



Barns refleksjoner om forholdet mellom natur og mennesker i litterære samtaler om bildeboka *De to gamle og livets tre*

Atle Krogstad¹ & Lise Hovik²

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Sammendrag

Denne artikkelen utforsker et leseprosjekt som involverer en gruppe 4-5 år gamle barnehagebarn og den franske bildeboka *Les Deux Vieux et l'Arbre de vie* [*De to gamle og livets tre*] av Patrick Fischmann, illustrert av Martine Bourre (2013). Prosjektet var et litterært formidlingsprosjekt, og en del av det kunstneriske forskningsprosjektet Lydhør i Kongsgården, med fokus på temaet frø. Artikkelen fordyper seg i hvordan barna uttrykker sine refleksjoner over forholdet mellom natur og mennesker innenfor konteksten av litterære samtaler med barna.

Prosjektet har relevans for FNs bærekraftsmål nr. 15, "Livet på jorda", som legger spesiell vekt på bevaring og utvikling av skoger. Prosjektet var inspirert av en pedagogisk tilnærming til lesing for barn, med vekt på barnas autonomi og deres evne til å konstruere mening (Solstad, 2015). I tillegg bruker vi den økokritiske analysemodellen kjent som The Phyto Analyzes Map (Guanio-Uluru, 2021) for å

¹ akr@dmmh.no

² lho@dmmh.no / lisehovi@oslomet.no

© 2023 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

kaste lys over det komplekse samspillet mellom trær og mennesker slik det er fremstilt i barnelitteraturen.

Gjennom hele prosjektet viste barna lekne og tankevekkende refleksjoner, spesielt angående de biologiske og ernæringsmessige forholdene som kreves for frøspiring, som presentert i boken. Dessuten genererte de fantasifulle forslag til nye former for interaksjon mellom mennesker og trær, basert på en empatisk tilnærming som tar hensyn til behovene til både trær og mennesker.

Nøkkelord: bærekraftig utvikling, kritisk tenkning, bildebok, leseprosjekt

Innledning og tema

I denne artikkelen formidler vi erfaringer fra et litteraturformidlingsprosjekt der den franske bildeboka *Les Deux Vieux et l'Arbre de vie* [heretter *De to gamle og livets tre*] av Patrick Fischmann, illustrert av Martine Bourre (2013) ble lest til en gruppe med barnehagebarn på 4 og 5 år. Samtaler med barna var en viktig del av formidlingen av boka, og vi vil belyse hvordan barna i de litterære samtalene satte ord på egne tanker og refleksjoner om forholdet mellom natur og mennesker, slik det var framstilt i boka, og mer spesifikt forholdet mellom trær og mennesker. Skogen er bosted for dyreartene, og bidrar til å opprettholde artsmangfold. Bevaring og planting av skog er også viktig i kampen for et bærekraftig klima (Bærekraftsmål 13).

Litteraturopplevelser kan bidra til å utvikle barns språk og forestillinger om naturen fra tidlig alder, og øke forståelsen for naturens egenverdi, blant annet gjennom litterære samtaler, der barn inviteres til å reflektere over framstillingen av forholdet mellom natur og mennesker i den litterære teksten (Goga, 2019).

Bakgrunn for prosjektet

Formidlingen og arbeidet med boka var del av det kunstneriske forskningsprosjektet *Lydhør i Kongsgården* (2019-21), som undersøkte samskaping og samspill mellom barn, kunstnere, pedagoger, forskere, sted og natur i et relasjonelt og sosialt deltakende perspektiv. Lydhør brukte den tidligere Kongsgården barnehage i Trondheim som møteplass og verksted for de ulike kunstprosjektene som var involvert, og prosjektene knyttet seg til frø som et felles inspirasjonstema. Lydhør i Kongsgården ønsket å oppøve bevissthet om bærekraft og menneskers samspill med naturen. Bildeboka *De to gamle og livets tre* dannet utgangspunkt for et felles prosjekt mellom ulike kunsthøgskoler i kraft av forfatterens bakgrunn i litteratur og drama i barnehagelærerutdanningen. Sammen undersøker vi hvordan en gruppe 4-5-åringer

reflekterer og uttrykker seg gjennom litterære samtaler om forholdet mellom natur og mennesker i møte med bildeboka *De to gamle og livets tre*.

Presentasjon av bildeboka

Bildeboka *De to gamle og livets tre* forteller om Meme og Pepe som bor i en hytte i en lysning i skogen. En dag oppdager Meme et frø under bordet, og hun slutter å koste. Frøet spirer og blir et lite tre, og Meme og Pepe rydder vekk alle hindringer for at treet skal få vokse. Pepe bruker øksa si, og deler bordet i to når treet tar opp i bordet, deretter lager han hull i taket. Treet vokser til slutt helt opp i himmelen. Meme og Pepe klatrer opp, og finner en ny hytte av lys i stjerneskoen. Under bordet i hytta finner de et nytt frø.



Figur 1. Bokomslaget

De to gamle og livets tre er formidlet over 14 heldekkende oppslag. Forholdet mellom trær og mennesker er tematisert allerede på forsida av boka, der vi ser de to gamle som klatrer oppover et stort tre. Treet har en kraftig gul og grønn stamme, som greiner seg ut i en stor trekrone. Den gule grunnfargen på treet kan gi assosiasjoner til fargen på en spire (Figur 1). Innsidepermen er dekket av et rødt, bølgende mønster, ispedd gule stjernelignende og blå måneformede figurer. På tittelsiden er det brune papp-collage-huset til Meme og Pepe plassert under tittelen, med oransje sopplignende trær omkring, og over sky-collager av lyse, mønstrede tekstiler.

I de første oppslagene av fortellingen presenteres Meme og Pepe, og huset deres. Interiøret i huset til Meme og Pepe er preget av rødt. Bord, stoler, redskapskiste og syltetøyet Meme lager er rødt (Figur 2). Et viktig vendepunkt i fortellingen er når Pepe henter stigen og øksa, og slår hull i taket for at treet skal få vokse. Fra dette punktet i handlingen problematiseres Meme og Pepe sin idylliske tilværelse i skogen, gjennom at de to gamle må gi avkall på huset sitt for at treet skal få vokse.



Figur 2. Oppslag 1. Meme lager syltetøy mens Pepe skriver i boka si.

Presentasjon av formidlingsprosjektet

Formidlingen av bildeboka *De to gamle og livets tre* strakk seg over ett og et halvt år, og barn fra den samme barnehageavdelingen deltok gjennom hele prosjektet, med en variasjon i antall barn hver gang mellom fem og åtte. Boka ble formidlet tre ganger i Kongsgården barnehage på ulike måter, både som muntlig opplesning direkte fra boka i dialog med barna, projisert på veggene, og dramatisert ved hjelp av rekvisitter og kostymer, rom og installasjoner. Mellom besøkene i Kongsgården arbeidet barnehagelæreren med boka og tema fra boka i barnehagen. Etter de to første formidlingene av boka i Kongsgården la vi til rette for at barna fikk bearbeide sine inntrykk fra boka gjennom tegning. Tegneaktiviteten var ofte ledsaget av dialog barna imellom, der de kommenterte hverandres tegninger og motiv fra boka.

