



TIDSSKRIFT FOR
DANSK DIDAKTISK FORSKNING

Svært, smukt og op til fortolkning. En undersøgelse af økokritisk dialog i nordiske lærerstuderendes samtaler om lyrik

*Af Marie Dahl Rasmussen, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole
Per Esben Svelstad, professor, ph.d., Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet
Tom Steffensen, docent, ph.d., Københavns Professionshøjskole
Marit Brekke, docent, ph.d., Høgskulen i Volda*

Resumé

Denne artikel handler om, hvordan man kan arbejde med bæredygtighed i litteraturundervisningen i de nordiske læreruddannelsers førstesprogsfag. Med afsæt i et tværnordisk undervisningsforløb om bæredygtighed og lyrik udpeger artiklen potentialer og barrierer for økokritisk dialog i lærerstuderendes samtaler med hinanden. Det empiriske udgangspunkt er optagelser af netbaserede samtaler mellem danske og norske lærerstuderende, som samarbejder om analyse og produktion af lyrik. I analysen undersøger vi med hjælp fra teori om bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning og økokritisk dialog, hvordan de studerende er i dialog med hinanden og det digt, som de arbejder med. På den baggrund diskuterer vi, hvilken betydning undervisningskonteksten har for, om og hvordan der skabes rum for økokritisk dialog i samtalerne. Væsentlige fund er, at undervisningens kreative, multimodale og tværnordiske tilgang kan anspore en tekstnær og eksperimenterende tilgang i arbejdet med lyrik og bæredygtighed, men også, at fordybelse i økokritisk litteratursamtale er en vanskelig aktivitet, som udfordres både af en kompleks kommunikationssituation og af de studerendes tidligere erfaringer med lyrik og litteraturundervisning.

“ I artiklen beskriver og begrundes vi først tilrettelæggelsen af en temadag for nordiske lærerstuderende, som inviterer til økokritisk dialog.

Indledning

Uddannelse for bæredygtig udvikling er både internationalt og i Norden blevet en ny værdiramme om litteratursamtaler i læreruddannelsens og grundskolens førstesprogsundervisning (Goga et al., 2023). Aktuell forskning fremhæver litteratursamtalens potentiale som et åbent og dialogisk rum, hvor komplekse spørgsmål om relationer mellem menneske og omverden kan udforskes, og hvor elever kan møde forskellige perspektiver og derved udvide deres egne perspektiver på vigtige samfundsudfordringer og skabe forbindelser til deres egne erfaringsverdener (Goga et al., 2023; Hoydis et al., 2023; Rasmussen, 2021; Svelstad, 2020). De teoretiske argumenter for, at en samtaleorienteret litteraturundervisning har relevans i et bæredygtighedsperspektiv, er således veletablerede, men vi mangler empiriske undersøgelser af, hvad der rent faktisk sker i sådanne samtaler.

Med afsæt i teoretiske forarbejder om bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning (Hoydis et al., 2023; Svelstad, 2020) og økokritisk dialog (Goga et al., 2023) vil vi i denne artikel bidrage med ny viden om, hvad der rent faktisk udspiller sig i samtaler mellem lærerstuderende om lyrik. I artiklen beskriver og begrundes vi først tilrettelæggelsen af en temadag for nordiske lærerstuderende, som inviterer til økokritisk dialog. Herefter undersøger vi gennem kontekstsensitive analyser af samtaler mellem danske og norske lærerstuderende, hvorvidt og hvordan der faktisk etableres rum for økokritisk dialog. Artiklens overordnede forskningsspørgsmål kan formuleres således: *Hvilke potentialer og barrierer for økokritisk dialog viser sig i nordiske lærerstuderendes samtaler om at læse og skrive lyrik?*

Baggrunden for artiklen er den fjerde og sidste afprøvning af bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning, som fandt sted i forbindelse med projektet *Bæredygtighed. Bærekraft. Hållbarhet. Nordiske temadage i læreruddannelsen*. Projektet blev gennemført som et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Høgskolan Kristianstad og Høgskulen i Volda.¹

¹ Det samlede undervisningsmateriale bag de fire temadage er tilgængeligt på www.nordisktemadage.nu og i publikationen *Bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning* (Svelstad et al., 2025a).

Litteraturundervisning og bæredygtighed

Bæredygtig udvikling er en kompleks økologisk, sociopolitisk og økonomisk tematik. Den gældende definition blev lanceret i den såkaldte Brundtlandrapport *Vores fælles fremtid* i 1987: ”En bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare” (Brundtland, 1987). I 2015 blev bæredygtighed operationaliseret i FN’s 17 bæredygtighedsmål. Disse omfatter beskyttelse af livet på land og i vand såvel som ligestilling mellem kønnene, fattigdomsbekæmpelse og lokalt og internationalt samarbejde. I kølvandet på Brundtlandrapporten voksede uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) frem i 1990’erne. Der findes forskellige didaktiske tilgange inden for feltet. I en artikel fra 2007 foreslår Paul Vare & William Scott at skelne mellem UBU 1 og UBU 2. På den ene side kræver en bæredygtig omstilling, at fremtidige generationer lærer naturvidenskabelige fakta om miljøet, hvordan CO₂-udslip og anden menneskelig aktivitet påvirker naturen, og hvad der bør gøres for at undgå en klimakatastrofe (UBU1). Men på den anden side bygger bæredygtig udvikling også på en erkendelse af, at sociale, politiske, økonomiske, kulturelle og økologiske faktorer hænger sammen på komplekse måder. Uddannelse for bæredygtig udvikling må derfor også handle om at tænke kritisk over prioriteringer, at kunne tage forskellige gruppers perspektiv og at være beredt til at udvikle ny og forbedret viden (UBU2) (Vare & Scott, 2007). Det er denne sidstnævnte variant af uddannelse for bæredygtig udvikling, som vi mener, at litteraturundervisning har særlige forudsætninger for at bidrage til.

Inden for litteraturvidenskab og -didaktik har økokritikken som teoretiske retning spillet en central rolle i arbejdet med miljø, klima og bæredygtighed siden 1990’erne. Snarere end at være en selvstændig teoridannelse med et fast sæt af metoder og analysetilgange kan økokritikken forstås som et aktivistisk projekt, der går i dialog med andre teoritraditioner (Dobrin, 2021; Mazel, 2001). Overordnet retter økokritikken blikket mod det ikke-menneskelige miljø – herunder planter, dyr og landskaber – og undersøger ideologikritisk, hvilken rolle disse faktorer spiller i tekster, og hvilke refleksioner dette åbner for, når det gælder forholdet mellem menneske og miljø. Hvor den tidlige økokritik primært var knyttet til undervisning i miljø- og naturbeskyttelse fremfor bæredygtighed i bredere forstand, har forskere de seneste år fokuseret på, hvordan litteraturundervisning kan bidrage til kritisk at undersøge viden, værdier, etik og normer (Ahlberg, 2021; Garrard, 2021; Hoydis et al., 2023; Svelstad, 2020).²

² Se McKeown & Hopkins 2003 for en diskussion af forskellen mellem en undervisning, hvor miljø og naturbeskyttelse er i centrum, og det bredere fokus på sociale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold i den senere Uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU).

