

Økokritiske perspektiver på litteraturundervisningen

– fra pædagogiske idealer til transformation og integration i danskundervisningens didaktiske praksis

Tidligere udgivet i bogen
Transformationer – i social innovation og entreprenørskabsdidaktik
ISBN: 978-87-7298-976-1

Af **Birgitte Greve Madsen**, Læreruddannelsen i Aarhus (bgma@via.dk)

Abstract

Artiklen fokuserer på, hvordan litteraturundervisningen i fremtidens danskundervisning bør planlægges, gennemføres og evalueres, så den kan give mening og skabe værdi for grundskolens ældste elever. Med et etnografisk blik undersøger jeg, hvordan økokritisk litteraturundervisning kan transformeres og integreres i danskfaget og dermed styrke elevernes viden og kritiske stillingtagen i et bæredygtighedsperspektiv. Gennem en økokritisk læsning af Lone Hørslevs digt *Når jeg ligger på jorden* samt to tegninger af Julie Nord redegør jeg for, at klimakrisen eksisterer i kunst og litteratur og kan supplere naturvidenskaben og give læseren mulighed for at træde ind i fiktive livsverdener. Jeg diskuterer endvidere, hvordan klimalitteratur kan være genstand i en økokritisk litteraturundervisning for udskolings elever. Når eleverne individuelt og i fællesskab med andre opfordres til at være undersøgende, opmærksomme og sanselige i og om naturen, viser min undersøgelse, at økokritisk læsning og skrivning kan bidrage til, at eleverne involverer sig i spørgsmål, der omhandler klima og bæredygtighed.

Indledning

Hvordan kan økokritisk litteraturundervisning implementeres i danskfaget i folkeskolen og styrke de ældste elevers viden og kritiske stillingtagen i et bæredygtighedsperspektiv? Dette spørgsmål udgør omdrejningspunktet i denne artikel. Spørgsmålet er interessant at undersøge af forskellige årsager:

Først og fremmest kan økokritisk litteraturlæsning ses som en del af en bæredygtighedsdagsorden. Ifølge Öhman og Sund (2021) kan økokritisk litteraturlæsning netop bidrage til, at eleverne involverer sig i spørgsmål, der omhandler klima og bæredygtighed. Læssøe (2020) understreger, at der er sparsomt med empirisk forskning om integration af bæredygtighed i skolens fag (Agenda, 2030), hvilket har ført til debat i Danmark, om hvorvidt verdensmålene og bæredygtighed bør skrives ind i folkeskolens formål (Læssøe, 2020). Der er således behov for mere forskning og opmærksomhed på, hvordan man kan udvikle en bæredygtighedsdidaktisk indenfor danskfaget. Derfor vil jeg i denne artikel undersøge, hvordan økokritisk litteraturundervisning i og om natur kan bidrage til, at eleverne involverer sig i spørgsmål om klima og bæredygtighed.

I første del af artiklen redegør jeg for, hvordan dansklæreren i et økokritisk perspektiv kan rammesætte og facilitere stedbaseret skrivning. Jeg har særligt fokus på, hvordan udskolingselever gennem natursansninger og -erfaringer kan lade sig inspirere til at producere stedbaserede økopoetiske digte.

I anden del af artiklen er omdrejningspunktet økokritisk læsning af klimalitteratur. Derfor indkredser jeg begrebet klimalitteratur og undersøger, hvordan klimalitteratur kan være genstand i en økokritisk litteraturundervisning. Gennem en økokritisk læsning af Lone Hørslevs digt *Når jeg ligger på jorden* og tegninger af Julie Nord tydeliggør jeg, at klimakrisen eksisterer i kunst og litteratur.