Etter den første formidlingen ble det tydelig at barna koblet oss formidlerne med de to gamle i boka. De begynte å kalle oss for Meme og Pepe, helt uten at vi hadde lagt

opp til dette. Vi valgte derfor å følge opp barnas initiativ til rollelek, ved å sy dette inn i de to siste formidlingene. Gjennom å delvis gå i rolle som Meme og Pepe, tok vi i bruk flere rekvisitter fra boka, som for eksempel redskaper fra Memes kjøkken, og Pepes øks i den litterære scenen der han deler bordet i to. Vi serverte syltetøy og smugsmakte som en del av formidlingen. I de to siste lesningene av boka i Kongsgården klatret vi sammen med barna opp vindeltrappen til andre etasje, der de fikk klatre videre opp en stige til en av taklukene, for å se tretoppene til de store trærne i hagen.

For å få enda mer innsikt i barnas resepsjon av boka spurte vi om de ville lage sin egen formidling av boka som de kunne vise i sin egen barnehage. Barnas egen dramatisering ble dermed en viktig kilde til kunnskap om deres opplevelse av boka, og til hva de har fått ut av formidlingsprosjektet. Formidlingsprosjektet fikk en naturlig avslutning ved at barna, i samarbeid med barnehagelæreren, iscenesatte og framførte boka i sin egen barnehage, og der vi (Meme og Pepe) ble invitert som publikum, sammen med de andre barna i barnehagen.

Forskningsmateriale og etiske overveielser

Forskningsmaterialet består av skriftlig notater fra barnas respons på den første formidlingen, og lydopptak av den litterære samtalen fra de to siste formidlingene i Kongsgården. Materialet består videre av barnas tegninger i etterkant av de to første formidlingene, og digitale foto fra alle formidlingene. En avsluttende samtale med barna og barnehagelærer etter barnas formidling, med tilbakeblikk på formidlingsprosjektet og refleksjon over prosessen ble også dokumentert med lydopptak.

Vi har bedt barna om samtykke til å ta digitale bilder av deres tegninger, og bruke dem som materiale i forskningen. I det skriftlige materialet (logger og praksisfortellinger) har vi brukt fiktive navn på barna, og tekstene har vært oppbevart på egen datamaskin knyttet til jobb, beskyttet av passord. Innsamling av lydopptak har vært gjort etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD, nå SIKT). Vi sendte informasjonsbrev og samtykkeskjema til barnas foresatte om å få gjøre lydopptak av formidling og litterære samtaler med barnegruppa. Før vi startet lydopptak spurte vi også barna som deltok om de syntes det var greit at vi tok opp lyd, og forklarte hvorfor vi ønsket å gjøre det. Både barn og foreldre hadde anledning til å trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt, uten noen

begrunnelse. Vi ba også barnas foresatte om tillatelse til å bruke digitale bilder fra formidlingene, uten at barnas ansikter var synlige.

Lydopptak ble tatt opp på diktafon uten internett-tilknytning, og har vært oppbevart innelåst på kontor, utilgjengelig for andre enn forskerne. Lydopptakene ble slettet innen prosjektslutt, i samsvar med avtalen.

Litterære samtaler

Med litterære samtaler forstår vi i dette prosjektet dialogen mellom barna og de voksne formidlerne underveis i lesningen av boka, og etter at boka er lest. I begrepet litterære samtaler inkluderer vi også dialoger mellom barn og voksne og barna imellom mens de uttrykker sin opplevelse av boka gjennom tegning, kommentarer underveis i lesningen, og dialoger som oppstår mens barn og voksne formidlere sammen utforsker ulike rom og klatring i trapp og stige. For å supplere forståelsen av hvordan barna oppfatter forholdet mellom natur og mennesker inkluderer vi noen utsagn fra barnas egen formidling, og fra samtalen vi hadde med barna etter deres egen iscenesettelse av boka.

I de litterære samtalene var vi opptatt av å lytte til barnas stemmer, og legge til rette for at barna fikk uttrykke sine opplevelser og refleksjoner i møte med både tekst og bilde. På denne måten har vi hentet inspirasjon fra barnelitteraturforskeren Trine Solstad, som har undersøkt litteraturformidling i en barnehagekontekst med vekt på barnas meningsskaping i møte med teksten (Solstad, 2015). De voksne formidlerne (barnehagelærerne) ble instruert til å ikke praktisere en for aktiv dialogstøtte i form av å stille mange spørsmål, og dermed stå i fare for å styre den tematiske utviklingen av samtalen i for stor grad. Solstad hevder at en voksen formidler som praktiserer «tilbakeholdenhet og åpenhet for barnas innspill ser ut til å utløse en særlig myndiggjøring blant barna» (Solstad, 2016, s. 156). Barns selvstendige utforskning av tekstmening skjer ofte i form av det Solstad kaller «ludisk resepsjon», som hun framhever som en vesentlig side ved 4-5 åringers respons og meningsskaping i møte med bildebøker. Hun hevder at gjennom leken «oppstår en sterk innlevelse i teksten», der barna «bearbeider ord og bilder på en særlig interessant måte». Hun hevder videre at den lekne tilnærmingen innebærer en form for karnevalisme, som gir rom for både latter og kritisk refleksjon rettet mot formidlingen og måter hendelser og figurer framstilles på i bildebøkene (Solstad, 2016, s. 156).

Litterære samtaler med barn har vært et viktig tema i litteraturdidaktisk forskning de siste tiårene. En viktig impuls kom med metoden dialogisk lesning, som ble utviklet innenfor amerikansk literacy-forskning på slutten av 1980-tallet (Broström et.al., 2013, s. 17). Målet med dialogisk lesning var i utgangspunktet å fremme barns leseferdighet og språklige kompetanse. Dette skal oppnås gjennom en fast framgangsmåte, eller faseprogram. I den første fasen skal læreren lese gjennom teksten i sin helhet, og det er ikke ønskelig med innspill eller avbrytelser fra barna. I de neste fasene deltar barna i samtaler knyttet til de valgte begrepene. Barna kan også foreslå egne ord/observasjoner fra teksten, og være med og lese/gjenfortelle teksten. Dialogisk lesning har vært kritisert for å ha en for fast struktur, og et syn på barn som gir barnets egen stemme for lite vekt i møte med det litterære verket (Pettersvold, 2018, s. 123).

