

Nr. 37 · 2025



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Økokritik

NATIONALT
VIDENCENTER
FOR
LÆSNING

Viden om Literacy nr. 37, maj 2025

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikeres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplisit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøttsche og Anna Karlskov Skyggebjerg (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen, Mette Egerod, Kari Gjerdevik, Karin Öberg & Dorte Silver

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning

Humletorvet 3

1799 København V

E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- | | |
|--|--|
| Nr. 1: Faglig læsning | Nr. 21: Multimodale tekster |
| Nr. 2: Læseforståelse | Nr. 22: L1T3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling |
| Nr. 3: Læsning og IT | Nr. 23: At tale for at lære |
| Nr. 4: Ordforråd og -kendskab | Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs |
| Nr. 5: Læsevanskeligheder | Nr. 25: Test i skole og dagtilbud |
| Nr. 6: Læsning og skrivning | Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klassesværelset |
| Nr. 7: Multimodalitet | Nr. 27: Grammatik i kontekst |
| Nr. 8: Tidlig skriftspræstilegnelse | Nr. 28: Spirende literacy |
| Nr. 9: Test og evaluering af skriftspræ | Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres |
| Nr. 10: Jorden læser | Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag |
| Nr. 11: Læse- og skriveteknologi | Nr. 31: Læselyst |
| Nr. 12: Literacy | Nr. 32: Steder og tekster |
| Nr. 13: Kære genre – hvem er du? | Nr. 33: Ordblindhed i skolen |
| Nr. 14: Læs læser, læs! | Nr. 34: Kritisk literacy i danskfaget |
| Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik | Nr. 35: Samarbejde om literacy på tværs |
| Nr. 16: Med strøm på... | Nr. 36: Lytning |
| Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole | Nr. 37: Økokritik |
| Nr. 18: På flere sprog | |
| Nr. 19: SKRIFT | |
| Nr. 20: Litteraturdidaktik og -pædagogik | |



Indhold

KATJA SØRENSEN VILLEN & NINA BERG GÖTTSCHE

4 Indledning

PER ESBEN SVELSTAD LYT til artiklen i dansk oversættelse

7 Økokritikk i litteraturundervisninga – ein introduksjon

ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG LYT til artiklen

17 Leg og liv i naturen: Louis Jensens firkantede historier som grundlag for økokritisk litteraturlæsning

LINE SØNDERSKOV ROSSEL

28 Håb og handlekraft – økokritikk i grundskolen

ÅSA NILSSON SKÅVE

39 Ekokritisk och empatisk läsning

LOUISE ROSENDAL BANG

47 Økokritisk litteraturundervisning i gymnasiet – Med jazzede samtaler og ældre tekster

LARS ARNDAL, RIKKE PLATZ CORTSEN, CAROLINE QVARFOT & SØREN RIIS

57 Vi mimede herbariet med danskfaget – Fire økokritiske eksperimenter i læreruddannelsens danskfag

GUDRUN RISAK

68 Grammatik Værk Sted – om at sanse, sanke og sproge med sproget

LEONARDO NOLÉ

78 The future of the ecological crisis in young people's climate fiction

JULIE DOLLERIS CHRISTENSEN

86 Hvad sker der, når man sætter 600 unge til at skrive og tegne om naturen? Et økokritisk projekt på tværs af otte kommuner gav mikrofonen til den generation, der skal leve med klimafremtiden

RASMUS LUND NIELSEN

95 Økokritiske dialoger med litteratur, atmosfære og vejr – Forsigtigt bud på en vejrbaseret læringsmodel

Fagfællebedømte artikler:

NINA GOGA, ELIN STENGRUNDET & GRO ULLAND

104 «Men hva er ulven da?» – Lærerstudenters utforskning av sammenhenger mellom bøker og objekter i litteraturaktiviteten *25 empowering books to face and act upon the current environmental emergencies*

HAAKON HALBERG

125 "Vi må passe på dem, det er *det* som er jobben." Norske mellomtrinnslevers økokritiske lesninger av barnelitteratur om truede rovdyr i en tverrfaglig læringskontekst

Økokritik

Hvad kan litteratur betyde for elever og studerendes opfattelse af natur, klima og miljø? Det er spørgsmål, som vi tager op i Viden om Literacy nr. 37 med temaet økokritik. Den akademiske og pædagogisk orienterede økokritik handler om måder at læse og tolke litteratur og kunst på, måder at bruge sproget på og ikke mindst måder at opleve sig selv og hinanden på. Gennem æstetisk formede naturbilleder giver litteraturen stof til fortolkninger og videre drøftelser af, hvordan mennesker indgår i samspil med naturen og bliver i stand til at tage ansvar for den.

Når vi vender os mod biodiversitets- og klimakrise, handler det ikke kun om at sortere skrald og cykle i skole. Det handler også om at skifte perspektiv og opleve verden, det menneskeskabte og det ikke-menneskeskabte, på nye måder. Og så handler det om noget, der sker mellem mennesker, når vi vil skabe en bæredygtig verden med større tolerance og solidaritet. Netop her har litteraturen og danskfaget noget at tilbyde, fordi litteraturen formidler en mangfoldighed af stemmer og bringer klodens mere-end-menneskelige perspektiver i samspil med menneskets refleksioner og handlinger.

I dette temanummer af Viden om Literacy får du præsenteret måder at skabe økokritiske samtaler på og måder at samarbejde på om litteratur, og du bliver introduceret til en lang række værker, fra J.P. Jacobsen, Pontoppidan, Bønnelycke og Højholt over børnenes Louis Jensen, Linda Jones' ungdomsroman *De tar allt ifrån mig* og Cecilie Ekens *Natblomst* til den nyeste samtidspoesi i form af Nanna Storr-Hansens digtsamling *Bøgetid* – alt sammen med blik for forholdet mellem menneske og det ikke-menneskelige miljø. Vi skal også se, hvordan unge selv skriver økokritiske tekster, og hvilken rolle en stedbaseret og sanselig tilgang kan spille i økokritiske møder med litteratur og sprog for børn, unge og lærerstuderende.

I tidsskriftets indledende artikel introducerer Per Esben Svelstad til den litteraturteoretiske retning økokritik og forklarer, hvordan økokritik kan give redskaber til at arbejde med centrale bæredygtighedskompetencer i litteraturundervisningen. Herefter følger en række artikler med konkret inspiration til litteraturpædagogisk arbejde med børn og unge og refleksioner over økokritikkens plads i undervisningen.

En hel generation af børn er vokset op med Louis Jensens firkantede historier som en populær del af danskundervisningen. Anna Karlakov Skyggebjerg bidrager til temanummeret med en artikel, som kaster nyt lys over denne genre ved at kombinere de firkantede historier med økokritisk literaturlæsning.

Line Sønderskov Rossel inviterer os ind i 7. klasse på Skæring Skole, hvor hun skaber handlekraft hos eleverne gennem en økokritisk litteraturundervisning, som skaber rum for eftertænksomhed og kreativitet ved hjælp af blandt andet filosofi og naturcollager.

Åsa Nilsson Skåve bidrager med en økokritisk læsning af Linda Jones' ungdomsroman *De tar allt ifrån mig* (2023) og diskuterer, hvordan teksten kan fremme en både æstetisk og etisk opmærksom læsning hos elever i udskolingen og på ungdomsuddannelser. Mens nogle er optagede af økokritiske spor i samtidslitteraturen, viser Louise Rosendal Bang i sit bidrag, hvordan gymnasieelever kan engageres i økokritiske læsninger af ældre litteratur, blandt andet gennem såkaldt 'jazzede litteratursamtaler'.

Nogle didaktiske eksperimenter fokuserer på læsning, andre på arbejde med sprog. Fire lektorer fra læreruddannelsen, Lars Arndal, Rikke Platz Cortsen, Caroline Qvarfot og Søren Riis, præsenterer i en samlet artikel fire økokritiske eksperimenter i læreruddannelsens danskfag, som de har udviklet sammen med deres studerende. Det handler blandt andet om kreativ skrivning og sprog om naturen – og et poetisk herbarium. Gudrun Risak er lærer i en 2. klasse, og hun bidrager med en artikel om en kontekstrig grammatikundervisning i form af et sprogværksted i en udeskoledidaktik, som kan adressere epokale nøgleproblematikker, der knytter sig til klima, biodiversitetskrise og miljø.

To af tidsskriftets artikler handler om unges egne litterære tekster om klima og natur. Leonardo Nolé introducerer forskningsprojektet Addressing Climate Anxiety Using Flash Fiction in the Classroom, som undersøger unges klimafiktion, og han introducerer idéen om den økologiske krise som en ‘crisis of the imagination’, som viser sig i de unges tekster i form af dystopiske billeder af fremtiden og nostalgiske billeder af fortiden. I interviewartiklen om projektet Ordforbindelse af Julie Dolleris Christensen møder vi en dansklærer, en elev og projektlederen, som fortæller om, hvad der kan ske, når 16 kunstnere og 600 unge går sammen om at skabe kunstværker i både tekst og billede om, hvad *klima og natur* betyder.

I et eksperimenterende essay reflekterer Rasmus Lund Nielsen over en vejrbaseret læringsmodel som et bud på, hvordan man kan tilrettelægge undervisningsrum for økokritiske dialoger med udgangspunkt i samtidspoesi.

Temanummeret byder også på to fagfællebedømte forskningsartikler. Nina Goga, Elin Stengrund & Gro Ulland har undersøgt, hvilke tegn på økoliteracy der opstår, når man lader lærerstuderende samarbejde om udforskning af sammenhænge mellem 25 bøger og 25 objekter i en økokritisk ramme. Haakon Halberg præsenterer et case-studie af, hvordan arbejde med skønlitteratur og rovdyr kan gøre elever til økoborgere i et tværfagligt projekt på mellemtrinnet.

Vi håber, at Viden om Literacy nr. 37 vil inspirere til engagerende og udviklende møder mellem bøger, natur og mennesker – og til nye undersøgelser af, hvad litteratur kan betyde i mødet med natur og særligt i konfrontationen med den biodiversitets- og klimakrise, som vi som samfund står i, og som andre fagfelter kan og skal oplyse om på et naturvidenskabeligt grundlag. Litteraturen og sproget giver andre perspektiver, blandt andet ved at skabe en erkendelsesmæssig ramme for vores forståelser. Ved at forholde sig kritisk og diskuterende til ældre og nyere naturbilleder kan elever blive klædt på til at engagere sig og tage stilling på egen hånd.

God læselyst.

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Göttsche, redaktører af Viden om Literacy

Tak til underviserne Caroline Qvarfot og Sofie Winkler og deres danskstuderende på læreruddannelsen, som har illustreret tidsskriftet med poetiske herbarier. Læs mere om projektet i artiklen 'Vi mimedde herbariet med danskfaget – Fire økokritiske eksperimenter i læreruddannelsens danskfag' på side 57.

Følg nemt dine elevers skriveudvikling



Nyt forskningsbaseret tillægsmodul: **SKRIV OG LÆS+**

SKRIV OG LÆS+ er et tillægsmodul til SKRIV OG LÆS, som gør det let for dig som lærer at støtte elevernes skrivning og løbende få viden om deres skriveudvikling. SKRIV OG LÆS+ består af et vurderingsværktøj, der automatisk vurderer elevernes skriveudvikling med afsæt i meningsfulde skriveaktiviteter. Modulet rummer også en række stilladserede skriveopgaver og -rammer, som gør det let at sætte målrettede og differentierede skriveaktiviteter i gang.

SKRIV OG LÆS+ kan desuden støtte dig som lærer ved automatisk at generere voksenskrivningsforslag til elevernes tekster.

SKRIV OG LÆS+ bygger på viden fra et af landets mest omfattende forskningsprojekter om børns tidlige skrivning.

Læs mere på gu.dk/Skrivoglaes

Hvad er **SKRIV OG LÆS?**

SKRIV OG LÆS er et enkelt og intuitivt værktøj, hvor børn kan være med til at lave deres egne digitale bøger og løbende udvikle vigtige tale og skrift-sprogskompetencer.



GYLDENDAL



Økokritikk i litteraturundervisninga

– ein introduksjon

PER ESBEN SVELSTAD, PROFESSOR I NORSKDIDAKTIKK, NOREGS TEKNISK-NATURVITSKAPLEGE UNIVERSITET (NTNU) I TRONDHEIM

 LYT til artiklen
i dansk oversættelse

Denne rammeartikkelen gjev ein introduksjon til den litteraturteoretiske retninga økokritikk. Sidan 1990-talet har denne retninga vakse fram som mangfaldig og vital, og ho tilbyr samla sett ei rekke kritiske og analytiske perspektiv på forholdet mellom menneskeleg kultur og det ikkje-menneskelege miljøet. Desse perspektiva blir stadig meir aktuelle i ein skandinavisk skule der berekraftig utvikling speler ei sentral rolle. Økokritikken opnar for å integrere fagspesifikk undervisning i fyrstespråksfaget med berekraftrelevante tilnærmingar. Dette gjeld særleg skjønnlitterær lesing og fortolking. Nyare bidrag til økokritisk pedagogikk legg vekt på samarbeidskompetanse, kritisk tenking og at kreativt arbeid med litteratur kan øve opp evna til å ta ulike perspektiv og førestille seg framtidsalternativ. Økokritikk kan såleis gje reiskapar til å arbeide med sentrale berekraftkompetansar i litteraturundervisninga.

Kva kan skjønnlitteraturen gjera med klima- og miljøkrisa, og korleis kan han bidra til naturvern og berekraftig utvikling? Dette er hovudspørsmåla i den litteraturvitenskaplege retninga økokritikk. David Mazel (2001, s. 2) påpeiker at denne retninga ikkje først og fremst er prega av eit felles sett teoriar og metodar, men at ho snarare er eit aktivistisk prosjekt. Såleis kan vi seia at alle litterarforskarar, -lærarar og -didaktikarar som jobbar ut frå spørsmåla i den fyrste setninga i dette avsnittet, er økokritikarar.

I denne artikkelen skal vi først få eit overblikk over økokritikken som felt og korleis han har utvikla seg. Deretter skal vi setja han i samanheng med behovet for å implementere berekraftdidaktikk i alle fag, inkludert fyrstespråksfaga. Til slutt skal vi kort presentere nokre forslag til å aktualisere økokritikken som del av klima- og miljøorientert litteraturundervisning.

Fyrste fase: Vi må snakke om natur

Mot slutten av det førre hundreåret var litterarforskarar i Vesten opptekne av å studere korleis litteratur og andre kulturuttrykk gav uttrykk for, eller problematiserte, maktstrukturar og diskriminering mellom rik og fattig, menn og kvinner, etniske majoritetar og minoritetar. Men eitt makthierarki var i forsvinnande liten grad gjenstand for kritisk refleksjon: forholdet mellom oss menneske og den naturen vi har konseptualisert som noko framandt og annleis, og som vi utarmor og øydelegg.

” Men eitt makthierarki var i forsvinnande liten grad gjenstand for kritisk refleksjon: forholdet mellom oss menneske og den naturen vi har konseptualisert som noko framandt og annleis, og som vi utarmar og øydelegg.

Det er denne blinde flekken Cheryll Glotfelty (1996) påpeiker når ho i antologien *The Ecocriticism Reader* tek til orde for å fremja ei jordvendt tilnærming i litteraturfaget. Som litteraturteoretisk retning skil økokritikken seg ut.

For det fyrste møter han noko av den same utfordringa som miljø- og klimaaktivisme generelt. Der ein i til dømes feministisk litterurforsking har arbeidd for å framheve lite kjende kvinnelege forfattarar og inkludere dei i kanon, finst det ikkje tilsvarande tekstar eller kunstverk laga av ikkje-menneskelege vesen som kan inkluderast på same måten.¹ Eit liknande problem gjeld all klimakommunikasjon: Vi kan ikkje sjå eller føle CO₂, og det er vanskeleg å sjå ein direkte samanheng mellom handlingane våre og effekten dei har på klimaet. Økokritiske forskarar står i eit ideologisk dilemma mellom å snakke på vegner av det ikkje-menneskelege og å påpeike at tekstar som gjev stemme til naturen, nødvendigvis må vera filtrerte gjennom eit menneskeleg perspektiv.

For det andre representerer økokritikken eit korrektiv til den språklege vendinga som hadde prega desse faga frå 1970-talet av. Kritiske analysar av korleis språket skaper og held oppe maktstrukturar, hadde fått ei viktig rolle blant politisk orienterte akademikarar. Dekonstruksjonar av hierarkiske dikotomiar som mann/kvinne, heterofil/homofil og vestleg/orientalsk vart ein viktig metode for å bryte ned desse hierarkia gjennom ein analyse av korleis dei er språkleg konstruerte.

Den fyrste generasjonen av økokritikarar fann dette konstruktivistiske synspunktet lite tilfredsstillande. Som Kate Soper skreiv i ei ofte sitert formulering: «it is not language that has a hole in its ozone layer» (1995, s. 151). Økokritikarane på 1990-talet insisterte på at vi kan snakke om ein verkeleg, materiell «natur», som er uavhengig av språklege konstruksjonar. For skeivteoretiske og feministisk orienterte forskarar er denne ståstaden derimot vanskeleg å akseptere, all den tid det har vorte argumentert for at homoseksualitet er «unnatural», og at det er «natural» at kvinner tek seg av hus og heim i staden for å gjera karriere.

Andre fase: Vi må snakke om naturens politikk

I ettertid har konfrontasjonen mellom desse synspunkta vist seg å vera produktiv for vidare teoriutvikling. Til dømes har postkoloniale økokritikarar vore opptekne av å påpeike at skulda for, og konsekvensane av, klimakrisa ikkje er jamt fordelte (jf. Nixon, 2011). På eit heilt overordna nivå kan vi seia at kvite, vestlege overklassemenn bidreg meir enn andre menneske til øydeleggjande klimagassutslepp og naturinngrep. Samstundes blir sosialt marginaliserte ofte sterkare ramma av naturkatastrofar, og det er menneske i det globale sør som i minst grad får hjelp av ein velferdsstat eller andre tryggingsordningar som kjenneteiknar vestlege land.

1 For å markere avstand til «natur» som ideologisk lada omgrep bruker ein i økokritikken gjerne uttrykket «ikkje-menneskeleg» (av engelsk «non-human») for å omtala det som tradisjonelt blir rekna som noko anna enn mennesket. Eit alternativ er uttrykket «meir-enn-menneskeleg» («the more-than-human»).

” Til dømes har postkoloniale økokritikarar vore opptekne av å påpeike at skulda for, og konsekvensane av, klimakrisa ikkje er jamt fordelte.

På liknande vis har økofeministiske teoretikarar påpeikt at undertrykkinga av naturen er ein parallel til undertrykkinga av kvinner; begge har vore rekna som «passive ressursar» som kan kontrollerast av eit suverent, mannleg subjekt (Merchant, 1990; Plumwood, 1993). Vårt moderne syn på «naturen» som noko utanfor mennesket, som vi menneske kan leggje under oss og utnytte, stammar frå utviklinga av vestleg vitskap på 1600- og 1700-talet. Analysar som dette utgjer ei «andre bølgje» innanfor økokritikken (Marland, 2013), som er sosiopolitisk orientert. At urfolk, skeive og kvinner til dels har vorte utdefinerte frå det vestlege sivilisasjonsprosjektet, skaper samtidig grorbotn for at desse gruppene kan finne nye og meir berekraftige alliansar med ikkje-menneskelege dyr og miljø. Dimed er økokritikken ikkje berre eit kritisk dekonstruerande prosjekt, men også eit prosjekt som søker alternativ.

Tredje fase: Vi må snakke om kva mennesket er

I boka *Bodies of Water* (2019) viser Astrida Neimanis at feministisk tenking opnar for å sjå verkelegheita som prosessuell, levande og samanfiltra, framfor sortert i diskrete båsar. Eit sentralt poeng for henne er at den tradisjonelle inndelinga i menneske og natur ikkje berre skaper eit bestemt bilet av naturen. Denne inndelinga fører òg med seg eit bestemt bilet av *mennesket* som fastlagt, autoritativt og uforanderleg. Det er dette mannleg-vitskaplege blikket som, etter Neimanis' syn, fører til ei uforsvarleg utnytting av det ikkje-menneskelege. Dette synet er representativt for ein tredje fase i utviklinga av økokritikken, som vi kan kalle *posthumanistisk* og *materialistisk*. Post-humanisme inneber å gå vidare frå å studere «forholdet mellom mennesket og det fysiske miljøet» og stiller grunnleggjande spørsmål ved kva menneske og miljø *er*, korleis dei kan forståast, og kva slags ideologiske og politiske funksjonar desse konsepta har.

” Dette synet er representativt for ein tredje fase i utviklinga av økokritikken, som vi kan kalle *posthumanistisk* og *materialistisk*.

Også problemet med å snakke på vegner av naturen har vorte møtt med nye forslag til løysingar. Forskaren Serpil Oppermann er mellom dei som byggjer på innsikter frå biologi og kjemi for å argumentere for at også ikkje-menneskelege vesen kommuniserer. Slik, hevdar Oppermann, har vi menneske ei oppgåve i å utvide forståinga vår av kva for forteljingar vi lyttar til (Oppermann, 2023). Liknande synspunkt har vorte fremja innanfor den greina av økokritikken som blir kalla *kritiske plantestudiar*, der ein hevdar at planter kommuniserer med og fortolkar verda rundt seg på måtar som liknar det vi menneske gjer (sjå f.eks. Mancuso & Viola, 2015). Denne fasen har dimed ein sterkt materialistisk tendens. «Materialisme» tyder i denne samanhengen ikkje ein livsførsel prega av shopping og forbruk; det er ei filosofisk haldning som hevdar at «daud» materie er vital og har handlekraft (sjå f.eks. Bennett, 2010; Iovino & Oppermann, 2014). Her er ein altså ikkje berre oppteken av korleis litteraturen representerer det fysiske miljøet, men av korleis «ting» kan sjåast som aktive medspelarar i verda.

Antropocen som analytisk perspektiv

Som vi forstår, har nyare teoriutvikling problematisert tanken om at det finst eit suverent menneskeleg subjekt som kan observere og administrere det fysiske miljøet utan sjølv å bli endra i prosessen. At forholdet mellom menneske og miljø meir presist kan forståast som dynamisk, kjem særleg til synes i omgrepet *antropocen*. Uttrykket er sett saman av det greske ordet *anthropos*, som tyder «menneske», og endinga -cen, som blir brukt i geologiske epokenemningar. Det vart føreslege av Eugene Stoermer og Paul Josef Crutzen som ein ny term for den geologiske epoken vi er inne i, der menneskeleg aktivitet er den fremste drivkrafta bak endringar i planeten (Crutzen & Stoermer, 2000). I antropocen blir det umogleg å skilja mellom menneskeleg og ikkje-menneskeleg historie (Chakrabarty, 2009).

“ At forholdet mellom menneske og miljø meir presist kan forståast som dynamisk, kjem særleg til synes i omgrepet *antropocen*.

Sjølv om omgrepet ikkje er offisielt anerkjent som geologisk epokenemning, har det særleg vorte teke opp i humaniora og samfunnsvitskap (Lorimer, 2017; Voosen, 2024). Det har vist seg som eit produktivt omgrep for å omtala og analysere det dynamiske forholdet mellom menneskeleg og ikkje-menneskeleg og for å påpeike nettopp at menneskeleg aktivitet slår tilbake på menneska i form av endra geologiske og økologiske føresetnader for livsførselen vår.² Dimed ser vi at økokritikk er eit særskilt aktuelt, levande og kreativt litteraturvitskapleg felt, der det er stadig pågående debattar om både litterære, ideologiske og analytiske posisjonar.

Økokritikk og berekraftig utvikling i styringsdokument

Som Greg Garrard uttrykkjer det, har økokritikarar vore opptekne av pedagogikk heilt sidan etableringa av feltet (Garrard, 2007). I nordisk samanheng er dette aktualisert ved at berekraftig utvikling blir omtala i styringsdokument for skulen så vel som lærarutdanninga. I «bekendtgørelsen» for den danske lærarutdanninga står det for eksempel at lærarstudentar skal kunna utvikle skulen i «et demokratisk og bæredygtigt perspektiv» (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2023). Dei svenske eksamensmåla for lærarutdanninga seier at studentane skal kunna «göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter [...], samt en hållbar utveckling» (Utbildningsdepartementet, 1993). I Noreg poengterer rammeplanen for lærarutdanninga at uteksaminerte kandidatar skal kunna «[...] stimulere til demokratisk deltagelse og bærekraftig utvikling» (Rammeplan, 2023). Samtidig kan ein hevde at Noreg har gått lengst i å leggje opp til at skulen skal trekke på økokritiske innsikter. Den nyaste læreplanen (LK20) opererer nemleg med «bærekraftig utvikling» som eitt av tre tverrfaglege tema. Slik er det spesifisert i fagplanen for norsk:

[E]levane skal utvikle kunnskap om korleis tekstar framstiller natur, miljø og livsvilkår, lokalt og globalt. Gjennom å møte tekstmangfaldet i faget, lese kritisk og delta i dialog kan elevane utvikle evna til å forstå og handtere meiningsmotsetningar og interessekonfliktar som kan oppstå når samfunnet blir endra i ei meir bærekraftig retning. Faget norsk bidreg til å bevisstgjere

² Også dette omgrepet kan problematiserast. Særleg har marxistiske, postkoloniale og feministiske forskarar påpeikt at «anthropos» ikkje er éin ting: Det er visse grupper menneske som ber hovudansvaret for klimaendringar og naturøydeleggingar. Eit alternativt uttrykk som har fått ei viss hevd, er uttrykket «kapitalocen» (jf. Malm, 2016).

elevane og ruste dei til å handle og påverke samfunnet gjennom språket. (Utdanningsdirektora-
tet, 2020, s. 4)

I denne overordna formuleringa som gjeld for alle klassetrinn frå grunnskulen til og med vidaregåande opplæring (gymnas), framstår den fyrste setninga så å seia som ein definisjon av økokritikk. Å kritisk undersøkje korleis tekstar – som her omfattar alt frå romanar og dikt til filmar, TikTok-videoar og avisartiklar – framstiller natur og miljø, er nettopp eit kjernespørsmål i økokritikken.

**„ Å kritisk undersøkje korleis tekstar – som her omfattar alt frå romanar og dikt til filmar, TikTok-videoar og avisartiklar – framstiller natur og miljø, er nettopp eit kjernespørsmål i øko-
kritikken.**

Økokritikk og berekraftdidaktikk

I den norske læreplanen anar vi kanskje samtidig eit ekko frå det handlekompetanseomgrepet som står sterkt i berekraftdidaktikken. Dette er tradisjonelt forstått som eit politisk danningsideal der føremålet er å «forberede og kvalifisere eleverne til at delta i samfundet ved at kvalifisere den sunde fornuft med kritisk tænkning» (Carlsson, 2020, s. 125). Dei meir generelle språk- og kommunikasjonsferdighetene omtala i det tverrfaglege temaet for den norske skulen kan seiast å reflektere dette.

Det er viktig å påpeike at *berekraftig utvikling* og *økokritikk* ikkje automatisk er det same. Kvart av desse forskings- og utdanningsfelta utgjer eit svar på miljø- og klimakrisa. På 1970-talet snaka ein gjerne om *miljøundervisning* («environmental education»); dette gjekk ut på å lære elevar og studentar å verne om naturen og omfatta i liten grad sosiale og politiske spørsmål (McKeown & Hopkins, 2003, s. 119). Men den rådande definisjonen av berekraftig utvikling og FNs 17 berekraftsmål er samansett av økologiske, sosiale og økonomiske tema.

I kjølvatnet av rapporten frå Brundtlandkommisjonen, som definerte berekraftig utvikling som «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42), skjedde det også eit skifte innanfor miljøorientert undervisning, som i dag har som mål å integrere miljø, økonomi og samfunn (McKeown & Hopkins, 2003). Denne forma for undervisning kallar vi gjerne *utdanning for berekraftig utvikling* (UBU, jf. «education for sustainable development»/ESD). Vi kan altså sjå ei utvikling på dette feltet som reflekterer utviklinga av økokritikken: frå å leggje einsidig vekt på ein eksternalisert natur til å gradvis sjå økologi i samanheng med sosiale spørsmål som klasse, etnisitet og kjønn.

Økokritikkens relevans for ein skule som skal implementere utdanning for berekraftig utvikling i alle fag, inkludert fyrstespråksfaget, er dimed tydeleg. Økokritikken tilbyr ein ny måte å forstå skjønnlitteraturen på og å utnytte potensialet han har til kritisk refleksjon. Frå eit økokritisk perspektiv er ikkje dyr, natur og andre ikkje-menneskelege element berre symbol; dei seier oss noko konkret om korleis menneske forstår omverda gjennom språkkunst. For eksempel har Anna Karlskov Skyggebjerg (2023) vist at barnelitteratur frå ulike tider framstiller bjørnen på svært forskjellige måtar: først som trussel, deretter som ein trygg og snill bamse og i moderne litteratur

som truga art. Å tematisere historiske forskjellar i litterære tekstar frå ulike tider i litteraturundervisninga kan opne for å reflektere over ulike syn på det ikkje-menneskelege.

” Å tematisere historiske forskjellar i litterære tekstar frå ulike tider i litteraturundervisninga kan opne for å reflektere over ulike syn på det ikkje-menneskelege.

Frå åtferdsendring til konfliktorientering

Sjølv om økokritikkken er eit veletablert felt og har stor skulerelevans, finst det relativt lite forsking på korleis han konkret kan setjast i verk i litteraturundervisninga. Men både i Norden og internasjonalt erfeltet veksande. Lenge var den dominerande tilnærminga å sjå skjønnlitteraturen som ei kjelde til miljømedvitne og berekraftige verdiar, haldningar og åtferd. Litteraturforskaren Erin James har påpeikt at ein ofte har leitt etter «den perfekte forteljinga», som kan spora lesarane til å handle ansvarleg (sitert i Hoydis et al., 2023, s. 25). Om det var slik at litteraturen kunne påverke oss direkte til å bli økoborgarar, ville det vore godt nytt for biosfæren, men òg for litteratufaget som ville hatt eit openert legitimieringsgrunnlag.

Dessverre ser det ikkje ut til å vera slik. Dei fleste av oss vestlege middelklassemenneske held fram med å forbrenne fossilt drivstoff og forbruke meir enn planeten toler, sjølv om vi liker å tenkje på oss sjølve som klimamedvitne og gjerne les ein klimaroman i godstolen eller i klasserommet. Fleire forskrarar har dei seinare åra difor problematisert tanken om at litteraturen kan danna mønster for åtferd og verdiar (f.eks. Clark, 2015; Garrard, 2021; Hoydis et al., 2023). Desse legg i staden vekt på at skjønnlitteraturen, særleg i form av litteraturundervisning i skule og høgre utdanning, skaper rom for kritisk tenking, perspektivmangfold og diskusjon om verdikonfliktar og dilemma. Vi skal her kort nemne nokre forslag til korleis ein kan implementere økokritikk i litteraturundervisning.

” Skjønnlitteraturen, særleg i form av litteraturundervisning i skule og høgre utdanning, skaper rom for kritisk tenking, perspektivmangfold og diskusjon om verdikonfliktar og dilemma.

Dialog, kreativitet og berekraftkompetansar

Forskinsgruppa *Natur i barnelitteratur og -kultur* ved Høgskulen på Vestlandet har mykje av æra for at økokritikk er etablert som eit solid felt i nordisk barnelitteraturforskning og litteraturdidaktikk. Dei føreslår den dialogiske metoden *økokritiske litteratursamtaler* der ein bruker eit sett nykelomgrep frå økokritisk teori for å øve opp kritisk tenking og samarbeidskompetanse (Goga et al., 2023, s. 6). Dette er to av kompetansane UNESCO omtalar som sentrale i utdanning for berekraftig utvikling (UNESCO, 2017). Goga et al. (2023) viser til vellukka undervisningsforsøk med økokritiske litteratursamtaler overfor lærarstudentar.

I det tverrnordiske prosjektet *Nordiske temadage i læreruddannelsen* har vi eksperimentert med hybride undervisningsopplegg der studentar arbeider både lokalt på campus og i digitale grupperom med naturlyrikk på svensk, dansk og norsk.³ Også vi har teke inspirasjon frå dei økokritiske

³ Sjå nettsida til prosjektet, inkludert undervisningsressursar og tekstar, på nordisketemadage.nu.

litteratursamtalene ved å mellom anna be studentane analysere tekstane med økokritiske omgrep. I temadagprosjektet har vi dessutan lagt stor vekt på kreativ skriving, ved at studentane får arbeide med å skapa nye tekstar i samarbeid med medstudentar frå eit av dei nordiske nabolanda. Dette byggjer på tanken om at samhandling på tvers av land og språk er ein viktig komponent i den samarbeidskompetansen UNESCO etterspør. Vidare meiner vi at kreativitet er ein god innfallsvinkel for å utvikle *føregripingskompetanse* («anticipatory competence»), det vil seia evna til å sjå for seg ulike framtidsscenario (jf. Wiek & Redman, 2022, s. 30).

Litteraturens potensial for å dvela ved problem

Begge dei ovannemnde nordiske utprøvingane av berekraftdidaktikk i litteraturklasserommet byggjer altså på økokritisk teori, i tett samspel med UNESCOs kompetansar for berekraftig utvikling. Dei tyske økokritikarane Julia Hoydis, Roman Bartosch og Jens Martin Gurr (2023) har definert det treddelte omgrepet *klimaendringslitterasitet* («climate change literacy») som ein måte å operasjonalisere kompetansane i litteraturundervisninga på.

Den fyrste komponenten i klimaendringslitterasitet er *diskursmedvit* («discourse awareness»), det vil seia medvit om at tekstar er konstruerte og selektive (Hoydis et al., 2023, s. 27). På liknande vis nyttar Goga et al. omgrepet «techne» for å skapa merksemd om at opplevinga vi menneska har av omverda, alltid er mediert gjennom språket (2023, s. 5). Den andre komponenten er *kritisk empati* («critical empathy»). Litterære tekstar gjev øving i å ta ulike perspektiv, og vi kan stille oss kritiske til både klimavenlege og klimafiendtlege karakterar (Hoydis et al., 2023, s. 34). Den tredje komponenten er *systemtenking* («systems thinking»), som tek utgangspunkt i at klimaendringane er komplekse og kan føre til konfliktar mellom ulike skalaer (Hoydis et al., 2023, s. 39). Eit nærliggjande eksempel er at utbygging av vindkraft, som mange meiner er nødvendig for å nå internasjonale utsleppsmål, ofte møter motstand blant dei som vil ta vare på landskap og naturmangfold i lokalmiljøet sitt. Som den mykje omtala Fosen-saka i Noreg viser, kan vindkraftutbygging og andre former for grøn industri òg stå i konflikt med omsynet til urfolk, som er ein viktig del av berekraftig utvikling (jf. Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 91–92). Skjønnlitteratur kan ikkje løyse slike dilemma, men kan vise fram korleis ulike skalaer og samfunnsområde heng saman på komplekse måtar som fører til behov for diskusjon og etisk refleksjon.

Overordna sett representerer nyare didaktiske konkretiseringar av økokritikken ei vending vekk frå å sjå litteraturen som åferdsoppskrift og ei erkjenning av at klima- og miljøkrisa inneber ein kompleksitet litteraturen kan hjelpe oss å forstå og takle. Føremålet med litteraturen blir såleis, som vitskapsfilosofen Donna Haraway (2016) formulerer det, *å dvela ved problemet* («staying with the trouble»). Vi treng dei kritiske perspektiva litterær lesing og diskusjon kan gje, for å bli i stand til å tolmodig utforske ulike løysingar på klima- og miljøkrisa.

Referansar

- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.
- Carlsson, M. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 123–139). Forlaget Frydenlund.
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197–222.
<https://doi.org/10.1086/596640>

- Clark, T. (2015). *Ecocriticism on the Edge: The Anthropocene as a Threshold Concept*. Bloomsbury Academic.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The 'Anthropocene'. *Global Change Newsletter* (41), 17-18.
- Garrard, G. (2007). Ecocriticism and Education for Sustainability. *Pedagogy*, 7(3), 359-383.
<https://doi.org/10.1215/15314200-2007-005>
- Garrard, G. (2021). Cultivating Viewpoint Diversity in Ecocritical Pedagogy: Steps to an Educational Ecology. I R. Bartosch (red.), *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy* (s. 47-63). Routledge.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. I C. Glotfelty & H. Fromm (red.), *The Ecocriticism Reader* (s. xv-xxxvii). University of Georgia Press.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyrnes, A. & Rimmereide, H. E. (2023). Ecocritical Dialogues in Teacher Education. *Environmental Education Research*, 29(10), 1430-1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hoydis, J., Bartosch, R. & Gurr, J. M. (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009342032>
- Iovino, S. & Oppermann, S. (red.). (2014). *Material Ecocriticism*. Indiana University Press.
- Lorimer, J. (2017). The Anthropo-scene: A Guide for the Perplexed. *Social Studies of Science*, 47(1), 117-142. <https://doi.org/10.1177/0306312716671039>
- Malm, A. (2016). *Fossil Capital: The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*. Verso.
- Mancuso, S. & Viola, A. (2015). *Brilliant Green: The Surprising History and Science of Plant Intelligence* (J. Benham, Oms.). Island Press.
- Marland, P. (2013). Ecocriticism. *Literature Compass* (10/11), 846-868. <https://doi.org/10.1111/lic3.12105>
- Mazel, D. (2001). Introduction. I D. Mazel (Red.), *A Century of Early Ecocriticism* (s. 1-19). The University of Georgia Press.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13504620303469>
- Merchant, C. (1990). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. Harper-One.
- Neimanis, A. (2019). *Bodies of Water: Posthuman Feminist Phenomenology*. Bloomsbury Academic.
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press.

Oppermann, S. (2023). *Ecologies of a Storied Planet in the Anthropocene*. West Virginia University Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.

Rammeplan. (2023). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7* (FOR-2023-06-30-1218). <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

Skyggebjerg, A. K. (2023). Økokritik i litteraturundervisningen: Indføring og inspiration til tekstvalg og didaktik. I K. Tang-Petersen (red.), *Dansk Skud 5: Lærervejledning* (s. 132-137). Gyldendal.

Soper, K. (1995). *What Is Nature? Culture, Politics, and the Non-Human*. Blackwell.

Uddannelses- og forskningsministeriet. (2023). *Bekendtgørelse om uddannelse til professions-bachelor som lærer i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_63b471e3-4146-4eec-964f-8f036cf5d14a?_=247444eng.pdf&to=66&from=1

Utbildningsdepartementet. (1993). *Högskoleförordning* (1993:100). <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=1993:100>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. <http://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nno>

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid* (O. Dahl, F. Hansen, B. Helle, B. Herstad, O. Odland & K. Røe, Oms.). Tiden Norsk Forlag.

Voosen, P. (2024, 5. mars). The Anthropocene Is Dead. Long Live the Anthropocene. *Science*. <https://www.science.org/content/article/anthropocene-dead-long-live-anthropocene>

Wiek, A. & Redman, A. (2022). What Do Key Competencies in Sustainability Offer and How to Use Them. I P. Vare, N. Lausselet & M. Rieckmann (red.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (s. 27-34). Springer.

Om forfattaren

Per Esben Svelstad er ph.d. i allmenn litteraturvitenskap og professor i norskdidaktikk, med vekt på litteratur og litteraturdidaktikk, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Han underviser og rettleier på alle nivå i lærarutdanninga. For tida forskar han hovudsakleg på teoretiske og empiriske innfallsvinklar til å integrere berekraftig utvikling i litteraturundervisninga.



Acer palmatum - sjæl
Physocarpus Opulifolius - Stikhele
Mortis - mystin
Skygge - tegsen
Sjælens - mortis
Stikhelens Acer Palmatum
Mystinens tegse
Rejsens Mortis

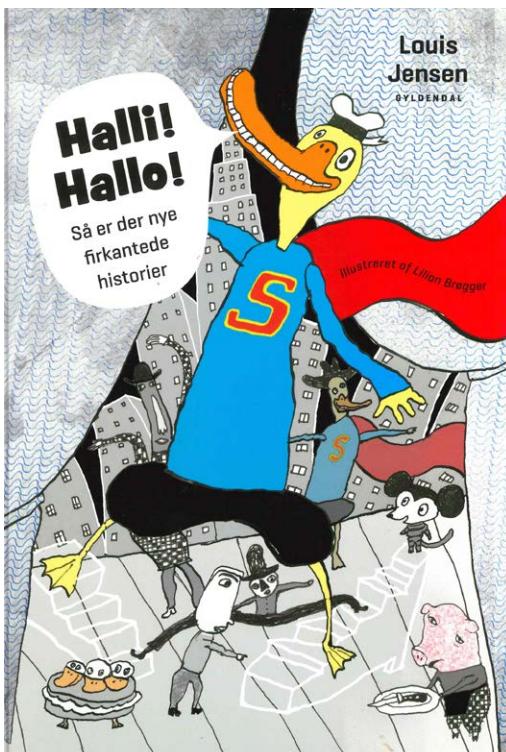
Leg og liv i naturen

Louis Jensens firkantede historier som grundlag for økokritisk litteraturlæsning

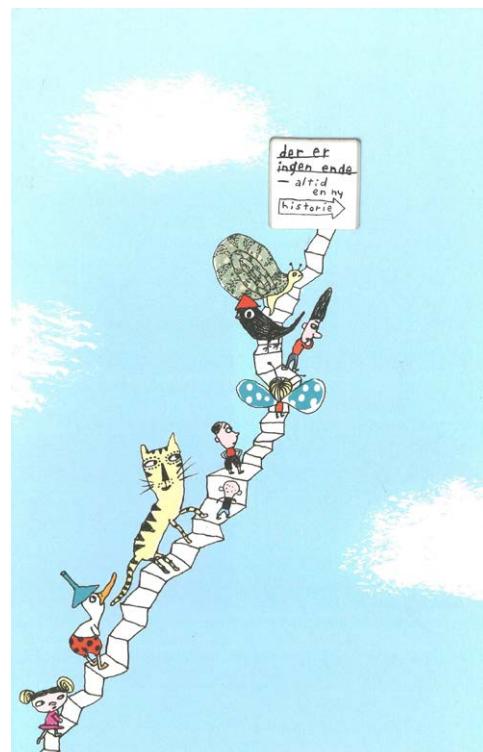
 LYT til artiklen

ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG, LEDER AF NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Louis Jensens firkantede historier er kendt og elsket af mange dansklærere i grundskolen. Siden midten af halvfemserne har de prosalyriske firkanter været at finde i mange lærerimålrettet litteraturundervisningen i indskolingen og på mellemtrinnet. Adskillige elever har således gennem tre årtier læst, fortolket og i egen skrift imiteret de korte karakteristiske tekster. Mange elever har ligesom deres lærere taget godt imod Louis Jensens firkanter på grund af den let aflæselige form og det appellerende indhold med nærhed til barnets egen fantasi og logik, humor og genkendelige symboler. Denne artikel kaster et nyt lys på en allerede kendt genre ved at kombinere Louis Jensens firkantede historier med økokritisk litteraturlæsning. Indledningsvist introduceres begrebet økokritik i relation til børnelitteratur og fortolkning; dernæst fremhæves og fortolkes forholdet mellem natur, kultur og menneske i et udvalg af Louis Jensens historier, og afslutningsvist drøftes deres potentiale i en økokritisk litteraturlæsning.



Billede 1: Louis Jensen og Lilian Brøgger: Halli! Hallo! Så er der nye firkantede historier. Gyldendal, 2012.



Billede 2: Lilian Brøgger, Maria Lundén og Louis Jensen: Der er ingen ende – altid en ny historie (det er med vilje, at illustrator, grafiker og forfatter er byttet om). Gyldendal, 2016.

Børnelitteratur om natur

Børnelitteratur fra H. C. Andersen over Astrid Lindgren og frem til i dag er rig på skildringer af dyr, planter, himmel, hav, skov og vejrlig; og børns erfaringer i og med naturen er genstand for løbende refleksion, diskussion og forandring. Nogle gange fremstår naturen idyllisk og imødekommede, andre gange virker den mere ildevarslende og skrämmende. Skiftende billede af natur og forholdet mellem natur og menneske kendetegner også Louis Jensens forfatterskab og i særdeleshed de 1001 firkantede historier, hvor blandt andet sol, måne, stjerner, dyr og planter er tildelt egne stemmer og agens. De 1001 historier indeholder billede af naturelementer formidlet gennem magi og antropomorfisering, og der er hverken tale om realisme eller tilstræbt kundskabsformidling. Alligevel er det tesen i denne artikel, at de 1001 firkantede 'historier', som de her kaldes efter Jensens egen genrebetegnelse, rummer et stort litteraturredaktisk potentiale i forhold til at skabe engagement i og nysgerrighed over for naturen og de måder, vi som mennesker omgås den på.

„ Skiftende billede af natur og forholdet mellem natur og menneske kendetegner også Louis Jensens forfatterskab og i særdeleshed de 1001 firkantede historier, hvor blandt andet sol, måne, stjerner, dyr og planter er tildelt egne stemmer og agens.

Hvis man anerkender kultur og litteratur som bidrag til barnets udvikling og dannelse som borgere og menneske, kan også den læste, sete eller hørte børnelitteratur naturligvis have indflydelse på naturens tilstand og fremtid – ligesom det omvendte også er og altid har været gældende, nemlig at naturfænomener virker som inspirationskilde for og i børnelitteratur. Når (børne)litteratur – her altså i særdeleshed Louis Jensens 1001 firkantede historier – viser forskellige former for natur, bliver læseren i samme moment opfordret til at forestille sig forskellige scenarier for, i og med natur og mennesker.

En otte og fyrretylende gang var der en blåmejse der sad i et træ i sin rede og så ud over landet på de grønne marker og en å der løb forbi på en eng foran skoven.

(Jensen, 1992, upagineret)

De australske litteraturteoretikere Geraldine Massey og Clare Bradford taler om læsning af børnelitteratur og anden fiktion som et muligt grundlag for udvikling af et såkaldt "ecocitizenship" (Massey & Bradford, 2011), hvilket bedst lader sig oversætte til "økologisk medborgerskab". Begrundelsen for anvendelse af litteratur i dannelsen af en særlig natur- og omverdensforståelse hos barnet er i Massey & Bradfords udlægning, at litteratur (og anden fiktion) om natur giver barnet mulighed for reel indlevelse og en flerperspektivisk forståelse, hvor det udefrakommende blik suppleres med indre synsvinkler. Litteraturlæsning antages altså med andre ord at kunne spille en rolle ved både at skabe interesse for, engagement i og viden om natur. Beskæftigelsen med kultur om natur kaster lys på menneskets relation til andre arter og kan dermed også danne basis for diskussioner om sameksistens og ansvar, og økokritisk litteratarbejde hænger tæt sammen med de bæredygtighedsprincipper.

tighedsformål, som findes i skolens (og også børnehavens) og professionsuddannelsernes opdrag (Goga, 2019; Skyggebjerg, 2024).

Økokritik og naturinteresse

Økokritik er en rummelig betegnelse, som dækker over diverse strømninger inden for kunst, filosofi, pædagogik og didaktik. Når man bruger ordet økokritik i litteraturdidaktisk sammenhæng, er det meningsfuldt at tage udgangspunkt i økokritikken som en kulturanalytisk praksis (Goga et al., 2018). Udgangspunktet for økokritikken er en opmærksomhed omkring naturen, herunder også en optagethed af forskellige definitioner på natur (Garrard, 2012).

” Udgangspunktet for økokritikken er en opmærksomhed omkring naturen, herunder også en optagethed af forskellige definitioner på natur.