“ Den litterære læsning er netop kendetegnet ved at være uforudsigelig og et resultat af læserens selvstændige og kritiske medtænkning under læsningen.

Projektet *Nordiske temadage i læreruddannelsen* er særligt inspireret af to operationaliseringer af sammenhængen mellem uddannelse for bæredygtig udvikling og litteraturundervisning. I artiklen ”Sustainable literary competence” viser Svelstad (2020), hvordan centrale litterære kompetencer som evnen til at fortolke, skifte perspektiv og forestille sig alternative scenarier ræsonnerer med centrale bæredygtighedskompetencer som systemtænkning, forestillingsevne og interpersonel kompetence (Wiek et al., 2011, s. 211). Inspireret af blandt andet transaktionsteoretisk litteraturteori (Rosenblatt, 1994) og Svelstads pointer har Hoydis et al. (2023) under overskriften *Climate change literacy* sammenfattet litteraturens særlige potentiale for at udvikle studerendes bæredygtighedsforståelse i tre dimensioner: *Opmærksomhed på diskurser*, som handler om at få blik for den måde, hvorpå tekster konstruerer verdener gennem litterære virkemidler, *kritisk empati*, som handler om evnen til indlevelse og perspektivforskydning, og *systemtænkning*, som handler om at forstå komplekse forbindelser mellem menneske, natur og samfund. Hoydis et al. (2023) udvikler begreberne med udgangspunkt i læsninger af litteratur i den genre, som på engelsk kaldes *climate fiction*, men vi mener også, de er også relevante i elever og studerendes møde med lyrik.

Centralt hos både Svelstad (2020) og Hoydis et al. (2023) står forestillingen om, at litteraturundervisningen kan understøtte studerendes udvikling af bæredygtighedsforståelse på en anden måde end naturvidenskaberne (Vare & Scott, 2007). I modsætning til en faktaorienteret læsning er den litterære læseproces kendetegnet ved en langsomhed, fordybelse og personlig indlevelse (Rosenblatt, 1994). Bæredygtighedspotentialet i litteraturundervisningen består følgelig i, at litteraturen ”negotiates sensory and emotional worlds; it invites critical reflection as well as processes of empathy” (Hoydis et al., 2023, s. 23). Det betyder imidlertid også, at den traditionelle økokritiske ide om, at man kan forudse bestemte følelsesmæssige effekter af læsningen må opgives. Den litterære læsning er netop kendetegnet ved at være uforudsigelig og et resultat af læserens selvstændige og kritiske medtænkning under læsningen (Hoydis et al., 2023, s. 23). Når vi i det følgende undersøger, i hvilken forstand dialoger mellem lærerstuderende er økokritiske, tager vi udgangspunkt i de litterære bæredygtighedskompetencer (Hoydis et al., 2024) og en æstetisk og transaktionsteoretisk forståelse af litterær læsning (Rosenblatt, 1944).

“ Vellykkede litteratur-samtaler er også ofte præget af digressioner og kreativ leg med sprog og betydning.

Samtalens potentiale i bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning

I undersøgelsen forstår vi dialog som noget, der både træder frem i samspil med det indhold, som de studerende taler om, og i den måde, de fører samtale med hinanden på. I nordisk forskning har især Nina Goga fremhævet ikke blot litteraturundervisningens, men netop litteratursamtalens betydning i forhold til uddannelse for bæredygtig udvikling i grundskole og læreruddannelse (Goga & Pujol-Valls, 2020; Goga et al., 2023). Andre undersøgelser, især af grundskolens litteraturundervisning, fremhæver samtalens potentialer for kollektiv fortolkning og erfaringer med perspektivskifte og problemløsning. Dette gælder især samtaler, som kan karakteriseres som eksplorative (Rasmussen, 2021; Sønneland & Skaftun, 2017). Samtidig fremhæves en række barrierer for eksplorativ dialog, som for eksempel at eleverne orienterer sig mod opgaveformuleringer, er konsensusøgende og leder efter bestemte svar, hvilket kan føre til en interviewlignende samtaleform, som lukker det dialogiske rum (Rasmussen, 2021; Tengberg et al., 2025). I den sammenhæng er det væsentligt at påpege, at eksplorative samtaler i netop litteraturundervisningen kan have, men ikke nødvendigvis har, en fremadskridende argumentation mellem forskellige synspunkter. Vellykkede litteratursamtaler er også ofte præget af digressioner og kreativ leg med sprog og betydning (Kvistad et al., 2021; Rasmussen, 2021; Skaftun & Sønneland, 2021). Hvad læreruddannelsen angår, finder Michelsen et al. (2018), at parafrase fylder meget i lærerstuderendes samtaler om lyrik, men også, at netop fyldig parafrase er en vigtig trædesten frem mod et fortolkende arbejde med teksten.

Nyere empiriske studier af lærerstuderendes økokritiske litteratursamtaler peger ligeledes på såvel potentialer som barrierer. Goga og Pujol-Valls (2020) viser gennem en analyse af gruppesamtaler om billedbøger, at litteratursamtalerne har potentiale til at fremme kritisk tænkning om repræsentationer af naturen, selvom de studerende ikke eksplicit anvender økokritisk terminologi i deres diskussioner. Svelstad (2023) viser, at de uforudsigelige retninger, litteratursamtaler mellem lærerstuderende kan tage, i sig selv rummer et dialogisk potentiale, fordi de åbne samtaler imødegår den risiko for ensretning af synspunkter, der ligger i ethvert normativt felt.

