

«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*

NINA GOGA, PROFESSOR I BARNLITTERATUR VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET
ELIN STENGRUNDET, FØRSTEAMAUENSIS 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 tolkninger av sentrale spor i bøkene. Aktiviteten inngår i et større internasjonalt mobilitets- og samarbeidsprosjekt der målet blant annet er å videreutvikle den økokritiske barnelitteraturredidaktikken i grunnskolelærerutdanningen.

Med utgangspunkt i videoopptak av tre studentgruppers arbeid med å koble bøker og objekter, diskuterer vi hvorvidt og eventuelt hvordan den litteraturredidaktiske 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 litteraturredidaktiske 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 tolkninger

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.



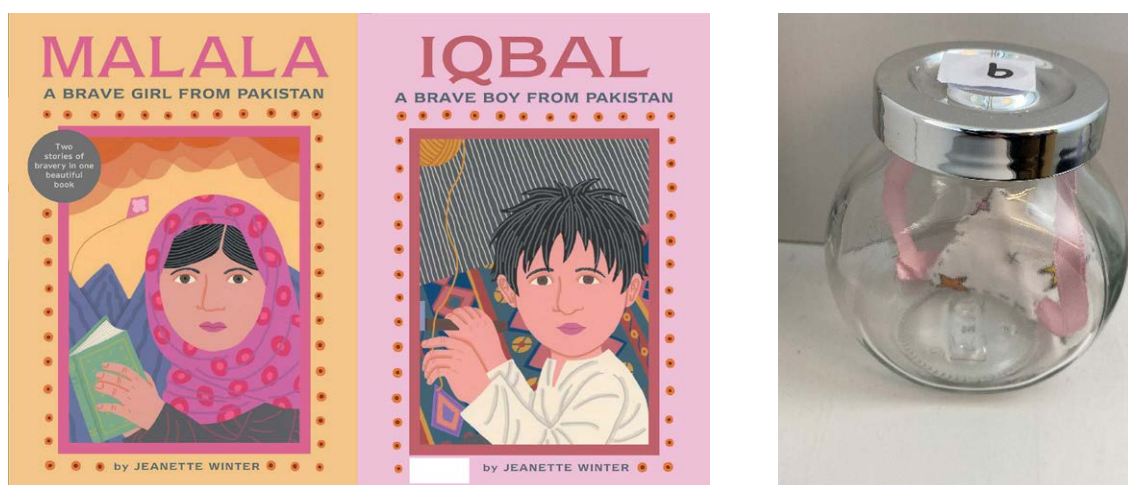
Figur 2a og 2b: Eksempler på utstilte bøker og objekter.

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).

Utvelgelsen 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. Aktiviteten 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 vilkårlig plassert overfor hverandre på et avgrenset område i institusjonens forskningsbibliotek. Her kunne studentene 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 skoloring i miljø- og klimaetikk gjennom begrepsmerkelapper som «økokritisk litteraturdidaktikk» og «bærekraftig litteraturdidaktikk» (Røskeland, 2018; Rødnes, 2019; Skåve & Löwe, 2020; Skyggebjerg, 2021; Skiveren, 2024).

Begrepet «økoliteracy» («ecoliteracy») er forklart og anvendt i ulike sammenhenger og med varierende 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 fagfeltspesifikke 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 henvisning 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 bøkens estetisk-agentiske kraft i det sammenvevde 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 sammenvevde (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 kurssets 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. Gruppens 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 gruppens 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 videoopptak	21:27	34:30	22:29

Tabell 1: Oversikt over gruppens deltakere og videoopptakenes 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 gruppens 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 gjennomgang 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 (hjerter), 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 bue], det er liksom ingen andre som slår meg som mer ronjete.

Ada: Denne, tjueto.

Ane: Skyter hun med pil og bue?

[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 bue.

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 sies 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 bue «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 bue»). Det er plausibelt å anta at Ask finner støtte for å etablere en sammenheng mellom objektet (pil og bue) 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 dreiningen 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 tøyestykke] 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 pengene, 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 tøyestykket 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 samspillet 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 jenta i boken er blind:

Ada: Oj, er hun blind?

Ask: Kanskje hun er blind ...

Ada: siden hun tar tak i en ...