Transformation og integration af økokritisk litteraturundervisning på Hou Maritime Idrætsefterskole

Hou Maritime Idrætsefterskole har siden 2022 været pilotskole i forskningsprojektet, GreenEdTech, som har fokus på at udvikle bæredygtighed i fremtidens skole. Nogle af skolens dansklærere valgte at arbejde med økokritisk læsning og skrivning i tre 9. og 10. klasser, og i den forbindelse fik jeg i foråret 2023 mulighed at undersøge, hvad der sker, når man arbejder med elevernes sanselighed overfor naturen. Som tidligere lærer i grundskolen og som danskunderviser på læreruddannelsen, er jeg særligt optaget af at undersøge, hvordan man kan rammesætte og facilitere

økokritisk litteraturundervisning med stedbaseret skrivning som omdrejningspunkt. Derfor valgte jeg i designudviklingen at læne mig op ad udeskoledidaktik, stedsteori samt økokritikken for at understøtte elevernes naturerfaringer, globalkendskab og omverdensømfindtlighed (Eggersen, 2020, 2022; Eggersen & Barfod, 2020)

Min forskningsinteresse i nærværende artikel samler sig om økokritiske perspektiver på læsning og skrivning i danskundervisningen, og fremstillingen af data vil være inspireret af den etnografiske metode (Borgnakke, 2013). Gennem VIAs Forskningscenter for Innovation og Entrepreneurship og programmet *Transformativ Entrepreneurshabsdidaktik* fik jeg i foråret 2023 mulighed for at indsamle data på Hou Maritime Idrætsefterskole. Datamaterialet udgøres af observationer af tre 9. og 10. klasse elever, der skriver haiku-digte samt interviews og sparring med én dansklærer, der arbejdede med at udvikle økokritisk litteraturundervisning. Desuden vil de elevproducerede haiku-digte også være genstand for min analyse. Formålet med det kvalitative interview er at beskrive og komme tættere på, hvordan læreren i samarbejde med mig kan planlægge, gennemføre og evaluere økokritisk litteraturundervisning (Dahler-Larsen, 2008).

I planlægningsfasen havde læreren givet udtryk for, at hun var meget optagede af, hvordan man kunne kombinere og praktisere udeskoledidaktik og økokritisk litte-

raturdidaktik, og derfor lod vi os inspirere af Goga (2019), der netop pointerer, at det er af stor vigtighed, at man i fællesskab bliver opmærksom på, hvordan natur, naturerfaringer og naturforståelser er formet i eller af sproget og har stor betydning for uddannelse og bæredygtig udvikling. Goga understreger, at hvis vi ikke er opmærksomme på, hvordan vi sanser, snakker eller formulerer os om natur og er opmærksomme på, hvorfra vi henter vores sproglige repertoire, vil det kunne forhindre arbejdet med i fællesskab at nå bæredygtighedsmålene (Goga, 2018, 2019; Goga & Eskebæk, 2021)

Gogas pointerer (2018, 2019), at eleverne bør sanse, snakke og formulere sig om natur i fællesskaber, hvilket jeg sætter i spil med Merleau-Ponty og Grigsons (2000) tanker om, at stedserfaringer altid er forbundet med den kropslige intentionaltet, og derfor kan stedserfaringer være præget af forundring og resonans. I min forståelse kan man i en didaktisk kontekst sige, at et sted bliver til i mødet med et subjekt, når stedet giver ekko eller genlyd for eleverne:

Steder indgår i digte, nogle gange tilfældigt, nogle gange gennemtrænger de digtene, som om sted var hele deres substans. Det er ikke overraskende. Når alt kommer til alt, vokser vi op på steder. Sted er vores ydre tilstand; sted er have, mark, landskab, skove, højedrag, kilder, floder, flodmundinger, strande, dale, landsbyer, købstæder, gader. (Grigson, i: Eggersen 2016, 200)

Ovennævnte økokritiske og stedsteoretiske perspektiver inspirerede mig til at udvikle undervisning, hvor eleverne skulle producere økopoetiske digte.