Inden for økokritikken diskuteres det ofte, om og hvordan mennesket adskiller sig fra naturen. På den ene side er mennesket som biologisk væsen en del af naturen, og på den anden side adskiller mennesket sig fra den øvrige natur ved at være ekstremt dominant. Menneskets særstatus betyder, at det kan påvirke landskab og natur ved blandt andet at eliminere andre arter. Det er netop den menneskelige påvirkningskraft og magt over omgivelserne, som økokritiske litteraturdidaktikere som Massey & Bradford (2011) ønsker at belyse og skabe bevidsthed om. I denne artikel bliver natur forstået og omtalt som noget, der ligger uden for og adskiller sig fra mennesket, og et centralt spørgsmål bliver da, hvordan mennesker indgår i og interagerer med denne natur. Som mennesker er vi vant til at se på naturen med os selv som udgangspunkt. I et sådant antropocentrisk (menneskecentreret) perspektiv er dyr og planter ofte underlagt en menneskelig nyttetænkning, som i høj grad kan (og bør) problematiseres ud fra en økokritisk tankegang. Her fungerer Louis Jensens 1001 firkantede historier eksemplarisk, fordi relationen mellem menneske og natur hele tiden bliver forhandlet, og sympati og fortælleperspektiver skifter, så også dyr og planter får en stemme. Det ser man for eksempel i nedenstående historie, hvor tulipaner og vintergækker af fortællerlen bliver betragtet som besjælede og beåndede væsener, der er i stand til at agere i egen ret. Deres ulykke er dog, at mennesket ikke forstår værdien af naturen og destruerer den i arrigskab og uden videre rationale.

En et hundrede og syttende gang
var der en rapkæftet tulipan med et
ildrødt hoved, der stod og råbte op
ude i haven. Og tre vintergækker
der sang så smukt, at det gav gen-
lyd helt op på den anden side af
skyerne. Men den sure mand der
ejede haven og havde fået en lang
næse, havde kun forstand på at være
sur. Derfor slog han først hovedet
af tulipanen, og dernæst sparkede
han de tre vintergækker omkuld.
(Jensen, 1995, upagineret)

Økokritikken er ikke forbundet med en bestemt analysepraksis eller fortolkningsmetode. Det handler om en dyb interesse for fremstillingen af natur, dyr, miljøer og mennesker snarere end om en metode (Goga, 2019). Alle tekster kan i principippet omfattes af økokritiske perspektiver, uanset hvilke genrer teksterne indskriver sig i, eller hvilke (hoved)temaer de behandler. Særligt relevant er det naturligvis at se på tekster, hvor naturfænomener eller naturbeskrivelser spiller en særlig rolle. Økokritiske tekstfortolkninger i skolen forbindes ofte med længere fortællende tekster (særligt romaner og grafiske romaner, men også film), der eksplicit forholder sig til ubalancer i naturen og til forholdet mellem menneske og natur. Men økokritikken som akademisk og didaktisk disciplin har oplagt et bredere grundlag end tekster, der indholdsmæssigt tematiserer kriser og forandringer (Garrard, 2012, s. 5). Netop børnelitteratur byder sig til, når det handler om overhovedet at få øje på naturen og undersøge menneskets relation til den, og de korte, lyriske tekster har den fordel, at sproget og de konkrete naturfremstillinger og metaforer hurtigt kommer i centrum.

Selvom økokritik er et forholdsvis nyt ord i litteraturdidaktisk sammenhæng, er sammentænkningen af litteratur og læsning med en interesse for natur ikke ny. Koblingen mellem barn og natur kan især henføres til Jean-Jacques Rousseaus pædagogiske klassiker *Emile* (1762), hvor en central pointe netop er, at barnet dannes i og af mødet med naturen. Forfattere af børnelitteratur – og af litteratur i det hele taget – har gennem århundreder ladet sig inspirere af Rousseau og hans tilgang til natur og opdragelse. Såvel romantikere som realister har dyrket barnets relation til naturen som et ideal og et vilkår for dannelses.

Inden for den kulturanalytisk orienterede økokritik bestræber man sig på at skabe bevidsthed om forskellige synsvinkler på naturen, og hvad de betyder. Hvad betyder det for eksempel for en tekst, at den er fortalt fra et menneskes, henholdsvis et dyrs eller et træs synsvinkel? Hvilke blikke kaster mennesker på naturen, og er det muligt at yde andre arter, altså dyr og planter, retfærdighed ved at give dem et (menneskeligt) sprog? Med litteraturundervisningsbriller virker det overordentlig relevant at arbejde med forskellige teksters fortællerposition – hvem ser hvad, og hvilke konsekvenser har det? Man behøver ikke at kende til begrebet antropocentrisme og heller ikke alternativerne økocentrisme og zoocentrisme for at synes, at det er spændende. Hos Louis Jensen er hovedsynsvinklen antropocentrisk (der er en menneskelig jegfortæller), men man kan samtidig finde eksempler på både økocentriske og zoocentriske indslag, hvor natur og dyr er i centrum, og fortællerne altså forsøgsvis tager andre skabningers perspektiv.

„ Inden for den kulturanalytisk orienterede økokritik bestræber man sig på at skabe bevidsthed om forskellige synsvinkler på naturen, og hvad de betyder.

Louis Jensens firkantede historier som en særlig genre

Louis Jensen (1943-2021) var en af de mest produktive og berømmede danske forfattere af børnelitteratur i slutningen af 1900-tallet og starten af det nye årtusinde. Forfatterskabet består af over 100 titler inden for næsten alle litterære genrer: romaner for børn, unge og voksne, billedbøger, noveller, biografier, fagbøger og digte. Det mest omfattende og længst varende projekt er dog uden undtagelse udgivelsen af de 1001 firkantede historier, der er udkommet over en periode på 25 år i elleve separate bind.

Hver af de første ti bind indeholder hundrede historier, mens det sidste bind rummer én afsluttede historie. Alle bøgerne er illustreret af Lilian Brøgger (f. 1950), hvis tegninger fortolker tekster-

ne og tilføjer nye betydningslag. For hvert bind udvides antallet af illustrationer, og fra bind fire (2002) tilføjes farveillustrationer. I det allersidste bind er verbalteksten gemt til sidste side, så der er tale om en tilnærmedsesvist ordløs billedfortælling, der afsluttes med en selvrefererende firkant om et skrivende jeg, der afslutter sit værk. Den sidste historie virker som en metafiktiv fortæller-kommentar med en opfordring til altid at se efter de gode historier og fortælle videre i selskab med andre levende skabninger. Konkret optræder der en hare, hvilket nok ikke er tilfældigt, for her findes de længste og mest lyttende ører. Natur og kultur bliver flettet sammen, og det sker altså også i finalen på det store projekt.

De firkantede historier er ofte blevet trukket frem som et eksempel på kompleks og eksperimenterende børnelitteratur, men samtidig har de en meget umiddelbar appell til læserne (Skyggebjerg, 2016; Beck Rasmussen, 2008; Thomsen, 2002). Genren 'firkantet historie' er Louis Jensens egen opfindelse: Der er tale om et lille stykke prosalyrik med et fortællende og/eller beskrivende indhold. Antallet af ord varierer, men den grafiske form er altid en firkant. Dog findes der en undtagelse i form af en enkelt trekant, der med et typisk metafiktivt indslag gør oprør mod konformiteten ("En tre hundrede og seksoghalvfjerdsindstyvende gang," Jensen, 2002).

**“ Genren 'firkantet historie' er Louis Jensens egen opfindelse:
Der er tale om et lille stykke prosalyrik med et fortællende og/
eller beskrivende indhold.**

Hver af de firkantede historier fylder én side, og illustrationerne er (som sagt med undtagelse af den sidste bog) placeret i særlige afsnit. Denne kompositionsform giver ekstra opmærksomhed til bogstaverne og det grafiske udtryk. Indholdsmæssigt er der i nogle tilfælde tale om en kort afrundet fortælling, mens der i andre og oftere tilfælde er tale om beskrivelse af en stemning, en situation eller et aforistisk lærestykke. De korte tekster følger en fælles poetik, der inkluderer sprogleg, fantasi og en mærkbar materialitet. Universet er som regel overnaturligt, og naturen er levende-gjort på en humoristisk måde.

Naturen i de firkantede historier

En syv hundrede og seksog-halvfemsindstyvende gang spurgte jeg gulerødderne i min have, hvorfor de var røde. Også grønkålen spurgte jeg, og radiserne, men da ingen af dem kendte farverne, rystede de bare tavst på hovedet. Men pæren som sad oppe i træet og skrev en bog, fortalte mig det hele.

(Jensen, 2012, upagineret)

I Louis Jensens firkantede historier fungerer naturen generelt som et fascinerende sted. Historierne er ofte fyldt med groteske og uhyggelige skabninger, men af og til er idyllen en mere gennemgående modus, som man for eksempel ser det i denne artikels første eksempel, hvor blåmejsen

skuer ud over de grønne marker. Humor og antropomorfe skikkelses finder man til gengæld både i eksemplet lige herover og i det tidligere citerede eksempel, hvor den rapkæftede tulipan bliver straffet af den sure mand, der lader sig provokere af blomsternes nytteløse skønhed. I eksemplet med de tavse grønsager og den kloge pære stiller mennesket (jegfortælleren, der virker som forfatterens alter ego) sig mere åbent an over for naturen.

De firkantede historier er ikke sjældent placeret i haver og skove, og træer og blomster kan som også her i eksemplet spille en ganske central rolle som levendegjorte karakterer. Himmel og hav virker ofte som attråede miljøer, hvor meget liv finder sted. Gennem blandt andet de animerede og overnaturlige scenarier skabes en intertekstuel dialog med romantisk litteratur, for eksempel eventyr og sange af H. C. Andersen (1805-75). De talende ænder, tænkende træer og følende blomster hos Louis Jensen går i dialog med Andersen-tekster som "Den grimme Ælling", "Grantræet", "Sneedronningen" og "Hist hvor Vejen slaar en Bugt" (Andersen, 2003). Ligesom H. C. Andersen har Jensen en forkærighed for et humoristisk og i nogle tilfælde tragisk blik på en omverden, hvor der både findes lykke og grusomhed i relationen mellem menneske og natur.

Generelt bliver naturen og elementerne fejret i Louis Jensens tekster som et centrum for frihed og glæde, hvilket også ligger i forlængelse af de romantiske forbilleder. Samtidig udfordrer kombinationen af naturlige og kulturlige elementer skellet mellem virkelighed og fantasi, herunder mellem virkelig og uvirkelig natur. En talende og skrivende pære eller en panderynkende and er et udtryk for engagement i natur, men jo også en markering af en human kultur og ikke mindst et menneskeligt sprog. Stemningen er generelt legende, og der foregår hele tiden en forhandling om, hvad der er ægte og uægte, og hvad der tilhører henholdsvis menneske og natur.

En tre hundrede og otteogtredindstyvende gang var der en and med en forfærdelig masse rynker i panden. Og da den aldrig sagde noget, men kun rynkede panden, tænkte alle de andre ænder, at den gik rundt og spekulerede dybt over livet og døden. Men det gjorde den ikke. Det var fødderne den tænkte på, andefødderne, som jo dog var ganske naturlige.

(Jensen, 2012, upagineret)

Naturen bliver portrætteret med såvel beundring som ironi, hvilket ses i ovenstående eksempel med anden, som lægger op til, at man griner af opmærksomheden på de store andefødder. Samtidig er dyret fremstillet i egen ret, idet andens historie udvikler sig på egne præmisser.

Fortælleren viser indlevelse i dyrelivet (med et forsøgsvist zoocentrisk perspektiv) og appellerer til sympati for den konkrete and og indlevelse i hele anderacen, som tænker så store tanker om liv og død. Fortælleren kan nok siges at overføre sine egne følelser på de antropomorfe ænder, men samtidig rejser han en interessant refleksion om, hvad henholdsvis det dyriske og det menneskelige består af. Hvad er egentlig naturligt, hvornår får en and ondt i fødderne, og vil smerten give anledning til panderynen? I teksten leges selvfølgelig også med den dobbelte betydning af andefødder (henholdsvis en ands fødder og en fodformet sko), og i denne dobbelthed forhandles netop relationen mellem natur og kultur.

Generelt fremstår dyr og planter mangfoldige i udtryk og indre liv. Nogle gange er de kluge, andre gange sjove og efter andre gange rimeligt fjollede, hysteriske, egoistiske eller groteske. Med den brede palet af portrætter bliver barnelæseren opfordret til at være nysgerrig over for forskellige naturelementer og måske endnu vigtigere: at se på naturen med et nuanceret og vekslende blik.

I de historier, hvor der optræder en jegfortæller, appellerer han oftest til læseren om at skabe en relation til forskellige naturfænomener, som det også ses i flere af de citerede eksempler. Naturen er fuld af spørgsmål, men også et sted, hvor man kan søge svar og balance. Dermed bliver det tydeliggjort, at historierne hviler på en ideologisk grundpræmis om fællesskab mellem natur og menneske, mellem nonhumane (her dyr og planter) og humane aktører. Dette budskab om forbundethed kan man kalde romantisk og måske endda sentimental eller naivt, men netop forbundetheden er en forudsætning for også at føle ansvar for naturen, hvilket igen er en komponent i det økologiske medborgerskab ifølge Massey & Bradford.

I det afsluttende eksempel herunder udtrykker jegfortæller en stærk følelse af forbundethed. Han opsøger forskellige typer af natur i sin undren over tilværelsen, og det er ikke let at finde svar, men i selve hans søgeproces og refleksion ligger der en del afklaring og (livs)mening gemt. Undervejs titter humoren frem mellem spiste kødben og sildehaler.

En ni hundrede og enogfyrrety-vende gang spurgte jeg græsset om altings hemmelighed, derefter katten og hunden, derefter kødbenet og sildens hale, som henholdsvis hunden og katten spiste. Dagen efter de 28 træer. Om søndagen de mindste sten. Om natten haven og månen. Om formiddagen lavede skyerne en båd og sejlede mig hen til svaret.

(Jensen, 2016, upagineret)

Potentiale i undervisningen

Louis Jensen er i sine fiktive historier inspireret af nonsens og eventyr. Pointen har således aldrig været, at Jensens naturskildringer skal læses som naturfaglige indslag eller realisme, men at læseren erfarer et poetisk sprog om natur. Det samme gælder for Lilian Brøggers illustrationer, som befinner sig meget langt væk fra en naturfaglig diskurs. Men selvom teksterne først og fremmest viser sig som konstruktioner af natur, kan de 1001 historier godt give konkrete perspektiver på og tanker om dyreliv, planter, himmellegemer og andre naturfænomener.

Man kan sige, at Jensen giver sprog (og Brøgger tilsvarende billedsprog) til og om natur, samtidig med at han undersøger selve sprogets mulighed for at udtrykke nogle af de paradoxer, som kendetegner den natur, som vi mennesker oplever og erfarer: Naturen vises som smuk og sær, lillebitte og altomfattende, foranderlig og konstant, larmende og tyst, smuk og ulækker, indbydende og truende, fortsæt selv remsen.

Et af målene for en økokritisk litteraturdidaktik er at lade elever opleve og fortolke kunstnerisk formede naturbilleder for at kunne diskutere og vurdere dem. Såvel ældre som helt ny børnelitte-

ratur har i den henseende virkelig meget at byde på (for flere forslag, se Skyggebjerg, 2023a og b). Med de 1001 firkantede historier er det oplagt at spørge, hvordan eleverne opfatter og tolker de naturbilleder, de ser. Hvordan opfatter de Louis Jensens fremstilling, værdisætning og brug af natur? Er historierne ens i synet på natur og relationen til mennesker, eller finder eleverne variationer? Hvordan flugter de konkrete historiers fremstilling og brug af naturen med deres egen? Og kan de bruge den overnaturlige fremstilling af naturen og de antropomorfe elementer til noget? Hvad vil der ske, hvis eleverne selv skal skrive og/eller tegne til firkantede historier, og en af bindingerne er, at deres fascination eller forhold til natur (dyr, planter, himmel, hav eller andet) skal være med?

” Et af målene for en økokritisk litteraturdidaktik er at lade elever opleve og fortolke kunstnerisk formede naturbilleder for at kunne diskutere og vurdere dem.

Forskellige perioder, genrer og forfatterskaber fremstiller sameksistensen mellem natur og mennesker på forskellige måder. Derfor er et mål i den økokritiske litteraturundervisning også at vise eleverne, hvordan naturen i litteraturen bliver formet af samtiden, og hvordan billeder af naturen ændrer sig over tid. Når det gælder Louis Jensens 1001 historier, går de som allerede nævnt ofte i dialog med tidligere (romantiske) billeder af naturen og er i opposition til en påtaget neutral naturformidling. Her er alle muligheder for at inddrage andre tekster (poesi eller prosa) til sammenligning, såvel tekster, som Jensen åbenlyst er inspireret af, som tekster, hans eventyrlige og poetiske stil adskiller sig fra.

Litteraturundervisning i og med naturfremstillingen i Louis Jensens 1001 historier kan næppe alene kvalificere eleverne til det økologiske medborgerskab, der handler om at tage medansvar for forholdet til naturen i fremtiden (Massey & Bradford, 2011). Men ved at inddrage forskellige kulturelle perspektiver på natur styrkes forhåbentlig elevernes refleksion over, hvad natur overhovedet er for noget, deres indlevelse i andre arter og deres følelse af forbundethed med levende skabninger og landskaber, der findes omkring dem. Louis Jensens forsvar for de små og unyttige elementer i naturen, hans blik for groteske fænomener og væremåder (både dyriske og menneskelige) og hans formidling af beundringsværdige landskaber og himmelrum er alt sammen noget, som kan fortolkes, diskuteres og vurderes i et klasserum. Alt efter elevernes alder kan man tilsætte passende faglige abstraktioner og begreber, men det er ikke tvingende nødvendigt. At opleve tekster om natur med følelser og sanser er i sig selv en pointe.

Referencer

- Andersen, H. C. (2003 [1845]). *Eventyr og Historier I-III. H. C. Andersens samlede værker*. Gyldendal.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., & Nyrnes, A. (red.) (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures: Nordic dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler: en arena for økt bevissthet om økologisk sammepill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N., & Larsen, M. E. (red.) (2021). *På tværs af Norden 2: Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Nordisk Ministerråds Publikationsserie.
<https://www.norden.org/da/publication/paa-tvaers-af-norden>
- Jensen, Louis (1992). *Hundrede historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (1995). *Hundrede nye historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2000). *Hundrede splinternye historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2002). *Hundrede firkantede historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2005). *Hundrede meget firkantede historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2007). *Hundrede helt & aldeles firkantede historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2009). *Hello! Flere hundrede historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2012). *Halli! Hallo! Så er der nye firkantede historier*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2014). *Hurra og velkommen! Nye firkanter*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis (2016). *Så er butikken åben! Nye firkanter på alle hylder*. Illustreret af Lilian Brøgger. Gyldendal.
- Jensen, Louis og Lilian Brøgger (2016). *Der er ingen ende – altid en ny historie*. Gyldendal.
- Massey, G., & C. Bradford (2011). Children as Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts. I K. Mallan & C. Bradford (red.), *Contemporary Children's Literature and Film*. Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, L. B. (2008). Playing with language and literature. Louis Jensen's 1001 stories. I *Bookbird*, 46(3), 30-37.
- Rousseau, J.-J. (1997 [1762]). *Emile eller om opdragelsen*. Gyldendal.

Thomsen, H. R. (2002). Er det for børn? – En undersøgelse af børns holdning til og vurdering af Louis Jensens Hundrede historier. I *Nedslag i børnelitteraturforskningen 3*. Roskilde Universitetsforlag.

Skyggebjerg, A. K. (2016). Fantastic tales and poetic square stories: important features in the Danish author Louis Jensen's literature for children. *Bookbird*, 54(4), 43-46.

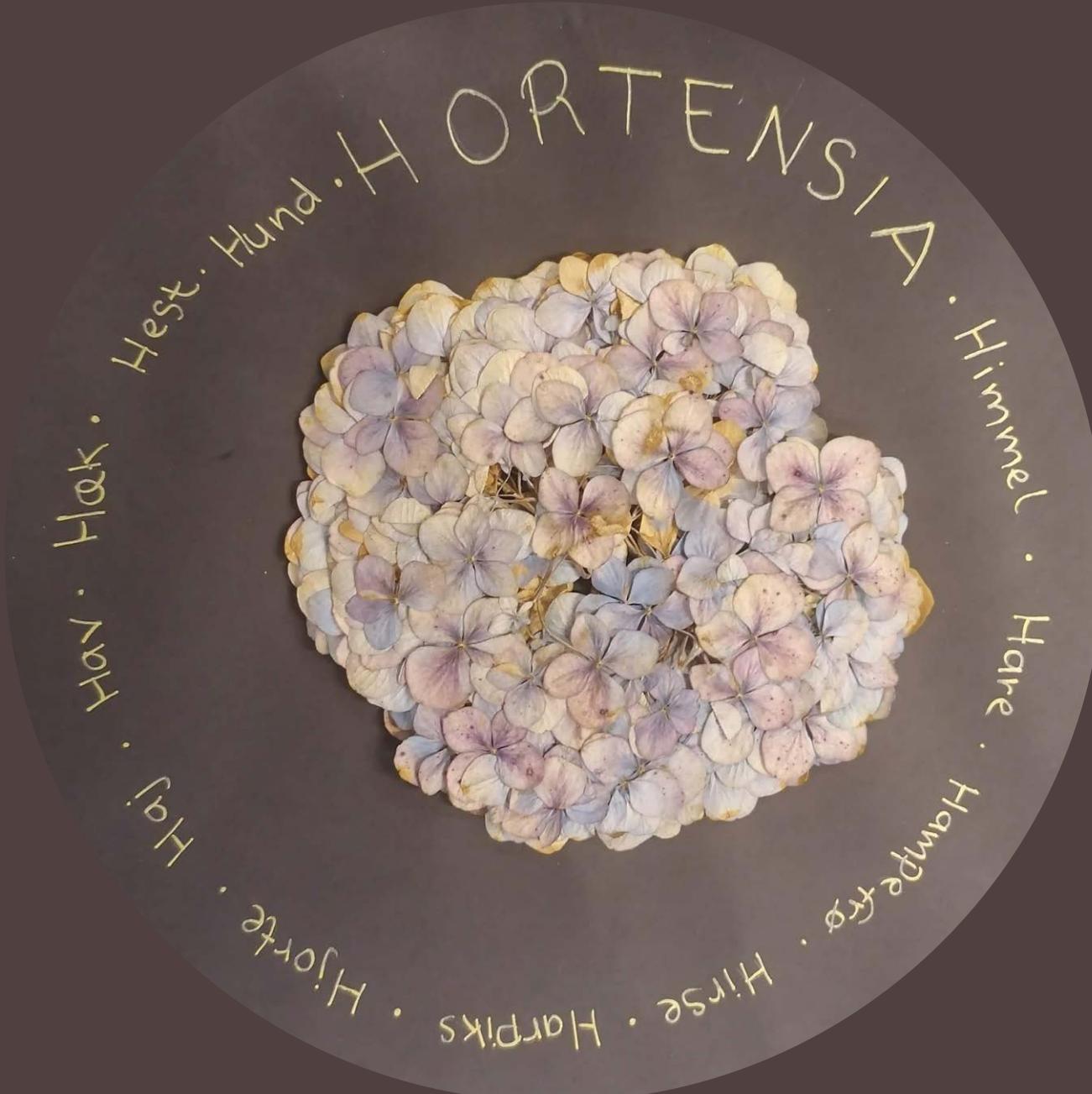
Skyggebjerg, A. K. (2023a). Økokritik i litteraturundervisningen: Indføring og inspiration til tekstvalg og didaktik. I N. M. B. Lorenz, S. B. Larsen & J. Lieberkind (red.), *Dansk skud 5. Lærervejledning* (s. 132-137). Gyldendal.

Skyggebjerg, A. K. (2023b). 'Jävla Natur': Naturen som forgrund i aktuelle nordiske billedbøger. *DANSK 2023/nr. 3*, 26-28.

Skyggebjerg, A. K. (2024). Vad ska vi med naturen till? Ekokritiske perspektiv på bilderböcker. I K. Hermansson & A. Nordenstam (red.), *Rum för läsning: Att arbeta med litteratur i förskolan* (s. 21-37). Studentlitteratur.

Om forfatteren

Anna Karlakov Skyggebjerg er ph.d. og leder af Nationalt Videncenter for Læsning. Hun er tidligere lektor i børne- og ungdomslitteratur og litteraturdidaktik på Aarhus Universitet (DPU). Hun har forsket og undervist i fantastisk litteratur, historiske romaner og faglitteratur samt i læremidler og børns fiktionsskrivning i fritiden. Udeover videnskabelige bøger og artikler har hun udgivet en række læremidler til grundskole og læreruddannelse.



Håb og handlekraft – økokritik i grundskolen

LINE SØNDERSKOV ROSSEL, FOLKESKOLELÆRER, SKÆRING SKOLE, CAND.PÆD. I DANSK DIDAKTIK

I foråret 2023 inviterede jeg for første gang i mit lærerliv naturen og klimaet ind i litteraturundervisningen. Sammen med 7. klasse på Skæring Skole afprøvede jeg et bud på en økokritisk praksis i grundskolen, som jeg vil udfolde i artiklen her. Først vil jeg dele mine refleksioner over formål og tekstdvalg. Herefter beskriver jeg, hvordan jeg arbejdede med elevernes forståelse og indlevelse i forhold til den valgte roman og det tematiske arbejde med natur i litteraturundervisningen. Derefter følger mulige greb til en økokritisk litteraturpraksis, som skaber rum for eftertænksamhed og kreativitet ved hjælp af bl.a. filosofi og naturcollager. Som afslutning på artiklen beskriver jeg, hvordan økokritik i litteraturundervisningen i dette forløb udmøntede sig som handlekraft hos eleverne.

Klima i litteraturundervisningen

Det forløb, som er omdrejningspunkt for artiklen, blev afviklet som del af projektet *Kompetence- og erfaringsorienteret Undervisning for Bæredygtig Udvikling (KUBU)*, hvor fire medarbejdere fra VIA University College samarbejdede med lærere på tre skoler om at udvikle undervisningsforløb om klimaforandringer og bæredygtighed på tværs af naturfag, historie og dansk. Jeg meldte mig til at være en del af projektet, fordi jeg i mit speciale, *Menneskets samspl med naturen i tre billedbøger om skoven*, blev optaget af, hvordan litteraturundervisningen kan bidrage til elevers ”forståelse for menneskets samspl med naturen” (jf. folkeskolens formål), og hvordan økokritik kan didaktiseres og anvendes i grundskolen. Jeg må indrømme, at jeg har haft mine betænkeligheder. Hører økokritik hjemme i grundskolens litteraturundervisning? Kan vi i skolen læse fiktion som en del af klimaundervisningen uden at reducere skønlitteraturen til et middel til at øge klimabevisthed og dermed suge magien ud af litteraturundervisningen og tage læseglæden fra eleverne? Og hvordan gør man overhovedet i praksis?

I forløbet har jeg forsøgt at praktisere en litteraturundervisning, som stiller skarpt på natur og træer, og som samtidig skaber rum for læseglæde, håb og handlekraft. Jeg ønskede at tilpasse den økokritiske tilgang til målgruppen, så den blev håndgribelig, men ikke banal. Baseret på iagttagelser af elevernes engagement vil jeg sige, at mit forsøg udmøntede sig som et tilfredsstillende første skridt.

Økoliteracy og tekstdvalg

Fordi min ambition med forløbet var at skabe håb og handlekraft, faldt tekstdvalget ikke på en dystopisk klimaroman, hvor de værst tænkelige scenarier for kloden og mennesker tænkes til ende. Jeg var i stedet på udkgig efter en roman, hvor glæde og fascination ved naturen var central, og perspektivet var lokalt. Og fordi vi på Skæring Skole på dette tidspunkt stod midt i en kamp for at få lov til at plante en skov på skolens store udearealer, havde jeg desuden et handlingsorienteret ar-



Figur 1: Oversigt over forløbet.

gument for tekstdvalget. Bogen skulle omhandle træer, fordi ambitionen med at læse bogen specifikt skulle være at skabe handlekraft målrettet vores fælles skoleprojekt, Skæring Børneskov. Elever i grundskolen kan ikke løse klimakrisen, men *grønne børn bliver grønne voksne*, som Skæring Skoles slogan lyder. Samtiden kalder på, at undervisningen i skolen inkluderer autentiske klimavenlige

handlinger, som kan være med til at forberede eleverne på en usikker fremtid med en tiltagende klimakrise. Der er med andre ord behov for at arbejde med elevernes *økoliteracy*. Økoliteracy handler grundlæggende om ”hvordan vi kan lære om økologiske forhold og miljøproblemer i verden og handle på dem” (Elf et al., 2022). Formålet med at læse økokritisk var derfor ikke blot at forstå, hvordan vi mennesker tænker om naturen. For mig var det afgørende, at undervisningen skulle skabe elevengagement og lede til handling. Desuden var det vigtigt for mig, at eleverne kunne se formålet med at læse økokritisk. Endelig ville jeg vælge en roman med gode litterære kvaliteter og ikke mindst en roman, som eleverne ville blive fanget af at læse. Bibliotekernes hylder bugner ikke af klimalitteratur for børn og unge, som er velegnet til undervisningsbrug, men heldigvis har Cecilie Eken skrevet en litterær perle, som var perfekt til formålet og konteksten.

Natblomst af Cecilie Eken

Valget faldt på romanen *Natblomst* (2021) af Cecilie Eken, som er en selvstændig fortsættelse af romanen *Sølvblomst* (2002) af samme forfatter. Begge bøger er medrivende, har litterær tyngde og har menneskets samspil med naturen og plantevæsenet Sølvblomst som omdrejningspunkt. I *Natblomst* spiller et forunderligt træ desuden en særlig rolle, hvilket afgjorde sagen i valget mellem de to.

Natblomst handler om pige Mia, som i forbindelse med sine forældres skilsisse flytter til en ny by. Hun er splittet mellem forældrene og har svært ved at falde til i den hverdag, som hendes mor og dennes nye mand har at tilbyde. Overfor hendes nye hjem ligger en afskærmet og tilvokset grund, hvor der vokser et gigantisk træ. Da Mia undersøger stedet, bliver hun opsøgt af en skummel advokat, som fører tilsyn med grunden. Han overtaler Mia til at hjælpe ham med at forgifte det store træ, så han kan få stedet ryddet og solgt til højestbydende. Indgrebet vækker plantevæsenet Sølvblomst, og derfra tager kampen for at redde det magiske træ sin begyndelse. En kamp, som Mia ikke kan vinde på egen hånd.

Romanen er på sin vis en klassisk udviklingshistorie om ensomhed og venskab. Den er desuden en fantastisk fortælling, som trækker på et natursyn, som vi kender fra romantikken, hvor naturen blev opfattet som besjælet, og organismetanken var central. Det er svært at overse lighederne mellem H. C. Andersens karakter Tommelise og plantevæsenet Sølvblomst, og dermed lægger teksten ikke skjul på sin litterære arv. I begge karakterer forenes menneske og natur i ét væsen, som kan forekomme nærmest *økocentrisk*, da begge karakterer på magisk vis er spiret frem af et frø og derfor er i øjenhøjde med den omgivende natur. I romanen møder vi desuden plantevæsenets modsætning, i form af den penegriske advokat, som repræsenterer *antropocentrismen*, et natursyn, som sætter den menneskelige art over andre arter. Romanen giver således anledning til at undersøge forskellige natursyn igennem klassisk arbejde med personkarakteristik, hvilket var en tilbagevendende del af de løbende litteratursamtaler i forløbet.

Forløbet valgte jeg at kalde ”Plads til naturen”, og formålet italesat for eleverne blev ”at undersøge planter og træers plads i verden og blandt os mennesker”. Jeg fortalte eleverne, at romanen skulle være en del af klimaundervisningen som et slags tankespejl. En undersøgelse af romanen kunne hjælpe os med at få øje på og forholde os til, hvordan vi mennesker tænker om vores grønne omvelser.

”Forløbet valgte jeg at kalde ”Plads til naturen”, og formålet italesat for eleverne blev ”at undersøge planter og træers plads i verden og blandt os mennesker”.

Et økokritisk blik mellem stueplanter

Mellem bogens titelblad og det første kapitel finder man følgende opslag:

Selenicereus grandiflorus

Nattens dronning

Hjemland: Hani

Vækst: Rigt forgrenet klatreplante med femkantede, mørkegrønne skud med korte torne og luft-rødder på en del af skuddene. Store blomster, 30 cm lange og 30 cm i tværsnit, som er gyldenbrune udvendig og rent hvide indvendig. Meget fin duft. Springer ud i mørke og holder kun få timer. Først 8 år gamle planter er blomsterdygtige.

FRA: Stueplanter i farver, håndbog for stuegartnere

Teksten er et uddrag fra fagbogen *Stueplanter i farver* og omhandler planten nattens dronning. Planten spiller en stor rolle i historien om plantevæsenet Sølvblomst, som fremstår som en besjælet nattens dronning, og derfor indledes romanen med denne introduktion. Dette gav mig en kærkommen anledning til indledningsvist at stille skarpt på mødet mellem faglitteratur og fiktion, hvor videnskab og fantasi beriger hinanden. Som optakt til litteraturlæsningen bad jeg derfor eleverne medbringe en selvvalgt stueplante til klasselokalet. Dette skabte en del undren, men også engagement. De gik op i at passe og pleje deres planter. Og hvad mon de skulle bruges til?

Først skrev eleverne fagbogsliignende beskrivelser af deres planter, som de placerede på en fælles verdenskorts-padlet, så eleverne kunne læse hinandens opslag og se, hvor planterne er hjemmehørende. I den forbindelse havde vi samtaler af filosofisk karakter. Vi talte om, hvad natur egentlig er. Er eksotiske stueplanter, som er fremavlet på et gartneri, egentlig natur? På baggrund af planternes oprindelige levesteder talte vi om *vejr, klima og klimaforandringer* og betydningen af de ord, så jeg var sikker på, at eleverne havde de grundlæggende naturvidenskabelige termer på plads fra begyndelsen.

Med afsæt i elevernes nytilegnede planteviden arbejdede vi med fiktive beskrivelser af stueplanterne. Opgaven, de fik stillet, lød:

Forestil dig nu, at din plante bliver levende, får en personlighed og en særlig egenskab.

Beskriv din plantes karaktertræk (personlighed): Hvordan er dens temperament? Har den humor? Er den kedelig? Er den aktiv eller doven? Hjælpsom eller egoistisk?

Beskriv din plantes særlige egenskab: Kan den karate? Kan den overbevise andre om alt med sin evne? Måske den kan blive usynlig?

Skriv din tekst, som var det endnu et fagbogsopslag.

Dette gav anledning til en sammenlignende samtale om elevernes to tekster, fagbogsteksten og den fiktive tekst, og hvordan fiktion og fantasi tager afsæt i virkeligheden. Eleverne blev introduceret til begreberne *besjæling* og *disneyficer* samtidig med deres anvendelse og funktion. Eleverne kunne identificere begge begreber i deres fiktive fagbogsopslag og komme på mange eksempler på besjæling og disneyficer fra deres hverdag og fra andre kulturprodukter.

Vi talte om, hvilken effekt besjælingen af naturen har. At besjæling og disneyficer kan virke use-riøst og latterliggørende, men at det også kan være en måde, hvorpå man kan fremhæve og ophøje

planternes egenskaber og karakteristika på en måde, hvor læseren bliver opmærksom på disse kendetegn. Besjæling – og måske også disneyficerings – kan være virkemidler, som skaber indlevelse i samt empati og forståelse for andet liv end det menneskelige. Eleverne fik selv øje på, at de havde skrevet tekster, som gjorde begge dele. Det blev tydeligt, at ønsker man at skabe empati med besjæling, så skal man vælge sine ord med omhu og respekt for den plante, man vil give sjæl.

Således havde vi så småt et begrebsapparat på plads, som omfattede:

- forholdet mellem *faglitteratur* og *fiktion*
- *natur, vejrs, klima og klimaforandringer*
- *besjæling* og *disneyficerings*

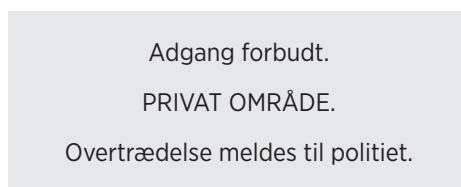
For at skabe overblik over forløbet samt de nye begreber og erkendelser monterede jeg en efeuranke på væggen i klassen, som en slags tidslinje over forløbet med formål, tiltag og begreber i ord og billeder, som vi sammen kunne vende tilbage til undervejs i vores litteratursamtaler.



Figur 2: Tidslinje over forløbet.

Romanlæsningens opstart: Adgang forbudt

På det plankeværk, som afgrænsrer den tilvoksede grund på hovedpersonen Mias vej i *Natblomst*, er der et skilt, hvor der står:



Et tilsvarende skilt hængte jeg på døren til klasselokalet, dagen inden vi begyndte at læse bogen. Dette resulterede i spekulationer og en del spørgsmål – ja, og i et klasselokale, der ikke var gjort rent, angiveligt fordi rengøringsholdet (forstædtlig nok) tog opslaget og truslen helt bogstavelig. Dermed var rummet sat. Klassen var rykket om på den anden side af plankeværket og ind i fiktionen, omgivet af stueplanter med fiktive egenskaber. Nu kunne vi gå i gang med at læse teksten. Med stueplanter, efeuranke og advarselsskiltet havde jeg ændret klasserummet og dermed forsøgt at skærpe blikket på det grønne. Herfra ville jeg gerne have eleverne til at zoome lidt mere ind på de træer, som skulle være litteraturundervisningens omdrejningspunkt.

De magiske træer

Træer spiller en vigtig rolle i mange af vores store fortællinger, hvad forfatteren til *Natblomst*, Cecilie Eken, naturligvis også er bevidst om. I *Natblomst* tænker hovedpersonen, Mia, følgende: "Jeg har det som om, jeg er havnet i en eventyrfilm med et oldgammelt, magisk træ, der vogter over en hemmelighed" (Eken, 2021, s. 17).

Jeg bad klassen om, at vi sammen antog, at vi kunne regne med Mias mavefornemmelse, og at hun og læseren netop var havnet i sådan en fortælling *med et oldgammelt, magisk træ, der vogter over en hemmelighed*. Så med afsæt i citatet gik vi i gang med at undersøge de oldgamle, magiske træer, vi sammen kunne komme i tanke om, for at blive klogere på træernes kulturelle betydning. Vi undersøgte, hvilke medbetydnninger vi får, når vi tænker på træer. Vi talte bl.a. om Ask og Embla, Yggdrasil, Kundskabens træ, enterne fra *Ringenes herre* samt Tree of souls og Tree of voices fra *Avatar*. Træerne har de fællestræk, at de har positive konnotationer. De symboliserer eksempelvis urviden, styrke og magi, og de skaber sammenhæng og håb for os mennesker. Vi kunne således nemt blive enige om, at træerne helt åbenlyst er tillagt særlig kulturel betydning, som bevirker, at vi i særlig grad knytter os til dem. Så da hovedpersonen Mia hjælper den skumle advokat med at forgifte et oldgammelt træ, ved og mærker vi læsere med det samme, at det er helt galt. Mange af eleverne kunne nævne deres yndlingstræ, en erkendelse, jeg nok var gået mere ind i, hvis tiden havde tilladt det.

” Træerne har de fællestræk, at de har positive konnotationer. De symboliserer eksempelvis urviden, styrke og magi, og de skaber sammenhæng og håb for os mennesker.

Træer i videnskaben

Udover at undersøge træerne fra et kulturelt perspektiv undersøgte vi dem også fra en mere naturvidenskabelig vinkel. For hvad er træernes kuriositeter i videnskabelig forstand? Og har vi egentlig brug for fantasien eller danskfaget, når vi skal forstå dem? Her havde eleverne selv stor viden, som vi kunne tage udgangspunkt i. Vi talte bl.a. om, at nogle forskere mener, at træer kan kommunikere via underjordiske svamperodnet og kliklyde, og hvordan det kræver god fantasi overhovedet at give sig i kast med at undersøge dette. Vi talte om, at Amazonas-regnskoven ofte benævnes med metaforen *jordens lunger*, og at det er en smuk formulering af det faktum, at uden de store regnskove var vi her slet ikke. En formulering, som sprogligt er beslægtet med besjælingen af vores jordklode i navnet *Moder Jord*.

Afledt af ovenstående satte jeg eleverne til at forestille sig følgende scenarier:

- Hvad ville der ske med verdens planter, hvis dyr og mennesker forsvandt?
- Hvad ville der ske med dyr og mennesker, hvis alle verdens planter forsvandt?

Dette førte os frem til, at vi mennesker er dybt afhængige af planter, men at verdens planter faktisk ikke er afhængige af os. Dermed var vi fremme ved, at det giver overordentlig god mening, at vi mennesker fortæller historier om træer som guddommelige og magiske. Træernes særstatus i kulturen er mere end ren fantasi, men fantasien er med til at opretholde dette syn på træerne, som på den måde kan siges at være økocentrisk.

Naturen

I *Natblomst* bliver læseren helt eksplisit introduceret til et økocentrisk natursyn af natur og teknik-læreren Simon. Simon siger følgende i undervisningen:

Spørgsmålet er, om vi overhovedet kan tale om ‘naturen’, som om det er noget andet end os selv. Vores menneskekrop er jo også natur, er den ikke? Hvorfor synes vi så, at vi er helt specielle og har særlige rettigheder? Hvorfor skulle vi være mere værd end et træ eller en tiger eller en tangloppe? Måske skulle vi hellere møde alt det, der er levende natur ligesom os, på lige fod? Altså som noget, vi har et fællesskab med, selvom det også kan være anderledes og ukendt. Og så må vi bare være nysgerrige og ikke tro, at vi ved alt om altting på forhånd? (Eken, 2021, s. 89).

Jeg fremhævede citatet for klassen og bad dem tænkeskrive over spørgsmålet: Hvad er natur? Spørgsmålet var på en gang åbenlyst og kompliceret for eleverne at svare på. For hvad er naturen, hvis det ikke bare er det, der er udenfor? Vi talte om, hvorfor Simon sætter spørgsmålstege ved, om man overhovedet kan tale om ‘naturen’ og om forskellige natursyn. Citatet er lidt af en foræring for mig som lærer, som gerne vil læse økokritisk, fordi intentionen er helt klar. Læseren opfordres til at tænke med og reflektere over natur som begreb. Læseren får desuden præsenteret et alternativ til det nyttesyn på naturen, som romanens skurk, den skumle advokat, repræsenterer.

Jeg fremhæver citatet her for at understrege den pointe, at tekstdvalget er vigtigt, når vi praktiserer økokritik i skolen. Cecilie Eken lykkes med at skrive klimalitteratur, som ikke er belærende eller stopper rigtige synspunkter ned i halsen på eleverne. I min optik er det afgørende, at både litteraturen og undervisningen giver plads til elevernes individuelle erkendelser, så de perspektiver, eleverne hver især bærer med sig ind i klasserummet, omfavnes. Hvis økokritik og klimalitteratur skal bidrage til, at glæden ved natur og tekster kan vokse, må udgangspunktet være rummeligt.

” I min optik er det afgørende, at både litteraturen og undervisningen giver plads til elevernes individuelle erkendelser, så de perspektiver, eleverne hver især bærer med sig ind i klasserummet, omfavnes.

Plads til planterne

Som optakt til remediering af romanen fik eleverne en opgave af mere filosofisk karakter: “Planter vs. mennesker/dyr.” Opgaven er inspireret af naturfilosoffen Emanuele Coccia (2016) og udarbejdet af Dorte Vang Eggersen, som forsker i stedbaseret litteraturpædagogik og medvirkede i KUBU-projektet. Kort fortalt beskriver Coccia planter som *autotrofe*: De lever ikke af noget i verden, men de skaber den, og som *kosmogeniske*: De har gjort verden beboelig. Afledt heraf skulle eleverne sortere forskellige udsagn i tre bunker: *Det kendetegner planter, det kendetegner dyr/mennesker, og det kendetegner planter og dyr/mennesker.*

Eksempler på de udsagn, eleverne skulle sortere:

Er beskyttet af en lovgivning i Danmark **Får energi ved at spise andre levende organismer**
Har en bevidsthed PRODUCERER ILT Bruger CO₂
Er ikke beskyttet af en lovgivning i Danmark **Kan kommunikere med sine artsfæller Er en levende organisme**
KAN IKKE SANSE VERDEN LAVER FOTOSYNTESER BRUGER ILT
Er nødt til at spise andre levende væsener for at overleve
Har brug for CO₂ Er en betingelse for det meste liv på jorden
Kan kommunikere med andre arter Kan sanse verden OPTAGER ILT
Optager CO₂ Behøver ikke at spise andre levende væsener for at overleve
Er ikke en betingelse for andet liv på jorden **Producerer CO₂**

I opgaven blev det tydeligt, hvor afhængige af planter vi mennesker og dyr er, set fra et naturvidenskabeligt perspektiv. I romanen *Natblomst* hersker en lignende orden, hvor planterne har fat i den lange ende. Det er plantevæsenet Sølvblomst, der redder det magiske træ og skaber empati og fællesskab mellem mennesker og natur. Vi talte om, at vi kunne genkende en besjælet udgave af Coccias plantesyn i bogen, og at heri lå tekstens budskab.

Efter endt romanlæsning arbejdede vi med remediering af selvvalgte tekstdrag. Det var vigtigt for mig, at eleverne fik sat konkrete billeder på de begreber, vi havde talt om. Eleverne skulle derfor lave stop-motion-film. Filmenes baggrunde og karakterer skulle opbygges af diverse plante- og blomsterudklip fra genbrugsbøger og magasiner, hvilket på æstetisk vis understregede hele formålet med forløbet: "at undersøge planter og træers plads i verden og blandt os mennesker". For hvad sker der med fortællingen, hvis vi giver planterne al plads? Denne undersøgelse gav anledning til samtaler om samspil mellem form og indhold, og på hvilken måde det har betydning for, *hvordan* vi vælger at fortælle en historie. Det blev tydeligt for eleverne, at vi kunne understrege indhold med form, og at udtrykket i sin helhed blev en slags naturhyldest til de autotrofe og kosmogoniske planter.

Her ville jeg ønske, at vi havde haft mulighed for at inddrage diverse eksempler på kulturprodukter, hvor formen er med til at understrege et naturvenligt indhold. Havde vi haft det, så ville jeg helt sikkert have vist eleverne Karen Filskovs formdigte i *Skoven fra oven* (2015) og *Fiskepigen* (2021) af Søren Jessen.



Figur 3: Eksempel på en remediering.

Flere grupper valgte at arbejde med at remediere den del af teksten, hvor træet bliver forgiftet. En gruppe gav fortællingens skurk, den uhumske advokat, et afskyeligt rovfiskehoved, hvilket var et interessant valg. Fiskehovedet stod i skærrende kontrast til baggrundens blomsterflor og understregede på fineste vis planters skønhed og overlegenhed. Desuden spillede collagerne og remedieringen ganske godt sammen med begrebet *besjæling*, som i denne opgave blev en del af det visuelle udtryk, og eleverne fik sat erkendelser i spil fra deres løbende arbejde med personkarakteristik. Remedieringen fungerede som medskabende fortolkning og skabte mulighed for opsamling på arbejdet med romanen og forløbets centrale begreber og erkendelser.

Håb og handlekraft

Som sagt er artiklens hovedfokus på de erfaringer, jeg har gjort mig med økokritik i grundskolen. Mine erfaringer har jeg gjort mig i forbindelse med et større tværfagligt projekt, som ud over dansk også omfattede naturfag og historie. Derfor blev afslutningen på forløbet et produkt, som samlede erkendelser fra forskellige fag under overskriften *Plads til naturen*. Produktet var en avis, hvor eleverne dels præsenterede forløbet, dels bidrog med diverse artikler omhandlende træer og klima. Eleverne valgte selv, hvad de ville skrive om. Skæring Skoles skovprojekt, *Skæring Børneskov*, blev beskrevet og debatteret. Der blev lavet interview med skolens ledelse, skrevet om skovhistorie, natursyn og træernes positive effekt på CO₂ og klima. Som afslutning på projektet plantede klassen et træ på skolens grund, og processen blev lavet til en plantevejledning og grundigt dokumenteret i avisen. Forløbet blev afrundet med klimavenlige handlinger, hvor vi så at sige skabte spalteplads til træerne.