Ask: stakk

Ada: ... ja, hun er blind

Ask: Hun er blind, ja [peker på oppslag i boken der Lucia går med stakk].

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 sammenvevde (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 sammenvevde (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 vier 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 tolv 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 bøkens 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 samtalen 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 omgivelsene?

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 ...

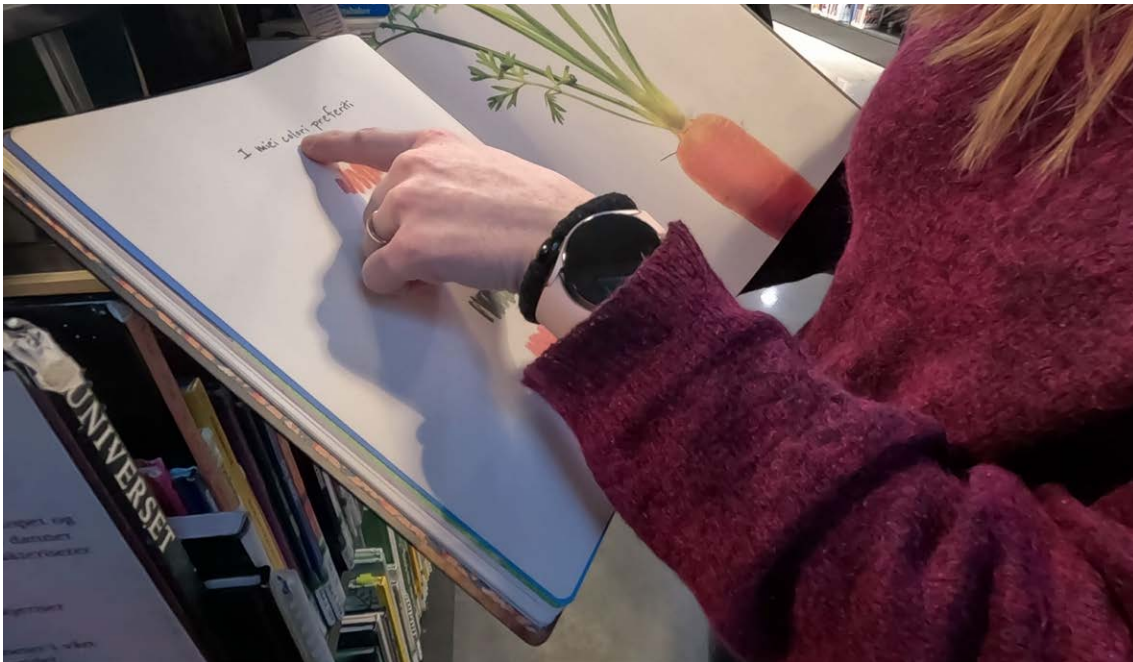
Bea: Å ja!

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 litteraturredidaktisk 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 sjelden 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 riktignok 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 bøkens 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 graven 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 spørsmålstejn 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