Eleverne producerer økopoetiske strand-haiku-digte

Hou Maritime Idrætsefterskole ligger smukt placeret med bygninger helt ned til havet ved den jyske østkyst. Jeg valgte, at eleverne skulle være opmærksomme og modtagelige i forhold til havet og stranden, hvorfra de i forvejen alle havde stedserfaringer. Indledningsvis forklarede jeg eleverne, at de skulle gå en tur langs stranden, og jeg understregede, at det var et mål i sig selv, at de skulle bruge deres sanser og være opmærksomme på det sted, de befandt sig. Eleverne blev opfordret til ikke at tale med hinanden på deres gåtur, idet det var min forventning at det i højere grad ville give dem mulighed for at sanse, skrive og tage billeder, der kunne fastfryse deres sanseindtryk. Derfor fik de også følgende citat af Knausgaard med på vejen:

Nu er sagen imidlertid at det at skrive handler lige præcis om at se bort fra hvordan noget tager sig ud i andres øjne, lige præcis om at være fri i forhold til alle mulige domme, fri af positionering og poseren. Det at skrive handler om at gøre noget tilgængeligt, at få noget til at vise sig. (Knausgaard, 2019 s. 36)

Skriveøvelsen samt rammesætning af feedback-processen, som jeg præsenteret eleverne for, er skitseret nedenfor:

Strand-haiku-digt - Skriveøvelse	Feedback på strandhaiku-digte:
Skriv et strand-haikudigt: Regler: - Et japansk haiku-digt af 17 stavelser, fordelt over tre linjer med henholdsvis (5+7+5) - Verber i nutid - Skal indeholde noget konkret Foto + Haiku-digt: - Gå en tur ned til stranden - Tag billeder af naturen - Skriv et haiku-digt, hvor du lader dig inspirere af ét af dine billeder - Lad dig inspirere af din gåtur - Digtet er en slags fastfrysning af øjeblikket. Et nu. - Et haiku-digt skal indeholde en natursansning. - Det skal henvise til en specifik begivenhed, og det skal være skrevet i nutid.	- Når du har skrevet et udkast til et haiku-digt, der er inspireret af ét af dine fotos, skal du give og modtage feedback fra to af dine klassekammerater. - Når du giver feedback skal du altid tage et positivt udgangspunkt - Du må altså rose så meget du vil, men nøjes med at komme med et enkelt råd eller to til, hvad der evt. kan forbedre teksten og/eller billedet. - Du må også gerne fortælle, hvilke billeder du selv danner inde i hovedet, når du hører digtet og ser på billedet. - Når du giver feedback, kan du eksempelvis komme ind på, hvordan tekst og billede hænger sammen hvordan der bliver leget med sproget.

Skriveøvelse samt feedback-processer til udskolings elever er udarbejdet af Birgitte Greve Madsen

Nogle elever gik alene rundt langs stranden og skrev udkast til deres haiku-digte, mens andre elever tydeligvis havde brug for at finde sammen i små grupper for at sparre med hinanden om deres sanseindtryk. I løbet af en halv time havde alle elever udvalgt et foto og skrevet et digtudkast, som de viste mig på deres mobiltelefoner. Jeg anerkendte deres tekster ved at læse digtene højt samt stille dem åbne autentiske spørgsmål (Dysthe, 2020) om sammenhæng mellem digt og billede. Eleverne var optagede af, at digtet skulle indeholde en natursansning, og det gav dem tydeligvis tryk i skriveprocessen, at de kunne læne sig op ad de naturbilleder, som de havde taget på deres gåtur. Ved at skulle kombinere skrift og billede, fik de en større forståelse for digtet som genre, og at digtet er en fastfrysning af et øjeblik.

Feedback-processer stilladseres som eksplorative samtaler

Da eleverne skulle give og modtage peer feedback fra hinanden i forhold til, hvordan digte og billeder kunne smeltes sammen til multimodale produktioner, virkede de meget ivrige for at hjælpe hinanden. De fortalte, hvilke billeder de selv dannede inde i hovedet, når de lyttede og iagttog hinandens billeder og digte.

Jeg mindede dem om, at feedback altid skulle tage et positivt udgangspunkt. De måtte således rose hinanden så meget

de ville, men nøjes med at komme med enkelte råd til, hvad der kunne forbedre og skabe sammenhæng mellem deres tekst og billede. Gennem hele forløbet var der opmærksomhed på, at feedbacken skulle gives i skrive- og produktionsfasen, og ikke når eleverne havde færdiggjort deres multimodale produktioner (Kvithyld & Aasen, 2011).