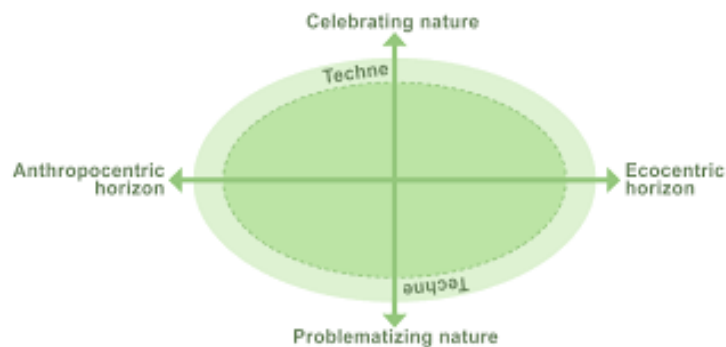
Barnelitteraturforskere har brukt ulike betegnelser på formidling med vekt på at barna deltar i samtaler om teksten. Ulla Rhedin snakker om «tvåmannsleken läsa bok», som hun beskriver som en kulturell metode, som beskriver foreldres og andre omsorgspersoners samspill om bøker med sine barn. Fellesskapet rundt boklesningen er preget av en lekende og trygg atmosfære, der barnets kroppslige og verbale turtaking og deltakelse i samspillet med den voksne blir verdsatt (Rhedin, 2004, s. 47-78). Mens metoden dialogisk lesning har utgangspunkt i en fast oppskrift på hvordan litteraturformidlingen skal foregå, med tanke på å oppnå bestemte læringsmål, er boklesningspraksisen «tvåmannsleken läsa bok» preget av et gjensidig og lekende forhold mellom barnet og den voksne.

Forskningsnettverket *Natur i barnelitteratur* (Høgskulen på Vestlandet, 2021) har gitt viktige bidrag til å utvikle en økologisk litteraturdidaktikk. Nina Goga har i nettverket bidratt med å utvikle en metodikk for norskfaget i skolen for å fremme bærekraftig utvikling gjennom litteratursamtaler (Goga 2019), og en internasjonal studie med utprøving av design for økokritisk litteratursamtale med studenter i lærerutdanning (Goga og Pujol-Valls 2020). Elevenes lesninger av teksten rammes inn av «lesebestillinger», som styrer elevenes lesninger inn mot motiver og strukturer i teksten som tematiserer forholdet mellom natur og mennesker (Goga 2019, s. 13-15). Økokritiske litteratursamtaler skal gjennom et strukturert forløp med «reading stop» (lesestopp) og «instructions» (refleksjonsspørsmål) gi grunnlag for å forhandle mening, og utvikle en felles forståelse om natur og bærekraft (Goga og Pujol Valls 2020). Den økokritiske litteratursamtalen, med sine klare læringsmål og didaktiske målsetninger, har derfor implikasjoner for forholdet mellom formidler og barn i den

litterære samtalen, og barnets selvstendige utforskning av mening i møte med den litterære teksten.

Økokritikk som analysemodell

For å synliggjøre og drøfte hvordan barna uttrykker seg om forholdet mellom natur og mennesker i dette litteraturformidlingsprosjektet, vil vi først gi en kort analyse av boka i et økokritisk perspektiv. Økokritikk vokste fram som akademisk disiplin i litteraturforskning gjennom bidrag fra bl.a. Glotfelty, som hevder at “ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment” (Glotfelty, 1996, xix). Definisjonen inkluderer litteraturens forhold til det fysiske miljøet, som i tillegg til natur og landskap, også omfatter arkitektur og det fysiske miljøet skapt av mennesker. Økokritikk er i dag en voksende retning i litteraturforskning, og har økt sin aktualitet i utdanningsfeltet gjennom politiske målsetninger både nasjonalt og internasjonalt gjennom bl.a. FNs mål om bærekraftig utvikling. Forskningsnettverket *Natur i barnelitteraturen* har utarbeidet en modell for å analysere framstillingen av natur i barnelitteraturen i et økokritisk perspektiv (Figur 3).



Figur 3. The NatCul Matrix (Høgskulen på Vestlandet, 2023)

Matrisen er et redskap til å drøfte hvordan den litterære framstillingen av forholdet mellom natur og mennesker i barnelitteratur plasserer seg på et horisontalt kontinuum mellom et menneskesentrert (antroposentrisk) syn og et økosentrisk (Goga m.fl., 2018). Et antroposentrisk syn har røtter i jødisk-kristen tradisjon, der mennesket som art står over naturen. For mennesket har zoologisk og biologisk liv i naturen bare instrumentell verdi, og bare mennesket har en indre verdi. Fra et

økosentrisk perspektiv er mennesket del av en større sammensetning av arter, avhengig av og dialogisk i forholdet til de andre artene.

På en vertikal akse tematiseres i hvilken grad den barnelitterære teksten framstiller et feirende eller problematiserende syn på forholdet mellom natur og mennesker. Et feirende syn inkluderer den tradisjonelle, idylliske relasjonen mellom barn og natur, mens et problematiserende syn innebærer å eksponere negative konsekvenser av menneskelig produksjon og forbruk, som forurensning, klimakrise og utrydding av biologiske arter. I vestlig kultur har planter og vegetasjon tradisjonelt blitt plassert og oppfattet som «bakgrunn» i barnelitterære scenarier, og planters agentskap og livsytringer oversett på bekostning av mennesker og dyr. Vi bruker derfor Lykke Guanio-Uluru modell for planterepresentasjon i barnelitteratur for å gi en mer nyansert analyse.



Figur 4. The Phyto-Analysis Map

Modellen The Phyto-Analysis Map (Guanio-Uluru, 2021) er utviklet for å analysere hvordan forholdet mellom planter og mennesker framstilles i barne- og ungdomslitteratur (Figur 4). Modellen, eller kartet gir en skjematisk oversikt over analytiske begreper og innfallsvinkler, både litteraturfaglige og biologiske, som kan brukes i en økosentrisk (phyto-centric) orientert analyse, der planters rolle og mulige

agentskap settes i forgrunnen. De teoretiske begrepene eller innfallsvinklene for analysen er nummerert fra en til seks, og antyder en mulig rekkefølge eller framgangsmåte. Vi benytter begrepsapparatet fra disse to modellene (Høgskulen på Vestlandet, 2023 og Guanio-Uluru, 2021) for å analysere utdrag fra de litterære samtalerne med barna i vårt prosjekt.

Den første analytiske begrepet er mediering («mediation»), og tematiserer hvordan selve mediet og sjangeren (som f.eks. bok, bildebok, film, dataspill) legger betingelser for og muliggjør ulike former for fokalisering og stemme i den barnelitterære teksten. Leseren av ei bildebok tilegner seg boka gjennom det gjensidige samspillet mellom verbale og visuelle tegn, og i dette samspillet skapes bildebokas egentlige tekst, som den svenske bildebokforskeren Karin Hallberg (1982) introduserte og ga navnet ikonoteksten.

