



# Bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning

Af Per Esben Svelstad, Marit Lovise Brekke, Anna Smedberg Bondesson,  
Marie Dahl Rasmussen og Tom Steffensen

# Bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning

© Forfatterne og Københavns Professionshøjskole

ISBN 978-87-93894-85-3 (trykt bog)

ISBN 978-87-93894-86-0 (epub)

Bogen er udgivet i samarbejde med Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Høgskulen i Volda og Högskolan Kristianstad som en del af projektet Nordiske temadage i læreruddannelsen. [www.nordisketemadage.nu](http://www.nordisketemadage.nu).

Projektet og bogen er støttet af:

A. P. Møller Fonden

# Indhold

Indledning .....	4
Bæredygtighed: en ny udfordring for dansk-, norsk- og svenskfaget .....	4
Litteratur og økokritik.....	5
En undersøgende og dialogisk tilgang .....	6
Tekstvalg, der inviterer til bæredygtighedsdialog .....	6
Vand som H <sub>2</sub> O, regn og skybrud .....	8
Nordisk samarbejde om en grænseoverskridende udfordring .....	10
Antologiens dele og kapitler .....	12
Referencer .....	12

## DEL 1: Bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning. Fire perspektiver .....

14

Bærekraft. Bæredygtighed. Hållbarhet. Et nytt perspektiv i dansk/ norsk/svensk .....	15
Førstespråksfagene er viktige for grønn omstilling.....	15
Naturbegrepet .....	18
Ulike naturforståelser .....	18
Barns nysgjerrighet overfor omverdenen .....	21
Bærekraftig utvikling og mennesket .....	21
Mennesket eller naturen i sentrum? .....	23
Antropocen.....	24
Bærekraft i læreplanene .....	25
Bærekraftdidaktikk i førstespråksfagene .....	28
En undersøkende analyseinngang .....	30
Referanser .....	33

Økokritikk og lyrikk i klasserommet.....	36
Økokritikken som litterær retning – nokre kjenneteikn .....	36
Perspektivet vert utvida: posthumanisme og nymaterialisme .....	37
Litterær økosentrisme – nokre kjenneteikn .....	37
Naturfeirande og naturproblematiserande haldning .....	38
Høgtlesing av dikt – ein metode for teksttolking og språkundring .....	39
Snøsong .....	40
Ei lesing av diktet ”Snøsong” av Jon Fosse .....	41
Økokritikken og vern av sårbare grupper .....	42
Økofeminisme .....	43
Mauren.....	44
Økokritiske samtalar.....	45
Referansar .....	47
Natur och plats i nordisk lyrik.....	49
De höga fjällen och de platta slätterna.....	50
Platsen i det globaliserade antropocen .....	53
Tekstens tid-rum: kronos och topos .....	55
Utopin och dystopin.....	57
Platsbaserad litteraturundervisning i praktiken! .....	59
Referenser .....	60
Mundtlige undersøgelser af lyrik og bæredygtighed .....	61
Mundtlighed og litteraturdidaktik .....	62
Oplæsning som vej ind i lyrikken.....	62
Oplæsningsaktiviteter i undervisningen .....	63
Fra oplæsning til fortolkninger.....	65

At sætte tempoet ned – nabosproget som samtaleåbner .....	66
Fra sprogarbejde til fortolkning.....	68
Perspektivskifte – at læse med naturen eller med mennesket som udgangspunkt .....	69
SALTSTRAUMEN, 7. DECEMBER 2013 – mulige fortolkninger .....	70
Perspektivskifte i klasserummet.....	71
Afrunding – mundtlige undersøgelser af lyrik i skolen.....	72
Referenser .....	74
<b>DEL 2: modeller og aktiviteter .....</b>	<b>75</b>
Bærekraftsorientert lyrikkanalyse.....	76
Tegning for å skape bevissthet om sted og miljø .....	78
At læse lyrik i naturen.....	80
Økokritiske dialogar.....	83
Å oppdage økokritiske problemstillinger gjennom å skrive dyredikt.....	85
Oplæsning som fortolkning .....	87
Nabosprog som produktiv forhindring .....	89
Undersøgelse gjennom omskabelse og rolleleg .....	91
<b>Om forfatterne .....</b>	<b>93</b>

# Indledning

*Af Tom Steffensen*

Denne antologi præsenterer et bud på, hvordan lærerstuderende kan arbejde bæredygtighedsorienteret i dansk-, norsk- og svenskfagets litteraturundervisning i et dobbeltdidaktisk perspektiv. Baggrunden er projektet Bæredygtighed. Bærekraft. Hållbarhed. Nordiske temadage i læreruddannelsen, der er et flerårigt samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet, Høgskulen i Volda og Högskolan Kristianstad støttet af A.P. Møller Fonden. I projektet har vi udviklet 4 temadage, der anlægger forskellige vinkler på bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning. Alle temadage er opbygget omkring centrale litteraturteoretiske begreber, der omsættes i undersøgende og skabende aktiviteter med nordisk lyrik på dansk, bokmål, nynorsk og svensk. Over to år har mere end 700 lærerstuderende været med til at afprøve og evaluere temadagene. Antologien præsenterer således fire samlede bæredygtighedsorienterede forløb til litteraturundervisningen i læreruddannelsen. Kapitlerne kan med fordel læses og bruges sammen med de understøttende videoer, læseguides og oplæsninger, der ligger på projektets hjemmeside: [www.nordisketemadage.nu](http://www.nordisketemadage.nu).

## **Bæredygtighed: en ny udfordring for dansk-, norsk- og svenskfaget**

Den almene bestræbelse på at forberede elever og studerende til at orientere sig og handle i en verden præget af miljø- og klimaforandringer kaldes internationalt Education for Sustainable Development (ESD), der på de nordiske sprog er oversat til "uddannelse for bæredygtig udvikling" (UBU), "utdanning for bærekraftig utvikling" (UBU) og "utbildning för hållbar utveckling" (UHU). Centralt i UBU står Brundtlandrapportens definition af bæredygtig udvikling som en udvikling, "som opfylder de nuværende behov, uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres i fare" (Verdenskommissionen for miljø og udvikling, 1987).

Arbejdet for bæredygtig udvikling har således både en økologisk, en social og

en økonomisk dimension (UNESCO, 2017). Der er grænser for, hvor mange ressourcer mennesker kan trække ud af naturen på forsvarlig vis uden at bringe vores livs- og samfundsgrundlag i fare. Disse ressourcer skal fordeles retfærdigt i et globalt perspektiv.

Traditionelt har bæredygtigheds- og miljøspørgsmålet ligget i naturfagene (Epinion, 2021; van Vare & Scott, 2007), men med de seneste års accelererende klimaændringer og det politiske fokus på handling er problemstillingen bredt ud til alle fag i læreruddannelsen og grundskolen. Spørgsmålet er, hvordan dansk-, norsk- og svenskfaget skal bidrage til denne problemstilling uden at blive et instrumentelt vedhæng til naturfagene og gå på kompromis med fagenes egen kerne? Eller formuleret mere positivt: Hvor ligger førstesprogsfagenes særlige styrker, når det handler om at udvikle elevernes viden om, holdninger til og handlekompetence inden for bæredygtig udvikling? Hvad kan eleverne lære i førstesprogsfagene om bæredygtighed, som de ikke lærer i naturfagene?

## **Litteratur og økokritik**

Som litteraturdidaktikere er vores udgangspunkt, at spørgsmålene om menneskets ressourceforbrug, forhold til naturen og det bæredygtige samfund ikke kan besvares med naturfaglig viden og kunnen alene, men at de også rummer centrale etiske, æstetiske, historiske og kulturelle forhold og dilemmaer. Netop disse aspekter har dansk-, norsk- og svenskfaget en lang tradition for at behandle. Med antologien håber vi at kunne vise, at litteraturen og andre æstetiske tekster har rigtig meget at byde på til UBU-feltet. Den litteratur, der udgives i disse år, er førstesprogsfagenes vindue ud til de samfundsproblematikker, der præger vores samtid. Hvis vi sammenligner nye tekster med ældre tekster, får vi et billede af og en forståelse for den samfundsudvikling, vi har været igennem siden industrialiseringen. Menneskets syn på naturen er hele tiden i bevægelse.

De fleste forsøg på at koble litteraturundervisning med bæredygtighedsspørgsmålet går under overskriften økokritik (Garrard, 2012), som du også kan læse en nærmere præsentation af i kapitel 2. Økokritikken er først og fremmest en

litteraturteoretisk retning, der forsker i tekster, men i de senere år begynder vi også se mere empirisk og litteraturdidaktisk forskning i, hvordan bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning udspiller sig i klasserummet (Goga et al., 2018). I økokritikken læses litterære tekster med en særlig opmærksomhed på grundbegreber som natur, kultur og det antropocæne, som også danner grundlag for denne antologi.

## **En undersøgende og dialogisk tilgang**

For os er det derfor vigtigt at betone, at bæredygtighedssorienteret litteraturundervisning ikke må forfalde til instrumentel brug af litteraturen, som vi kender det fra eksempelvis 1970'ernes ideologikritik (Weinreich, 2006). Selvom vi har med et aktuelt og presserende samfundsproblem at gøre, som mange nutidige 8 forfattere skildrer med stærkt engagement, er det ikke litteraturunderviserens opgave at reducere litteraturens æstetiske åbenhed til simple læresætninger eller anvisninger på korrekte holdninger og handlinger. Snarere tværtimod.

Med afsæt i Louise Rosenblatts begreb om æstetisk læsning vil vi gerne understrege betydningen af læseren som medskaber af betydning i læseprocessen (Rosenblatt, 1994). Litteraturens UBU-potentiale ligger altså ikke i de svar, den kan give, men nok så meget i de spørgsmål, den kan stille til den måde, vi indretter vores liv og samfundet på. Kernen i bæredygtighedssorienteret litteraturundervisning er derfor at tilrettelægge aktiviteter, der inviterer de studerende til at gå i dialog med de litterære tekster og hinanden og derved reflektere over, hvor de selv står i bæredygtighedsspørgsmål.

## **Tekstvalg, der inviterer til bæredygtighedsdialog**

Som vi argumenterer for i antologiens kapitler, ligger et helt afgørende bidrag fra litteraturundervisningen til UBU-feltet i selve den æstetiske læsemåde (Svelstad, 2020). Undersøgende litteraturundervisning kan understøtte kompetencer som evnen til at se en sag fra flere perspektiver, forestille sig mulige scenarier og lede efter komplekse sammenhænge. Disse kompetencer er vigtige kompo-



nenter i en almen UBU-dannelse i et demokratisk perspektiv. Bæredygtig udvikling indebærer, at vi som samfund må træffe vanskelige valg. For at kunne træffe disse valg må fremtidens borgere være i stand til at diskutere værdier og forholde sig til modstridende synspunkter. Disse evner kan vi bestræbe os på at styrke i skolen ved at arbejde udforskende med komplekse tekster. I princippet kan man arbejde med dem uafhængigt af tekstens særlige motiver og tematik. Det centrale er, at teksten ikke lukker sig om en bestemt holdning, men at den i kraft af sin formmæssige åbenhed levner plads til læserens forestillingsevne og medskabelse af betydning (Gissel & Steffensen, 2021).

Når det er sagt, vil vi alligevel argumentere for, at tekstens motiv og tema har betydning for kvaliteten i den bæredygtighedsorienterede litteraturundervisning. I projektet har vi derfor ledt efter tekster, der i samspillet mellem form og indhold inviterer læseren til refleksion over naturforhold, relationen mellem menneske og kultur eller miljø og sted. I den litterære læsning skabes betydning i en interaktion mellem tekstens tegn og læserens erfaringer og forforståelse (Rosenblatt, 1994). Gennem sin særlige sproglige fremstilling af et forhold eller fænomen kan den litterære tekst derfor bryde en vanemæssig måde at opfatte verden på og danne grobund for nye erfaringer (Dewey, 1934). I den æstetiske refleksion og samtale om teksten bliver vi måske også bevidste om, at vi ikke bare ser verden, men altid ser den som noget. I sproget ligger et helt lag af kulturel betydning, som toner vores oplevelser i bestemte retninger. Vi er naturligvis klar over, at børn og unge ikke bare uden videre læser litterære tekster og dannes af dem. Mange læser kun lidt, og mange har svært ved at koncentrere sig om læsningen (Hansen, et al., 2021). Derfor er de didaktiske greb, der skal åbne teksten og understøtte samtalen om den, meget vigtige. Disse greb giver vi en række bud på.

## Vand som H<sub>2</sub>O, regn og skybrud

Lad os give et eksempel, der skal illustrere økokritikkens bidrag til UBU. Vi forestiller os en emneuge, hvor en klasse arbejder tværfagligt med fænomenet vand – ikke fordi de studerende eller eleverne nødvendigvis skal arbejde tværfagligt om bæredygtighed, men fordi vi gennem dette eksempel kan anskueliggøre fagenes forskellige bidrag.

I naturfagene kemi, biologi og geografi vil det være naturligt at undersøge vandets molekylestruktur, tilstandsformer og udbredelse på kloden og give eleverne en grundforståelse for vandets kredsløb, sammenhæng med jordens økosystemer og udvikling af menneskelige samfund. Et grundspørgsmål er: Hvad betyder global opvarmning for vandets kredsløb og økosystemerne? I samfundsfag og historie retter fokus sig mod sammenhængen mellem naturressourcer, samfund og ulighed i et globalt perspektiv. Hvad betyder adgangen til naturressourcer for økonomisk udvikling, og hvilke samfundsmæssige og sociale konsekvenser har det, at vand bliver en knap ressource nogle steder på kloden, mens man andre steder må investere massivt i klimatilpasning og gentænke fx infrastruktur i storbyer? I litteraturundervisningen er fokus at undersøge vand som litterært motiv og kulturelt fænomen. Hvilke kulturelle betydninger tilskrives vandet? Beskrives vand eksempelvis som noget livgivende, helligt, rensende eller som noget faretruende? Nogle grundspørgsmål er: Hvordan bruges vand og nedbør som litterært motiv? Hvad siger de poetiske fremstillinger af vand gennem litteraturhistorien om menneskets forhold til naturen, og hvordan spiller mine egne klimaerfaringer ind i læsningen?