I peerfeedbacken stillede eleverne således hinanden åbne spørgsmål og responderede ved at bringe deres egne synspunkter ind i samtalen, som undervejs udviklede sig til at blive en eksplorativ samtale. Den eksplorative samtale er en kommunikativ proces, der netop skal få eleverne til at ræsonnere gennem dialogen (Mercer, 2005). Når eleverne stillede hinanden undrende spørgsmål, blev de tydeligvis selv opmærksom på, hvordan de ville ændre deres egne digte. Den eksplorative samtale, som fandt sted under feedbackprocessen, åbnede for, at de med Pjedsteds begreber kunne sætte sig i den andens sted med stedet som et væsentligt omdrejningspunkt (2016). Det er netop Pjedsteds pointe, at litteraturens og stedets dannelsespotentialer hænger sammen med, at man netop skal kunne sætte sig i den andens sted med stedet. Anne Bock, der er optaget af skrivning og dannelse i udskolingen, giver udtryk for, at skrivning kan bringe os tættere på et nærvær og autenticitet i samværet med andre og forståelse af os selv i verden:

Når man giver sig i kast med at skrive, er der noget på færde. "At kunne se det flotte i det, at kunne mærke". Udsagn der vidner om en overgivelse til det at være til og aktivering af en ikke-narrativ forestillingskraft. Og det, det gør ved en, er måske at komme tættere på noget af det, man ikke mærker og forestiller sig, når forventninger, tidspres og krav står øverst på dagsordenen: "Jeg skriver, og verden lukker sig ikke om mig". (Bock, 2021)

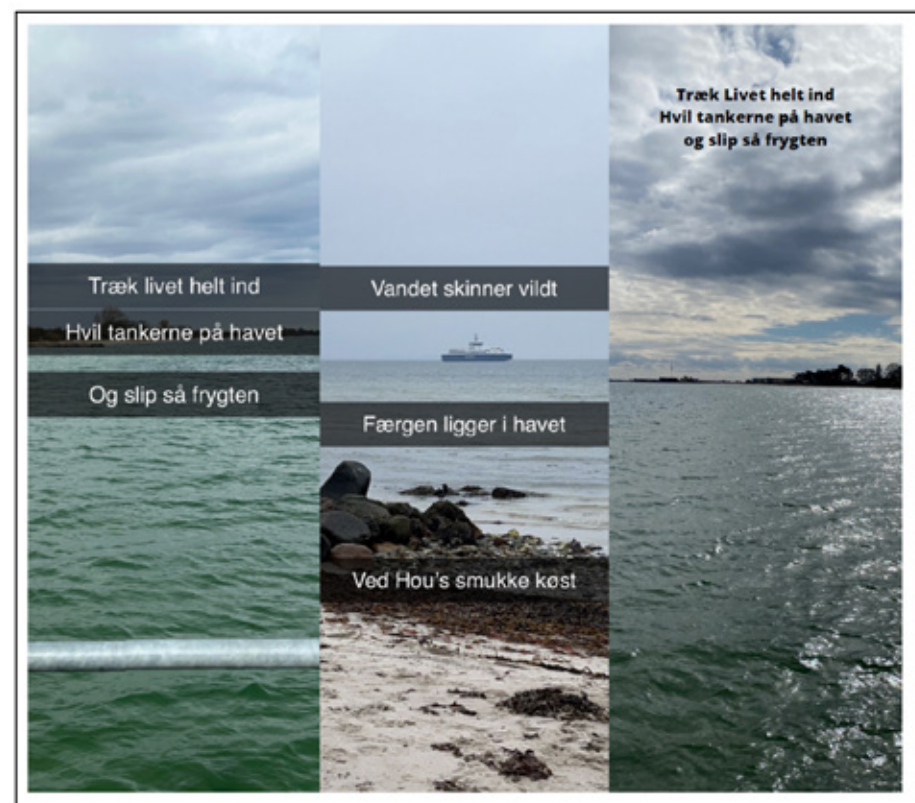
Alle elever i de tre klasser fik produceret flotte og meningsfulde strand-haiku-digte, som de selv var meget stolte af. Nedenfor har jeg valgt at vise eksempler på to grupper færdige strand-haiku-digte. Jeg har netop udvalgt disse elevtekster, da teksterne kan ses som et udtryk for, at natursansninger i eksistentiel forstand kan hjælpe nogle elever med at få ro på deres tanker og frygt. Eksempelvis skriver én elev metaforisk: *Træk livet helt ind, Hvil tankerne på havet og slip så frygten.*