Et rum for økokritisk dialog

Når vi i dette studie undersøger, hvad der udspiller sig i de studerendes økokritiske dialoger, sker det med et dobbelt fokus. Dels er vi opmærksomme på, hvordan de litterære bæredygtighedskompetencer kommer til udtryk (Hoydis et al., 2023; Svelstad, 2020), og dels undersøger vi, hvorvidt og hvordan disse samtaler fungerer som dialogiske rum, der fremmer disse kompetencer. Når vi anskuer samtalerne som dialogiske rum, er det med inspiration fra Rupert Wegerif, som har beskrevet, hvordan ytringer og indlæg i en samtale kan påvirke

“ I undersøgelses analyser har vi derfor både interesseret os for, hvordan de studerende er i dialog med hinanden, og hvordan de er i dialog med stemmer fra undervisningens tekster, teorier og oplæg.

formen på samtalen ved fx at udvide eller begrænse samtalerummet i bredden eller i dybden. Ét indlæg kan åbne et dialogisk rum ved at invitere til refleksion, et andet kan udvide det ved at bringe nye perspektiver ind, og et tredje kan give samtalerummet dybde ved at udfordre antagelser (Wegerif, 2013, s. 33). Et rum for økokritisk dialog, som vi forstår det, har altså ikke blot samtaletræk, som skaber dybde og bredde. Det indbefatter også en opmærksomhed på diskurser, kritisk empati og refleksioner over komplekse forbindelser mellem menneske, natur og samfund (Hoydis et al., 2023). Det er således både de studerendes dialog med hinanden og den dialog, der finder sted med undervisningens tekster og teorier, der gør, at samtalen bliver økokritisk. Økokritisk dialog udfordrer og nuancerer de tale- og tankefigurer, vi spontant bruger, når vi beskriver relationer mellem menneske og omverden (Goga et al., 2023). I undersøgelsens analyser har vi derfor både interesseret os for, hvordan de studerende er i dialog med hinanden, og hvordan de er i dialog med stemmer fra undervisningens tekster, teorier og oplæg.

Didaktisk rammesætning af økokritisk dialog

Med afsæt i et sådant dobbelt fokus på den økokritiske indholdsdimension og etableringen af dialogiske rum har Goga et al. foreslået en tilgang til litteraturundervisning, som kan understøtte økokritisk dialog (2023). I det følgende beskriver og begrundes vi den fagdidaktiske tilrettelæggelse af temadagen med afsæt i denne tilgang. Centralt står begreberne *sted* (location), *deltagere* (participants), *indhold* (subject matter) og *tilgang* (approach) (Goga, 2023, s. 1437).

I forbindelse med bæredygtighedsorienteret undervisning fremhæves *stedet* – og især bevægelsen ud af klasserummet – ofte som en mulighed for at stimulere sansning og nytænkning og åbne for dialog (Goga et al., 2023). Temadagens *sted* var særligt ved at foregå i traditionelle klasserumsrammer på to nordiske læreruddannelser om formiddagen, men i en digital og internordisk kontekst om eftermiddagen. Her arbejdede de studerende sammen online i grupper à 2-3 danske og 2-3 norske studerende. Selvom de studerende ikke fysisk bevægede sig ud i hinandens omgivelser, var det en bærende hypotese i udviklingen af temadagen, at arbejdet med litteratur på tværs af geografiske, kulturelle og sproglige grænser kan danne grobund for kritisk refleksion over egne værdier og bringe flere perspektiver på forhold mellem menneske og omverden ind i samtalerne om lyrik.

Temadagens *deltagere* var norske og danske lærerstuderende. Klimaforandringer er et globalt problem, som forstærker nødvendigheden af interkulturel kommunikation og samarbejdskompetencer (Wiek et al., 2011).

“ Digtets perspektiv er netop turistens, som fra en hotelcafe betragter en havørn og forsøger at finde ord for oplevelsen.

Nina Goga et al. fremhæver, at man i den didaktiske rammesætning af økokritisk dialog også må have blik for, hvem og hvad der får stemme og bliver deltagere i undervisningens samtaler - foruden de konkrete samtaledeltagere (Goga et al., 2023). Det kan for eksempel være stemmer fra tekster, steder, lærere og teorier. I vores tilfælde var en central intention, at især de *tekster*, som de studerende læste og producerede, skulle indgå som deltagere i rummet for økokritisk dialog. På temadagen arbejdede de studerende især med et enkelt digt, som også danner udgangspunkt for samtalerne i analysen. Vi vil derfor introducere dette digt med særligt fokus på, hvilke økokritisk dialoger, det kan invitere til. Digtet hedder SALTSTRAUMEN, 7. DECEMBER 2013 og er skrevet af Rasmus Nikolajsen. Det er publiceret i digtsamlingen *Tilbage til unaturen* fra 2016. Vi har valgt det, fordi det eksplicit tematiserer forhold mellem menneske og natur, og fordi det med en dansk forfatter og et norsk sted bygger bro mellem nabolandene. Titlens “Saltstraumen” er en tidevandsstrøm ved indgangen til Saltenfjorden og Skjerstadfjorden uden for Bodø. Den regnes som en af verdens stærkeste tidevandsstrømme og tiltrækker mange turister. Digtets perspektiv er netop turistens, som fra en hotelcafe betragter en havørn og forsøger at finde ord for oplevelsen. Digtet har en række kvaliteter og betydningsmuligheder, som gør det egnet til en økokritisk dialog. I sin helhed lyder det således:

1

Hvilket ord mon bedst beskriver havørnens svæv? Majestætisk, falder mig først ind, det er det man siger, men der er noget ynkeligt, utidssvarende, over en majestæt, som en klovn der ikke kan tage sit kostume af, og havørne

2

kan nok også være såvel komiske som ynkelige, fra hotelcaféen, hvor jeg varmer mig med kaffe, kan jeg ikke undgå at bemærke at beboelseskvarter og vejnet er skubbet helt tæt på ørnens habitat, både

3

majestæt og ørn lever kun i kraft af en fredningsordning, kunne man sige, men se så der: Havørn i svæv! Havørne i svæv over Saltstraumen, verdens stærkeste malstrøm, og spidse sneklædte fjelde som baggrund, i fløjlslået søvnlys, i

4

balance, swag, kommer jeg op med, havørnen svæver swag, og jeg kan ikke lade være med at tænke på at verden nok ville være smukkere uden mennesker, der ville blot ikke være nogen til hele tiden at sige smukt

“ Desuden kan tegninger gøre flere forskellige læsninger synlige og understøtte tålmodighed og refleksion som elementer af en litterær kompetence.