Konkret kan man læse digtet "Regn" af norske Rolf Jacobsen fra 1933. Første strofe lyder således:

## *Regn*

*Himlen har stillet sin harpe på skrå mod jorden  
og rører de tusen strenger med døvende vellyd,  
løfter de store klemt over skog  
og sletter med lekende hender.*

Strofen indledes med et slående sprogligt billede. Regnen sprogliggøres som en harpe med sine strenge stillet skråt mod jorden. Billedet giver en poetisk formning til sansningen af regn, stemmer den i en bestemt retning. Læg også mærke til bogstavrimene på "s-lyden", der giver en fornemmelse af silende regn. Harpemetaforen forbinder den sanselige oplevelse af regn til musik på en nærmest overjordisk måde. I vestlig kultur er billeder af engle, der spiller harpe, velkendt. Regnen fremstilles dermed af Jacobsen som en sfærisk og skabende musik. Regnen er grundlæggende og livgivende. Den erfaring kan nogle studerende måske genkende. Det kan også være, at de mest forbinder regn med besvær og regntøj. Pointen er, at digtet skal sætte gang i refleksion, der kan danne grobund for ny erfaring.

Prøv nu at læse denne strofe om regn fra sangen "Skybrud" af den danske forfatter Dy Plambeck fra 2018:

## *Skybrud*

*Oven over træerne  
hører jeg et skybrud  
min kælder står under vand.  
Jeg lægger planker hen  
over alt det, jeg har mistet.*

“Skybrud” anlægger allerede i titlen et andet perspektiv på regnen. Den vertikale spænding mellem himmel og jord ligner billedet fra Jacobsen, og der er også fokus på lyden. Men hvor regnen hos Jacobsen var livgivende, forekommer den truende hos Plambeck. Som læser af digtet i 2024 er det umuligt at læse linjerne “min kælder står under vand” uden at få billeder af oversvømmelser og ødelæggelser på nethinden. Regnen er ikke livgivende, men et truende og destruktivt fænomen, der i de efterfølgende strofer i Plambecks digt bruges metaforisk ind i eksistentielle temaer. Digtene bør læses i deres helhed, og der er mange flere betydningsspor at udforske.

Hvad har disse læsninger så med bæredygtighed at gøre? Jo, pointen er her, at litteraturen både afspejler og bidrager til at skabe det lag af sproglig og kulturel betydning, der ligger bag vores forestillinger om natur og miljø, og at disse forestillinger ændres, når samfund og klima ændrer sig. Når man læser litteratur – og måske især, når man diskuterer sine egne forståelser med andre – bliver man bevidst om nogle af alle de sproglige, kulturelle og samfundsmæssige præmisser, der virker styrende for vores forhold til naturen.

I den tænkte temauge vil et litterært arbejde med de menneskelige erfaringer med og kunstneriske beskrivelser af vand kunne indgå som perspektiv sammen med naturfag og samfundsfag. De økologiske og samfundsmæssige dimensioner af klimaudfordringerne er et grundlag, men ved at inddrage litteraturen, åbnes et refleksionsrum for menneskelige fortolkninger af de forandringer, vi alle står midt i. I den forbindelse er det naturligvis også oplagt at arbejde med elevernes egen poetiske skrivning, som vi også giver flere eksempler på.

### **Nordisk samarbejde om en grænseoverskridende udfordring**

Klimaændringerne er grænseoverskridende, og det bør samarbejdet om at håndtere dem også være. Vi ved også, at klimaændringerne rammer forskelligt og italesættes forskelligt i forskellige samfund. Derfor giver det rigtig god mening at arbejde tværkulturelt, når temaet er bæredygtighed i dansk, norsk og svensk. Når studerende på læreruddannelsen eller grundskoleelever konfronteres med den lille sproglige og kulturelle fremmedhed, der ligger i nabo-

sprogene, møder de nye perspektiver og får i bedste fald gennem dialogen et forandret blik på deres eget. De nordiske samfund deler en lang tradition for demokratisk og folkelig oplysning, og ved at tage vare på det nordiske sprog- og kulturfællesskab bidrager vi til at styrke den kulturelle mangfoldighed, som også er vigtig for grundskoleeleverne at kende. Tolerance og nysgerrighed på kulturelle og sproglige forskelle er en vigtig komponent i bæredygtig udvikling.

I projektet har vi derfor udviklet fire forskellige og hver for sig afrundede temadage svarende til de fire kapitler i denne bog.

Alle kapitler er skrevet af nordiske forskere til lærerstuderende ud fra disse grundprincipper:

- Alle anvendte tekster er lyriske. Lyriske tekster er afrundede og overskuelige, hvilket gør det muligt at udforske dem i dybden. Fordybelse er et vigtigt mål for litteraturarbejdet, der indeholder plads til fortolkning i flere retninger.
- Alle kapitler introducerer både et teoretisk perspektiv og litterære aktiviteter, som de studerende selv kan arbejde med og omsætte til praksis i grundskolen.
- Alle kapitler illustrerer deres pointer med skønlitterære eksempler på hhv. dansk, bokmål, nynorsk og svensk. Vi har bestræbt os på at vælge tekster med litterær kvalitet, der appellerer til lærerstuderende. Ved litterær kvalitet forstår vi i denne sammenhæng, at teksten rummer originalitet, flertydighed, fortolkningsmuligheder og modstand - samtidig med, at den virker appellerende på læseren.
- Da publikationen også er tænkt til brug i nabosprogsundervisningen, har vi lagt vægt på, at alle bogens kapitler er skrevet i et tilpasset og ligefremt sprog, samtidig med at vi ikke går på kompromis med det faglige indhold. På projektets hjemmeside findes læseguides på de andre nordiske sprog og andre støtteressourcer til alle tekster.
- For at understøtte sprogforståelse og faglig refleksion er der indlagt en række læsestop i alle artikler, der enten kan løses individuelt eller som samtaleaktivitet.
- Alle kapitler henvender sig til lærerstuderende, men reflekterer over temaet i forhold til dansk, norsk og svenskundervisning i grundskolen.

## Antologiens dele og kapitler

Antologien er struktureret i to dele. Første del udgøres af fire kapitler, der i en let bearbejdet version præsenterer grundlaget for de temadage, vi har afprøvet med nordiske lærerstuderende. I anden del finder du vores bud på en lærerfaglig analysemodel med bæredygtighedsperspektiv og en vifte af bæredygtighedsorienterede aktiviteter til brug i undervisningen.

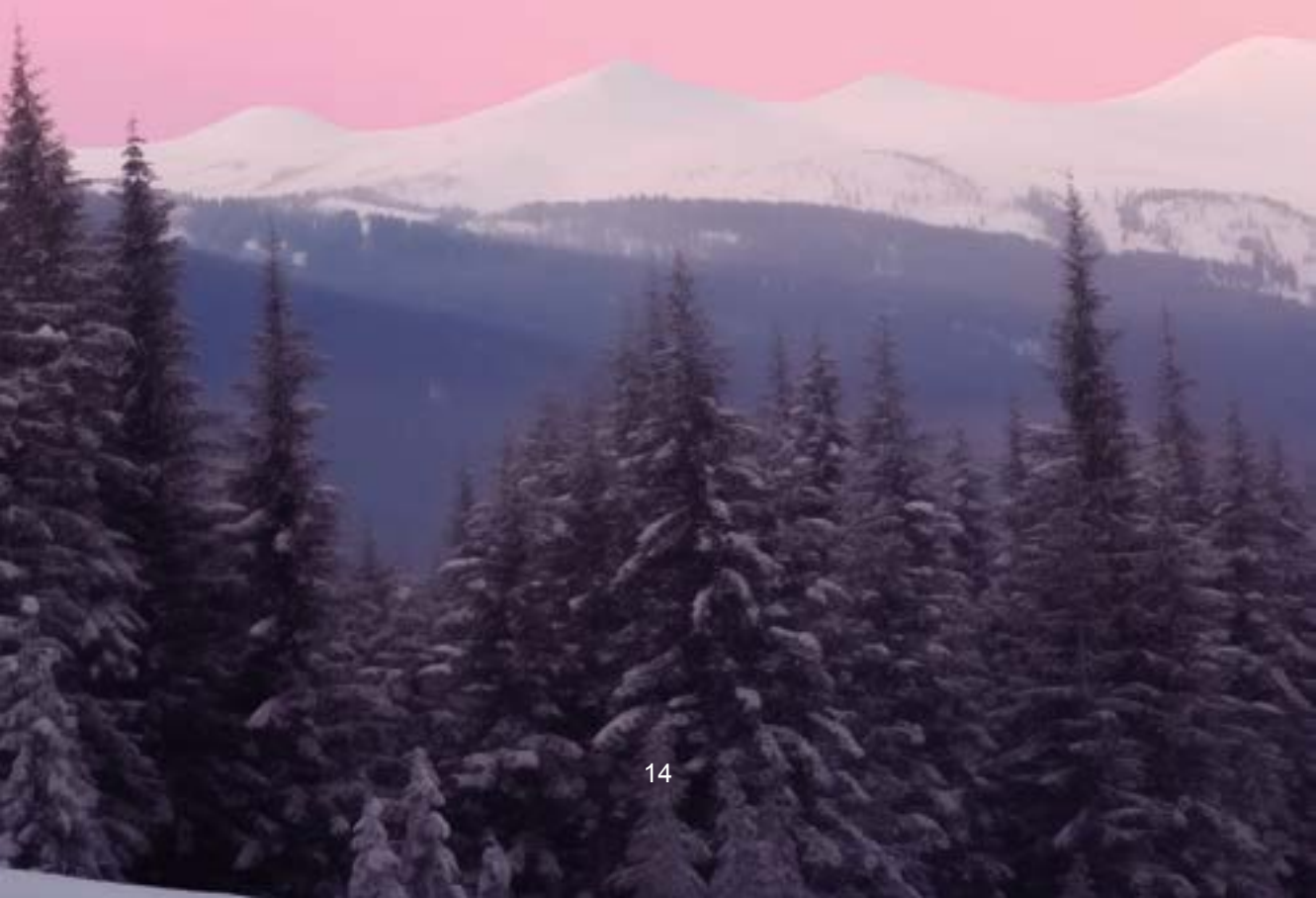
Første dels fire kapitler er hver især skrevet som et afrundet hele, man kan arbejde med i undervisningen. Man kan også kombinere dem eller bruge dem i den tematiske rækkefølge, vi præsenterer dem i. Rækkefølgen afspejler en progression fra HVORFOR og HVAD til HVORDAN, selvom alle kapitler har elementer af alle didaktiske grundspørgsmål.

Første kapitel har titlen "Bærekraft. Bæredygtighed. Hållbarhet. Et nytt perspektiv i dansk/norsk/svensk". Her udfolder Per Esben Svelstad og Tom Steffensen de grundlæggende argumenter for at arbejde med bæredygtighed i litteraturundervisningen, relaterer dem til læreplanerne og præsenterer begreber som natur, kultur og det antropocæne. Andet kapitel er skrevet af Marit Brekke og har titlen "Økokritikk og lyrikk i klasserommet". Kapitlet introducerer til økokritiske grundbegreber og analysegreber i et lærerfagligt og anvendt perspektiv. I tredje kapitel "Natur och plats i nordisk lyrik" introducerer Anna Smedberg Bondesson til den stedsbaserede undersøgelse af litteraturen og centrale begreber som dystopi og utopi. Antologien afrundes med kapitlet "Mundtlige undersøgelser af lyrik og bæredygtighed", hvor Marie Dahl Rasmussen præsenterer konkrete bud på, hvordan lyrikken kan undersøges især i udforskende og fortolkende oplæsninger og samtaler.

## Referencer

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Epinion (2021). *Undervisning i bæredygtighed på grundskoleområdet*. <https://ungdomsbyen.dk/wp-content/uploads/2021/09/baeredygtighed-i-grundskolenendelig-rapport.pdf>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Second edition. Routledge.
- Gissel, S.T. & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen. Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B.O., & Nytnes, A. (Red.). (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. Nordic Dialogues. Palgrave Macmillan.
- Hansen, S.R., Hansen, T.I., & Pettersson, M. (2021). *Børn og unges læsning 2021*. Århus Universitetsforlag.
- Jacobsen, R. (1933). *Regn. I Jord og jern*. Gyldendal.
- Plambeck, Dy (2018). *Skybrud*. Højskolesangbogen: 19. udgave, nr. 485.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The text, the reader, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities*, 9(141). <https://doi.org/10.3390/h9040141>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change. *Journal of education for sustainable development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid* (O. Dahl, F. Hansen, B. Helle, B. Herstad, O. Odland, & K. Røe, Overs.). Tiden Norsk Forlag.
- Weinreich, T. (2006). *Børnelitteratur*. Høst & Søn.

# DEL 1: Bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning. Fire perspektiver





# Bærekraft. Bæredygtighed. Hållbarhet. Et nytt perspektiv i dansk/norsk/svensk

*Af Per Esben Svelstad og Tom Steffensen*

## Førstespråksfagene er viktige for grønn omstilling

Bærekraft heter det på norsk. Bæredygtighed på dansk. Hållbarhet på svensk. Tidens store samfunnsutfordring og debattema – ikke bare i de nordiske landene, men i det meste av verden. En problemstilling som kan virke så stor, kompleks og alvorlig at den nesten er umulig å undervise i. Kanskje særlig i språkfagene dansk, norsk og svensk, for er ikke bærekraft primært en oppgave for naturfagslærerne?

Utgangspunktet for dette kapittelet er at bærekraftsproblematikken er for viktig og for sammensatt til at vi kan overlate den til naturfagene alene. Derfor vil vi bidra med et fagdidaktisk perspektiv på det feltet som kalles utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) eller bærekraftdidaktikk. Erfaring og eksisterende forskning viser at det er vanskelig å undervise for bærekraftig utvikling. Det er det tre grunner til:

- Bærekraft er en kompleks problemstilling. Hvis jeg kan se resultatet av en handling med én gang, er det lett å forstå konsekvensen av den. Men den skadelige konsekvensen av å kjøre bil eller handle på Temu er isolert sett svært liten og kanskje først synlig lenge etterpå, et helt annet sted på kloden. Klimaendringene overskrider altså skalaene for tid og rom som vi forholder oss til i hverdagen.
- Klimaangst. Klimaendringene får mange til å oppleve bekymring, frykt eller apati. Lærere må håndtere at elevene har disse følelsene, og balansere dem opp mot det pedagogiske målet om å skape håp. Dette stiller også læreren overfor et etisk problem: I hvilken grad skal barn og unge gjøres ansvarlige for å løse klimaendringene de voksne har bidratt til?
- Bærekraftproblestillingen overskrider tradisjonelle faggrenser. Elevene skal i tverrfaglig samspill rustes til å håndtere kunnskap, etikk, følelser og samfunnsspørsmål. Dette krever at læreren har bred kompetanse, ikke minst til å samhandle med andre fagpersoner.