To elevers strand-haiku-digte

En anden elev skriver: *Står stille på stranden. Havet er et roligt sted i hvert fald for mig.* Grigson skriver, at et sted er vores ydre tilstand (2000). Og som eleven her udtrykker så præcist i sit digt, er havet tydeligvis et sted, der også udtrykker elevens indre tilstand. Med Grigson ord får eleverne stedserfaringer:

Sted er solskin, regn, sne, is. Det er vest, øst, nord og syd. Det er der, hvor årstiderne skifter. Vores fornemmelse strømmer ind i steder, og en ophobning af fornemmelse; historisk, kulturel og personlig, strømmer tilbage fra steder og ind i vores bevidsthed. (Grigson, in: (Greve, 2000, 143) (Oversat af Eggensen, 2016)



Tre elevers strand-haiku-digte

Det er min vurdering, at eleverne fik aktiveret en ikke-narrativ forestillingskraft, mens de skrev økopoese, og det var sandsynligvis årsagen til, at alle elever i de tre klasser oplevede det som meningsfuldt at producere strand-haiku-digte, der var efterfulgt af eksplorative feedbacksamtaler. Som afslutning på undervisningsforløbet blev alle de stedbaserede økodigte udstillet for forældre samt skolens andre elever og ansatte. Denne afsluttende formidling var således trukket væk fra det traditionelle klasselokalet, hvilket tydeligvis havde en positiv effekt på elevernes engagement. Samtidig var det med til at skabe værdi for elever og lærere, at udstillingen blev målrettet et autentisk publikum.

Artiklen har nu haft fokus på, hvordan udskolings elever i et økokritisk perspektiv kan skrive stedbaserede økodigte, hvor de bruger deres sanselighed og forestillingskraft. Jeg vil nu forsøge at indkredse, hvilken litteratur, der byder sig til som genstand i en økokritisk litteraturredidaktik, og hvordan den kan styrke de ældste elevers viden og kritiske stillingtagen i et bæredygtigheds perspektiv.

Klimalitteratur eller -fiktion tematiserer ifølge Flinker (2022) menneskeskabte klimaforandringer. Flinker understreger, at mange klimafiktioner kombinerer fiktive forestillinger med miljø- og klimaviden-skablige fakta (2022, s. 15). Ifølge Flinker kan man spore to udbredte og forskel-

lige former for klimafiktioner inden for nordisk voksenlitteratur. Det drejer sig om fiktioner, der foregår i fremtiden og trækker på apokalyptiske og dystopiske diskurser, eksempelvis science fiction genre. Desuden omhandler det fiktioner, som tematiserer klimaforandringer i realistiske og ofte nutidige miljøer. I disse fiktioner opstår ofte etiske dilemmaer i relation til den globale opvarmning og klimaforandringer (Flinker 2022, s. 15).

Mens Flinker primært har fokus på klimafiktion skrevet til voksne, advokerer Goga (Goga, 2018, 2019; Goga & Eskebæk, 2021) for, at læsning af klimalitteratur og skrivning af økopoese, dels kan bibringe børn viden om naturen, dels viden om de klimaudfordringer, som verden står over for lokalt og globalt. Ved at kombinere den økokritiske pædagogik og litteratursamtalen ønsker Goga at vise, hvordan elever gennem litteraturmøder i en uddannelses kontekst, kan tilegne sig kundskab og kompetence, som fremmer bæredygtig udvikling. Goga undersøger derfor, hvad der kendetegner litteratursamtalen, og hvad det vil sige, at den er økokritisk.

