



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Gymnasieelevers økokritiske refleksioner under eksplorative samtaler

Af Louise Rosendal Bang, ph.d., postdoc, Syddansk Universitet

Resumé

I artiklen undersøges gymnasieelevers økokritiske refleksioner under eksplorative lærer-elev-samtaler om Dan Turèlls digt "Der er dejligt ude på landet." Med afsæt i en økokritisk analysemodel, bestående af forskellige økokritiske nøglebegreber, analyseres fire transskriberede samtaler fra to HTX- og to STX-klasser (teknisk studentereksamen og almen studentereksamen). Undersøgelsen viser, hvordan den eksplorative samtaleform, kendetegnet ved fravær af lærerens spørgsmål, fri turtagning og fælles tænken højt, skaber rum for teoretiske refleksioner over forholdet mellem natur og kultur. Eleverne bruger de økokritiske nøglebegreber selvstændigt og fagligt præcist, mens de æstetiske og moralske dimensioner fylder mindre. Samtalerne understøtter en filosofisk bæredygtighedsforståelse, som peger på behovet for at supplere eksisterende didaktisk viden om kvalitet i bæredygtighedsundervisningen med en sådan dimension.

Indledning

Samtalen er blot én af forskellige metoder i litteraturundervisningen. Men noget af det særlige ved den er, at ordene, vi siger, er forgængelige. I udvekslingen med den anden kan vi her og nu afprøve nogle refleksioner, uddybe dem, ændre dem eller forkaste dem (Barnes, 2010). Denne mulighed for åben og undersøgende refleksion er også væsentlig i bæredygtighedsundervisningen, hvor det er vigtigt, at eleverne kan arbejde eksplorativt med de komplekse spørgsmål, det indbefatter, og fra flere vinkler. I danskfaget kan økokritiske analyser danne afsæt for sådanne samtaler ved, at forskellige naturperspektiver bringes i spil og dermed understøtter muligheden for, at eleverne udvikler en mere nuanceret og kvalificeret bæredygtighedsforståelse.

Denne artikel handler om elevers økokritiske refleksioner under eksplorative lærer-elev-samtaler om en litterær tekst. I økokritikken undersøger man grundlæggende litteraturens repræsentationer af på den ene side den ikke-menneskelige natur og på den anden side menneskets kulturelt betingede vaner og idéer, ligesom man forholder sig til spændingsfeltet mellem de to størrelser (Garrard, 2004). Det er en analysetilgang, som ikke alene giver eleverne mulighed for at sætte klima- og miljøproblematikker i et bredere perspektiv, men også at udvikle deres litterære kompetencer.

I de senere år har stadig flere nordiske litteraturredaktører interesseret sig for og undersøgt litteratursamtalens grønne potentiale. Denne artikel retter sig mod gymnasiet og belyser eksplorative samtaler, hvor hverken lærer eller elever stiller spørgsmål, og hvor den økokritiske metode er defineret i form af en analysemodel, eleverne kan tage udgangspunkt i for at undersøge forholdet mellem kultur og natur i teksten. Modellen er udviklet i det igangværende DFF-finansierede forskningsprojekt *Environmental Literacy in L1-Education: Greening Danish Literary History (2102–00187B)*, der har til formål at undersøge, hvordan vi kan kvalificere gymnasieelevers bevidsthed om klima- og miljøproblematikker gennem økokritiske analyser af ældre tekster. Denne kategori af tekster fylder stadig forholdsmeget meget i gymnasiets litteraturundervisning, og selvom de ikke direkte indeholder temaer om klima og miljø, er mange af dem rige på naturbeskrivelser, som kan fortælle noget om det naturforhold, vi har arvet fra vores forfædre. Artiklens empiriske materiale er indhentet i samme projekt og består af fire transskriberede lærer-elev-samtaler om den samme tekst i henholdsvis to HTX- og to STX-klasser fordelt på to danske gymnasier. HTX er forkortelsen for teknisk studentereksamen og STX for almen studentereksamen. I begge uddannelsesretninger er eleverne typisk 16-19 år.

Jeg undersøger de fire samtaler ud fra følgende spørgsmål: Hvad kendetegner gymnasieelevers refleksioner under eksplorative samtaler, når de bruger den økokritiske analysemodel som metode? Formålet er at få indsigt i, hvad det er for en form for bæredygtighedsforståelse, eleverne udvikler og udtrykker inden for en sådan didaktisk ramme. Samtalemotoden, der understøtter elevernes eksplorative tilgang, indgår således som et grundlag for undersøgelsen, mens den egentlige analysegenstand er elevernes økokritiske refleksioner.

Artiklen er struktureret sådan, at jeg først giver en overordnet status over tidligere didaktisk forskning i først eksplorative samtaler, så økokritiske litteratursamtaler, for derefter at beskrive, hvad artiklen bidrager med til disse forskningsfelter. Dernæst skitserer jeg de teoretiske perspektiver, jeg relaterer til analyserne af samtalerne, og de økokritiske positioner, som ligger til grund for den økokritiske analysemodel, og i tillæg dertil introducerer jeg modellen. I den efterfølgende analysedel forklarer jeg den eksplorative samtaleform, eleverne taler ud fra, ligesom jeg præsenterer den metode, jeg bruger til at analysere samtalerne med. Endeligt fremlægger jeg selve analyserne efterfulgt af resultaterne, som jeg relaterer til de teoretiske perspektiver. Slutteligt konkluderer jeg.

Tidligere didaktisk forskning i eksplorative og økokritiske samtaler

Begrebet om det eksplorative i sammenhæng med mundtlighed og undervisning kommer fra det internationale felt, hvor flere forskere har undersøgt eksplorative dialoger fra forskellige vinkler (Applebee et al., 2003; Barnes, 2010; Dawes, 2013; Engle og Conant, 2002; Gordon, 2010; Loyens & Rikers, 2011; Mercer & Hodgkinson 2008; Retznitskaya & Wilkinson, 2017; Rødnes 2009). Særligt hos Douglas Barnes samt Neil Mercer og Karen Littleton er *exploratory talk* et centralt begreb. Barnes (2010) forholder sig filosofisk til begrebet og understreger, at eksplorative samtaler er et vigtigt redskab til i fællesskab at udforske forskellige måder at tænke og forstå på, mens Mercer & Littleton (2007, 2013) arbejder empirisk med eksplorative dialoger som metode til udvikling af børns tænkning, læring og evne til problemløsning. I Danmark er Nikolaj Elf og Thomas Illum Hansen (2017) inspireret af Mercer og Littleton med det *undersøgende* som kernebegreb. De forbinder værdien af undersøgende litteratursamtaler med umiddelbare iagttagelser af teksten, indholdsdiskussion på basis af eleviagttagelser og samarbejde om løbende tolkninger, hvor eleverne får og tager mere autoritet. I øvrige didaktiske udgivelser forbindes det undersøgende med det elevcentrerede (Høegh, 2018), ligesom der præsenteres konkrete undervisningsforløb og strategier (Gissel & Steffensen, 2021). Endelig lægges der vægt på, at undersøgende samtaler kan give eleverne mulighed for at stille kritiske spørgsmål, argumentere for og imod (Dam Christensen, 2022), samt formulere sig tvivlende og hypotetisk (Dahl Rasmussen, 2019).

“ Denne artikel bidrager netop her ved at undersøge, hvordan spørgsmålsfrie samtaler som didaktisk ramme kombineret med den økokritiske analysemodels begrebsdannelser kvalificerer elevernes bæredygtighedsforståelse.