Naturvitenskapen forklarer oss hvordan og hvor raskt den globale oppvarmingen foregår, og hvordan menneskelig aktivitet bidrar til den. Men bærekraftig utvikling krever også at elever lærer å delta i demokratiske samtaler, uttrykke seg, ta stilling og forholde seg kritisk til informasjon.

Med andre ord forutsetter bærekraftig utvikling både naturfaglige kompetanser og etisk, estetisk og historisk dannelse. De siste tre dimensjonene ligger i kjernen av de skandinaviske førstespråksfagene, ikke minst litteraturundervisningen. Mens naturvitenskapen ikke sier noe om hvorfor vi lever og handler som vi gjør, eller hvorfor vi oppfatter naturen på en bestemt måte, er den slags spørsmål helt sentrale i skjønnlitterære tekster.

Også barn stiller ofte slike filosofiske spørsmål til de voksne. En av de mest kjente barnesangene i Danmark heter "Solen er så rød mor" (Harald Bergstedt, 1949). Her setter barnet ord på sin usikkerhet i møte med det store ukjente: natten, naturen og stjernehimmelen. Barnet undrer seg over at en dag kan slutte, og spør: "Hvorfor blir det nat, mor, og kald og bitter vind?" Den berømte dikteren Inger Christensen tok opp tråden i 1981 og skrev et lignende dikt, hvor et barn stiller store spørsmål til sin mor (Christensen, 2017). Slik lyder de fire første strofene i diktet "Hvad findes der mere":

*Hvad findes der mere  
Hvad findes der mere  
hvad findes der mor  
hvad findes der mer  
mellem himmel og jord*

*du tror nok jeg mener  
usynlige ting  
som dem der engang  
har sat verden i sving*

*Jeg mener de ting  
i et menneskes hjerne  
der gør vores jord  
til en dødsmerket stjerne*

*Jeg mener de ting  
der gør at vi tror,  
vi aldrig bliver to  
abrikotræer der gror*

## **Lesestopp**

- Hva ville du svart barnet?
- Sier diktet deg noe om bærekraftig utvikling? I så fall hva?
- Finn diktet som sang på nettet i Højskolesangbogen. Les teksten i sin helhet.  
Er det en sang du selv kunne brukt i undervisningen. Hvorfor / hvorfor ikke?

## Naturbegrepet

Helt sentralt i bærekraftdidaktikken står naturbegrepet. Naturfagene og språkfagene kan på hver sin måte gjøre elevene mer bevisste om hvordan vi mennesker forstår og snakker om naturen på forskjellige måter. Hva vi legger i naturbegrepet, har betydning for hvordan vi handler og hvordan vi behandler omgivelsene våre (Fink, 2002). En konkret måte å utnytte dette i norsk-, svensk- og danskundervisningen på, er å sammenligne tekster fra ulike epoker som viser hvordan mennesket forholder seg til omverdenen på forskjellige måter gjennom historien (Claudi, 2022).

Når du hører ordet "natur", tenker du kanskje på et landskap: en skog, havet eller et fjell. Men hvordan setter vi grenser mellom det som er og ikke er natur? Er lyngen i en nasjonalpark natur? Hva med en kornåker? Eller en ulltrøye? Er kjæledyret ditt natur? Er du og andre mennesker natur? I løpet av historien har det funnes ulike meninger om hva som er natur og ikke, og forfattere har både formidlet og problematisert disse (Ducarme & Couvet, 2020).

## Ulike naturforståelser

Den danske litteraturforskeren Peter Stein Larsen (2017, s. 16) skiller mellom tre hovedmåter å forstå naturen på: det halve, intet og det hele.

Til daglig tenker vi oftest på naturen som et motstykke til menneskelig kultur; de to tingene utgjør hver sin "halvdel" av verden. Fra et bærekraftperspektiv trekkes denne todelingen gjerne fram som en grunn til at vi mennesker blir fremmedgjort overfor det naturlige, og at vi har mindre forståelse og omsorg for det ikke-menneskelige. For eksempel har den norske forskeren Jostein Rønning Sanderud, som har undersøkt barns lek, kritisert at uteområder i barnehager og skoler i dag ofte er laget av gummi. Når man leker i naturområder, lærer man å forholde seg til et miljø som er i stadig endring, og at man kan være med på å endre det. Dette får man ikke på en gummilekeplass (Sanderud, 2022).

Hvor vi skal sette grensen mellom menneske og natur, er likevel ikke åpenbart.

I for eksempel samisk kultur er det vanlig å omtale naturen som en person med en sjel, som vi mennesker må samhandle med (Nergård, 2019, s. 12). Begrepet natur er med andre ord kulturelt skapt, og dermed er det ikke noen selvfølge at vi skal bruke det i det hele tatt. La oss se på et utdrag av et dikt av den finlands-svenske poeten Eva-Stina Byggmästar (2005, s. 17):

*Men hela  
min kropp är  
gröna ögon,  
jag ser in  
bland stänglar,  
strån och stjälkar.  
Så ger jag dig  
gröna dagar  
att minnas,  
det är det enda  
jag gör innan jag går.*

I denne strofen er det lyriske subjektet, det vil si den som snakker i diktet, ett med stengler, strå og stilker. Samtidig er det et "du" i diktet, som ikke får være del av denne sammenhengen – dikt-jeget går sin vei. Her kommer vi til kort dersom vi prøver å sette merkelappene "natur" og "kultur" på diktet; kanskje kan vi i høyden snakke om at noe er menneskelig, noe ikke-menneskelig.

Videre kan man påpeke at naturbegrepet ofte brukes på politisk undertrykkende måter: Man har påstått at det er "naturlig" at kvinner tar seg av barn framfor å være i yrkeslivet, og man har stemplet skeiv seksualitet som "unaturlig". En kritisk reflektert leser kan dermed spørre hvorfor vi i det hele tatt trenger å sortere tingene rundt oss i de to boksene natur og kultur, når alt henger sammen med alt?

Motsetningen mellom disse to begrepene er nok såpass innarbeidet at det er

vanskelig å kvitte seg med dem, og kanskje ville det heller ikke løst noen problemer i seg selv. Likevel mener noen miljøengasjerte litteraturforskere at vi helst burde slutte å bruke begrepet natur (f.eks. Morton, 2009). For disse er idéen om naturen en illusjon, og dermed egentlig intet.

Men av samme grunn kan man også tenke på naturen som det hele: Vi kan ikke stå utenfor naturen fordi vi mennesker, og alt vi omgir oss med, dypest sett er natur. I dette ligger det at vi er bygd opp av de samme grunnstoffene og at alt henger sammen og påvirker hverandre på sammensatte måter. Dette synet kommer til uttrykk i mye nyere litteratur. Diktet av Byggmästar kan tolkes på denne måten, og det samme kan dette utdraget fra den norske poeten Ruth Lillegravens dikt "Bestefar borte" (Lillegraven & Johnsen, 2016, s. 51):

*alt som kjem til verda  
skal ein gong bli borte att menneske, plantar, dyr  
alle er vi her berre  
denne vesle tida*

*det likar eg ikkje  
seier eg*

*ikkje eg heller  
seier pappa*

Hos Lillegraven er mennesket underlagt det naturlige. Diktet gir uttrykk for at vi som mennesker er avhengige av den naturen vi er del av.

## **Barns nysgjerrighet overfor omverdenen**

Det altomfattende naturbegrepet finner vi også i spørsmålet barnet formulerer i

Inger Christensens dikt "Hvad findes der mere": Hvorfor tror vi at vi aldri kan bli til to aprikostrær som gror? Kanskje snakker barnet til en voksen som tenker på menneske og natur som to strengt atskilte "halvdeler", og hvor mennesket har makt over det naturlige. Spørsmålet er tankevekkende, særlig i en tid der mange unge demonstrerer for at de voksne skal handle for å motvirke klimaendringene. Barnet i diktet minner oss på at mennesket er en del av naturen, men samtidig et potensielt farlig vesen som kan tilintetgjøre sine egne livsbetingelser.

Dette er en påminnelse man finner i flere litterære epoker. Både 1800-tallets romantikk og mellomkrigstidens vitalisme preges av en tanke om at alt som finnes, er forbundet og en del av den samme organismen – fra steiner til blomster og mennesker. Noen vil argumentere for at det er et slikt helhetssyn vi må fremme i undervisningen, for at elever skal føle ansvar for å utvikle et mer bærekraftig samfunn. Men kanskje tenker barna allerede slik – er det først og fremst vi voksne som må endre tenkemåte?

### Lesestopp

- Se rundt omkring deg der du sitter og leser denne teksten. Hva ser du? Hva vil du kalle "natur"? Hva vil du ikke kalle "natur", men heller "kultur"? Finnes det ting og vesener som ikke passer inn i noen av kategoriene – eller kanskje begge?  
Lag en liste.

### Bærekraftig utvikling og mennesket

Ved å tenke gjennom de ulike aspektene ved naturbegrepet kan vi innta en reflektert holdning til bærekraftig utvikling. Dette definerer vi gjerne som "utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov" (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Denne definisjonen ble utviklet av en kommisjon nedsatt av FN på 1980-tallet. Kommisjonen ble ledet av den daværende norske stats-

ministeren Gro Harlem Brundtland, og kalles derfor ofte "Brundtland-kommisjonen".

Brundtland-kommisjonen leverte sin rapport på engelsk, og brukte uttrykket sustainable development. Fra et nabospråksperspektiv kan det være interessant å se på hvordan det er oversatt til tre forskjellige ord på de skandinaviske språkene: bærekraft, bæredygtighed og hållbarhet. En enkel måte å arbeide med bærekraft i morsmålsfagene på er å sammenligne disse ordene og hvilke konnotasjoner de gir. Det norske og danske uttrykket spiller på å bære. På det viset skaper de assosiasjoner til at det fysiske miljøet er noe som skal løfte og beskytte oss mennesker. Derimot fører kanskje hållbarhet snarere tankene over på at miljøet skal "holde", dvs. overleve og henge sammen? Samtidig reflekterer både "bære" og "holde" det engelske "sustainability" som kommer av "sustain" (bære, opprettholde, understøtte).

På alle språkene er uttrykket metaforisk fordi det skaper en forestilling om at det fysiske miljøet er et objekt som kan holde oppe og bære – eller som må holdes oppe av oss mennesker. Dermed antyder det at alternativet til bærekraft er kollaps (Murphy, 2012, s. 2)

Dessuten tilsier det at noe skal utvikles. For Brundtland-kommisjonen er det helt sentralt at vern av miljøet kombineres med at mennesker i fattige deler av verden skal ha økonomisk trygghet og tilgang til nok mat og livsnødvendige ressurser. Den som kjemper for bærekraftig utvikling, mener ikke at verden skal stå stille eller at vi skal gå tilbake til eldre tiders måter å leve på. Ordet fører altså med seg en hel liten teori om hvordan verden fungerer og hvordan framtida kommer til å se ut.



## Mennesket eller naturen i sentrum?

Merk at bærekraft dermed ikke er synonymt med miljøvern eller naturvern. Begrepet legger vekt på at det fysiske miljøet skal tilfredsstillende menneskers behov, ikke dyrs eller planters. I ytterste konsekvens betyr dette at det kan være bærekraftig utvikling å utrydde andre arter, så lenge det er nødvendig for at mennesket skal overleve (Hverven, 2018, s. 39). Begrepet har dermed fått kritikk for først og fremst å ta hensyn til mennesker. Med et filosofisk uttrykk kan vi kalle det antroposentrisk – av gresk anthropos (menneske). Dermed vil ikke alle naturvernere identifisere seg med det.

Likevel dekker bærekraftbegrepet i dag en rekke felt, og i 2015 definerte FN 17 bærekraftsmål som dekker tre dimensjoner: økonomi, det sosiale og det økologiske. Av disse fokuserer bærekraftsmål 14 og 15 på å bevare arter under vann og på land, nr. 6 på rent vann og nr. 13 på å stanse klimaendringene (FN-sambandet, 2022). I nyere forståelser av bærekraftig utvikling betraktes tiltak for naturmiljøet som en førsteprioritet for bærekraftig utvikling. Denne forståelsen av bærekraft tar høyde for at ikke-menneskelige arter har egenverdi og krav på solidaritet fra oss mennesker. Dermed kan vi si at bruken av bærekraftbegrepet i dag er mer økosentrisk enn den opprinnelige definisjonen. Dette ordet er avledet av det greske oikos som betyr hus eller hjem, og som i denne sammenhengen står for det miljøet alle arter bor i.

### Lesestopp

- Søk opp FNs 17 bærekraftsmål. Hvilke mener du selv er viktigst av disse? Hvorfor?

## Antropocen

Bærekraft er et aktuelt tema fordi vi mennesker påvirker klima og miljø i så sterk grad at den globale gjennomsnittstemperaturen allerede har steget med én grad de siste to hundre årene (Samset, 2016). Hva innebærer det egentlig at vi mennesker endrer kloden med handlingene våre? Mange mener at menneskets påvirkning på miljøet nå er så stor at det utgjør en ny epoke, med et eget geologisk navn: antropocen. Også dette ordet er avledet av det greske ordet for "menneske", men må ikke forveksles med antroposentrisk. For endelsen -cen brukes i geologiske epokebetegnelser, og flere mener altså at menneskelig aktivitet bidrar til så omfattende endringer i hvordan kloden vår ser ut, at det trengs et eget navn: "Eksempelvis har nærmere halvparten av jordas landoverflate blitt omformet av menneskelig aktivitet, det biologiske mangfoldet med alle artene som er innfelt i økosystemer på land, i havet og i lufta, reduseres med stor hastighet, og verdens dyrebestander er redusert med 50 prosent på 40 år" (Kvamme & Sæther, 2019, s. 18). Begrepet er ikke en offisiell, geologisk epokebetegnelse, men har fått stort gjennomslag innenfor klimaaktivisme og i samfunnsvitenskap og humaniora hvor det brukes til å kritisk diskutere hvordan mennesker skader både naturen og sitt eget livsgrunnlag.

For som en konsekvens av menneskelig aktivitet slår det ikke-menneskelige tilbake på oss. At den globale oppvarmingen er menneskeskapt, betyr nemlig ikke at vi kan kontrollere været eller temperaturen som vi vil. Endringene vi har forårsaket, innebærer at det settes i gang nye prosesser i miljøet rundt oss, som stadig endrer forutsetningene for hva vi kan gjøre og hvordan vi bør motvirke klimaendringene. Menneske og miljø er mer sammenvevd enn noen gang før.