Digtet tematiserer forholdet mellem menneske og natur ved at spørge til sprogets og menneskets rolle. For at beskrive havørnen prøver jeget sig frem i forskellige sproglige stillejer - for eksempel med et slagord som *swag* og et mere klassisk ord som *majestætisk*. Ordet “majestætisk” vækker associationer til noget opstyltet, som umiddelbart har meget lidt til fælles med havørnens frie svæv. Men det italesætter også havørnens prækære situation og det forhold, at den - ligesom den danske regent - kun lever i kraft af en fredningsordning. På den måde viser digtet, hvordan menneskets kreative sprogbrug tilbyder måder at forstå og forholde sig til naturen på, hvilket måske er en forudsætning for at kunne værdsætte og respektere den. Samtidig er jegets forsøg på at beskrive havørnen præget af distance og ironi. Gennem sproget gør turisten verden tilgængelig og dermed måske også mulig at beherske. Digtet problematiserer således det pres, som turisme og boligbyggeri lægger på naturen og fremstiller ironien i, at vi mennesker idealiserer og hylder naturen, samtidig med at vi bidrager til ødelæggelse. Men gennemgående stiller digtet spørgsmål frem for at tilbyde holdninger, hvilket gør det til et godt udgangspunkt for en samtale, hvor perspektiver på komplekse spørgsmål om menneske, natur og bæredygtighed reflekteres.

For at åbne det dialogiske rum kan økokritiske samtaler med fordel tilrettelægges ud fra *tilgange*, der inviterer til at kombinere verbal-sprog med eksempelvis kreativ produktion og nonverbal kommunikation (Goga et al., 2023). Kreative opgaver kan være en indfaldsvinkel til at arbejde med at kunne foregribe en udvikling og se forskellige scenarier for sig (Svelstad, 2025). Desuden kan tegninger gøre flere forskellige læsninger synlige og understøtte tålmodighed og refleksion som elementer af en litterær kompetence (Blau, 2003, s. 215). Derfor har vi i temadagens didaktiske tilgang fokus på oplæsning, kreativitet og samspil mellem modaliteter. Forud for de inter-nordiske samtaler arbejdede de studerende således i lokale grupper med at lave visuelle fortolkninger af digtet ud fra et på forhånd tildelt perspektiv, fx turistens, en repræsentant fra en naturfredningsforenings eller hoteldirektørens. Disse tegninger taler de om i samtalerne, som vi præsenterer nedenfor. På de inter-nordiske møder fik de studerende desuden til opgave at skrive et digt med synsvinklen lagt hos enten havørnen eller Saltstraumen. Digtet skulle veksle mellem dansk og norsk skriftsprog og citere ord fra Nikolajsens digt. Hensigten med både tegne- og skriveopgave var at invitere flere perspektiver på digtets fremstillinger af menneske og natur ind i samtalen.

Materiale og analysetilgang

Det empiriske grundlag for artiklen består af dokumenter og produkter fra undervisningen og transskriberede videooptagelser af tre gruppesamtaler mellem norske og danske studerende, som fandt sted på den fjerde og sidste af de temadage, der blev udviklet i projektet. I samtalerne, som varer mellem 35 og 45 minutter, deltager i alt 7 danske og 7 norske studerende fordelt i grupper med 2-3 studerende fra hvert land i hver gruppe. Samtalerne er transskriberet i fuld længde i et samarbejde mellem artiklens forfattere, som har hhv. dansk og norsk som modersmål.³

Med udgangspunkt i en hermeneutisk analysetilgang har vi gennem kombinerede deduktive og induktive analysegreb fundet tre tematikker, som vi har brugt som indgang i nærstudier af samtalerne, og som også strukturerer vores præsentation af analyser og fund nedenfor. Alle tematikker har fokus på sammenhænge mellem invitationer i undervisningskonteksten og de økokritiske dialoger, som udspiller sig. Under det første tema præsenterer vi vores undersøgelse af betydningen af den tværnordiske kontekst for samtalerne. Det andet undersøgelsestema handler om, hvordan undervisningens indhold og tilgang, især Nikolajsens digt og de studerendes tegnede fortolkninger, får stemme i samtalerne. Med det tredje tema viser vi, hvordan de studerendes for forståelser af lyrik og litteraturundervisning får betydning for de studerendes involvering i økokritisk dialog.⁴

Samtalens deltagere - nabosproget og lyrisk sprog som produktiv forhindring?

Det første, vi lægger mærke til, når vi lytter samtalerne igennem, er en åben og nysgerrig indstilling til andre studerendes forståelse af teksten og til forskelle og ligheder mellem dansk og norsk. I nedenstående uddrag er gruppe 3 i gang med at skrive det fælles digt ud fra havørnens perspektiv. De studerende vil formulere en linje om, hvordan menneskernes larm udfordrer ørnen, hvilket ansporer til betydningsafklaringer mellem de norske og de danske elever.

³ I de transskriptioner, som vi gengiver i artiklerne, har vi for læselighedens skyld kun markeret de elementer, vi finder væsentligst. Regibemærkninger markeres med [], en længere pause med () og afbrydelser med #.

⁴ Denne artikels primære fokus er samtalerne bidrag til litterære bæredygtighedskompetencer, ikke sprogforståelsesstrategier i internordisk kommunikation. For mere herom se f.eks.: Delsing & Lundin Åkesson, 2005. Steffensen & Brink (in press).

“ Et gennemgået træk i de tre samtaler er, at de studerende løbende og nysgerrigt spørger til ord og sætningers betydning både i temadagens kernetekst og i det digt, som de selv er i gang med at producere.

Sebastian dk: 'Der er larm fra menneskene' () i kontrast#

Sofia no: Må spørre hva det betyr for noe.

Signe dk: [skriver og læser højt imens] I kontrast til naturen.

Sebastian dk: I kontrast til naturen.

Signe dk: Menne-ske-ne.

Sebastian dk: e-n-e.

Signe dk: Nå, sådan der. Der er larm fra menneskene [læser højt].

Sofia no: Hva betyr larm?

Signe dk: Larm betyder altså sådan#

Sebastian dk: Støj.

Sofia no og Ada no [i kor]: Jahhh, aii.

Signe dk: Ja, at noget lyder højt, det lyder højt.

Sofia no: Ja, skønner. Ok, det var veldig fint. Er det vår tur, da?

Halima dk: Hvordan siger man det på norsk. Larm?

Sofia no: Så det er støy da.

Et gennemgået træk i de tre samtaler er, at de studerende løbende og nysgerrigt spørger til ord og sætningers betydning både i temadagens kernetekst og i det digt, som de selv er i gang med at producere. Måske fordi de studerende kommer til samtalen med forskellige sprog, er det klart for alle deltagere, at der er en forståelsesudfordring, som de kan hjælpe hinanden med at løse. Ikke at vide bliver på den måde legitimt og et udgangspunkt for en åben spørgelyst. Senere i samtalen, som er citeret ovenfor, er der en tilsvarende udveksling mellem danske og norske studerende om, hvad ordene "utidssvarende" og "vejnet" fra Nikolajsens digt betyder. Også her samarbejder de studerende om at forstå og formulere på både dansk og norsk. Denne opmærksomhed på ord og betydning giver samtalerne et tekstnært fokus, som har potentiale til at åbne for det, som Hoydis et al. kalder *discourse awareness* og lede de studerende ind i et dialogisk fortolkningsrum.