„ Forløbet blev afrundet med klimavenlige handlinger, hvor vi så at sige skabte spalteplads til træerne.

Jeg kunne have afrundet min beretning om forløbet med elevernes arbejde med remediering og animation, som havde direkte relation til det skønlitterære arbejde. Men jeg har valgt at tage den sidste del med, fordi det efter min mening var her, at vores økokritiske undersøgelse af skønlitteraturen kom til sin ret, blev til handling og manifesterede sig som økoliteracy. Den økokritiske bearbejdning af romanen førte til en æstetisk genfortolkning, men leverede også tankegods til et produkt formuleret som sagprosa. Eleverne fik i avisen hver især mulighed for at gå i dybden med den del af trætemaet, som havde optaget dem mest, hvilket gav dem et medejerskab – og jeg håber, at denne del desuden var med til at forstørre det håb, der blev fået med romanen.

Mine erfaringer er en del af et større projekt, som krævede meget forberedelse og mødetid med de andre involverede, hvilket kun kunne lade sig gøre, fordi der fulgte arbejdstid og ressourcer med projektet. Økokritik kan selvfølgelig udfoldes i mindre skala, men brede didaktiske undersøgelser af feltet er uden tvivl nødvendige. Jeg er ikke længere i tvivl om, at tilgangen gemmer på et eksemplarisk potentiale med henblik på at øge elevernes forståelse for menneskets samspil med naturen, som folkeskolens formål foreskriver, hvis den udmøntes med omhyggelighed og nænsom respekt for børn, litteratur og natur.

Referencer

- Coccia, E. (2016). *Planternes liv. Blandingens metafysik*. Hans Reitzels Forlag
- Eken, C. (2021). *Natblomst*. Gutkind.
- Eken, C. (2002). *Sølvblomst*. Gyldendal.
- Elf, N., Svabo, C., & Skovgaard, T. (2022). *Økoliteracy: Miljølæring med afsæt i det lokale*. EMU. <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/oekoliteracy-miljoelaering-med-afsaet-i-det-lokale>
- Filskov, K. (2015). *Skoven fra oven*. Gyldendal.
- Jessen, S. (2021). *Fiskepigen*. Gyldendal.

Læs mere om Skæring Børneskov: <https://skaeringskole.aarhus.dk/vores-skole/skaering-boerneskov>

Om forfatteren

Line Sønderskov Rossel er folkeskolelærer på Skæring Skole i Egå ved Aarhus.

I forbindelse med hendes kandidatstudie i dansk didaktik på DPU undersøgte hun i sit speciale menneskets samspil med naturen i børnelitteratur. På baggrund af de undersøgelser konkluderede hun, at der er behov for at udvikle en økokritisk litteraturdidaktik til grundskolen. Det var således spændende for Line at få mulighed for at deltage i et udviklingsprojekt med blik for netop dette felt og give sit bidrag til udviklingen i egen praksis.

Sandblomst - Sandbær

Blomsterjord - Blomsterbær

Solblomst - Solbær

Hyldeblomst - Hyldebær

Jordsand - Jordbær

Bærbломст - Bærhynde

Brombær



Fakta

Bærrene har et højt indhold af antioxidanter, der anvendes som slanke middel.

i oldtiden blev brombær brugt som lægemiddel i mod diarré

Slægt: Rosen-familien

Ekokritisk och empatisk läsning

ÅSA NILSSON SKÅVE, LEKTOR I LITTERATURVETENSKAP, LINNÉUNIVERSITETET

I denna artikel görs en ekokritisk analys av Linda Jones ungdomsroman *De tar allt ifrån mig* (2023), med fokus på teman som berör empati med allt levande. Med hjälp av begreppen *narrativ fantasi* (Nussbaum 1997) och *interdependens* (Assadourian 2017) diskuteras vilken relevans en roman som denna kan få i litteraturdidaktiska sammanhang, främst för elever i gymnasiet och grundskolans senare år. Textens både bokstavliga och metaforiska framhåvande av människans förhållande till plats, natur och olika arter har potential att främja en såväl estetiskt som etiskt uppmärksam läsning. Den estetiska upplevelsen är viktig för att läsaren överhuvudtaget ska ta till sig en berättelse och den etiska dimensionen kan i bästa fall bidra till förändrade och mer hållbara attityder och förhållningssätt gentemot djur och natur.

Inledning

Ekokritiska ingångar till läsning av litteratur i en skolkontext passar på många vis som hand i handske, dels eftersom miljö- och klimatkrisen är en av samtidens stora utmaningar, dels för att behovet av att främja elevers positiva och meningsfulla upplevelser av läsning är stort. Samtidigt aktualiseras ekokritik i didaktiska sammanhang den livligt diskuterade frågan om vilken roll läsning av skönlitteratur ska spela i L1-undervisningen, om fokus ska ligga på litteraturen som konstart eller som bärare av ett angeläget innehåll. Forskare på området har dock också pekat på möjligheten till *kombinationsstrategier* (Mossberg Schüllerqvist 2008: 31). Med detta avses att det inte finns någon motsättning mellan uppmärksamhet på å ena sidan estetik och formspråk och å andra sidan det tematiska och innehållsmässiga. Tvärtom är det just samspelet mellan *vad* skönlitteraturen kommunicerar och *hur* den kommunicerar som kan bätta för en lyhörd läsart med potential för såväl estetiska upplevelser som etiska insikter.

” Ekokritiska ingångar till läsning av litteratur i en skolkontext passar på många vis som hand i handske.

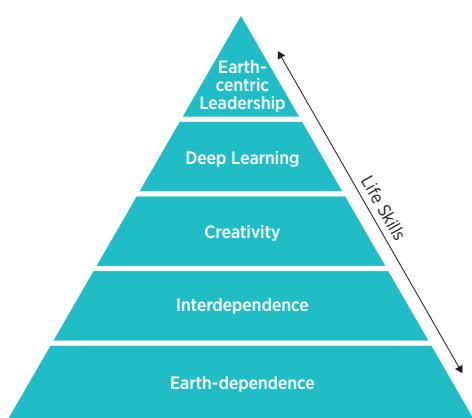
Sofia Ahlberg lyfter i sin bok *Teaching Literature in Times of Crisis* (2021) fram potentialen i att arbeta med skönlitteratur i klassrummet för att stimulera till reflektion över vad som krävs för att kunna hantera svåra utmaningar, nu och i framtiden. Hon menar att undervisningen bör sträva efter att främja elevers utvecklande av litteracitet och agenskapande i en värld som drastiskt håller på att förändras, inte minst vad gäller ekologiska och klimatologiska förutsättningar. Ekokritiska förhållningssätt i klassrummet förefaller alltså mycket ändamålsenliga. Å andra sidan kan det finnas en risk att läsning förlorar sin dragningskraft när den alltför tydligt knyts till specifika teman, uppgifter och bedömningar (Hellström 2022: 53–55). Detta är en utmaning att hantera, men

samtidigt inte något som bör hindra lärare från att ta vara på de möjligheter som läsning av goda berättelser innebär. Vad gäller bedömningsaspekten är pendeln förhoppningsvis på väg att svänga från en inriktning på kriterier och mätbarhet (som präglat åtminstone den svenska skolan sedan ett antal år), till att det läggs större vikt vid elevers långsiktiga lärandeprocesser.

Med utgångspunkten att skönlitteratur i didaktiska sammanhang både kan ge estetiska upplevelser och fungera som utgångspunkt för diskussioner och engagemang, kommer jag i det följande att exemplifiera resonemanget utifrån en ekokritisk läsning av en ungdomsroman som bland annat behandlar relationer mellan människor, djur och natur: *De tar allt ifrån mig* (2023) av Linda Jones. En sådan läsning kan i sin tur fungera som underlag för att utforma ett undervisningsförlopp, aningen kopplat till den specifika texten eller andra texter med liknande tematik. Till att börja med ska det dock sägas något om de teoretiska begrepp som kommer att användas i analysen.

Interdependens och narrativ fantasi

Begreppet *interdependens* kan definieras som ett ömsesidigt beroende på olika nivåer. Eric Assadourian (2017) har beskrivit insikten om interdependens som en central del av det han talar om i termer av *earth education*. Detta menar han borde präglia all utbildning, i syfte att såväl öka chanserna till en bättre framtida utveckling som förbättra möjligheten för mänskligheten att hantera de negativa förändringar som redan är oåterkalleliga. Den grundläggande principen i modellen (figur 1) handlar om *earth-dependence* – att vi som människor, precis som alla andra arter, är fundamentalt beroende av den jord vi lever på, vilket i sin tur hänger ihop med interdependens. I hög grad har dock förståelsen för dessa fundament trängts undan i en modern tillvaro där idén om evig tillväxt, produktion och konsumtion är djupt infiltrerad i vårt sätt att leva.



Figur 1. Interdependens är en avgörande del i modellen för *earth education* (Assadourian 2017: 8).

För att förstå det ofrånkomliga ”jordberoendet” behövs kreativitet, lärande på djupet och medvetet ledarskap på detta område, exempelvis i skolan. Det fördjupade lärandet, som det också talas om i termer av *ekolitteracitet*, en förmåga att ”läsa” den värld vi befinner oss i, inbegriper såväl kunskaper i biologi, ekologi, kemi och fysik som aktiva förhållningssätt till dessa kunskaper (Assadourian 2017: 9–10). Översatt till den didaktiska praktiken betyder detta att elever får prova sina kunskaper och utveckla förtrogenhet med sin närmiljö. Grundidén i *earth education* är alltså att man som elev och mänskliga blir mer benägen att engagera sig i exempelvis räddandet av regnskogar om man först förstått och engagerat sig i de ekosystem som finns i ens omedelbara närhet. Att tillbringa tid i naturen och att se själva naturen som en läromästare, på det sätt som

många urfolk gör, kan ha stor betydelse. För att klara sig i en föränderlig värld är det också avgörande att kunna tänka nytt, att vara öppen och resilient, det vill säga ha en beredskap för oväntade scenarier (Assadourian 2017: 11). Denna förmåga till lekfulla förhållningssätt och kreativt tänkande knyter an till betydelsen av estetiska upplevelser genom exempelvis skönlitteratur.

Inte minst interdependensbegreppet kan också ses som besläktat med förmåga till empati. En som skrivit om potentialen med litteraturläsning i förhållande till just empati är filosofen Martha Nussbaum. I *Cultivating Humanity* (1997) utvecklar hon begreppet *narrativ fantasi*, en förmå-

ga att överskrida sin individuella position och leva sig in i andra människors liv och villkor, som främjas av engagerande skönlitterär läsning. Narrativ fantasi inbegriper såväl ett problematiserande av den egna traditionen och dess förgivetaganden som förståelsen för hur alla människor både tillhör specifika grupper *och* är sammanlänkade med hela mänskligheten (Nussbaum 1997: kap. 3). I senare texter utvecklas resonemangen om narrativ fantasi och empati till att även inkludera andra arter än människan (Nussbaum 2006). Denna expanderade variant knyter an till Assadourians interdependensbegrepp och även till viktiga resonemang inom *animal studies* och ekokritik angående alla arters inneboende värde. Tanken om inneboende värde står i kontrast till den antropocentriska (människocentrerade) synen på andra arter som endast instrumentellt värdefulla, det vill säga idén att de finns till för att vara människan till nytta (Öhman 2020: 195, Garrard 2023: 33). Interdependens, narrativ fantasi och empati är med detta sagt viktiga ingångar till den ekokritiska romananalys med syfte att kunna användas litteraturdidaktiskt som nu följer.

” Interdependens, narrativ fantasi och empati är viktiga ingångar till en ekokritisk romananalys med syfte att användas didaktiskt.

Skildring av människor, plats och natur

De tar allt ifrån mig (2023) handlar om Frida som är 15 år och bor på en mindre norrbottensk inlandsort. Det fiktiva ortsnamnet ”Marken” ger associationer till något generiskt – i berättelsen är det en specifik plats som beskrivs, men den kan ha sin motsvarighet i många platser med liknande förutsättningar. Titeln anspelar på upplevelsen av att leva i en glesbygdstrakt där samhällsfunktioner skärs ner och befolkningsutvecklingen är negativ. Frida planerar för sin del att stanna i Marken och bli jaktledare som sin mamma, medan bästa kompisem Emmy vill flytta till Luleå vid gymnasiestarten året därpå. Frågan om att stanna och ”nöja sig” eller flytta för att man ”vill något mer” är ett viktigt tema i boken.

Det språk-karaktärerna använder kan upplevas som problematiskt, som till exempel när Emmy och Frida klottrar i skolböckerna till varann: ”Hej hora, du suger. Supa fredag?” (Jones 2023: 34). Denna typ av jargong hänger ihop med skildringen av ungdomarnas behov av att distansera sig från vuxenvärlden. Uttryck som ”krispig” uppfattas som outhärdligt töntiga och istället föredrar de hyperboliska formuleringar, som när Frida skämtsamt förebrår Frej för hans åsikter: ”Kommer hit och grinar buhu *Frida, hur kan du jaga gulliga djur*. Hur länge har du bott här? Max två timmar” (Jones 2023: 140). Att uttrycka sig drastiskt och osentimentalt om svåra saker som exempelvis mobbning och utsatthet kan ses som en ungdomlig överlevnadsstrategi i en konfliktfyllt omgivning. Skildringen av detta är dessutom knuten till en tematik kring motstånd mot kategoriska omdömen om människor i andra åldersgrupper eller subkulturer än den egna. Kontrasteringen mellan olika grupper, mellan stad och land, centrum och periferi, återkommer och varieras genom berättelsen och knyts också till olika syn på naturen.

Romanens realistiska och samtidsaktuella anslag är starkt, samtidigt som inslag av fantastik spelar en viktig roll för berättelsens naturtematik, genom att den okända och sagoaktiga varelsen ”Korsningen” plötsligt dyker upp i Marken:

Bakom lavskrikan står något stort och korpblått. Det ser ut som en stor sten men där finns väl ingen sten? Jag har aldrig sett ett stenblock så här nära grusvägen. Men om det inte är en sten, vad är det då? Jag försöker svälja oron, gömma den långt nere i magen. Det känns som att någon

står i skogen och glor på mig. Som att jag är övervakad. [...] Jag gnuggar mig i ögonen för att se bättre. Nu skriker vinden runt mig. Är det inte två gula ögon bakom grenarna? Men det kan det väl inte vara. Vilka djur har gula ögon? Räven? Men räven är röd och liten, inte stor som en klippa. (Jones 2023: 41–42)

” Romanens realistiska och samtidsaktuella anslag är starkt, samtidigt som inslag av fantastik spelar en viktig roll för berättelsens naturtematik.

Att det inte bara är Frida som inbillar sig eller ser fel bekräftas efter hand, då denna varelse, som inte passar in på några beskrivningar av kända djur, ses av fler och även fastnar på ett fotografi. Den genremässiga glidningen från det realistiska till det mer magiska eller fantastiska kan ses som ett slags främmandegörande grepp, det vill säga något som bryter vaneseendet. Därmed kan läsaren bli medveten om att olika typer av förgivettagna drivkrafter, värderingar och livsval i hög grad är kulturellt konstruerade och därför möjliga att ifrågasätta och förändra (Se t.ex. Alkestrand 2016: 290f, Nilsson Skåve 2015: 12).

I romanens beskrivningar av platsen spelar naturens närvaro en viktig roll, exempelvis i passager som ”Trädkronorna gungar ovanför mitt huvud. Det susar ängsligt bland lövverken” (Jones 2023: 117), och när Frida beskriver sitt hem: ”Träden trängs längs vägen som leder upp till morsans och mitt hus. Det blåser ute. Susar i tallkronorna, som om en jätte stod i skogen och visslade. [...] Grenarna dansar i luften” (Jones 2023: 41). Naturen framstår som besjälad och som att den i någon mån har en egen agens. I hög grad anknyter också bildspråket till det mer-än-mänskliga, i bemärkelsen olika arter och naturfenomen, vilket märks i formuleringar som ”Sprider ut fotografierna som blomblad” (Jones 2023: 107), ”Taklampan lyser som polstjärnan” (Jones 2023: 215) och ”Jag tittar på den gula aspen utanför fönstret. Det går nästan att höra lövprasslet. Om bladen vore lite mörkare hade de påmint om Korsningens ögon” (Jones 2023: 79). I en ekokritisk läsning kan denna typ av metaforiska uttryck ses som ekocentriska, då de indikerar att mänskliga och mer-än-mänskliga delar av naturen är sammanlänkade och likvärdiga delar av en gemensam helhet (Garrard 2023: 33). Dessutom lyfter texten fram hur den djupa förankringen i platsen hos de ortsbör ”som kan allt om Markens stigar och snår” (Jones 2023: 263) står för viktiga kunskaper som riskerar att glömmas bort i en modern tillvaro. Tendensen är dock att denna kunskap inte längre värderas och därmed riskerar att gå förlorad, vilket i sin tur föder en bitterhet som kan övergå i destruktivitet.

Jakten som centralt motiv

På ett tematiskt plan är skildringen av människans förhållande till djur och natur centrerad kring den eskalerande konflikten kring jakten. Här görs inga förenklingar, utan istället ges röst åt en rad olika perspektiv. Fridas mamma Jorun är jaktlagets ledare och dottern ser upp till henne i denna roll. Det är lätt att känna förståelse för ortsbörna när de bittert anklagar länsstyrelsens representant (Rikard) för dubbelmoral då han fördömer deras jakt av djurrätts- och miljöskäl, samtidigt som han obekymrat kör runt i trakten i sin stora, bränsleslukande jeep. Från jaktlagets sida argumenterar vissa för att jakten tvärtom handlar om omsorg om skog och djurliv. Exempelvis framförs åsikten att det är en god idé att för älgstammens skull avstå ifrån jakten ett år. Samma person (Stålnacke) som yttrar detta protesterar också utifrån ett moraliskt, djurrättsligt perspektiv mot förslaget att döda Korsningen: ”Men tänk om det inte är Korsningen som dödade Lajka [...] Vi kan inte döda oskyldiga djur. Vi sysslar med viltvård. Inte med slakt” (Jones 2023: 128).

En mer hänsynslös relation till jakten framträder genom hur vissa karaktärer snarast dras till själva dödandet och till känslan av makt: ”Han är bara explosiv vid jakt. Tvekar inte en sekund på att jaga ett byte i timmar. Ju svårare det är, desto mer njuter han” (Jones 2023: 253). Denna aggressiva hållning förknippas i hög grad med stereotypa manlighetsideal, men också med bitterheten över alla orättvisor som drabbat bygden. Ilskan över samhällets svek riktas mot Korsningen och en olaglig jakt tar vid.

Vad gäller de skildrade ungdomarna förändras på olika vis deras syn på jakten. Den nye klasskompisen Frej är från början djupt kritisk och vänder sig mot viltvårdsargumentet: ”Kan det ens bli för många älgar egentligen? Det där är ju nåt som människorna hittat på. Naturen kan väl lösa det där på egen hand?” (Jones 2023: 86). Han byter dock sedan successivt ståndpunkt eftersom han vill smälta in i gemenskapen och även underlätta detsamma för sin far, som för en ganska marginalisering tillvaro. Frida ser inledningsvis jakten som en självklar del av sin identitet och livsstil, men distanserar sig från den efter sina återkommande interaktioner med Korsningen.

Jakten framstår alltså på samma gång som något potentiellt positivt och rimligt *och* som en djupt destruktiv handling, i de fall respekten för djur och natur saknas. Ambivalansen och motståndet mot förenklade svartvita ställningstaganden är en viktig tematik i romanen. Det den kan sägas ge uttryck för är behovet av att reflektera över människans plats i ett komplext nät av arter och ekosystem. På både en språklig och en tematisk nivå sker glidningar mellan olika sfärer, vilket ytterligare framhäver jämbördighet, ekocentrism och medvetenhet om det ömsesidiga beroendet som något eftersträvansvärt. Detta kan, utifrån ett earth education-perspektiv, läsas som en gestaltning av *interdependens* (Assadourian 2017: 10). Särskilt tydligt framträder denna tematik i skildringen av Korsningen, vilket ska beskrivas närmare nedan.

” ” Det den kan sägas ge uttryck för är behovet av att reflektera över människans plats i ett komplext nät av arter och ekosystem.

Gränsöverskridanden och empati

Att en okänd varelse eller djurart plötsligt uppenbarar sig i skogen utanför Marken blir startskottet för en eskalerande konflikt. Den officiella teori som lanseras är att det rör sig om en märklig hybrid mellan olika djurarter. Länsstyrelsen planerar att fånga in och närmare studera Korsningen, som man väljer att benämna den, och ställer därför in säsongens jakt, vilket leder till hatiska protester från jaktlaget. De allra flesta har endast sett Korsningen på ett suddigt fotografi och därför väcker inte dess osannolika egenart – blåsvartskimrande, tre meter hög, hornförsedd och gulögda – så stor uppmärksamhet som man hade kunnat vänta sig. Reaktionerna hos de ungdomar som faktiskt ser den på närmare håll för snarast tankarna till sagornas värld, som i Emmys replik: ”Gud, vad gullig den är. Den ser ut som ett sagodjur. Som om den kom från en av de där mörka målningarna med höga träd som bildläraren visade oss. Vad hette konstnären? John Bauer?” (Jones 2023: 59).

Frida för sin del fascineras av den vänliga gula blicken och skräms av jaktlagets våldsamma hat och plan att oskadliggöra Korsningen. Frej uppmärksammar tidigt den speciella relation som uppstår: ”Nu har den visat sig för dig *två* gånger, Frida. Vad tror du det betyder? Du kanske är en sån där horse whisperer” (Jones 2023: 83). Han påpekar vidare att deras rörelsemönster speglar varandra, något som Frida först häftigt värrer sig emot. Så småningom upplever hon dock en orolös och djupt tillitsfull kommunikation med den främmande varelsen: ”Djuret flåsar som det har sprungit flera mil för att berätta något eller för att varna mig” (Jones 2023: 94). En annan gång är det omvänt så

att Frida varnar Korsningen för att jaktlaget är den på spåren. Efter hand som relationen fortskriper blir Frida alltmer uppmärksam på egenarten hos den hon möter: ”I det svaga ljuset kan jag urskilja den där tjärvarta kroppen som en klippa bland träden. Pälsen är blank, ser nästan blöt ut i mårskenet. Djuret andas ytligt. Pulsen vid halsen pickar” (Jones 2023: 215). Hon får komma nära och klappa Korsningen och försöker åter förmedla att den måste fly trakten för att överleva. De möts i ett avsked, men Korsningen uppenbarar sig sedan vid ytterligare ett tillfälle, då jaktlagets hämndaktion mot Rikard från länsstyrelsen håller på att urarta. Fridas rädsla och frustration över att till och med hennes mamma är involverad i den våldsamma händelseutvecklingen når genom det sista mötet med Korsningen en vändpunkt:

Mellan tallarna, bakom jaktlagets ben och ryggar, skymtar en stor blåsvart skugga i gläntan. Jag slutar skaka. Inom mig börjar det pirra, något litet och svagt men det finns där, jag känner det.

De gula ögonen blinkar mot mig. Jag blåser varm luft på fingrarna medan jag sneglar på morsan och Frej. De har sett samma sak som jag. (Jones 2023: 273)

Tillsammans gör de därefter vad de kan för att rädda situationen och lyckas åtminstone delvis bryta den destruktiva spiralen. Korsningen kan som jag ser det tolkas som en symbol för interdependens, det ömsesidiga beroendet arter emellan, och för vikten av empatiska förhållningssätt. Att det rör sig om ett fantasidjur ger en främmandegeörande effekt som kan stärka känslan av allmän giltighet och, genom läsarens narrativa fantasi (Nussbaum 1997), i bästa fall leda till ökad empati och medvetenhet om samhörigheten med allt levande.

”Korsningen kan som jag ser det tolkas som en symbol för interdependens, det ömsesidiga beroendet arter emellan, och för vikten av empatiska förhållningssätt.

Avslutande reflektioner

Linda Jones ungdomsroman erbjuder både en spännande, välskriven berättelse och underlag till ekokritiska reflektioner som kan vara värdefulla i ett litteraturdidaktiskt sammanhang. Man kan tänka sig att eleverna efter läsning av boken, individuellt eller via högläsning, fritt får associera kring och reflektera över vad de ser som viktigt i romanen. Här kan frågor om språk, identitet, hierarkier och motstånd av olika slag aktualiseras, liksom miljömässiga och existentiella aspekter, vilket kan bli utgångspunkt för meningsfulla diskussioner. Som lärare kan man också välja att planera in läsningen i en större, eventuellt ämnesövergripande kontext, exempelvis med utgångspunkt i earth education.

Att alltför tydligt knyta läsning och undervisningsförflopp till ett efterfrågat temaområde kan dock upplevas som mindre inspirerande om syftet är att uppmuntra till egna tankar och reflektioner (Hellström 2020: 57f). Didaktiskt medvetna textval är avgörande, men det kan snarast vara en fördel med titlar som inte omedelbart signalerar en viss, exempelvis ekokritisk, tematik. Man kan inspireras av Ahlbergs (2021: 9) resonemang om hur olika läspraktiker kan främja kritisk litteracitet genom ett fokus på skildringar av hierarkier, normer och invanda tankefigurer, exempelvis vad gäller relationen mellan människan och andra arter.

Med detta i åtanke kan man ta avstamp i berättelser som *De tar allt ifrån mig* för att arbeta med utvecklande av *ekolitteracitet* på det sätt Assadourian (2017) menar är avgörande för att rusta dagens unga för framtiden. Detta lärande handlar om såväl beredskap för att hantera kriser och

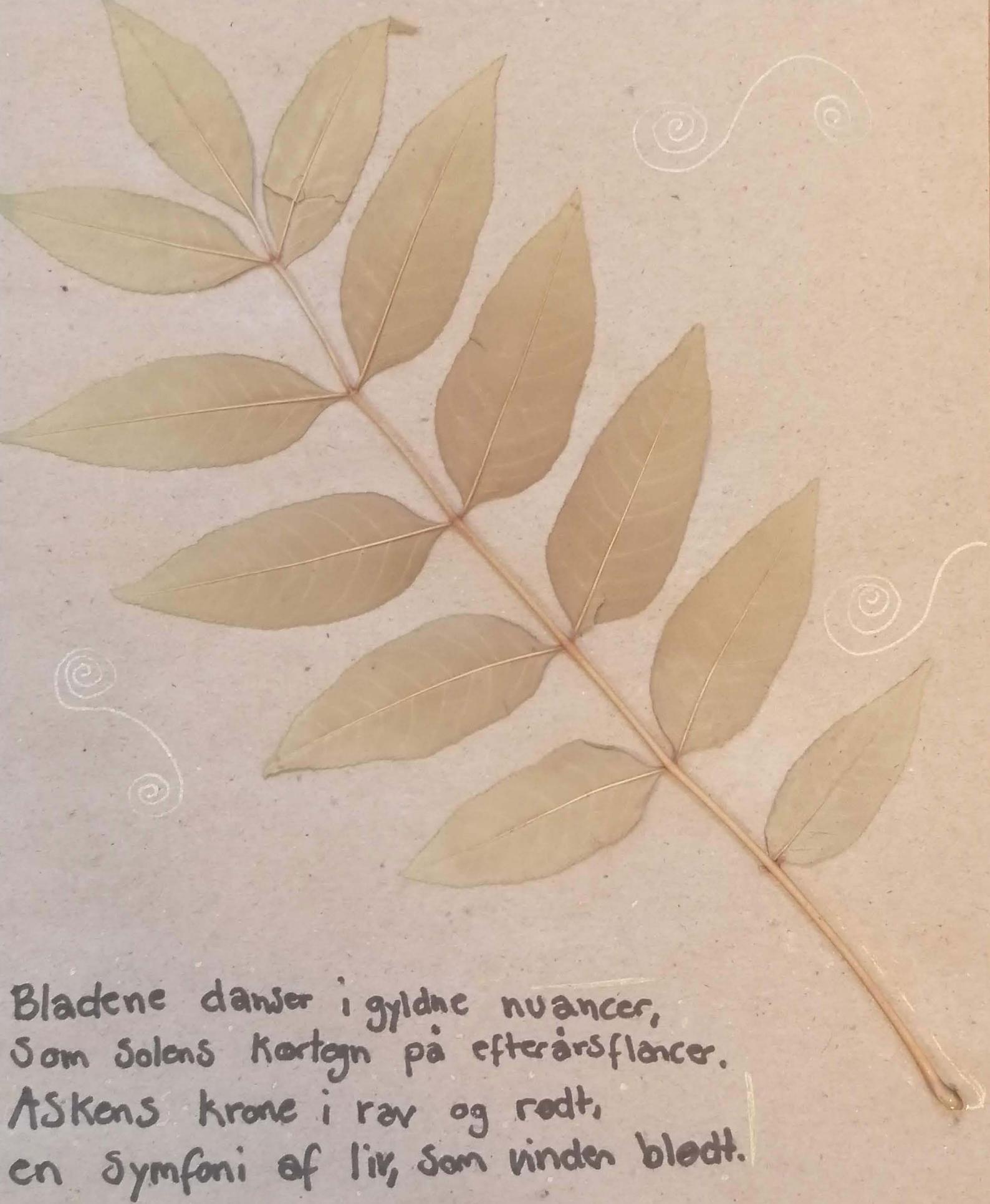
förändringar som insikter om *interdependens*, hur vi som människor är sammankopplade med och beroende av andra arter och ekosystem. Genom meningsfulla läsupplevelser gynnas den narrativa fantasin och därmed i vid bemärkelse läsarens empatiska förmåga på ett sätt som kan ha betydelse långt utanför klassrummet.

Referenser

- Ahlberg, S. (2021). *Teaching Literature in Times of Crisis*. Routledge.
- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundssarbete*. Makadam Förlag.
- Assadourian, E. (2017). *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet*. Island Press.
- Garrard, G. (2023). *Ecocriticism*. Routledge.
- Hellström, M. (2020). "Klimatet boy. Klimat. Du valde de här pjäserna ur klimatsynvinkel". Löwe, C. & Nilsson Skåve, Å. (red.). Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur. Natur & Kultur.
- Hellström, M. (2022). *Bäst är det mänskliga*. Carlssons.
- Jones, L. (2023). *De tar allt ifrån mig*. Bonnier Carlsen.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). "Läsa texten eller 'verkligheten'?". Granath, S., Biehl, B. & Wennö, E. (red.). *Fönster mot språk och litteratur*. Karlstad University Press, s. 27-38.
- Nilsson Skåve, Å. (2015). "'När det tar slut och börjar om igen'. Ekokritiska perspektiv på Stefan Castas ungdomsdystopier". *Barnboken*, vol. 38, s. 1-13.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- Öhman, M. (2020). "Ekokritik. Litteratur, natur, djur". Schottenius-Cullhed, S., Hedberg, J. & Svedjedal, J. (red.). *Litteraturvetenskap II*. Studentlitteratur.

Författarbiografi

Åsa Nilsson Skåve är lektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hennes avhandling behandlade Stina Arons ons berättarkonst, ur modernitets- och genusperspektiv. Andra forskningsintressen är ungdomslitteratur, litteraturdidaktik, ekokritik och postkoloniala studier.



Bladene danser i gyldne nuancer,
Som Solens kærtgn på efterårsflancer.
ASKENS krone i røv og rødt,
en symfoni af liv, som vinden blødt.

Økokritisk litteraturundervisning i gymnasiet

Med jazzede samtaler og ældre tekster

LOUISE ROSENDAL BANG, POSTDOC PÅ SYDDANSK UNIVERSITET

Miljø og klima blev i 2023 skrevet ind i gymnasiernes formålsparagraf. Her står der under dannelsesbeskrivelsen, at eleverne skal ”lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden, herunder medmennesker, natur, miljø, klima og samfund, og til deres udvikling” (emu, 2024). Med en sådan formulering lægges der op til ikke blot at arbejde med temaerne ud fra naturvidenskabelige vinkler, men også humanistiske. I denne artikel præsenterer jeg et undervisningsforløb udviklet i det igangværende forskningsprojekt *Økoliteracy i danskfaget: Mod en grøn litteraturhistorie*, hvor eleverne har arbejdet med økokritiske læsninger af ældre, litterære tekster blandt andet gennem såkaldte jazzede litteratursamtaler. Forløbet giver eleverne mulighed for gennem litteraturen at reflektere dybere og på en undersøgende måde over dynamikker mellem natur og menneske. Formålet er at gøre eleverne bevidste om miljø- og klimaproblematikkernes kulturelle rødder samt at udvikle deres kompetencer i litterær analyse.

Før, så var det måske bare noget med at udlede mindst muligt CO₂, altså sådan hvordan kan vi skabe nogle ting, der gør det mere CO₂-neutralt. Men nu kommer jeg også til at tænke på, da jeg sad i bussen, hvor meget der rent faktisk er menneskeskabt af landet, hvor meget kulturen har taget over i forhold til natur. Der er kun et lille stykke, hvor der er marker, men de er jo stadig menneskeskabte, det er jo stadig ... i hvert fald ser jeg det sådan, at det er jo menneskene, der ligesom udnytter de marker dér til at ... ja, til deres egen fordel.

Citatet stammer fra Simon, der reflekterer over miljø- og klimaproblematikker i forbindelse med forløbet om økokritisk litteraturundervisning fra vores forskningsprojekt, som han har deltaget i. Han går på 2. årgang i en STX-klasse. Eleverne har lært om centrale begreber inden for økokritikken, og derefter har de relateret begreberne til litterære tekster. Som Simons udsagn vidner om, har det blandt andet ført til indsigt i, at løsningerne på miljø- og klimaproblematikkerne ikke kun skal hentes i teknologien. Kulturen spiller en mindst lige så vigtig rolle.

Formålet med økokritikken er at skabe viden om de kulturelle strukturer, der driver miljøkriserne, og som må studeres og forstås, hvis vi vil tage livtag med dem (Skiveren & Gregersen, 2023). Gennem litteratur eller andre kulturprodukter udforsker økokritikere således, hvordan vi kan blive klogere på vores idéer, vaner, normer, følelser og magtforhold som en nøgle til at bevidstgøre om miljø- og klimakriserne og i sidste ende skabe ændring (Furuseth & Hennig, 2023). I forskningsprojektet *Økoliteracy i danskfaget: Mod en grøn litteraturhistorie* undersøger vi, hvad centrale tekster fra dansk litteraturhistorie kan fortælle os om, hvad det er for en kultur, der driver vores nuværende miljø- og klimakriser. Disse indsigtter bringer vi med ind i klasserummet og underviser i teksterne ud fra.

” Formålet med økokritikken er at skabe viden om de kulturelle strukturer, der driver miljøkriserne, og som må studeres og forstås, hvis vi vil tage livtag med dem.

I det følgende beskriver jeg den økokritiske metode og de tekster, vi har arbejdet med, og jeg giver et kort rids af forskellige didaktiske tilgange til elevernes tilegnelse af begreberne. Derefter sætter jeg fokus på den samtalemodel, som jeg kalder den jazzede samtale, hvor eleverne selvstændigt og improviserende byder ind og deler deres økokritiske perspektiver på teksten med læreren og resten af elevgruppen. Endelig kommer jeg med nogle perspektiver på økokritikkens potentialer i de gymnasiale uddannelser.

Økokritisk metode

Tekster kan indeholde temaer om klima og miljø, men de er ikke i sig selv økokritiske. Økokritikken er derimod en analysemetode og kan i principippet anvendes på al litteratur, også den, der ikke tematiserer global opvarmning. Spørgsmålet er, hvordan man udfører en sådan analyse. Helt overordnet studerer man forholdet mellem det menneskelige og det ikke-menneskelige eller kulturen og naturen (Garrard, 2004), som det kommer til udtryk i en given tekst. For eksempel er eleverne i projektet blevet introduceret til følgende digt af Eske K. Mathiesen (2002), hvor de har undersøgt, hvordan teksten iscenesætter henholdsvis naturen og kulturen og forholdet mellem de to:

Haven er for lille til
de mange påskeliljer.
De har sprængt sig ud
gennem hækken, vrimler nu ned
i grøften og hen over marken. Forskrækket
springer fårene og lammene til side.

Umiddelbart er der masser af natur i form af have, påskeliljer, hæk, grøft, mark, får og lam. Men i virkeligheden er meget af naturen kultur, eller rettere kultiveret natur. Haven er ikke vild natur, men menneskestyret, domesticeret og kontrolleret. Hækken er noget, vi mennesker sætter op for at afgrænse, og selv grøften er noget, vi har rettet ud langs markerne for at aflede vandet. Det mest vilde natur i digtet er påskeliljerne, som ikke lader sig kontrollere og hegne ind af haven, men springer ud af den og er vilde, ustyrlige og ukontrollerbare. Vi kan godt tro, at vi kan indhegne naturen, at vi kan bemestre påskeliljerne, men når det kommer til stykket, stikker naturen af og gør ting, vi ikke havde forudset (Skiveren & Gregersen, 2015). Når naturen på den måde anskues som det fundamentale, som centrum af universet, og mennesket og kulturen som noget sekundært, der ikke kan kontrollere naturen, er det i et økokritisk perspektiv et udtryk for *biocentrisme*. Dette begreb står i modsætning til *antropocentrisme*, hvor mennesket og de menneskelige behov er sat i centrum.

En økokritisk analyse består således grundlæggende i at aflæse tekstens eventuelle repræsentationer af på den ene side det ikke-menneskelige/naturen og på den anden side det menneskelige/kulturen samt i at overveje, hvordan de to størrelser forholder sig til hinanden. Sætter teksten naturen i centrum, er der tale om et biocentrisk verdenssyn, og sætter den omvendt kulturen i centrum, er der tale om et antropocentrisk:

Det ikke-menneskelige	Han indaandede i lange, nydende Drag den snekolde Luft, saae på Skyerne, der sejlede afsted dybt under ham i Dalen, og kom i Løbet af disse Timer i et Forhold til Naturen, som han ikke før havde kendt. (Pontoppidan, 1898/1918, s. 282).	Det menneskelige
Natur		Kultur
<i>Biocentrisme</i>		<i>Antropocentrisme</i>

Figur 1: Spændingsfeltet mellem natur og kultur som en grundlæggende overvejelse ved den økokritiske tilgang. Uddrag fra Pontoppidans roman *Lykke Per*.

Det egentlige analyseværktøj er de økokritiske begreber. En forudsætning for, at eleverne kan udføre en økokritisk analyse, er, at de tilegner sig begreberne, så det giver mening for dem, hvad de dækker over. Udenfor biocentrisme og antropocentrisme har vi introduceret og forklaret begreberne *naturinstrumentalisme*, *petrokultur* og *naturforestillinger*, og hvert begreb har vi relateret til en tekst af henholdsvis Henrik Pontoppidan, Emil Bønnelycke og Per Højholt.

Økokritisk læsning af ældre tekster

Umiddelbart er forbindelsen mellem ældre tekster og de miljø- og klimaproblematikker, vi står med i dag, svær at få øje på. Men ved nærmere eftersyn er en del af teksterne rige på naturbeskrivelser, som kan sige noget om det forhold til naturen, vi har arvet fra vores forfædre. Derudover står vi med den udfordring, at eleverne har svært ved at forholde sig til de ældre tekster, dels fordi de er vanskelige at afkode rent sprogligt, og dels fordi indholdet nogle gange kan synes langt fra den nutidige virkelighed. Vores håb er at vække teksterne til live ved først at læse dem højt for eleverne, afklare vanskelige ord, så sproget ikke er en barriere for forståelsen, og endelig at fortolke dem ud fra økokritikkens aktualitet. I det næste beskriver jeg, hvordan vi har arbejdet med de økokritiske begreber i henhold til teksterne.

”... ved nærmere eftersyn er en del af teksterne rige på naturbeskrivelser, som kan sige noget om det forhold til naturen, vi har arvet fra vores forfædre.

Naturinstrumentalisme, Pontoppidan og elevgruppesamtaler

Begrebet *naturinstrumentalisme* dækker over brugen af naturen som et instrument, et redskab eller en ressource for menneskelige formål. Det ses i Henrik Pontoppidans *Lykke-Per* (1898/1918) fra det moderne gennembrud, som blandt andet handler om ingeniørkunstens fremvækst og Pers antropocentriske storhedsvanvid som tidstypisk for det moderne. Samtidig er der også i fortællingen repræsentanter fra romantikken, som abonnerer på biocentrisk tilknytning til naturen, hvor det ikke-menneskelige har sit eget liv, som udfolder sig hinsides mennesket og dets kultur. Vi har arbejdet med uddrag fra to af romanens kapitler. Her har eleverne i gruppesamtaler drøftet, hvor det naturinstrumentalistiske skal ses, og de har koblet biocentriske og antropocentriske verdenssyn til forskellige af tekstens karakterer. Desuden har de hver især skullet finde et citat fra et af uddragene og derefter diskutere, hvordan det siger noget om forholdet mellem menneske og natur. Efter elevgruppesamtalerne har der været en opsamlende klasseamtale, hvor læreren har spurgt til elevernes perspektiver og er kommet ind på de pointer, som eleverne ikke har fået drøftet i grupperne.

Petrokultur, Bønnelycke og par-arbejde

Begrebet *petrokultur* repræsenterer de kulturelle praksisser og forestillinger om det gode liv, som er vundet frem i takt med industrialiseringen, og som på forskellige måder er præget af olie. Det gælder ikke mindst den mobilitet, som vi i dag tager for givet, men som kun er blevet mulig med udbredelsen af fossile energikilder og de moderne transportmidler – tog, fly og biler – de driver. I Emil Bønnelyckes prosadigt ”Aarhundredet” (1918) fra mellemkrigstidens avantgarde ser vi en kærlighed til og besyngelse af den industrielle logistik og petrokulturen. Mens avantgarden ofte er blevet analyseret gennem en æstetisk linse og hyldet for dens radikale formeksperimenter, vil økokritikere være mere skeptiske og kritisere fascinationen af det moderne livs bevægelsesfrihed og fossildrevne teknologier. Her har eleverne arbejdet med teksten to og to. De har læst digtet højt for hinanden og taget stilling til genre og handling samt til Bønnelyckes holdning til mobilitet. Endelig har de set en SAS-reklame og perspektiveret Bønnelyckes tekst til vores forhold til olie i dag.

Naturforestillinger, Højholt og kreativ skriveøvelse

Naturforestillinger hentyder til den bevidsthed om naturen som en kulturel konstruktion, som præger dele af sluttressernes litteratur. Bevidstheden er tydelig i Per Højholts digt ”Gittes monolog om naturen” (1984), som peger på umuligheden af at nå ud til den ægte natur. I stedet udstiller digtet Gittes romantiske forestillinger om naturen, som hun har fået overleveret kulturelt gennem et hav af klichéer og faste vendinger, som for eksempel ”man ska’ bare vær’ eet me’en.” Digtet rummer en ironisk distance til disse forestillinger. Læseren skal grine af Gitte, der ikke engang mestrer sit eget sprog. Hendes forestillinger om naturen som noget, man skal nyde i harmoniske og sansenære møder, er ikke bare illusioner, de er også miljømæssigt problematiske, idet de foregår side om side med dyrkelsen af petrokulturen, i kraft af karakterernes fascination af rally og privatbilisme. Således forstærker de romantiske naturforestillinger i dette tilfælde petrokulturen. I denne sammenhæng har eleverne individuelt skrevet en tekst ud fra opgaveformuleringen: ”Forestil dig, at du er et træ, et dyr, et bær, et blad eller lignende, der befinner sig i og lever ude i naturen, hvor Gitte og Preben så kommer ud i deres bil. Skriv et lille narrativ om din oplevelse – som fx et (prosa-)digt eller en lille, kort fortælling.”

Hver gang et af de økokritiske begreber er blevet introduceret og forklaret, har læreren kort repe-teret det i næste lektion, før et nyt begreb er blevet introduceret. Desuden har læreren faciliteret opsamlende klasseamtaler undervejs og sikret en tydelig kobling mellem begreb og tekst. Efter eleverne i takt med arbejdet med de tre tekster har tilegnet sig begreberne, er de blevet introduceret for den jazzede samtalemodel, som fungerer sådan, at eleverne selvstændigt tager ordet og improviserer deres egne refleksioner frem i forhold til en tekst, der læses prima vista, det vil sige under seancen. Den overordnede tanke med sammensætningen af det samlede forløb er, at eleverne tilegner sig begreberne i en progression, der går fra lærerens introduktion af det enkelte begreb over opgavefaciliteter arbejde med begrebet i relation til teksten og til endelig på egen hånd under den jazzede samtale at undersøge en ny tekst og relatere den til det eller de økokritiske begreb(er), som de læser og fortolker sig frem til er relevante i forhold til netop dén tekst.

Den jazzede samtale

Jeg har udarbejdet den jazzede samtalemodel på baggrund af mine undersøgelser af samtalerne på Forfatterskolen i København i forbindelse med et tidligere forskningsprojekt (Rosendal Bang, 2022). Modellen lægger op til flerstemmige og autentiske lærer-elev-samtaler i tråd med Olga Dysthes idealer (1995/1997). Men hvor Dysthe er optaget af, hvilke typer af spørgsmål læreren stiller, går den jazzede samtale ud på slet ikke at stille nogen spørgsmål. I stedet formulerer læreren for eleverne, hvad hun sagt til dem om alt fra tekstens mindste dele til dens mere overord-

nede udtryk. Elevernes opgave er dermed ikke at svare på spørgsmål, men selv at tage ordet og gøre det samme (Rosendal Bang, 2024). Denne symmetri mellem lærer og elever, hvad angår selve samtaleformen, er imidlertid ikke ensbetydende med symmetri i rollefordelingen, hvor læreren stadig er den erfarne læser og har ansvaret for, at der også tales om teksten ud fra danskfaglige begreber. Fraværet af spørgsmål betyder, at det bliver mere ubestemt, hvem som taler hvornår, og hvad der tales om. Det giver en ustruktureret turtagning, som kan minde om jazzmusikeres uforberedte og improviserende måde at spille på, og som giver den enkelte elev mulighed for at gå solo og tale i længere tid ad gangen og på den måde opøve sin egen litterære stemme. Den måde at gøre turtagning på går hånd i hånd med en undersøgende tilgang til teksten, hvor elever og lærer kan tænke højt sammen og dele deres umiddelbare refleksioner. Det lader sig især gøre, fordi ikke flere end otte til tolv elever deltager ad gangen. Så opstår der et nærværende og intuitivt fordybelsesrum, hvor det kun er teksten og de indtryk, den danner, det handler om.

„ Fraværet af spørgsmål betyder, at det bliver mere ubestemt, hvem som taler hvornår, og hvad der tales om. Det giver en ustruktureret turtagning, som kan minde om jazzmusikeres uforberedte og improviserende måde at spille på.

For at eleverne kan bidrage så meget som muligt, må de introduceres til normerne for samtaleformen. I forskningsforløbet har jeg først forklaret dem om forskellige turtagningsrutiner og så introduceret den jazzede samtalemodel. Her har jeg vist dem denne model (figur 2), som illustrerer den improviserende dynamik, og som samtidigt fungerer som en vejledning i, hvordan de skal forholde sig til både teksten og samtalen:



Figur 2: Den improviserende dynamik under den jazzede samtaleform (Rosendal Bang, 2024).

De omkringliggende små bobler indikerer, at nogle tanker er flygtige og forsvinder hurtigt igen, mens andre bundfælder sig og bliver til dybere refleksioner, og at det er legitmt at dele begge typer af tanker med resten af gruppen. Det er desuden væsentligt, at tempoet i samtalen veksler. Det langsomme tempo giver sig udslag i lange tænkepauser, hvor alle har tid til at læse sig tættere på teksten og lægge mærke til ord og udtryk, mens det hurtige viser sig, når flere er blevet optaget af

et bestemt aspekt og deler det med gruppen. Som en hjælp til eleverne ser de også nedenstående guide, inden samtalen går i gang.