På grunn av dette blir det vanskeligere å skille strengt mellom natur på den ene siden og kultur på den andre; vi kan ikke forstå dem adskilt (Billing, 2022, s. 24). Et viktig aspekt ved antropocen er at vi har utviklet moderne vitenskap som har gjort oss i stand til å bruke og forbrenne stadig mer av jordas ressurser. Samtidig setter teknologien oss i stand til å reise og utveksle varer og tjenester med hverandre over hele kloden – det vi kaller globalisering.

Covid 19-pandemien er et godt eksempel på konsekvensene av globaliseringen i antropocen. Viruset oppstod i flaggermus, men ble spredd til mennesker gjennom vår utnyttelse av dyr på kinesiske kjøttmarkeder. Det utbredte seg deretter til hele verden fordi mennesker nå reiser og har kontakt med hverandre over hele jorda. Var pandemien en "naturlig" eller en "menneskeskapt" krise? Kanskje er det mest presist å si at den var begge deler, og kanskje må vi tenke på naturen som det hele i denne sammenhengen.

### Lesestopp

- Hvordan forstår du begrepet antropocen? Skriv en kort forklaring med egne ord.
- Kan du komme på eksempler fra litteratur, film, TV, eller fra ditt eget liv som illustrerer at vi lever i antropocen?

### Bærekraft i læreplanene

Bærekraft er innlemmet på ulike måter og ulike nivåer i læreplanene i Sverige, Norge og Danmark. Under overskriften "Skolans oppdrag" slår det svenske læreplanverket fast at elevene skal få:

*möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling (Skolverket, 2022).*

Når det gjelder planen for Fritidshemmet, skal dette gi kunnskap om "Hur människors olika val i vardagen kan bidra till en hållbar utveckling" (Skolverket, 2022). Bærekraftig utvikling er altså en sentral del av læreplanene, men er ikke nevnt eksplisitt i svenskfaget.

I Norge er bærekraftig utvikling ett av tre tverrfaglige temaer som ble innført i 2020. I læreplanen for norsk står følgende:

*elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Kunnskapsdepartementet, 2019).*

Her ser vi at man har forsøkt å integrere bærekraft i det fagspesifikke innholdet i morsmålsfaget, nemlig arbeid med tekst og språk.

I Danmark er et av folkeskolens formål å bidra til elevenes "forståelse for menneskets samspill med naturen" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 4). Fagheftet for dansk nevner "miljøspørsmålet" som et av seks komplekse og fagovergrepene tema hvor danskfaget kan bidra med sine perspektiver. Til forskjell fra den norske læreplanen skisseres ingen retningslinjer for denne typen tverrfaglig arbeid. Derimot understreker fagheftet at "[s]ammenhengen mellom fagene, som riktig fællesfaglig undervisning udfolder, kan bidrage til øget erkendelse og forståelse for et felts kompleksitet" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 128).

Ved å analysere og sammenligne disse tre læreplantekstene kan vi reflektere over hva bærekraft er og kan være i morsmålsfaget. Det svenske planverket framhever at elevene skal ta egne valg og lære seg å ta personlig ansvar for miljøet. Dermed blir bærekraft framstilt som noe individualistisk og noe som handler om enkeltmenneskets påvirkning på omverdenen. Til sammenligning er den norske læreplanen mer samfunnsorientert; her legges det vekt på

meningsmotsetninger og interessekonflikter. I det danske læreplanverket nevnes ikke bærekraft – eller bæredyktighet – eksplisitt. Ikke desto mindre kan man si at det danske planverket i større grad enn de andre tar høyde for hvor komplekst bærekrafttemaet er, og at det er noe flere fag må bidra til.

For å nevne ett eksempel på denne kompleksiteten kan vi spørre: Er det mer miljøvennlig å reise med tog enn fly? Hvis man kun sammenligner CO<sub>2</sub>-utslippene til de to transportmidlene, vil tog være klart best. Bør det derfor bygges ut høyhastighetsjernbane som kan erstatte fly, overalt hvor det er mulig? Selv om det kan redusere klimagassutslipp på de reisene folk uansett foretar, kan det også føre til mer uheldige konsekvenser: utslipp i forbindelse med bygging av stasjoner og skinner, at byene vokser fordi togene gjør dem mer tilgjengelige, og at innbyggerne dermed reiser mer og totalt sett bidrar til enda større utslipp.

I spørsmålet om bærekraftig utvikling henger ulike samfunnsnivåer sammen, og det er ofte vanskelig å ha full oversikt over årsaker og virkninger (Clark, 2015, s. 8-9). På grunn av denne kompleksiteten kaller man gjerne bærekraftig utvikling et gjenstridig problem (fra engelsk "wicked problem"):

*Økosystemene og sosiale systemer er komplekse strukturer der inngripen ett sted kan ha uintenderte virkninger et helt annet sted. Gjenstridige problemer er preget av usikkerhet, verdikonflikter, at mange er involvert, og at lokale kontekster har stor betydning (Kvamme & Sæther, 2019, s. 32).*

Som vi har sett, tar kanskje de danske læreplanene størst hensyn til dette i form av å oppmuntre til tverrfaglig arbeid som skal utvikle forståelse for nettopp denne typen kompleksitet. Samtidig knyttes ikke de gjenstridige problemene eksplisitt til hvordan miljø og klima skal tematiseres i førstespråkfaget. Det blir altså opp til lærerne å gjøre disse koplingene.

## Lesestopp

- Hvordan kan du bruke kunnskapen din til å arbeide tverrfaglig med bærekrafttemaet i din egen undervisning?
- Hører bærekraft hjemme i alle fag? Er det noen fag som bør ha større ansvar for dette? Hvorfor / hvorfor ikke?

## Bærekraftdidaktikk i førstespråksfagene

FN-organisasjonen UNESCO har, basert på forskning, definert et sett nøkkelkompetanser morgendagens borgere bør ha for å nå de 17 bærekraftmålene. Disse omfatter blant annet evnen til å finne kompromisser i forhandling med dem man er uenig med, sette seg inn i andres perspektiv og erfaringer, og kritisk vurdere egne og andres verdier og holdninger (UNESCO, 2017, s. 10). Her kan arbeid med språk, litteratur og muntlig og skriftlig meningsutveksling spille en sentral rolle.

Som nevnt bør bærekraftundervisning også være oppmerksom på stedet den foregår og lokale kontekster. Hvilket miljø og hvilken geografi preger stedet for undervisningen? Hvilke særlige behov har man for kompetanse innen kommunikasjon og samhandling? De skandinaviske landene har varierte landskap, lignende politiske systemer, og ikke minst gjensidig forståelige språk. I vår del av verden henger nabospråksundervisning, demokrati og bærekraft tett sammen.

Vi kan oppsummere svensk-, dansk- og norskfagets bidrag til bærekraftig utvikling i tre punkt:

- **Estetiske tekster** kan utvide perspektivet vårt på forholdet mellom mennesker og det fysiske miljøet. Utforskende arbeid med skjønnlitteratur kan gi rom for å reflektere over hva miljøet betyr for oss, og hva vi legger i begreper som "natur" og "bærekraft". Å snakke sammen om tekster kan også bidra til fellesskapsfølelse og respekt og toleranse – overfor andre mennesker så vel som overfor verden rundt oss.

- Språkkunnskap er grunnleggende for **tverrkulturell forståelse**. Nordiske land står i en særstilling ved at svensk, dansk og norsk utgjør et språkfelleskap som vi like fullt må arbeide aktivt for å opprettholde. Selv om vi har mye felles historie og kultur, er det også tydelige forskjeller. I et samfunn der samarbeid over landegrensener blir stadig viktigere, må vi arbeide bevisst med det skandinaviske språkfelleskapet.
- Arbeid med språk og tekst er nødvendig for å utvikle **kritisk tenkning**. Ulike syn på natur, mennesker og miljø er innbakt i språkene våre og begrepene vi bruker. I svensk-, dansk- og norskfaget jobber vi med litterære tekster i dialog, og det er et mål å legge opp til meningsutveksling og felles refleksjon. Dessuten kan litterære tekster gi rom for å se komplekse spørsmål fra flere sider og utvikle forståelse for at mennesker har ulike holdninger og behov. På den måten kan man bygge opp under evnen til å finne løsninger og kompromisser i samhandling med andre.

### Lesestopp

- Hva har du lært så langt i studiet som vil sette deg i stand til å arbeide med bærekraft i norsk-, svensk- eller danskfaget?
- Hva trenger du å lære mer om for å integrere bærekraft i førstespråket?

## En undersøkende analyseinngang

Vi har i kapitlet brukt flere eksempler på dikt som vi har lest i et bærekraftsperspektiv. Som avrundning vil vi gi et eksempel på hvordan vi selv har lagt vekt på natur og miljø i analyse og fortolkning av et dikt. I del 2 finner du flere undervisningsressurser som kan hjelpe deg med å arbeide undersøkende og skapende med lyrikk i din egen undervisning.

Den norske poeten Kristin Berget ga i 2017 ut diktsamlingen og når det blir lyst blir det helt fantastisk (Berget, 2017, s. 7). Diktene beskriver temaer som å dyrke jorda og å forholde seg til forfedre og det guddommelige. Slik åpner boka

*Dette landskapet fanger oss med sine lange strå. En sprø jord sprekker opp i juli*

*Vi har valgt å skrape fingrene mot denne jordskorpa, få bakterier under neglene.*

*Her holder vi oss fast. Kroppene vokser, gir plass til nye kropper.*

*Et system utarbeidet gjennom millioner av år. Ta det ikke personlig at det krakellerer, at det fungerer. Det er evolusjonen som snakker.*

*En stemme som påstår det uhyrligste.*

I diktet snakker et "vi". Det ligger nær å lese dette viet som et menneske, siden det har fingrer og negler. Diktet gir altså uttrykk for en erfaring som ikke er individuell: Følelsen av å være fanget i landskapet gjelder flere mennesker. Dette viet omfatter ikke bare de som lever nå, men også tidligere generasjoner: "et system utarbeidet gjennom millioner av år ta det ikke personlig". Diktet risser opp et enormt tidsperspektiv, noe som understreker at den stadige utviklingen og tilkomsten av nytt liv ikke har noe med det individuelle menneskelivet å gjøre.

Hva kan det bety at diktet beskriver et så omfattende tidsrom? Leser vi det med et antropocent blikk, kan vi si at det stiller spørsmål ved om vi i det hele tatt kan



forstå endringer som utfolder seg over så lang tid. Blant humanister, samfunnsforskere og miljøaktivister er nettopp dette et sentralt tema. Organismer og miljø endrer seg over så enorme tidsrom at vi ikke kan fatte det med menneskelig forståelsesevne. Derfor er det vanskelig å forstå, og fortelle om, klimaendringer.

Sammenhengen mellom handlingene vi gjør på et lokalt eller individuelt plan, og de endringene som skjer med kloden, er umulige å få øye på for et enkeltmenneske. Slik sett kan vi si at diktet setter ord på erfaringen av å leve i antropocen: Epoken må forstås på en annen skala enn den personlige.

Heller ikke når dette systemet "krakellerer", altså når det harde og solide får sprekker, er det et personlig spørsmål. Her kan vi også merke oss at ordet "krakellerer" er feilstavet: Det skal skrives med én l. Slik blir det som om språket i seg selv slår sprekker.

Dette gjenspeiles også i hvordan diktet er satt opp. Poeten bruker ikke tradisjonelle linjeskift, og diktet ligner en prosatekst. Samtidig er det store mellomrom mellom setningene. Dermed "sprekker" også diktet, slik jorden også slår sprekker i jultørken. Dette kan i seg selv føre tankene til lokale konsekvenser av den globale oppvarmingen.

Ved å bruke mellomrom istedenfor linjeskift framstår diktet nesten som et landskap; det kan minne om plogfurer med oppsprukne jordstykker imellom. Slik blir diktet i seg selv et bilde på et problematisk forhold mellom mennesket og det ikke-menneskelige, i en epoke der varme og tørke tvinger oss til å åpne sansene for hva den organiske utviklingen – evolusjonen – vil fortelle oss.

Likevel er det ikke slik at den stadige gjenfødselen av nytt liv bryter sammen. Systemet både krakellerer og fungerer. Vi kan tolke dette som at økosystemet alltid søker mot balanse, til tross for våre inngrep i det. Når dette systemet er i aktivitet, er det evolusjonen som snakker med en uhyrlig stemme.

Her gjør Berget et grep som har vært sentralt i lyrikksjangeren gjennom umin-

nelige tider: Hun gir det ikke-menneskelige en stemme. Men denne stemmen snakker ikke til oss på noe menneskespråk, og stemmen er ikke engang rettet mot noe spesielt. Det står ikke at den snakker til oss. Diktet antyder dermed at det ikke-menneskelige ytrer seg på måter vi ikke forstår, og derfor forblir det også åpent for tolkning hva det "uhyrligste" er.

Dette kan leses som en kritikk av vår mangel på forståelse for hva miljøet rundt oss signaliserer. Eller så kan det også tolkes som en påminnelse om at vi mennesker ikke er sentrum i verden; det er ikke oss som art eller enkelt-individer evolusjonen retter sin oppmerksomhet mot. Slik oppfordrer diktet oss til å forsøke å forstå det ikke-menneskelige som et språk. Dette er likevel et språk vi ikke kan forstå på samme måte som vi forstår menneskespråket.

Også her kan vi spørre hvordan diktet beskriver det ikke-menneskelige miljøet. Diktet slår fast at "vi" er fanget i landskapet; de lange stråene kan føre tankene over på fingre eller fengselsgitter. De skrapende fingrene vekker også assosiasjoner til det å slite med å komme i forbindelse med jorda, som "vi" holder oss fast i. Kanskje kan vi si at diktet beskriver et uhyggelig avhengighetsforhold der mennesket både kjenner seg fanget av jorda og samtidig klamrer seg fast fordi det ikke finnes noen alternativer? Gjennom dette forholdet smelter det menneskelige og det ikke-menneskelige sammen: viet har "bakterier under neglene". Her er det ikke bare mennesket som endrer jorda – jorda endrer og påvirker våre livsvilkår. På den måten kan vi si at diktet formidler en holdning om at menneske og natur er et "hele", om enn det er en disharmonisk helhet.

### Lesestopp

- Kan du bruke noen av diktene du har møtt i denne artikkelen, med en elevgruppe?
- Hvordan kan du i så fall formulere spørsmål for å lage en undersøkende inngang til diktet?
- Kan du "oversette" de teoretiske poengene og begrepene fra denne artikkelen for å gjøre dem forståelige for elevene du underviser?