Men ofte forbliver samtalerne på et bogstaveligt forståelsesniveau og fører ikke til nærmere undersøgelse af digtes verden og mulige fortolkninger. Denne tendens har tidligere forskning i litteratursamtaler mellem lærerstuderende også peget på (Michelsen et al., 2018). I nedenstående uddrag er de danske studerende i gruppe 3 optaget af at forstå et enkelt tekststed, som lyder "både // majestæt og ørn lever kun / i kraft af en fredningsordning, / kunne man sige".

“ Man kan sige, at samtalens dialogiske rum måske nok åbnes, udvides og vedligeholdes, men det fordybes ikke ved, at de enkelte indlæg fastholdes og diskuteres.

Halima dk: Jeg tænker på det der med fred () fredsordningen [finder stedet i teksten] jo, fredningsordningen.

Sebastian dk: 'I kraft af en fredningsordning'. Hvad skal det helt specifikt betyde?

Halima dk: Det er jo bare, der står jo bare, at den lever kun af det. Kun i kraft af det.

Sebastian dk: Hmm

Halima dk: Men er det så ikke, altså fredningsordning? Altså fredet, jeg tænker på sådan noget fredet #

Signe dk: Ja, det gør jeg også.

Sebastian dk: Områder, ikke?

Halima dk: Ja, men den ville jo leve alligevel. Det forstår jeg ikke helt. Jeg forstår bare ikke helt meningen med den sætning.

Signe dk: 'Majestæt og ørn, lever kun i kraft af en fredningsordning'.

Sebastian dk: 'Majestæt og ørn'.

Signe dk: Men så er det jo fordi, at den har brug for at#

Halima dk: Fordi den lever herovre [peger på deres tegning]. Og det er sådan dens habitat jo. Forstår I? Den har brug for, at det her er blevet fredet, for den#

Signe dk: Men, ja, men det kunne godt. Hvordan skal vi starte den?

Hvilke ord skal vi starte den med?

Her åbnes samtalerummet igen, fordi de studerende spørger ind til betydningen og fortæller hinanden, hvor de bliver i tvivl. De udvider det dialogiske rum ved at gentage oplæsninger af teksten sammen og bygge videre på hinandens udsagn. De har en fælles opmærksomhed rettet mod digtet, og den samtale, som skriveopgaven afføder, som også fører ind i undersøgelser af Nikolajsens digt og havørnens særlige levevilkår. Men samtidig viser det sidste udsagn i uddraget, hvordan en udveksling, som kunne føre til refleksioner over jegets sammenligning mellem ørn og majestæt, lukkes ned gennem et fokus på fremdrift i opgaveløsningen. Derved føres dialogen væk fra både den tekstnære opmærksomhed på diskurs og fra muligheden indlevelse og perspektivforskydning. Man kan sige, at samtalens dialogiske rum måske nok åbnes, udvides og vedligeholdes, men det fordybes ikke ved, at de enkelte indlæg fastholdes og diskuteres.

I dialog med digtet - samtalerne økokritiske indhold

For at få mere blik for samtalerne karakter af netop økokritisk dialog har vi i vores undersøgelse spurgt til, hvordan Nikolajsens digt og digtets tematikker får fylde i samtalerne. På det digitale møde skulle de studerende vise hinanden de visuelle remedieringer af digtet, som de producerede om formiddagen. De fik til opgave at gætte på, hvilket perspektiv der er formidlet fra, og diskutere, hvad tegningerne fortæller om digtet. Hensigten med denne opgave var at invitere flere perspektiver på digtets komplekse fremstillinger af menneske, natur

og sprog ind i samtalen. I en afsluttende didaktisk refleksion nævner flere grupper, at de ser tegneaktiviteten som udbytterig og et godt sted at begynde en samtale om digtet fra:

Halima dk: Ok, så, føler I, at I har lært noget af sådan det her?

Sofia no: Ja, jeg synes jo den tegningen var egentlig ganske greit. At man kan bruke#

Ada no: Først ga det ikke mening.

Sofia no: Nei, først ga det ikke mening, hvorfor vi skulle tegne i det hele tatt. Men etter vi hadde tegna, det at du formidler det, du leser#

Sofia no: Men så når hun [læreren] snakket litt om det etterpå #

Sebastian dk: Ja

Ada no: Formidle det du leser på en annen måte.

Sofia no: Ja. For selv om vi hadde samme perspektiv, så var jo tegningene våre ganske ulike, så vi tolka det jo samtidig annerledes. At man da kan vise frem, hvordan man selv tolker liksom teksten, selv om det er på et annet språk da, at man kan vise det gjennom tegning.

Signe dk: Ja, det gjør det også nemmere så at gætte for eksempel, hvad for et perspektiv vi havde, i stedet for at vi skulle sidde og snakke om det for eksempel.

Tegningen giver de studerende et fælles referencepunkt i samtalen og ovenstående udveksling vidner om, at de studerende har blik for den fagdidaktiske hensigt med opgaven, som de hjælper hinanden med at sætte ord på. Men i alle tre grupper kommer samtalerne om tegningerne til at handle mest om netop at gætte perspektivet og om, hvorvidt modtagergruppen faktisk kan afkode, hvad de konkrete elementer i tegningen forestiller.

Siri no: Ja, det er jo hotellet, da. Hotellet er i fokus. Det ligger likesom utpå kanten. Og så er det jo den havørna i toppen, da. Og så er det kanskje det#

Jon no: Så er det dette her med fjella, som var hvite, som, det var hvit snø da på.

Astrid dk: Ja. Godt spottet.

Siri no: Det var veldig bra. Det kom tydelig fram hva dere ville vise.

Astrid dk: Ja. Aj, tak.

Siri no: Så kan vi ta fram vårt igjen, da. Skal vi se om dere skjønner, det kommer tydelig fram kanskje, eller?

Peter dk: Ja, det var lidt det der swagger, og majestætisk.

Astrid dk: Ja, majestætisk, det står der også der. Og så står der også komisk [griner].

Michael dk: Det er meget godt.

“ Det er lettere
å kunne snakke
om en tegning,
man har
produsert selv,
enn en tekst
man har lest
to ganger.

Peter dk: Det var meget lidt komik i.