- Tag selv ordet, når du vil sige noget.
- Del en iagttagelse, når det falder dig naturligt.
- Hold tænkepauser, mens du taler.
- Brug de lange pauser mellem taleturenene til at granske teksten.
- Du må gerne taletænke, også selvom det betyder, at du famler lidt efter ordene.
- Hvis du tvivler, er kritisk eller uenig, må du gerne sige det.
- Giv god tid til at tale længe, når du virkelig føler, at du har noget på hjerte.
- Vær god til at lytte.

Det er oplagt at kombinere den økokritiske analysemetode med en fri samtaleform som den jazzede, hvor der også er forholdsvis meget opmærksomhed på teksten. Ved den økokritiske analysemetode går man ikke systematisk til værks ud fra kategorier som for eksempel personkarakteristik, komposition, fortællestil og så videre. Udgangspunktet er teksten og det frie blik på den, og i løbet af læsningen handler det så om at reflektere over, hvilke af de økokritiske begreber det giver mening at bringe i spil. Den selvstændighed, som eleverne herved opdyrker, kombineret med den faglighed, der ligger i at analysere tekster ud fra økokritikkens litterære konventioner, er udviklende for deres kompetencer i litterær analyse.

I én af de jazzede samtaler fra forskningsforløbet læste jeg lyddigtet ”Morgensonate” af Alberte Klysner (2016) højt for eleverne. Digitet består udelukkende af lydord, med undtagelse af titlen og få ord i selve teksten. En af eleverne kom ind på, at lyddigtene kan illustrere fuglelyde eller andre lyde fra naturen, og en anden pointerede, at når nu der ikke er decidederede ord i teksten, må det være, fordi det skal læses fra naturens perspektiv. Uden at nogen af eleverne nævnte det, var det et biocentrisk perspektiv, de udledte, og jeg byggede oven på deres betragtninger ved at eksplorere begrebet. Selvom jeg hovedsageligt fungerede som forskningsmedarbejder under forløbet, havde jeg under de jazzede samtaler funktion af lærer og betegner mig som sådan i eksemplerne:

Lærer	I må sige hvad som helst, som falder jer ind. I må gerne være risk takere og sige hvad som helst
Elev A	så vil jeg sige, at jeg fatter ingenting
Elev B	jeg tænker, at det måske er nogle fuglelyde eller noget
Elev C	ja, det gjorde jeg faktisk ogs'
	...
Elev D	altså det ku' sagtens bare være så'n lydene ude på marken om morgen, altså så'n øh fuglene og så vinden og ... øh ... hva' ellers der laver lyde
	...
Lærer	vi skal lige ha' den hen i en økokritisk læsning
Elev E	altså man ka' jo sige, den er ik' beskrevet med ord ... som vi mennesker tit gør, så den kan være skrevet ud fra ... hva' et dyr vil tænke ... eller ... hva' et dyr vil høre i stedet for
Lærer	ja man ku' godt læse det her biocentrisk, altså det her med fraværet af ord ... så'n synes jeg godt, man ku' læse det ...

Selvom eleverne ikke af sig selv nævnte et økokritisk begreb, reflekterede de alligevel økokritisk. Nogle elever læste i højere grad digtet som et formdigt og mente, at opstillingen af ord danner form af fabriksskorstene, og andre støttede op om denne læsning ud fra den argumentation, at lydordene kan være gengivelsen af lydene fra en maskine. Også her reflekterede de økokritisk, selvom de ikke eksplisit nævnte den antropocentrisme, der kan forbides med industriens fremdrift. I en anden jazzet samtale, om Dan Turèlls digt ”Der er dejligt ude på landet” (1984), brugte elev Y eksplisit begrebet om naturforestillinger:

Lærer jeg ved ik', om vi lige kunne prøve lige at nærme os lidt øh ... et økokritisk blik på det her ... altså øh ... i forhold til Dan Turèlls øh ... indstilling til naturen og landet og så videre
Elev Y hele teksten er vel en naturforestilling om, hvordan ... det er ... at være på landet og bo på landet
Lærer ja
...
Lærer så ... der er ingen tvivl om, at det er ... en særlig ... forestilling om naturen, eller rettere landet, der kommer til udtryk igennem Dan Turèll her ik', det syn's jeg virkelig du har ret i.

Eleverne var gennemgående positive overfor den økokritiske analysemetode, også i forhold til de ældre tekster, som flere fandt mere vedkommende, når perspektivet var nutidigt og aktuelt. Omkring den jazzede samtale var mange af dem – efter de var blevet fortrolige med formen – også positive og nævnte, at det var befrrende, men også anderledes ikke at blive ledt på spørgsmål fra læreren. I forhold til teksterne mente flere, at de huskede teksterne fra den jazzede samtale bemærkelsesværdigt godt, sammenlignet med andre tekster, de havde læst. Nogle elever oplevede det dog svært at falde ind og tage ordet, også selvom de var vant til at bidrage meget under almindelige klasseamtaler. I disse tilfælde eksperimenterede jeg med at arrangere en endnu mindre gruppe, og her gik det nemmere for dem.

” I forhold til teksterne mente flere, at de huskede teksterne fra den jazzede samtale bemærkelsesværdigt godt.

Økokritikkens potentialer i gymnasiet

Formuleringen i gymnasierne formålsparagraf om, at eleverne skal lære at reflektere og tage ansvar i forhold til blandt andet natur, klima og miljø, antyder, at bæredygtighedsundervisningen skal gøres bredere, så den ikke kun inkluderer de naturvidenskabelige fag. Den økokritiske didaktik, som jeg har præsenteret i artiklen, er et bud på, hvordan eleverne i danskundervisningen kan reflektere over miljø- og klimaproblematikkernes kulturelle rødder med det formål i sidste ende at tage ansvar og være med til at forandre.

Her er litteraturen relevant, fordi den afspejler mange facetter af menneskets kulturelt betingede vaner og handlemønstre gennem skiftende tider. Det er dog vigtigt, at den økokritiske metode ikke didaktiseres på en måde, så eleverne opfatter den for moraliserende, hvilket nemt kan ske uden eksplorative refleksioner med plads til forskellige iagttagelser, overvejelser, synspunkter og ændringer af synspunkter. Det vil nu også være misvisende at reducere økokritikken til en løftet pegefinger. For selvom metoden handler om erkendelse af rigtige og forkerte vaner, repræsenterer den samtidigt en række nøgterne og teoretiske begreber og perspektiver, der kan hjælpe os med

at reflektere over dynamikkerne mellem natur og menneske. Det er indsigten i disse overordnede dynamikker, som kan kvalificere elevernes perspektiver på hverdagens nære og konkrete virkelighed. Det ser vi hos Simon i artiklens indledning. Udsigten fra vinduet i bussen er ikke længere blot marker, som tager sig ud på en bestemt måde. For ham kan disse marker nu også betragtes som vidner om menneskets antropocentriske indgriben i naturens egen orden.

„Udsigten fra vinduet i bussen er ikke længere blot marker, som tager sig ud på en bestemt måde. For ham kan disse marker nu også betragtes som menneskets antropocentriske indgriben i naturens egen orden.

Måske er det en fordel for eleverne at kunne reflektere over katastrofale problemer gennem litterære tekster, fordi vi i det fiktive univers har helle fra den brutale virkelighed. Det betyder imidlertid ikke, at teksten kun er et middel til bæredygtighedstænkning. Den økokritiske metode udvikler også elevernes litterære kompetencer. Det træner og skærper det analytiske øje at læse og forstå en teksts dele og helhed ud fra bestemte begreber.

Tak

Tak for godt samarbejde med de involverede gymnasielærere Annette Weiss Garne og Ditte Eberth Timmermann samt projektets leder Tobias Skiveren. Og tak til Danmarks Frie Forskningsfond, der har støttet tilblivelsen af artiklen økonomisk (2102-00187B).

Referencer

- Bønnelycke, E. (1918). *Asfaltens sange*. Nordiske Forfatteres Forlag.
- Dysthe, O. (1995/1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Emu (2024, 19. februar). De gymnasiale uddannelsers formål. Lokaliseret d. 15. september 2024 på <https://emu.dk/stx/uddannelsens-formaal-og-historie/de-gymnasiale-uddannelsers-formaal>.
- Furuseth, S., & Hennig, R. (2023). *Økokritisk håndbok: Natur og miljø i litteraturen*. Universitetsforlaget.
- Garrard, G. (2004). *Ecocriticism*. Routledge.
- Højholt, P. (1984). *Gittes monologer*. Schønberg.
- Klysner, A. (2016). Morgensonate. *Hvedekorn*, 1, 11-12.
- Mathiesen, E. K. (2002). *Digte fra marsken*. Gullanders Bogtrykkeri.
- Pontoppidan, H. (1898/1918). *Lykke-Per*. Gyldendals Tranebøger.
- Rosendal Bang, L. (2024). Et supplement til spørgsmål-svar-rutinen: Jazzede samtaler om litterære tekster. I J. Fibiger, A. Quist Henkel, S. Kjerkegaard & T. Skiveren (red.), *Verden i litteraturen – litteraturen i verden* (s. 87-104). Samfundslitteratur.
- Rosendal Bang, L. (2024). *Litteratursamtaler efter gehør – i grundskolens danskundervisning*. Akademisk Forlag.
- Rosendal Bang, L. (2022). *Lærerstyrede tekstsamtaler: Analyser af samtaler på Forfatterskolen i København og i gymnasiet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Skiveren, T., & Gregersen, M. (2023). Økokritik. I J. Fibiger & N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange* (s. 407-426). Hans Reitzels Forlag.
- Skiveren, T., & Gregersen, M. (2015). *Eske K. Mathiesen. En monografi*. Arena.
- Turèll, D. (1984). *Kom forbi: Sange og recitationer*. Borgen.

Om forfatteren

Louise Rosendal Bang er postdoc på Institut for Medier, Design og Uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet. Hun har skrevet ph.d.-afhandling på Aarhus Universitet om litterære samtaler i gymnasiet og på Forfatterskolen i København og har på den baggrund også udgivet bogen *Litteratursamtaler efter gehør* fra Akademisk Forlag. Ud over mundtlig litteraturundervisning forscher hun også i økokritisk didaktik.

Wimmen's blomster

moskus vinter Andromedelighet

Ete blomstensliv

Vinterblomster

Svart musk

grønning svart

Krøtter

Rønnerik

mossens leder



Vi mimedede herbariet med danskfaget

Fire økokritiske eksperimenter i læreruddannelsens danskfag

LARS ARNDAL, RIKKE PLATZ CORTSEN, CAROLINE QVARFOT OG SØREN RIIS, LEKTORER PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Den aktuelle bæredygtighedsdagsorden har rejst spørgsmålet om, hvordan danskfaglige kernepraksisser kan bidrage til bæredygtighedsfeltet. I et udviklingsarbejde på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole undersøgte vi dette sammen med vores lærerstuderende i fire af hinanden uafhængige eksperimenter, som vi præsenterer i artiklen. Først handler det om *læsning og kreativ skrivning fra et ikke-menneskeligt perspektiv*, så er fokus på *analyse af økokritisk sprog*, dernæst beskrives et eksperiment med *kreativ bearbejdning af sproget om naturen*, og til sidst præsenteres *genreskrivning* med afsæt i billeder med bæredygtighed som motiv.

Eksperimenterne med økokritiske undersøgelser i og med tekster gør det klart, at bæredygtighedsundervisning ikke alene er eller bør være et anliggende for naturfagene. At arbejde med bæredygtighed handler også om at finde nye måder at tænke på og nye måder at ytre sig på.

Udviklingslaboratorier med bæredygtighed og økokritik

Igennem de seneste år er bæredygtighed kommet på den uddannelsespolitiske dagsorden. Både som et felt, som elever, studerende, lærere og undervisere er optaget af, og som et specifikt krav til uddannelserne. I læreruddannelsen er bæredygtighed rykket helt frem i formålet, idet den ”skal forberede de studerende til at virke aktivt, selvstændigt og ansvarligt i udvikling af folkeskolen i henhold til folkeskolens formål og i et demokratisk og *bæredygtigt perspektiv*” (UFM, 2023, vores fremhævning). Dette nye felt har naturligt rejst spørgsmålet om, *hvordan man arbejder med bæredygtighed på læreruddannelsen*. I et udviklingsarbejde på Københavns Professionshøjskole har vi forsøgt at give nogle bud på det i undervisningsfaget dansk.

Vi valgte i udviklingsarbejdet at sætte fokus på økokritik pga. af de økokritiske strømninger i den nyeste litteratur, med forfattere som fx Theis Ørntoft *Digte 2014* (2014), Charlotte Weitze *Rosarium* (2021) eller Christian Yde Frostholm *Træmuseet* (2018), og fordi der har etableret sig et teorifelt om økokritik.

Definitorisk læner vi os op ad Per Svelstads indkredsning af økokritikkens fagdidaktiske muligheder fra introduktionen til nærværende temanummer: ”Økokritikken opnar for å integrere fagspesifikk undervisning i fyrstespråksfaget med berekraftrelevante tilnærmingar. Dette gjeld særleg skjønnlitterær lesing og fortolking.” (Svelstad, 2025, s 7).

Vi ligger også i slipstrømmen af økokritikkens tredje bølge (Gladwin, 2017), hvor arbejdet med at forstå samtidens aktuelle temaer og problemstillinger, som fx den globale opvarmning eller tildeling af *agency* til dyr og planter, åbner for at arbejde med nye perspektiver på litteratur. Det handler om et blik for menneskets globale indflydelse og dominans; og muligheden for at perspektivforskyde, så mennesket og kloden kan indtage andre positioner end de traditionelt antropocentriske i litteratur og sprog. I det perspektiv er økokritik et relativt bredt felt, der "... fokuserer på de æstetiske udtryk, sociale betydninger, kontekster, beslægtetheder og kontrapunkter i de kulturelle praksisser, der fører til økologisk sammenbrud og modstandsdygtighed" (Lousley, 2020, vores oversættelse).

Nogle mener, at det er relevant at tale om en særlig form for økoliteracy (Elf et al., 2022), der beskæftiger sig med, hvordan vi bruger sproget i vores omgang med økologiske spørgsmål. De aktuelle dagsordener, med klimakrise, arters uddøen og udfordringerne med at skabe bæredygtige løsninger, aktualiserer spørgsmålet om: "(...) hvordan elever i skolen kan lære om forbindelser mellem miljø og mennesker – om hvordan miljø og natur spiller sammen med sociale, kulturelle, teknologiske og infrastrukturelle systemer og skaber en samlet økologi" (Elf et al., 2022). At arbejde med økologiske spørgsmål er ikke bare et anliggende for naturfagene. Måden, vi bruger sproget og kommunikerer på, skal også omtænkes.

I det følgende præsenterer vi fire forskellige eksperimenter med økokritik i læreruddannelsens danskfag, som vi har udviklet sammen med vores studerende: 1) Kreativ læsning og skrivning – hvad vil naturen? 2) At få øje for sprog – en vej mod økoliteracy. 3) Kreativt sprog om naturen – et poetisk herbarium. 4) Genreskrivning – billeder af natur i andre rammer.

Eksperiment 1: Hvad vil naturen?

"(...) det første kendetecken ved klimalitteraturen er, at den på en ny måde interesserer sig for klimaets og naturens rolle og værdi samt menneskets indlejring i vores ikke-menneskelige omgivelser" (Gustafsson, 2020, s. 25). Inspireret af disse tanker arbejdede vi med et perspektivskifte fra menneske til natur. Kunne vi designe danskundervisning, så de studerende fik blik for naturens perspektiv, og kunne det nuancere vores forståelse af menneske og natur – og deres sammenfiltrede væren? Vi designede derfor en intervention, der eksperimenterede med at indtage en position, som ikke er menneskets, ved at anvende klassiske danskdiscipliner som litteratursamtaler, faktuel research, fagtekstlæsning og kreativ skrivning.

Vi læste Siri Ravn Hjelm Jacobsens *Havbrevene* (2018), fordi det er en tekst, der på radikal vis indtager naturens perspektiv ved at være en brevveksling mellem Atlanterhavet og Middelhavet, hvor menneskene refereres til som mere eller mindre ubetydelige kryb, og en omfattende havstigning på kloden er det ønskværdige endemål. Gennem en litteratursamtale undersøgte vi karaktererne i teksten og diskuterede med afsæt i Gustafssons tekst, hvordan en opmærksomhed på naturen *fra naturens perspektiv* udfordrede vores måde at forstå klimakrise og menneskets forhold til naturen. Derpå trak de studerende et naturfænomen, som de skulle recherche og derefter skrive en kort tekst fra fænomenets perspektiv i jeg-form. Eneste betingelse var, at det skulle være en kommunikation (brev, facebookopslag, kronik etc.) til nogle andre (naturfænomener, mennesker, dyr, planter etc.). Spørgsmålene til de studerende lød: Er der nogen spændende historier om dit naturfænomen? Hvad er menneskers og dyrs relationer til det? Hvad *vil* dit fænomen?

De studerende skrev teksterne derhjemme og præsenterede dem efterfølgende i undervisningen, hvor vi diskuterede, hvad skrivningen havde gjort ved dem. Hvad sker der, når teksten indtager naturens perspektiv og fortæller om IKKE et menneske eller et antropomorfiseret dyr? I de studerendes version er Schwarzwald godt træt af menneskene fra den nærliggende by Todtnauberg,

mens gletsjeren Sermeq Kujalleq bekymrer sig om sin skrumpende storhed, og klippeformationen Uluru harcelerer over at skulle lægge ryg til menneskenes renderi og selfiekultur.

” Hvad sker der, når teksten indtager naturens perspektiv og fortælleren IKKE er et menneske eller et antropomorfiseret dyr?

De studerende oplevede det som både sjovt og udfordrende at skulle skifte perspektiv, og enkelte blev så optagede af deres naturfænomener, at de havde svært ved at stoppe deres research. I skolen kan forløbet dels bruges til at understøtte elevernes arbejde med kreativ skrivning, dels skærpe deres forståelse for forskellige typer af natursyn og udsigelsespositioner.

Havbrevene som økokritisk litterært værk var også en del af eksperiment nummer 2, der dog bevægede sig fra fortællerforhold til detaljer i sproget.

Eksperiment 2: At få øje for sprog – en vej mod økoliteracy

Erfaringsmæssigt er det en hurdle for danskstuderende på læreruddannelsen at få øje på sprogets form i tekster. Selv når det drejer sig om fiktive tekster, tenderer de studerende til at fokusere på tekstens indhold. I literacy-undervisningen handler det derfor i høj grad om at styrke de studerendes forståelse af den sproglige forms betydningsdannelse.

Her er der et oplagt tilknytningspunkt til arbejdet med bæredygtighed. I en del forskning (Gu-stafsson, 2020; Morton, 2009; Gregersen, 2022) om bæredygtighed og klima er det en vigtig pointe, at etændret forhold mellem menneske og natur skaber et ”behov for en ny grammatik”, fordi det ”er vigtigt, at vi ikke kun forholder os til hvad vi siger, men også hvordan og med hvilke ord og virkemidler vi siger det” (Gregersen, 2022, s. 125).

” Etændret forhold mellem menneske og natur skaber et ”behov for en ny grammatik”.

Afsættet for eksperimentet var derfor dobbelt: På den ene side skulle de studerende gennemføre en induktiv undersøgelse af sproget i en stribe økokritiske tekster. På den anden side skulle de gennem dette induktive arbejde styrke deres opmærksomhed på sprogets formside og gradvist udviklet et fagsprog.

Arbejdet var organiseret i grupper. Hver gruppe fik udleveret en tekst, men fik ikke forfatter og titel at vide. Vi ville gerne undgå, at de gik i gang med at google! Tanken var, at de selv skulle arbejde med sproget i teksterne. Teksterne var bl.a. et digt fra Theis Ørntofts *Digte 2014*, et uddrag fra Charlotte Weitzes *Rosarium* og *Havbrevene*.

De studerende arbejdede i tre trin: Først læste de individuelt teksten og markerede steder, hvor de fandt sproget usædvanligt. Derefter blev de bedt om at læse teksten op for hinanden og fremhæve de markerede steder. På baggrund af stederne blev de dernæst bedt om at ”undersøge de udvalgte steder sprogligt og prøve at beskrive de sproglige træk, der kendetegner stederne, med faglige sprogbegreber”. De studerende var generelt enige om, hvor sproget var usædvanligt. Men de savnede i starten et fagligt vokabular til at beskrive stederne sprogligt.

Da de efterfølgende blev stilladseret med sproganalytiske begreber fra en teoretisk tekst (Gustafsson, 2020), blev deres sproglige beskrivelser mere udfoldede og nuancerede. Gustafsson peger bl.a. på, at den økokritiske litteratur bryder med normal syntaks og skaber nye metaforer. Nogle af disse ændringer havde de studerende fået øje på i deres første gennemlæsning (uden dog nødvendigvis at have anvendt faglige begreber til at beskrive det), andre kunne de på baggrund af den teoretiske tekst udpege i deres anden gennemlæsning. I starten undrede de sig fx over de skiftende udsigelsespositioner i Lars Skinnebachs *Øvelser og rituelle tekster* (2011). Efter at have læst om den økokritiske litteraturs decentrerede syntaks kunne de beskrive det mere præcist som pronominale glidninger.

De studerende fik altså styrket både deres generelle forståelse af sprogets formside og fik øje på konturerne af et økokritisk sprog. Denne dobbeltbevidsthed kan de tage med, når de i skolen fremover skal gennemføre literacy-undervisning. Dertil kan de styrke elevernes forståelse af, at måden, vi taler om naturen, ikke er ligegyldig.

Eksperiment 3: Et poetisk herbarium

I vores tredje eksempel lavede de studerende herbarier og skrev poetiske tekster til. Udgangspunktet for forløbet var biodiversitet, og vi ønskede at undersøge, hvilken betydning det har, at mange af os ikke kender navnene på de planter, der vokser i den danske natur – planter, som måske endda er truede af udryddelse.

I danskfaget bruger vi sproget til at forbinde os til og forstå verden med. Som det påpeges af Per Esben Myren-Svelstad er ”dyr, natur og andre ikkje-menneskelege element [ikke] berre symbol; dei seier oss noko konkret om korleis menneske forstår omverda gjennom språkkunst” (Svelstad, 2025, s. 11). Men hvad gør det mon ved vores forbindelse til naturen, at vi ikke har et sprog for den? Kan vi fx forholde os til at miste en art, som vi ikke kender navnet på?

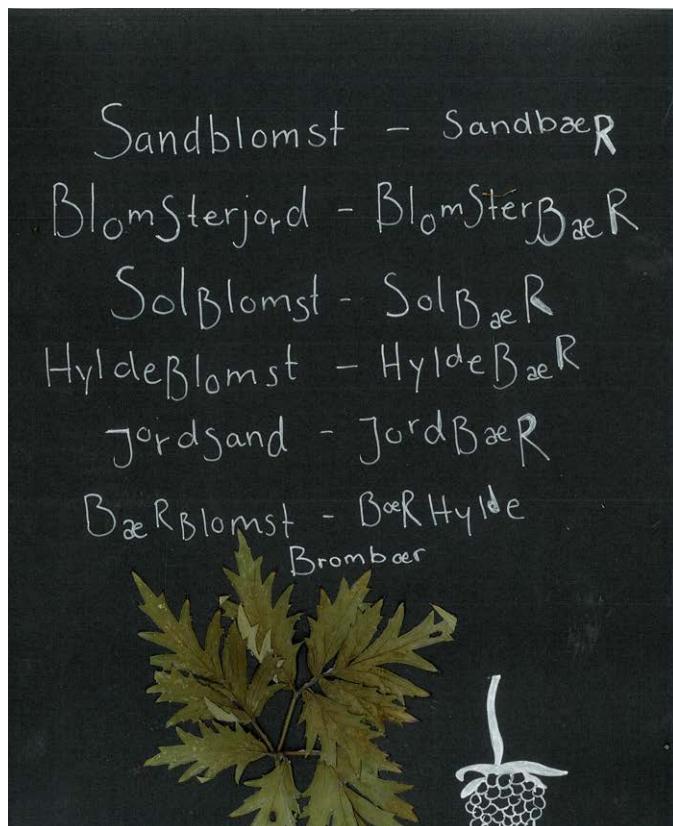
I projektet var vi inspireret af genren herbarium, som inden for naturvidenskaben er en måde at kategorisere planter på ved at indsamle forskellige arter og skrive optegnelser over deres kendetegn, familie, findested osv. I undervisningen ville vi lave vores egne herbarier, og de studerende fik derfor til opgave at finde og navngive planter og blomster. I stedet for at skrive fagtekster, som i de klassiske herbarier, ville vi dog skrive poetiske tekster med udgangspunkt i de nye ord, som vi tilegnede os ved at lære planternes navne at kende. Planterne pressede de studerende hen over et par måneder mellem avispapir og siderne i tunge bøger.

I undervisningen medbragte alle studerende deres pressede planter, men i stedet for at spørge: ”Hvilken familie tilhører denne blomst?” spurgte vi: ”Hvordan lyder dens navn? Hvad rimer det på? Hvad får disse ord os til at tænke på? Hvilke plantenavne ser smukke ud sammen?” Ved at kombinere indsamling og presning af blomster med denne opmærksomhed på sproget skabte vi de poetiske herbarier.

I undervisningen arbejdede vi i to dele: I første del lavede vi poetisk opvarmning, hvor vi afprøvede forskellige simple rammer og modeller for poetiske tekster. De studerende arbejdede med sammensatte ord, hvor nye konstellationer af ord skabte nye udtryk. Vi lavede også ordlister, hvor vi legede med hierarkier, kategorier og allitteration inspireret af Birgitte Krogsbøl og Kamilla Wichmanns *Den fnuggede himmel-pop-trompet* (2018). Pointen med den poetiske opvarmning var, at de studerende fik simple redskaber til at gøre deres poetiske tekster an med.

I anden del af undervisningen skulle de poetiske herbarier skabes, og her arbejdede de studerende mere eksperimenterende og afprøvende med både tekster og planter. Opgaven var at skabe værker, som mimede et traditionelt herbarium, men som ved hjælp af poesi og nye opfindsomme måder at kategorisere planterne på skulle fremstå som en æstetisk tekst snarere end en fagtekst. Det var både en interessant og udfordrende øvelse.

I eksemplet herunder har en gruppe studerende arbejdet med blade fra bærbuske og kombineret plantenavnene med de to nye ord 'sand' og 'blomster', som i kombination skaber en pudsig og humoristisk ordliste (billede 1).



Billede 1: Et eksempel på et poetisk herbarium produceret af de lærerstuderende.

I et andet eksempel har en gruppe studerende kategoriseret planterne efter, hvor behagelige de ville være at ligge på – nærmere bestemt at dyrke elskov på – og dernæst efterlignet layoutet i et botanisk opslagsværk. Nærslæser man teksterne, gemmer der sig dog små brudstykker af narrativer snarere end fagtekster.

UNDERLAG TIL ELSKOV I DET FRI



1. Anemone, skov tur i april 2. Vintergæk, kom for hidtilig 3. skarnsydte, den første gang 4. Bellis 5. kellingetand
6. Bidende ranunkel, sommeren 2020 med din onkel 7. krokus, 8. Erantis, golden shower 9. Akeleje,
10. Clematis 11. Forstommigej 12. Lavendel, duftede godt 13. Tidsel, Røser 14. Snerle, kvælende omfavnelse
15. stolt kavalier, rank 16. Portogisisk vejkants blomst, te amo

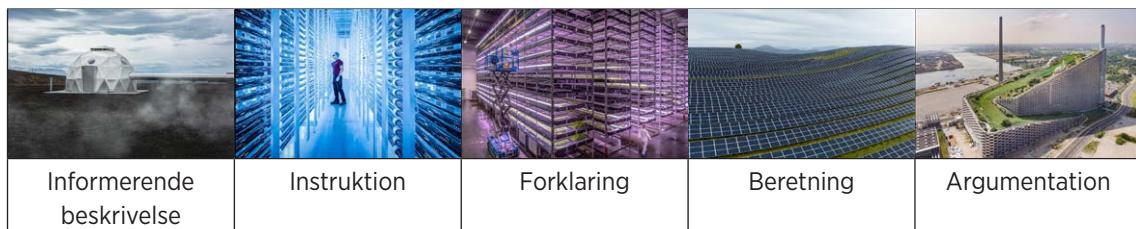
Billede 2: Et eksempel på et poetisk herbarium produceret af de lærerstuderende.

Hvad gør det ved os at tage nye plantenavne i vores mund og behandle de ord med danskfagets logikker snarere end med naturfagernes logikker? I vores eksperiment skabte det, uover snakke om biodiversitet og rødlistier over truede arter, en sproglig legeplads, som åbnede for samtaler om, hvad lyrik egentlig er, og hvad danskfagets metoder går ud på.

Eksperiment 4: Billeder af natur i andre rammer

Værkerne i de poetiske herbarier blev sat i rammer og hængt op som æstetiske objekter, og billeder kan naturligvis sættes i rammer, det gør man tit. Men hvordan kan billeder metaforisk set *være* rammer for et arbejde med at skrive bæredygtighedstekster? Det var endnu en udfordring, vi havde sat os for at undersøge i vores projekt. Vi var også interesserede i at se, om billeder, der adresserer bæredygtighedsproblemer, inviterer til at bruge skriftsproglige gener anderledes, end vi er vant til, og hvordan sådanne billeder kan indgå i et læremiddel med fokus på skriveudvikling.

Med udgangspunkt i teorien om kombinatorisk kreativitet (Boden, 2004), som genereres, ved at man kombinerer kendte idéer på nye måder, parrede vi billeder fra Simone Tramontes projekt *Net-Zero Transition* (Tramonte, 2023), en billedserie til World Press Photo, med genreskrivning for at se, hvad der kom ud af det. Konkret blev de studerende bedt om at vælge en kombination af et billede og en genre taget fra Johansson & Sandell Rings model over genrefamilier i deres bog *Lad sproget bære* (Johansson & Sandell Ring, 2014) (se billede 3).



Billede 3: Billeder fra projektet *Net-Zero Transition* (Tramonte, 2023) og genrefamilier.

Resultatet blev en skriveopgave, hvor de studerende skulle prøve at fremstille forskellige eksemplertekster til et genearbejde med udgangspunkt i billederne. Det bærende princip var, at ethvert billede kunne kombineres med enhver genrefamilie – og at skriveren på den måde kunne lege med både billedfortolkning og (frigørelse fra) genrekonventioner. Det var en leg med modaliteter og deres måder at kommunikere på, dvs. funktionel specialisering.

„Det bærende princip var, at ethvert billede kunne kombineres med enhver genrefamilie – og at skriveren på den måde kunne lege med både billedfortolkning og (frigørelse fra) genrekonventioner.

Oprindeligt var tanken med opgaven, at der skulle fremstilles eksempeltekster til elever, som læren kunne bruge i en undervisning. Men en gruppe studerende valgte lidt overraskende at skrive en eksempeltekst *til læreren*. Deres tekst viste sig at være et bud på et lille didaktisk læremiddel til madkundskabsundervisningen med fokus på mikroalger som ingrediens (se billede 4).



Fremstilling af mikroalger – Reykjanesbær, Iceland. Simone Tramonte.

Smag på mikroalger

Anskaf en pose chlorella pulver, som kan købes på nettet.

- Inddel eleverne i mindre grupper og lad dem brainstorne i 10 min. om følgende:
 - Hvilke fødevarer kan man højne næringsindholdet af med mikroalger?
 - Vil det have indflydelse på smagen?
- Eleverne skal vælge en ret, en fødevare eller et produkt, hvor det vil være muligt at erstatte eller tilsette chlorella pulver for at højne næringsindholdet.
- Eleverne skal derefter fremstille deres “nye forbedrede produkt” og sammenligne med det originale produkt både smag og næringsindholdet.

Billede 4: Eksempeltekst, instruerende tekst.

Billedet, der viser en arbejder på et højteknologisk produktionsanlæg, hvor der fremstilles mikroalger til konsum, inviterer til at tænke videre i højteknologiske baner og har givetvis påvirket de studerendes sproglige valg. Deres eksempeltekst fremtræder i det, man kan kalde for et ’teknisk præget fagsprog’: ’næringsindhold’ og ’mikroalger’ er eksempler på anvendte begreber. Man kan på den baggrund få den tanke, at billedets økokritiske og didaktiske potentiale blandt andet ligger i en opfordring til at tænke bæredygtighed, fødevarer og avanceret teknologi sammen. Det er vel, hvad man kan sige, at de studerendes multimodale tekst gør. Og der er ingen grund til at tro, at elever i skolen ikke ville gøre det samme.

Fire forsøg med økokritik opsummeret

Vores fire forsøg viser med forskellige nedslag i danskfagets områder, hvordan en bæredygtighedsundervisning med økokritisk sigte kan tage sig ud. Perspektivskifte, nærmestudier af sproglige fænomener, poetiske eksperimenter og eksperimenter med skrivegener er ikke noget nyt, men eksemplerne viser, hvordan kernepraksisser i danskfaget kan bidrage til undersøgelser af bæredygtighedsfeltet. Eksperimenter med forskellige økokritiske undersøgelser i og med sprog og tekster kan udvide bæredygtighedsundervisningens naturfagsorienterede fokus med nye måder at tænke på og nye måder at ytre sig på, der kan afsøge de kompleksiteter, usikkerheder og affekter, som følger i kolvandet på klima- og biodiversitetskriser.

Referencer

- Boden, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge.
- Elf, N. F., Svabo, C., & Skovgaard, T. (2022). Økoliteracy: Miljølæring med afsæt i det lokale. EMU. Økoliteracy: Miljølæring med afsæt i det lokale – Pædagogik og didaktik – GRUNDSKOLE | Emu.dk
- Frostholm, C. Y. (2018). *Træmuseet*. Rævens Sorte Bibliotek.
- Gladwin, D. (2017, 26. juli). *Ecocriticism*. Oxford Bibliographies. Lokaliseret d. 24. oktober 2024 på <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780190221911/obo-9780190221911-0014.xml>
- Gregersen, M. R. (2022). ”Så stop med at snakke om naturen, som om den findes adskilt fra alt andet.” I M. Barlyng (red.), *Solen er ligeglæd – er litteraturen?* Spring.
- Gustafsson, T. (2020). Kendetegn I: et nyt forhold mellem menneske og natur. I *Klimalitteratur*. Systime.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Jacobsen, S. R. H. (2018). *Havbrevene*. Lindhardt og Ringhof.
- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2014). *Lad sproget bære*. Akademisk Forlag.
- Krogsbøl, B., & Wichmann, K. (2018) *Den fnuggede himmel-pop-trompet*. Gyldendal.
- Lousley, C. (2020, 27. oktober). Ecocriticism. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Lokaliseret d. 23. oktober 2024 på <https://oxfordre.com/literature/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-974>.
- Morton, T. (2009). *Ecology without nature*. Harvard University Press.
- Skinnebach, L. (2011). *Øvelser og rituelle tekster*. Antipyrine.
- Svelstad, P. E. (2025). Økokritikk i litteraturundervisninga – ein introduksjon. *Viden om Literacy*, 37, 7-15.
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. T. (2019). *Den hybride skole – læring og didaktisk design, når det digitale er allestedsnærværende*. Klim.
- Tramonte, S. (2023). *Net-Zero Emission*. World Press Photo. <https://www.worldpressphoto.org/search/index?query=simone>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professions-bachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr. 374 af 29/03/2023*. <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2023/374>
- Weitze, C. (2021). *Rosarium*. Gutkind.
- Ørntoft, T. (2014). *Digte 2014*. Gyldendal.

Om forfatterne

Lars Arndal, Rikke Platz Cortsen, Caroline Qvarfot og Søren Riis er alle lektorer i dansk på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor de blandt andet arbejder med udvikling af fagdidaktik i dansk til indskoling, mellemtrin og udskoling.

Klitrosen



Hvis bare det
verer ved, så
kilder min klitrose.



Vi to kan lege med min akeleje
I natten mi du forglem mig ej.

Og når bien suger min nektar,
ville jeg ønske det var dig.

For du er den eneste rigtige for mig.

DU driver vintergækker med
mig når du spræder din rosenduft.
Jeg stikker mig på dig, når du
fucker med min fornuft.

DU kildede min klitrose
og gav mig en PSYKOSE

Grammatik Værk Sted

- om at sanse, sanke og sproge med sproget

GUDRUN RISAK, LÆRER I KØBENHAVNS KOMMUNE PÅ TAGENSBO SKOLE

Forholdet til børns omverden formes af det sprog, de har om den. Med ambitionen om at skabe en mere kontekstrig grammatikundervisning præsenterer artiklen et læringsforløb, der tilbyder børnene et sprogværksted i en udeskoldidaktik. Artiklen foreslår også, at sprogværkstedet kan adressere epokale nøgleproblematikker, der knytter sig til klima, biodiversitetskrise og miljø.

Sproget som grænse

“Den er blevet slået ihjel!” To af pigerne fra billedkunstholtet kom hen til mig med blanke øjne, og i hænderne havde de resterne af en plante, en vejpileurt, som var blevet raseret af en ukrudtsbrænder.

Situationen udspiller sig i foråret 2022 under et forløb i billedkunst på 4. årgang, hvor børnene skulle ‘adoptere’ en plante, som de hen over seks uger fulgte og undersøgte gennem forskellige udtryksformer og visuelle eksperimenter. Da pigerne ugen efter kunne se, hvordan vejpileurten var kommet op mellem fliserne igen, jublede de: “Den kæmper imod, den vil ikke give op!”

Vejpileurten var blevet en del af de to pigers verden. De havde observeret den over tid, de havde set den vokse, blive brændt af, komme igen, og de kunne pludselig også få øje på andre vejpileurt. Bekendtskabet med vejpileurten udviklede sig og inspirerede pigerne til at lave tegninger, pigmentudtræk og linoleumstryk. De undersøgte vejpileurten gennem billedkunstfagets sprog. Forløbet med at adoptere en plante startede ikke ved fagets teknikker og udtryksformer. Det startede med at få øje på det, de havde ord for: en plante. Så fik planten navn: vejpileurt.

“Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt” (Wittgenstein, 1963, s. 89). Sådan lyder et kendt citat fra den østrigske filosof Ludwig Wittgenstein (“Grænsen for mit sprog betyder grænsen for min verden”). Det er i sproget, vi får øje på verden, og det er, når vi får et sprog omkring de fænomener, vi ser i verden, at vi kan forholde os til den – være i forhold til den. På den måde er det at få øje på verden langt hen ad vejen en sproglig operation.

„Det er i sproget, vi får øje på verden, og det er, når vi får et sprog omkring de fænomener, vi ser i verden, at vi kan forholde os til den – være i forhold til den.

Denne måde at forstå sammenhængen mellem verden og sproget træder også tydeligt frem i Børne- og Undervisningsministeriets læseplan for danskfaget (2019), hvor det i første linje under fagets formål lyder således:

I danskfaget møder og undersøger eleven verden og sig selv gennem sprog og tekster. Danskfaget giver eleven mulighed for at deltage i kommunikation, at forstå sin omverden gennem sprog samt at forstå, hvad sprog og tekster er, kan og gør. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Derfor er det også tankevækkende, at en forskergruppe fra forskningsprojektet Gramma3 (Kabel et al., 2019), der har undersøgt, hvordan grammatikundervisning praktiseres i skolen, i deres undersøgelse finder, at når børn i skolen arbejder med grammatik i dansk, er det ofte et individuelt arbejde med isolerede sproglige fænomener på sætnings- og ordniveau og med et fokus på tegnsætnings- og staveregler (Christensen et al., 2020, s. 4), ofte med didaktiserede læremidler, digitale som analoge, der tilskynder eleven til at indsætte den rette endelse eller kategorisere en ordklasse (Kabel et al., 2019).

Kontrasten mellem danskfagets formål og den virkelighed, forskergruppen fra Gramma3-projektet har undersøgt, er ikke svær at få øje på, og den taler ind i en diskussion om grammatik som system eller som sproglige valg (Myhill, 2021). For mit eget vedkommende mener jeg ikke, at sproglig kompetence kun handler om, at eleverne kan klare en sproglig opgave. Sproglig kompetence handler, som jeg ser det, i nok så høj grad om, hvordan eleverne kan gøre sproget til deres eget. Det handler om at sanse og bearbejde en omsorgsfuld forbundethed med den verden, de lever i.

„Sproglig kompetence handler, som jeg ser det, i nok så høj grad om, hvordan eleverne kan gøre sproget til deres eget. Det handler om at sanse og bearbejde en omsorgsfuld forbundethed med den verden, de lever i.

Inspireret af billedkunstforløbet og Gramma3-projektets forskningsresultater har jeg sidenhen skrevet et bachelorprojekt med et bud på, hvordan man i skolen kan arbejde med sprog og grammatik i kontekst, hvor stedet og sansningen bliver central. Interessen for at give kontekst til det, børnene skal lære, er også bærende for mig i mit arbejde som lærer på Tagensbo Skole, hvor vi på alle trin har en fast udeskoledag på skemaet. Det åbner for den mulighed, at vi kan arbejde med danskfagets grammatikundervisning som et sprogværksted, hvor børnene kan arbejde aktivt og i dybden med sprogets former, bestanddele og kontekster i åbne møder med de hverdagsomgivelser, børnene færdes i, men måske ikke lægger mærke til.

I en tid hvor børnenes hverdag er præget af skærme, både i fritiden og i skolen, og hvor forlagenes digitale læremidler fylder en stadig større andel af det undervisningsmateriale, børnene møder, synes det mere relevant end nogensinde at interessere sig for, hvordan vi kan arbejde med sprog som materiale for børnenes møde med deres omverden.

Selve ideen om sprogværkstedet vil jeg her, informeret af udeskoledidaktikkens inddragelse af 'stedet' (Bærenholdt & Hald, 2020, s. 51), udfolde som et rum, der ikke er begrænset af skolens eller klasseværelsets vægge, men tværtimod bliver til i korrespondancer med børnenes bevægelse mellem sansede indtryk og udtryk.

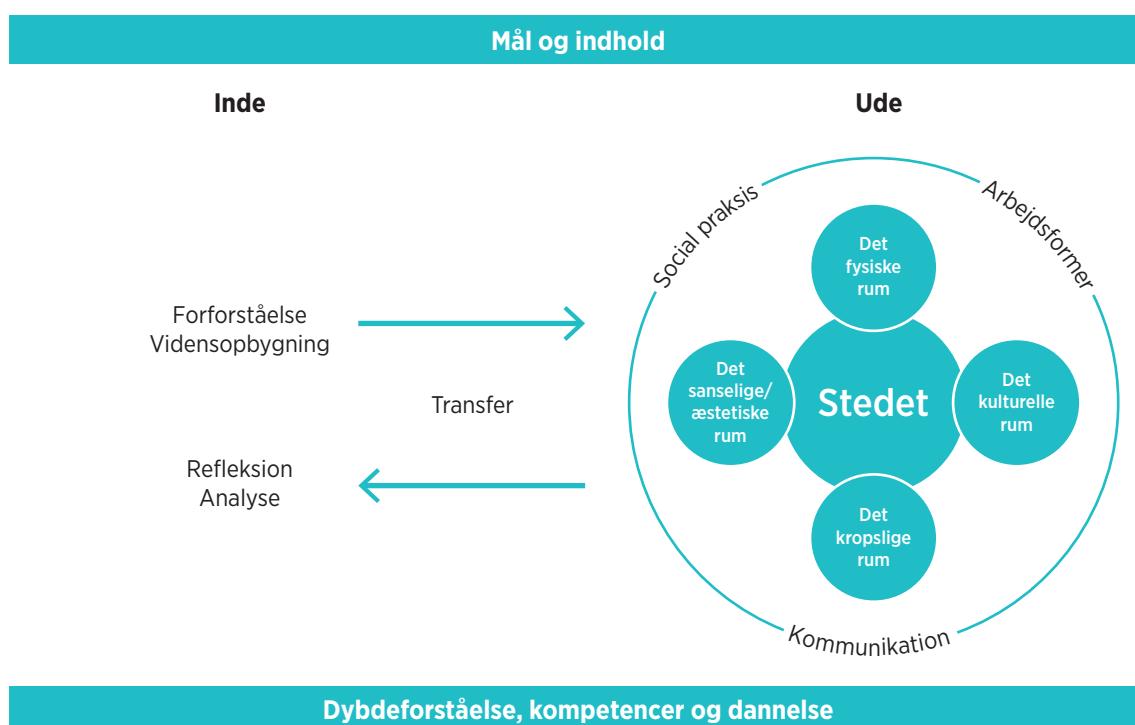
At åbne sproget og stedet

I det følgende vil jeg komme med et bud på, hvordan et sådant sprogværksted kan tage sig ud, som et forløb om beskrivende sprog. Jeg trækker på Debra Myhill og hendes kolleger, der arbejder med fire principper for en kontekstualiseret grammatikundervisning: *Link, Example, Authentic texts, Discussion*, forkortet til LEAD-principperne (Myhill, 2021; Myhill et al., 2020).

- ▶ *Link* drejer sig om forbindelsen mellem grammatik og skrivning
- ▶ *Example* henviser til eksempler frem for lange forklaringer
- ▶ *Authentic texts* knytter an til vigtigheden af at arbejde med autentiske tekster frem for dekonstualiserede tekstdokumenter og forbinder den skrivende til et større netværk af forfattere
- ▶ *Discussion* betoner det vigtige i at have samtaler af god kvalitet omkring sprog (metasprog).

Inspireret af mit forløb i billedkunst valgte jeg at arbejde med en tekst, der tilskynder til en særlig opmærksomhed på naturen som rum i stadig forandring. Konkret har jeg taget udgangspunkt i et kort tekstdrag på to sider af J. P. Jacobsens novelle "Mogens" (1872), da netop dette tekstdrag byder på et rigt og beskrivende sprog, der ikke kun er formet af adjektiver, men hvor de åbne ordklasser substantiver og verber også bidrager til beskrivelserne i novellen. Man ville kunne bruge mange andre tekster og tekstdrag på samme måde, alt efter hvilken grammatisk opmærksomhed man gerne vil adressere. Ligeledes kan man også justere på kompleksiteten. Forløbet er tiltænkt en 8. klasse, men jeg har selv været med min 2. klasse på tur omkring Tagensbo Skole for at sanke både substantiver og verber, for derefter, sammen med klassen, at se på, hvordan de forskellige ord er med til at forme de steder, de kender.

Forløbet er bygget op som et udeskoleforløb over den didaktiske model for udeskole, hvor forforståelse og vidensopbygning i skolen (inde) vekselvirker med stedet gennem det æstetisk sansede rum, det fysiske, kulturelle og kropsligt erfarede rum (ude) (figur 1).



Figur 1: Den didaktiske model for udeskole. (Bærenholdt & Hald, 2020, s. 51).

”Forforståelse og vidensopbygning i skolen (inde) vekselvirker med stedet gennem det æstetisk sansede rum, det fysiske, kulturelle og kropsligt erfarede rum (ude).“

I denne vekslen mellem ude og inde bæres viden og erfaring mellem de to læringsrum – mellem det refleksive analytiske og det sanseligt erfarede rum. På den måde kan rummet omkring børnene åbne sig som ‘værk-steder’, hvor børnene kan læse og arbejde med tekster som “Mogens” i omgivelser af upåagtet natur, der informerer teksten, ligesom de kan skrive deres egne tekster i rum, der som konkret sanset natur kan give modstand og medspil i arbejdet med at finde ord og sprog for de fænomener, der optager dem.

Sprog værk sted

I det forløb, jeg her skitserer for en 8. klasse, er udgangspunktet som nævnt et uddrag fra novellen “Mogens”. Uddraget udgøres af de to første sider af novellen, hvor Jacobsen beskriver et sted (læseren placeres i et landskab), et individ (Mogens) og en situation (et pludseligt regnvejr).