I bildeboka *De to gamle og livets tre* gir illustratøren Martine Bourre gjennom fargebruk og komposisjon trekarakteren en utvidet mening i forhold til teksten. Treets stamme og greiner er framstilt med en lysende gul farge, og dominerer det visuelle uttrykket gjennom at greinene brer seg utover hele bildeoppslaget. Bourre har også innført en gjennomgangsfigur, en hvit katt, som observerer, følger, og spiller de menneskelige protagonistenes handlinger. Katten, med sin usynlige tilstedeværelse i de voksne protagonistenes nærmeste sone, kan dermed likne et barns måte å posisjonere seg på i en familie. Katten er ikke nevnt i verbalteksten, og representerer med sin aktive, visuelle tilstedeværelse i boka et element av bildebokkonseptet «counterpointing picturebook», som innebærer at både tekst og bilder bidrar selvstendig i fortellingen av historien (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12).

Det andre analytiske konseptet i Guanio-Ulurus modell tematiserer om planten, eller trefiguren har en selvstendig handlende rolle eller agentskap («agentic»), som influerer på omgivelsene («plant script»), gjennom f.eks. røtter som kartlegger og samhandler med omgivelsene. Selve vekstprosessen har elementer av et «plant script», der det er plantens behov for å vokse som driver handlingen framover. For barna kom dette tydelig til uttrykk gjennom en setning som gjentas flere ganger av den autorale fortellerstemmen, og som tydelig favoriserer treets vekst framfor menneskenes behov for beskyttelse og bekvemmeligheter: “Men det var ikke så viktig. Det som var viktig var at treet fikk vokse.” Den sentrale trefigurens agentskap problematiserer det «feirende» eller idylliske forholdet mellom naturen og Meme og

Pepe gjennom at de to gamle må forlate huset sitt for å gi treet rom til å vokse (jf. The NatCul Matrix, Figur 3).

Det tredje konseptet er «character», og handler om plante- eller trekarakteren i boka er framstilt med phytomorfe eller antropomorfe egenskaper. Guanio-Uluru påpeker at plantekarakterer med munn og øyne, utstyrt med armer er mye brukt i barnelitteratur, og at dette kan bidra til at barn gjenkjenner seg selv, og kan identifisere seg med plantefiguren. Treet i denne bildeboka er «stumt», og har som nevnt ingen tydelige antropomorfe trekk som ansikt, munn og armer. Treet har en vid krone, og de øverste greinene ender i taggete former, som kan gi assosiasjoner til menneskelige hender/fingre, men uten å framstå som et entydig antropomorft trekk. I verbaltekstene blir treet imidlertid assosiert med noe menneskelig, gjennom at Meme og Pepe omtaler treet som «den lille», og toppen av treet som «hodet», og «den lille tresønnen vår». Slektskapsrelasjonen mellom menneskene og treet gir bakgrunn for hvorfor de menneskelige protagonistene setter sine egne behov til side for å la treet vokse.

Miljøet («Environment») planten eller treet er plassert i, som del av sitt naturlige miljø (biotop), eller om planten er plassert i et menneskeskapt miljø, er tema for det fjerde konseptet. I *De to gamle og livets tre* er frøet plassert i et miljø skapt av mennesker, under bordet i stua til Meme og Pepe. Etter hvert som det nakne, gule treet vokser gjennom og etter hvert fyller hele huset, fortrenghes huset og de menneskelige artefaktene. På de siste oppslagene er huset ute av syne, og treet er visuelt omgitt av natur, skog og himmel.

Det femte og sjette konseptet tematiserer henholdsvis planter som er plassert som en passiv, og stille bakgrunn for handlingen («passive»), og fortellinger der forholdet mellom trær og mennesker er preget av at plantene kun har instrumentell verdi (“instrumental value”). På de første oppslagene presenteres Meme og Pepe i hytta i skogen, der planter og trær (skog) utgjør bakgrunn og omgivelser, og har hovedsakelig instrumentell verdi for menneskene. Verbalteksten forteller at Pepe bruker å hugge trær og se på fugler i skogen, mens Meme plukker bær og urter og lager syltetøy og urtete. På den andre siden blir treet som art også tillagt en selvstendig verdi gjennom at figuren Livets tre både påvirker, og står i et «slektskapsforhold» til menneskene. Denne ambivalensen kommer også til uttrykk i at Meme og Pepe bruker de samme redskapene, sleiva og øksa, både når de utnytter trær og planter til instrumentelle formål, og når de rydder vei for at treet skal få vokse. Redskapene styrker menneskenes agens i boka, gjennom at de er de aktivt

handlende og snakkende figurene. Treets agens kommer ikke til uttrykk gjennom ord, men i måten treet påvirker omgivelsene på når det vokser.

Det sjuende konseptet handler om hvordan intertekstuelle referanser til den barnelitterære fortellingen kan bidra til å gi mening til forholdet mellom planter og mennesker. Fortellingen om *De to gamle og livets tre* henter næring fra ulike religiøse og mytiske fortellinger om trær, som gjør forholdet mellom natur og mennesker i fortellingen både spennende og komplekst. Betegnelsen «Livets tre» gir assosiasjoner til skapelsesmyten i bibelen, mens slektskapsforholdet mellom menneskene og treet aktiverer før-kristne myter som en mulig intertekst, der mennesket i norrøn mytologi ble skapt av en grein av livstreet Yggdrasil (Guanio-Uluru, 2020). Den enorme vitaliteten til «Livets tre» alluderer også til myter om kjempeplanter, som truer menneskenes kontroll over naturen, som i eventyret Jack og bønnestengelen (Opsahl, Seip, Tenfjord, 2004).

I de litterære samtalene med barna kan vi identifisere disse ulike analytiske konseptene, både hver for seg og i samspill med hverandre. Dette går vi nærmere inn på i analysen av de litterære samtalene med barna.

Metodiske innfallsvinkler

For å identifisere og drøfte hvordan barna reflekterer over forholdet mellom natur og mennesker i de litterære samtalene har vi, som nevnt, tatt utgangspunkt i Guanio-Ulurus kategorier om plante-representasjon i barnelitteratur. Ved å bruke matrisen som analysemodell for barnas refleksjoner over framstillingen av forholdet mellom natur og mennesker i bildeboka får vi fram ulike nyanser og aspekter ved barnas refleksjoner i møte med boka.