Forskning inden for økokritiske litteratursamtaler i undervisningssammenhæng er på nuværende tidspunkt forholdsvis begrænset. De fleste studier kommer fra Norge og tager, som nævnt, afsæt i læreruddannelsen. Et par studier viser, hvordan *literature circles*, hvor studerende taler med udgangspunkt i såkaldte *reading roles*, er brugbare i forhold til at engagere de lærerstuderende i at føle sig i stand til at facilitere økokritisk undervisning (Guanio-Uluru, 2019), og at disse *literature circles* kan skabe autentiske dialoger og øget miljøbevidsthed (Rimmereide, 2023). I andre studier har Nina Goga i samarbejde med øvrige forskere undersøgt dialogisk undervisning i sammenhæng med økokritisk læsning. Disse studier viser, at kombinationen af dialogisk undervisning og økokritiske refleksioner fordrer de studerendes samarbejde og kritiske stillingtagen til miljøspørgsmål, som kan støtte de lærerstuderende i deres kommende tilrettelæggelse af undervisning i bæredygtighedsspørgsmål (Goga & Pujol-Valls, 2020; Goga et al. 2023). Endelig viser et nyere studie, at læsningerne under økokritiske samtaler afhænger af dynamikken i gruppen, de studerendes litterære kompetencer og deres kulturelle baggrund (Svelstad, 2024).

Enkelte studier, der rækker ud over Norden, viser, at økokritiske samtaler kan skabe engagerende, æstetisk og stedsspecifik læring (Campagnaro & Goga, 2021), og at de kan medvirke til at udvikle de studerendes empati (Campagnaro & Ferrari, 2024).

I ovennævnte praksisnær forskning i eksplorative samtaler forbindes de eksplorative elementer ofte metodisk med, at læreren stiller spørgsmål, også selvom forskning viser, at spørgsmål ikke i sig selv er en garanti for åbne samtaler (se for eksempel Hetmar, 2019; Andersson-Bakken, 2015). Fælles for de økokritiske samtalestudier er, at de primært retter sig mod læreruddannelsen, og at den økokritiske tilgang hovedsageligt forstås som en overordnet søgen efter natur i teksten, snarere end en egentlig metode. Det betyder, at vi ikke har særlig god forståelse for, hvad der sker i den eksplorative samtaleform, når den ikke bygger på spørgsmål, og når eleverne først allerede har tilegnet sig viden om centrale økokritiske kategoriseringer og begrebsdannelser. Denne artikel bidrager netop her ved at undersøge, hvordan spørgsmålsfrie samtaler som didaktisk ramme kombineret med den økokritiske analysemodels begrebsdannelser kvalificerer elevernes bæredygtighedsforståelse.

Teoretiske perspektiver: bæredygtighedsdidaktik og økokritik

De teoretiske perspektiver, jeg relaterer til undersøgelsen, kommer fra bæredygtighedsdidaktik og litteraturteori i form af økokritik. Fra det bæredygtighedsdidaktiske felt inddrager jeg Martin Hauberg-Lund Laugesen og Nikolaj Elfs fire dimensioner for kvalitet i bæredygtighedsundervisningen (2023). De tre af

“ Den øko-
kritiske
analysemodel,
som jeg
præsenterer i
denne artikel,
er bygget op
om en række
nøglebegreber,
som repræsen-
terer disse
forskellige
traditioner
inden for
økokritisk
teori.

dimensionerne – *logical, psychological* og *moral* – henter de fra en allerede udviklet model (Fenstermacher & Richardson, 2005), mens de tilføjer *aesthetic/affective* som den fjerde. Den logiske dimension refererer til undervisningens faglige indhold, og den psykologiske til klasseledelse, motivation og relationer. Den moralske refererer til værdier, stillingtagen og ansvar, og endelig refererer den æstetisk/affektive til sanseoplevelser og følelser. Hos Hauberg-Lund Laugesen og Elf indgår dimensionerne i en model, som lærere kan bruge som et didaktisk refleksionsværktøj. I denne kontekst relaterer jeg dimensionerne til elevernes refleksioner samt den eksplorative samtale og den økokritiske analysemodel som didaktiske ramme.

Økokritikken beskrives ofte som udviklet i bølger med forskellige forståelser af naturen og spændingsfeltet mellem naturen og kulturen (Gregersen & Skiveren, 2023). Første bølge er præget af det miljøfilosofiske begreb *dybdeøkologi*, hvor naturen tillægges egen værdi uafhængigt af mennesket, og hvor menneskets behov for at dominere naturen kritiseres (Næss, 1976). I anden bølge gør Timothy Morton med sit begreb om *mørk økologi* op med idéen om naturen som uberørt og idyllisk og argumenterer for, at naturen er et komplekst fænomen, som mennesket allerede er dybt indlejret i og ikke kan adskille sig fra (Morton, 2018). Andre og nyere studier tager afsæt i nymaterialistiske ontologier med henblik på at undersøge, hvordan ændrede forståelser af materialitet udfordrer antropocentriske forestillinger om forholdet mellem menneske og ikke-menneskelig materie (se for eksempel Bennett, 2010 og Skiveren & Gregersen, 2016). I de senere år har økokritikken desuden bevæget sig ind i øvrige felter som petrokulturstudier, der handler om at undersøge og forholde sig kritisk til de kulturelle logikker, som opretholder brugen af olie og fossile brændstoffer (Szesman & Boyer, 2017), samt utopiske studier med undersøgelser af utopiske scenarier for en bæredygtig fremtid (Jameson, 2005).

Den økokritiske analysemodel, jeg præsenterer i denne artikel, er bygget op om en række nøglebegreber, som repræsenterer disse forskellige traditioner inden for økokritisk teori. Det drejer sig om *biocentrisme*, *naturinstrumentalisme*, *naturforestillinger*, *petrokultur*, *mere-end-menneskelige sammenfiltringer* og *utopi*. Derudover er *antropocentrisme* inddraget som et mere generelt begreb. I nedenstående figur er nøglebegreberne forklaret og koblet til de teoretiske traditioner:

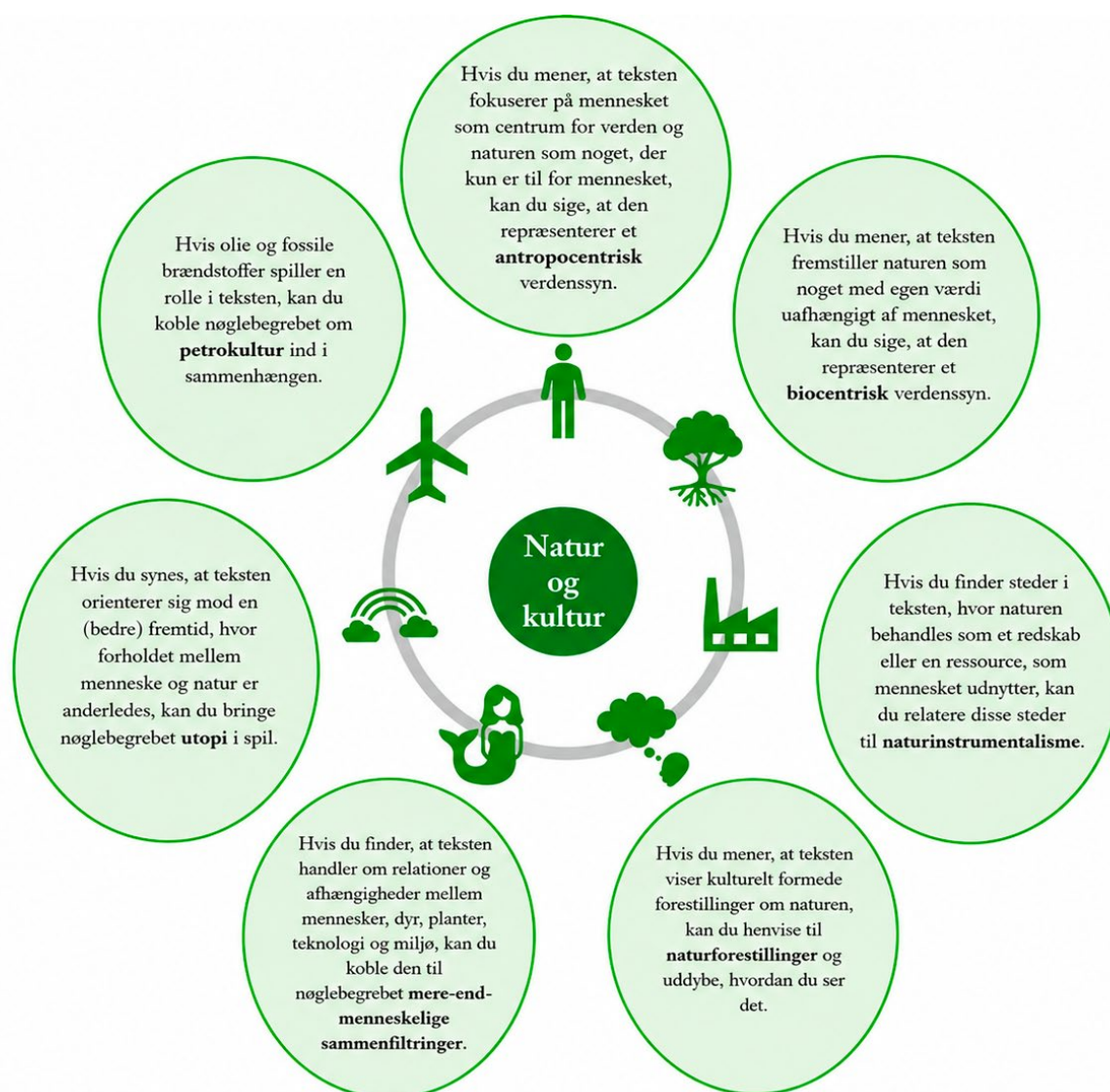
Teoretisk fundament	Nøglebegreb	Definition af nøglebegreb
	Antropocentrisme	Mennesket opfattes som centrum for verden, mens andre arter og naturen primært værdsættes i forhold til menneskets behov og interesser.
Førstebølgeøkokritik og dybdeøkologi	Biocentrisme	Naturen opfattes som verdens centrum. Alle levende væsener har en iboende værdi og en ret til at eksistere uafhængigt af menneskelige behov.
	Natur-instrumentalisme	Naturen opfattes og bruges som et instrument eller en ressource, der skal udnyttes af mennesker.
Andenbølgeøkokritik og mørk økologi	Naturforestillinger	Menneskers nedarvede forestillinger om naturen som en kulturel konstruktion frem for en given virkelighed.
Petrokulturstudier	Petrokultur	Kulturelt indlejrede forestillinger om det gode liv, forbundet med olie- og fossilbrændstofbaserede levemåder.
Nymaterialisme	Mere-end-menneskelige sammenfiltringer	Menneskehedens komplekse sammenfiltringer med ikke-menneskelige aktører og fænomener.
Utopistudier	Utopi	Individets evne til at forestille sig utopiske scenarier for, hvordan en bæredygtig fremtid kan se ud.

Figur 1. De økokritiske nøglebegreber som fundament for den økokritiske analysemodel.

I stedet for en model forankret i én fast teoretisk tradition repræsenterer den økokritiske analysemodel således en bredspektret økokritik med forskellige udlægninger af spændingsfeltet mellem natur og kultur. Det har til formål at understøtte, at eleverne reflekterer nuanceret og kritisk. Desuden er modellen tænkt sådan, at nøglebegreberne kan, hvor det er relevant, erstattes eller suppleres af andre begreber udviklet inden for økokritisk teori, ligesom antallet af nøglebegreber kan reduceres.

Den økokritiske analysemodel

I didaktisk kontekst fungerer modellens nøglebegreber som analytiske linser, som eleverne kan undersøge en litterær tekst ud fra. Det betyder, at elevernes tilegnelse af begreberne er central i det didaktiske arbejde. Det kan umiddelbart synes som en abstrakt manøvre, og derfor understøttes hvert begreb med et visualiserende ikon og en stilladserende tekst, der forklarer, hvordan det kan relateres til teksten.



Figur 2. Den økokritiske analysemodel.

Det vil sige, at det at relatere det eller de begreb(er), som den enkelte elev finder relevant i forhold til teksten, udgør den egentlige analysemetode. Da udviklingen af analysemodellen ikke har været en lineær proces i forskningsprojektet, er begreberne om mere-end-menneskelige sammenfiltringer og utopi blevet føjet til modellen efter afholdelsen af de samtaler, jeg analyserer i denne artikel. Eleverne i samtalerne kender derfor ikke disse to nøglebegreber. Arbejdet med deres tilegnelse af de øvrige fem begreber er foregået i en progression, der går fra lærerens introduktion af det enkelte

“ I didaktisk kontekst fungerer modellens nøglebegreber som analytiske linser, som eleverne kan undersøge en litterær tekst ud fra. Det betyder, at elevernes tilegnelse af begreberne er central i det didaktiske arbejde.

begreb til opgavefaciliteret arbejde med begrebet i relation til en tekst. Antropocentrisme og biocentrisme er blevet forklaret med et digt af Eske K. Mathiesen (2002) om vilde påskeliljer, der ikke lader sig domesticere af mennesket. Naturinstrumentalisme er blevet relateret til uddrag af Henrik Pontoppidans *Lykke Per* (1898/1918), hvor ingeniørkunstens fremvækst og protagonistens antropocentriske ambitioner kontrasteres af biocentriske natursyn. Petrokultur er blevet knyttet til Bønnelyckes prosadigt *Aarhundredet* (1918), som hylder industrialiseringens logik, og naturforestillinger er blevet forbundet med Højholts *Gittes monolog om naturen* (1984), der tematiserer naturen som kulturel konstruktion og viser, hvordan romantiske naturbilleder er formet af klichéer. Endelig har eleverne gennem eksplorative samtaler om en fjerde og for dem ukendt tekst selvstændigt skullet bruge begreberne. Det er disse samtaler, jeg analyserer i denne artikel.

Præsentation af det anvendte data

Samtalerne har fungeret som egentlige interventioner med mellem syv og ti elever i hver, og jeg har som forsker indtaget rollen som lærer. Umiddelbart inden samtalerne afholdt jeg et oplæg for eleverne om den eksplorative samtalemetode, som jeg har udviklet i et tidligere forskningsprojekt. Her undersøgte jeg tekstsamtalerne på Forfatterskolen i København med henblik på at hente inspiration til litterære samtaler i gymnasiet (Rosendal Bang, 2022). Metoden tilstræber flerstemmige og autentiske lærer-elev-samtaler i tråd med Olga Dysthes idealer (1995/1997). Men hvor Dysthe fokuserer på, hvilke typer spørgsmål læreren stiller, er det centrale ved denne eksplorative samtalemetode netop fraværet af spørgsmål. I stedet formulerer læreren sine iagttagelser og refleksioner over teksten, fra de mindste detaljer til de mere overordnede udtryk. Det inviterer eleverne til selv at tage ordet og gøre det samme og dermed formulere sig på en anden måde end i svar (Rosendal Bang, 2024). Denne form for ligeværdighed og symmetri i samtaleformen indebærer dog ikke fuldstændig lighed i rollefordelingen. Læreren forbliver den erfarne læser og har fortsat ansvaret for at inddrage faglige perspektiver.

Fraværet af spørgsmål skaber en mere åben fordeling af taletid, hvor det ikke på forhånd er givet, hvem der taler hvornår. Samtalen får dermed en ustruktureret turtagning, som kan sammenlignes med det improviserende og kollaborative samspil mellem jazzmusikere. De skiftes typisk til at spille solo, uden at det er tilrettelagt, hvornår for eksempel pianisten giver turen videre til bassisten. Improvisationen giver sig dog ikke kun udslag i samarbejdet mellem musikerne, men også i udførelsen af selve musikken, som kan beskrives som det at gå på opdagelse uden på forhånd at vide, hvad det fører med sig (Barrett, 1998; Alterhaug, 2004). Tilsvarende gælder det for den eksplorative samtale, at hverken læreren eller eleverne kender retningen for den litterære analyse. Det giver mulighed for i fællesskab at reflektere

over teksten og undersøge den. Samtidig er der ikke tale om decideret anarki, hverken i jazzen eller den eksplorative samtale. Som jazzmusikere, der improviserer ud fra en grundtone, har læreren ansvaret for lejlighedsvist at styre samtalen i en bestemt retning.

