at prosjektslutt utsettes til 18.6.2021 (opprinnelig 15.5.2021).

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 28.5.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!

23.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 23.12.2020. Behandlingen kan starte.

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

NSD forutsetter at det i informasjonsskrivet tilføyes kontaktopplysninger til USNs personvernombud. Det er ikke nødvendig å laste opp revidert informasjonsskriv i meldeskjemaet. Kontaktopplysninger finnes her: <https://www.usn.no/om-usn/organisering/rad-utvalg-og-ombud/personvernombudet>

Vi legger for øvrig til grunn at observasjon av elever med lydopptak skjer på eget rom, slik at det ikke er fare for at elever som ikke deltar i studien fanges opp på lydopptak.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For barn under 15 år, innhentes også samtykke fra foreldre. Barn som er fylt 15 år, kan selv samtykke til deltakelse.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting

(art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Da naturen fikk stemmerett – en studie av økokritiske dialoger om ungdomsromanen Flaggermusmusikk.

Våren 2021 skal jeg jobbe med en profesjonsfaglig masterstudie ved Universitetet i Sørøst Norge. Fokus for studiet vil ligge på økokritiske dialoger mellom elever på niende trinn, og hvordan ungdomsboka *Flaggermusmusikk*, skrevet av Tyra Teodora Tronstad, 2019, kan bidra til å utvikle elevenes holdninger til natur.

Prosjektet er relevant blant annet på grunn Fagfornyelsens økte fokus og forventning til elevenes ansvarsfølelse overfor naturen, som blant annet uttrykkes i ny overordnet del: «Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet» (LK20). I bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i norsk spesifiseres forventningene til elevene ytterligere, med fokus på hvordan blant annet natur og miljø legges frem i ulike tekster. I tillegg skal elevene «lese kritisk og delta i dialog» (LK20) for å kunne utvikle språk og kritiske holdninger for å heve standarden i arbeidet mot en mer bærekraftig fremtid. Derfor vil jeg i mitt prosjekt undersøke dialogen mellom to elever, etter at de har lest boka *Flaggermusmusikk*.

For å kunne gjennomføre prosjektet, er jeg avhengig av følgende:

To (eller flere) representativt utvalgte elever som kan delta i to viktige deler av prosjektet:

1. Lese boka *Flaggermusmusikk* av Tyra Teodora Tronstad. Beregnet tidsbruk: en måned. Boka skal helst være ferdig lest før begynnelsen av januar
2. Delta i dialog på grupperom med en annen elev og meg. Beregnet tidsbruk: 20 minutter.

Elevene må selv ønske å delta og få tillatelse hjemmefra til å delta i forskningsprosjektet. I forbindelse med studien vil noen få av elevene få et eksemplar av boka, for å lese den hjemme. Deretter vil det gjennomføres en dialog om boka *Flaggermusmusikk* i grupperom, med to av elevene. Innholdet i dialogen vil ivareta kompetansemålene i norskfaget. Denne dialogen vil det bli gjort lydopptak av, og jeg ber selvsagt både eleven og foresatte om samtykke til opptak. Derfor sendes det ut samtykkeskjema til signering til foresatte i forkant av prosjektet. Lydopptaket vil brukes som grunnlag for å skrive ned det som sies under dialogen, for at jeg skal kunne forske på den. Data som samles inn i dette arbeidet vil få en

viktig plass i min masteroppgave. Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt gjennom hele studien, og gjengivelse av innsamlet data vil være anonymisert både med tanke på elevens navn og skolens navn. Lydopptak vil slettes når det er ferdig transkribert, og transkripsjon og notater vil slettes ved innlevering av masteroppgaven i midten av mai 2021.

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket uten å forklare hvorfor. Dersom du velger å trekke deg, vil alle opplysningene straks slettes fra studien.

Ved spørsmål kan du ta kontakt med:

Student: Johanna Angell-Petersen. M: 41501979. E-post: johanna.ap@outlook.com

Eller eventuelt

Veileder: Sveinung Nordstoga. E-post: Sveinung.Nordstoga@usn.no

USNs personvernombud: Paal Are Solberg. M: 91860041. E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

Dersom du samtykker til å delta i studien returnerer du et signert skjema til meg. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Elevene kan beholde sitt eksemplar av boka *Flaggermusmusikk* etter endt studie.

Vennlig hilsen

Johanna Angell-Petersen, masterstudent ved Universitetet i Sørøst Norge

Samtykke til å delta i studien

Svarslipp:

Jeg er informert om studien; *Da naturen fikk stemmerett – en studie av økokritiske dialoger om ungdomsromanen Flaggermusmusikk*, og vil delta i prosjektet.