I citatet ovenfor ser vi antydninger af en mere analytisk og fortolkende indstilling til digtet. Den ser vi eksempelvis tegn på, når de studerende beskriver, hvad der fremhæves på tegningerne, hvordan elementerne er placeret i forhold til hinanden, og når de bemærker, at ordet komisk, som den ene gruppe har skrevet på deres tegning, ikke passer så godt sammen med digtets tema. Men de studerende reflekterer ikke videre over for eksempel, hvorfor ørnen beskrives som for eksempel komisk. Er havørnen komisk, fordi den lever på menneskets nåde? Eller opstår det komiske, når mennesket på tryk afstand i hotelcafeen forsøger at sætte ord på synet? De studerende dvæler heller ikke ved, hvordan tegningerne hhv. fremhæver og omarbejder perspektiver i digtet. Dermed bliver aktivitetens invitation til indlevelse og perspektivforskydning kun i mindre grad mødt. Udvekslingen ovenfor slutter brat med, at Peter bryder ind med styring i forhold til at komme videre til næste aktivitet. Dette peger igen på, at de studerende bliver mere fokuserede på fremdrift i opgaveløsning end fordybelse i undersøgelse af teksten.

Senere i denne samtale nævner en studerende, at ”det er lettere å kunne snakke om en tegning, man har produsert selv, enn en tekst man har lest to ganger”. De studerende har arbejdet med netop dette digt det meste af formiddagen. Alligevel opleves det som vanskeligt at tale om. Det siger noget om, at økokritisk litteratursamtale er en vanskelig disciplin, som kan kræve både tid og støtte fra en underviser.

I samtalen i gruppe to retter en studerende midt i skriveopgaven opmærksomheden mod Rasmus Nikolajsens tekst. Gruppen har valgt, at de vil skrive et digt set fra havørnens perspektiv. Da de danske studerende foreslår en linje om, at havørnen og de andre dyr ved Saltstraumen har mange fjender, opfordrer en norsk studerende til, at gruppen undersøger, hvad der står om det i Nikolajsens digt. Men de danske studerende har hæftet sig ved digtets tema om, at ørnen er truet, og er nu mest optagede af at få deres egen tekst til at rime og skabe intern sammenhæng i digtet, så de følger ikke opfordringen. De må forklare sig lidt og peger på den linje, de har skrevet, og siger, at den ligesom digtet fortæller noget om, at mennesker ødelægger naturen.

“ Samtalen om digtets centrale udsagn om, at verden måske ville være smukkere uden mennesker, kommer her til at dreje sig om at oversætte ordet ”smuk” fra dansk til norsk.

Astrid dk: Vi skriver jo, eller vi tænker lidt, at mig og mine dyrevenner har nogle fjender, og det er fordi fjenderne er menneskerne, som ødelægger naturen.

Siri no: Ja. Ja.

Astrid dk: Ja. Ligesom digtet lidt.

Michael dk: Abstrakt set.

I citatet ovenfor giver de danske studerende udtryk for en dikotomisk forståelse af relationen mellem menneske og natur. Det er netop denne forståelse, som vi tænkte, at Nikolajsens tekst har potentiale til at udfordre. Ifølge Goga et al. drejer en økokritisk tilgang sig om at udfordre eksisterende tankefigurer, som bygger på dikotomier mellem for eksempel natur-kultur, menneske-dyr, organisk-teknologisk (2020, s. 1434). Vi ser et potentiale for dette, når den norske studerende i citatet nedenfor holder fast i undersøgelsen af, hvordan mennesket fremstilles i Nikolajsens digt. Han slår ned på et centralt sted i teksten, som lyder, ”jeg kan ikke lade være /med at tænke på at verden / nok ville være smukkere / uden mennesker”. Jon vil tale om, hvad ordet ”smukt” betyder her.

Jon no: Den nevner jo litt dette her at – hva betyr «smukkere»?

Er det liksom «bedre»?

Siri no: Å være smukk. Hva betyr det?

Astrid dk: Smuk?

Siri no: Ja. Smuk, ja. Er det å være flott, liksom?

Astrid dk: Ja.

Siri no: Ja, okay.

Michael dk: Ja, flot, smuk.

Siri no: Da skal vi ha det på norsk. Nå er det norsk

Jon no: Ja, men hva kan vi ta med? For det står [leser med norsk uttale] «verden ville vært smukkere uten mennesker».

Siri no: Ja, men #

Jon no: For eksempel. () Ja, men nå kan vi ta med noe om mennesker.

Siri no: Ja, men de skulle ta det i neste, tror jeg.

Jon no: Åh ja!

(gruppe 2)

Samtalen om digtets centrale udsagn om, at verden måske ville være smukkere uden mennesker, kommer her til at dreje sig om at oversætte ordet ”smuk” fra dansk til norsk. En intention med skriveaktiviteten var at åbne for nye perspektiver på fremstillinger af relationer mellem menneske og omverden i Nikolajsens digt og derved udvide rummet for økokritisk dialog. Citatet ovenfor tyder imidlertid på, at de studerende overvejende anvender digtet som en uforpligtende inspiration, når de for eksempel bliver enige om, at nu må der så også komme noget om menneskets rolle i deres eget digt.

Ser vi på de tre gruppers samtaler i forbindelse med skriveopgaven handler de alle i højere grad om opgavens *hvordan* end om tekstens *hvad* og *hvordan*. Der er mange udvekslinger, hvor de studerende beslutter sig for løsninger, som har til hensigt at nå i mål med skriveopgaven. I alle grupper beslutter de for eksempel hurtigt, at hver anden linje skal være på dansk og hver anden på norsk, og nogle grupper beslutter sig for at indføre rim på hver anden linje, fordi det er enklest – uden at overveje sammenhængen mellem disse formmæssige greb og det indhold, de gerne vil udtrykke.

”Helt op til fortolkning” - forståelser af lyrik og litteraturundervisning

Et tredje tema, som træder frem i vores analyse, er betydningen af de studerendes forforståelser af lyrik og litteraturundervisning. Disse forforståelser ser nemlig ud til at kunne udgøre en barriere for åbninger af rummet for økokritisk dialog.

I nedenstående uddrag er gruppe 2 i færd med at vælge, hvilke ord fra Nikolajsens digt de vil bruge i deres eget. Der er spor af diskursbevidsthed og økokritisk empati, når Peter i det første indlæg beskriver, hvad det betyder for digtet, at de anvender havørnens perspektiv. Gruppen har tidligere talt om, at der må skabes kontraster i digtet, så da danskerne har formuleret en linje om, at havørnen elsker den friske vind, foreslår nordmændene at tage fat i ordet beboelseskvarter.