## Referanser

- Berget, K. (2017). og når det blir lyst blir det helt fantastisk. Cappelen Damm.
- Bergstedt, H. (1949). Sange fra povinsen. I samlet udvalg. Gyldendal.
- Billing, B. (2022). Att zooma ut till antropocen. I C. B. Borg, J. Bruhn, & R. Wingård (Red.), *Ekokritiska metoder* (ss. 23-51). Studentlitteratur.
- Byggmästar, E.-S. (2005). Knoppar blommor blad och grenar. Wahlström och Widstrand.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). Dansk. Faghæfte 2019. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf)
- Christensen, I. (2017). Som var mit sind lidt græs der blev fortalt. Gyldendal.
- Clark, T. (2015). *Ecocriticism on the Edge: The Anthropocene as a Threshold Concept*. Bloomsbury Academic.
- Claudi, M.B. (2022). Litteraturhistorie naturell. Grønne lesninger av (for eksempel) gamle dikt. I M.B. Claudy & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* (s. 86–100). Universitetsforlaget.
- Ducarme, F. & Couvet, D. (2020). What does 'nature' mean? *Palgrave Communications*, 6, 14. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0390-y>
- Fink, H. (2003). "Et mangfoldigt naturbegreb". I P.W. Agger, (red.), A. Reenberg, J. Læssøe, & H.P. Hansen (Red.), *Naturens Værdi: Vinkler på danskernes forhold til naturen* (s. 29-36). Gad.
- FN-sambandet. (2022, 5. desember). FNs bærekraftsmål. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Dreyers forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvamme, O.A., & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 15–40). Fagbokforlaget.
- Larsen, P.S. (2017). Økokritiske perspektiver på nordisk lyrik. I P.S. Larsen, L. Mønster & H.K. Rustad (Red.), *Økopoesi. Modernisme i nordisk lyrikk 9* (s. 15–40).
- Lillegraven, R. & Johnsen, M.K. (2016). *Eg er eg er eg er*. Samlaget.
- Morton, T. (2009). *Ecology Without Nature – Rethinking Environmental Aesthetics* Havard University Press.

Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Kvamme, O.A., & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), Bærekraftdidaktikk (s. 15–40). Fagbokforlaget.

Larsen, P.S. (2017). Økokritiske perspektiver på nordisk lyrik. I P.S. Larsen, L. Mønster & H.K. Rustad (Red.), Økopoesi. Modernisme i nordisk lyrikk 9 (s. 15–40).

Lillegraven, R. & Johnsen, M.K. (2016). Eg er eg er eg er. Samlaget.

Morton, T. (2009). Ecology Without Nature – Rethinking Environmental Aesthetics. Harvard University Press.

Murphy, R. (2012). Sustainability: A Wicked Problem. *Sociologica*(2), 1-23. <https://doi.org/10.2383/38274>

Nergård, J.-I. (2019). Dialoger med naturen: Etnografiske skisser fra Sápmi. Universitetsforlaget.

Samset, B.H. (2016, 17.12). Klimaforskningens ti "facts of life". Lastet ned 28.9.2022 fra <https://cicero.oslo.no/no/artikler/klimaforskningens-ti-facts-of-life>

Sanderud, J.R. (2022, 1. november). En oppvekst på døde underlag. NRK Ytring. <https://www.nrk.no/ytring/en-oppvekst-pa-dode-underlag-1.16143387>

Skolverket. (2022). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Lastet ned 15.9.2022 fra <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Stockholm Resilience Centre. (2016, 14.6.). The SDGs wedding cake. Lastet ned 30.1.2023 fra <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). Vår felles framtid (O. Dahl, F. Hansen, B. Helle, B. Herstad, O. Odland, & K. Røe, Overs.). Tiden Norsk Forlag.

# Økokritikk og lyrikk i klasserommet

Av Marit Brekke

Du har kanskje tenkt over at det er viktig å undervise om berekraft og miljøutfordringer, men samstundes at du må gjere det på ein måte som ikkje gjer elevane engstelege eller uroa for eiga framtid. Gjennom å lese tekstar kan ein diskutere korleis naturen vert skildra i dei, og gjennom å jobbe med naturen som litterært tema, til dømes i lyrikkundervisninga, kan elevane få mange fine og gode refleksjonar om eige forhold til naturen. Det er viktig å kunne snakke om temaet på mange måtar, og innanfor den litteraturvitskaplege retninga økokritikken finst det nettopp ulike tilnærmingar og vektleggingar som kan inspirere til litteraturundervisning. Denne teksten gir ein introduksjon til nokre av desse tilnærmingane og viser korleis dei kan brukast i arbeid med lyriske tekstar.

## Lesestopp

- Ta utgangspunkt i to dikt eller songar som du kjenner som handlar om natur. Korleis vert naturen skildra i dei?

## Økokritikken som litterær retning – nokre kjenneteikn

Det finst mange ulike retningar innanfor økokritikken, men før vi ser på nokre av dei, skal vi innleiingsvis diskutere bakgrunnen for økokritikken. Økokritikken er politisk motivert og ønsker både å stimulere til auka medvit om menneskas forhold til naturen, og til å skape endring: "Økokritikk er en form for ideologikritikk. Det handler om å synliggjøre skjulte strukturer og tenkemåter for å bevisstgjøre og skape endring", hevdar Furuseth og Hennig (2023, s. 13). Den litteraturteoretiske retninga og det tilhøyrande forskingsfeltet oppstod parallelt med miljørørsla på 1960- og 1970-talet. Omgrepet økokritikk er knytt til William Rueckert (1978), og ein av dei mest kjende definisjonane av den litteraturvitskaplege økokritikken er at den er "an earth-centered approach to literary studies" (Glotfelty, 1996,

xviii). Det betyr at det ein assosierer med jorda og naturen, som fjell, tre, vatn, dyr og årstider vert studert i ein litterær samanheng. I den tidlege økokritikken er det likevel ikkje alle delar av naturen som er sett på som like interessant. Tekstar som skildrar byar, vert det mindre forska på i forhold til tekstar som skildrar meir landlege og rurale strom.

### **Perspektivet vert utvida: posthumanisme og nymaterialisme**

Ein av dei leiande økokritiske teoretikarane er Greg Garrard. Han utvidar perspektivet når han skriv at økokritikken studerer forholdet mellom det menneskelege og det ikkje-menneskelege, altså ikkje berre naturfenomen, men alt som finst som kan definerast som ikkje-menneskeleg (Garrard, 2012). Garrards definisjon har opna økokritikken for nye retningar som posthumanisme og nymaterialisme der nettopp det ikkje-menneskelege vert diskutert hos ei rekke teoretikarar (Morton, 2017; Braidotti, 2013). Desse posthumanistiske teoretikarane er opptekne av grenseoppgangane mellom det menneskelege og det ikkje-menneskelege, til dømes i robotar og teknologi. I vår tid kan vi menneske få til dømes implantat og kunstige organ som held det i live, og teoretikarar som Timothy Morton (2017) vil hevde at desse endringane betyr at ein må diskutere kva som kjenneteiknar det menneskelege i møte med teknologien.

### **Litterær økosentrisme – nokre kjenneteikn**

Den litteraturvitskaplege økokritikken er eit stort forskingsfelt. Derfor kan det vere nyttig å skilje mellom økokritikk som ein metode for tekstlesing og tekstarbeid på den eine sida, og dei økosentriske tekstane som tematiserer miljø- og berekraftsperspektiv på den andre. Den amerikanske økokritikaren Lawrence Buell (1995) har kome fram til forskjellige kriterium for det han kallar litterær økosentrisme: Det første er at det ikkje-menneskelege miljøet må vere til stades som noko meir enn berre ein bakgrunn for menneskeleg aktivitet i teksten. Det betyr blant anna at miljøet må spele inn i handlinga av teksten på ein aktiv måte. Eit døme kan vere romanar eller lyrikk der dei litterære karakterane vert utfordra av naturkrefter eller naturfenomen, og at naturen spelar ei aktiv rolle i handlinga. Innanfor ny-materialismen vert nettopp naturen framstilt som formande på men-

neska, naturen formar vilkåra deira, den endrar dei, den destabiliserer dei og den er aktiv (Iovino & Oppermann, 2012).

Det andre kjenneteiknet er at det ikkje berre er menneskelege behov som skal stå som det einaste sentrale i teksten. Det kan til dømes vise seg gjennom korleis karakterane og naturen vert jamstilte.

Det tredje kriteriet er eit etisk mål om å halde mennesket ansvarleg for miljøet (her kjem menneskets forvaltansvar inn) og det fjerde er at naturen vert framstilt som ein dynamisk prosess, ikkje som noko som er statisk eller gitt (Buell, 1995, s. 7—8).

### Lesestopp

- Før du les vidare, kan du tenke over om songane eller dikta frå den første lesestoppen kan karakteriserast som økosentriske tekstar etter Buells kriterium.

## Naturfeirande og naturproblematiserande haldning

Dei økosentriske tekstane kan pendle mellom ei naturfeirande eller ei naturproblematiserande haldning (Birkeland, 2016; Goga et al., 2023). Den naturfeirande haldninga finn vi mellom anna i romantikkens feiring av naturen, der naturen vert sett på som både harmonisk og noko menneska lever i og med, og som også hjelper dei til å verte harmoniske menneske. Naturen skulle oppsøkjast og beundrast, for mennesket hadde det best med seg sjølv når det var i naturen, meinte den sveitsiske filosofen og forfattaren Jean-Jacques Rousseau. Han beskriv korleis ”mennesket etter hvert har blitt fremmedgjort fra en primitiv, men lykkelig naturtilstand, og gjennom sivilisasjonen (...) er underkastet skadelige og urettferdige betingelser” (Furuseth & Hennig, 2023, s. 50). Det romantiske natursynet prega både filosofar, forfattarar og målarar, og spreidde seg frå Tyskland og Frankrike til dei nordiske landa. Naturskildringane vart brukte i dei skandinaviske nasjonalsongane som vart skrivne på siste delen av 1800-talet,

og understreka det særmerkte ved landet, men også ved folket som budde der.

Den naturproblematiserande haldninga kan ein også seie tek utgangspunkt i romantikken, eller den meir gotiske romantikken, der det å tukle med naturen gjer at han vert farleg og utilrekneleg. Eit kjent døme er romanen Frankenstein av Mary Shelley (1818), der doktor Frankenstein prøvar å skape eit vesen, og slik grip inn i den naturlege orden. Den naturproblematiserande haldninga viser seg i litterære dystopiar der naturen tek hemn over menneska, og der naturkatastrofane er resultat av at mennesket utfordrar naturen eller at menneska har manglande evne eller vilje til å ta vare på naturen.

### **Høgtlesing av dikt – ein metode for teksttolking og språkunding**

Innanfor nordisk didaktikk er høgtlesing kalla ei produktiv språkferdigheit, nettopp fordi ein les på eit anna språk enn morsmålet. Det kan opplevast som utfordrande for elevane, men også morosamt og føre til gode diskusjonar og samanlikning mellom nabospråka. I tillegg kan det aktivisere elevane fordi dei må tenke over korleis dei les og kva dei legg vekt på i opplesinga. Kanskje finn dei ord som dei vil legge ekstra vekt på, eller kanskje dei vil bruke pausar i lesinga for å framheve enkeltord?

Det er viktig at elevane kan førebu lesinga av ein tekst gje nom å lese han fleire gongar, og dei kan i førebuingssfasen lese teksten stilt for seg sjølv for å verte kjend med han.

Dersom elevane brukar stillelesing, vert det kalla ei reseptiv språkferdigheit. Det kan vere viktig å kombinere stillelesing med høgtlesing i førebuingssfasen, for elevane kan oppleve at teksten endrar seg når dei les han høgt, eller at teksten får nye tydingslag. Å lese høgt for ein medelev eller i ei mindre gruppe, kan også få fram eit sentralt poeng, nemleg at teksten kan verte forstått ulikt av elevane, og det kan føre til gode diskusjonar om tolking og kva ein har lagt vekt på i teksten.

Nedanfor står diktet "Snøsong" av Jon Fosse frå diktsamlinga Stein til stein (2013). Fosse er ein av dei mest anerkjende forfattarane i Noreg, og han fekk



Nobelprisen i litteratur i 2023. No kan du først lese gjennom teksten stilt, og deretter lese han høgt. Øv deg på korleis du vil lese diktet. Tenk over: Korleis kan det å lese tekst vere med på å understreke ei tolking av teksten?

### *Snøsong*

*det å sitja og sjå på eit fjell  
gjer meg godt  
hjarta blir roleg  
og snøen på eit fjell  
lyfter andletet mitt mot ein stad  
inne i den skimrande snøen  
og snøen  
i lyset  
seier meg  
det er deg det gjeld  
og då trur eg det finst ein stad  
som også eg skal finna  
der vinden snakkar lågt  
og der kjærleik andar  
i si lyse stille  
av himmel og jord  
og er ein stad for kvile  
i ei sky som driv forbi*

No når du har lese diktet, har du også gjort deg opp ei meining om kva diktet handlar om, og korleis diktet skildrar naturen. Før du les vidare, kan du tenke over dei to spørsmåla nedanfor:

### Lesestopp

- Finn stadar i teksten som viser forholdet mellom det lyriske eget og naturen.
- Tenk over om diktet "Snøsong" er naturfeirande eller naturproblematiserande.

### Ei lesing av diktet "Snøsong" av Jon Fosse

Elevar treng gode eksempeltekstar når dei skal lese tekstar økokritisk, og dei treng også at læraren analyserer tekstar saman med dei. Nedanfor finn du ei tolking av Fosses dikt, som peikar på nokre trekk det kan vere naturleg å kome inn på i ei økokritisk lesing av teksten.

I diktet "Snøsong" vert naturen skildra som ein kvilestad, der snøkrystallar svevar i lufta, der det lyriske eget tek inn naturen gjennom sansar, primært synssansen: "det å sitja og sjå på eit fjell gjer meg godt". Samstundes vert snøen skildra som aktiv i diktet: "snøen på eit fjell lyftar andletet mitt mot ein stad inne i den skimrande snøen" og "snøen i lyset seier meg". Snøen opptretr som ei transformerande kraft, vender seg til det lyriske eget og gir ny innsikt: "det er deg det gjeld". Det kan tolkast som ein lovnad eller som ei påminning om at "eg" er viktig.

Oppbygginga av diktet, frå innsikta innleiingsvis: "Å sjå på eit fjell gjer meg godt", til det som kan tolkast som ei meir religiøs eller åndeleg oppleving: "det finst ein stad som også eg skal finna", "ein stad for kvile", er tydeleg i diktet. Ein kan også underforstått tenke seg at det lyriske eget har behov for ro. Det å få ro er også knytt til hjartet: "hjarta blir roleg". Naturen vert ein stad for meditasjon og for kvile, og kan hjelpe det lyriske eget til å få restituere seg.