Under evalueringen af ovennævnte undervisningsforløb, hvor eleverne producerede stedbaserede økodigte sparrede jeg med én af dansklærerne fra Hou Maritime Idrætsefterskole om, hvordan man kan udvælge klimalitteratur, som udskolings elever kan læse uden at skabe grobund for klimaskam eller -angst. Vores dialog faldt

på, hvordan man i en økokritisk litteraturundervisning for udskolings elever kunne implementere Lone Hørslevs digt *Når jeg ligger på jorden*. Nedenfor har jeg forsøgt mig med en økokritisk læsning af digtet, som findes i Hørslev (2018, s. 16,1).

Klimakrisen i kunst og litteratur

- en økokritisk læsning af
Når jeg ligger på jorden

Lone Hørslevs digt *Når jeg ligger på jorden* indledes med en beskrivelse af jeget, der sanser og erfarer naturen, hvilket i sammenhæng med Julie Nords tre tegninger skaber multimodal og tekstlig kohærens i den sammensatte tekst (Hørslev, 2018, s. 16-23). Læsesubjektet møder en truet og potentielt døende verden og tvinges til at forholde sig til at kosmiske stråler er ved at grille vores jord (Hørslev, 2018, 17). Læserens blik indfanges i Julie Nords surrealistiske og eventyrlige tegninger, der ledsager digtets vabaltekst og er med til at transformere det velkendte til noget foruroligende.

Julie Nord har med kubistisk stil tegnet to menneskelignende figurer samt et udefinerbart fantasidyr med lodden pels, lange kløer og skræmmende store tænder. De sidder alle tre omkring et dækket bord, men der er kun dækket op til en enkelt person med bestik, vinglas samt en tallerken, der er formet som et stort øje, som stirrer direkte på læseren. Øjeæblet er omkranset af det velkendte danske

Royal Copenhagen design. Desuden ses en aflang tungelignende tåre, der er med til at understrege tegningens sørgmodige og dystre stemning. Borddækningen signalerer ikke, at de tre væsner er inviteret med til bords, selvom de sidder ved bordet, men det er læseren derimod. Dette metafiktive element (Friis 2012), der via en markering af fikcionaliteten kommenterer, at den er fiktion, kan få læseren til at føle sig overvåget og ufrivilligt inddraget i et noget dystert middagsselskab. Denne nedbrydning af fiktionen medfører, at læseren inddrages mere direkte i teksten, og man tvinges til at reflektere over dette forhold.

Digterjeget henvender sig ligeledes eksplicit til læseren med spørgsmålet: *Vidste du at der er en såkaldt polvendning på vej? Nej? Det bliver forvirrende for fuglene* (Hørslev, 2018). Fortællerkommentaren kommer her til at fungere metafiktivt som en ildevarslenende henvendelse til både den implicite og den faktiske læser om den skæbnesvangre klimakrise, som menneskeheden står overfor. Klimakrisen er tydeligvis et gennemgående tema i Nords tre tegninger og Hørslevs digt, der med en ironisk karnevalistisk latter (Bakhtin, 2001) afsluttes således: *kosmiske stråler vil grille vores jord, men fuck nu det! Det er faktisk sket før, og kakerlakkerne de lever jo endnu*.

På Julie Nords anden tegning ligger kvinden med græsset voksende op ad sin kind, mens store kakerlakker kravler i hendes

hår. Internetikonet i øverste højre hjørne signalerer paradoksalt nok tilgængelighed, men kvindens blik minder i højere grad læseren om det modsatte, idet hun virker fraværende og upåvirket af, at kakerlakker kravler rundt i hendes hår. Der bliver bevidst spillet på forholdet mellem virkelighed og fiktion. Læseren skal således forholde sig til om kvinden, der ligesom digtets titel indikerer, *ligger på jorden* med sine store åbne øjne, lever i en virkelig verden, eller om hun udelukkende eksisterer i en parallelverden på Internettet. Der er et modsætningsfyldt forhold mellem natur- og kulturbegrebet, som dominerer i teksten og er med til at skabe tekstlig kohærens.