Eleverne fik forklaret jazzanalogien, og derefter blev de præsenteret for en samtaleguide med opfordringer til selv at tage ordet, når de har noget på hjerte, bygge videre på noget en anden har sagt, være opmærksom på at lytte til de andre, udtrykke uenighed, bruge pauserne i samtalen til at granske teksten samt ikke at fokusere på at formulere sig korrekt, men i stedet 'tænke højt' i længere tid, så ufærdige refleksioner også bliver delt med resten af gruppen. Samtalerne blev afviklet straks efter oplægget, de blev lyddoptaget, og senere i forbindelse med analyseprocessen blev de transskriberet. Jeg benævner dem 1HTXa, 2STXa, 3HTXb og 4STXb. I samtale 3HTXb og 4STXb deltog også den enkelte klasses dansklærer. Alle fire samtaler drejer sig om Dan Turèlls digt "Der er dejligt ude på landet" (1984). I digtet fremstilles livet på landet som idyllisk på overfladen, men bag facaden gemmer der sig snæversyn og ensformighed, og i et ironisk sprog leger Turèll med fordomme og forestillinger om landet som modsætning til livet i byen. Hver samtale fandt sted i et lokale separat fra resten af klassen. Borde og stole blev arrangeret, så vi kunne sidde i en rundkreds, alle med teksten foran os og en blyant i hånden. Først genopfriskede vi kort samtaleformen og de økokritiske begreber, og derefter afspillede jeg et lydclip med Dan Turèlls egen oplæsning af digtet, mens vi fulgte med i teksten. I klippet er der indlagt baggrundslyde som understreger ord i digtet, for eksempel i form af lyden fra en ko eller en landbrugsmaskine. Følgende uddrag fra samtale 2STXa viser, hvordan tre elever selv tager ordet og formulerer deres perspektiver på, hvordan landet bliver fremstillet i digtet:

- | | |
|--------|---|
| Elev Y | Altså det handler jo om, at man bruger landet på en eller anden måde. Altså at man har alle dyrene derude for at slagte dem, og så ligesom kunne brødføde sådan resten af landet. Så det er lidt mere sådan en... Jeg ved ikke, hvordan man skal sige det, men det er i hvert fald blevet brugt mere som et middel, landet, på en eller anden måde. Så det kommer lidt mere til udtryk nogle gange. |
| Elev K | Jeg føler mere, at det er det hårde liv, eller ikke det hårde liv, han forklarer bare det der med blod til halsen, og de beskriver ikke rigtig naturen. Det er mere sådan, hvordan de bruger deres hverdag på at leve. |

Elev E Altså det virker som om, at han er ret træt af, at landet det altid skal fremstilles så idyllisk. Ligesom virkeligheden er, at det er meget hårdt at bo derude, og meget brutalt, meget groft. Men det bliver aldrig rigtigt portrætteret.

Eleverne bygger improviserende videre på hinandens perspektiver, samtidig med at de afprøver deres egne. Elev Y starter med en lang, prøvende refleksion, hvor tanken formes undervejs. Det kan sammenlignes med en jazzsolo, hvor en rytme undersøgende afprøves, uden musikeren ved, hvordan den ender med at tage sin endelige form. Her italesætter elev Y landet som middel og antyder dermed en naturinstrumentalistisk læsning. Derefter overtager elev K ordet, og udvikler samtidig et nyt spor ved at bringe det hårde liv ind i samtalen. På den måde bevæger de sig ikke frem mod en egentlig konklusion, men cirkulerer i stedet omkring et fælles tema på samme måde som jazzmusikere udvikler et groove. Det understøttes i den sidste del af eksemplet, hvor elev E bidrager til temaet med en mere overordnet fortolkning af digtets idylliske fremstilling af landet. Forståelsen opstår på den måde i bevægelsen mellem stemmerne snarere end i én elevs refleksioner. Det er kollektiv improvisation, som i tråd med Littleton og Mercer (2013) samt Barnes (2010) ikke blot er et spørgsmål om at kommunikere forskellige læsninger, men også et redskab til kollaborativ tænkning.

Opsummerende undersøger jeg nu i artiklens analysedel, hvad der så kendetegner elevernes økokritiske refleksioner og dermed den forståelse af bæredygtighed, de udvikler, når de tager udgangspunkt i denne eksplorative og jazzede samtaleform samt den økokritiske analysemodel som litterær analysemetode.

Analysemetode

Artiklens analyse kan overordnet beskrives som en kvalitativ indholdsanalyse med deduktive og induktive kodninger i Nvivo. Jeg har organiseret den deduktive kodning omkring hovedkategorien *økokritiske refleksioner*. Her afkoder jeg de ytringer, hvor en elev reflekterer over natur, menneske og kultur samt forholdet mellem dem. Idet jeg også er interesseret i, hvorvidt eleverne har tilegnet sig de økokritiske begreber og selvstændigt og eksplicit kobler dem til teksterne, har jeg også kodet efter seks underkategorier med overskrifterne *natur eller kultur ekspliciteret*, *antropocentrisme ekspliciteret*, *biocentrisme ekspliciteret*, *naturinstrumentalisme ekspliciteret*, *petrokultur ekspliciteret* og *naturforestillinger ekspliciteret*.

Jeg har desuden kodet samtalerne for to supplerende hovedkategorier, som jeg benævner *tematråde* og *æstetisk involvering*. Her går jeg induktivt til værks og identificerer de tematråde, som den samlede gruppe af både lærere og elever taler om i løbet af hver samtale. Det kan være en længere eller kortere sekvens om det samme eller et tilbagevendende tema, der bliver talt om i fragmenter samtalen igennem. Kategorien om æstetisk involvering drejer sig om sekvenser, hvor en elev giver udtryk for sin egen følelse, fornemmelse eller oplevelse omkring noget i teksten. Da tematrådene fungerer som en tematisk kategori for samtalerne indhold, og da kodningen er overlappende og ikke-hierarkisk, kan denne kategori både rumme økokritiske refleksioner og æstetisk involvering.

For at kontekstualisere elevernes refleksioner, har jeg desuden foretaget nogle manuelle optællinger, som jeg betegner *attributter*. Attributterne er specifikationer af de faktuelle egenskaber for hver samtale, som kan sige noget om dynamikken. Det drejer sig om varigheden, antallet af elever og lærere, samlet antal af ytringer, antallet af henholdsvis elev- og lærerytringer samt antal elever i den sekvens med deltagelse af flest elever. Sidstnævnte optælling indikerer, hvor flerstemmig samtalen kan beskrives som. Endelig har jeg også registreret antallet af pauser og varigheden af dem. Det viser, hvor meget tid eleverne har til at reflektere over teksten eller det sagte om den. Optællingerne omfatter pauser af over 1 sekunds varighed og er inddelt efter 1-5 sekunder, 6-10 sekunder, over 10 sekunder samt varigheden af den længste pause i løbet af den enkelte samtale.

Analyse

Mens resultatafsnittet bygger på min samlede analyse af alle fire samtaler, har jeg konstrueret analyseafsnittet sådan, at jeg først analyserer optællingen af attributterne i en af samtalerne. Derpå viser jeg gennem transskriberede samtaleeksempler min kodning og analyse af elevernes økokritiske refleksioner og æstetiske involvering, sådan som disse kommer til udtryk gennem de tematråde, eleverne udvikler i samtalerne. Alle fire samtaler er repræsenteret blandt de udvalgte eksempler.

Attributter

Samtale 1HTXa	
Antal elever	10
Antal lærere	1
Samtalens varighed i minutter	21
Samlet antal ytringer	52
Antal lærerytringer	14
Antal elevytringer	38
Antal elever i den tematråd med deltagelse af flest elever	6
Pauser på 1-5 sekunder	3
Pauser på 6-10 sekunder	1
Pauser på over 10 sekunder	0
Længste pause i sekunder	6

Figur 3. Egenskaber for samtale 1HTXa.