For at etablere et godt fælles udeskolelæringsrum må læreren finde et sted, der korresponderer med teksten. I dette tilfælde kunne det være et skovbryn med en lille bakke og en samling huse i baggrunden eller et andet sted, hvor omgivelserne og vegetationen taler sammen med teksten. Det kan være en fordel at medbringe en presenning enten til at etablere et underlag eller til at hænge op for at skabe ly for en byge. Et reb, der bindes sammen til en cirkel og kan angive, hvor man kan sidde ellerstå i det udendørs klasseværelse. Med disse simple anvisninger kan klassen etablere et fælles samlingspunkt. Med sig bringer børnene skriveauæfte, skriveredskaber, et hårdt skrive- eller tegneunderlag og et vand- og kuldeisolerede siddeunderlag. Læreren medbringer udskrifter af tekstuddraget i plastiklommer, tynde whiteboardmarkere til børnene og et stykke hvidt plexiglas, som kan bruges som udeskolelavle.

Med et uddrag af “Mogens” i en plastiklomme og et par whiteboardmarkere går børnene i makkerpar ud i området for at finde et særligt sted (efter eget valg) for at læse teksten højt sammen. Her skal de markere de ord eller vendinger, de ikke kender. Det kunne f.eks. være ordet ”Konvolvolus” eller vendingen ”at gøre flot”. Herefter mødes hele klassen til en fælles snak om de ord, de ikke kender. Børnene skriver ord og betydninger ned i deres skriveauæfte.

„ Med et uddrag af “Mogens” i en plastiklomme og et par whiteboardmarkere går børnene i makkerpar ud i området for at finde et særligt sted (efter eget valg) for at læse teksten højt sammen.

Makkervis går børnene nu tilbage til deres oplæsningssted og læser tekstuddraget endnu en gang. Nu er det den anden makk, der læser op. På den måde får begge erfaring med at lytte og læse. Når børnene har læst teksten igen, skal de hver især finde en passage eller sætning i teksten, som de synes særligt godt om eller synes er interessant, f.eks. i forhold til det særlige sted, hvor de læser op. De markerer deres sætninger/passager i teksten på plastiklommen og bringer dem tilbage til det fælles mødested.

Sætningerne og passagerne, som børnene har fundet hver især, bliver nu udgangspunkt for en ny fælles samtale om sprog og grammatiske opmærksomheder. Her er det afgørende, at læreren har et fagligt overskud til at facilitere denne samtale, da denne mere dialogiske og deskriptive tilgang fordrer en lærer, der har viden om og fortrolighed med grammatiske begreber (Myhill, 2021, s. 272). Det er en god ide selv at have et par eksempler i ærmet for at sikre, at man når omkring det vigtige for arbejdet med at forstå og producere beskrivende tekster: Her kan det f.eks. være relevant at

være nysgerrig på J. P. Jacobsens naturalistiske og beskrivende skrivestil, hvor han gør slutfeltet centralet for sine beskrivelser og dermed tilfører mange af sine sætninger en udtalt bagvægt, som i følgende eksempel:

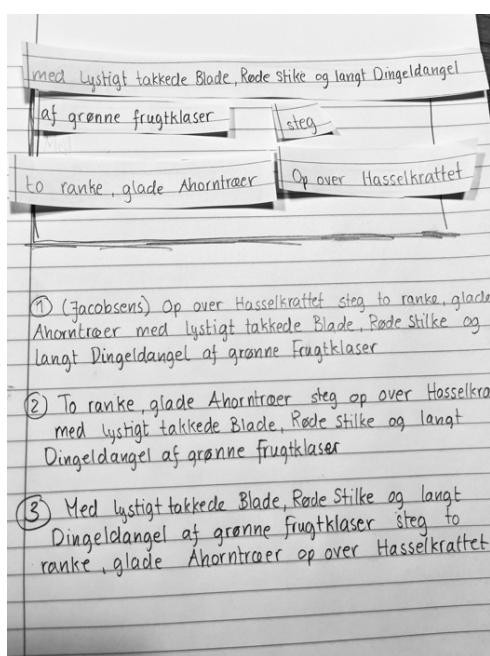
Laa man derimod i Skyggen af Egen, med Ryggen mod Stammen, og saa den anden Vej – og det var der En, der gjorde – saa saa man først sine egne Ben, saa en lille Plet med kort, kraftigt Græs, dernæst en stor Klynge Nælder, saa Tjørnehækken med de store hvide Konvolvulus, Stenten, lidt af Rugmarken udenfor, endelig Justitsraadens Flagstang der borte paa Højen, og saa Himlen. (Jacobsen, 1872, s. 273-274).

Tilbage på skolen skal børnene arbejde med nogle af de opmærksomheder, som de fælles metasamtaler allerede har berørt. Herefter følger sprogeksperimenter, der dels bearbejder tekstuuddraget i forhold til at få øje på forskellige grammatiske opmærksomheder, som de optræder i Jacobsens tekstuuddrag, og dels forbereder børnene til at prøve kræfter med deres egne tekstproduktioner. Denne del kommer til at foregå i det refleksive, analytiske rum på skolen som optakt til et nyt besøg (ude) på et sted, der kan give sansemæssig modstand og kropslige eller kulturelle erfaringer at skrive med.

Som et første eksperiment arbejder børnene med at klippe sætningsled ud af tekstuuddraget. Med disse udklip kan børnene eksperimentere med sætningskonstruktioner, hvor de leger med alternative placeringer af de forskellige sætningsled. Herefter kan en klassesamtale dreje sig om betydningen af, hvilke led der kommer først og sidst i en sætning, med udgangspunkt i børnenes oplevelser. Børnene klapper den originale sætning fra Jacobsens tekst ud og leger herefter med alternative sætningskonstruktioner, som de skriver ind i deres skriveauhæfte.

Dette skal ikke nødvendigvis følges op af en formel og systematisk indførelse i sætningsskemaet, men mere fungere som en opmærksomhed i et eksperiment, hvor lærerens fortrolighed og kompetence indenfor grammatiske begreber og koncepter kan kvalificere denne leg med sproget (jf. My-

hill, 2021, s. 272). I den forbindelse kan læreren også trække på novellens åbnende sætning: "Sommer var det; midt paa Dagen; i et Hjørne af Hegnet." (Jacobsen, 1872, s. 273) som diskussionsåbner: Hvorfor denne rækkefølge? Hvad gør det for beskrivelsen af den fortælling, vi som læsere møder? Hvad sker der, hvis vi bytter om på rækkefølgen af 'Sommer', 'midt på Dagen' og 'i et Hjørne af Hegnet'? Børnene kan skrive de forskellige alternativer ned i deres skriveauhæfte.



Figur 2: Alternative sætningskonstruktioner.

I et efterfølgende eksperiment får børnene et nyt papir med tekstuuddraget og klipper i makkerpar substantiver, verber og adjektiver ud af Jacobsens tekst i den rækkefølge, som de kommer i teksten, og limer dem herefter op på en lille A4-planche efter kategori (ikke større, end den kan komme med ud). Nu har børnene en liste med Jacobsens sproglige materiale. Efter dette laver børnene i deres skriveauhæfte en top-ti-liste over substantiver, verber og adjektiver – Hvad er forskellen på at skrive 'krat' eller 'hasselkrat'? Det kan evt. føre til en samtale om

sammensatte ord, og ved at tage fat i substantivet ‘Dingeldangel’ i Jacobsens tekst kan man også føre snakken ind på åbne og lukkede ordklasser.

„Hvad sker der, hvis vi bytter om på rækkefølgen af ‘Sommer’, ‘midt på Dagen’ og ’i et Hjørne af Hegnet’?

Klassesamtalen om ordklasserne kan afrundes ved at se på børnenes plancher med Jacobsens substantiver, verber og adjektiver. Læreren kan f.eks. bede børnene lægge mærke til, hvilken rolle substantiverne har i beskrivelsen af stedet, og om man kan se på verbernes karakter, hvornår i rækkefølgen regnen i novellen sætter ind.

At skrive i forbundethed med stedet og i et større netværk af forfattere

Den næste del af forløbet foregår ude. Stedet behøver ikke være det samme, som da børnene var ude for at læse “Mogens”. Efter klassen har etableret et fælles mødested, som tidligere beskrevet, læser læreren Inger Christensens essay “Silken, rummet, sproget, hjertet” (2000) højt for klassen. I essayet beskriver Christensen ordklassernes væsen med en følsomhed og en omhu, der giver mulighed for på en gang at gøre og begribe verden, men også få en fornemmelse af grammatikken, som i følgende eksempel: “Alle verber er meget medgørlige. De bliver til af sig selv, idet bevægelsen bliver til. De bevæger sig og lader sig bevæge. De holder alt i bevægelse, også sig selv” (Christensen, 2000, s. 28).

Således varmet op af Inger Christensens essay skal børnene nu, i makkerpar, ud at sanke stedets ord. De skal finde substantiver, verber og adjektiver. De behøver ikke at finde lige så mange som i ordlisterne fra J. P. Jacobsens tekstuddrag. Øvelsen tjener i første omgang til at mærke, at dette sted har sine egne ord, sine egne substantiver, verber og adjektiver. Med skrivelæringen og en inddeling til hver ordklasse skriver de ned, hvad de ser (substantiver). Er det et bøgetræ eller en poppel? Er bygningen af beton eller rødsten? Hvilke egenskaber kan vi tillægge det, vi ser (adjektiver), og hvilken bevægelse kan vi forestille os (verber).

Tilbage ved det fælles mødested sættes skriveordenen nu i gang af læreren: Lav en sammenhængende, beskrivende tekst, der fører læseren ind i et landskab eller et sted, og beskriv et individ i/ på det sted og en begivenhed (der finder sted). Den færdige tekst skal fylde ca. 1-1,5 side. Børnene kan sidde makkervis, men skriver deres egne tekster. Tekstuddraget af “Mogens” og den tilhørende ordliste samt børnenes egne sankede ord er tilgængelige for at stilladsere skriveprocessen.

Hjemme igen afsluttes forløbet med en maratonoplæsning. Teksterne samles i et lille hæfte, som alle i klassen får et eksemplar af som en konkret gestaltning af arbejdet i sprogværkstedet. Denne udgivelse er virkelig! Den er ikke en besvarelse i en tekstboks i et digitalt læremiddel, der absorberer børnenes ord, men derimod børnenes vidnesbyrd om, hvordan ”sprog og verden udtrykker sig ved hjælp af hinanden” (Christensen, 2000, s. 30). Forløbet om beskrivende tekster, som er skitseret ovenfor, er bygget op over den didaktiske model for udeskole, hvor en vekslen mellem ute og inde bærer transfer af viden og erfaring mellem de to læringsrum – mellem det refleksive analytiske og det sanseligt erfarede rum (figur 3).

Inde	Ude	Inde	Ude	Inde
Kort introduktion til forløbet	Makkerlæsning Fælles metasamtale om sprog Ny makkerlæsning Markering af interessante vendinger / passager Ny metasamtale om sprog og grammatiske opmærksomheder	Klippe sætningsled ud og lave nye sætningskonstruktioner Metasamtale om betydning af sætningsleddenes placering Klippe substantiver, verber og adjektiver ud af teksten Lave plancher med tekstens sproglige materiale Metasamtale om ord og ordklasser, åbne ordklasser og sammensatte ord Opsamling på eksperimenterne omkring børnenes plancher	Fælles oplæsning af "Silken, rummet, sproget, hjertet" Sanke stedets ord (substantiver, verber og adjektiver) Skriveordren gives Børnene skriver deres egne tekster	Maratonoplæsning Udgivelse

Figur 3: Forløbet om beskrivende tekster bygget op over den didaktiske model for udeskole. Model: Gudrun Risak.

**” Hjemme igen afsluttes forløbet med en maratonoplæsning.
Teksterne samles i et lille hæfte, som alle i klassen får et eksemplar af som en konkret gestaltning af arbejdet i sprogværkstedet.**

Et økokritisk perspektiv

Som jeg anslår allerede i indledningen, er der for mig som dansklærer mere på spil i arbejdet med sprog og grammatik end spørgsmålet om, hvordan vi kan gøre sprogundervisningen interessant og engagerende for børnene. Som jeg ser det, er børnenes sprog helt afgørende for, hvordan de kan forstå den verden, de lever i – ikke mindst i lyset af epokale udfordringer som klimakrise, biodiversitetskrisen og krav om bæredygtig omstilling. Særligt her bliver børnenes evne til at sanse og forbinde sig med det liv, der omgiver dem, en helt uomgængelig forudsætning for, at de kan finde sig til rette i en verden i forandring. – Finde sig til rette på måder, der gør dem i stand til at tale og handle med det, de mærker.

” Som jeg ser det, er børnenes sprog helt afgørende for, hvordan de kan forstå den verden, de lever i – ikke mindst i lyset af epokale udfordringer som klimakrise, biodiversitetskrisen og krav om bæredygtig omstilling.

Med forslaget til det læringsforløb, jeg her har præsenteret, plæderer jeg for, at nye sanse-læringssproglige oplevelser for børnene skal tilskyndes ved at flytte arbejdet med sprog ud af klas-

serummet og ind i de hverdagsomgivelser, børnene færdes i, men måske ikke har sprog til at give opmærksomhed.

I eksemplet har jeg valgt at lade børnene arbejde med en tekst, der åbner for en sansning af naturen, som vi kan møde den i den danske (kultur)natur. Med andre tekster, som adresserer en mere kompleks (natur)kultur, som i f. eks Dorthe Nors' "Ved Sydvest Station", præsenteres vi for intime dufte af hund, medicin og rengøringsmidler i opgangene omkring Sydvest Station. Her vil det være oplagt at tage til forstædersnes opgange og lade sansningen og mødet med denne (natur)kultur danne rammen om et andet sprogværksted. Pointen er den samme: Dét at møde, sanse og bearbejde en omsorgsfuld forbundethed med den verden, der omgiver os, giver os sprog for alt det liv, vi ikke ser.

Det er langtfra sikkert, at forslag som dette vil kunne løfte den opgave at gøre sprog og grammatik til materiale for børnenes omgang med den verden, de er del af. Men når de to piger, jeg indledningsvis skrev om, møder vejpileurten og gennem deres sprog besjæler den, vidner det ikke blot om, at grænserne for deres verden gennem sproget udvides. Det vidner også om en omsorg for den verden, de kender. Ved at give pigerne mulighed for at arbejde med det sprog, som de møder netop 'deres' plante med, giver vi samtidig muligheden for at lade pigerne mærke, hvordan det sprog, vi kan have om verden, kan forandre den.

Litteratur

- Bærenholdt, J., & Hald, M. (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Dafolo.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Læseplan*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf
- Christensen, I. (2000). Silken, rummet, sproget, hjertet. I *Hemmelighedstilstanden* (s. 23-32). Gyldendal.
- Jacobsen, J. P. (1872). Mogens. *Samlede Skrifter*, 3. udg. 2. bind, 1899. Gyldendalske Boghandels Forlag (F. Hegel & Søn).
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk?* Statusrapport Gramma3. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going Meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 43, 5-16.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Nors, D. (2018). *Kort over Canada*. Gyldendal.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus Logico-Philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Suhrkamp Verlag.

Om forfatteren

Gudrun Risak er uddannet lærer i dansk, billedkunst samt håndværk og design. Tidligere uddannet på Det Kongelige Akademis designskole med en kandidatgrad i visuel kommunikation og co-design. Som lærer er hun optaget af at integrere udeskoleundervisning i skolens fag gennem æstetiske læreprocesser.

dilla

Litka Lyra Lilja Laisa Lemma

Luppa Lama Leda Lava



The future of the ecological crisis in young people's climate fiction

LEONARDO NOLÉ, PHD, UNIVERSITY OF SOUTHERN DENMARK

This article summarizes the ecocritical debate around the idea of the ecological crisis as a “crisis of the imagination”, emphasizing how certain literary forms struggle to adequately represent its scale and complexity. While genres like science fiction and works from peripheral traditions offer useful alternatives, much remains to be understood about how such narratives actively shape social imaginaries. The article also provides a brief introduction to the project “Addressing Climate Anxiety Using Flash Fiction in the Classroom”, which involves young people in writing climate fiction. The resulting stories often reflect dystopian tropes and a nostalgic view on the present, proving how challenging it still is to imagine real alternatives to our fossil-fueled reality.

The ecological crisis as a crisis of the imagination

How is contemporary fiction depicting the ecological crisis? And what is the impact of these fictional narratives on their readers and on society at large? In one of the most widely discussed works on the relationship between fiction and the ecological crisis, Amitav Ghosh accused modern literature of being unprepared for such a complex task. According to the Indian novelist and essayist, the problem does not arise from a lack of information on the crisis itself, its historical roots, and its scientific processes. The real challenge, Ghosh writes in *The Great Derangement*, “derives from the grid of literary forms and conventions that came to shape the narrative imagination in precisely that period when the accumulation of carbon in the atmosphere was rewriting the destiny of the earth” (2016, 7). In other words, during the same decades when the Western world began feeding its political-economic obsession with industrial capitalism and fossil fuels, it also inaugurated its cultural obsession with the ordinary lives of individuals and their inner developments. The literary forms that have taken shape from these new narrative interests – such as the modern novel – are therefore incapable of representing global phenomena such as the ecological crisis, which requires a completely different set of narrative tools. As Ghosh would say, spectacular events, more-than-human perspectives, and very large scales of time and space are not the “territory” of modern literature. Given this absence of adequate models, society as a whole lacks the necessary shared imaginaries to represent the ecological crisis and deal with it effectively. “At exactly the time when it has become clear that global warming is in every sense a collective predicament,” Ghosh concludes, “humanity finds itself in the thrall of a dominant culture in which the idea of the collective has been exiled from politics, economics, and literature alike” (2016, 80).

” Given this absence of adequate models, society as a whole lacks the necessary shared imaginaries to represent the ecological crisis and deal with it effectively.

This understanding of the ecological crisis as a crisis of the imagination has been widely discussed in ecocritical debates over the last few years. Some science fiction scholars, such as Ursula K. Heise, have rightly pointed out that modern literatures – and certain genres, in particular – are actually replete with texts that overcome the narrative constraints that Ghosh identifies (see Heise, 2018 and 2019). Others, such as postcolonial ecocritic Elizabeth DeLoughrey, have suggested broadening the gaze beyond the limited Western canon, pointing to the abundance of forms, traditions, and experiences that have emerged from marginalized and indigenous communities (see DeLoughrey 2019). Still others, such as film and pop-culture scholar Mark Bould, have argued that a text need not feature extreme climate events to address the ecological crisis, inviting us to “discover what happens if we stop assuming a text is not about climate change” (2021, 11).

Thanks to these and other interventions following the publication of *The Great Derangement*, ecocritics have contributed to flagging a very large and diverse corpus of fictional narratives and discussing the complexity of the ecological crisis and its uneven impact on communities and ecosystems. At the same time, there has been a real proliferation of imaginative texts that address the crisis more or less directly, to the point of normalizing the use of a new genre category, so-called climate fiction (or cli-fi).¹ However, much remains to be done to understand the impact of these narratives on social imaginaries and the ways in which they shape individual and collective actions that exacerbate the ecological crisis as well as those that could mitigate its most severe impacts.

” Much remains to be done to understand the impact of these narratives on social imaginaries and the ways in which they shape individual and collective actions that exacerbate the ecological crisis as well as those that could mitigate its most severe impacts.

In an effort to address this gap, some scholars have proposed integrating literary analysis with social science methodologies, a field now referred to as “empirical ecocriticism.” Matthew Schneider-Mayerson, Alexa Weik Von Mossner, W. P. Malecki, and Frank Hakemulder describe it as “a tool that humanists can use to predict which texts are more likely to have desired psychological and political effects” (2023, 11). In other words, instead of focusing on the “inevitable limitations of storytelling” or “how one can or should read texts”, these scholars propose to focus on the ways in which fictional texts “are being read right now – not whether a text is ‘environmental’ or not, but how it affects actual readers” (2023, 11). Thanks to various methodologies – from interviews and questionnaires to theater projects – this approach has been used, for example, to discuss

¹ “Cli-fi may be best thought of as a distinctive body of cultural work which engages with anthropogenic climate change, exploring the phenomenon not just in terms of setting, but with regard to psychological and social issues, combining fictional plots with meteorological facts, speculation on the future, and reflection on the human-nature relationship” (Johns-Putra and Goodbody, 2019, 2).

whether novels, short stories, and films can influence people's attitudes towards nonhuman animals and their beliefs about the ecological crisis.

Similar efforts have also been undertaken in other academic contexts. Sociologists Miranda Iossifidis and Lisa Garforth, for instance, have examined the dynamics of online reading groups to "empirically explore how non-professional readers are engaging with speculative climate fiction" (2022, 249). Through their shared enjoyment and discussion of cli-fi texts, such as Jeff VanderMeer's *Annihilation*, Iossifidis and Garforth argue, readers can collectively learn to live with the ecological crisis. Very recently, sociologist Lara Monticelli and literary scholar Mikkel Krause Frantzen have attempted to bridge the gap between social sciences and the humanities by treating literary texts – and Kim Stanley Robinson's cli-fi bestseller *The Ministry for the Future* in particular – "as a kind of laboratory in which experiments with speculative, imaginary and . . . sociological utopian alternatives take place" (2024, 4).

High school students' climate fiction

Building on these interdisciplinary experiences that aim at exploring the social impact of climate fiction and bridging the gap between academia and the rest of society, Bryan Yazell and I are currently conducting the research project "Addressing Climate Anxiety Using Flash Fiction in the Classroom" at the University of Southern Denmark.² Since climate fiction is often tasked with envisioning more or less desirable futures, we are using this genre to gain access to young people's ideas and expectations about personal and social life in a climate-changed world. Unlike some of the projects mentioned above, our main goal is not so much to measure the impact of a specific cli-fi text on its readers but rather to examine which fictional narratives a particular social group draws upon when imagining a future shaped by the ecological crisis. In other words, we turn the project participants into active producers of climate fiction stories to be able to analyze, first-hand, the narratives that form their imaginaries.

„ We turn the project participants into active producers of climate fiction stories to be able to analyze, first-hand, the narratives that form their imaginaries.

The focus on young people is particularly significant in this context: They are obviously the ones who will inhabit this future the longest, while at the same time bearing a psychological burden related to the most threatening future scenarios (see Hickman et al., 2021). Moreover, following the success of climate strikes and the growing popularity of young leaders, such as Greta Thunberg, the younger generations are often portrayed as the most engaged in fighting for the climate and demanding more systemic and radical change. It is therefore particularly important to understand whether this engagement and the underlying visions for the future are shared beyond youth activist groups.

2 The project is supported by the Independent Research Fund Denmark, grant ID: 10.46540/3097-00135B. For updated information on the project, see <https://www.sdu.dk/da/om-sdu/institutter-centre/iks/forskning/forskningsprojekter/climate-anxiety>. It also operates within the framework of the SDU Climate Cluster's interdisciplinary center for mobilizing Post-Anthropocentric Climate Action. For an overview of PACA's academic and public activities, see https://www.sdu.dk/en/om-sdu/institutter-centre/_virksomhedsledelse/forskning/forskningsenheder/paca.

For this reason, the project is based on cooperation with high school students from the Danish region of Funen, where our university is located.³ In order to collect and examine the students' ideas about the future and the ecological crisis, we engage them in writing workshops and group discussions taking place both on campus at SDU and in their English classes. The students are first invited to participate in a flash fiction workshop, where they have a couple of minutes to write down the basic elements of their stories (protagonist, setting, and future climate conditions). Afterwards, they may share these flash fictions with their classmates and rework them into longer stories (see Yazell and Wolf, 2023). In order to avoid influencing their writing too much, we only remind the students that their flash fiction stories have to be set 40 years into the future, focus on a single main character, and provide both a positive and a negative climate experience. Everything else is for them to figure out, as freely and creatively as possible.

So far, almost 250 stories have been collected over two years (2022 and 2023), and additional workshops took place during the fall 2024 semester.⁴ Despite the extent of the corpus, many of the envisioned climate futures follow a few distinct narrative patterns. In the remainder of this article, I will briefly examine two of the most common ones, namely their prevalent dystopian tone and their positive perspective on the present.

Dystopian imaginaries

It is not surprising to note that most of the stories paint a grim picture of the future through well-known science fictional and dystopian tropes, symbols, and characters. For example, in many of the stories, the protagonist resides "in societies where, under climate-induced duress, life is constrained by strict rules and threats to wellbeing" and characterized by "draconian surveillance measures, ruthless social class structures, and suppression of free speech" (Yazell and Wolf, 2023, 567). Although students claim not to be frequent consumers of these kinds of narratives, their climate future visions reflect the influence of these narratives in multiple ways. For example, most of the stories (21%) take place in the United States, which is where dystopian blockbusters and bestsellers often depict extreme climate disasters to happen.

Istvan Csicsery-Ronay, Amy Chambers, and Lisa Garforth have explained this tendency by pointing to the special role that science fiction plays in today's social imagination by furnishing "contemporary culture and media with a distinctive 'thesaurus' of images, symbols, and narratives, a stock of tropes for making sense of technological change and the future" (2020, 247). For this reason, "one does not have to be a fan or a close and critical reader of literary science fiction to access the science-fictional imaginary. It is always-already part of our cultural equipment and sensibility" (2020, 247).

The students' dystopian climate fictions may also be influenced by a more general move towards apocalyptic tones in public and official narratives. On the one hand, daily news offers a rich repertoire of increasingly alarming stories focusing on so-called "natural" disasters and escalating international violence occurring closer and closer to Denmark, for example the recent extreme climate events affecting Mediterranean countries, the ongoing war in Ukraine, and the sabotage

3 The following high schools have participated in the project so far: Middelfart Gymnasium, Nyborg Gymnasium, Odense Katedralskole, Svendborg Gymnasium, Mularnes Legatskole, and Sct. Knuds Gymnasium.

4 The collaboration with the schools and the writing workshops is coordinated by the SDU Citizen Science Knowledge Center (Mette Fentz Haastrup, Thomas Kaarsted, Line Laursen Corydon) and the researchers participating in the Climate Future Fiction project (Bryan Yazell, Patricia Wolf, Karl Attard); see <https://www.sdu.dk/en/forskning/forskningsformidling/citizenscience/climate-future-fiction>.

of energy infrastructure in the Baltic Sea, to name just a few. Furthermore, in response to this widespread feeling of insecurity, the Danish government is also inserting dystopian elements into its official narratives and communications. In September 2024, for example, following public statements from the Minister of Defense, all Danish residents received an email from the Danish Emergency Management Agency on how to prepare for a crisis, with a list of items every household should buy and advice on how to store bottled water and canned food. The previous year, the same governmental agency began testing a national alert system to reach the mobile phones of all Danish residents, an operation that was repeated in 2024 on an even larger scale.

“ The students’ dystopian climate fictions may also be influenced by a more general move towards apocalyptic tones in public and official narratives.

On top of this, even if Denmark has so far been sheltered from the worst effects of the ecological crisis, some of the students may have first-hand experience with recent emergencies. Many of the stories, especially the ones written in 2022, imagine new pandemics and depict futures where people are forced to shelter indoors and wear face masks. As for the extreme climate events that will affect future people and ecosystems, most of the texts revolve around floods and storms (30%) and drought and wildfires (20%). This is perhaps no coincidence, since Denmark has been hit by some very powerful storms since 2022, and in the summer of 2023, the country endured the worst drought in 30 years.

A positive view on the present

Despite the students’ likely familiarity with the various ways in which the ecological crisis is already affecting their lives, most of the stories depict the crisis as a single, extreme weather event that will happen at a certain point in the future.⁵ In an untitled story (2023), for instance, the main character was sleeping when the ozone layer collapsed, and so she “*missed the moment* when things started to go downhill for humankind and all the living vessels on this planet as well” (emphasis added). One of the most obvious consequences of misrepresenting the ecological crisis as a single future event that suddenly changes everything is that it allows the author to depict the narrative past – that is, our present – in very positive terms, as a perfect time of freedom and endless possibilities. In *Ever ending story?* (2022), for instance, an old man remembers today’s Denmark as “the best country you could ever imagine”, since at that time, “we had all we needed”. In the story *The discussion of perspectives* (2023), the protagonist has to admit that “the world is not the same. I wish our future kid could grow up *in the same picture-perfect world we lived in, in our past*” (emphasis added). And finally, in an untitled story (2023), the main character explains that his parents “used to tell stories of how the world was at that time. How *beautiful and full of opportunities life was*” (emphasis added).

This very positive, nostalgic take on the present of course reflects the students’ extremely privileged position, as well as their attachment to the “easy”, “modern” life that the capitalistic exploitation of fossil fuels has so far enabled for Denmark and the rest of the Global North. Broadening the scope of Ghosh’s remarks, I would argue that not only our fictional narratives but a whole set of practices, freedoms, and pleasures that shape everyday life in the wealthy cores of the capital-

⁵ 17% of the stories even place the blame on the general concept of “climate change”, without mentioning any specific event.

ist system are intimately connected with the collapse of planetary ecosystems. In this sense, the students' stories illustrate how hard it is for young Danes – and all of us, really – to imagine radical alternatives to our fossil-fueled present. At the same time, they also illustrate that the classroom can be a highly generative space for engaging with young people's imagination. This is why, in addition to social movements demanding just economic and political transitions, there is a growing need to work with fictional narratives to reshape our dreams and aspirations as a way of fostering practices and lifestyles that will not continue to hasten the end of the world.

Bibliography

- Bould, M. (2021), *The Anthropocene Unconscious: Climate Catastrophe Culture*, Verso.
- Chambers, A. C., Garforth, L. (2020) "Reading Science: SF and the Uses of Literature", *The Palgrave Handbook of Twentieth and Twenty-First Century Literature and Science*, edited by N. Ahuja et al., Palgrave.
- DeLoughrey, E. M. (2019), *Allegories of the Anthropocene*, Duke U.P.
- Ghosh, A. (2016), *The Great Derangement: The Climate Crisis and the Unthinkable*, University of Chicago Press.
- Goodbody, A., Johns-Putra, A. (2019), *Cli-Fi: A Companion*, Peter Lang.
- Heise, U. K. (2019), "Science Fiction and the Time Scales of the Anthropocene", *ELH*, vol. 86, no. 2, pp. 275–304.
- Heise, U. K. (2018), "Climate Stories: Review of Amitav Ghosh's *The Great Derangement*," *Boundary2*, <https://www.boundary2.org/2018/02/ursula-k-heise-climate-stories-review-of-amitav-ghosh-the-great-derangement/>.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., and van Susteren, L. (2021), "Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey", *The Lancet Planetary Health*, vol. 5, no. 2, pp. 863–873.
- Iossifidis, M. J. M., Garforth, L. (2022), "Reimagining climate futures: Reading *Annihilation*", *Geoforum*, vol. 137, pp. 248–257.
- Monticelli, L., Frantzen, M. K. (2024), "Capitalist realism is dead: Long live utopian realism! A sociological exegesis of Kim Stanley Robinson's *The Ministry for the Future*", *Sociological Review*, vol. 72, no. 6, pp. 1–24.
- Schneider-Mayerson, M., Weik von Mossner, A., Malecki, W. P., Hakemulder, F. (2023), *Empirical Ecocriticism: Environmental Narratives for Social Change*, Minnesota University Press.
- Yazell, B., Wolf, P. (2023), "Climate Fiction for Leveraging High School Students' Far-Future Climate Perspectives", *CINet*, pp. 562–571.

Author biography

Leonardo Nolé is a postdoctoral researcher in the Department of Culture and Language at the University of Southern Denmark, where he works on the DFF project “Addressing Climate Anxiety Using Flash Fiction in the Classroom” and is a contributor to the Center for the Uses of Literature and to the Center for Mobilizing Post-Anthropocentric Climate Action. He is interested in ecocritical debates around extractive fiction, the relationship between literature and energy, and world-literary theory, with a focus on contemporary anglophone literatures.



Phalaenopsis x Singuliflora

Särbarform

Lillarduft

Cat & Leo

Hvad sker der, når man sætter 600 unge til at skrive og tegne om naturen?

Et økokritisk projekt på tværs af otte kommuner gav mikrofonen til den generation, der skal leve med klimafremtiden

JULIE DOLLERIS CHRISTENSEN, DIGITAL LÆRINGSSPECIALIST HOS CYBERPILOT OG FREELANCEJOURNALIST FOR NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Denne interviewartikel giver et indblik i ‘Ordforbindelse’ – et økokritisk skaberprojekt, som blev sat i søen i 2023 i Midt- og Vestjylland. Her gik otte kommuner, 16 kunstnere og 600 unge sammen om at skabe kunstværker i både tekst og billede om, hvad ‘klima’ og ‘natur’ betyder for de unge. I artiklen møder du projektleder Marie Harpøth Poulsen, lærer Betina Moesby og en af de unge stemmer, Sofie Lundø-Nielsen. Sofie er forfatter til den første novelle i projektets slutprodukt: en bog med titlen *Lader mig falde forover og ned i jordens favn*. I artiklen præsenteres først projektet og dets målsætninger. Herefter fortælles om de indledende workshops på biblioteker for alle elever og derefter om intense skaberdage for et udpluk af eleverne. Til slut konkluderer projektleder, lærer og elev på, hvad der kom ud af projektet, og hvad det gjorde for de unges stemmer. Du præsenteres gennem artiklen for nogle af de unges værker og forskellige øvelser fra projektet.



Billede 1: Unge og kunstnere skaber økokritiske værker. Foto: Isaac Nielsen.

De unge stemmer

Hvor står de unge egentlig i klimadebatten? Har de ‘klimaangst’? Er de ligeglade med fremtiden? Demokratianalysen fra 2024 (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2024) viser, at kun 43 procent af unge mener, at de har politiske holdninger, der er værd at lytte til. Hele 53 procent har lav demokratisk selvtillid. De unge standses ofte af manglende tro på egne evner. Unges stemmer kan også være i risiko for at overhøres i den offentlige klimadebat, når de endelig er der. Deres stemmer findes nemlig oftere på sociale medier end i etablerede medier, og mange unge har ikke fået stemmealderen endnu og repræsenteres derfor ikke i stemmestatistikker. Projektet ‘Ordforbindelse’ ønskede at skabe plads og lydhøre rum til de unges stemmer. “Det er dem, der er allermindst repræsenteret i den her debat, men det er jo faktisk deres fremtid, vi alle sammen snakker om,” fremhæver Marie Harpøth Poulsen, biblioteksleder på Struer Bibliotek og projektleder i ‘Ordforbindelse’.

Projekt ‘Ordforbindelse’

- ▶ Hvad? Et kunst- og skriveprojekt ledet af Struer Bibliotek
- ▶ Hvem? Samarbejdspartnere og deltagere i projektet:
 - ▶ Biblioteker: Herning Bibliotekerne, Holstebro Bibliotek, Ikast-Brande Bibliotek, Lemvig Bibliotek, Ringkøbing-Skjern Bibliotekerne, Skive Bibliotek, Struer Bibliotek og Varde Bibliotek
 - ▶ Kunstnere fra Poesiens Hus: Daniel Dalgaard, Helle Vibeke Jensen, Line-Maria Lång, Rikke Otte, Franz M. H. Bomberg, Margrethe Nicoline Sørensen, Liv Ea, Puk Ewdokia, Laura Ringo, Carl Johan Sennels, Anna Klahn, Maja Gramstrup, Maja Elverkilde, Marielle Göthberg, Karen Siercke, Isaac Nissen
 - ▶ Nonprofit-forlaget Ordskælv
 - ▶ 600 8. klasses elever fra Midt- og Vestjylland og deres dansklærere
- ▶ Overordnede aktiviteter i projektet:
 - ▶ Uge 17, april 2023: Kreative workshops designet af kunstnerne fra Poesiens Hus, hvor 600 unge deltog fordelt på otte biblioteker
 - ▶ Maj 2023: Skaberdage i Højhuset i Herning med 15 unge og kunstnerne fra Poesiens Hus
 - ▶ Oktober 2023: Lancering af bogen *Lader mig falde forover og ned i jordens favn* på Børnefolkemødet i Herning
- ▶ Projektet modtog støtte fra Kultursamarbejdet Midt- og Vestjylland, Region Midtjyllands Kulturpulje, Europe Direct Midtjylland og Europe Direct Syddanmark. Det havde et samlet budget på 1.400.000 kr.

‘Ordforbindelse’ var et samarbejde mellem et hold af professionelle kunstnere fra Poesiens Hus, forlaget Ordskælv, otte biblioteker samt 600 unge fra Midt- og Vestjyllands 8. klasser. Projektet var ledet af Struer Bibliotek, og målet var, at unge skulle skabe værker om, hvad klima betyder for dem. Samskabelsesprocessen cementerede sig til sidst i en bog og en vandreudstilling med de værker, som de unge skabte i løbet af projektet.

”Målet var, at unge skulle skabe værker om, hvad klima betyder for dem.

I centrum for det hele var netop de unges stemmer: Hvad fylder for dem, når det gælder klima? Hvordan ser de naturen – både den i dag og i morgen? Og kan man gennem kunst og litteratur skabe nye forbindelser mellem de unge og den verden, de er en del af?

Kan det konkrete bekæmpe klimaangst?

Uge 17, som er den landsdækkende temauge for FN's 17 verdensmål, blev startskudet til 'Ordforbindelse'. Det startede med en række workshopdage, hvor de 600 elever fra 8. klasserne var fordelt på forskellige biblioteker i Midt- og Vestjylland. Her skulle de over nogle dage gennem forskellige workshops, som professionelle kunstnere – forfattere, digtere, billedkunstnere og illustratorer – havde sat sammen. De kreative workshops skulle understøtte de unge i at finde deres egen stemme, når de skulle forholde sig til temaet. De unge skulle fx lave collager med naturobjekter, tegne grimme naturting, lave grafik ud fra et klimaord, de ikke forstod, og skrive takkebreve til et stykke af naturen.¹ Selvom der var meget forskellige workshops, måtte de unge i dem alle træffe egne valg og lade deres egne stemmer guide processen.

Marie Harpøth Poulsen var overrasket over, at det ikke var fortællinger om overforbrug og industrielt affald, der fyldte det hele, da de unge begyndte at arbejde med temaet. Det var ikke reprimander til storproducerende fabrikker i Kina eller opråb om "handling nu!", der var flest af: "Da de unge begyndte at forholde sig til det her, så blev det enormt naturnært. Det var noget med at zoome helt ind på enkelte naturobjekter og nærmest tale direkte til dem," fortæller hun. En af eleverne, Mathias Aalhøj Jensen, legede med den direkte tale og genren 'kærlighedsdigte', da han skrev "Min elskede Ms. Kaktus".

De unge stillede i høj grad spørgsmål som: Hvad er naturen egentlig, og hvad er naturen for mig? De unge forstod temaet meget konkret. For Marie Harpøth Poulsen gav det god mening: "Temaet klima er en global dagsorden, og det fylder enormt meget i medierne. Men det bliver også let den store historie, som foregår meget langt væk. Men det har jo også helt konkrete hverdagskonsekvenser."

” De unge stillede i høj grad spørgsmål som: Hvad er naturen egentlig, og hvad er naturen for mig? De unge forstod temaet meget konkret.

I Demokratianalysen (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2024) tegnes også et billede af, at den demokratiske samtale kan være svær at forstå for unge – måske netop fordi den opleves som abstrakt? 32 procent af de unge mener ikke, at de ved nok til at deltage, og 17 procent synes, at politik er for kompliceret. Til en workshop i 'Ordforbindelse' skulle de unge skabe værker ud fra ord eller begreber, der sagde – eller ikke sagde – dem noget. En af de unge skabte et værk ud fra begrebet 'økonomiske instrumenter' (billede 2) – et værk skabt af eleven Clara fra 8.b på Thyholm Skole på workshoppen "Det sorte værksted".

Min elskede Ms. Kaktus

Min elskede Ms. Kaktus
Du er som solen ved morgengry
Dit strålende smil der får enhver
til at komme i godt humør
(...)

*(Bidrag til projektets udgivelse
af elev Mathias Aalhøj Jensen, i
Siercke et al., 2023, s. 66-67)*

1 Hvis man ønsker inspiration til kreative og økokritiske kunst- eller skriveprojekter, kan man bagerst i bogen *Lader mig falde forover og ned i jordens favn* finde eksperimenter som 'Fra klima-sorg til klima-omsorg' eller 'Tak, natur' – små øvelser, som man kan afprøve selv eller bruge i undervisning.



Billede 2: "Hvad fuck er økonomiske instrumenter?" (Clara, 8.b). Foto: Isaac Nielsen.

Marie Harpøth Poulsen nævner dette værk som eksempel på, at det abstrakte kan blive en hæmsko i debatten. "Det er sådan et sjovt eksempel på et ret tomt begreb, fordi hvad er det [økonomiske instrumenter]? Vi har et sprog for noget nogle gange, som fjerner os fra det, det egentlig handler om."

Hun er også klar over, at fokus på klima hurtigt kan blive dystopisk. Derfor satte de fokus på at skabe nye og andre fortællinger om klima og natur, for eksempel med en øvelse om en fri collage, der ønskede at fjerne overtænkning og skubbe intuitionen længere frem. Her skulle de unge gå ud og samle naturobjekter uden at tænke for meget over det. De skulle lægge dem i en bunke på gulvet og sætte et ur til fem minutter, hvori de skulle skrive løs om, hvad de tænkte på, når de kiggede på bunken. Der var ikke noget, der hed 'dumme ord' eller 'forkerte sætninger' i denne øvelse. Efter de fem minutter skulle de tegne noget fra naturbunken og skrive noget fra noterne på tegningen. Nu havde de skabt en 'fri-leg-collage'.

“Lader mig falde forover og ned i jordens favn”

En måned efter de indledende workshops på bibliotekerne mødtes 15 unge, som ønskede at arbejde videre på værkerne, til skaberdage med de professionelle kunstnere. Hen over en weekend arbejdede de videre med de litterære og kunstneriske værker, som skulle blive en del af projektets slutprodukt: en bogudgivelse. Sofie Lundø-Nielsen var i 2023 elev på Lindbjergskolen i Herning, og hun var med til skaberdagene, hvor hun skrev en novelle. “Jeg var egentlig ret blank i starten,” indrømmer Sofie Lundø-Nielsen og smiler. “Men så kom jeg i tanker om den der forøvelse.”

Inden weekenden havde de 15 unge nemlig fået tildelt nogle øvelser, som de kunne vælge at lave inden skaberdagene. Én af øvelserne var at gå ud i naturen og beskrive den med mange forskellige sanser: Hvordan så det ud, hvordan lød det, hvordan føltes det? Sofie tog ud i et naturområde tæt på sit hjem, og til skaberdagene brugte hun det, hun havde skrevet, som indgangsvinkel til sin novelle:

“Vinden tager mit hår, leger med det som sit barn. (...) Edderkoppen hænger fint fra sit spind og kigger på mig, da jeg holder om træet. Barken, der prikker på kinden er velkendt, men fremmed. (...)” (fra novellen “Hellelevator” i Siercke et al., 2023, s. 10). Øvelsen hjalp hende til at komme ud i naturen og ud af sine vante skriverammer.

„ Vinden tager mit hår, leger med det som sit barn. (...) Edderkoppen hænger fint fra sit spind og kigger på mig, da jeg holder om træet. Barken, der prikker på kinden er velkendt, men fremmed. „

Jeg syntes, det var fedt at bruge sanserne til at forklare naturen. Både hvor idyllisk den kan være, men også hvor kaotisk den kan være. Øvelsen hjalp mig til at komme lidt tættere på temaet, og hvad det egentlig handler om. (Sofie Lundø-Nielsen)

Under skaberdagene satte hun sig tit på et bord-bænkesæt udenfor sammen med nogle af de andre unge. Udover at sparre med de professionelle kunstnere brugte de unge også hinanden. Sofie Lundø-Nielsen beskriver, hvordan de i nogle perioder bare sad i stilhed og andre gange hjalp hinanden videre med deres idéer. Hun afprøvede sin idé med naturøvelsen hos de andre unge og fik hjælp til at dreje det idylliske naturbilledet over i en mere dyster retning, som hun var mere vant til at skrive ud fra.

“Jeg tænkte, ‘okay, hvordan gør vi noget så positivt mere negativt, så jeg kan komme mere over i min normale skrivestil og dykke ned i det, jeg plejer at gøre’,” fortæller Sofie Lundø-Nielsen. ”(...) Verden står i brand. Fyldt med kaos, som om helvede har åbnet sig. Gaderne er tomme, og luften er fyldt med gas. Går du ud, dør du. Medmindre du ejer en iltmaske. (...)” (fra novellen “Hellelevator” i Siercke et al., 2023, s. 10).

En sætning fra hendes novelle fik også lov til at blive titlen på projektets bog: *Lader mig falde forover og ned i jordens favn*. Novellens handling foregår i en dystopisk verden med gift hængende i luften, hvor ilt fra opmagasinerede træer inhaleres gennem en iltmaske af de få (og rige), som nåede at få fat i en. Hovedkarakteren klattrer i slutningen op på en meget høj mur og ser ud over byen, inden hun lader sig “falde forover og ned i jordens favn” (Siercke et al., 2023, s. 11). Kunstnerne og projektlederne ønskede netop, at de unge lod sig komme tættere på naturen og brugte deres egen stemme til at skabe nye fortællinger om emnet. Sofie Lundø-Nielsen lavede her en reference til

selve projektets fokus – at overgive sig til naturen for en stund – men med hendes eget dystopiske præg.

Er der en kunstner til stede?

Ifølge Marie Harpøth Poulsen var den helt store styrke i projektet, at kunstnerne var med til at skabe et rum, hvor de unge kunne komme, som de var. Der opstod et trygt miljø, som kunstnerne særligt var med til at skabe: "Kunstnerne mødte de unge med en enorm alvor. De troede virkelig på dem. Det var *make it or break it*, at netop de kunstnere var med."

Sofie Lundø-Nielsen oplevede også, hvordan de professionelle kunstnere accelererede hendes udvikling, hvilket hun tilskriver særligt den forfatter, som var hendes mentor til skaberdagene.

Hun var meget anderledes end mig, men hun kunne også inspirere mig til en helt anden skrivestil. Jeg lærte en masse nyt om, hvordan jeg kan skrive. Jeg kan også mærke det i dag, at jeg ikke er lige så fastlåst i min skrivestil. (Sofie Lundø-Nielsen)

Hendes mentor skubbede Sofie til at udfordre en ellers meget dystopisk skrivestil ved at inkludere mere positive elementer. Hun lærte hende også at blive mere opmærksom på steder i teksterne, hvor hun gentog sig selv, hvilket er noget, som Sofie i dag automatisk scanner sine tekster for.

"Jo mindre skoleagtigt, jo bedre"

Flere af eleverne ankom dog til de indledende kreative workshops med nogle forbehold. 'Hvad vil de nu have mig til?' Sådan oplevede projektleder Marie Harpøth Poulsen det. Men i løbet af dagene kunne hun se, at de forbehold forsvandt hos flere af eleverne, da det gik op for dem, at der var en stor frihed i, hvad de kunne kreere. Og der var ikke nogen karakterer, som skulle gives i sidste ende. Hvis de fx havde svært ved at formulere sig i ord, kunne de få lov til at afprøve de mere visuelle dele af workshoppene. "Det gjorde også, at vi kunne se, at alle uanset forudsætninger og forudindtagethed kunne være med," fortæller Marie Harpøth Poulsen.