Disse metafiktionelle niveauer som læseren, teksten og forfatteren konstruerer i et samspil, fordrer, at læseren er aktiv og medskabende. Med Klaus P. Mortensens ord (1998) sætter læseren sin egen identitet i proces, når hun er medskabende. Denne proces igangsætter en selvrefleksion, selvoverskridelse og selvfordobling, som er dannelsens kernepunkter. Litteraturen udspringer af en refleksion over, hvordan mennesket fortolker og organiserer sig selv og sin verden. Og det er i denne forstand, at litteraturen er selvfordoblende og dannende: Litteratur er med Mortensens ord både en virkning og en bevidst tematisering af menneskets konstitutive selvfordobling. Litteraturbeskæf-

tigelsen kan da tilsvarende betragtes som en kulturbetinget refleksion over tekster og deres refleksive karakter (Mortensen 1998: 21).

Andersen (2020) pointerer, at vi netop skal søge i fiktionen, hvis vi vil forstå klimakrisens konsekvenser. Det særlige ved klimalitteraturen er ifølge Andersen (2020), at den kan supplere naturvidenskabens og give læseren mulighed for at træde ind i fiktive livsverdener, som behandler aktuelle spørgsmål på en måde, der giver mulighed for indlevelse.

Hørslev og Nords dystre og eventyrlige univers kan noget særligt i den forstand, at den kan hive os ind i identifikation, hvor vi kan forestille os verdener, vi endnu slet ikke kan begribe (Andersen, 2020). Klimakrisen er også en forestillingskrise, pointerer Andersen. Det er svært for os helt at forestille os, hvad der kommer til at ske, hvis vi eksempelvis *griller* vores egen jord, som Hørslev skriver i sit digt *Når jeg ligger på jorden*. Men fordi fiktionen lader sig selv foregå i en verden, hvor jorden allerede er grillet, og fordi fiktionen kan få sin læser eller beskuer til at træde ind i det her særlige identifikationsrum, hvor vi kan identificere os med karakterer, så bliver det ifølge Andersen mere nærværende (2020).

Konklusion

Klimakrisen forstyrrer tydeligvis vores opfattelse af natur, og for mig at se har det stor betydning for, hvordan litteraturundervisningen i fremtidens danskundervisning bør planlægges, gennemføres og evalueres, så den kan give mening og skabe værdi for grundskolens ældste elever. I denne artikel har jeg forsøgt at indkredse, hvordan økokritisk litteraturundervisning kan transformeres og integreres i danskfaget og dermed styrke de ældste elevers viden og kritiske stillingtagen i et bæredygtighedsperspektiv. Jeg har undersøgt vigtigheden af, at dansk-læreren udvikler økokritisk litteraturundervisning for grundskolens ældste elever.

Jeg har endvidere redegjort for, hvordan eleverne gennem natursansninger kan producere stedbaserede økopoetiske digte, som med Grigsons ord både udtrykker deres ydre og indre tilstand (2000). Når elever producerer økopoesi, får nogle elever natur- og stedserfaringer, der medvirker til, at de finder en form for eksistentiel ro, hvor de kan få mere styr på deres tanker og frygt: *Træk livet helt ind, Hvil tankerne på havet og slip så frygten* (elevtekst)

I anden del af artiklen har jeg forsøgt at tydeliggøre, at klimalitteraturen med Andersens ord (2020) rent faktisk kan supplere naturvidenskabens og give læseren mulighed for at træde ind i fiktive livs-

verdener. Gennem en økokritisk læsning af Lone Hørslevs digt *Når jeg ligger på jorden* samt 2 tegninger af Julie Nord har jeg forsøgt at redegøre for, at klimakrisen eksisterer i kunst og litteratur, og at klimalitteratur i særdeleshed kan være genstand i en økokritisk litteraturundervisning for udskolings elever.