Det er ein kontrast mellom den flyktige snøen og det tidlause, faste fjellet. Snøen kjem ovanfrå "der vinden snakkar lågt og der kjærleik andar", og kan lesast som ei påminning om det religiøse etterlivet. Bruken av verbet "trur" kan tolkast i same lei: "og då trur eg det finst ein stad som også eg skal finna". Skya i siste verselina kan også tolkast som å gi religiøse assosiasjonar: "ei sky som driv forbi" kan minne om englevenger. Samstundes kan skya vere ei påminning om det flyktige jordelivet, som fort forsvinn.

Diktet opphevar etter kvart skiljet mellom himmel og jord, mellom det konkrete og abstrakte, mellom det fysiske og det metafysiske. Det er både synet av fjellet og synet av snøen på fjellet som gjer det lyriske eget roleg. Det vert også understreka på slutten av diktet, "der kjærleik andar i si lyse stille av himmel og jord", altså at både himmelen og jorda gjer det lyriske eget godt, og at himmel og jord er i harmoni med kvarandre.

Tittelen "Snøsong" kan understreke at det er snøen som kommuniserer i diktet, det er snøen som syng, men det er ein stille song, samstundes er den taktfast og den svevar i eige tempo. Denne stillferdige kommunikasjonen vert vidare understreka av vinden som "snakkar lågt", og rytmen frå kjærleik "som andar".

Allitterasjonar kan understreke kor stille det er. Særleg ord som startar på s kan fungere som søvndyssande eller syngande: "sitja og sjå", "ein stad inne i den skimrande snøen", "snøen i lyset seier meg". Det finst også fleire døme på besjeling i teksten, sidan snøen er skildra med menneskelege eigenskapar og kan "lyfte" eller "seie", og sidan vinden "snakkar lågt". Slik får Fosse fram korleis det lyriske eget og naturen kommuniserer med kvarandre, og korleis naturen kan ha ein harmoniserande verknad på mennesket.

## **Økokritikken og vern av sårbare grupper**

Sidan den litterære økokritikken understrekar at naturen er sårbar og treng vern, har forskinga vore oppteken av korleis sårbare grupper som urfolk, kvinner, barn og dyr har vorte skildra i litteraturen. Urfolk har tradisjonelt levd i naturen, og har

vore avhengig av naturressursane. Mytologien deira avspeglar respekten for naturmangfald, at naturen er heilag og at mennesket er underlagt naturlover og naturmagi. Men det er ikkje nødvendigvis presist å framstille forholdet mellom natur og urfolk som harmonisk; det kan vere prega av både spenningar og motsetningar: Når majoriteten beundrar den samiske kulturen, kan dei ofte romantisere forholdet mellom det samiske urfolket og naturen.

Interessa for urfolk har vorte kopla til postkolonialismen som ser på maktrelasjonar mellom tidlegare imperialiststatar og urfolksgrupper, og i ein litterær samanheng korleis desse relasjonane kjem til uttrykk i tekstar. I morsmålsforskinga i Norden har ein til dømes fått meir forskning på samisk barnelitteratur (Kolberg, 2021) og på samiske ressursar i læreverk (Aamotsbakken, 2015; Askeland, 2021). Samisk språk, kultur og litteratur er tema i læreplanane i Noreg, Sverige og Finland og Danmark.

## **Økofeminisme**

I tillegg til ei interesse for skildring av urfolk i litteraturen har vern av sårbare grupper inkludert kvinner og barn. Økofeminismen ser samanhengar mellom naturen og kvinner, for begge reproduserer seg, begge er knytt til sirkulære endringar og ulike former for syklusar. Reproduksjon er eit viktig prinsipp innanfor naturen, og er ein garantist for at livet held fram og utviklar seg. Natursynet knytt til kvinner kan seiast å vere todelt: dei er nærme naturen og urkreftene i skapinga, samstundes som dei vert skildra som offer og sårbare i forhold til det menneskeskapte samfunnet. Historisk har det menneskeskapte samfunnet vore knytt til mannen og hans evne til å erobre, legge under seg og regjere. I ein slik kontekst har både landområde, naturområde, urfolk og kvinner vorte offer. Nokre teoretikarar brukar omgrepet "det andre" for å setje ord på at dei har vorte objektiviserte, og ikkje hatt råderetten over eige liv (t.d. Braidotti, 2022).

Økokritiske lesingar av barnet kan legge vekt på at barnet er pre-sosialisert, altså ikkje sosialisert endå, men nærmare naturen. Mange meiner derfor at dei kan vere meir intuitive og dei kan bruke fantasien aktivt fordi dei er opne for å

sjå verda og naturen på ein annan måte enn vaksne. Det uskuldige barnet kan idylliserast som hos Rousseau eller verte sett på som uferdig og eit menneske som må få opplæring i sosialisering, som hos Hume. Den idylliserte framstillinga av barnet har vore vanleg i klassiske forteljingar som Pippi og Ronja Røvardotter av Astrid Lindgren, men også Heidi av Johanna Spyri eller av Anne frå Bjørkely av Lucy Montgomery.

For lærarar i grunnskulen kan ein legge merke til at det særleg er i barnelitteraturen at ein møter tekstar om dyr. Av dei mest kjende barnedikta i Noreg er Inger Hagerups "Mauren" frå diktsamlinga Den sommeren (1971):

*Mauren.*

*Liten?*

*Jeg?*

*Langtifra.*

*Jeg er akkurat stor nok.*

*Fyller meg selv helt*

*på langs og på tvers*

*fra øverst til nederst.*

*Er du større enn deg selv kanskje?*

I dette diktet er det mauren sjølv som tek ordet. Til trass for at han er liten, er han godt nøgd med den han er. Avslutningsvis kjem eit tankevekkande spørsmål: "Er du større enn deg selv, kanskje?" Mauren iretteset dei som kjenner seg større enn andre. Alle er så store (eller små) som dei er frå naturens side, og skal vere nøgde med det. Denne moralen kan også minne lesaren på ein sentral ide frå opplysningstida, nemleg den naturlege orden: Naturen var viseleg og klokt innretta, og alt i naturen hadde sin plass og sine oppgåver.

## Lesestopp

- Både "Mauren" og litterære karakterar som Ole Brumm er døme på antropomorfisme, altså menneskeleggjing av dyr. Kvifor er dette eit vanleg trekk i barnelitteraturen, trur du? Kjem du på andre bøker eller seriar der dette vert brukt, og korleis vert det brukt?
- Eit anna trekk i teikneseriar og filmar er superheltar som låner trekk frå dyr, som Antman eller Spiderman. Kva kan vere grunnen til at superheltar låner eigenskapar frå dyr?

## Økokritiske samtalar

Ein fin måte aktivisere elevar på er gjennom litterære samtalar (Aase, 2005). Dei litterære samtalanene kan vere ekstra godt eigna til å få fram eit sentralt poeng i litteraturundervisninga, nemleg at ein kan forstå tekstar på ulike måtar. Samstundes er det å uttrykke meiningane sine om ein tekst viktig for å kunne delta i den offentlegheita som klasserommet representerer, og for å kunne samtale om tekstar som utfordrar oss på ulike måtar.

Å bruke litterære samtalar i litteraturundervisninga kan vere utviklande og stimulere til kritiske refleksjonar om berekraft- og miljøspørsmål. Goga (2019) tek utgangspunkt i Aases litterære samtalar og viser korleis dei kan brukast for å diskutere økokritiske lesingar av litteratur. Ho understrekar at dei litterære samtalanene kan førebu elevane til å verte deltakarar i framtidige tolkingsfellesskap som kan dreie seg om korleis ein kan forstå ei felles verd (Goga, 2019, s. 7). Ho hevdar at det "å bli oppmerksomme på hvordan natur, naturerfaring og -forståelse er formet i eller formes av språk, må være av stor betydning for all utdanning om bærekraftig utvikling" (Goga, 2019, s. 8).

Dei økokritiske samtalanene tek utgangspunkt to måtar å framstille natur på i tekstar. Det eine utgangspunktet er ei økosentrisk tilnærming der naturen har eigenverdi. Denne måten å framstille naturen på er mykje omtala i denne teksten. Det andre utgangspunktet er tekstar som ser på naturen som ein ressurs som er

til for menneskas skuld. Desse tekstane vert kalla antroposentriske, og reduserer naturen til å ha ein instrumentell verdi. Det antroposentriske synet på naturen går langt tilbake i historia. Eit døme er merkantilismen på 1700-talet som kartla naturressursar som kunne gi inntekter til staten.

Dei økokritiske samtalarane legg opp til at elevane skal verte kjende med begge desse måtane å framstille naturen på, gjennom to hovudspørsmål:

- Korleis er natur forstått, og i kva grad er forståinga antroposentrisk eller økosentrisk?
- Korleis posisjonerer ein seg i omgivnadene, og i kva grad er posisjoneringa naturfeirande eller problematiserande? (Goga et al., 2023, s. 20).

Desse spørsmåla kan hjelpe elevane med å lese tekstane økokritisk, før dei diskuterer tekstane med medelevane. Samstundes har det vore behov for å vise at tekstar ikkje nødvendigvis representerer anten ein økosentrisk eller antroposentrisk posisjon. Nokre tekstar kan vere dynamiske og vise skiftande posisjonar for å understreke at miljøspørsmåla er komplekse. Denne kompleksiteten synleggjer Goga i NatCul-matrisen, som er ein ”organisk tankefigur som viser hvordan kulturen er sammenfiltret med naturen” (Goga et al, 2023, s. 15). Matrisen viser økosentrisk og antroposentrisk posisjon som to ytterpunkt i ein horisontal akse og naturproblematiserande og naturfeirande posisjon som ytterpunkt i ein vertikal akse, og innanfor desse fire ytterpunkta kan ein plassere ulike lesingar av litteratur. Ei visualisering av ulike verdisystem i ein matrise kan vere eit godt hjelpemiddel for elevane og gi dei ei større innsikt i meir komplekse økokritiske lesingar av litteratur.

Elevar kan gjennom å lese og samtale om dikt få ei større innsikt i økokritikken som ein metode for tekstlesing. Det kan også hjelpe dei til å utvikle kritisk medvit, til å diskutere miljø- og berekraftspørsmål på strukturerte måtar og til å få innsikt i komplekse problemstillingar.

## Referansar

- Askeland, N. (2021). Metaforar om identitet i samisk litteratur i lærebøker i norsk i åra 1987–2014. I E. Rees, H. Karlsen, M. Brovold & S. Dingstad (red). *Minoritetsdiskurser i norsk litteratur (45-66)*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur - kultur. En økokritisk lesning av Jürg Müller og Jürg Steiners bildebok *Kaninliv (1978)*. *Barnelitterært forskningstidsskrift* 7(1), 1-11. DOI: 10.3402/blft.v7.33705
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity press.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Polity Press.
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*. Belknap Press.
- Fosse, J. (2013). *Stein til stein*. Samlaget.
- Furuseth, S. & Hennig, R. (2023). *Økokritisk håndbok. Natur og miljø i litteraturen*. Universitetsforlaget
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. I C. Glotfelty & H. Fromm (Red.). *The ecocriticism reader. Landmarks in literary ecology (s. xv-xxxvii)*. The University of Georgia Press.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk sam-spill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L, Kleveland, K og Rimmereide, H. E. (2023). Økokritiske dialoger. Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene. Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23>.
- Hagerup, I. (1971). *Mauren. Den sommeren*. Aschehoug.
- Iovino, S. & Oppermann, S. (2012). Material ecocriticism: Materiality, agency, and models of narrativity. *Ecozon@*, 3(1), 75–91. <https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2012.3.1.452>
- Kolberg, A.R. (2021). Identitet, konflikt og veien hjem. *Nordlit* 48. <https://doi.org/10.7557/13.5830>
- Morton, T. (2017). *Humankind: Solidarity with non-human people*. Verso.
- Ruckert, W. (1978). Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism. *The Iowa Review* 9 (1), 71-86
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones



Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 99(3-4), 282-293..

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B.J. Nicolaysen & L. Aase (red.). Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv (s. 106-124). Det Norske Samlaget.

# Natur och plats i nordisk lyrik

*Av Anna Smedberg Bondesson*

Människan och platsen, den natur, det landskap och den region, det land och den nation, den världsdal som människan bebor eller bereser, och berättar om, har alltid och kommer alltid att befinna sig i ett dialogiskt förhållande med vartannat. Vi både präglas av och präglar platser.

Tanken är mångfaldigt dialogisk. Vi kan föra en dialog med varandra kring och med våra olika platser. Vi kan samtidigt fundera över hur platser präglar oss och hur vi sätter vår prägel på olika platser i kraft av hur vi förstår dem. Platser "skapas" genom hur vi uppfattar dem genom andras och egna mer eller mindre litterära berättelser om dem, genom hur vi skildrar dem för oss själva och varandra och hur dessa olika sorters berättelser i sin tur går i dialog med varandra. Litterärt gestaltade föreställningar om natur och plats formar hur vi faktiskt uppfattar och ser dem.

Detta kapitel ska handla om hur vi kan arbeta med litteraturens platser och med konkreta fysiska platser i litteraturundervisning i svenska, danska och norska. Vi ska också se hur man kan arbeta med litteraturens och mer specifikt lyrikens olika platser ur ett kritiskt och kreativt hållbarhetsperspektiv. Relationen till platser, samt vår förmåga att kritiskt och kreativt tolka skildringar av platsen och naturen, som omger oss, hänger nämligen också samman med hur vi ser på vårt ansvar och våra möjligheter att förändra på vilket sätt vi bebor och bereser och tolkar vår planets olika platser, andras såväl som våra egna.

## Lesestopp

- Har du en plats du kallar ditt hem? Och vad är det för slags plats? Är det ett hus, en by, en bygd, en stad, en region, ett land eller en världsdal?
- Vad kännetecknar i så fall det du kallar ditt hem och din hembygd eller hemort? Och vad är skillnaden på att vara borta och att vara hemma?