Lærer Betina Moesby arbejder på Lindbjergskolen i Herning. Hun var med i projekt 'Ordforbindelse', og hun lagde mærke til, at der opstod en forandring hos eleverne i de mindre 'skoleagtige' rammer:

Det hjalp at sætte dem fri i stedet for at sætte dem i en kunstig skrivesituations. Det var en fornøjelse at se dem blive grebet på den måde. Vi sætter tit for mange krav og rammer i skolen. Her kunne de tage ejerskab over deres tekster og værker på en helt anden måde. (Betina Moesby)

„Det hjalp at sætte dem fri i stedet for at sætte dem i en kunstig skrivesituations. Det var en fornøjelse at se dem blive grebet på den måde. Vi sætter tit for mange krav og rammer i skolen.“

Kunstnerne gjorde det tydeligt, at der ikke var krav om, at man skulle være super dygtig. Det gjaldt om at være med. En workshop med navnet 'En dag i kunsten' tog udgangspunkt i en naturting, som man skulle gå ud og finde. Den måtte være smuk, grim, mærkelig eller noget fjerde, så længe den bare var lidt særlig. Derefter skulle man forestille sig, hvad genstanden ellers kunne være, og skrive det ned; for eksempel: et stykke buet bark kunne være en rutsjebane. Nu gik det ud på at tegne

naturtingen, "... også selvom 'du ikke kan tegne' – det kan du!" (Siercke et al., 2023, s. 116). Herefter skulle man skrive sine stikord på tegningen, og så havde man skabt en fordybelsescollage.

Betina Moesby er blevet mere opmærksom på rammesætningen i sin undervisning i dag, når hun giver sine elever skriveopgaver. Hun oplever, at sidst i grundskoleforløbet bliver det skriftlige arbejde i dansk ofte rettet mod afgangsprøven, hvor der er en meget fast skriveramme. "Der er ikke meget plads til den frie skrivning, og det dræber skriveglæden for nogen," siger Betina Moesby.

Hun ønsker at skubbe til en større skaberlyst i sin danskundervisning ved at give eleverne mindre skriveopgaver, hvor de selv skal tage teten. Det kan for eksempel være en 'skriv-løs-opgave' på baggrund af en koncertoplevelse, et museumsbesøg eller en snak om dagens nyheder. Nogle elever skriver digte, andre skriver prosatekster.

"Det var netop skiveglæden, der drev eleverne i projektet 'Ordforbindelse'. Her var ingen faste eller kun ganske få rammer, og eleverne kunne slippe kreativiteten løs," fortæller Betina Moesby. Marie Harpøth Poulsen er enig i, at rammerne hjalp skaberlysten på vej: "Jo mindre skoleagtigt, jo bedre."

De unges stemmer kaldes frem

Men hvor står vi så nu med den demokratiske følelse hos unge og deres deltagelse i klimasamtalen? Projektet 'Ordforbindelse' endte måske ikke med, at alle 600 unge gik derfra med større demokratisk selvtillid eller en oplevelse af, at deres stemme blev hørt, men det var heller ikke forventningen for så stort et projekt. Til gengæld nåede de i samarbejde med skolerne ud til rigtig mange unge, hvor de forsøgte at gøre det tydeligt, at der var plads til deres stemmer.

Før man kan byde ind i debatten, skal man have kompetencerne til at gøre det. Det lærer de unge så fint i skolen, men i det her projekt kunne vi tilbyde nogle alternative udtryksformer, der måske appellerede til nogle andre end dem, der normalt byder ind, og som kunne understøtte nogle andre, mere poetiske, personlige og kreative udtryk. (Marie Harpøth Poulsen)

Sofie Lundø-Nielsen mærkede, at det blev lettere at tale om klima i projektet, og at hendes opfattelse af klima og naturen rykkede sig, netop fordi de snakkede om det og gjorde det konkret gennem samtaler og øvelser. "Holdninger og opfattelser ændrer sig. Jo mere man snakker, jo mere viden. Jo mere viden, jo mere udfoldes ens holdning," fortæller hun.

Betina Moesby så også, at eleverne kunne arbejde sig ind i deres egne stemmer gennem de konkrete øvelser. "Det tog udgangspunkt i der, hvor de var. Og det kan være med til at give dem følelsen af, at man har en stemme og bliver hørt."

„ Det tog udgangspunkt i der, hvor de var. Og det kan være med til at give dem følelsen af, at man har en stemme og bliver hørt. „

Sofie oplevede, at det gjorde det fedt at dele holdninger, fordi de netop var sammen med folk på samme alder, og det så Marie Harpøth Poulsen også som en del af projektets fordele: "Det er tit kuren, tror jeg, at man ikke er alene – at man gennem litteraturen, ordene og billederne kan spejle sig i andre," fortæller hun.

Marie Harpøth Poulsen og Struer Bibliotek har desuden lært af projektet, at det særligt var i de mere fokuserede skaber dage, at fællesskabsfølelsen og de unges udvikling tog fart. "Jeg synes, at det meget brede, med at få 600 unge igennem, kan noget, men dybdefokusering kan også noget. Vi vil gerne være med til at danne fællesskaber for dem, der virkelig gerne vil det. Det er nok det, vi tager med os videre, frem for at vi skal nå ud til så mange unge som overhovedet muligt," fortæller hun.

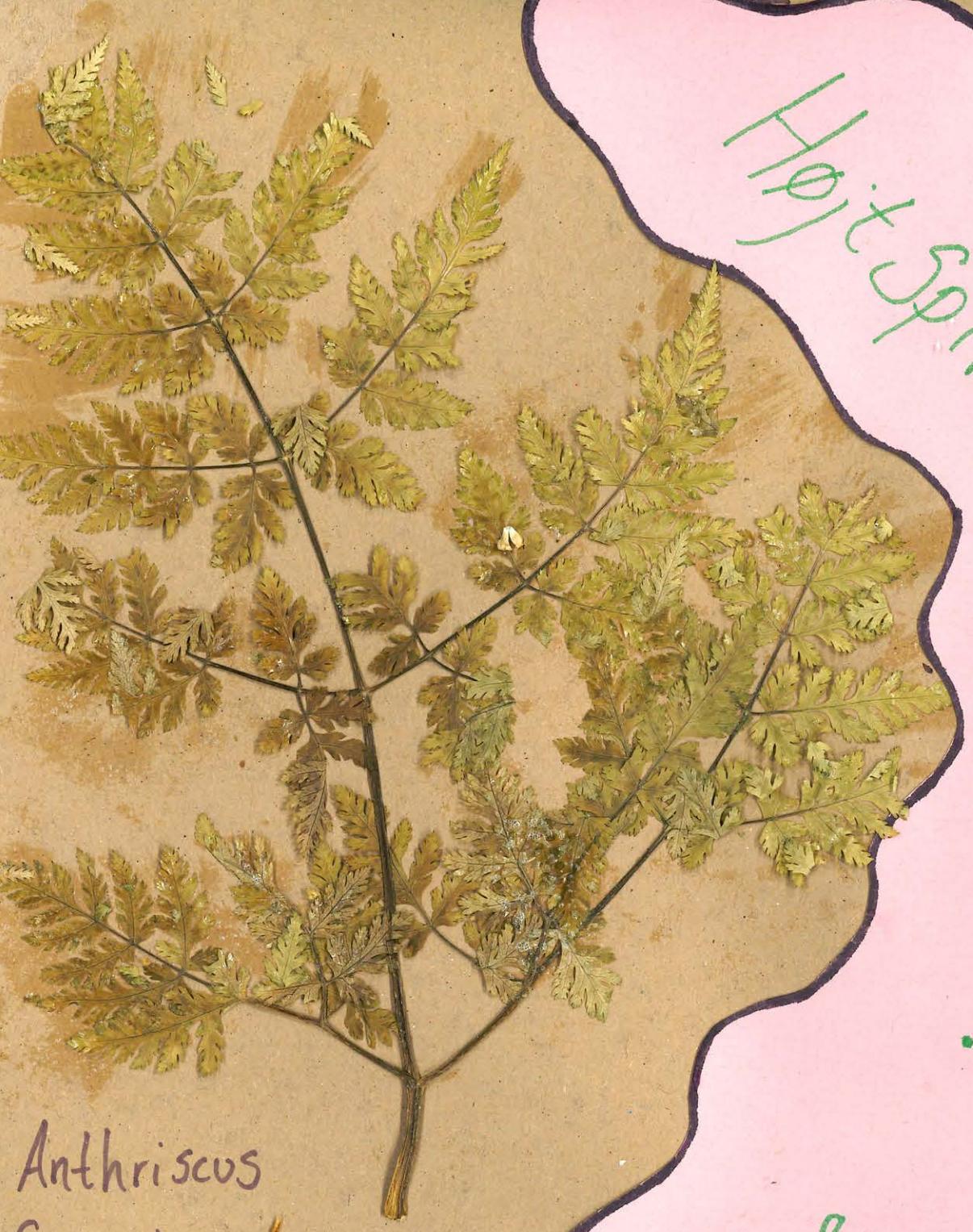
Referencer

Dansk Ungdoms Fællesråd (2024). *Demokratianalysen 2024*. Epinion.

Siercke K., Poulsen M. H., & Jensen K. M. (red.) (2023). *Lader mig falde forover og ned i jordens favn*. Ordskælv, Poesiens Hus, Struer Bibliotek.

Om forfatteren

Julie Dolleris Christensen arbejder som digital læringsspecialist for IT-sikkerhedsfirmaet Cyber-Pilot. Herudover er hun freelancejournalist for Nationalt Videncenter for Læsning. Hun har en kandidat i journalistik fra Aarhus Universitet og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole samt en bachelor i lingvistik.



Højt Spiret

Anthriscus
Caucalis "

Nonsom Visne



Tulipa
agenensis

Cat & Leo



Økokritiske dialoger med litteratur, atmosfære og vejrf

Forsigtigt bud på en vejrbaseret læringsmodel

RASMUS LUND NIELSEN, ADJUNKT, LÆRERUDDANNELSEN VED VIA UNIVERSITY COLLEGE

Med dette essay ønsker jeg at give et bud på, hvordan vi kan tilrettelægge undervisningsrum for økokritiske dialoger, hvor også naturens stemmer får mulighed for at deltage. Det vil jeg gøre med afsæt i den tese, at litteratur og her poesi kan læres os noget om, hvilken undervisning en opvarmet verden kalder på. Derfor vil jeg med Nanna Storr-Hansens digtsamling *Bøgetid* (2022) pege på, at det er i mødet med digterjegets egen natur, at hverdagen åbner sig, og naturens stemmer strømmer fra og mod hende – også fra andre steder og tider. Jeg vil videre pege på, at digterjeget blandt andet mærker sig selv som natur i mødet med atmosfæren og regnvejret, og at der ud af det møde vokser en vrede: en økokritisk stemme rettet mod menneskelig forurening. Derfor vil jeg undersøge atmosfæren og regnvejret som en litteraturdidaktisk mulighed i sammenhæng med, hvordan vi kan planlægge åbne undervisningsrum for økokritiske dialoger. Først vil jeg pege på, hvilke litteraturpædagogiske og -didaktiske muligheder jeg ser i Storr-Hansens *Bøgetid*. Dernæst vil jeg undersøge atmosfæren og vejret i sammenhæng med pædagogik og litteraturteori og -didaktik, før jeg i sidste del af artiklen vil give et forsigtigt bud på en vejrbaseret læringsmodel.

Naturens stemmer

Nanna Storr-Hansens digtsamling *Bøgetid* (Storr-Hansen, 2022) er en samling vilde digte om et digterjeg, der mærker sig selv som natur. Hverdagens pligter, med en lille datter, tøjvask, cykelture og en mand, åbner sig, og et kor af stemmer strømmer fra digterjegets krop, fra den natur, hendes krop er en del af, fra mytologien og fra jordlagenes dybe tid. Digterjegets krop bliver fx hendes stemmer: ”min krop blir mine stemmer” (Storr-Hansen, 2022, s. 88), jorden siger ”sine sætninger” (s. 66), digterjeget bliver ”Balders kone” (s. 32), og mosen forbinder tider og giver ”information/om vores tidligere/medborgere” (s. 8). Digtsamlingens kor af stemmer skaber en klimakrisebevidsthed, vrede, sorg og sårbarhed samt feministisk interesse for, at samfundet ikke værdisætter omsorg. Det spændende her er også, at det blandt andet er, når digterjeget mærker atmosfæren og regnvejret, at hverdagen åbner sig, og samtidig vokser der i hende en økokritisk stemme rettet mod menneskelig forurening:

min planet er tung og rund
jeg vader rundt
i atmosfære
haren klarer regnen
regnen giver alt
den har
rønnebærtræet vokser ved stien
mennesker går forbi
med deres evige mælk
og plastikposer
jeg bliver vanvittig ser jeg flere
mennesker drikke mælk fra køer
jeg bliver vanvittig af plastik
olie
af oliens ting

(Storr-Hansen, 2022, s. 59-60)

Med atmosfæren og regnvejret vokser der altså i digterjeget en økokritisk stemme, der blander sig med naturens stemmer. Jeg tror derfor, digtsamlingen kan bidrage med et af flere svar på spørgsmålet om, hvad det vil sige at have en stemme i en opvarmet verden.

„ Med atmosfæren og regnvejret vokser der altså i digterjeget en økokritisk stemme, der blander sig med naturens stemmer.

Det spørgsmål kan sættes i sammenhæng med et norsk projekt om økokritiske dialoger. Der spørger man om det samme, men altså i sammenhæng med litteraturpædagogik og -didaktik (Goga et al., 2023). Det norske projekt tager blandt andet udgangspunkt i begrebet *dialogic space*, forstået som ”et utforskende rom som involverer ulike perspektiver og stemmer” (Goga et al., 2023, s. 17), og i at økokritiske dialoger derfor ofte tager udgangspunkt i en situation eller en tekst, der udfordrer deltagerne til at undersøge, hvem der deltager i dialogen: ”For eksempel kan skapninger og materie i naturen, som fugler og træer, maur, stein og gress, opfattes som deltagere ... dersom man åbner for det” (Goga et al., 2023, s. 19-20). Det endnu åbne spørgsmål er, hvilke ”former for tilrettelegning, der skaber rum for økokritiske dialoger” (Goga et al. 2023, s. 20). I samme antologi fremhæves det intuitive møde med og nærlæsning af poesi som et bud på, hvordan man skaber undervisningsrum for økokritiske dialoger (Røskeland, 2023).

Med dette essay ønsker jeg at undersøge den tese, at litteratur og her altså poesi kan lære os noget om, hvordan vi åbner for naturens stemmer og tager dem med ind i litteraturundervisningens økokritiske dialoger. For at gøre det tager jeg udgangspunkt i den atmosfære og det regnvejr, Storr-Hansens digterjeg vader rundt i, og som på samme tid åbner for hverdagen, lader naturens stemmer strømme og skaber en økokritisk stemme i digterjeget, der er rettet mod menneskelig forurening. Jeg vil undersøge det at vade rundt i atmosfære og regnvejr som en didaktisk mulighed for at blive samstemt med ens naturlige omgivelser og lytte til det, de siger. Jeg vil undersøge muligheder for at tilrettelægge åbne undervisningsrum for økokritiske dialoger, hvor også naturen får en stemme.

Det sanselige og affektive i økokritiske dialoger

Økokritiske dialoger bygger på bæredygtighedsbegrebet og bæredygtig udvikling. Bæredygtighed er i dag kommet på alles læber. Det ser man i forskning og forskningsfondes fokusområder, politiske aftaler, læreruddannelsens nye formålsbeskrivelse (2023), hvor bæredygtighed sidestilles med demokrati, og man ser det i skolens daglige praksis. Der er en udbredt erkendelse af, at vi har haft for lidt fokus på bæredygtighed, men også en opmærksomhed på, at det ikke er klart, hvad der ligger i begrebet (Elf et al., 2024). Dele af forskningslitteraturen kritiserer f.eks. bæredygtighedsbegrebet for at være et uddannelsespolitiske instrument, som fremmer økonomisk vækst på bekostning af social og økologisk bæredygtighed (Jickling & Sterling, 2017), mens andre ser FN's udviklingsmål som menneskehedens mulighed for at sikre vores overlevelse (Leach et al., 2013). Jeg står på den forståelse af bæredygtig udvikling, som økokritiske dialoger også står på, og som de forsøger at tænke ind i litteraturundervisningen (Goga et al., 2023, s. 11): en udvikling, hvor vi anerkender betydningen af ideer; arbejder sammen mod fælles mål; erkender sammenhænge mellem fattigdom, uretfærdighed og miljøødelæggelse; skaber retfærdighed på tværs af generationer og forstår, at bæredygtig udvikling er noget, vi vil og vil sammen (Holden & Linnerud, 2021, s. 15-16).

Det er altså stadigvæk et åbent spørgsmål, hvor radikalt vi skal (gen)tænke, hvad uddannelse kan være i en opvarmet verden, også i sammenhæng med fagenes pædagogik og didaktik (Læssøe, 2020). Det gælder også i grundskolens litteraturpædagogik og -didaktik. Fra 1990'erne og frem har man ellers set det, der bliver kaldt en "grøn vending" (Mortensen, 2012) indenfor de humanvidenskabelige fag. Med betegnelsen økokritik har man på især længere videregående litteraturuddannelser undersøgt "the relationship between literature and the physical world" (Glotfelty, 1996, s. 107) og "between the human and the non-human" (Garrard, 2012, s. 5). Her er økokritik blandt andet vokset ind i en tradition for kritisk litteraturforskning (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020), forstået sådan, at man har brugt litteratur og især økopoesi (Larsen et al., 2017) til at afsløre nogle af de uudtalte værdier, ideologier og magtrelationer, der ligger mellem mennesker og omgivelser (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Det er også den kritiske dimension, der har fyldt i litteraturpædagogik og -didaktik. Det har man bl.a. set i forskningsmiljøer i ind- og udland, der har haft fokus på børne- og ungdomslitteraturanalyse og formidling af økokritisk bevidsthed (se Goga et al., 2018). De seneste år har man imidlertid set en mere direkte orientering mod, at vi nok har undervurderet betydningen af de sanselige og affektive dimensioner af læring, når det kommer til faktisk at få succes med bæredygtighedsundervisning i praksis (Ojala, 2019), også i litteraturundervisning (Skiveren, 2024). Den orientering mod det sanselige og affektive finder man i nogen grad i økokritiske dialoger (Goga et al., 2023), der inddrager perspektiver fra dybdeøkologi, posthumanisme og materiel økokritik. Her medtænker man altså den forståelse, at det ikke udelukkende er sprog og diskurser, der betyder noget, men også objekter og følelser. Med afsæt i atmosfæren og regnvejret vil jeg med essayet forsøge at give et bud på, hvordan følelser kan bidrage til at skabe undervisningsrum, hvor man bliver samstemt med naturens stemmer. Det vil jeg med det formål, at stemmerne tages med ind i den økokritiske dialog.

„ De seneste år har man imidlertid set en mere direkte orientering mod, at vi nok har undervurderet betydningen af de sanselige og affektive dimensioner af læring, når det kommer til faktisk at få succes med bæredygtighedsundervisning i praksis.

At vade rundt i atmosfære

Slår man atmosfære op i ordbogen, defineres det som ”luftlag omkring Jorden eller et andet himmellegeme” og som ”stemning på et sted” (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (u.d.), atmosfære). Derudover er atmosfære et synonym for klima, der defineres som ”et områdes fremherskende vejrførhold” og desuden som ”stemning mellem mennesker” (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (u.d.), klima). Der er altså i atmosfærrens etymologi en sammenhæng mellem atmosfære, vejr og de stemninger, de frembringer i en.

Den samme sammenhæng mellem atmosfære og stemning har et pædagogisk potentiale i sammenhæng med klimaændringer (Frølund, 2017). I forlængelse af fænomenologiens erkendelser kan pædagogisk atmosfære nemlig forstås som den stemt- og afstemthed – som den helhed af følelsesmæssige betingelser og menneskelige holdninger – der altid er til stede mellem opdrager, barn og omgivelser (Frølund, 2017; Bollnow 1965). Her fremhæves det at vandre rundt i naturen som noget, der i pædagogisk arbejde kan medføre ”ægte virkelighedskontakt og en reel bliven-optaget i naturen” (Frølund, 2017, s. 26; Bollnow, 1965). Hvis vandringen også tilrettelægges uden alt for stærk tidsbegrænsning og målrettethed, kan den måske tilmed medføre en ”dybt erfaret tilbagevenden til de endnu uformørkede kilder til eksistens og fornyelse af et liv, der er stivnet i rationalitet” (Frølund, 2017, s. 26; Bollnow, 1965). De uformørkede kilder til eksistens kan forstås som det, man ikke husker med sin forstand, men som man mærker med kroppen. De intense øjeblikke, hvor man glemmer sig selv og mærker den natur, man altid allerede er, og hvor man måske ligefrem får et glimt af det, man lidt forsigtigt kan kalde en autentisk verden. Det kan ske, fordi den frie vandring – ligesom poesi – kan bringe mennesker i en særlig stemning af tidløshed, og fordi den vandrende mærker sin krop gennem anstrengelser, uden de har noget bestemt mål (Frølund, 2017, s. 26; Bollnow, 1965).

”Her fremhæves det at vandre rundt i naturen som noget, der i pædagogisk arbejde kan medføre ”ægte virkelighedskontakt og en reel bliven-optaget i naturen”.

Der ligger et vanskeligt pædagogisk paradoks i at kalde en pædagogisk vandring en fri vandring. Omvendt tror jeg, at det er præcis det paradoks, uddannelsesforsker Gert Biesta med *Verdensvendt uddannelse* (2022) opstiller som tidens vigtigste uddannelsesmæssige anliggende (Biesta, 2022, s. 22). Det spændende i denne sammenhæng er, at det spørgsmål netop handler om ”demokrati og økologi” (Biesta, 2022, s. 22) og altså hænger tæt sammen med, hvad en økokritisk dialog kan være. I verdensvendt uddannelse ligger der, at vi skal opmuntre kommende generationer til og minde dem om, at det faktisk er en mulighed at eksistere i og med verden som unikke subjekter (Biesta, 2022, s. 22). Det handler imidlertid ikke om, at eleverne kan gøre præcis, hvad de vil, men derimod om også at ”anerkende, at ... den sociale verden såvel som den naturlige verden ... sætter grænser for og begrænsninger på, hvad man kan ønske sig af den og gøre med den” (Biesta, 2022, s. 22). For at forstå, hvad et unikt subjekt kan være i en opvarmet verden, tror jeg imidlertid, at vi er nødt til også at medtænke kroppen, og det gør materielle teoridannelser netop med poesi. Jane Bennett beskriver i *Influx and Efflux* (2020) digterjetet som en deltager i konstant udveksling med de naturlige omgivelser og forsøger at forstå subjektet som dét, der opstår i mødet mellem kroppens mange ind- og udtryk. Den frie vandring forstår jeg derfor ikke på den måde, at den er grænseløs, men derimod sådan, at den stilladseres uden for stærk tidsbegrænsning og målrettethed; at den pædagogiske intention er at minde elever om, at det faktisk er en mulighed at mærke den atmosfære, de vader rundt i som subjekter; og at den mærker de ikke ved at fylde meget, men ved at lytte og give plads til andre(s) stemmer.

” For at forstå, hvad et unikt subjekt kan være i en opvarmet verden, tror jeg imidlertid, at vi er nødt til også at medtænke kroppen, og det gør materielle teoridannelser netop med poesi.

Sammenhæng mellem atmosfære og vejr

Der er tæt sammenhæng mellem atmosfære og vejr. Den tyske fænomenolog Gernot Böhme forstår atmosfære som det medie, der er midt mellem tingenes fysiske tilstedeværelse og et sansende, fortolkende subjekt. Og han forstår på samme tid vejret som atmosfære og atmosfæriske halvtning (Böhme, 2011). De atmosfæriske halvtning er naturvidenskabens domæne. Det er de dele af den naturlige verden, man måler og vejer. Ifølge Böhme er det kun godt, at den naturvidenskabelige viden er omfattende, men ikke godt nok. På den anden side forstår han nemlig vejret som helhed. Her forstår han vejret som æstetik, fordi det kan bringe det sansende, følende og fortolkende subjekt i kontakt med det atmosfæriske i naturen. Det kan være det rønnebærtræ, der i *Bøgetid* ”vokser ved stien” (Storr-Hansen, 2022, s. 62). Dér er træet som ting kun halvdelen af den mere grundlæggende natursansning. Rønnebærtræet som helhed er nemlig det, digterjeget mærker, fornemmer og føler i vejret: duften af den våde jord, træet står i, den ru bark og regnen, der slår mod træets blade. Den oplevelse kan bidrage til at skabe den fornævnte virkelighedskontakt, den dybt erfarede tidløshed og tilbagevenden til endnu uformørkede kilder til eksistens. Det er det ene. Det andet er, at vejret kan lære os noget om at læse litteratur. Den danske litterat Dan Ringgaard læser vejret og skriver, at enhver

... læsning, som retter sig imod omgivelserne, foretager et fokusskift, hvor det, der som regel er i forgrunden – karaktererne og handlingen – træder i baggrunden, imens stedet, det foregår på, træder frem. Jo mere sådan en læsning opholder sig ved den gensidige påvirkning mellem elementerne i omgivelserne og mellem omgivelserne og karaktererne og handlingen, jo mere opløses de faste formers uddelegering af verden i subjekter og objekter med deres uudtalte magtforhold. (Ringgaard, 2017, s. 32)

Ringgaard inddrager udeover fornævnte Böhme antropologen Tim Ingolds vejrfænomenologi fra bogen *Being Alive* (2011). Med den argumenterer han for, at verden ikke består af os og genstande; at den derimod opstår mellem overflader, substanser og medier, og ligesom litteraturen er vejret sådan et medie. Ved at opholde sig ved vejret som den gentagne påvirkning mellem forgrund og baggrund kan litteratur derfor bidrage til at opløse det ofte uudtalte magtforhold, der er mellem menneske og natur. Den opløsning kan ikke mindst regnvejret hjælpe med. Regnvejr er nemlig et vejrfænomen, der er værd at interessere sig for, fordi det så mærkbart gennembryder overflader, forandrer substanser, tynger alt til jorden og er forbindelsesled til universet (Ringgaard, 2018, s. 14). Når vi fornemmer, at regnen som i *Bøgetid* banker mod digterjeget krop, kan den altså i samme bevægelse bidrage til, at karakterer og handling træder i baggrunden, og verden træder frem.

Forsigtigt bud på en sted- og vejrbaseret læringsmodel

Spørgsmålet om, hvordan vi skaber rum for økokritiske dialoger, bygger på fire parametre: 1. hvor de økokritiske dialoger finder *sted*, 2. hvem der *deltager*, 3. hvordan undervisning *tilrettelægges* og 4. hvilket *materiale* der bruges (Goga et al., 2023, s. 20). Ligesom i økokritiske dialoger finder jeg i essayet inspiration i en *sted-*, men kalder den altså for en vejrbaseret læringsmodel. Jeg finder bl.a. inspiration i stedet, fordi Biesta forstår den verden, eleverne skal vendes mod, som ”det sted, hvor vores eksistens finder sted” (Biesta, 2022, s. 172). Vejret forstår jeg sådan, at det gør det muligt at

undersøge, hvem der *deltager* i den økokritiske dialog, fordi vejret skaber kontakt mellem kroppen, stedet og stederne, vandringen fører eleverne hen til. Her er det også en pointe, at vejret måske tilmed kan åbne de dialogiske rum, så stemmer som i *Bøgetid* strømmer fra helt andre steder og tider.

For at kunne *tilrettelægge* åbne undervisningsrum for økokritisk dialog tager jeg afsæt i Dorte Eggerrsens (2023) stilladsering af stedbaseret litteraturlæsning. I forlængelse af verdensvendte tilgange til litteraturundervisning beskriver hun litteraturlæsning og -undervisning som en gentagende, rekursiv, hermeneutisk proces, hvor en vekselvirkning mellem 1. ankomst og intuitiv sansning af stedet, 2. reflekteret sansning af stedet, 3. tekstlæsning og tekst-sted-refleksioner samt 4. vidensøgning om tekst og sted leder eleven til erkendelse og læring (Eggersen, 2023, s. 60). Med inspiration i Eggersens didaktiske model tilrettelægger jeg en vejrbaseret undervisningsmodel sådan:

1. I fasen med ankomst og intuitiv sansning foreslår jeg ”fri” vandring i naturen uden for stærk tidsbegrensning og målrettethed, hvor man løbende minder eleverne om, at det faktisk er en mulighed at træde frem som et subjekt ved at mærke vejret og de naturlige omgivelser, de vader rundt i hver især og sammen. Det kan være, vandringen rammesættes ved at gå sammen i stilhed, standse op forskellige steder og mærke, hvad der sker i kroppen, og hvilke af naturens stemmer den er i dialog med. Måske siger træerne noget, måske siger jorden sine sætninger, når regnen slår mod den. En mulighed er også, at eleverne slet ikke mærker noget – måske fordi det sociale gør det mere attraktivt at tale end at lytte. Eleverne mærker derved, at det sociale begrænser, hvad man kan gøre med den naturlige verden, ligesom den naturlige verden sætter grænser for, hvad man kan gøre med den sociale verden. Den erfaring er lige så værdifuld at tage med i de næste punkter.
2. I fasen med reflekteret sansning foreslår jeg reflekteret samtalé om vejret, kroppen og den øvrige natur. Det kan være, nogle har mærket en (u)ro, glæde eller sorg, eller at de ikke har mærket noget. Hvorfor har de (ikke) det, hvordan hænger det sammen med omgivelserne, og hvilke stemmer har de hørt? Opgaven er, at eleverne deler deres oplevelse ved at lave kreative skriveøvelser, hvor de skriver sig selv frem som digterjeg.
3. I fasen med tekstlæsning og tekst-sted-refleksioner foreslår jeg nærlæsning af fx Storr-Hansens *Bøgetid* og af elevernes poesi. Poesi er foreslæbet som *materiale*, fordi det fortættede sprog får os til at lægge mærke til de ting, vanen gør, at vi overser (Røskeland, 2023, s. 99). Nærlæsning er foreslæbet, fordi det at læse det, der står *på* linjerne, kan ses som en etisk handling, der handler om at blive samstemt med og lade omgivelserne træde frem (Kjerkegaard, 2024, s. 47). Når jeg i *Bøgetid* læser, at jorden siger sine sætninger, så læser jeg det sådan, at jorden faktisk siger noget, også selvom det kan virke irritationelt. Problemet med at tro, der står noget andet end det, der rent faktisk står, er nemlig, at leder man for længe efter mening bag teksten, ender man med at høre sig selv tale i stedet for stedet (Kjerkegaard, 2024, s. 47).
4. I fasen med vidensøgning om tekst og sted foreslår jeg en også økokritisk dialog om kroppens møde med vejret og den naturlige verdens steder, hvor man inddrager pointer fra de første faser og trækker på den viden, elever har andre steder fra.

Udgang

Jeg har med essayet ønsket at give et bud på, hvordan vi kan tilrettelægge undervisningsrum for økokritiske dialoger, hvor også naturens stemmer får mulighed for at deltage. Med Storr-Hansens digterjeg har jeg peget på den mulighed, at kroppens møde med sig selv som natur kan medføre, at hverdagen åbner sig og lader et kor af stemmer strømme. Jeg har peget på det at vade rundt i atmosfære og (regn)vejr som en mulighed for, at hverdagen kan åbne sig, og at der kan vokse økokritiske stemmer. Derfor har jeg forsøgt at kradse i atmosfæren og regnvejret som litteraturdidaktiske muligheder i sammenhæng med økokritiske dialoger.

Mit bud på en vejrbaseret læringsmodel skal ses som et forsøg på at forfølge en endnu ufærdig ide – for apropos *ideer* står jeg på den forståelse af bæredygtig udvikling, hvor vi anerkender betydningen af netop *ideer*, arbejder sammen mod fælles mål, erkender sammenhænge mellem fattigdom, uretfærdighed og miljøødelæggelse, skaber retfærdighed på tværs af generationer og især forstår, at bæredygtig udvikling er noget, vi vil og vil sammen (Holden & Linnerud, 2021, s. 15-16). Med en vejrbaseret læringsmodel forsøger jeg at forfølge den ide, at det at mærke og læse vejret kan skabe kontakt mellem kroppen, stedet og tidlige steder, og at det kan samstemme én med naturens andre og anderledes stemmer. Det, tror jeg, er et godt udgangspunkt for at formulere økokritiske mål, der anerkender, at selvom steder hænger sammen, er nogle steder dårligere stillet end andre, og hvis vi fortsætter som nu, er de kommende generationer langt dårligere stillet end os.

Referencer

- Bennett, J. (2020). *Influx and Efflux - Writing Up with Walt Whitman*. Duke University Press
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Bollnow, O. (1965). *Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Quelle & Meyer.
- Böhme, G. (2011). Das Wetter und die Gefühle. Für eine Phänomenologie des Wetters, I K. Andermann & U. Eberlein (red.), *Gefühle als Atmosphäre* (s. 153-166). Akademie Verlag.
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (u.d.). Klima. I *Den Danske Ordbog – Moderne Dansk Sprog*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=klima>
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (u.d.). Atmosfære. I *Den Danske Ordbog – Moderne Dansk Sprog*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=atmosf%C3%A6re>
- Eggersen, D. V. (2023). *Noget andet i stedet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Elf, N., Svabo, C., & Skovgaard, T. (2024). Introduktion: Bæredygtige skoleliv? I N. Elf, C. Svabo & T. Skovgaard (red.), *Bæredygtige skoleliv* (s. 12-47). Syddansk Universitetsforlag.
- Frølund, S. (2017). Gernot Böhmes atmosfæreæstetik og vejrfænomenologi. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(2), 19-37. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i2.24625>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. I C. Glotfelty & H. Fromm (red.), *The ecocriticism reader. Landmarks in literary ecology* (s. xv–xxxvii). The University of Georgia Press.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., & Nyrnes, A., red. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K., & Rimmereide, H. E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (red.), *Økokritiske dialoger* (s. 9-25). Universitetsforlaget.
- Holden, E., & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.

Jickling, B., & Sterling, S. (2017). Post-Sustainability and Environmental Education. I B. Jickling & S. Sterling (red.), *Post-Sustainability and Environmental Education*, 1-11. Palgrave Macmillan.

Kjerkegaard, S. (2024). Litteraturens fremkaldelser: Om, hvad der kvalificerer en litterær læsning. I J. Fibiger, A. Q. Henkel, S. Kjerkegaard & T. Skiveren (red.), *Verden i litteraturen – litteraturen i verden: Litteraturpædagogiske positioner og potentialer* (s. 227-241). Samfunds litteratur.

Larsen, P. S., Mønster, L., & Rustad, H. K. (red.) (2017). *Økopoesi: Modernisme i nordisk lyrikk 9*. Alvheim & Eide Akademisk forlag.

Leach, M., Raworth, K., & Rockström, J. (2013). Between social and planetary boundaries: Navigating pathways in the safe and just space for humanity. *World Social Science Report 2013*, 84-89. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246073>

Læssøe, J. (2020). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. I A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*, 17-41. Frydenlund.

Mortensen, P. (2012). Natur. I L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M., Rösing, P. Simonsen & M. R. Thomsen (red.), *Litteratur*. Aarhus Universitetsforlag.

Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid. Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13(2), 1-17.

Ringgaard, D. (2017). Vejret i 'Mogens'. *Passage – Tidsskrift for Litteratur Og Kritik*, 32(77). <https://doi.org/10.7146/pas.v32i77.97037>

Ringgaard, D. (2018). *Årsværk: En kritikers dagbog*. Aarhus Universitetsforlag.

Røskeland, M. (2023). God dag, fjel og fugl. Om menneske og natur i lyrikdialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (red.), *Økokritiske dialoger* (s. 96-112). Universitetsforlaget.

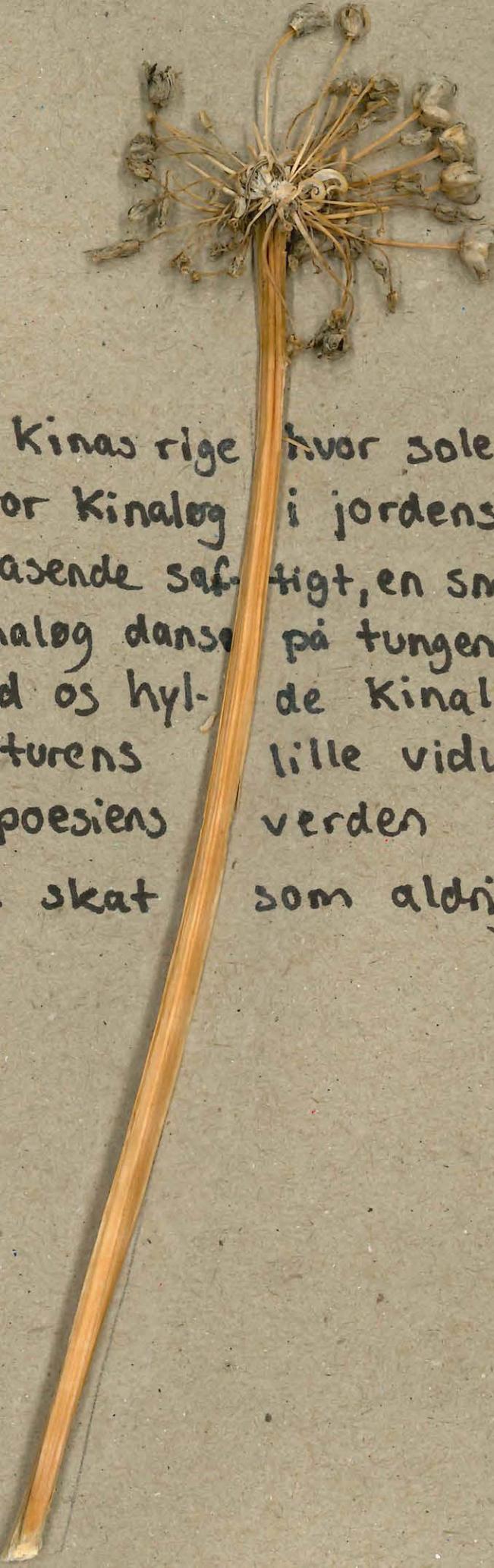
Samoilow, T., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget/LNU

Skiveren, T. (2024). Grøn litteraturpædagogik: Ansatser til en økokritisk litteraturpædagogik. I J. Fibiger, A. Q. Henkel, S. Kjerkegaard & T. Skiveren (red.), *Verden i litteraturen – litteraturen i verden: Litteraturpædagogiske positioner og potentialer* (s. 227-241). Samfunds litteratur.

Storr-Hansen, N. (2022). *Bøgetid*. Gyldendal.

Om forfatteren

Rasmus Lund Nielsen har siden 2023 været ansat som adjunktvikar på Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College. Han er uddannet cand.mag. fra Aarhus Universitet, Nordisk Sprog og Litteratur i 2016 og har derefter arbejdet på forlag som redaktør og fundraiser, før han i 2021 fik mod på at arbejde i og med uddannelse.



I Kinas rige hvor solen går ned
Groer Kinalog i jordens fred
Knasende saftigt, en smag så fin
Kinalog danser på tungen som grin
Lad os hylde Kinaloget
Naturens lille vidunder
I poesiens verden
En skat som aldri blunder

«Men hva er ulven da?»

– Lærerstudenters utforsking av sammenhenger mellom bøker og objekter i litteraturaktiviteten *25 empowering books to face and act upon the current environmental emergencies*

NINA GOGA, PROFESSOR I BARNELITTERATUR VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET
ELIN STENGRUNDET, FØRSTEAMANUENSIS I NORSK VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET
GRO ULLAND, FØRSTELEKTOR I NORSK VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

I denne artikkelen presenterer vi litteraturaktiviteten *25 empowering books to face and act upon the current environmental emergencies*, der grunnskolelærerstudenter med fordypning i norsk utfordres til å undersøke sammenhenger mellom 25 barnebøker og 25 objekter som kan forstås som tolkningsavspor i bøkene. Aktiviteten inngår i et større internasjonalt mobilitets- og samarbeidsprosjekt der målet blant annet er å videreutvikle den økokritiske barnelitteraturdidaktikken i grunnskolelærerutdanningen.

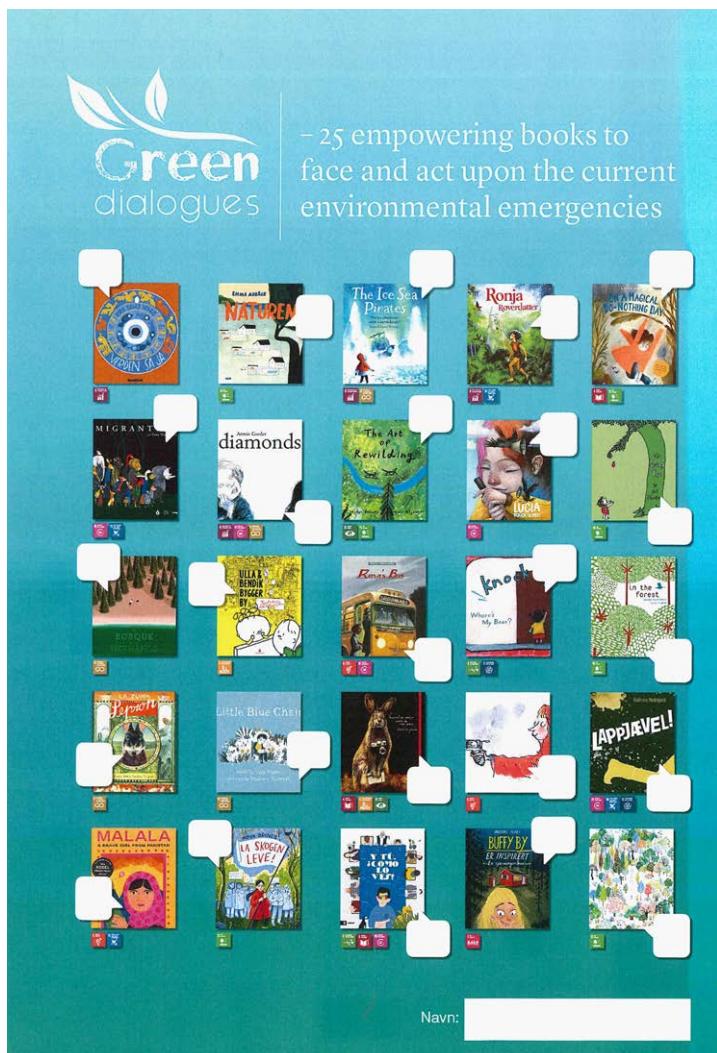
Med utgangspunkt i videoopptak av tre studentgruppers arbeid med å koble bøker og objekter, diskuterer vi hvorvidt og eventuelt hvordan den litteraturdidaktiske aktiviteten kan bidra til å utvikle lærerstudenters økokritiske literacy. I denne artikkelen ser vi først og fremst på hvordan studenter gjennom aktiv involvering, samtaler og diskusjon samarbeider om å orientere seg i, lese og koble 25 barnelitterære tekster og 25 fysiske objekter som alle er valgt fordi de kan invitere til samtaler om natur, miljø, klima, likeverd, rettigheter, inkludering/ekskludering og aktivisme. Analysen og diskusjonen av videomaterialet bygger på teoretiske perspektiver på dialogisk undervisning og økokritisk literacy.

Litteraturaktiviteten *25 empowering books*

Litteraturaktiviteten *25 empowering books to face and act upon the current environmental emergencies* inngår i den litteraturdidaktiske porteføljen til det internasjonale mobilitetsprosjektet *Green Dialogues*. Hovedmålet for *Green Dialogues* er å utforske og gi eksempler på hvordan dialogisk arbeid med barnelitteratur kan styrke og (videre)utvikle lærerstudenters og faglæreres kompetanse innenfor tverrfaglige emner som bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.¹ Ett av eksemplene som er utviklet og utforsket innenfor *Green Dialogues*, er altså litteraturaktiviteten *25 empowering books*.

25 empowering books er en aktivitet som gjennom samarbeid i grupper går ut på å undersøke sammenhenger mellom 25 barnebøker og 25 objekter som hver for seg kan forstås som tolkningsavspor i bøkene.

1 Mobilitetsprosjektet er et fireårig samarbeid (2022–2025) mellom Høgskulen på Vestlandet, Università di Padova og Universitat Internacional de Catalunya. En oversikt over prosjektets milepæler og didaktiske aktiviteter finnes på prosjektsiden <https://www.hvl.no/en/collaboration/project/green-dialogues/>.



Figur 1: Svarark med oversikt over de 25 bøkene som ble stilt ut, og som studentene undersøkte.



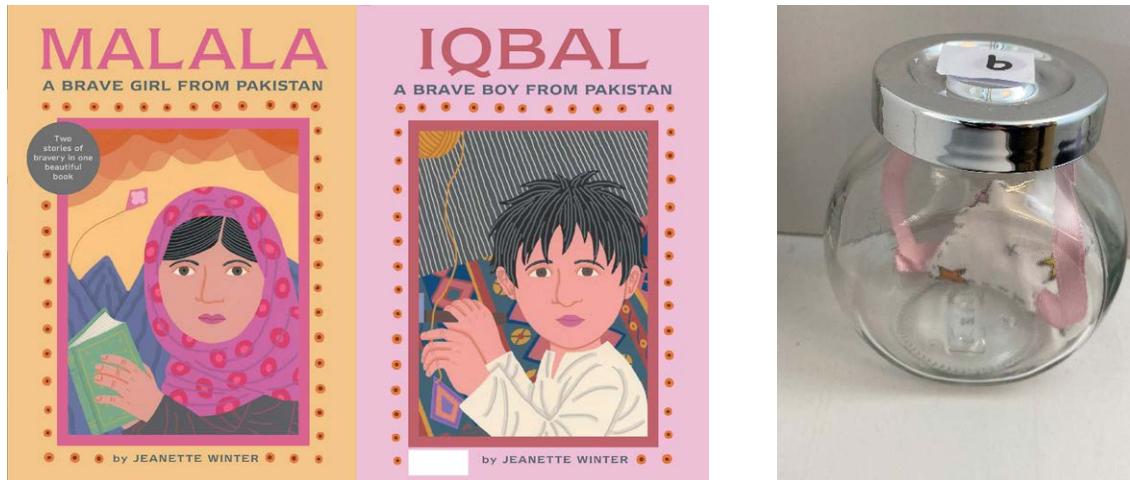
Figur 2a og 2b: Eksempler på utstilte bøker og objekter.

av sentrale spor i bøkene (se figur 1 og 2). I tråd med tittelen på aktiviteten er objektene valgt fordi de kan invitere til samtaler om natur, miljø, klima, likeverd, rettigheter, inkludering/ekskludering og aktivisme. Tittelen utgjør med andre ord en mulig tolkningsramme for de som deltar i aktiviteten. Ideen om å stille ut bøker og objekter fikk vi fra et studiebesøk på Biblioteca Rosa Sensat i Barcelona, mens vektleggingen av dialogisk samhandling rundt aktiviteten er motivert av blant annet tidligere utforskning av studenters økokritiske litteratursamtaler og samarbeid om barnelitteratur (Goga & Pujol-Valls, 2020; Campagnaro & Goga, 2022).

Utvælgelsen av bøkene ble gjort gjennom samarbeid mellom de involverte faglærerne i *Green Dialogues*-prosjektet. Faglærerne foreslo relevante bøker fra undervisning og pensum i de ulike litteraturemnene studenter på utveksling fulgte. Siden bøkene dermed var hentet fra ulike sammenhenger og var på ulike språk (norsk, engelsk, italiensk, fransk og spansk), møtte studentene som deltok i litteraturaktiviteten vi ser nærmere på, mange bøker de ikke kjente fra før. Kunnskap om bøkene er med andre ord ikke en forutsetning for aktiviteten. Aktiveten kan gjennomføres både før, under og etter lesing av de aktuelle bøkene, men fungerer også som en inngang til litteratur generelt.

Da bøkene var valgt ut, begynte samarbeidet om å bestemme hvilke objekter som kunne fremme dialog og økokritisk literacy. Innsamlingen av objekter inne-

bar også å selv lage objekter, for eksempel å sy en drage som kunne kobles til boken *Malala a Brave Girl from Pakistan / Iqbal a Brave Boy from Pakistan* (Winter, 2014, se figur 3).