Ved å ta utgangspunkt i den teoretiske modellen har vi gjennomført en hovedsakelig deduktiv, kvalitativ innholdsanalyse av materialet, der barnas utsagn i de litterære samtalene blir belyst ut fra de gitte kategoriene. Vi har imidlertid også vært opptatt av å undersøke det genuine ved barnas måte å uttrykke seg på, og vil i analysen vektlegge hvordan barna har sin egen måte å uttrykke seg om og reflektere over forholdet mellom natur og mennesker.

Vi har transkribert lydopptakene av de litterære samtalene. I transkripsjonene har vi valgt å ikke identifisere barnas utsagn til enkeltbarn. Vi har fokus på hvordan 4-5 åringer generelt reflekterer over forholdet mellom natur og mennesker i de litterære

samtalene, og benevner barnas utsagn med BARN. Forfatterne benevnes som Forsker 1 og 2 (F1 og F2).

Analyse av litterære samtaler

Bildeboka som medium: Katten

Vi har framhevet det gjensidige samspillet mellom tekst og bilde som et vesentlig kjennetegn ved bildeboka som medium. I formidlingene og de litterære samtalene gjorde barna egne observasjoner og tolkninger av motiv og formelement i bildene. På oppslaget der Pepe slår hull i taket med øksa, fortelles det både med ord og bilde at Pepe henter en stige. På bildet ser vi at stigen er støttet mot de øverste greinene på treet, og Pepe har allerede klatret halvveis opp til taket (Figur 3). I formidling II, etter at verbalteksten på oppslaget er lest, formidler ett av barna sin egen observasjon av den hvite katten, som også har begynt å klatre etter Pepe oppover i stigen:

Barn: Hei, katta gjør jo det og, he-he, og klatre opp stigen, he-he

F1: Katta! Katta er med og ja. Katta var med og klatra opp stigen hu og.

Barn: Ja, hi-hi.

Barn (et annet): Katta klare ikke å klatre.

F1: Litt, kanskje. Kanskje opp det første trinnet.

Barn: Klare å klatre på træra.

(Formidling 2)

Barnet bidrar her med å oppdage et bildeelement, som ikke tidligere har vært nevnt i samtalene. Barnet bidrar dermed med å utvide tolkningen av ikonoteksten. Ved å sette ord på kattens rolle, aktiveres også et barnlig perspektiv. Kattens «reduerte» klatring representerer en kontrast til den store Pepes klatring, og skaper komikk gjennom at katten speiler, eller repeterer Pepes handling. Barnet skaffer seg rom til å introdusere katten, og dermed et barnlig perspektiv i samtalen med det verbalspråklige oppmerksomhetssignalet «Hei», og følger opp med tydelige humorsignal («he-he») som rammer inn den neste ytringen. «Den ludiske resepsjonen synes å frigjøre leserne og frisette fortolkningen av bøkene, samtidig som en subversiv kraft også blir synlig i høytlesningssituasjonene (Solstad 2016, s. 156).

Gjennom å skaffe seg rom for sin stemme og plass i dialogen gjennom humor, og skråblikk, viderefører andre barn katten som tema i den videre dialogen, og flere av barna formidler sine erfaringer med katter, bl.a. at katter «klare å klatre på trøera». At barnas identifikasjon med katten som figur var en viktig del av deres lesning og meningsskaping i møte med boka kom også til uttrykk i deres egen formidling og iscenesettelse av boka. Under arbeidet med dramatiseringen var barna, ifølge barnehagelæreren, svært opptatt av hvor katten befant seg på de ulike oppslagene i bildeboka og hvor den skulle plasseres i scenebildene, og flertallet av barna valgte å delta i dramatiseringen som katter.

Treets agentskap: Klatre på treet

I de litterære samtalene kommenterer barna flere ganger treets vekst og størrelse, og hvordan det påvirker omgivelsene. Allerede i løpet av den første formidlingen blir flere av barna med på å utfylle den verbalspråklige sekvensen, som den autorale fortelleren bryter inn med regelmessig når treets vekst skaper utfordringer for Meme og Pepe: «Men det var ikke så viktig. Det som var viktig var at treet fikk vokse». Den autorale fortelleren og rytmen i boka inviterer barna til å slutte seg til og delta i treets utfoldelse og vekst, til tross for at det medfører praktiske ulemper og fysiske smerter og utfordringer for Meme og Pepe. At barna får delta aktivt som fortellere, og selv ta ordene i munnen, forsterker barnas kroppslige og rytmiske transaksjon med teksten, og det økokritiske spenningsfeltet i bildeboka mellom hensynet til treet og menneskene.

Barnas innlevelse i treets vekst kommer også til uttrykk i de litterære samtalene. I en av dialogene studerer barna bildet av Meme og Pepe som klatrer oppover i treet på forsida av boka. Barna kommenterer forholdet mellom menneskene og treet, og på bakgrunn av tidligere lesning av boka settes det også fram en hypotese om forholdet mellom frø og tre:

F1: Ka gjør døm for nå der da?

Barn: Klatre på treet sitt!

Et annet barn: Klatre på treet sitt.

F1: Ja, døm klatre på treet sitt.

Barn: Egentlig klatre dæm på frø, og så vokser det og vokser det og vokser det og vokser det!

(Formidling 2)

Barnas utsagn («klatre på treet sitt») viser at de har konstruert en forståelse av at det er en eiendoms- eller tilhørighetsrelasjon mellom treet og Meme og Pepe, men barna beskriver det ikke eksplisitt som en slektskapsrelasjon («den lille tresønnen vår»), eller tillegger treet antropomorfe egenskaper («hodet») som verbalteksten i boka gjør. Videre bruker barnet frøet som betegnelse for hele treet; «egentlig klatre dæm på frø», og frøets vekst akkompagneres av de fire gjentakelsene av «og vokser».

Trekarakteren. Tegningene og dramatiseringen

Planter og trær ("character") i barnelitteratur kan ifølge Guanio-Uluru være figurert med både antroposentriske og phytosentriske trekk. Som nevnt er det få tydelige visuelle antroposentriske trekk i trefiguren Livets tre, mens et menneskelig slektskap antydes i verbalteksten. I gruppetegningene er det et barn som tegner treet med firkantet kropp/stamme, med øyne og munn, og utfyller verbalt mens det tegner: «Og her er øyan på treet ... og her er munnen på treet.» (Figur 3).



Figur 5. Et tre med øyne og munn. Fra formidling 2.

Det er interessant at det antropomorfe treet dukker fram i barnets utvidete estetiske lesning av teksten, og gjennom den kunstneriske uttrykksformen tegning. Den estetiske bearbejdingen av teksten gjennom tegning gir treet menneskelige egenskaper, som i barnelitteraturen åpner for en større innlevelse og identifikasjon

med treet (Guanio-Uluru, 2021). I den litterære samtalen barna imellom rundt tegnebordet setter barnet også ord på de antropomorfe egenskapene til treet, og tolker og utvider dermed trefigurens egenskaper gjennom både ord og tegning.