Det afgørende for, at dansk-læreren kan lykkes med at udvikle og gennemføre økokritisk litteraturundervisning, der kan skabe værdi for eleverne, hænger for mig at se sammen med, hvordan litteratursamtalen rammesættes og faciliteres. Her lader jeg mig inspirere af Nina Goga, der netop pointerer, at litteratursamtalen, som meningsudveksling eller forhandling af mening, indebærer at læsernes tænkning mødes, og at egen tænkning flettes sammen med andres tænkning. I min undersøgelse viste det sig, at de eksplorative feedbackprocesser som eleverne havde med hinanden og med læreren i høj grad var medvirkende til, at eleverne ræsonnerede gennem dialogen (Mercer, 2005) og åbnede for, at de kunne sætte sig i den andens sted med stedet (Pjedsted 2016). Når eleverne individuelt og i fællesskab med andre opfordres til at være undersøgende, opmærksomme og sanselige i og om naturen, viser min undersøgelse tegn på, at økokritisk læsning og skrivning kan bidrage til, at eleverne i højere grad involverer sig i spørgsmål, der omhandler klima og bæredygtighed.

Referencer

- Andersen, G., (2020). *Climate fiction and cultural analysis A new perspective on life in the anthropocene*, Routledge.
- Bakhtin, M., (2001) *Karneval og latterkultur*, Hans Reitzels Forlag
- Borgnakke, K., (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen - mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. København : Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Dahler-Larsen, P., (2008). *At fremstille kvalitative data*, Syddansk Universitetsforlag.
- Dysthe, O., (2020) *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*, Klim.
- Eggersen, D., (2016). *Afsted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode*, I: Christensen, M., (red.): *Genrepædagogik – og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*, Hans Reitzels Forlag.
- Eggersen, D., (2020). *Then came antropocæn. Litteraturens og litteraturundervisningens rolle i disse præ-apokalyptiske tider*. I: Garsdal, J. (red.) (2020). *Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser*. VIA University College.
- Eggersen, D. V., & Barfod, K. (2020). *På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George*. Nordic Journal of Literacy Research, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.227>
- Eggersen, D., (2022). *Place-based reading. A model for literature teaching outside the classroom*. L1 Language and Literature in Education
- Flinker, J., (2018). Den skandinaviske cli-fi. En ny genre i Antropocæn?. Spring nr.42, s. 41-66.
- Friis, E., (2012). *Intertekstualitet*, I: *Introduktion til teori og analyse*, Aarhus Universitetsforlag.
- Goga, N., (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I: Stokke & Tønnessen (red.). *Møter med barnelitteratur. Introduktion for lærere*. (s. 351-369). Universitetsforlaget.

- Goga, N., (2019). *Økokritiske litteratursamtaler: en arena for økt bevisshet om økologisk samspill?* I: Acta Didactica Norden (ADNO) Volum 13;(2) <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N., & Eskebæk, M., (red.) (2021). *På tværs af Norden 2, Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*, Nordisk Ministerråds Publikationsserie. Hentet: 10.3.2023: <https://www.norden.org/da/publication/paa-tvaers-af-norden>
- Greve, A., (2000). *Poesi og Sted*, I: *Tidsskrift i litteratur og kultur*. Nordlit 4(1): 137
- Hørslev, L., (2018). *Dagene er data*, Rosinante.
- Knausgaard, K. O. (2019). *Hvorfor skriver jeg*, Lindhardt og Ringhof.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. I Tidsskriftet viden om læsning. Nummer 9, 2011.
- Læssøe, J., (2020). *Forskning i uddannelse og bæredygtighed*. I, J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsbaserede bidrag*. Frydenlund.
- Mercer, N., (2000). *Words and Minds - How we use language to think together*. Routledge.
- Mortensen, K.P., (1998). *Midt i ræset*, Dansk lærerforening.
- Pjedsted, P. D. M. (2016). *At sætte sig i den andens sted med stedet: -Litteraturens og stedets dannelsepotentiale*. Viden om Literacy nr. 20, 10.
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability*, 13(3083), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13063083>