## De höga fjällen och de platta slätterna

Sveriges nationalsång skriven av Richard Dybeck är en hyllning till Norden och den tilltalar Norden som ett du: "Du gamla, du fria, du fjällhöga Nord!" Utöver de positiva adjektiven "gamla" (i sången anses det som positivt om ett land är gammalt, det vill säga med en rik historia) och "fria" har vi ett tredje adjektiv som är "fjällhöga". Så här lyder den första strofen:

*Du gamla, Du fria, Du fjällhöga nord,  
Du tysta, Du glädjerika sköna!  
Jag hälsar Dig, vänaste land uppå jord,  
Din sol, Din himmel, Dina ängder gröna.  
Din sol, Din himmel, Dina ängder gröna.*

*Du tronar på minnen från fornstora dar,  
då ärat Ditt namn flög över jorden.  
Jag vet att Du är och Du blir vad Du var.  
Ja, jag vill leva jag vill dö i Norden.  
Ja, jag vill leva jag vill dö i Norden.*

Det norra Sverige har ju precis som Norge en hel massa fjäll. Ivar Aasens "Nordmannen" som fungerar som en alternativ nationalsång i Norge och som oftast går under titeln "Mellom bakkar og berg" inleds med de talande orden:

*Mellom bakkar og berg utmed havet  
heve nordmannen fenge sin heim..*

Men det södra Sverige är ju precis som Danmark i stället ganska platt som landskap. Sverige hamnar i själva verket mitt emellan Norge och Danmark som utgör extremerna. Faktum är att många nationalromantiska texter står i en motsatsrelation när man jämför hur dom beskriver Norges och Danmarks natur: det vertikala eller lodräta Norge mot det horisontella eller vågräta Danmark.

Och det är inte självklart vad och vem som vinner i "tävlingen" mellan den ena och den andra extremen, eftersom det ju är en smaksak och en vanesak. Texter från 1800-talet framställer nationella landskap som vackra, oavsett om de är bergiga eller platta.

Den store danske diktaren N. F. S. Grundtvigs kända psalm "Danmarks Trøst" eller "Langt højere bjerge" inleds med strofen:

*Langt højere bjerge så vide på jord  
man har, end hvor bjerg kun er bakke;  
men gerne med slette og grønnej i nord  
vi dannemænd tage til takke;  
vi er ikke skabte til højhed og blæst,  
ved jorden at blive, det tjener os bedst.*

Man kan fundera på vad det låga perspektivet kan innebära. Är det något i grunden gott eller kan det också stå för något slags Jantelag-princip, det vill säga "du ska inte tro att du är något"?

Kanske kan vi förklara det typiskt svenska ordet LAGOM, som betyder varken för mycket eller för lite, som ett uttryck för det mellanläge mellan extremerna som den svenska naturen, så som den beskrivs i nationalromantiska texter, in-tar mellan Norge och Danmark. Och hursomhelst kan det vara värt att fundera över på vilket sätt våra nationalsånger eller andra sorters litterära texter bidrar till att forma och rentav omforma våra uppfattade likheter, olikheter, våra gemensamheter och annorlundaheter.

Här kan begreppet föreställd gemenskap, eller på engelska, imagined community (Anderson, 1991), hjälpa oss att se och förstå just på vilket sätt som vi gör oss dessa olika föreställningar om vilka vi är i relation till allt annat. Här bidrar kontrasterna mellan å ena sidan fjällen och å andra sidan de platta landskapen till att skapa skillnader som traditionellt och ofta stereotypiskt definierar oss inför oss själva och varandra. Och den sortens litteratur som då har som sitt syfte att gestalta en viss nationalitet eller annan särskild identitet är alltså aktivt med och förstärker dessa våra föreställda gemenskaper. Just därför är det viktigt att du som lärare kan kritiskt reflektera över hur texter beskriver plats och natur och att du kan diskutera detta med dina elever.

Kanske har du hört talas om Selma Lagerlöfs världslitterära succé Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige från 1907. När hon skulle skriva den stod det klart från början för henne att den som lärobok i grundskolan skulle "ge liv åt kartan och så att säga för de smås inbillning fylla den med skogar och sjöar, fält och ängar, byar, slott, lantgårdar och städer alltifrån Ystad till Haparanda", som hon skriver i ett brev till Sophie Elkan (Lagerlöf, 1967). Många menar att historien om Nils aktivt bidrog till att omformulera Sverige som svenskt nationellt rum som just en sådan föreställd gemenskap (Sundmark, 2008; Thomsen, 2007, Smedberg Bondesson, 2018).

### Lesestopp

- Om DU skulle skriva om din egen hemort, vad skulle du då lägga vikt vid och lyfta fram som särskilt viktigt och kännetecknande? Varför?
- Känner du igen dig i en eller flera av de olika texterna hittills presenterade? Det vill säga talar de till din egen föreställning om det ena eller andra landskapet? Varför eller varför inte?

## Platsen i det globaliserade antropocen

I det föregående avsnittet har vi läst texter från 1800-talet. Vi har sett hur texter från den tiden var tätt förbundna med den lokala platsen. I vår tid innebär globalisering och klimatförändringar att platser beskrivs annorlunda än då. Det vi nu ska titta närmare på är fyra moderna exempel från Sverige, Danmark och Norge, varav en är en rapvariant av Aasens 1800-talstext.

Litteraturen och hela kulturen kan betraktas som ständigt nya omformuleringar av vår gemensamma tillvaro här på jordklotet. Som ambition för litteraturarbetet i skolan kan man då ha att vi alla därför också ska kunna ta aktiv del i detta allomfattande samtal om vår dåtid, vår nutid och om hur vi på bästa sätt ska kunna skapa möjligheter för en framtid.

Många menar att människans påverkan på naturen idag är så stor att det föranleder behovet av ett nytt namn för den geologiska tidsålder vi lever i: antropocen (Crutzen, 2002). Och själva denna insikt och detta erkännande om att det är här vi befinner oss i tid och rum innebär att vi idag måste tänka PLATS på ett helt annat sätt än vad författare under romantiken gjorde: den lokala miljön fungerar inte längre på samma stabila sätt som förr när allt är globaliserat.

Men det betyder tyvärr också att vi inte har kontroll över de fruktansvärda konsekvenser som vår påverkan på naturen har lett till. I vår globaliserade värld är vi alla en del av allt trots att det som sagt oftast ligger utanför vår kontroll att påverka i stort. Här blir det desto viktigare att vi också i det lilla och det lokala, trots att det lokala också är globaliserat, finner vägar att tillsammans och från olika håll kunna bidra till en kollektiv strävan.

Pandemier är för övrigt väldigt bra konkreta exempel på hur gränsen mellan människa och djur, mellan globalt och lokalt, blir utplånad och förlorar innebörd. Eva Ströms dikt "Global syntax" inleds med raderna där COVID-19 används som tecken på vårt globaliserade tillstånd, där alla våra futila försök att skydda oss blottläggs:

*Den globala utvecklingen  
är för tillfället bromsad  
av en nanopartikel  
med storleken 0,12 mikrometer.  
Just nu fylls varje strand av förbrukade munskydd  
och fiskarna sväljer allt som människan  
i sin enfald tillverkat för att skydda sig själv.*

Men globaliseringen för också en massa gott med sig, när det handlar om att skapa nya kreativa kombinationer av vad vi uppfattar som lokalt och vad vi uppfattar som globalt. Nya kulturmöten kan få oss att få syn på inte bara världen i stort utan också det egna hemkvarteret på nya sätt och i nya ljus, vilket kan vidga perspektiven och minska inskränktheten. Detta perspektivvidgande är också en hållbarhetskompetens, eftersom det aktiverar såväl kreativitet som kritiskt tänkande (Wolrath-Söderberg, 2016).

Den förhållandevis nyskrivna "Ramadan i København" var resultatet av en tävling och utlöste viss debatt när den gjorde sitt inträde i Højskolesangbogen. Där gestaltas eller åtminstone underförstås platsen Nørrebro under fastemånaden, och den följer ett dygns mönster av olika sorters ljus. Den andra strofen som skildrar solen och dagen lyder:

*Solen den når sin top  
Cyklerne i en strøm  
Varmen i byens krop  
Blikket er fyldt af drøm  
Lys på lys  
Kæmper for at finde vej  
Hånd ved hånd  
Ramadan i København*

Genom att på det här sättet låta den globaliserade världen få lokal förankring ställs samtidigt också våra invanda föreställningar om vad som är borta och vad som är hemma för vem och på vilka villkor på ett intressant och suggestivt sätt på ända. Cyklarna och värmen är här och nu och för alla på samma plats, blickarna är allas, och vi ser både samma och olika saker när vi tittar. Drömmarna är både individuella och kollektiva, och i ljus på ljus kämpar vi alla på olika sätt, både bokstavligt och bildligt, med att finna våra olika vägar i livet och i världen, var och en för sig men också sida vid sida.

### Lesestopp

- Vad är skillnader och likheter mellan samtidsexterna och de texter som härstammar från 1800-talet tycker du?

### Tekstens tid-rum: kronos och topos

Litterära skildringar kan skapa emotionella band mellan oss och de platser vi bebor. Men de kan också ge oss verktyg att träna vår analysförmåga och vårt kritiska tänkande för att få syn på hur och varför de här emotionella banden uppstår. Kritisk läsning av litterära texter kan öppna våra ögon för vad de litterära skildringarna gör med oss och hur de påverkar oss i vår syn på vår omvärld. Det här är ett sätt att arbeta med hållbar utveckling i litteraturundervisningen.

Litteratur och andra texter och medium skapar våra föreställningar om vad natur och plats är för något. Alltsammans ingår i ett enda stort kretslopp av formuleringar och omformuleringar av så kallade narrativ och olika sorters politiska och samhällsliga dagordningar. Därför och att vi behöver vässa våra analytiska verktyg för att kunna förhålla oss till dem och eventuellt påverka dem (Wessbo & Uhrqvist, 2021).

Ett centralt begrepp när man arbetar med platsens betydelse för litteraturen och litteraturens betydelse för platsen är topos. Topos är det grekiska ordet för plats



och som inom retoriken har kommit att beteckna just litterära platser, också i en överförd och mer metaforisk mening, det vill säga olika "platser eller olika sätt att uttrycka sig på i litteraturen. Här håller vi oss först och främst till de fysiska och konkreta platser som vi kan hitta i geografien samt de relationer som kan uppstå mellan dessa och olika litterära platser.

Vår vandring genom livet här på jordklotet, oavsett om vi är i Danmark, Norge eller Sverige, eller någon helt annan stans, är dock lika beroende av tiden som av rummet/platsen, och faktum är att tiden och rummet/platsen alltid hänger tätt samman på ett helt avgörande och oskiljaktigt vis. På grekiska heter tiden kronos medan ju rummet/platsen som sagt heter topos. Litteraturvetaren Michail Bachtin menade att en fiktionsberättelse som exempelvis romanen alltid består av en rad identifierbara scener som han valde att kalla kronotopier (Bachtin, 1988). Kronotopi betyder helt enkelt tidrum. Sådanne tidrum kan man också ofta finna i lyriska texter. I "Ramadan i København" är kronotopin ett dygn i Köpenhamn, till exempel. I Eva Ströms dikt "Under träden" är kronotopin Kristianstad under den första pandemisommaren 2020.

För egentligen är ju all skönlitterär text som gestaltar något i rum och tid kronotopisk. En dikt är ju oftast inte detsamma som en fiktionsberättelse, men den suggererar ändå på det ena eller andra viset fram en eller flera platser och en eller flera punkter i tid och rum. Samtidigt förhåller den sig till dessa lägesbestämningar. När vi arbetar med städer i litteraturundervisningen må de frågor vi ställer till dikterna är därför först och främst være: Var? När? Och först därefter: Vad? Hur? Varför?

### Lesestopp

- Vilka texter tror du har format och präglat dina tankar och känslor för din egen hemort? Det kan vara alla sorters texter, det vill säga ett vidgat textbegrepp som inbegriper inte bara skönlitteratur utan också musik, film och muntliga berättelser osv.

## Utopin och dystopin

I Ivar Aasens dikt "Nordmannen" eller "Mellom bakkar og berg ut med havet" förekommer ett slags längtan efter och dröm om en bättre och varmare plats än den som är hemma:

*Fram på vetteren stundom han tenkte:*

*Giv eg var i eit varmare land!*

*Men når vårsol i bakkane blenkte,  
fekk han hug til si heimlege strand.*

*Og når liene grønka som hagar,  
når den laver av blomar på strå,  
og når netter er ljose som dagar,  
kan han ingen stad venare sjå.*

Det är så det står i "Nordmannen". I Runar Gudnasons rapvariant (2020), som går i intertextuell dialog med ursprungsversionen, heter det i stället:

*han tok solarium og gomla vitaminpilla  
va heime kvar kveld, såg på netflix og chilla  
og han tenkte – gjev ej slapp å lengte!  
gjev ej alltid hadde alt det ej trengde*

*gjev alt va gjevare med gjevare klima  
gjev at voldta va ei bygd som låg i argentina*

*men når vårsola blenkte i bakkane  
symra kom, og det vart opplett i tankane  
då fikk han hug til si heimlege strand  
og måtte sei til sej sjøl at ditte her,  
det e et bra land*

I globaliseringens tidevarv ligger det närmre till hands än på 1800-talet att geografiskt precisera vart man längtar. På Aasens tid fanns inte samma kunskap som idag om exotiska länder. Det fanns varken flygbiljetter eller internet, som gör att hela världen ligger några klick bort, bara. Idag kan de flesta enkelt titta på hela världskartan och har mer eller mindre direkta erfarenheter av fjärran länder och kulturer. Rapversionen illustrerar denna förändring över tid det senaste dryga seklet. Den illustrerar också påståendet i början av den här artikeln: att våra uppfattningar om olika platser påverkar hur litteraturen beskriver dessa, samtidigt som litteraturen påverkar hur vi ser på platserna. Där Aasen skriver det ospecificerade "varmere land" heter det i rapversionen "Argentina".

Båda dessa texterna beskriver en längtan som kan kallas utopisk. Utopi betyder egentligen en ickeplats, det vill säga en plats som inte finns, en plats som helt enkelt är för bra för att kunna finnas på riktigt. En utopi framstår som en illusion, en ickerealistisk önskan, en idyll som bara finns som idé och i drömmen. Det utopiska er kanske tydligast i Gudnasons version. Argentina finns, men är någon annanstans än här. Och när våren återkommer, försvinner längtan bort.

Utopin är en drömvärld, en plats man vill fly till. Nära besläktat med utopin är motsatsen: dystopin. Ni har säkert alla stött på berättelser, filmer och/eller romaner, om en framtid där samhället på något sätt har kollapsat, så kallade Efter-Katastrofen-scenarier. Några av er har kanske också redan i andra sammanhang stött på begreppet dystopi, som är beteckningen på denna genre. Båda dessa ord kommer också från grekiskan och innehåller just ordet TOPOS som ju alltså betyder plats.

