



Økokritiske dialoger med litteratur, atmosfære og vejr

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 jordlagens 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 deltakere ... 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 regnvejret, 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 regnvejret 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 uddannelsespolitisk instrument, som fremmer økonomisk vækst på bekostning af social og økologisk bæredygtighed (Jickling & Sterling, 2017), mens andre ser FN's udviklingsmål som menneskeheden 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 miljødelæggelse; 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 økopoese (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 vejrforhold” og desuden som ”stemning mellem mennesker” (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (u.d.), klima). Der er altså i atmosfærens 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 tilbagevendende 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) digterjeget 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 halvting (Böhme, 2011). De atmosfæriske halvting 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, følede 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 førnævnte 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 udover førnævnte 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 vejraseret 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 vejraseret 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, vandringeren 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 Eggersens (2023) stilladsering af stedbaseret litteraturlæsning. I forlængelse af verdensvendte tilgange til litteraturundervisning beskriver hun litteraturlæsning og -undervisning som en gentagende, rekursiv, hermeneutisk proces, hvori 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 tidsbegrænsning 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, vandringeren 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 samtale 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 skrivoøvelser, 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 foreslået 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 foreslået, 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 irrationelt. 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 litteraturredaktiske 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 tidligere 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>
- Eggensen, 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/spfv5i2.24625>
- 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). Samfundslitteratur.

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 känslolokompetens 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). Samfundslitteratur.

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.

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 udskoling.

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.