Figur 3a og 3b: Forside på en av bøkene på boklisten og objektet som var koblet til boken.

Da bøker og objekter var samlet og objektene var plassert i nummerte glass, ble de tilfeldig plassert overfor hverandre på et avgrenset område i institusjonens forskningsbibliotek. Her kunne studenter bevege seg mellom bøker og objekter, bla i bøkene og løfte, snu, vende og riste på glassene. I denne artikkelen er vi opptatt av *hvilke koblinger studentene foretok, og hvordan den litteraturdidaktiske aktiviteten kan bidra til å utvikle lærerstudenters økokritiske literacy*.

Vi ser først og fremst på hvordan studenter gjennom aktiv involvering, samtaler og diskusjon samarbeider om å orientere seg i, lese og koble de 25 barnelitterære tekstene og de 25 fysiske objektene utstilt i biblioteket. Før vi presenterer og diskuterer funnene i undersøkelsen, gjør vi kort greie for hvordan vi forstår begrepet «økokritisk literacy» og dets sammenheng med dialogisk undervisning, hva som har vært vårt analysemateriale, og hvordan vi har nærmet oss dette materialet.

Økokritisk literacy i *Green Dialogues*

Selv om begrepene «literacy» og «kritisk literacy» er behørig gjort greie for og diskutert i sammenheng med skolens fag og undervisning generelt og litteraturundervisningen spesielt (Larsen & Østergren-Olsen, 2018; Veum & Skovholt, 2020; Ommundsen et al., 2023; Skaftun & Sønneland, 2022; Mathisen & Ulland, 2023), finnes det få tilsvarende tekster som tar for seg begrepet «økokritisk literacy». I en norsk, og kanskje også nordisk, kontekst har det i stedet vært vanlig å nærme seg barn og unges estetisk orienterte skolering i miljø- og klimaetikk gjennom begrepsmerkelapper som «økokritisk litteraturdidaktikk» og «bærekraftig litteraturdidaktikk» (Røskeland, 2018; Rødenes, 2019; Skåve & Löwe, 2020; Skyggebjerg, 2021; Skiveren, 2024).

Begrepet «økoliteracy» («ecoliteracy») er forklart og anvendt i ulike sammenhenger og med varirende kobling mot beslektete begreper som «ecological literacy» og «environmental literacy». Vi presenterer først det som synes å være en etablert forståelse av begrepet «økoliteracy», og presiserer deretter hvordan vi forstår begrepet «økokritisk literacy» innenfor *Green Dialogues*-prosjektet.

Fra å være forstått som evnen til å lese og skrive blir «literacy» nå i tillegg forstått som evnen til å forstå, ta informerte beslutninger og handle i møte med komplekse problemstillinger i dagens sam-

funn (McBride et al., 2013, s. 2). Med de komplekse problemstillingene følger også behovet for fagfeltpesifikke former for literacy, som digital literacy, emosjonell literacy og økoliteracy. Begrepet «økoliteracy» ble etablert av Fritjof Capra i boken *The web of life* (1997). Capras begrepsforståelse støttet seg i stor grad på David W. Orrs tanker om forholdet mellom utdanning og miljøbevissthet slik han formulerte dem i boken *Ecological literacy: education and transition to a postmodern world* (1992). Ifølge Capra dreier «ecoliteracy» seg om å forstå grunnprinsippene for hvordan økosystemer er organisert, og å anvende disse for å skape bærekraftige samfunn og strukturer (referert i McBride et al., 2013). I boken *The Systems View of Life* (2014) forklarer Capra i samarbeid med Pier Luigi Luisi at grunnprinsippene for organisering av økosystemer burde være veiledende for hvordan vi mennesker bør organisere bærekraftige samfunn. Det dreier seg om å forstå økosystemer og samfunn som mønsterbaserte relasjoner som bygger nettverk der en viktig reguleringsmekanisme er samhandling og respons (Capra & Luisi, 2014, s. 353–356). Tilsvarende prinsipper er avgjørende for dialogisk undervisning (Alexander, 2020)² og har vært koblet sammen med forslag til prinsipper for etablering og gjennomføring av økokritiske dialoger (Goga et al., 2023). I disse legges det vekt på at deltakerne i dialogen kan være andre enn mennesker (som planter, dyr, bøker m.m.), og at samspillet mellom dialogdeltakerne ikke utelukkende er verbalt. Det kan være flersanselig og emosjonelt orientert. I forlengelsen av dette og med henvising til McBride et al. (2013) kan en økokritisk litterat defineres som en samfunnsdeltaker med «well-rounded abilities of head, heart, hands, and spirit, comprising an organic understanding of the world and participatory action within and with the environment» (s. 14). Denne tenkningen knyttet til en holistisk tilnærming til verden finner gjenklang i en nymaterialistisk tilnærming til verden, inkludert arbeid med litteratur.

I *Green Dialogues*-prosjektet og for oss her er det avgjørende å legge vekt på hvordan en slik organisk hode-hjerte-hånd-deltakende forståelse av verden er koblet til konkrete og varierte møter med litterære tekster. I tråd med nymaterialistiske perspektiver på bøkers estetisk-agentiske kraft i det sammennevde møtet mellom leser og bok (García-González et al., 2020) og med Cheryl Lousleys forståelse av økokritikk som en beskrivelse av og konfrontasjon med «the socially uneven encounters and entanglements of earthly living» (Lousley, 2020) forstår vi økokritisk literacy som evnen til – gjennom estetiske, materielle og reflekterende samarbeid om litterære tekster – å begripe komplekse og sammennevde (naturkultur)omgivelser og til å gjøre valg og handle bærekraftig i møte med disse.³ Møtene mellom studenter, objekter og litterære tekster som vi har studert, legger ikke opp til at bøkene skal leses fra begynnelse til slutt, men inviterer heller til deltakerinitierte undersøkelser av sammenhenger mellom objekter og bøker.

Materiale og metode

Materialet som ligger til grunn for artikkelen, er videoopptak av hvordan tre grupper diskuterer sammenhengene mellom de utstilte barnelitterære tekstene og de utstilte objektene. Aktiviteten ble gjennomført i studentenes litteraturundervisning, og studentene fikk en åpen invitasjon om å samtidig delta i vår forskning på prosjektet og dermed gjennomføre aktiviteten med håndholdt

2 Grunnprinsippene i dialogisk undervisning er kollektivitet (lærere og studenter samarbeider om å nå felles mål), gjensidighet (at alle lytter til og bygger videre på hverandres innspill), støttende tilbakemeldinger, kumulative fellesskap og at samarbeidet har en meningsfull hensikt (Alexander, 2020, s. 131).

3 Begrepet «naturkultur» tilskrives som regel Donna Haraway (2003) og skal gi uttrykk for at natur og kultur er gjensidig grunnleggende kategorier. Sammenflettingen av mennesker og andre livsformer og materialiteter er så tett og så gjensidig avhengig og eksistensiell at det er umulig å opprettholde en motsetning mellom natur og kultur.

kamera. Syv studenter ønsket dette, og disse ble inndelt i tre grupper (se tabell 1).⁴ Alle kursets studenter gjennomførte aktiviteten puljevis, og de tre gruppene med kamera deltok på lik linje med disse. Studentene som tok hånd om kameraet, deltok i aktiviteten samtidig som han eller hun filmet gruppens samtaler og bevegelser i utstillingen. Ved at studentene selv filmer egen gruppe, setter de premissene for hva vi får se. Dette metodiske valget gjør at vi kommer tett på deltakernes blikk, konsentrasjon og veksling mellom bok og objekt. Gruppene fysiske bevegelser i rommet blir også tydelig understreket ved at et håndholdt kamera tar oss frem og tilbake gjennom utstillingen. Det at studentene selv samlet materialet de er en del av, gir også en mulighet for oss som forskere til å se sammenheng mellom de ulike gruppene tempo og rytme og hvordan de fremstår når de utforsker utstillingen.

Gruppenavn	1	2	3
Deltakere	Ada, Ane og Ask	Bea og Bibi	Eva og Elise
Varighet videooppdrag	21:27	34:30	22:29

Tabell 1: Oversikt over gruppene deltakere og videooppdragenes varighet.

Etter at materialet var samlet inn, så vi som forskere videoene i fellesskap. Videoer tillater at man stopper opp og ser om igjen, en mulighet vi benyttet oss av. Basert på vårt teoretiske utgangspunkt, gjennomsynet og liknende videoanalyser med relevans for vårt prosjekt (Campagnaro & Goga, 2022) utviklet vi deretter et sett med spørsmål som både gir innsikt i de enkelte gruppene særtrekk og kan si oss noe om hvordan aktiviteten la til rette for å kunne utvikle studentenes økokritiske literacy. Med utgangspunkt i vår forståelse av økokritisk literacy fant vi det relevant ikke bare å undersøke om studentene hadde eksplisitte økokritiske utsagn. Siden et premiss for et bærekraftig samfunn er at man må kunne inngå i engasjerte dialoger, var det også relevant å undersøke hvordan studentene går i dialog med hverandre og med bøkene og objektene, og hvordan de deltar med hode, hjerte og/eller hender.

Etter at vi hadde formulert disse spørsmålene til materialet, fordelte vi materialet for transkripsjon og notering av hvordan studentene gikk i dialog med hverandre, bøkene og objektene, og på hvilke måter dialogen var fysisk (hender), estetisk engasjert (hjerte) eller verbalt reflekterende (hode). Dokumentene har vi delt med hverandre, og vi har lest hverandres gjennomganger opp mot videoene. Slik har vi sikret at transkripsjonene er korrekte, og at beskrivelsene av bevegelsene er sentrale og representative.

For å anonymisere studentene har vi brukt bokmål i transkripsjonene. Videre har vi gitt studentene fiktive navn, og vi har også unngått skjermdumper som viser ansikter, til tross for at slike skjermdumper i noen tilfeller ville vært beskrivende for hvordan studentene griper an oppgaven når de også skal filme den. Vi har i stedet forsøkt å bruke ord for å beskrive hvordan studentene oppfører seg.

I det følgende er presentasjonen av funnene ordnet gruppevis (gr. 1, 2 og 3) og etter de ulike spørsmålene vi utviklet i møte med materialet. Det vil si at i presentasjonen av de ulike gruppene ser vi først på hvordan de møter de utstilte bøkene og objektene, for deretter å fokusere på hvordan de samhandler, forhandler og eventuelt fremviser økokritisk literacy.

4 Prosjektet er godkjent av SIKT med referansenummer 746003.

«Det er kanskje lettere å ta utgangspunkt i bøkene enn å ta utgangspunkt i tingene.» Forhandling om strategier

Samarbeidet i gruppen med tre studenter er kjennetegnet av entusiasme (hjerte), og de henvender seg ofte med støttende energi til hverandre. Helt fra start er gruppen opptatt av å kartlegge hvilke bøker de kjenner til fra før (de ser på svararket), og hva som finnes i utstillingen. De beveger seg ivrig og raskt mellom objekter og kommer med forslag til sammenheng med de utstilte bøkene. Studentene begynner også tidlig å plukke opp glassene for å løfte, snu og åpne dem (hender), og de spekulerer fritt og åpent om hvilke bøker objektet kan knyttes til (hode).

Ada: Hvem er det? Det er den *La skogen leve*, eller?

Ask: La skogen. Må være det ... her er Ronja ... [tar opp glasset med Nintendo] her er ... jammen altså ...

Ada: Ja, men det er gøy å se hva som bare faller oss inn først.

Ask: Dette her er Nintendo ... og så er det masse bøker bak her også, sant.

Ada: [holder glasset med pil og bue] Her er *Ronja Røverdatter*, det er pil og bue.

Ask: Ja, er det pil ... ja, må nesten være det.



Figur 4: «Hvem er det? Det er den *La skogen leve*, eller?»

Vi kan med andre ord si at de viser stor interesse for et materielt og reflekterende samarbeid om litterære tekster. Etter hvert skal vi se at dette samarbeidet også inkluderer observasjoner av og refleksjon over estetiske trekk ved materialet.

Veldig ofte er gruppens første antakelser poengterte og tydelig forankret i forhåndskunnskap om bøkene. Selv om deres første innskytelser ofte gir god mening, ønsker de å orientere seg i hele utstillingen før de tar en avgjørelse. Slik er det for eksempel med glasset med pil og bue og *Ronja Røverdatter* (Lindgren, 1981). Etter å ha beveget seg til andre deler av utstillingen, kommer gruppen tilbake til glasset og boken, dette skjer flere ganger før de til slutt bestemmer seg:

Ada: [går over fra å se på objekter til å se etter bøker «vi kjenner igjen» på arket]

Ane: Ronja ...

Ada: Skal vi gå bort?

Ask: Ja, vi må nesten det [går bort til glasset med pil og bu], det er liksom ingen andre som slår meg som mer ronjete.

Ada: Denne, tjueto.

Ane: Skyter hun med pil og bu?

[begynner en ny samtale om bruk av blyant versus kulepenn]

Ask: [følger så opp Ronja-samtalen] Jeg vet ikke, det er liksom litt tema, de lever ... de lever liksom litt sånn pil og bu.

Ada: Jeg skriver tjueto.

Foruten at dette utdraget viser hvordan studentene reflekterer sammen og stiller oppfølgings-spørsmål som forutsetter kunnskap om boken, viser utdraget en av de få gangene studentene kan si å bevege seg inn i et resonnement som har med den overordnede tanken med aktiviteten å gjøre. Ask er her kanskje den som tydeligst leser boken *Ronja Røverdatter* i et økokritisk perspektiv. Han kaller pil og bu «ronjete» og knytter det til bokens beskrivelse av hvordan Ronja og Birk lever og ferdes i samspill med naturen («de lever liksom litt sånn pil og bu»). Det er plausibelt å anta at Ask finner støtte for å etablere en sammenheng mellom objektet (pil og bu) og boken i tittelen på aktiviteten, altså at bøkene de møter, dreier seg om natur- og miljøforestillinger.

Kunnskapen om tekster viser at særlig Ask og Ada er interesserte lesere, men først etter syv minutter begynner de å ta i bøker, åpne dem og spekulere med utgangspunkt i tekst. Denne dreingen fra objekt til bok fanges også opp i en av Asks kommentarer: «Det er kanskje lettere å ta utgangspunkt i bøkene enn å ta utgangspunkt i tingene.» Her signaliserer Ask at for å kunne etablere sammenhenger mellom bøker og objekter kan det være hensiktsmessig å være oppmerksom på at bøkene kan være deltakere i dialogen. Selv om de dermed i noe større grad enn da de først og fremst var orientert mot objektene, viser seg som estetisk og materielt orienterte lesere, trappes ikke tempoet i skiftene mellom bøker og objekter nevneverdig ned. Gruppens uttalte hovedstrategi er å eliminere seg frem til koblingene mellom objekter og bøker. Dette er en strategi de langt på vei får til å fungere med tanke på å finne sammenheng mellom bok og objekt, men fortellingen om Rødhette og objektene ulv og rødt stoffstykke forvirrer dem gjennom hele aktiviteten, noe de tre samtaleutdragene her viser:

- Ada: [griper glasset med rødt tøystykke] Hva er dette, da?
- Ane: Ser ut som en ballong.
- Ask: Rødhette.
- Ada: Det er en kappe, men er Rødhette her? [studenten mener her på svararket]
- Ane: Å ja, det er det.
- Ask: Der [peker på rødhetteillustrasjon på svarark].
- Ada: To.
- Ane: [finner et glass med en ulv] Denne her med ulven.
- Ask: [tar opp glasset med det røde stoffet] Ja, men det må jo være dette her.
- Ane: Fader, hva er ulven da?
- Ane: [holder opp boken med Rødhette-versjonen] Er vi sikker på at vi tar ulven på rett plass?
- Ada: Nei, det har vi ikke gjort.
- Ask: Nei, vi er ikke sikker, vi ser om ...
- Ada: Vi eliminerer, på en måte.
- Ask: Vi skriver ned kjapt, da. [Studentene har det nå travelt med å bli ferdige.]
- Ada: Pengeseddelen kan vi ha på Buffy.
- Ask: Ta Buffy på pengen, nummer 20 [...] så tar vi øksen på skogboken [ser på arket] eller, det var to økser, så ... femten ... og så ulven på Rødhette.
- Ada: Ulven på Rødhette?
- Ask: Nei, har vi ikke tatt den røde hetten, var den ikke rød her borte ... [løper til den andre reolen for å sjekke] to, skrev vi ikke to på Rødhette, skriv to på Rødhette.
- Ane: Dette er Rødhette, sant?
- Ask: Ja, ja ... og så ulven ...
- Ada: [peker på svararket] Det er jo ikke den vanlige Rødhette, det der.
- Ask: Nei, men ...
- Ada: Så hvordan vet vi det, da?
- Ask: Fordi det er en rød hette, det må jo være det.

Gruppen blir enige om å koble det røde tøystykket og Rødhette med hverandre, men ulven forblir ubestemt enda de i løpet av aktiviteten har identifisert ulv i en av bøkene (*The art of rewilding. The return of the Yellowstone's Wolves* (Belhadi & Majewski, 2023)) og lest om ulv på baksiden av boken *Ishavspirater* (Nilsson, 2015). Utdraget viser nok en gang at denne gruppen først og fremst kobler objekt og bok med utgangspunkt i få og lett tilgjengelige og som regel visuelle detaljer. Kun ved få av bøkene senker de tempoet og forsøker å få tak i en mer helhetlig forståelse av bøker de ikke kjenner til fra før. Når det skjer at studentene i større grad orienterer seg mot tekstene – og samspilllet med objektene – har refleksjonene deres noen steder ansatser til en økokritisk tilnærming. Vi ser dette i studentenes møte med boken *Lucia* (Olmos, 2018). Ada og Ask orienterer seg først i bokens frem- og bakside. De nevner noe av det de ser (megafon, ravn, nesehorn). Mens de blar, gir både Ada og Ask uttrykk for at det er en spesiell bok, og spør seg om det er en barnebok. De observerer vekslingen mellom farger og svart-hvitt og kommenterer flere detaljer i bildene. Plutselig forstår Ada at jenten i boken er blind:

- Ada: Oj, er hun blind?
- Ask: Kanskje hun er blind ...
- Ada: siden hun tar tak i en ...
- Ask: stokk
- Ada: ... ja, hun er blind
- Ask: Hun er blind, ja [peker på oppslag i boken der Lucia går med stokk].
- Ada: Hun er blind, det må jo være noe.
- Ask: Hva er det med den figuren her borte, da? [Han går til glasset med jenten med megafon og tilbake.] Det var megafon ... ja du, var det ikke noe med megafon?
- Ada: Ja, jo, for det var megafon på her [viser frem forsiden].
- Ask: Ja, da kan vi jo ta megafon på den, nummer tjuefire.



Figur 5: Ada oppdager at hovedpersonen i boken er blind.

Samtalen viser at studentene legger merke til vesentlige trekk ved boken, men også at de ikke griper fatt i eller lar bokens estetisk-agentiske kraft virke lenge nok til at de oppdager de komplekse og sammenlevende (naturkultur)omgivelsene i *Lucia*. Fordi studentene ser seg fornøyd med å koble megafonen til boken om Lucia, lar de muligheten til å reflektere over hvordan det at hun er blind, kobler henne på en særlig måte med andre former for «earthly living», ikke minst trær. Vi finner med andre ord at denne gruppen bare til en viss grad kan sies å fremvise økokritisk literacy i den forstand at de reflekterer sammen og er engasjert med hode, hender og hjerte i objektene og etter hvert også bøkene. I det store og hele er likevel studentene først og fremst opptatt av å finne «hint» i bøkene og ikke av å forstå tekstene som mulige fremstillinger av sammenlevende (naturkultur)omgivelser.

«Hvis det ikke finnes en bok om Greta Thunberg her, da.» På vei mot økokritisk literacy

Gruppe 2 er kjennetegnet av å være systematisk og grundig og fremstår først og fremst som hodeorientert. Det systematiske er en strategi de to deltakerne blir enige om før de går i gang. Bea spør: «Skal vi se på bøkene først, og så se på objektene, eller om vi skal ... hva tenkte du?» Bibi sier seg

enig i at det er lurt å starte med bøkene. Når de går i gang, er det heller ikke tilfeldig hvilken bok de velger, og det handler ikke om nysgjerrighet eller interesse. De velger en bok som kan sies å danne et startpunkt for hele utstillingen, i den forstand at den er plassert i et hjørne på den ytterste hyllen i utstillingen.

Etter at de har sett på denne boken, beveger de seg så systematisk fra bok til bok nedover hyllen, før de skifter side på hyllen og utforsker bøkene i rekkefølge der. Selv om de også viser noe oppmerksomhet til objekter som står nær bøkene de undersøker, handler diskusjonene om objekter hovedsakelig om å identifisere motiver i bøkene som muligens *kan* være objekter i glassene, og ikke om de objektene som faktisk er utstilt. Strategien om å bli godt kjent med bøkene holder de på helt til en faglærer gjør dem oppmerksomme på at de egentlig bare har tolvt minutter igjen. På dette tidspunktet har de undersøkt seks av tjuefem bøker, hvorav to av bøkene kun var representert ved et bilde av forsiden. Strategien må dermed endres. De diskuterer ikke ny strategi eksplisitt, men begynner å gå raskere fra bok til bok og veksler mellom å se på objekter og bøker.

Med tanke på at gruppen i utgangspunktet ønsker å jobbe systematisk, er det kanskje ikke overraskende at de også har et ønske om og en vilje til å gå faglig til verks i møte med bøkene de undersøker. Dette blir synlig i måten de forholder seg til bøkene på. De nøyer seg ikke med å se på bøkenes forsider, men tar opp bøkene og blar kronologisk gjennom dem (hånd) mens de snakker om det de ser og leser (hode). I disse samtalene er de opptatt av å oppnå en grunnleggende forståelse av bøkene, og de bruker til en viss grad fagbegreper i samtalene om dem. Dette kommer til uttrykk blant annet idet de blir overrasket over at boken om Malala, som er den første boken de undersøker, plutselig har oppslag som er opp ned:

- Bea: Oi, den er opp ned. Ok. Ja. Hæ? [...] Er det virkemiddel ...? Åja. Sånn ja. Det er sikkert fordi at ... Nei, jeg vet ikke.
- Bibi: Vendepunktet.
- Bea: Ja, vendepunktet. Okey.
- Bibi: Eller han sin historie istedenfor.
- Bea: Ja ...
- Bibi: Er det broren, kanskje? Eller hvem er han gutten?
- [Bea snur boken.]
- Bea: Eh
- Bibi: [utydelig]
- Bea: Nå kom jeg på. Kanskje vi skal lese den veien? [Hun ser på baksiden av boken og ser at den fungerer som en forside.] Okey! Det er kanskje to, hvordan de to fortellingene kan knyttes sammen, da. Eller noe sånt?
- Bibi: Ja.

Det finnes flere eksempler på studentenes grundige omgang med bøkene. Når de kommer til *Voyage auprès de mon arbre. Le cahier naturaliste d'un lapin* (Dedieut, 2022), reflekterer Bea over hva som egentlig kommer til uttrykk i boken, samtidig som hun blar gjennom den. Først slår hun fast at «Det er en naturbok, dette her, sikkert», og så går hun grundigere til verks:

Bea: Okey, at det er haren som er ute og skriver boken. Det er han som tar bilder. [...] Jeg tror det må være det, jeg. Altså. Han lever nede på bakken. Han tar liksom bilder. Gulrot. Ja. [Oversetter teksten]: «Denne fargen foretrekker jeg». Og så er det liksom gulrot ... [peker først på fargene i boka, deretter på bildet av gulroten] [...] Tror ikke du?

[...]

[Ser på flere illustrasjoner] Er det tatt fra hans perspektiv, liksom? Litt sånn lavt i omgivelserne?

Selv etter at de har blitt klar over at de har dårlig tid, holder de fast ved ønsket om å forstå bøkene. De rekker naturligvis ikke å reflektere grundig over alle, men i noen tilfeller er det som om interessen for boken skygger over tidspresset. 24 minutter ut i aktiviteten finner de ut at objektet megafon hører til boken *Lucia*, for de ser at hodene til fuglene i illustrasjonene er byttet ut med megafoner. Koblingen er dermed sikker, men de velger likevel å gå tilbake til boken for å finne ut hvorfor det er slik:

Bea: Snakker hun med den [megafonen] i boken?

[De finner boken og blar i den.]

Bibi: Det er jo fugler med mikrofoner [megafoner], så det må jo være ...

[...] [blar videre i boken]

Bibi: Jo, men det må jo være det, siden hun er blind, og så ...

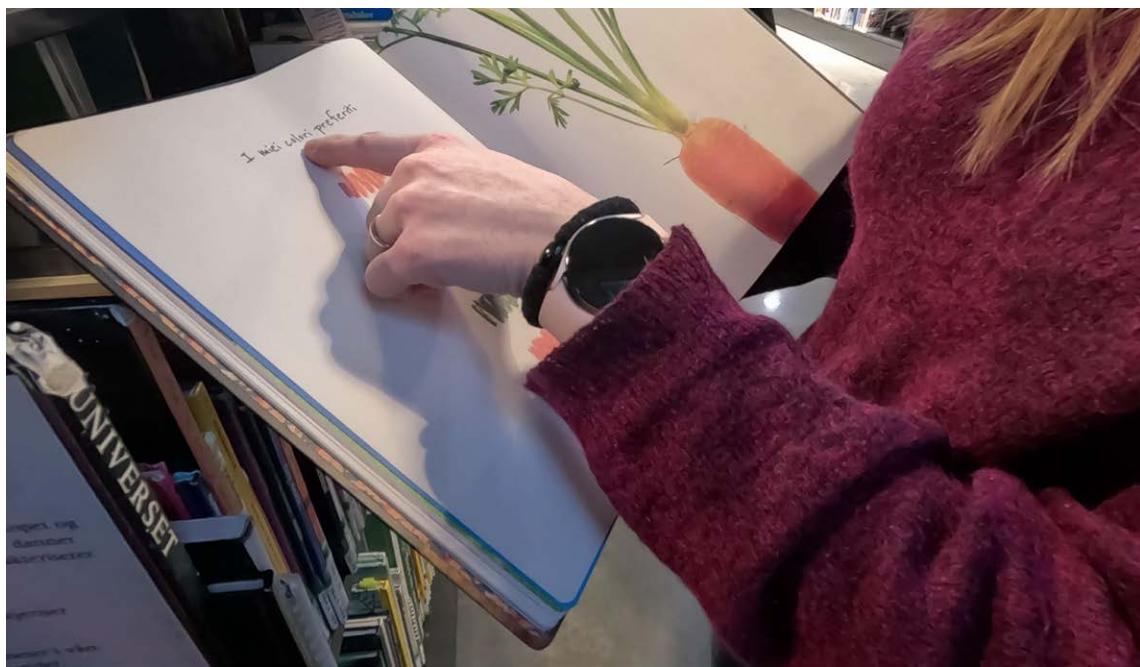
Bea: Å ja!

Bibi: ... hører hun i stedet for å se, og så ...

Bea: Ja!

Først når de har forstått objektets rolle i boken, er de klare for å gå videre.

Studentene viser også litteraturdidaktisk faglighet gjennom måten de opptrer som formidlere på. De presenterer bøkene på en måte som er anbefalt for lærere i klasserommet. De lar bøkene (og etter hvert objektene) være i sentrum i videoen, og når de snakker om detaljer i verbaltekst og illustrasjoner, peker de på det de diskuterer. På den måten får tilskueren tydelig innsikt i det de snakker om. Det er i det hele tatt påfallende hvor sjeldent vi ser ansiktene på gruppedeltakerne. Det skjer hovedsakelig i tilfeller der kameraføringen er litt ustødig.



Figur 6: Bea peker og forklarer mens hun analyserer boken.

Når det gjelder samarbeidet og dialogen, er tonen gjennomgående hyggelig og støttende. Det er riktig nok nokså tydelig at Bea i utgangspunktet er den som leder an. Bea er en litt eldre student som har studert tidligere, og som dermed muligens føler seg mer komfortabel med å ta ordet i studiesammenheng. Når tidspresset tar gruppen, blir de imidlertid mer likestilte og deltar like mye både kvalitativt og kvantitativt sett. For Bibi virker det enklere å delta i en diskusjon som er mindre «skoleaktig».

Samarbeidet er ellers kjennetegnet av at de etterstreber enighet, og at de når den gjennom argumentasjon basert på bøkenes innhold. Dersom en av dem har et forslag til en tolkning eller en kobling, argumenterer og forklarer hun, og den andre må føle seg overbevist før de fører inn svaret på svararket. Et eksempel er når de diskuterer om et glass med kull og en hvit stein kan høre til *Ishavspirater*. Bea har lest boken og lanserer en sammenheng for Bibi:

- Bea: I Ishavspirater så er snøen helt svart. På grunn av at ungene går så langt ned i gruven for å leite opp, finne en spesiell stein til denne kapteinen, eller han.
- Bibi: Ja.
- Bea: Og da er snøen helt svart og ungene fulle av sot.
- Bibi: Så de skal finne en stein?
- Bea: Ja, for han, og da er snøen helt svart. Tror du ikke at det kan være at de er nede i [mina]?
- Bibi: Siden det er én stein og så resten?
- Bea: Ja.

Bibi blir overbevist av Bea, og de fører opp svaret.

At studentene søker enighet og ofte svarer bekreftende på hverandres kommentarer og forslag, betyr imidlertid ikke at de godtar alt den andre foreslår. De tør også å stille kritiske spørsmål til hverandre. Et eksempel finner man i diskusjonen knyttet til *Migrants* (Watanabe, 2019):

Bibi: Her er det bare masse døde dyr. Kanskje det er øksa, da? At de blir drept? Av han der fyren
[blar til karakteren hun sikter til, og peker].

Bea: Ja, bruker han øks?

Bibi: Han gjør egentlig ikke det, skjønner du.

Bea: [Ler]

Samtidig som dette viser et fortjenstfullt diskusjonsklima, synliggjør det også at de fremstår som kompetente litteraturlesere. De er villige til å sette spørsmålstegn ved hverandres observasjoner og tolkninger, og dersom argumentene ikke har tydelig nok belegg i boken, forkastes forslaget.

De to studentene har samlet sett vist seg villige til å inngå i grundige og engasjerte dialoger med både hverandre og bøkene, og på den måten oppfyller de et premiss for å skape et bærekraftig samfunn. Spørsmålet er imidlertid om de i løpet av aktiviteten også viser eksplisitt økokritisk bevissthet. Et sted de kunne gjort det, er tidlig i aktiviteten der de forsøker å komme til bunns i hva som har dannet utgangspunkt for valg av objekter:

Bea: De tingene som er i disse her, må vel ikke være de sentrale tingene fra boken? Det kan være noe som bare har et hint i boken, ikke sant?

Bibi: Ja, eller det må nok være litt større komponent enn de andre tingene som er i boken.

Her kunne diskusjonen gått videre til å reflektere over for eksempel bakgrunnen for valget av akkurat disse 25 bøkene, men de avslutter diskusjonen der. Underveis i aktiviteten kommer det imidlertid noen utsagn som viser at de registrerer at flere bøker handler om natur. Blant annet karakteriserer Bea som sagt en bok som «naturbok». Det finnes mange ulike måter hun kunne kategorisert boken på, for eksempel kunne hun sagt det var en bildebok, en barnebok eller en fransk bok, men hun velger altså en merkelapp som er tydelig knyttet til prosjektets tolkningsramme. At de har gjort en kobling mellom utstillingen som helhet og økokritikk, blir likevel tydeligst når Bea i undringen over et objekt kommer med en kommentar de begge ler av: «Hvis det ikke finnes en bok om Greta Thunberg her, da.» Latteren til tross: De mener altså at den kjente klimaaktivisten Thunberg gjerne kunne vært representert i bokutvalget, og slik viser de at de i løpet av arbeidet har utviklet en forståelse av at aktiviteten har en overordnet økokritisk ramme.

«Kan vi ta på dem?» Å kjenne, føle, ta på

«Eva og Elise takeover» er åpningsreplikken til gruppe 3 i materialet vårt. I stedet for å rette kameraet mot utstillingen snur de det mot seg selv, smiler og vinker. Scenen er satt, og vi får følge de to studentenes orientering mellom bøker og objekter. Denne «takeover»-rammen gir dem begge en ironisk distanse til det de holder på med; i større grad enn de to andre gruppene er de bevisste på hvordan de fremstår på filmopptaket, og med ujevne mellomrom snur de kameraet, vinker og inviterer oss med inn i denne takeoveren. Også når de har bestemt seg for en kobling mellom bok og

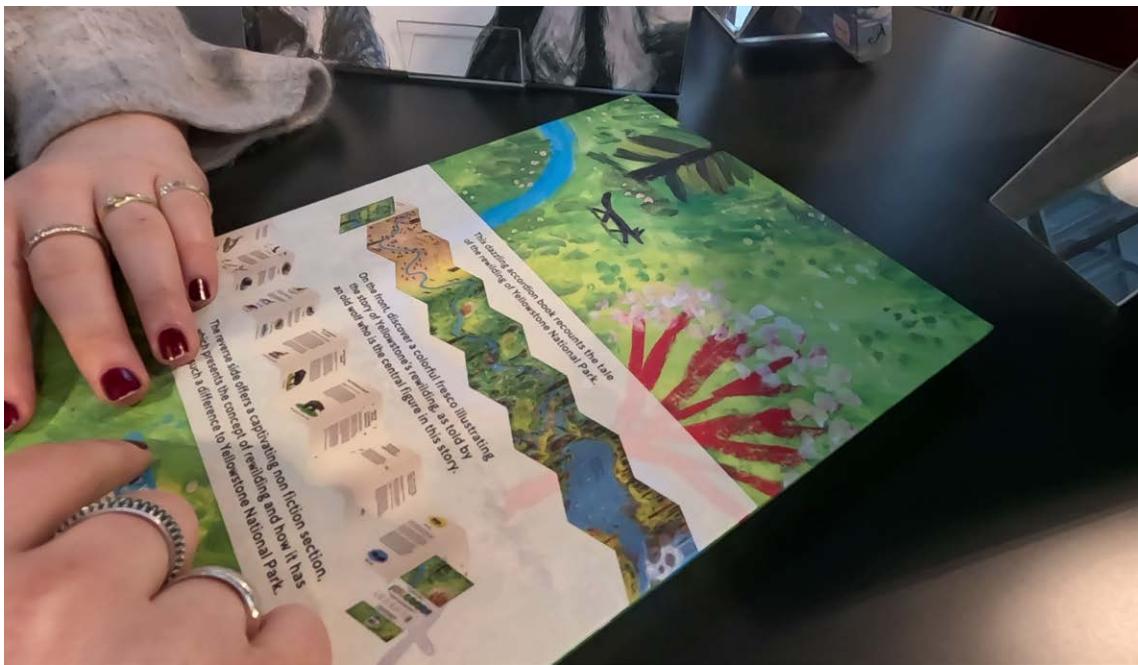
objekt, ser de inn i kameraet og sier forslaget sitt, «twenty-one» eller «three», som til et tenkt publikum. Slik byr de to studentene på seg selv. Umiddelbart kan vi tenke at denne ironiske distansen og humoristiske tilnærmingen ufarliggjør et oppdrag som virker litt overveldende for de to studentene. Et annet moment er at denne måten å fremstille seg selv og aktiviteten på også er distraherende for det de faktisk skal gjøre, og de tankerekkene de må holde for å finne frem til sammenhenger mellom bøkene og objektene.

«Har vi lov å åpne?» er Evas første innskytelse når hun vender seg mot objektene. «Ikke åpne!» korrigerer en medstudent, og Eva skrur lokket på igjen. I stedet rister hun godt på glasset med teddybjørnen. «Eller mente du åpne boken?» fortsetter medstudenten. «Nei, de her», fortsetter Eva, «å kjenne, føle, ta på» (hånd). Og slik beskriver hun også det som er symptomatisk for denne duoen; de er ikke nødvendigvis ute etter å åpne bøkene, og det er de ulike objektene som styrer hvordan de orienterer seg. Forhandlingen foregår stort sett mellom oppgavearket med bilder og selve objektene som de både rister på, kjenner på, velter og studerer. Sjeldent er boken en medvirkende aktør i samtalet. Det er klart at å ikke undersøke bøkene vanskelig gjør oppgaven med å se sammenhenger, noe også Elise understreker når hun sier: «Hvordan skal vi vite hva den der er. Den er italiensk» (*Y tú, ¿cómo lo ves?* (Bellmont, 2023)). Ved flere anledninger står de like ved boken de funderer på, men uten å åpne den for å konferere om de da kan finne en løsning. Etter vel fem minutter (05:13) utbryter Eva: «Åja, bøkene står jo her!» «Da kan vi bla litt i dem, da», svarer Elise, men oppdagelsen gjør likevel ikke at de inkluderer bøkene i særlig grad.



Figur 7: Kjenne, føle og ta på.

Selv om den fysiske samhandlingen med objektene helt klart er denne gruppens foretrukne strategi, så prøver de også ut andre strategier. Felles for disse strategivalgene er at de kan virke som snarveier for å gjennomføre oppgaven. De kobler mellom objekt og svarark uten å aktivere boken, og de ser på bildesammendrag utenpå bokpermen i stedet for å bla.



Figur 8: Sammendrag på utsiden av *The Art of Rewilding*.

Et siste trekk ved duoens undersøking av objektene er at de stadig relaterer dem til livet utenfor utstillingen. I stedet for å la objektene representere en handling, karakter eller tematikk i bøkenes verden er de opptatt av at skjeen er kjøpt på IKEA, og at det nok er begrenset hvor mange briller som finnes i DUPLO. Slik kan vi si at duoen i liten grad reflekterer over de litterære valgene som er gjort, og også i liten grad prøver å forstå eller gripe hvilken analyse som ligger til grunn for valgene av objekter.

Som par er de to studentene relativt umake, og det er sjeldent de begge står i det samme resonnementet. Der Eva prøver å holde fast ved oppgaven, eller forsøker seg på et resonnement om noe som kanskje kan passe sammen, beveger Elise seg ikke bare frem og tilbake i rommet, men også frem og tilbake i resonnementene. Dynamikken gjentar seg gjennom de 22 minuttene. Når Eva studerer glasset med en liten skje i, svarer Elise med å vise glasset med pil og bue, når Eva vil koble Ronja Røverdatter og pil og bue, vil Elise lete etter Buffy By. Dette gir ganske flyktige tolknings-situasjoner, der særlig Elise bidrar til lite ro i resonnementene.

Eva møter derimot de tidvis lite hensiktsmessige forslagene med dialogisk åpenhet og lar seg ofte villede av Elise. Et annet aspekt som sammenfaller med den flyktige lesningen, er skråsikkerheten som særlig Elise bidrar med: «kan ikke være noe annet» og «hundre prosent» er utsagn som beskriver nettopp dette. Denne sikkerheten lukker delvis for videre tolkning. Der Evas nøling inviterer til å forhandle om synspunkter, lukker Elises skråsikkerhet for å tenke sammen og for å finne frem til andre og kanskje bedre muligheter. Et særlig eksempel på dette er når Eva har oppdaget megafonen på fremsiden til boken *Lucia*. Det er en ganske åpenbar kobling. Men så åpner hun boken og sier:

- | | |
|--------|--|
| Eva: | Hun er blind. |
| Elise: | Hun er blind – briller da. |
| Eva: | Skal vi ta det? [endrer kobling fra megafon til briller] |

Glasset som viser et tre, er et av objektene som byr på mange ulike forhandlinger. Isolert sett kan nok treet som objekt knyttes til minst fem av bøkene. De andre to gruppene bruker tid på å finne den mest sannsynlige sammenhengen, men det er ikke tilfellet for Eva og Elise. «Den 25?» sier Eva og kobler treet med *The giving tree* (Silverstein, 1964) på 4 sekunder (3:17–3:21). Som vi har lest, er også objektene som kan knyttes til Rødhette, forvirrende. Denne gruppen er først raske med å koble ulven til Rødhette (4:52–4:59). To minutter senere står Eva og vender på et glass med et rødt stoffstykke. Dialogen går slik:

Eva: Men du, dette kan også være Rødhette.
Elise: [bestemt] Den andre er rødhette ... ulv!
Eva: Men dette er jo en kappe.
Elise: Hva skal ulven være da?

I likhet med gruppe 1 prøver de to studentene ved flere tilfeller å plassere ulven. En av bøkene de åpner, er brett ut-boken *The art of rewilding*. Det er denne som er tenkt som rett match med ulven, men denne boken ser de gjennom for å lete etter en dinosaur. Dessuten blir de stresset av at det er en utbrettbok, og de tenker aldri på at boken viser hvordan ulvestammen både ble utryddet fra og gjeninnført i Yellowstone nasjonalpark. Til slutt blar de i *Migrants*. Der vises mange skikkelse på flukt. I mengden får de øye på en ulv:

Elise: Kanskje ... det er ulv.
Eva: Hvorfor ulv?
Elise: [peker på en ulv blant mengden karakterer i *Migrants*] Da er det ikke Rødhette [som skal ha ulven], da tar vi den røde hetten på Rødhette.
Eva: Ja-a skal vi ta ulv på denne da ...? 21.



Figur 9: Gruppe 3 får øye på en ulv i mengden.

Til nå har vi sett hyppige skifter, tilfeldige sammenkoblinger og lite bruk av bøker hos denne gruppen. Derfor er det interessant å se at den boken de gir seg tid til å lese, også resulterer i at de ser den i sammenheng med det tiltenkte objektet like etterpå («Se her, de var jo i en sånn gruve. Det må være kull.»). Boken det er snakk om, er *Diamonds* (Greder, 2020), og duoen bruker to minutter på å lese (10:32–12:32). Her kan vi si at Eva reflekterer økokritisk når hun peker på den sosiale urettferdigheten som ligger i at noen hvite har overtaket. Også ved et annet tilfelle bidrar Eva med et litt-rært resonnement. Etter å ha studert glasset med en megafon og konstatert at det er 3D-printet, og at jenten som holder den, antakeligvis er en Playmobil-dukke, prøver hun seg med denne analysen:

- Eva: En med megafon, kan det være Malala? Som liksom snakker? Med høy stemme, liksom.
- Elise: Eller det kunne vært den der borte ...
- Eva: Skjønner du hva jeg mener med Malala, fordi at hun har liksom en stemme å bruke.

Også denne gangen blir Eva avledet i resonnementet sitt, men hun trekker Elise inn igjen med et «skjønner du hva jeg mener». Analysen hennes inkluderer også et økokritisk perspektiv ved at hun peker på Malala som en karakter med høy stemme mot sosial urettferdighet. Koblingen hun gjør, er basert på det hun vet om Malala, og ikke boken som er utstilt, men resonnementet er likevel meningsfullt.

Gruppen ender opp med å fylle ut om lag halvparten av svararket, og de har ikke klart å finne så mange sammenhenger. Det er nok flere grunner til det: Tempoet er raskt, og skiftene i fokus er svært hyppige og gir liten ro til gode resonnementer. De to studentene har først og fremst en takt til tilnærming (hånd), men de virker ikke å resonnere innenfor tolkningsrammen som ligger til grunn for litteraturaktiviteten. Den flyktige tilnærmingen til bøkene er også en avgjørende faktor. Gruppen gir seg ikke tid til å undersøke hva bøkene inneholder, og de fremstår i liten grad som tekstlesere, noe som gjenspeiles i at de i liten grad bruker bøkene under aktiviteten.

Avsluttende diskusjon

Å finne sammenhenger mellom bok og objekt er i utgangspunktet en åpen aktivitet med lav inngangsterskel. Det er mulig å delta uten å ha kjennskap til bøkene, og deltakerne trenger heller ikke fagbegreper for å involvere seg i aktiviteten. I tillegg kan man i stor grad velge egen strategi eller fremgangsmåte. Når det er sagt, viste det seg likevel at det å gå i estetisk og materiell dialog med bøkene var en strategi som gjorde aktiviteten meningsfull for studentene. Vi så umiddelbart at aktiviteten engasjerte, og tidsrammen bidro til å holde deltakerne fokuserte gjennom hele aktiviteten. Imidlertid kan nettopp tidsbegrensningen ha ødelagt for ro til refleksjon. Kanskje innbyr heller ikke alle objektene vi valgte, til detaljert gransking. Noen av koblingene vi la opp til, er relativt enkle, mens flere objekter forvirret deltakerne (øks, tre og ikke minst ulv). Der det siste er tilfellet, ser vi at deltakernes (økokritiske) literacykompetanse spiller en rolle for hvordan de diskuterer og blir enige.

Studentene gjennomførte aktiviteten på vidt forskjellige måter. I gruppe 1 var det objektene og ikke bøkene som spilte hovedrollen. Selv om det dermed ikke oppsto mange fyldige refleksjoner knyttet til bøkenes innhold, inngikk studentene i reelle dialoger og forhandlinger i en gjennomgående aktiv utprøving av koblinger. Gruppe 2 var til sammenlikning orientert mot bøkene og ønsket å oppnå forståelse av disse og til en viss grad av aktiviteten som helhet. Siden de i tillegg til ønsket om å forstå bøkene argumenterte for sammenhenger mellom bok og objekt ved å finne belegg i boken, oppsto det flere forholdsvis grundige refleksjoner knyttet til bøkenes innhold. Gruppe 3 skilte seg fra de to andre ved å ha en overflatisk og flyktig tilnærming til aktiviteten. For eksempel orienterte de seg nærmest utelukkende mot objektene. Også diskusjonene og forhandlingene hadde et flyktig preg. Dialogene fremsto i liten grad som reelle dialoger, og i den grad de diskuterte og forhandlet, tok de ikke utgangspunkt i bøkene eller aktivitetens ramme, men i utenforliggende referanser. Forskjellene kan for eksempel illustreres ved måten gruppene forholdt seg til *Lucia* på. Både gruppe 1 og 2 koblet boken til det tiltenkte objektet, men der gruppe 1 dermed sa seg fornøyd med å hafunnet en sammenheng, vendte gruppe 2 tilbake til boken for å forstå objektets rolle i boken. Gruppe 3 gjorde på sin side i utgangspunktet rett kobling, men idet de forsto at Lucia er blind, endret de objektet til briller fordi det harmonerte bedre med deres egen forståelsehorisont.

Tanken med aktiviteten *25 empowering books to face and act upon the current environmental emergencies* var primært å spore studenter til samtale om og refleksjon over litterære fremstillinger av miljømessige og samfunnsmessige sammenhenger mellom mennesker og andre livsformer og materiale. Sekundært var vi interessert i å finne ut om de fysiske møtene mellom studenter, bøker og objekter i en litterær utstilling også stimulerte til refleksjon over handling og holdning. Vi var med andre ord opptatt av å finne ut om og eventuelt hvordan prosjektet kunne være et rom for utfoldelse av økokritisk literacy der hender, hjerte og hode arbeidet sammen i gjennomføringen av aktiviteten.

Vi fant at aktiviteten inviterte til fysisk kontakt med objekter og bøker. Gjennom å ta på og bla åpenet aktiviteten for en form for kroppslig kognisjon i møte med materialet i utstillingen. Til tross for dette og til tross for at gruppene stoppet opp og noen ganger også engasjerte seg i flere av de samme objektene og bøkene (ulven, boken om Malala, *Lucia*), var det bare én av gruppene som så ut til å ta den overordnede «environmental emergencies»-rammen for aktiviteten med i betraktingen av flere av bok-objekt-koblingene. Utforskningen av og samhandlingen med bøker, medstudenter og objekter innenfor den overordnede rammen er uansett verdifull fordi studentene har fått erfaringer med å involvere seg i aktiviteter som gir plass til både hode, hender og hjerte. Disse erfaringene kan ruste dem til selv å modellere og gjennomføre en flersanselig og økokritisk litteraturundervisning med fremtidige elever.