Attributterne for samtale 1HTXa viser, at antallet af ytringer er fordelt sådan, at jeg som lærer tager ordet cirka en tredjedel af gangene, og eleverne to tredjedele. Det fremgår dog ikke af skemaet, hvor mange af de ti elever, som siger noget i løbet af samtalen. Her kan jeg ud fra transskriberingen se, at alle eleverne tager ordet på et tidspunkt i løbet af samtalen, men at fem-seks af dem tager ordet flere gange end de resterende elever. Desuden fremgår det, at op til seks elever har givet deres input i løbet af en samtalesekvens om den samme tematråd. Overordnet vidner disse tal om, at jeg som lærer jævnligt siger noget, samtidig med at elevdeltagelsen er forholdsvis høj. Kombineret med det stærke tempo med få pauser, som de sidste fire rækker indikerer, danner der sig samlet set et billede af en samtale med en energisk dynamik med knapt så meget tid til at reflektere uden samtidig at skulle lytte.

Kodning af elevernes økokritiske refleksioner

I kodningen af tematråde har jeg i samtale 2STXa identificeret trådene *rytme og gentagelser, forestillinger om landet, ironisk fremstilling af landet som idyllisk, forfatterens oplæsning af digtet, referencer til andre tekster, digtets slutning, land versus by og natur versus landbrug*. Herunder ses et eksempel, hvor jeg har kodet de tre sidstnævnte tematråde i samme sekvens. Elev X reflekterer over digtets slutning ("Der er så dejligt ude på landet. Engang bestod Danmark slet ikke af andet"), fremstillingen af land versus by, og at der ikke skelnes mellem naturen og livet som landmand:

- Elev X Han overser jo også den reelle natur, der er derude, og som er så smuk.
- Lærer Ja.
- Elev X Han snakker jo egentlig bare om livet som landmand, og arbejdet der hører bag det.
- Lærer Ja.
- (4 sekunders pause)
- Elev X Og ikke om den reelle natur. Og det der med, at der er så dejligt ude på landet, engang bestod Danmark ikke af andet, det var jo rigtigt, engang var der jo ikke kæmpe, store byer med kæmpe, store bygninger. Og der boede man i naturen.
- Lærer Ja.
- Elev X I den natur, som han undlader, øhm og snakker bare lidt om arbejdet, som så tilfældigvis ligger ude i den natur, som vi kender som... Ja...
- Lærer Ja. Jeg forestiller mig med det, du siger, at han er sådan helt inde i det menneskeskabte, og [...].

Jeg har desuden kodet sekvensen til hovedkategorien *økokritiske refleksioner*. De fleste af tematrådene i de fire samtaler repræsenterer refleksioner over forholdet mellem natur og kultur, og disse er dermed kodet som sådan, også selvom eleverne ikke direkte kobler dem til de økokritiske begreber. Elev X ekspliciterer ikke nogen af begreberne, men reflekterer alligevel økokritisk idet han differentierer mellem den reelle natur, livet som landmand og byer samt reflekterer over dette spændingsfelt.

Tematråden om digtets slutning går igen i alle fire samtaler, og i samtale 4STXb ses et eksempel på, hvordan elev B direkte kobler slutningen til begrebet om biocentrisme:

- Elev B Der er noget biocentrisk helt til sidst, synes jeg. Jeg ved ikke, det er et meget lille stykke tekst. Han skriver til sidst, hvor han siger, der er dejligt ude på landet. Engang bestod Danmark slet ikke af andet. Synes jeg var ret sjovt, at han bare lige skriver det, efter alt det han skriver. Det med at han bare lige skriver noget meget naturcentreret. Ja.

Denne sekvens er derfor både kodet som hovedkategorien *økokritiske refleksioner* og underkategorien *biocentrisme ekspliciteret*. Kort forinden har flere elever eksplicit relateret digtet til naturinstrumentalisme ud fra de mange beskrivelser af forskellige funktioner på landet, som er forbundet med udnyttelse af landets ressourcer til fordel for menneskelige behov. Disse refleksioner er tilsvarende kodet som *økokritiske refleksioner* og underkategorien *naturinstrumentalisme ekspliciteret*. Refleksionerne er i det hele taget interessante og relevante, og de viser, at eleverne demonstrerer selvstændigt at kunne trække på de økokritiske begreber og sætte dem i kontekst – på en eksplorativ måde.

I samtale 3HTXb ses hos elev Z et eksempel på *æstetisk involvering*:

- | | |
|--------|---|
| Elev Z | Altså jeg blev helt stresset af at høre det, fordi der var så mange opremsninger, bed jeg mærke i. Både i forhold til hvad der sker på en gård, og hvad man laver ude på landet. Det startede ligesom også ud med noget, hvor der blev sagt noget med sved på panden. Jeg lagde også mærke til, at der er nogle referencer både til nogle andre sange, men også generelt. |
| Lærer | Intertekstualitet og dermed referencer til andre tekster. Du siger, du er stresset. Det kan måske handle om, at der er et hurtigt tempo. |
| Elev Z | Det er faktisk bare tempoet, ja - at det blev så hurtigt, sådan at det blev meget stressende at høre på, når man så ligesom fik det med på den der optagelse. |

Dan Turèlls oplæsning har tydeligvis haft en følelsesmæssig effekt på eleven, som finder opremsningen og det hurtige tempo stressende. Sekvensen er desuden også kodet som tematrådene *forfatterens oplæsning af digtet og referencer til andre tekster*.

Resultater

Der er både fællestræk og afvigelser på tværs af de fire samtaler. Under dataindsamlingen eksperimenterede jeg med det optimale antal deltagende elever, hvilket ikke overraskende viste sig også at afhænge af gruppedynamikken i den enkelte gruppe. Forud for samtale 4STXb, som består af otte elever, afviklede jeg en indledende eksplorativ samtale om Emil Bønnelyckes tekst med elleve elever, men da en af dem nævnte, at hun følte det vanskeligt at finde ud af, hvornår hun skulle tage ordet, reducerede jeg antallet, og derefter gik det nemmere for hende. Desuden varierer de øvrige samtaler i elevdeltagelse af andre praktiske grunde.