Den nære identifikasjonen med de menneskelige protagonistene som formidlerne inviterer til gjennom å gå i rolle videreføres av et av barna i den etterfølgende dialogen ved ett sted å inkludere både seg selv, de andre barna og Meme og Pepe i pronomenet «oss»: «Så ble den [treet] større og større, så at den tok i fra oss huset, og så mått dem ødelegg taket» (Formidling 3, figur 6). Barnas evne til å pendle mellom fiksjon og ikke-fiksjon inneholder et element av lek som ifølge Solstad kjennetegner myndiggjøringen av barnas deltakelse i litterære dialoger som er preget av åpenhet for barnas initiativ og meningsskapning i møte med boka (Solstad, 2016).



Figur 6. Oppslag 8. Pepe har slått hull i taket.

I barnas måte å leve seg inn i teksten på har vi hevdet at barnas performative deltakelse som fortellere («det som var viktig var at treet fikk vokse»), og deres verbale simulering av treet vekst gjennom rytmiske figurer og gjentakelser, uttrykker sympati med treet, og dets utfoldelse og vekst. I barnas estetiske utforskning av boka gjennom kunstneriske metoder som tegning og lærer i rolle ser vi en intensivering og utvidelse av barnas innlevelse i de litterære figurene, vekselvis i de menneskelige protagonistene, som representerer et antroposentrisk perspektiv (Meme og Pepe), og

i treet, som representerer en økosentrisk lesning. Når formidlerne går i rolle som Meme og Pepe forsterker det empatien med og innlevelsen i de to gamle, og i barnets verbale respons blir treet en motstander («den tok i fra oss huset»). Utforsking av teksten gjennom tegning åpner for nærmere identifikasjon med treet, blant annet gjennom at barnet gir treet menneskelige (antropomorfe) egenskaper.

I samtalen med barna etter deres egen dramatisering av boka kom det fram at barna hadde diskutert hvordan treet skulle framstilles på scenen. Som nevnt ville de fleste av barna være katten, flere ville være Meme og Pepe:

Barnehagelærer: Ja, det var mange som ville være katt

Barn: Det var ingen andre som ville være tre, det var bare æ

(Fra samtale etter framføringen)

I barnas framføring ble treet gestaltet av et barn som først lå sammenkrøpet som et frø under bordet. Underveis i fortellingen «vokser» hun opp mellom to bord og mimer treets vekst ved å strekke armene sine oppover i lufta som greiner. Til sist står hun oppå bordet med armene triumferende i været. Barnet som spilte treet tok en aktiv rolle, der hun viste treets utvikling fra liten til stor gjennom sin lille menneskelige kropp.

Miljø: Frø under bordet

I det analytiske konseptet miljø (“environment”) påpeker Guanio-Uluru betydningen av om planten vokser opp i et miljø lagd og designet av mennesker (antroposentrisk) eller i deres naturlige miljø (biotop) sammen med andre plantearter (phytosentriske). I løpet av leseprosessen kommer barna med flere kritiske spørsmål til om frøet har mulighet for å vokse i stua til Meme og Pepe. Barnas spørsmål og refleksjoner kommer ofte etter at de har deltatt i det verbale refrenget i bildeboka: «det viktigste var at treet fikk vokse». I en dialog med utgangspunkt i titteloppslaget i boka, kommer et av barna, ut fra kunnskap om planters næringsgrunnlag og økologi, med kritiske tanker over vilkårene for at et frø skal gro:

Barn: «Det vokser et stoort tre»

F 1: «Ja, det vokser et kjempestort tre inne i boka»

Barn: «Uten vann»

F 1: «Uten vann, ja?»

Barn: «Uten jord, den vokser under bordet»

F 1: «Hm, det er litt rart. Går det egentlig an at det kan vokse opp frø uten jord, da?»

Barn: «Nei»

(Formidling 2)

Den kritiske refleksjonen videreføres seinere i samme formidling, som en kommentar til oppslaget der Meme og Pepe, etter at Pepe har hugd hull i taket, sitter ute med tallerkenene på fanget mens det regner (Figur 3). I stedet for å fylle inn det verbale refrenget («det som var viktig var at frøet fikk vokse») foreslår et av barna et alternativt narrativ, som kan tolkes som at barnet forhandler mellom et antroposentrisk og økosentrisk perspektiv:

Barn: Kunna støvsugd opp frøet

F1: De kunne ha støvsugd det opp, ja, men..

Barn: Da kunne det vokst inni støvsugeren

F1: Da kunne det begynne å vokse inni støvsugeren

Barn: De kunne ha kasta det ut!

F1: Kasta frøet ut, ja.

Barn: Ja, og da vokser det ute.

F1: Da kunne det vokst ute, ja, det er sant i grunnen

(Formidling 2)

Vi kan anta at måten frøspiringen i boka beskrives på bryter med erfaringene som barna har gjort med å så frø, som innebærer å legge frøet i jorda, og regelmessig å gi frøet/planten vann. Ved å gjenta og bekrefte barnets utsagn bidrar F1 til at barnet viderefører sine tanker om hvor frøet kan gro. I barnets alternative narrativ forhandler barnet mellom et antroposentrisk og økosentrisk perspektiv gjennom at Meme og Pepe fortsatt får ha tak over hodet, mens treet kan vokse fritt ute.

Instrumentell verdi: Puste og spise syltetøy

Som nevnt hevder Guanio-Uluru at plantekarakterer både kan ha instrumentell verdi og ha en egen verdi i barnelitteratur, og at et slikt antroposentrisk og phytosentrisk

perspektiv kan opptre i en og samme barnelitterære univers. I barnas resepsjon av *De to gamle og livets tre* blir et av barnas kunnskap om fotosyntesen brukt for å relativisere betydningen av det ene treet, og potensielt åpne for en alternativ handling, der Meme og Pepe kanskje ikke skulle behøve å sette så mye på spill for å la treet få vokse. Når Meme og Pepe fra toppen av treet, etter å ha fjernet skyene fra hodet til tresønnen, synes det ser langt og skummelt ut å klatre ned igjen, er det igjen et av barna som tar et steg ut av teksten. I stedet for å fylle inn de manglende ordene i den gjentakende sekvensen: «Det som var viktig var ... at treet fikk vokse») benytter barnet den performative muligheten til å delta som forteller til kritisk refleksjon:

Barn: Men det er ikke så viktig for oss, for vi har mange trær

F1: Ja, det har vi ...eh

Barn: Det er bra å ha mange trær!