Siden den omtalte aktiviteten foregikk i første halvdel av semesteret, er vi åpne for at studentenes refleksjoner rundt bøker og objekter kunne sett annerledes ut om den foregikk mot slutten av semesteret. Vi håper likevel at vi med dette har vist hvilke muligheter en slik litteraturdidaktisk aktivitet kan invitere til, og at andre vil la seg motivere til videre utforskning og faglig refleksjon over liknende aktiviteter for å utforske og støtte opp under studenters utvikling av økokritisk literacy.

Referanser

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Campagnaro, M. & Goga, N. (2022). Material Green Entanglements: Research on Student Teachers' Aesthetic and Ecocritical Engagement with Picturebooks of Their Own Choice. *International Research in Children's Literature*, 15(3), 308-322. <https://doi.org/10.3366/ircl.2022.0469>
- Capra, F. & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life : a unifying vision*. Cambridge University Press.
- García-González, M., Véliz, S. & Matus, C. (2020) Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 543-562. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1667858>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyrnes, A. & Rimmereide, H. E. (2023). Ecocritical dialogues in teacher education. *Environmental Education Research*, <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>
- Goga, N. & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical engagement with picturebook through literature conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187653>

Haraway, D. J. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press, LLC.

Larsen, K. F. & Østergren-Olsen, D. (2018). *Literacydidaktik i fagene på mellomtrinnet*. Dafolo.

Lousley, C. (2020, 27. oktober). Ecocriticism. I *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.974>

Mathisen, I. N. & Ulland, G. (2023). På gull-eller sølvfat? Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 14(1). <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.2>

McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R. & Borrie, W. T. (2013). Environmental Literacy, Eco-logical Literacy, Ecoliteracy: What Do We Mean and How Did We Get Here? *Ecosphere*, 4(5), 1-20.

Ommundsen, Å. M., Stavem, G., & Øgreid, A. K. (2023). Når kaniner blir redde: å utvikle emosjonell og kritisk literacy gjennom felles lesing av en utfordrende bildebok. *Nordic journal of childLit aesthetics*, 14(1). <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.4>

Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – Et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61-75). Fagbokforlaget.

Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen. Økokritisk litteraturundervisning med døme fra dikt-samlinga *Eg er eg er eg er*. I K. Kverndokken (red.), *101 Litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 41-56). Fagbokforlaget.

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2).

Skiveren, T. (2024). Grøn litteraturundervisning: Ansatser til en økokritisk litteraturpædagogik. I J. Fibiger et al. (red.), *Verden i litteraturen – litteraturen i verden* (s. 227-243). Samfunslitteratur.

Skyggebjerg, A. K. (2021, 12. januar). *Økokritisk litteraturlæsning*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/%C3%B8kokritisk-litteraturlaesning/>

Skåve, Å. N. & Löwe, C. (red.). (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Natur & kultur.

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Om forfatterne

Nina Goga er professor i barnelitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes nyeste publikasjoner er *Planter i skandinavisk barne- og ungdomslitteratur. Bildebøker, klimafiksjon og sakprosa* (2024, med Lykke Guanio-Uluru og Beatrice G. Reed) og antologien *Økokritiske dialoger* (2023, med Lykke Guanio-Uluru, Kristine Kleveland og Hege Emma Rimmereide).

Elin Stengrundet er førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun arbeider hovedsakelig med litteratur fra 1800- og 1900-tallet, med særlig vekt på Henrik Wergelands lyrikk og på ungdomsmotivet i litteraturen. Hennes seneste publikasjoner er «*Kvinnemotivet i Rolf Jacobsens lyrikk*» (2024) og «*'Ung skal ein drøyme vilt': Eit ungdomsperspektiv på Ragnvald Skredes forfattarskap*» (2024).

Gro Ulland er førstelektor i norsk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun forsker på hvordan møter mellom barnelitteratur og lesere finner sted i skoler og klasserom. Hennes nyeste publikasjoner er «*På gull- eller sølvfat. Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn*» i *Barnelitterært forskningstidsskrift* (2023, med Ingrid Nestås Mathisen) og «*Det var morsomt. Ei klasseromsundersøking av humor i Buffy By er inspirert*» i *Med blikk for humor. Studiar i Barnelitteratur* (2024, med Ingrid Nestås Mathisen).

TØ

Træ

Tipi

Tonic

Tudser

Tabaco

Tzatziki

Tabletten

TUSINDFRYD

Tabletten

Tzatziki

Tabaco

Tudser

Tonic

Tipi

Træ

TØ



«Vi må passe på dem, det er *det* som er jobben»

Norske mellomtrinnselevers økokritiske lesninger
av barnelitteratur om truede rovdyr i en tverrfaglig
læringskontekst

AV HAAKON HALBERG, FØRSTEAMANUENSIS, NORD UNIVERSITET

I denne empirisk baserte artikkelen diskuteres hvordan arbeid med skjønnlitteratur i et tverrfaglig prosjekt om rovdyr kan gjøre elevene til økoborgere (Massey & Bradford, 2011). Det er utført en casestudie med norske mellomtrinnselever (i alderen 10–13 år) som har lest skjønnlitteratur som en del av et tverrfaglig undervisningsopplegg om rovdyr på en rovdyrskole i en naturpark i Norge. I lys av økokritikk og bærekraftdidaktikk gis det en analyse av elevenes gruppessamtaler om to skjønnlitterære fortellinger som hadde en spesiell virkning på elevene, som i varierende grad gjør at elevene utvikler ansvarlighet i miljøspørsmål. Diskusjonen omhandler spørsmål om utviklingen av økokritisk bevissthet ut fra tekstuell og kontekstuell perspektiver. En didaktisk implikasjon av studien er at det kan synes hensiktsmessig å sette økokritiske lesninger av skjønnlitteratur i tverrfaglige undervisningssammenhenger for at elevene skal utvikle bevissthet og ansvarlighet om sin egen rolle i bærekraftspørsmål.

Rovdyrene i nordisk fauna som et *wicked problem*

I Kerstin Ekmans *Løpe ulv* (2022) får den aldrende formannen i det lokale jaktlaget, den tidligere skogvokteren Ulf Norrstig, en ny erkjennelse når han får øye på ulv i det svenske skoglandskapet. I sitt liv har han vært med og skutt ulver og vært del av en kultur som har hatt et negativt syn på ulv. Når han nå plutselig får observere ulven en desemberdag i det snørike landskapet, ser dens skarpe trekk, de skråstilte øynene, de vakre fargekombinasjonene, de store forbeina, og kombinerer dette med erfaringer fra sitt levde liv, gir han ulven et nytt navn og konstaterer: «Du får være i fred, høgbein» (Ekman, 2022, s. 14). Ekmans roman kan leses som en oppvåkning og et oppgjør med en generasjon sitt syn på forvaltning av skog og rovdyr. Romanen er også et uttrykk for en sterk kjærlighet til en natur som er avhengig av balanser, men som er i endring, og som vi ikke kan ta for gitt.

Ekmans roman tematiserer ulvens posisjon i naturen ut fra en eldre manns optikk. I mange år ble rovdyrene sett på som skadedyr. Den skandinaviske delbestanden av ulv ble borte på 1960-tallet, og ulven har vært fredet i både Sverige og Norge fra tidlig 1970-tall (Zimmermann, 2024). Brunbjør-

nen har i Norge vært så å si utryddet siden 1930-tallet, og den er i 2021 markert som sterkt truet på den norske rødlisten over arter i norsk natur (Rueness, 2024). Posisjonen til de store rovdyrene i den nordiske faunaen er samtidig et felt med sterke interessekonflikter og verdiladede spørsmål. På et overordnet nivå inngår dette i bærekraftundervisning, og det kan omtales som et *wicked problem*, det vil si et problemkompleks hvor det generelt i samfunnet ikke er noen enighet om normer og verdier eller om vi har all nødvendig kunnskap for å kunne ta et valg (Block et al., 2019).

Forskningskontekst og problemstilling

Kunnskap om bærekraft og miljøproblematikk må utvikles fra tidlig alder i en skolesammenheng, og gjennom en litteraturfaglig optikk, med vekt på hvordan kulturelle representasjoner kan analyseres, er det særlig gjennom økokritikken at problematikken er aktuell. I denne empirisk baserte artikkelen vil jeg diskutere norske mellomtrinnselever, i alderen 10–13 år, sine lesninger av to skjønnlitterære fortellinger om rovdyr i lys av økokritikken og bærekraftdidaktikk. Konteksten rundt lesningen er at elevene har lest et bredt utvalg av skjønnlitteratur i sammenheng med at de har jobbet tverrfaglig og lært om forskjellige aspekter ved rovdyrproblematikk i regi av en norsk nasjonal rovdyrskole. De norske rovdyrskolene er lagt til store dyreparker hvor elevene får førstehåndserfaringer med dyr fra nordisk natur av naturveiledere, og skolene har mye til felles med danske naturskoler. Lesning av et bredt utvalg av skjønnlitteratur, både dikt og eventyr, inngår som en del av det tverrfaglige undervisningsopplegget¹. Denne artikkelen bygger på en nærlæsning av samtaler om de to skjønnlitterære tekstene i utvalget som gjorde et helt spesielt inntrykk på elevene i studien. Dette er fortellingen «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungenene» (heretter omtalt som tekst A) som ble spesialskrevet til prosjektet av en elev i videregående skole gjennom en skrivekonkurranse, og den klassiske fortellingen «Ulveslaget» (1860) av Jakob Breda Bull (heretter omtalt som tekst B). Artikkelen er skrevet på grunnlag av følgende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med skjønnlitteratur i et tverrfaglig prosjekt om rovdyr gjøre elevene til økoborgere?*

Økokritiske lesninger av barnelitteratur

Internasjonalt har økokritikken vokst fram i løpet av de siste tiårene, som et litteraturvitenskapens svar på klimaproblematikken. Økokritikken kan både ses på som en litteraturkritisk retning og en handlingsorientert bevegelse der forholdet mellom menneske og natur er helt sentralt. Som Pippa Marland (2013) påpeker, kan økokritikken også ses på som en paraply over ulike retninger som utforsker representasjon i litteratur (og andre kulturelle former). I en økokritisk optikk er bakteppet for lesningen en planet i ubalanse, med et biologisk mangfold som vi ikke lenger kan ta for gitt på grunn av menneskelig aktivitet.

Naturfremstillinger er jo en viktig del av all skjønnlitteratur, og det er i det hele tatt vanskelig å forestille seg skjønnlitterære tekster som ikke omhandler natur i en eller annen forstand. Men det er i en spesiell sammenheng at framstillingen av menneske, dyr og natur har en helt spesiell tyngde, ja, nærmest det vi kan kalte en helt spesiell misjon, og det er innenfor barnelitteraturen. Barnets relasjon til dyr og planter og det å åpne seg for å leve med naturen har ofte blitt sett på som en del av barnas danningsprosess. Spørsmålet om hvordan det fysiske miljøet representeres, har med andre ord en særlig aktualitet i barnelitterære sammenhenger.

Når det gjelder økokritiske lesninger av barnelitteratur, har Geraldine Massey og Clare Bradfords artikkel «Children as Ecocitizens: ecocriticism and environmental texts» (2011) en viktig posisjon.

1 For detaljer om enkeltskolenes leste skjønnlitteratur og det helhetlige forskningsdesignet, se Halberg og Fiskum (2022).

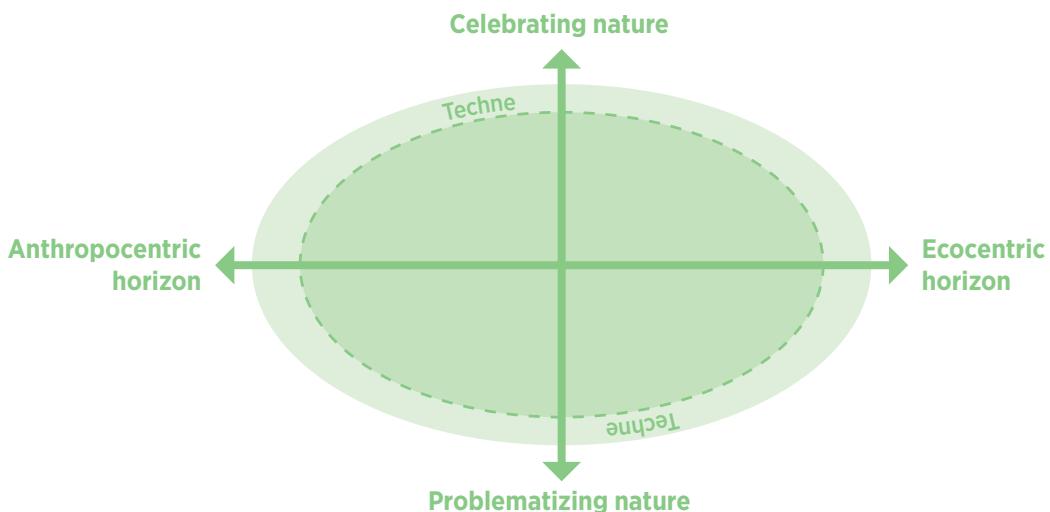
Her introduseres begrepet «ecocitizen», eller «økoborger» på norsk. Det legges vekt på barnelitteraturens dannende funksjon og lesning av barnelitteratur i et perspektiv for å bli en økoborger, en innbygger som bryr seg om miljøet både globalt og lokalt og er handlingsorientert. Forfatterne påpeker at miljøtekster for barn er tekster som tematiserer samtidige miljøpolitiske spørsmål. En av deres primære funksjoner er å sosialisere unge mennesker til å bli morgendagens ansvarlige og empatiske voksne, ved å posisjonere leserne som økoborgere med engasjement for både bærekraftig utvikling lokalt og også med et globalt ansvar (Massey & Bradford, 2011, s. 109). Økoborgeren føler på både bekymring og et ansvar for å snu en negativ utvikling på jorda, og bevisstheten om dette kan skapes gjennom lesning.

Økokritiske lesninger i et bærekraftperspektiv

Om lesning av skjønnlitteratur i seg selv har evnen til å kunne gjøre elever mer handlingsorienterte i miljøspørsmål, er et komplekst spørsmål. Per Esben Myren-Svelstad (2020) trekker fram at det er et viktig kjennetegn ved skjønnlitteraturen generelt at den er flerstummig og ikke har et entydig budskap. Forståelsen av hva som ligger i et begrep som «bærekraft», er mangefasettert, og forholdet mellom kunnskap og handling vil avhenge av en rekke faktorer. Til tross for disse bemerkningene poengterer Myren-Svelstad at lesning av skjønnlitteratur absolutt vil kunne spille en viktig rolle, «efforts to empirically investigate how and to what extent environmental literature influences its readers is no doubt a much-needed addition to ecocriticism» (Myren-Svelstad, 2020, s. 4).

Greg Garrard (2012) påpeker at bruk av skjønnlitteratur i læringssituasjoner med elevene i sentrum, for eksempel gjennom tverrfaglige tilnærmingar, kan skape ansvarlige elever. Petra Hansson (2019) påpeker at det er lite empirisk forskning på sammenhenger mellom elevers økokritiske lesninger av barnelitteratur og deres innsikt i bærekraftsproblematikk. Hansson har gjennomført ulike studier på ulike studentgruppers samtaler om skjønnlitterære lesninger i et økokritisk perspektiv. Teoretisk bygger hun på Louise Rosenblatts klassiske skille mellom estetisk lesning, der følelser, øyeblikkopplevelser og det sanselige inngår som sentrale stikkord, og efferent lesning, som er mer innholdsfokusert og knyttet til det informative. Hun konkluderer med at en estetisk tilnærming til litteraturen kan være åpnende for studentenes evne til å uttrykke, dele og svare på bærekraftspørsmål og få gitt uttrykk for sine personlige tanker. Hun understreker at lærere trenger strategier for å sette dette tekstarbeidet inn en bærekraftdidaktisk kontekst, og hun presenterer en didaktisk modell der den estetiske lesningen kompletteres med mer efferente lese- og skriveaktiviteter, med et mål om å forsterke elevenes framtidige engasjement for bærekraftsproblematikk.

Den nordiske forskningsgruppen NaChiLit har utviklet et rammeverk for økokritiske dialoger som også kan benyttes i et større fagdidaktisk felt rettet mot bærekraftsproblematikk (Goga et al., 2023). I rammeverket benyttes forskningsgruppens NatCul-matrise, som er brukt som et bredt analyseverktøy, og som er brukt i både muntlige og skriftlige sammenhenger for diskusjoner om barnelitterære tekster i et økokritisk perspektiv.



NatCul-matrisen (Goga et al., 2018, s. 12)

Spørsmål om hvordan natur forstås, om forståelsen er antroposentrisk eller økosentrisk, representerer den horisontale aksen i systemet. Den vertikale aksen gir uttrykk for tekstens forhold til naturen. Posisjonen «celebrating nature» refererer til det enkle, naive og uskyldige barnet (Rousseaus ideal) som lever i en harmonisk tilstand. I den motsatte posisjonen, «problematizing nature», gir teksten uttrykk for en natur som ikke er i harmoni, gjerne i form av barn som er bevisste på ubalanser i naturen, og voksende klimautfordringer, og om hvordan en posisjonerer seg i naturen. Begrepet «Techne», som omgir aksesystemet, representerer en kulturell forankring og viser at tekster alltid vil være framforhandlende representasjoner av den naturen som de er en del av.

Forskningsdesign

Metodisk er det gjennomført en casestudie med norske mellomtrinnselever (i alderen 10–13 år) som har lest skjønnlitteratur i sammenheng med deltagelse på en rovdyrkole i en naturpark i Norge. På Rovdyrkolen får elevene førstehåndserfaringer og tverrfaglig opplæring om de fire store norske rovdyrene (ulv, bjørn, gaupe og jerv), med vekt på faktakunnskap ut fra et biologisk perspektiv, posisjonen til rovdyrene i et historisk perspektiv og prinsipper for dagens rovdyrfelte (Rovdyrkolen, 2024). Elevene i denne casen kommer fra den nordre delen av Trøndelag i Norge, en skogrik region hvor det kan være et høyt konfliktnivå når det gjelder rovdyr i lokalsamfunnet med tanke på utmarksbeite av blant annet sau, og mange elever kommer fra familier som er direkte berørt av dette. Målet med undervisningen på Rovdyrkolen er at elevene skal få et balansert kunnskapsgrunnlag for å få innsikt i de store rovdyrenes betydning for naturmangfoldet, i både et lokalt og et globalt perspektiv, og få et kunnskapsgrunnlag for å forstå hvorfor rovdyrproblematikk kan oppstå.

Som en del av det tverrfaglige undervisningsopplegget ble det gjennomført lesning av skjønnlitteratur i forkant og etterkant av besøket på Rovdyrkolen. Deretter ble det gjennomført gruppessamtaler med elevene, i smågrupper på 3 elever, en kombinasjon som ofte har vist seg hensiktsmessig for å utvide elevenes engasjement for skjønnlitteratur og for å kunne komme inn på moralske og etiske dilemmaer innenfor bærekraftsproblematikk (Rødnes, 2019, s. 64). Gruppessamtalene bygger på grunnprinsipper innenfor lærerstyrte litterære samtaler, etter prinsipper om autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Applebee et al., 2003). 115 elever fra 6 skoler (skole A–F) deltok i utprøvingen av skjønnlitteratur ut fra et forskningsdesign med få forskjeller i hvordan

skjønnlitteraturen ble introdusert til elevene. Transkripsjonene fra gruppessamtalene og intervjuene utgjør datamaterialet, i tillegg til skrivning av memoer, det vil si utfyllende observasjonsnotater. Lesningen av skjønnlitteratur bygger som hos Hansson (2019) teoretisk på Rosenblatts skille mellom estetisk og efferent lesning, og elevenes tanker, ideer og følelsesmessige assosiasjoner i møte med tekstene er vektlagt.

De to tekstene som ligger til grunn for denne studien, er begge barnelitterære realistiske fortellinger som omhandler barns møter med rovdyr. I begge tekstene er menneskets relasjon til dyr sentralt, men synet på rovdyr er noe forskjellig.

Tekst A, elevteksten «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene», ble lest til elevene på de aller fleste skolene av elevenes morsmåslærere i forkant av ekskursjonen, forut for de gruppevis samtalene. Denne realistiske fortellingen med enkelte fantastiske trekk ble spesialskrevet for utprøving i dette prosjektet av en videregåendelev som deltok i en skrivekonkurranse. Hovedpersonen er ei jente i mellomtrinnsalder som er ute på blåbærtur og plutselig møter en bjørn. Hun løper hjem og forteller om hendelsen, noe som resulterer i at jentas far sammen med hennes bestefar går ut i skogen og skyter bjørnen. Et spenningsskapende grep i fortellingen er at vi midtveis har et skifte i fortellerperspektiv, fra jenta til bjørnen, noe som gjør at leseren skjønner at jenta misforstår bjørnen, som kun er opptatt av å beskytte ungene sine og er redd for mennesker. Slik sett blir vi gjort oppmerksom på at jenta mistolker bjørnens handlingsmønster. Teksten tematiserer at mennesket er avhengig av å leve i tett relasjon med andre dyr, og at vi ikke må misforstå hverandre.

Konkurranseteksten har mye til felles med den norske forfatteren Maurits Hansen sin barnelitterære klassiker «Lille Alvilde» (Hansen, 1974), første gang utgitt i 1829, som derfor kan oppfattes som en sentral intertekst i denne (Kristeva, 1969). Vi finner intertekstuelle likheter mellom «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene» og Hansens barnelitterære klassiker både på et dramaturgisk nivå og på et tematisk nivå når det gjelder nærheten mellom barnet og bjørnen. I Maurits Hansens originalversjon er rammen for fortellingen en idyll, der barnet, naturen og Gud er tett knyttet til hverandre. I motsetning til i «Lille Alvilde», hvor det er barnets tanker som er de sentrale, får vi i tekst A direkte tilgang til bjørnens tanker. I begge tekster framstår den virkelige bjørnen som nysgjerrig og som reelt sett ingen fare for menneskene. Likevel blir den skutt.²

Tekst B, «Ulveslaget» av Jakob Breda Bull (2003), opprinnelig publisert i 1892, fikk elevene tilgang til ved at det ble avspilt en modernisert lydbokversjon av fortellingen, og ved at det deretter ble gjennomført klassevis litterære samtaler forut for de gruppevis samtalene. Handlingen i denne realistiske fortellingen er lagt til en prestegård i en skogsbygd i Norge på midten av 1800-tallet. Hundene til familien er løse utenfor huset, og en iskald vinternatt kommer hundene i kamp med ulver. Dette resulterer i en kamp med mange døde dyr. Fortellerinstansen er lagt til en av småguttene som ser på kampen mellom ulver og hunder gjennom stueinduet, og gjennom bruk av «vi-form» inkluderes hele barneflokken. Fortellingen domineres av ekstern fokalisering og består av mye ytre handling og få tankereferater. Det overlates i stor grad til leseren å fylle ut med barnas tanker og følelser. I en av fortellingens siste scener kommer ei gråtende jente som har mistet hunden sin, Flink, i slaget, og fortellingen avsluttes med at denne hunden begraves. Slik sett ender fortellingen i en slags harmoni.

² For flere detaljer om tekst A, se Halberg og Lyngstad (2022).

Analyse

Datamaterialet er både innhentet og analysert etter prinsipper fra kvalitativ forskning. Sopcak og Sopcak (2023, s. 75–78) anbefaler kvalitative design med bruk av intervju og observasjoner når en eksempelvis ønsker å forske på sammenhenger mellom økokritisk lesning og engasjement for klimaet. Datamaterialet består av transkripsjoner av 28 gruppessamtaler med 80 mellomtrinnselever fra 5 skoler om tekst A og 20 gruppessamtaler med 53 mellomtrinnselever fra 4 skoler om tekst B. I tillegg ble det gjennomført intervju med morsmålslærerne fra de deltagende skolene, og det ble skrevet ned notater fra intervju-situasjonen for å få notert ned mer nonverbale detaljer.

Det samlede datamaterialet er analysert kvalitativt med en abduktiv tilnærming til materialet, med en pendling mellom det som starter fra empirien som induksjon, og det overordnede teoretiske perspektivet i analyseprosessen. Det er gjennomført en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Gjennom analysen ble det identifisert to hovedtema: 1) *elevenes refleksjoner rundt forholdet mellom menneske og dyr*, og 2) *elevenes refleksjoner om å ta ansvar for natur og miljø*. For å gi en nærmere utdyping av disse ble det utviklet underkategorier, som er uthetet og benyttet som overskrifter i den løpende teksten og belyst med sitater fra gruppessamtalene.

Tekst A «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene» har rett og slett gjort et svært sterkt inntrykk på elevene. Elever fra alle skoler, på tvers av aldersgrupper, lener seg på denne teksten ved spørsmål om det er en tekst som de husker spesielt godt fra utvalget. Enkeltlærere forteller om elevenes spontane reaksjoner og talende ansiktsuttrykk fra opplesningene på klasserommene. I gruppessamtalene var intensiteten i samtalene om denne teksten spesielt sterk. Elevene snakket ofte i munnen på hverandre og hadde mye på hjertet.

Som en utdypning av hovedtemaet *elevenes refleksjoner rundt forholdet mellom menneske og dyr*, ble det utviklet to underkategorier om denne teksten. Disse temaene ser vi nærmere på i det følgende.

Unger er avhengig av beskyttelse og klarer seg ikke alene

Følgende sitat fra empirien kan brukes for å eksemplifisere denne underkategorien:

- I: Hvorfor tror dere at dere husker denne fortellingen best?
- E: Fordi det var veldig bra beskrevet. Og så var det veldig trist at de skjøt bjørnemammaen. Det er sikkert derfor jeg husker det.
- I: Hvorfor synes du at det var trist?
- E: Jeg mente at det ikke var riktig at de skulle skyte, eller mora da, til bjørnene. For da dør jo mest sannsynlig ungene også, da. (F22–F24)³

Elevene blir lei seg av at de nyfødte bjørnungene må klare seg uten bjørnemora, og de ser dette som en parallel til ei mor med små barn. I veldig mange intervjuer konstaterer elevene det samme, det at det ikke var riktig å skyte bjørnen, for da dør jo mest sannsynlig ungene også. I samtalesekvensene legges det vekt på at elevene synes beskrivelsene av handlingene var så detaljerte, og det gjør handlingen så trist. Elevene framhever at barn er utsatte i både menneskenes og dyrenes verden og trenger beskyttelse for å kunne vokse opp.

³ I sitater brukes følgende forkortelser: I = intervjuer/samtaleleder, E = elev. Benevnelsen C9 = elev 9 på skole C osv. Elevstammene er ikke skilt individuelt i sitatene fordi det ikke var mulig med sikkerhet å adskille dem i transkripsjonsfasen.

Bjørnen er redd for mennesker

Denne underkategorien kan illustreres med følgende sitat:

- I: Husker dere eventyret «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene»?
- E: [I kor!] Ja!
- E: De skjøt bjørnen fordi de trodde den var farlig. Men den var ikke det.
- I: Vet dere hva bjørnen tenkte?
- E: Han tenkte at han ville beskytte ungene sine. For han skulle til å springe tilbake, og så skøyt den. [...]
- I: Hva kan vi lære av slike tekster, da?
- E: At vi må passe på dem, det er det som er jobben. At vi kjenner på at vi ikke kan skyte bjørn.
(F18-F21)

En bjørn ønsker ikke kontakt med et menneske, men vil unngå mennesker. Det er en avstand mellom menneskets og bjørnens verden. En bjørn er ingen fiende av et menneske. Mennesker må ha kunnskap om bjørner slik at misforståelser ikke oppstår.

Noen av mellomtrinnselevene knytter dette svaret til fortellingens form:

- I: Lærte du noe av eventyret?
- E: [...] Det er jo greit å se det fra rovdyret sin side. (A14-15)

Denne siste eleven knytter fortellingens fortrinn til fortellingens form og fokaliseringsinstansen. Det er gjennom den at rovdyrperspektivet trer fram.

Når det gjelder hovedtemaet *elevenes refleksjoner om å ta ansvar for natur og miljø*, ble det også utviklet to underkategorier, som vi ser nærmere på i det følgende.

Mennesket har et spesielt ansvar for å opprettholde balanser i naturen, dette kan ikke dyrene selv gjøre

I gruppessamtalene kommer denne underkategorien fram ved at elevene reagerer sterkt på de voksne menneskenes gale etiske valg. En av elevene utbryter følgende ved spørsmål om hva som gjorde spesielt inntrykk fra denne teksten:

- E: At de [de voksne] bare går og henter børsa og skyter den når en bjørn angriper. At de ikke tenker over det i det hele tatt! (D3-D5)

I en annen av samtalene uttrykkes dette med bestemthet på følgende vis:

- I: Det var altså ei fortelling som ga et sterkt inntrykk på dere?
- E: Ja. Det er som vi tror at vi kan beskytte oss ved å drepe rovdyrene! (F14-17)

Mennesket må ha kunnskap om dyr, ikke misforstå eller dra forhastede slutninger. Mennesker må se de større sammenhengene, skaffe seg et kunnskapsgrunnlag og sette seg inn i grunnlaget for regelverk, men også reflektere over hva som er etisk riktig. Forståelsen av dette kommer fram gjennom fortellingens form.

Barn sitter med en unik innsikt og en nærlighet til dyr som er mer komplisert i den voksnes verden

Gjennom det empiriske materialet kommer det fram en generasjonskonflikt: Voksne mennesker misforstår dyr og kan handle på tvers av lovverk ut fra gamle tradisjoner. Barn sitter med en nærlighet til problematikken som setter dem i en helt spesiell posisjon for å gjenopprette balanser som er forstyrret i den voksnes verden. I en av samtalene konstaterer en elev med en oppgitt tone: «Jenta hadde jo ikke så mye valg, da. Det var bestefaren som bestemte.» (F1–F3)

I gruppessamtalene kommer ansvarsperspektivet spesielt fram gjennom bruken av pronomenet «vi» i diskusjonene, i utsagn som «vi må ta vare på rovdyrene», og «vi må passe på dem, det er *det* som er jobben» og «en kjenner på at en ikke kan skyte bjørn».

Gruppessamtalene vitner generelt om at elevene er samstemte i sine tanker om teksten, noe også følgende gruppessamtale illustrerer:

- I: Husker dere den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene?
- E: Ja!
- I: Hva tenker dere om det eventyret?
- E: At de skulle latt bjørnen få leve.
- E: Ja.
- E: I stedet prøve å finne ut om den faktisk hadde gjort noe.
- I: Var det noe i det eventyret som gjorde mest inntrykk på dere?
- E: Kanskje at de var så på for å skyte den.
- E: Ja. At de ikke tenkte seg om, liksom.
- E: At den bjørnen kunne ha unger. (F9–F10)

Samtalene preges av at elevene har mange av de samme inntrykkene, og de utfyller hverandres perspektiver.

Når det gjelder Tekst B «Ulveslaget», var elevene også veldig positive og engasjerte i samtalene om teksten, selv om det ikke var den samme spontaniteten i samtalene. I lys av problemstillingen var det litt andre perspektiver som ble vektlagt.

Som en utdypning til temaet *elevenes refleksjoner rundt forholdet mellom menneske og dyr*, ble det også her utviklet to underkategorier.

Dyrene har ulike roller i naturen

Denne underkategorien er knyttet til at det i samtalene er mange elever som gir referater av handlingen i fortellingen, og som forteller med innlevelse om fortellingens høydepunkt, selve slaget:

- I: Hva synes dere om fortellingen dere fikk høre i dag? [Ulveslaget]
- E: Den var veldig artig og litt trist og litt spennende.
- E: Den var veldig spennende.
- I: Hva gjorde mest inntrykk på dere i denne fortellingen?
- E: Slaget, sikkert. De var sterkere, ulvene, enn hundene.
- I: Dersom dere hadde hørt historia før dere begynte å arbeide med rovdyr, for eksempel for tre uker siden. Ville historia vært likedan for dere da?
- E: Nei.
- I: Hva er forskjellen nå?
- E: Nå har vi mer. Da kunne vi tenkt at det er hund mot hund mer som. Nå ser vi at ulven er mer stor og farlig. (C11-C12)

Elevene legger vekt på at biologisk kunnskap fra det tverrfaglige prosjektet er med på å forme deres forståelse av fortellingen. Det er altså forskjeller mellom hunder og ulver, og forskjellene er i høy grad knyttet til det biologiske. Naturen kan være dramatisk, og rovdyrene kan oppleves som brutale i kamper mellom hunder og ulver.

Mennesker har en nærlighet til hunder

Denne underkategorien bygger på at det er gjennomgående at elevene blir triste av jenta som mister hunden sin i kamp med ulv. Nærheten til hunder kommer til uttrykk fra enkeltelever ved at de eksempelvis ville ha tegnet en grav til den døde hunden. Enkeltelever legger vekt på at de selv ville ha blitt veldig lei seg hvis de hadde mistet hunden sin i kamp, noe som ville ha påvirket dem emosjonelt. Nyansene i dette kommer fram i følgende diskusjon:

- I: Hva husker dere best fra fortellingen «Ulveslaget»?
- E: At hunden Ajaks døde.
- E: Hun jenta ble så lei seg når han Flink døde.
- E: Selve slaget.
- [...]
- I: Er det noen av dere som har hund?
- E: Jeg har. Den heter Ajaks. Hvis den hadde vært i kamp, hadde jeg blitt redd. Og hvis det hadde gått heilt feil vei, så hadde jeg sikkert blitt veldig lei meg. (D3-D5)

Elever som har et nært forhold til hunder, reagerer med andre ord sterkere enn de som ikke har det. Nærheten til egne hunder er med på å forsterke reaksjonen på ulvene i kampen.

Det er likevel påfallende at det er få elever som uttrykker seg direkte negativt om ulver i empirien som helhet. Selv i samtalens over er det tristheten som dominerer.

Når det gjelder hovedtemaet *elevenes refleksjoner om å ta ansvar for natur og miljø*, ble det kun utviklet én underkategori om denne teksten:

Elevene undrer seg over sammenhenger

Det er få aspekter ved teksten som gjør at elevene i like stor grad er handlingsrettede i det at de ønsker å gjenopprette balanser. Elevene er mer undrende over hvorfor ulvene kom til gården, og om forholdet mellom hunder og ulver. Slik sett er teksten mer aktiviserende med tanke på at vi må ha kunnskap i en biologisk retning for å forstå forholdet mellom hunder og ulver i naturen.⁴

Drøfting

Samlet sett viser en nærlesning av empirien at tekst A og tekst B har ulik funksjon i det tverrfaglige undervisningsopplegget. Empirien om tekst A vitner om at teksten i høy grad kan karakteriseres som en miljøtekst der elevene aktivt konstruerer seg selv som økologiske subjekter (Massey & Bradford, 2011, s. 109). Når elevene gjør sine sammenligninger av mor–barn–relasjoner hos mennesker og dyr og legger vekt på at mennesker må ha kunnskap om rovdyr, og det at mennesker har et tydelig ansvar for å opprettholde økologiske balanser i naturen, er dette faktorer som alle peker mot en form for sosialisering inn i et tankegods som er i tråd med økokritiske grunntanker. Elevenes bruk av «vi-form» peker i tillegg mot at barna inntar en subjektposisjon i diskusjonene om denne barnelitterære teksten, noe som Massey og Bradford (2011, s. 110) trekker fram som viktig hvis barnelitteraturen skal føre til handlende mennesker i tråd med økoborgerbegrepet. Som barn uttrykker elevene at de har en nærbarthet til bærekraftsproblematikk og evner å se sammenhenger som kan endre et samfunn i en miljøpositiv retning.

Når det gjelder tekst B, vitner empirien om de forskjellige rollene og posisjonene som menneske og dyr har i naturen, og at elevene undrer seg over sammenhenger. Vi finner i mindre grad utsagn som uttrykker at vi for eksempel har et globalt ansvar for å ta vare på ulver i naturen, eller at barn ser sammenhenger som er mer forstyrret i den voksnes verden. Med tanke på Massey og Bradfords økoborgerperspektiv er virkningen til denne teksten med andre ord ikke den samme. Empirien vitner ikke om at teksten gjør elevene mer direkte handlende, men implisitt i faktoren om at elevene aktiviseres og ønsker å få mer biologisk kunnskap, kan det likevel være et framtidig handlende element.

Hvis en tar en nærmere kikk på tekst A i relasjon til økokritikken, i lys av Goga et al. (2018) sin matrise, er det et poeng at teksten i seg selv i høy grad er økosentrisk, noe som kommer fram gjennom virkemiddelbruken og vektleggingen av dyrenes perspektiv og stemme. Likevekten i naturen er problematisert, noe som også forsterkes gjennom koblingen til Maurits Hansens barnelitterære klassiker «Lille Alvilde» (1829/1974). Når Alvilde i Hansens originalversjon møter bjørnen i skogen, er det en ro og harmoni over møtet. I tekst A problematiseres harmonisituasjonen fordi vi som leser har fått innblikk i bjørnens fiktive tanker. Mennesker misforstår dyr, og voksnne handler både i strid med lovverk og etikk. Slik sett må selve konkurranseteksten i høy grad betegnes som en økokritisk tekst, som tematiserer «contemporary ecological issues» (Massey & Bradford, 2011, s. 109), med barnet i sentrum.

Tekst B er i langt større grad nøytral. Mennesker og dyr har sin plass i naturen. Mennesker og dyr er en del av en helhet, men samtidig er det en stor avstand mellom de ulike artene og menneskene. Ulver er rovdyr som kan gå i kamp med hunder, men de går ikke i kamp med mennesker. Slik sett er ikke dette en tekst som verken feirer eller problematiserer naturen, og det en forskjell på hvem naturen tilhører.

⁴ Se Halberg og Brumo (2021) for flere detaljer om hvordan tekst B virker aktiviserende på elevene.

I samtalene om tekst B er det enkeltelever som uttrykker skepsis mot rovdyr, særlig i de tilfellene der elevene selv har et nært forhold til hunder og kan se for seg hvordan de selv ville ha følt det om de hadde mistet denne i kamp mot rovdyr. Det er likevel slående at elevene konkluderer med at mennesket må leve med rovdyrene, som har sin naturlige plass i skogen. Vi kunne ha forventet mer ulvemotstand og at ulven blir sett på som farlig, med tanke på at teksten ikke er vinklet ut fra rovdyrene og heller ikke er utpreget økosentrisk vinklet. Det synes nærliggende å knytte standpunktet om å både ha respekt og utvikle kunnskap om rovdyr til selve kontekstualiseringen av lesningen. Når elevene samtaler i grupper, har de lært om rovdyrproblematikk gjennom et bredt utvalg av undervisningsformer og bidrag fra ulike fag. Ved å benytte en estetisk lesemåte, som kretser rundt elevenes opplevelser, følelser og tanker, på de realistiske skjønnlitterære tekstene med barnet i sentrum, og sette lesningen i sammenheng med tverrfaglig, faktabasert kunnskap, produseres økokritiske lesninger av barnelitteraturen.

Angående det metodiske er det viktig med noen presiseringer. I resultatdelen er det innskrevet empiriske eksempler som representasjon av de ulike kategoriene. I lesningen av tekst A er elevene samstemte, men når det gjelder tekst B, ser vi en liten forskjell i reaksjonsmønsteret avhengig av elevenes egne forhold til hunder. Samtidig er det jo nødvendigvis slik at ikke alle elever er like bevisste på de økokritiske perspektivene i sine lesninger. Med tanke på at det følelsesmessige i så høy grad er berørt gjennom elevenes lesninger, synes det naturlig å minne om Hansson (2019) sin vektlegging av efferente lese- og skriveaktiviteter for at den økokritiske lesningen skal fungere produserende i et bærekraftperspektiv. Ved bruk av skrifefunksjonen «å skrive for å lære» og ved å knytte leseaktivitetene til mer efferente skriveaktiviteter, eksempelvis skrivning av tankenotater og debattinnlegg, vil det trolig være mulig å videreflektere både enkeltelevenes spontane reaksjoner og utvikle deres bevissthet om rovdyrenes posisjon i et langsiktig bærekraftperspektiv.

Oppsummering og didaktiske implikasjoner

Prosjektet vitner om at lesning av skjønnlitteratur i en tverrfaglig læringskontekst kan være et fruktbart utgangspunkt for å utvikle elevenes økokritiske bevissthet og deres ansvarsfølelse i miljøspørsmål. I dette prosjektet har en estetisk lesemåte med vektlegging av elevenes personlige erfaringer og det følelsesmessige vært utløsende for at dette kan skje. Det er forskjeller på hvordan de barnelitterære tekstene fungerer, men en tverrfaglig tilnærming til feltet er med på å gjøre elevene særlig observante på økosentriske perspektiver i lesningen. Samtidig vitner prosjektet om at skjønnlitteratur som tydelig vender seg mot barneleseren, og som framviser handlinger i den voksnede verden som er i strid med en økosentrisk tankegang, og som dermed bryter med barnets innsikt, har en særlig funksjon i en tverrfaglig læringskontekst, og kan slik sett virke sosialiserende på unge lesere i et bærekraftperspektiv, noe som Massey og Bradford (2011) legger vekt på i sitt økoborgerbegrep.

En didaktisk implikasjon av prosjektet er at det synes som det kan være et godt grep å sette lesning av skjønnlitterær barnelitteratur som omhandler rovdyr, i sammenheng med tverrfaglig kunnskap, og at en bruker ulike ferdigheter, som lesning og skrivning, i arbeidet. Et spennende eksempel på en slik vinkling er didaktisk arbeid tilknyttet bildeboken *Om du möter en björn* av Kivelä et al (2021). I *Den nordiske bokslukaren*, som utvikler pedagogisk støttemateriell til bildebøker fra alle nordiske land, er det utviklet et oppgavesett som er tilpasset ulike nivå, og noen av oppgavene har en tydelig tverrfaglig vinkling (Bokslukaren, u.å.). Mitt prosjekt vitner om at det kan synes spesielt fordelaktig å sette skjønnlitterære undervisningsopplegg i dialog med tverrfaglig læring. Det kan være fordelaktig å lage didaktiske opplegg som viderefører de gode spørsmålene som elevene kommer fram til i dialog med tekstene, og bruke ulike ferdigheter i arbeidet.

Det å gi lesningen av skjønnlitteratur en sentral rolle i opplæring om rovdyrproblematikk er betydningsfullt for at elevene skal forstå at rovdyrene har en viktig posisjon i naturen. Kontekstualiseringen av lesningen er viktig for at tekstene skal motivere og føre til bærekraftige handlinger, så barna eksempelvis utvikler kunnskap om at menneskelig aktivitet må begrenses, og at de allerede som barn skal konkludere med at «Du får være i fred, høgbein», som Kerstin Ekmans aldrende skogvokter Ulf Norrstig, når det gjelder ulven spesielt og de store rovdyrene generelt sin posisjon i naturen i et bærekraftperspektiv.

Kilder

Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>

Block, T., Van Poeck, K., & Østman, L. (2019). Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges. I Poeck, K. V., Ostman, L. & Ohman, J. (2019), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 22-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124348>

Bokslukaren. (u.å.). *Om du möter en björn*. Hentet 15. september 2024 fra <https://bokslukaren.org/no/material/om-du-moter-en-bjorn/>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o>

Bull, J. B. (2003). *Ulveslaget* (forenklet og tilrettelagt utg.) [Lydbok]. Lydbokforlaget.

Ekman, K. (2022). *Løpe ulv*. Aschehoug.

Garrard, G. (2012). Introduction. I G. Garrard (red.), *Teaching ecocriticism and green cultural studies* (s. 1-10). Palgrave Macmillan UK.

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Springer International Publishing AG.

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K., & Rimmereide, H. E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I *Økokritiske dialoger: Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene* (s. 9-25). Universitetsforlaget.

Halberg, H., & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8474>

Halberg, H., & Fiskum, T. A. (2022). Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige – Når mellomtrinnselever leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskoledidaktisk sammenheng. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8808>

Halberg, H., & Lyngstad, A. B. (2022). Å bevege seg i og gjennom tekster. Skjønnlitterær lesing i tverrfaglig undervisning om rovdyr på mellomtrinnet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 64-81. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3178>

Hansen, M. (1974). Lille Alvilde. I K. Skjønsberg (red.), *Gavnlige og morende fortællinger for børn: et utvalg av eldre norsk barnelitteratur* (s. 12-16). Aschehoug.

Hansson, P. (2019). Teaching as a matter of staging encounters with literary texts in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman, *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 194-203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124348>

Kivelä, M., Serup, M. G., & Bondestam, L. (2021). *Om du möter en björn*. Förlaget.

Kristeva, J. (1969). *Sémétikë: Recherches Pour Une Sémanalyse*. Seuil.

Marland, P. (2013). Ecocriticism. *Literature Compass*, 10(11), 846-868. <https://doi.org/10.1111/lic3.12105>

Massey, G., & Bradford, C. (2011). Children as Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts. I K. Mallan & C. Bradford (red.), *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory* (s. 208-217). Palgrave Macmillan.

Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities*, 9(4), 141. <https://doi.org/10.3390/h9040141>

Rovdyrskolen. (u.å.). *Rovdyrskolen i Namsskogan*. Besøkssenter rovdyr. Hentet 10. mars 2025 fra <https://rovdyrsenter.no/rovdyrskole/rovdyrskolen-i-namsskogan/>

Rueness, (2024, 25. juli). Bjørn. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/bjorn>

Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61-75). Fagbokforlaget.

Sopcak, P., & Sopcak, N. (2023). Qualitative approaches to empirical ecocriticism. I M. Schneider-Mayerson, A.W. von Mossner, W.P. Malecki & F. Hakemulder, *Empirical Ecocriticism: Environmental Texts and Empirical Methods* (s. 59-91). University of Minnesota press.

Zimmermann, B. (2024, 22. oktober). Ulv. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ulv>

Om forfatteren

Haakon Halberg (ph.d.) er førsteamanuensis i norsk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Hans forskningsinteresser er økokritikk, bærekraftdidaktikk, uteskole og morsmålsfaget i tverrfaglige sammenhenger.

Planteris



Buskplante



Gyldeonris

Blomsterklokke





Klokkebusk

Glimmerbusk



Risglimmer

8. maj 2025, Aarhus

Læsekultur: Fra toddlers til teen

Få ny viden om læsekultur, inspiration til litteraturdidaktik og strategier for læselyst på tværs af skole og dagtilbud. Forskere og praktikere med fingeren på pulsen deltager med oplæg. Mød Nina Christensen, Anna Karlskov Skyggebjerg, Irene Salling Kristensen, Kristiane Hauer, Marianne Eskebæk Larsen, Henriette Romme Lund og Gitte Storgaard Funch.

2. september 2025, København

Skriv med skrivestrategier

Elevers strategier for skrivning hører til de allermest effektive greb i undervisningen. På seminaret får du indblik i konkrete metoder og principper for skriveundervisning, som udvikles i Nationalt Videncenter for Læsnings projekter: *Skrivesucces for elever i stavevanskeligheder* og *Lolland skriver*. Seminaret henvender sig til vejledere og lærere på mellemtrinnet og udskolingen.

19. september 2025, Aarhus

Temadag om økokritik

På denne temadag får du inspiration til at arbejde med økokritik og litteraturpædagogik. Kom med, når vi dykker ned i et overflodighedshorn af børne- og ungdomsbøger, forskning og litteratursamtaler med økokritiske briller. Temadagen henvender sig til lærere, læreruddannelse, læsevejledere, bibliotekarer og kulturformidlere.

29. september 2025, København & 3. oktober, Aarhus

Ordblind i fremmedsprogsundervisningen

Temadagens fokus er bedre deltagelsesmuligheder for ordblinde elever, studerende og kursister i fremmedsprogsundervisning. Du vil få konkrete bud på, hvordan undervisning kan imødekomme personer med læse- og skriveudfordringer, så ordblindhed ikke bliver en barriere for at udvikle et funktionelt fremmedsprog i tale og skrift. Temadagen henvender sig til alle, der arbejder med børn, unge og voksne i skriftsprøgvanskeligheder, fx fremmedsproglærere, special- og ordblindelærere, vejledere og studerende.

Scan og læs
tidsskriftet