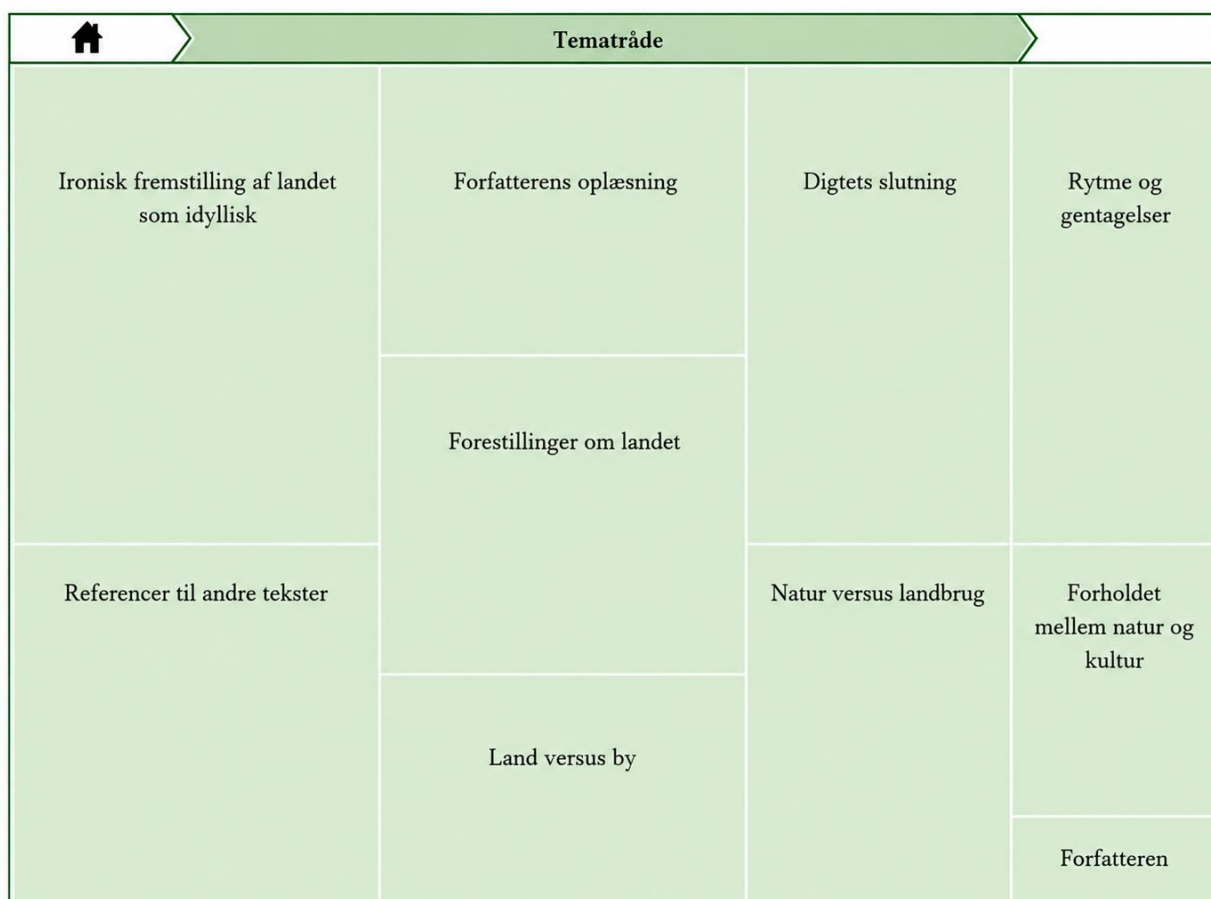
Attributter

	1HTXa	2STXa	3HTXb	4STXb
Antal elever	10	9	7	8
Antal lærere	1	1	2	2
Samtalens varighed i minutter	21	25	22	34
Samlet antal af både lærer- og elevytringer	52	50	37	133
Antal lærerytringer	14	28	20+6	49+31
Antal elevytringer	38	22	11	53
Antal elever i den tematråd m. deltagelse af flest elever	6	3	2	5
Pauser på 1-5 sekunder	3	10	1	7
Pauser på 6-10 sekunder	1	4	1	2
Pauser på over 10 sekunder	0	2	3	1
Længste pause i sekunder	6	95	58	12

Figur 4. Egenskaber for de fire samtaler.

Jeg har allerede i analysen beskrevet samtale 1HTXa som værende forholdsvis energisk med høj elevdeltagelse i et stærkt tempo. Anderledes forholder det sig med samtale 2STXa, som er den af samtalerne med flest og længst pauser, ligesom der her er flere lærerytringer. Færrest elevytringer og ytringer i det hele taget ses i samtale 3HTXb, hvor der kun er højst to elever ad gangen, der taler med hinanden i løbet af en tematråd. Dette skal også ses i lyset af, at vi, som i samtale 4STXb, er to lærere. Både lærer- og elevdeltagelsen er høj i 4STXb, som også varer noget længere end de øvrige. Forud for begge af disse samtaler havde jeg dog aftalt med lærerne, at de først skulle sige noget efter cirka 10 minutter, for det første for at samtalen ikke skulle blive for lærerdomineret, og for det andet for at give dem en fornemmelse af, hvordan samtalen foregår i praksis. Indledningsvist var det tanken, at de ikke skulle deltage i nogen af samtalerne, blandt andet ud fra den overvejelse at eleverne ikke skulle føle en form for bedømmelse fra den lærer, som kender dem og plejer at give dem karakterer. Men efterhånden som dataindsamlingen skred frem, og lærerne og jeg blev mere fortrolige med hinanden, og den samme gruppe af elever havde afprøvet samtalemetoden et par gange, fandt jeg det interessant at invitere dem med ind. Det kan være givende for eleverne at opleve to lærere, der deler litterære læsninger, og desuden var jeg interesseret i efterfølgende at få lærernes feedback på, hvordan de oplevede samtalen.

Samtalerne igennem er det temaet om den ironiske fremstilling af landet som idyllisk, der fylder mest, men ikke meget mere end temaerne om referencer til andre tekster, forfatterens oplæsning på lydoptagelsen, forestillinger om landet og land versus by:



Figur 5. Vægtningen af de forskellige tematråde i de fire samtaler.

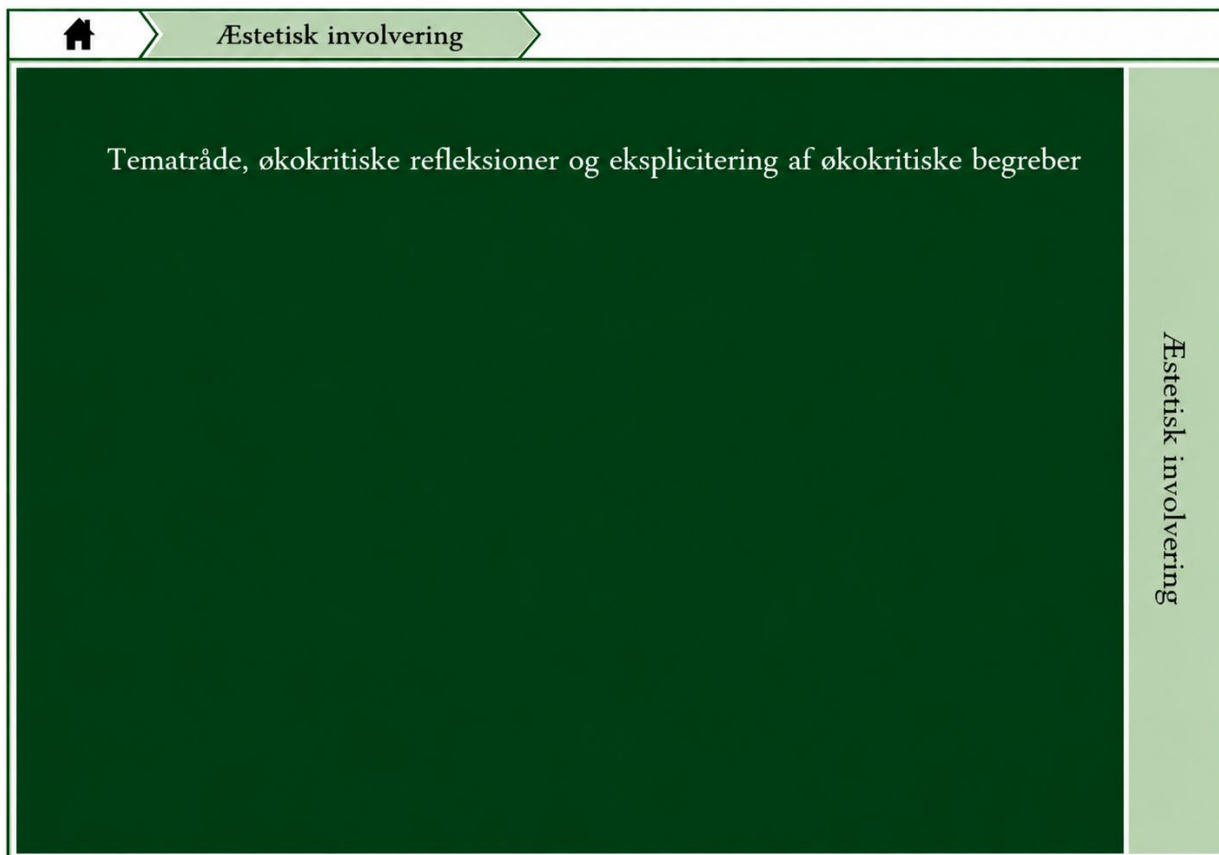
Dernæst er det temaerne om digtets slutning, rytme og gentagelser, natur versus landbrug, forholdet mellem natur og kultur samt lidt biografisk om forfatteren, der gør sig gældende. Med enkelte undtagelser går de fleste temaer igen i de fire samtaler. Da jeg som lærer under samtalerne ikke på forhånd har haft en plan for at lægge op til at tale om bestemte temaer, men for det meste har ladet eleverne bringe dem på banen, indikerer disse resultater, hvad eleverne har hæftet sig ved omkring teksten, og at dette ikke varierer meget på tværs af samtalerne. Temaerne skal forventeligt også sættes i sammenhæng med, at eleverne tager udgangspunkt i den økokritiske tilgang, og med undtagelse af referencer til andre tekster, rytme og gentagelser, forfatteren samt forfatterens oplæsning, afspejler resten af tematrådene økokritiske refleksioner. Kodningen af de økokritiske refleksioner viser følgende fordeling:



Figur 6. Elevernes økokritiske refleksioner i de fire samtaler.