.....

(signatur, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Da naturen fikk stemmerett – en studie av økokritiske dialoger om ungdomsromanen Flaggermusmusikk.

Våren 2021 skal jeg jobbe med en profesjonsfaglig masterstudie ved Universitetet i Sørøst Norge. Fokus for studiet vil ligge på økokritiske dialoger mellom elever på niende trinn, og hvordan ungdomsboka *Flaggermusmusikk*, skrevet av Tyra Teodora Tronstad, 2019, kan bidra til å utvikle elevenes holdninger til natur.

I forbindelse med min studie vil noen av elevene få et eksemplar av boka, for å lese denne hjemme. Deretter vil det gjennomføres en litterær dialog i grupperom, med et par av elevene. Denne dialogen vil det bli gjort lydopptak av. For å kunne forske på dialogen ber jeg med dette brevet om samtykke til opptak av dialogen mellom ditt barn og et annet barn.

Lydopptaket vil brukes som grunnlag for å skrive ned det som sies under dialogen. Data som samles inn i dette arbeidet vil få en viktig plass i min masteroppgave. Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt gjennom hele studien, og gjengivelse av innsamlet data vil være anonymisert både med tanke på elevens navn og skolens navn. Lydopptak vil slettes når det er ferdig transkribert, og transkripsjon og notater vil slettes ved innlevering av masteroppgaven i midten av mai 2021.

Det er helt frivillig å delta i studien, og den foresatte kan når som helst trekke samtykket uten å forklare hvorfor. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet. Dersom du velger å signere dette samtykkeskjemaet for at ditt barn kan delta i studien, gir det undertegnede rett til å behandle personopplysninger om ditt barn.

Som foresatt til deltaker i forskningsprosjektet har du, så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt
- å få rettet personopplysninger om barnet ditt
- å få slettet personopplysninger om barnet ditt
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av barnet ditt
- sine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

Student: Johanna Angell-Petersen. M: 41501979. E-post: johanna.ap@outlook.com

Veileder: Sveinung Nordstoga. E-post: Sveinung.Nordstoga@usn.no

USNs personvernombud: Paal Are Solberg. M: 91860041. E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS: T: 55582117. E-post:

personverntjenester@nsd.no

Dersom du samtykker til å delta i studien returnerer du et signert skjema til klassens kontaktlærer (svarslipp på arkets bakside). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Elevene kan beholde sitt eksemplar av boka *Flaggermusmusikk* etter endt studie.

Vennlig hilsen

Johanna Angell-Petersen, masterstudent ved Universitetet i Sørøst Norge

Samtykke til å delta i studien - foresatte

Svarslipp:

Jeg er informert om studien; *Da naturen fikk stemmerett – en studie av økokritiske dialoger om ungdomsromanen Flaggermusmusikk*, og gir med dette samtykke til at mitt barn med navn

..... kan få delta i studien.

(Signatur foresatte, dato)

Samtykke til å delta i studien - elev

Svarslipp:

Jeg er informert om studien; *Da naturen fikk stemmerett – en studie av økokritiske dialoger om ungdomsromanen Flaggermusmusikk*, og gir med dette samtykke til at jeg deltar i studien.

(Signatur elev, dato)

1. Hva slags forhold utvikler Ellen og Leo?
2. Hvordan tror du at de klarer å snakke sammen etterhvert?

På hvilken måte kommer det frem i romanen at Ellen får mer og mer kontakt med naturen?

Hvordan tar Ellen og moren hennes ansvar for naturen?

1. Hva tenker du om Leos forhold til Ellens mor?
2. Hva tror du forfatteren ønsker å formidle med forholdet deres?

Et sted i teksten beskriver Ellen at

«det finnes mennesker som gladelig ville tråkket på en flaggermus på bakken».

1. Kjenner du deg igjen i det?
2. Hvorfor tror du at det er sånn?

1. Hvordan synes du at de ulike artenes verdi formidles i romanen?
2. Hva tenker du om at det er opp til mennesket å avgjøre andre arters verdi?

Hvordan fremstilles vindmøller i romanen?

Hva kan Ellen gjøre for å hindre vindmøllene fra å skade flaggermus?

Hvordan ville livet på jorda se ut om 100 år hvis parasitten fikk spre seg?

1. På hvilken måte kan man si at arter er gjensidig avhengige av hverandre?
2. Hva slags fremtid tror du Enon representerer i romanen?