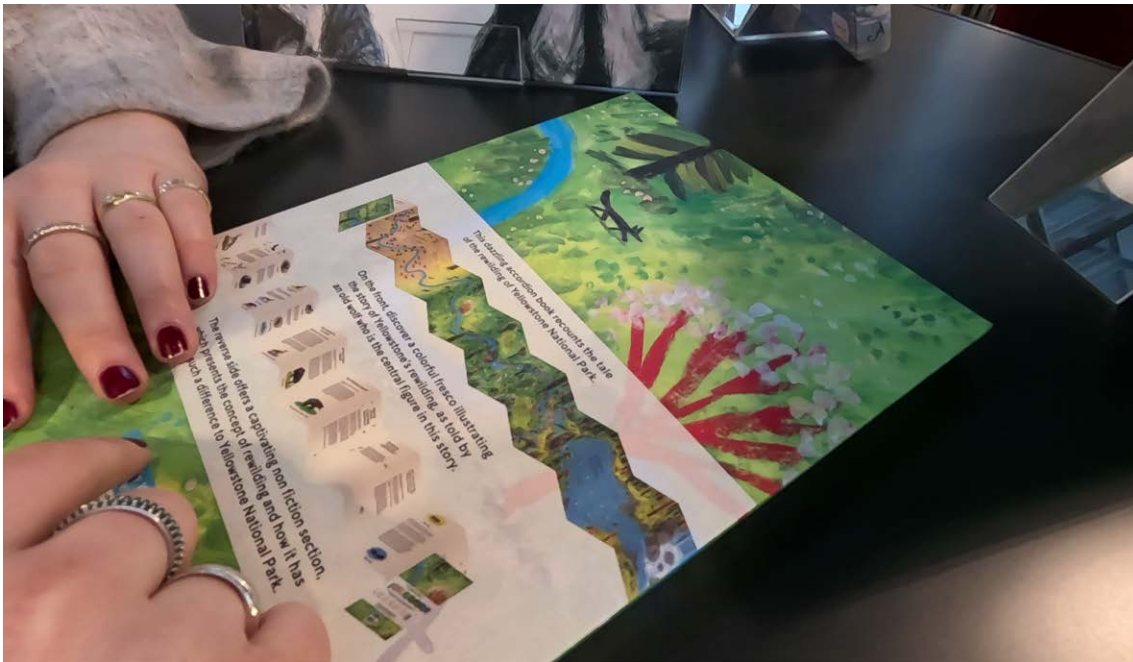
objekt, ser de inn i kameraet og sier forslaget sitt, «twenty-one» eller «three», som til et tenkt publikum. Slik byr de to studentene på seg selv. Umiddelbart kan vi tenke at denne ironiske distansen og humoristiske tilnærmingen ufarliggjør et oppdrag som virker litt overveldende for de to studentene. 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 tankerekken de må holde for å finne frem til sammenhenger mellom bøkene og objektene.

«Har vi lov å åpne?» er Evas første innskyttelse 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. Sjelden er boken en medvirkende aktør i samtalen. Det er klart at å ikke undersøke bøkene vanskeliggjør 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 undersøkelse 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 bøkens 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 sjelden 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 villedes 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 òg 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 blir de i *Migrants*. Der vises mange skikkelser 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 litterært 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 taktil tilnærming (hånd), men de virker ikke å resonnerer 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 bøkens 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 bøkens 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 ha funnet 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 åpnet 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 betraktningen av flere av bok-objekt-koblingene. Utforskingen 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 litteraturredidaktisk 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 mellemtrinnet*. 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, Ecological 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 dømme frå dikt-samlinga *Eg er eg er eg er*. I K. Kverndokken (red.), *101 Litteraturredaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 41-56). Fagbokforlaget.
- Skraftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2).
- Skiveren, T. (2024). Grøn litteraturundervisning: Ansatser til en økokritisk litteraturpedagogik. I J. Fibiger et al. (red.), *Verden i litteraturen – litteraturen i verden* (s. 227-243). Samfundslitteratur.
- 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 forfatterskap*» (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 blick for humor. Studiar i Barnelitteratur* (2024, med Ingrid Nestås Mathisen).

Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet og få inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på datoen.

8. maj 2025, Aarhus

Læsekultur: Fra toddler til teen

Få ny viden om læsekultur, inspiration til litteraturredidaktik 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

Elevs strategier for skrivning hører til de allermost effektive greb i undervisningen. Konkret kan det gøres ved tydeligt at rammesætte og stilladsere faser i skrivningen. På dette seminar deler vi erfaringer med strategibaseret skriveundervisning på tværs af fag. Du får viden om de metoder og principper for skriveundervisning, som udvikles netop nu i Nationalt Videncenter for Læsnings to projekter *Skrivesucces for elever i stovevanskeligheder* 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 overflødhedshorn af børne- og ungdomsbøger, forskning og litteratursamtaler med økokritiske briller. Temadagen henvender sig til lærere, læsevejledere, læreruddannelsen, bibliotekarer og kulturformidlere og er den anden i en række af arrangementer i tilknytning til Nationalt Videncenter for Læsnings tidsskrift *Viden om Literacy*, der formidler nyeste forskning og inspirerende praksisser inden for læsning, skrivning og sproglig udvikling.

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 skriftsprogsvanskeligheder, fx fremmedsproglærere, special- og ordblindelærere, vejledere og studerende.



Scan qr-koden og få et overblik over alle faglige arrangementer.