Peter dk: Men nu er det jo havørnen, så det kunne jo godt være et eller andet med, at den kunne lide den friske vind eller et eller andet.

Astrid dk: Jeg elsker den friske vind, men menneskerne#

Michael dk: Selvom mennesker rykker ind.

Peter dk: Ja. Lige præcis.

Siri no: [læser det de danske studentene har skrevet] ’jeg elsker den friske vind’, og så må vi kanskje ta#

Jon no: Skal vi ikke ta det ordet, da? ’Beboelseskvarter’. Det er jo bolig.

Siri no: Ja, det er det jo#

Peter dk: Der hvor de rykker ind, så kommer der en masse forurening, ikke, og så bliver vinden ikke lige så frisk.

Astrid dk: Ja, det bliver op til fortolkning [griner].

Michael dk: Ja, vi tager den helt op til fortolkning.

Peter dk: Ja, det er abstrakt.

Siri no: Abstrakt, ja, det er ordet, det er det vi går for [griner].

Den lille udveksling om forholdet mellem havørnen og beboelseskvarteret, som påbegyndes her, slutter med, at Astrid siger ”Ja, det bliver op til fortolkning”. På videoen kan man se, at hun smiler på en overbærende måde, der måske indikerer, at fordi det alligevel er læseren, der bestemmer betydningen i digtlæsning,

“ Det ser ud til, at de studerendes for forståelse af lyrikgenren som højstemt og utilgængelig skaber en barriere både for samtalen om forståelse og fortolkning af Nikolajsens digt og for den kreative udfoldelse i skriveopgaven.

er der egentlig ikke grund til at tale mere om den sag. Michaels svar lyder: ”ja, vi tager den helt op til fortolkning”, hvorefter både Peter og Siri kommenterer, at det er abstrakt. Alle griner herefter, fordi der laves sjov med genren og måske også med den etablerede litteraturdidaktiske diskurs i læreruddannelsen, der lægger vægt på fortolkningsåbenhed.

I fortsættelsen af samtalen foreslår Jon, at de skal have ordet ”swag” fra Nikolajsens digt med, men han bliver afvist, fordi ordet ”kul” allerede indgår i digtet. Siri mener, at de i stedet skal skrive ”noe som er flott”, for eksempel ”havørnen er stor og flot”. Siris udsagn udtrykker en forståelse af digt-genren som højstemt. Under temadagen opholdt flere grupper sig længe ved ordet ”swag”, som digtets jeg bruger for at beskrive havørnen. Den undring tolker vi som et tegn på, at de studerende forventer, at digte er skrevet i et særligt højstemt sprog. Et ord som ”swag” bryder denne forventning. Det ser ud til, at de studerendes for forståelse af lyrikgenren som højstemt og utilgængelig skaber en barriere både for samtalen om forståelse og fortolkning af Nikolajsens digt og for den kreative udfoldelse i skriveopgaven. Noget lignende kommer til udtryk ved, at samtlige grupper på temadagen vælger at skrive digte med enderim. Det er et forståeligt valg, fordi det tydeligt udpeger genren og skaber ramme for gruppens tekst, men det peger også på en snæver forståelse af digtgenren og fører til, at de studerende bruger meget tid på at finde rimord, hvilket leder samtalerne væk fra digtenes tematik og samspillet mellem indhold og form.

Konklusion

Vores analyser har indkredset en række potentialer og barrierer for økokritisk dialog i samtaler mellem nordiske lærerstuderende, som deltager i bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning.

I første del af analysen ser vi, hvordan både nabosproget og digtets sprog indbyder til en dvælen ved enkeltords betydninger. De studerende spørger nysgerrigt ind til hinandens forståelser, hvilket åbner for tekstnær samtale om digtet. Men analysen viser også, hvordan refleksioner over Nikolajsens digt ofte stopper her og ikke fører til fordybelse i undersøgelser af digtet i sin helhed.

Anden del af analysen viser, hvordan de studerende engagerer sig i temadagens tegne- og skriveaktiviteter, som kommer til at udgøre en fælles referenceramme i samtalerne. De kreative opgaver ser således ud til at kunne støtte en udvidelse af det dialogiske rum. Men aktiviteterne fører generelt ikke til fordybelse gennem diskussion af flere forskellige perspektiver og fortolkninger. I forlængelse af tidligere forskning (Michelsen et al., 2018) kan samtalerne måske anskues som et skridt i retningen af at lære både teksten

og genren at kende, som kan danne en grund for efterfølgende fortolkningssamtaler. Vi har også peget på, at især skriveopgaven giver samtalen retning mod et produkt, hvilket kan lukke de rum for refleksion over økokritiske tematikker, som de studerende ellers i samtalerne havde åbnet døren på klem for. Tendensen til, at de studerende fokuserer på opgaveløsning frem for åben udforskning, er ikke særlig for økokritisk undervisning, men findes også i andre undersøgelser af litteratursamtalens dynamikker (Tengberg et al., 2025; Rasmussen, 2021).

Tredje del af analysen fremhæver betydningen af de studerendes forforståelser af digtgenren og erfaringer med litteraturlæsning og litteraturundervisning. De studerende oplever digte som svære, smukke og op til fortolkning. Den forforståelse ser ud til at spænde ben for en mere konkret udforskning af digtets beskrivelser af mennesket og havørnen og deres relationer til hinanden og omverdenen.

Vi ser således en række eksempler på, at undervisningens kreative, multimodale og tværnordiske tilgang ansporer en tekstnær og eksperimenterende tilgang, som rummer potentiale for udvikling af litterær bæredygtighedskompetence. Men analyserne viser også, at fordybelse i økokritisk litteratursamtale er krævende og udfordres både af en kompleks kommunikationssituation og af de studerendes tidligere erfaringer med lyrik og litteraturundervisning.

Didaktiske perspektiver

Afslutningsvist vil vi pege på nogle sammenhænge mellem de potentialer og barrierer for økokritisk dialog, som vi har beskrevet i analyserne, og temadagens didaktiske rammesætning. Vi tager her udgangspunkt i fagdidaktikkens grundspørgsmål til undervisningens *hvad, hvordan og hvorfor*.