Barn: Da får vi (flere barn snakker samtidig) pust

F2: Da får vi puste. Det er på grunn av skogen

Barn: Det gir luft sånn at vi kan puste

F1: Det er helt sant

Barn: Det går gjennom husan sånn at vi kan puste inni husan og

(Formidling 3)

I sin resepsjon av boka påpeker barnet trærnes betydning i det økologiske kretsløpet. Barnet fokuserer på trærnes umistelige nytteverdi for menneskene, fordi "det gir luft sånn at vi kan puste". Dette metaperspektivet gir barnet mulighet til å ta et skritt til side, og se fiksjonen utenfra i en for Meme og Pepe dramatisk situasjon. Barnets bruk av fotosyntesen som intertekst gir barnet et utenfraperspektiv på den konkrete handlingen, som gir en anledning til å uttrykke et kritisk perspektiv på bokas framstilling av hvordan et frø kan vokse og gro.

Barna aktualiserer også trærnes instrumentelle verdi når Meme lager syltetøy (Figur 2. Oppslag 1), og når Pepe smugspiser av syltetøyet mens Meme er ute i skogen (Oppslag 2). Den instrumentelle verdien av at trær og planter blandes i barnas respons med opplevelsen av den gode smaken av rødt syltetøy, naturlig forsterket av at vi lot barna, på dette stadiet i boka, få smake hver sin skje med syltetøy. Som en slags utdypning av den instrumentelle nytten av planter og trær ble barna i de

litterære samtalene invitert til å fortelle om ting de selv hadde lagd av mat, planter og frukttrær de hadde sådd eller hadde hjemme i hagen, og situasjoner der de hadde smugspist noe.

Barna konstruerer i denne sammenhengen også den fantasifulle verbale nyskapingen, et "syltetøytre", som forespeiler hva det røde frøet som oppdages under bordet i himmelen kan bli til.

Intertekster. Moderne vitenskap og barnekultur

Barna tar i bruk ulike intertekster eller forståelsesrammer for å skape mening og reflektere i møte med framstillingen av natur og mennesker i boka. Mens bildebokas trefigur åpenbart refererer til mytiske og religiøse skapelsesfortellinger om «Livets tre», tar barna, gjennom henvisningen til trærnes grunnleggende betydning for fotosyntesen, og livet på jorda, i bruk innsikter fra moderne vitenskap for å reflektere over bokas framstilling av forholdet mellom natur og mennesker. Når et av barna tegner trefiguren med antropomorfe egenskaper ser det ut til at barnet bruker sin kompetanse fra barnelitteratur, tegneserie eller moderne medieindustri for barn, der ulike antropomorfe trefigurer kan fungere som skjema.

Oppsummering og drøfting

Med utgangspunkt i Guanio-Ulurus modell The Phyto-Analysis Map har vi vist hvordan barna på ulike måter reflekterer over forholdet mellom natur og mennesker i de litterære samtalene. Ved å analysere barnas respons med utgangspunkt i de ulike bladene, eller analytiske konseptene, kommer det bl.a. fram at barna veksler mellom å leve seg inn i treets agentskap og vekst, og bekymring for hvilke konsekvenser treets vekst og agentskap har for de menneskelige protagonistene, Meme og Pepe. Det ser ut til at denne ambivalensen mellom å ta naturens og menneskenes perspektiv som det ser ut til at boka framkaller hos barna, utfordrer barna til å tenke og reflektere over forholdet mellom naturen og menneskene. Gjennom bl.a. å bruke sin kunnskap om planter, frø og økologiske sammenhenger kan vi si at barna flere steder i de litterære samtalene problematiserer og forhandler mellom et antroposentrisk og økosentrisk syn på forholdet mellom natur og menneske (The NatCul Matrix, Høgskulen på Vestlandet, 2023).

Antroposentrisk perspektiv

I analysen av de litterære samtalene så vi at barna flere ganger stilte seg kritisk til at treets agens (vekst) gjorde livet både mer krevende, strabasiøst og risikabelt for de

menneskelige protagonistene. Innlevelsen i Meme og Pepe sin utsatte situasjon på grunn av treets vekst, uten bord og tak over hodet, kommer til uttrykk som forslag til en alternativ handling, der frøet, i samsvar med plantens behov for vann og næringsopptak kunne fått vokse ute. Når barna på denne måten identifiserer seg med de menneskelige karakterenes behov kan det også ha sammenheng med at plantekarakteren ikke er tillagt tydelige antropomorfe egenskaper, som munn, øyne, armer og bein. Plantekarakteren snakker ikke, og at den i bildebokas verbale fortelling kalles «tresønnen», «den lille», og at den «har fått hodet i skyene» ser ikke ut til å skape empati hos barna på samme måte som innlevelsen barna gir uttrykk for overfor de menneskelige protagonistene. Frøet er, som et av barna påpeker, også et fremmedelement i det menneskelige miljøet på gulvteppet under bordet, uten vann og uten jord.

I analysen kom det fram at da formidlerne gikk i rolle som Meme og Pepe styrket det barnas identifikasjon med de menneskelige protagonistene, mens trekarakteren ble en motstander («den tok i fra oss huset»). Barnas innlevelse utløste imidlertid kritisk refleksjon, der barna tar i bruk sin økologiske kunnskap og forhandler fram en løsning som ivaretar både naturens og menneskenes behov («dem kunne planta frøet ute»). Den estetiske formidlingsmåten bidro til at barna ble utfordret til å reflektere kritisk i den litterære samtalen, og de voksne formidlere støttet opp om barnas alternative fortelling og refleksjoner. En mer strukturert form for litteratursamtale, med på forhånd planlagte lesestopp og refleksjonsspørsmål med sikte på å utvikle økokritisk bevissthet (Goga, 2019) kan gi mindre rom for barnehagebarns egne tanker og refleksjoner i møte med teksten. Den estetiske formidlingen av teksten, gjennom lek og rollespill (Rhedin, 2004), åpnet for dypere innlevelse i teksten, som i den litterære samtalen utløste kritisk refleksjon hos barna.

Økosentrisk perspektiv

I analysen så vi at barna også levde seg inn i treet, og dermed tok et økosentrisk perspektiv. Innlevelsen i treet kom spesielt til uttrykk i samtalene barna imellom når de tegnet fra boka, og i selve tegningene. Barns innlevelse i treet, og kanskje følelse av slektskap med treet, kom til uttrykk i gjentakning av ord, som «vokser og vokser» akkompagnert av tegninger av lange linjer som visuelt framstiller bokas «plant script». Et av barna gir også treet antropomorfe egenskaper, som munn, øyne, hender og føtter, og uttrykker antakelig dermed en nærmere identifikasjon med og gjenkjennelse i trefiguren (Guano-Uluru, 2021, s. 9)