Det mørkere område afspejler kodningen af de sekvenser, hvor en elev har reflekteret økokritisk uden hverken at nævne kultur og natur eller nøglebegreberne. De lysere områder, som udgør cirka 40 procent, afspejler også elevernes økokritiske refleksioner, men her nævner de eksplicit et økokritisk begreb. Det indikerer, at den økokritiske analysemodels begrebsapparat er solidt repræsenteret i samtalerne, og dermed også at den eksplorative samtaleform i det hele taget kan være produktiv for fagligt forankrede samtaler.

I artiklens analyser såvel som i forskningsprojektets dataindsamlingsforløb, hvor jeg også interviewede eleverne, er det dog bemærkelsesværdigt, at eleverne ikke bruger nøglebegrebet antropocentrisme, selvom de er blevet introduceret for det i tråd med de øvrige økokritiske nøglebegreber. En af vores antagelser er, at ordet er for svært for dem at udtale. Begrebet om petrokultur bringer de heller ikke i spil, men det skyldes formentlig snarere, at det ikke er så relevant at knytte an til Turèll-teksten.



Figur 7. Elevernes æstetiske involvering sat i relation til de øvrige kodningskategorier.

Analysen viser desuden, at elevernes æstetiske involvering er bemærkelsesværdig lav. Det fremgår af kolonnen yderst til højre i oversigten over de samlede kodninger:

Det er dermed sjældent, at eleverne taler om deres fornemmelser, følelser og oplevelser i forbindelse med læsningen. Disse er individuelle og derfor ofte forskellige og kan føre til uenighed og argumentation. Det stemmer overens med, at der er meget få sekvenser i det samlede materiale, som netop viser uenighed og argumentation, hvilket i øvrigt også hænger sammen med den jazzede måde at tale eksplorativt på, hvor det eksplorative forstås kollaborativt snarere end disputerende. Den lave grad af æstetisk involvering skal desuden ses i lyset af den intellektuelle aktivitet, det er at kombinere de forholdsvis abstrakte økokritiske nøglebegreber med den litterære tekst. Den økokritiske analysemodel lægger således i højere grad op til et intellektuelt engagement og i mindre grad et æstetisk.

“ ...arbejdet med modellens forskellige perspektiver på forholdet mellem natur og kultur giver en mere overordnet tilgang, hvor det handler om at kombinere de forskellige perspektiver og filosofere over, hvordan disse perspektiver åbner for forskellige måder at forstå menneskets forhold til naturen på.

Men elevernes refleksioner kan ikke kun beskrives som intellektuelle. De er også filosofiske, idet eleverne gennem samtalerne bevæger sig fra konkrete tekstobservationer til abstrakte overvejelser om forholdet mellem natur og kultur. De diskuterer ikke blot, hvad teksten udtrykker i relation til et økokritisk begreb, de undersøger også grundlæggende spørgsmål om menneskets brug af naturen, forskellen mellem virkelighed og forestilling samt forskellige måder at forstå verden på. Denne filosofiske bæredygtighedsforståelse skal også ses i sammenhæng med den bredspektrede økokritik, som den økokritiske analysemodel bygger på. En analysemodel, der for eksempel alene er rodfæstet i førstebølgeøkokritikkens biocentrisme, vil antageligvis lægge op til mere endimensionelle analyser, mens arbejdet med modellens forskellige perspektiver på forholdet mellem natur og kultur giver en mere overordnet tilgang, hvor det handler om at kombinere de forskellige perspektiver og filosofere over, hvordan disse perspektiver åbner for forskellige måder at forstå menneskets forhold til naturen på.

Analysens samtaleeksempler viser overordnet en organisk vekslen mellem deltagernes ytringer. Friheden til at tænke, mens der tales, er en vigtig komponent, når samtalen skal bruges som fælles tænkeværktøj. Dette kollaborative aspekt mellem både lærer(e) og elever og eleverne imellem lader sig i høj grad gøre, fordi læreren ikke styrer samtalen ved hjælp af spørgsmål til eleverne, som dermed ikke positioneres til at formulere sig i svar. Det sætter turtagningen fri, så alle deltagere kan samarbejde om at jamme over teksten og undersøge den.

Denne frie samtaleform understøttes af den økokritiske analysemodel som metode og vice versa. Sammenlignet med klassisk litteraturanalyse, hvor der er en tendens til at gå mere struktureret til værks, repræsenterer den økokritiske analysemodel en mere åben tilgang, som i sin enkelthed går ud på usystematisk og på en umiddelbar måde at relatere nøglebegreberne til teksten.

Den jazzede samtaleform understøtter således den økokritiske analysemodel ved, at der etableres en form for fælles tonalitet, uden at der fastlægges en bestemt analytisk fremgangsmåde. Eleverne kan bringe begreberne i spil spontant og løbende nuancere deres forståelser i takt med samtals udvikling. Modellen harmoniserer således med den improvisatoriske samtalestruktur på den måde, at der tilbydes et fagligt holdepunkt, som eleverne kan orientere sig imod uden at være bundet af en lineær progression. Dermed får de mulighed for at tænke med begreberne frem for blot at bruge dem til at finde færdige forklaringer.

“ Mine analyser viser imidlertid en yderligere dimension, som er kendetegnet ved en begrebslig og undersøgende tænkning, hvor eleverne filosofisk udfolder forholdet mellem natur og kultur. Den adskiller sig fra den logiske dimension derved, at den ikke blot handler om at tilegne, forstå og anvende specifikke fagbegreber, men også om at tænke med de enkelte begreber.

Samtalerne kan i den forstand forstås som et dialogisk rum, hvor iagttagelser gentages, forskydes og videreudvikles i et kontinuerligt samspil mellem elevernes stemmer. Den jazzede samtaleform fremstår dermed ikke blot som en metafor, men som en didaktisk forudsætning for, at økokritiske refleksioner kan udfolde sig i en åben og relationel erkendelsesproces.

I forhold til Hauberg-Lund Laugesen og Elfs fire dimensioner for kvalitet i bæredygtighedsundervisningen, er dimensionerne til stede i varierende grad. Den logiske dimension træder tydeligst igennem, navnlig i kraft af elevernes tilegnelse af nøglebegreberne. Den psykologiske, der blandt andet handler om at motivere eleverne og skabe mulighed for, at de føler, de kan deltage, er også stærkt til stede og realiseres primært gennem samtalemotoden. Til gengæld er den moralske dimension svagt repræsenteret. Snarere end at skabe et holdnings- og debatrum, hvor moralsk rigtige kontra forkerte holdninger diskuteres, er der fokus på, hvad teksten udtrykker, og hvordan det kan relateres til begreberne. Endelig er den æstetiske dimension, som Hauberg-Lund Laugesen og Elf fremhæver som en meget væsentlig, men ofte overset dimension, som nævnt svagt repræsenteret. Eleverne beskriver sjældent deres personlige og sanselige oplevelse af teksten i netop denne didaktiske ramme, og derfor er det vigtigt i et samlet forløb også at supplere med at facilitere denne del. Jeg vil dog argumentere for, at det at arbejde med litteratur i sig selv udgør et æstetisk rum, og at den frie samtaleform understøtter dette rum, fordi den muliggør, at den enkelte elev kan opholde sig i teksten på egne præmisser, dvæle ved dens stemninger og udtrykke uden krav om korrekte svar.