Temadagens *hvad* var centreret om et enkelt digt, som eksperimenterer med udsigelse, form og ironi og tematiserer menneskets relation til naturen på en åben og spørgende måde. Samtidig viser vores analyser, at de studerende trækker på en forforståelse af lyrik som en særlig højstemt genre. Dette fund er i tråd med en interviewundersøgelse, som blev gennemført efter en tidligere temadag i projektet (Svelstad et al., 2025b). Her fandt vi, at romantiske, naturfejrende digte tilsyneladende harmonerer bedre med de studerendes forventninger til bæredygtighedsrelevant litteratur end en mere modernistisk og formmæssigt eksperimenterede lyrik. Når de studerende ikke begiver sig ind i økokritisk dialog om digtet, kan det skyldes, at temaerne i Nikolajsens digt ikke lader sig ikke placere på den entydige måde, som de studerende tilsyneladende forventer. Analysen af de studerendes arbejde med perspektivskifte i egne digte og tegninger peger i samme retning.

“ De studerende skal både relatere til nye mennesker, forstå et nyt sprog og samarbejde om både undersøgelse og skrivning af lyrik.

Når de selv skal skrive, træffer de formmæssige valg uafhængigt af indholdet og søger mod klare, dikotomiske relationer mellem natur og menneske. Kompleks litteratur har et indlysende potentiale for at skabe opmærksomhed på diskurser og give erfaring med perspektivforskydning (Hoydis et al., 2023), som er væsentlige komponenter i litterær bæredygtighedskompetence (Svelstad, 2020). Vores analyser peger imidlertid på, at engagement i økokritisk dialog kræver mere tid og støtte, end de studerende havde til rådighed på temadagen (Svelstad et al., 2025).

Temadagens didaktiske *hvordan* tog udgangspunkt i ideen om, at kreative og remedierende undersøgelser af et digt kan engagere studerende og invitere flere perspektiver og mere kritisk refleksion ind i deres samtaler. Men som analysen viser, indfører de medskabende aktiviteter også flere konkurrerende dagsordener i samtalen. De studerende skal både relatere til nye mennesker, forstå et nyt sprog og samarbejde om både undersøgelse og skrivning af lyrik. En forklaring på den fortolkningsmæssige tilbageholdenhed, vi ser i analyserne, kan således også søges i kommunikationssituationens kompleksitet.

Temadagens overordnede formål (undervisningens *hvorfor*) var at bidrage til udvikling af litterære bæredygtighedskompetencer hos nordiske lærerstuderende. Den hensigt harmonerer godt med, at bæredygtighed for nylig er skrevet ind i læreruddannelsernes styredokumenter som en overordnet forpligtigelse, alle fag skal forholde sig til. Økokritiske litteratursamtaler er et lovende bud på, hvordan et arbejde med bæredygtighed kan se ud i danskfaget. Vores undersøgelse peger imidlertid på, at de studerende kunne have brug for mere inddragelse både i begrundelserne for og i diskussioner af de sammenhænge mellem bæredygtighedskompetence og litteraturfaglige kompetencer, som allerede er teoretisk formuleret (jf. Svelstad, 2020). Set fra det perspektiv kræver integrationen af bæredygtighed og danskfag også et nyt sprog, som må udvikles i et samspil mellem teoriudvikling og forandringsorienteret empirisk forskning.

Referencer

Ahlberg, S. (2021). *Teaching Literature in Times of Crisis*. Routledge.

Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and their Readers*. Heinemann.

Braun, V & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Brundtland, G. (1987). *Vores fælles fremtid – Brundtland-kommissionens rapport om miljø og udvikling*. København: FN-forbundet og Mellemfolkeligt Samvirke.

Delsing, L. & Lundin-Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden: En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Nordisk Ministerråd.

Dobrin, S. I. (2021). *Blue Ecocriticism and the Oceanic Imperative*. Routledge.

Garrard, G. (2021). Cultivating Viewpoint Diversity in Ecocritical Pedagogy: Steps to an Educational Ecology. I R. Bartosch (Red.). *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy* (ss. 47-63). Routledge.

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyrnes, A., & Rimmereide, H. E. (2023). Ecocritical dialogues in teacher education. *Environmental Education Research*, 29(10), 1430–1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>

Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12(18), 7653. <https://doi.org/10.3390/su12187653>

Hoydis, J., Bartosch, R. & Gurr, J. M. (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009342032>

Kvistad, T. H, Kjelaas, I & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 7(2), 2021, pp. 39–56. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>

Mazel, D. (2001). Introduction. I D. Mazel (Red.), *A Century of Early Ecocriticism* (ss. 1-19). The University of Georgia Press.

McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117–128.
<https://doi.org/10.1080/13504620303469>

Michelsen, P. A., Gourvennec, A., Skaftun, A., Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. *Norsk litterær årbok 2018*. Det Norske Samlaget. ISBN 9788252195644. s.259-283.

Nikolajsen, R. (2016). *Tilbage til unaturen*. Gyldendal.

Rasmussen, M. D. (2021). Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens gruppearbejde. I L. Jølle, A. S. Larsen, L. I. Aa, & H. Otnes (red.). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt*. Universitetsforlaget. <https://doi-org.ez-jmk.statsbiblioteket.dk/10.18261/9788215050997-2021-07>

Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem*. The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Skaftun, A., Sønneland, M. (2021). Cool Kids' Carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. ISSN 1567-6617. Volum 21. s.1-34. DOI: 10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02

Steffensen, T. & Brink, E.T. (in press). Language awareness as a pedagogical framework for inter-Scandinavian comprehension in teacher education. I Daryai-Hansen, P. (red.). *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts.: Transitions, Continuity, and Disruptions*. Peter Lang.

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

Svelstad, P. E. (2023). Exploring Poetry in Dialogue: Learning as Sustainable Development in the Literary Classroom, ISLE: *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, Vol. 31, 3, 672–693. <https://doi.org/10.1093/isle/isad003>

Svelstad, P. E. (2025). Økokritikk i litteraturundervisninga – ein introduksjon. *Viden om literacy*, 37.

Svelstad, P.E., Steffensen, T., Rasmussen, M. D., Brekke, M. L. & Bondesson, A. S. (2025a). *Bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning*. Københavns Professionshøjskole.

Svelstad, P. E., Steffensen, T., Brekke, M. L., & Bondesson, A. S. (2025b). "Jeg tror ikke, man skal læse et fantastisk eventyr om at prinsen samlede skrald og så blev hele verden perfekt": En undersøgelse av danske, norske og svenske lærerstudenters oplevelser av tverrnordisk litteraturundervisning. *Acta Didactica Norden*, 19(2), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.11367>

Sønneland, M., Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*. 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4725>

Tengberg, M., Johansson, M., & Sønneland, M. (2025). The open work and the closing reading: Navigating openness and ambiguity in literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.21248/1esll.2025.25.1.782>

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

Wegerif, R. (2013). *Dialogic. Education for the Internet age*. London: Routledge.

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>.

www.nordisketemadage.nu