Samtalene barna imellom ved tegnebordet var preget av lek og improvisasjon. Barna satte ord på figurer og motiver i bildeboka, ble inspirert av, og videreførte hverandres visuelle og verbale uttrykk om boka. Barnas lekende og humoristiske tilegnelse av boka kom også fram i den litterære samtalen der barnet oppdaget og satte ord på kattens rolle. Ved å kaste inn den "tause" katten som tema i den litterære dialogen gir barnet stemme og betydning til katten, som er en representant for dyrene og naturen i fortellingen. Og kanskje en annen, mer barnlig tilnærming til å klatre i trær enn Pepes formålsrettede prosjekt med å hugge hull i taket. I følge Solstad kan barns lekne respons på bildebøker innebære «en form for karnevalisme som kan rettes mot bildebøkene, figurene i bildebøkene, hendelsene som skildres, og måten hendelsene skildres på» (Solstad, 2016, s. 156). Ved at formidlerne viser tilbakeholdenhet og åpenhet i denne situasjonen, får barna anledning til å videreføre egne tanker og erfaringer med katter, egne og andres. At barna på denne måten tar pauser fra det narrative forløpet og åpner for ny meningsskaping er et annet kjennetegn ved den lekne resepsjonen: "Den ludiske resepsjonen synes å frigjøre leserne og frisette fortolkningen av bøkene, samtidig som en subversiv kraft også blir synlig i høytlesningssituasjonene (Solstad 2016, s. 156).

Å fremme en lekende resepsjon i litterære samtaler med barn, innebærer at den voksne formidleren er åpen for avbrytelser og uventede innspill fra barna, i motsetning til metoden dialogisk lesning, der det bl.a. ikke er ønskelig med innspill fra barna under den første gjennomlesningen av boka (Broström et.al., 2013). Planlagte lesestopp, og øving på begrep som skal læres inn kan også snevre inn barnas innflytelse på dialogen, sammenlignet med formidling og litterære samtaler med hovedvekt på barnas meningsskaping og lek.

Et gjennomgangstema i hvordan barna reflekterte over forholdet mellom natur og mennesker med utgangspunkt i kategoriene agentskap, karakter og miljø i Guanio-Ulurus modell, er at barna viste innlevelse og engasjement både i de menneskelige protagonistene og trefiguren, men på litt ulike måter. Barna viser sterkest innlevelse i treets agentskap gjennom en lekende og estetisk bearbeiding av bildebokteksten. I dialogene barna imellom ved tegnebordet viser de engasjement og innlevelse i treets grenseoverskridende vekst gjennom meningsskaping både med ord og tegning, med bl.a. ekspanderende, visuell linjeføring og rytmisk gjentakelse av ordet «vokser».

Barnas refleksjoner

I analysen av de litterære samtaleene har vi sett flere eksempler på at barna trekker inn egne erfaringer og kunnskap om økologi for å forhandle om forholdet mellom natur og mennesker i boka. Barna er særlig opptatt av å komme med egne innspill og refleksjoner i problematiseringen av forholdet mellom natur og mennesker når Meme og Pepe må gi avkall på huset sitt for at treet skal få vokse. Barnas innspill kommer som selvstendige og kritiske motstemmer, i opposisjon til fortellerstemmen, og refrenget: "Men det var ikke så viktig. Det som var viktig var at treet fikk vokse." På disse stedene i den litterære samtalen viser barna en selvstendig evne til å forhandle mening i teksten på grunnlag av økologisk kunnskap. Gjennom gjentatte formidlinger prøvde vi å praktisere en lyttende, bekreftende, tilbakeholdende og åpen holdning til barnas innspill (Solstad, 2016, s. 156). Ved at vi som formidlere bekreftet barnas spørsmål og kritiske innspill på de nevnte stedene i samtalen, fikk barna satt ord på og utviklet alternative narrativer.

Når barna i de litterære samtaleene både lever seg inn i, og reflekterer kritisk over hvordan treet påvirker menneskenes livsverden, vil vi hevde at møtet med bildeboka innebærer at barna har tilegnet seg et mer nyansert språk om forholdet mellom natur og mennesker, og forståelse av naturens egenverdi, som Nina Goga framhever som et vesentlig didaktisk mål med en økokritisk litteratursamtale (Goga, 2019). Gjennom at barna får utvikle egne kritiske refleksjoner i litterære samtaler, som også åpner for barnas lek og meningsskaping, kan vi håpe at de dannes til selvstendige aktører i utviklingen av et bærekraftig samfunn.

Om forfatterne

Atle Krogstad underviser i norsk ved barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning, og i barnelitteratur på Master i Barnekultur og kunstfagdidaktikk samme sted. Krogstads forskningsinteresser omfatter Dag Solstads forfatterskap, landskap i litteraturen, og økokritiske lesninger av barnelitteratur.

Lise Hovik er professor i drama og teater ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning, og ved OsloMet. Hoviks forskningsinteresser er knyttet til kunst og teater for de aller yngste barna, dramaturgi og kunstneriske

forskningsmetodologier. Hun er kunstnerisk leder for Teater Fot og forskningsleder for Lydhør LekeKunst.

Referanser

- Broström, S., de Lopez, K. J., & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Fischmann, P. & Bourre, M. (2012). *Les Deux Vieux & l'Arbre de Vie*. [*De to gamle og livets tre*]. Paris: Didier Jeunesse.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In C. Glotfelty & H. Fromm (Red.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (xv–xxxvii). Athens (Georgia) and London: University of Georgia Press.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler. En arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. and Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day. *Sustainability* 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Guanio-Uluru, L. (2021). Analysing Plant Representation in Children's Literature: The Phyto-Analysis Map. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09469-2>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I: *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 163–168.
- Lydhør i Kongsgården (2019-21). Nettsted: <https://lydhorikongsgarden.wordpress.com/lydhor-i-kongsgarden-2019-21/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021, 18.august). *Natur i barnelitteratur og -kultur (NaChiLitCul)*. Forskergruppe. Nettside. <https://www.hvl.no/forsking/gruppe/nachilit/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2023). *The NatCul Matrix*. Nature in Children's Literature and Culture. Nettside. <https://blogg.hvl.no/nachilit/the-natcul-matrix/>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Garland.
- Opsahl, T., Seip, E., Tenfjord, J. (2004) (Red.). Jack og bønnestengelen. I: *Den store eventyrboka*. Illustrert av Harald Norberg. (s. 68-76) Oslo: Aschehoug.
- Pettersvold, M. (2018). Lesing i barnehagen – et bidrag til danning og demokrati. I Solstad, T., Jansen, Turid T. og Øines, A.-M. *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. (s. 111-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta bokförlag.

Atle Krogstad & Lise Hovik

Barns refleksjoner i litterære samtaler om bildeboka *De to gamle og livets tre*

Solstad, T. (2015). *Samtaler om bildebøker i barnehagen. En vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solstad, T. (2017). Lesing som opplevelse og erfaring. I Solstad, T., Jansen, Turid T. og Øines, A.-M. *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (s. 31-42). Bergen: Fagbokforlaget.