Mine analyser viser imidlertid en yderligere dimension, som er kendetegnet ved en begrebslig og undersøgende tænkning, hvor eleverne filosofisk udfolder forholdet mellem natur og kultur. Den adskiller sig fra den logiske dimension derved, at den ikke blot handler om at tilegne, forstå og anvende specifikke fagbegreber, men også om at *tænke med* de enkelte begreber. Jeg vil derfor foreslå, at Hauberg-Lund Laugesen og Elfs model for kvalitet i bæredygtighedsundervisningen suppleres med en filosofisk dimension, der kan repræsentere en sådan dybdeorienteret, teoretisk og undersøgende refleksion, som den didaktiske ramme ved dette studie etablerer.

Set i lyset af tidligere forskning bidrager jeg samlet set med et praksisnært og empirisk perspektiv på, hvordan eksplorative samtaler uden spørgsmål kan kvalificere økokritiske læsninger i gymnasiet. Undersøgelsen udvider feltet med viden om, hvordan sådanne samtaler fungerer i andre uddannelseskontekster end læreruddannelsen, og hvordan en bredspektret økokritisk analysemetode kan udvikle en filosofisk bæredygtighedsforståelse hos eleverne.

Konklusion

Jeg har undersøgt de fire samtaler ud fra spørgsmålet: Hvad kendetegner gymnasieelevers refleksioner under eksplorative samtaler, når de bruger den økokritiske analysemodel som analysemetode? Formålet har været at få indsigt i, hvad det er for en bæredygtighedsforståelse, eleverne udvikler og udtrykker inden for en sådan didaktiske ramme. Resultaterne viser følgende: 1) Samtalerne varierer i energi og tempo, men viser generelt høj lærer- og elevdeltagelse. 2) Eleverne reflekterer gennemgående økokritisk, og den økokritiske analysemodels nøglebegreber bruges eksplicit og solidt i alle fire samtaler. 3) Elevernes æstetiske involvering i teksten er generelt lav. 4) Eleverne arbejder kollaborativt og eksplorativt med få uenigheder. Samtalerne er kendetegnet ved en organisk vekslen mellem ytringer, hvor eleverne frit kan tænke højt. 5) Den eksplorative samtaleform, forklaret med jazzmusikerens samspil som metafor, understøttes af den økokritiske analysemodel, som er en friere litterær analysemetode, sammenlignet med mere strukturerede analyseformer. Samtidig understøtter den eksplorative samtaleform omvendt muligheden for at udforske bæredygtighedstemaet som en intellektuel og filosofisk erkendelsesproces. 6) Den intellektuelle og filosofiske forståelse af bæredygtighed hænger sammen med den økokritiske analysemodels bredspektrede teoretiske fundament, som inviterer eleverne til at tænke over forholdet mellem natur og kultur fra forskellige vinkler frem for at diskutere moralske spørgsmål. 7) Hauberg-Lund Laugesen og Elfs fire kvalitetsdimensioner for bæredygtighedsundervisning er til stede i forskellig grad. Den logiske og psykologiske er stærkt repræsenteret, mens den moralske og æstetiske er svagere. Til gengæld foreslås en supplerende filosofisk dimension.

Litteratur

Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz improvisation and communication. *Studia Musicologica Norvegica*, 30, s. 97-118. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2960-2004-01-06>

Emilia Andersson-Bakken: Når åpne spørsmål ikke er åpne. *Nordic Studies in Education*, 35, s. 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-03>

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

Barnes, D. (2010). Why talk is important. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 7-10. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>

Barrett, F.J. (1998). Creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9, s. 605-622. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.5.605>

Bennett, J. (2010). *Levende materialitet. Tingenes politiske økologi*. Forlaget Mindspace.

Bønnelycke, E. (1918). *Asfaltens sange*. Nordiske Forfatteres Forlag.

Campagnaro, X. & Goga, N. (2021). Green Dialogues and Digital Collaboration on Nonfiction Children's Literature. *Journal of Literary Education*, 4, s. 96-114. <https://doi.org/10.29162/jle.v4i0.103>

Campagnaro, M. & Ferrari, L. (2024). Children's Literature, Ecocritical Dialogues and Social-Emotional Learning: Developing Integrated Teaching Practices. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, s. 86-104. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa16528>

Dahl Rasmussen, M. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning* [afhandling]. Aarhus Universitet.

Dam Christensen, E. (2022). Den kritisk faglige gruppesamtale. I: L. Illum Skov (Red.). *Meget mere mundtlighed* (s. 79-97). Akademisk Forlag.

Dawes, L. (2013). *Talking Points for Shakespeare Play: Discussion Activities for Hamlet, A Midsummer Nights Dream, Romeo and Juliet and Richard III*. Routledge.

Dysthe, O. (1995/1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Elf, N. & Illum Hansen, T. (2017). Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk [rapport]. Lokaliseret d. 12/8-2020 fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/ved-vi-undersogelsesorienteret-undervisning-dansk>

Engle, R. A. & Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2

Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213. <https://doi.org/10.1177/016146810510700104>

Garrard, G. (2004). *Ecocriticism*. Routledge.

Gissel, S. T. & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Guanio-Uluru, L. (2019). Education for Sustainability: Developing Ecocritical Literature Circles in the Student Teacher Classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), s. 5-19. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0002>

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B.O., Høisæter, S.M., Nyrnes, A. & Rimmereide, H.E. (2023). Ecocritical dialogues in teacher education. *Environmental Education Research*, 29, s. 1430-1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2036323>

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. <https://doi.org/10.3390/su12104209>

Gordon, J. (2010). Talking about poems, elaborating Barnes. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 47-60. <https://doi.org/10.15663/etpc.v9i2.152>

Gregersen, M. & Skiveren, T. (2016). *Den materielle drejning*. Syddansk Universitetsforlag.

Hauberg-Lund Laugesen, M. & Elf, N. (2023). Sustainability teaching. Toward an empirically grounded model. I: *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects* (s. 163-181). Routledge.

- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Højholt, P. (1984). *Gittes monologer*. Schønberg.
- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso Books.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Routledge.
- Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2011). Instruction Based on Inquiry. I: R. E. Mayer & P. A. Alexander (Red.): *Handbook of research on Learning and Instruction* (s. 361-381). Routledge.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00015-8>
- Mathiesen, E. K. (2002). *Digte fra marsken*. Gullanders Bogtrykkeri.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Sage.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. Routledge.
- Morton, T. (2018). *Dark Ecology*. Columbia University Press.
- Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil – utkast til en økosofi*. Universitetsforlaget.
- Pontoppidan, H. (1898/1918). *Lykke-Per*. Gyldendals Tranebøger.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Harvard Education Press. <https://doi.org/10.4159/9780674976450>
- Rimmereide, H.E. (2023). Ecodialogues about picturebooks. I: Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. & Rimmereide, H.E. (Red.): *Økokritiske dialoger*. Universitetsforlaget.
- Rosendal Bang, L. (2022). *Lærerstyrede tekstsamtaler. Analyser af samtaler om litterære tekster på Forfatterskolen i København og i gymnasiet [afhandling]*. Aarhus Universitet.

Rosendal Bang, L. (2024). Et supplement til spørgsmål-svar-rutinen: Jazzede samtaler om litterære tekster. I: Fibiger, J., Quist Henkel, A., Kjerkegaard, S. & Skiveren, T. (Red.): *Verden i litteraturen – litteraturen i verden* (s. 87-104). Samfundslitteratur.

Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation: An International Journal on Reasoning*, 23(4), 531-546. <https://doi.org/10.1007/s10503-008-9114-2>

Skiveren, T. & Gregersen, M. (2023). Økokritik. I: J. Fibiger & N. Mølgaard (Red.): *Litteraturens tilgange* (s. 407-426). Hans Reitzels Forlag.

Svelstad, P.E. (2024). Exploring poetry in dialogue: Learning as Sustainable Development in the Literary Classroom. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 31, 3, s. 672-693. <https://doi.org/10.1093/isle/isae016>

Szeman, I. & Boyer, D. (2017). *Energy Humanities*. Johns Hopkins University Press.

Turèll, D. (1984). *Kom forbi: Sange og recitationer*. Borgen.