Dystopi betecknar alltså motsatsen till utopi och ordet betyder ordagrant en dålig plats. En vanlig och populär genre inom barn- och ungdomslitteraturen idag är den så kallade ungdomsdystopin. Det är en ungdomsroman som skildrar ett framtida skräckscenario. Ofta tar ungdomsdystopin form av cli-fi ("climate fiction"), där en katastrof är orsakat av klimatkrisen. Exempel på cli-fi är svenske Mats Söderlunds trilogi Ättlingarna eller danske Ida-Marie Rendtorffs Kloden

under vand. Dystopier om ett samhälle efter klimakrisen är också utbrett i film- och TV, till exempel de senaste adaptationerna av romanserien Dune av Frank Herbert.

### Lesestopp

- Varför tror du att diktjaget i rapversionen av "Nordmannen" drömmer sig till Sydamerika – och varför just till Argentina?
- Känner du andra exempel på dystopiska och utopiska berättelser? Varför tror du att det finns så många sådana berättelser i film, TV och litteratur?

### Platsbaserad litteraturundervisning i praktiken!

Låt oss tillsammans reflektera över vad ni kan ta med er från den här genomgången till er egen undervisning! Vad skulle en litteraturgeografisk undervisning kunna innebära i praktiken? Att fokusera på platser i litteraturen, till exempel genom att rita kartor baserat på var handlingen äger rum, kan vara en produktiv didaktisk metod (Samoilow, Mulen & Dukstad, 2023).

Vad tror ni om att göra så kallade litterära vandringar tillsammans, det vill säga gå ut och undersöka olika litterärt gestaltade platser i verkligheten och hur skulle dessa i så fall gå till? Många litteraturdidaktiska forskare har arbetat med detta de senaste åren, till exempel danska Dorte Eggensen (2023).

Och vad gäller det granspråksdidaktiska: på vilket sätt kunde det vara en poäng att slå ihop er med en klass i ett annat nordiskt land för att tillsammans bli klokare på såväl relationen litteratur och plats som andra skandinaviska platser, litteraturer, språk och kulturer?

## Referenser

- Aasen, I. (2013). Nordmannen. Symra. T. Aarset (red.). Fagbokforlaget.
- Andersen, B. (1991). Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Verso.
- Ajrulovski, I., Bachiri, I., Greis, A. & Jacobi, N.C. Ramadan i København. Højskolesangbogen, 19. udgave. Forlaget Højskolerne.
- Bachtin, M. (1988). Kronotopen. Tiden och rummet i romanen. Essäer i historisk poetik. Det dialogiska ordet. J. Öberg (övers.). Anthropos.
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of Mankind. Nature, 415.
- Eggensen, D. (2023). Noget andet i stedet: Elevers oplevelse af stedbaseret læsning. Acta Didactica Norden, 17(1), 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9241>
- Grundtvig, N.F.S. (1839). "Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord." Højskolesangbogen, 19. udgave. Forlaget Højskolerne.
- Gudnason, R. (2020). Nordmannen. Rapvariant. <https://nynorsk.no/om-nynorsk/ivar-aasen/nordmannen/nordmannen-rap/>
- Huke, M. (2019). Fornemmelsen av Nyhavna. <https://artscene.no/2019/11/25/fornemmelsen-av-nyhavna/>
- Lagerlöf, S. (1967). Brev I (1903-1940). Y. Toijer-Nilsson (red.). Gleerups.
- Samoilow, T. K., Mullen, M. B., & Dukstad, K. E. (2023). Kart- og stedstegning som litterær respons. Nordic Journal of Literacy Research, 9(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5339>
- Smedberg Bondesson, A. (2014). Ditt språk i min mun. Grannspråkets glädje och gagn. Makadam.
- Smedberg Bondesson, A. (2018). Gösta Berling på La Scala. Selma Lagerlöf och Italien. Makadam.
- Svelstad, P. E. & Steffensen, T. (2023). Bærekraft. Bæredygtighed. Hållbarhet: Et nytt perspektiv på dansk/norsk/svensk. Lokaliseret på [www.nordisketemadage.nu](http://www.nordisketemadage.nu)

# Mundtlige undersøgelser af lyrik og bæredygtighed

af Marie Dahl Rasmussen

Taler du med dine medstuderende om bæredygtighed, miljø og klimaspørgsmål? Har du haft samtaler om det i undervisningen på læreruddannelsen? Hvis ja, foregår de samtaler så også i førstesprogsfaget? Og har du tænkt over, om sådanne samtaler skal være en del af din dansk-, norsk- eller svenskundervisning i grundskolen?

I skolen har der været tradition for, at især naturfagene tager sig af spørgsmål, der angår natur og miljø. Men skønlitteratur og litteraturundervisning har også noget at bidrage med i forhold til en grøn omstilling. Æstetiske tekster kan, fordi de er åbne for fortolkning, udvide vores perspektiver på forhold mellem menneske og omverden, natur og kultur. Som Per Esben Svelstad og Tom Steffensen skriver, kan "utforskende arbeid med skjønnlitteratur gi rom for å reflektere over, hva miljøet betyr for oss, og hva vi legger i begreper som "natur" og "bærekraft" (Svelstad & Steffensen, 2023).

Når elever i grundskolen arbejder med litteratur og måske især lyrik, kan det nogle gange være vanskeligt at få gang i udvekslingen af forskellige forståelser, perspektiver og synspunkter. Måske kender I det også selv? Digtet virker måske utilgængeligt, og spørgsmålet "hvad skal jeg bruge det til?" kan melde sig.

I dette kapitel kan du læse om, hvordan man ved at arbejde med et eksplicit fokus på mundtlighed i litteraturundervisning kan åbne for oplevelse, analyse og fortolkning af lyrik, som tematiserer relationer mellem menneske og natur. Kapitellet handler om arbejde med oplæsning som en vej ind i digte om bæredygtighed og om litteratursamtalens mulighed for perspektivskifte. Det handler også om, hvordan nabosprogene med sin fremmedhed, kan udgøre en produktiv forhindring og åbne for undersøgende samtale og udforskning af forskellige perspektiver på natur, kultur og bæredygtighed.

## Mundtlighed og litteraturredidaktik

I debatter om dansk-, norsk- og svenskfag har elevernes læse- og skrivekompetence ofte fået stor opmærksomhed. Elevernes mundtlige kompetencer har ikke haft samme fylde. Først de seneste årtier er der både i forskning, læreruddannelse og skoleverden kommet mere fokus på, hvor vigtigt det er at arbejde med det at kunne tale, lytte og samtale. Og det gælder både i forhold til elevernes faglige kompetencer og i forhold til mundtligheden som vigtig brik i elevernes personlige og sociale udvikling (Rasmussen, 2021; Illum Skov, 2022, s. 48).

I danskfagets styredokumenter er fortolkning af litteratur og mundtlighed beskrevet som kompetencer, der hænger tæt sammen. Eleverne skal efter anden klasse kunne "lege med sprog, billeder og fortælling", og fortolkningskompetence beskrives som en udvikling fra at kunne forholde sig til temaer først "gennem samtale om litteratur" (efter 2. klassetrin) og siden "gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur" (efter 9. klassetrin). Flere delmål under området fortolkning drejer sig tilsvarende om, hvorvidt eleverne kan udtrykke og diskutere egne og andres perspektiver på tekster, for eksempel her allerede efter 4. klasse: "eleven kan sammenholde egen tolkning med andres tolkning", og "eleven kan deltage i samtaler om teksters kvalitet" (Fælles mål 2019). Sådanne samtaler om fortolkning kan vi understøtte og fremme ved at arbejde specifikt med det mundtlige sprog, med at tale og lytte til teksters lyd og betydning. I det følgende vil jeg vise hvordan.

## Oplæsning som vej ind i lyrikken

Den danske forsker Tina Høegh, som arbejder med mundtlighed og dialogisk undervisning, har i mange sammenhænge fremhævet, hvor vigtigt det er, at danskfagets arbejde med analyse og fortolkning af litterære tekster foregår både mundtligt og kropsligt. Litteraturundervisning må ifølge Høegh både være et kropsligt erfaringsarbejde og et intellektuelt begrebsarbejde (Høegh 2018, s. 243). Øvelser med oplæsning af digte er ifølge Høegh et eksempel på en metode, som tager teksten alvorligt som noget, der kan sanses og erfares kropsligt og gennem fysiske og følelsesmæssige responser. Oplæsning af lyrik kan vække

elevernes sanser til live, og aktivere elevernes tidligere erfaringer med at tale og lytte. Samtidig er måden, eleverne læser teksten højt på, allerede et udtryk for, hvordan de forstår og fortolker teksten. I heldigste fald kan oplæsning skabe forbindelser mellem elevernes sansninger og deres kritiske refleksion over teksten.

Men det at læse tekster højt for hinanden kan også vække nervøsitet hos mange elever og studerende. Mundtligt sprog er tæt forbundet til kroppen – til mimik, blik og gestik. Derfor kan det for nogle være mere sårbart at få respons på mundtlige tekster, som for eksempel fremlæggelser og oplæsninger, end på skriftlige tekster. Arbejdet med oplæsning må derfor planlægges med omtanke.

### Læsestop

- Kan du lide at læse op for andre? Kan du lide at lytte til andres oplæsning af en tekst?
- Hvad synes du har betydning for, om en oplæsning er god?

### Oplæsningsaktiviteter i undervisningen

Hvis den tekst, man skal læse op, er skrevet på et andet skandinavisk sprog end ens eget, kan det måske vække endnu mere nervøsitet. Omvendt kan det også stille alle elever mere lige, fordi ingen kan udtale ordene helt som de skal lyde. Hvis eleverne får at vide, at oplæsningen ikke handler om at udtale ordene rigtigt, men alene om at smage på sproget, kan nabosproget bringe en legende tilgang ind i oplæsningen.

Når man arbejder med oplæsning af lyrik i dansk-, norsk- og svenskundervisningen, er det vigtigt at pointere, at der ikke findes en rigtig måde at læse teksten op på, og at der er plads til netop leg og eksperimenter med oplæsningen. Formålet med oplæsningerne er at give teksten fylde i klasserummet og få forskellige forståelser og fortolkninger af teksten frem. I oplæsningerne kan man for eksempel eksperimentere med artikulation af ord, med sprogets rytme gennem tempo,



pauser og tryk og med sprogets melodi gennem styrke, tonehøjde og klang (Kaldestad og Knutsen, 2019).

Som eksempel skal vi se på digtet SALTSTRAUMEN, 7. DECEMBER 2013 som er skrevet af den danske forfatter Rasmus Nikolajsen i 2017. Det er faktisk svært at læse op, fordi linjebruddene og skiftene mellem strofer i digtet driller. Det ser ellers umiddelbart rytmisk ud, fordi der er otte linjer i hver strofe og otte stavelser i hver linje. Digtet står i en digtsamling, der hedder Tilbage til unaturen. Det er skrevet under digterens besøg ved Saltstraumen, som er en tidevandsstrøm, der ligger ved indgangen til Saltenfjorden og Skjerstadvfjorden i det nordlige Norge. Den regnes som en af verdens stærkeste tidevandsstrømme og tiltrækker mange turister.

### Læsestop

- Læs de første to strofer af digtet højt for dig selv nogle gange. Hvis dit sprog er norsk eller svensk, så tænk ikke på at udtale på korrekt dansk, brug evt. dit eget sprogs udtale. Prøv at lægge styrke og tryk på forskellige ord i digtet.
- Læs digtet op, hvor du holder en lille pause, når der skiftes linje.
- Læs derefter stroferne op, som om det var en fortællende tekst (uden linjebrud).
- Gør det en forskel? Hvad synes du kendetegner den natur, som beskrives i digtet?

*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*

*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*

## Fra oplæsning til fortolkninger

Digtet har i alt fire strofer, og de hænger ligesom de to som er citeret ovenfor tæt sammen, fordi de slutter midt i en linje, som næste strofe fortsætter. At linjerne brydes, giver i dette digt en fornemmelse af manglende rytme. Ordene er ligesom presset ind i en form, som ikke rigtig passer til dem - lidt ligesom ørnen kunne en tolkning lyde. Samtidig fremhæves nogle ord og linjer, fordi vi med linjebryddene tvinges til at holde pause. "Ynkeligt, utidssvarende" har for eksempel fået sin egen linje, og mange vil derfor udtale ordene med mere styrke. Linjen siger måske noget, ikke bare om en majestæt, men også om digtets tematik. Linjen "havørnens svæv? Majestætisk" har en særlig lyd, som skabes af spørgsmålsteget i midten og af de mange s'er. En svævende lyd måske, som understøtter linjens indhold? Oplæsninger kan således være en vej - ikke bare ind i digtets lyd og rytme - men også ind i det, som digtet handler om.

I dette tilfælde i forholdet mellem havørnen, dens omgivelser og de mennesker, der ser den og taler om den.

### **At sætte tempoet ned – nabosproget som samtaleåbner**

Når vi arbejder med digte i dansk, norsk og svenskundervisningen, vil vi gerne have eleverne til at tænke over de enkelte ords og sætningers betydning i sammenhængen. Det er derfor en hjælp, hvis de sætter tempoet i læsningen ned og læser teksten flere gange. Det får eleverne, som vi har set, mulighed for i arbejdet med oplæsning.

Når eleverne arbejder med tekster som er skrevet på et andet nordisk sprog end deres eget sker temposkiftet helt automatisk, fordi eleverne ikke helt så let forstår betydningen af ord og sætninger. I Danmark har det store projekt Tegn på sprog undersøgt, hvordan elever med dansk som andetsprog indgår i gruppesamtaler om tekster i danskundervisningen (Laursen og Kolstrup, 2018). Her opdager forskerne blandt andet, at de elever, der ikke forstår sproget så godt som andre i gruppen, i højere grad stopper op og spørger ind til ord og betydninger i teksten. Dette leder ikke kun til betydningsafklaring for disse elever, men baner også vej for en leg med sproget og et mere dybtgående arbejde med tekstens indhold for hele gruppen (Laursen 2019, s. 186). Som Anna Bondesson har formuleret det, kan det at læse på et sprog, som vi kun næsten forstår, fungere "som ett medel och en utmärkt genväg till en ökad språklig och litterär medvetenhet" (Bondesson, 2014, s. 61).

Når elever og studerende læser tekster på nabosprog, får de ofte brug for hjælp. Der er mange ord, de ikke forstår, og de tvinges til at undersøge dem nærmere. Samtidig vil der næsten altid være noget i en tekst på nabosprog, som de godt forstår, og ved fælles hjælp kan de ofte komme et stykke med forståelsen. De vil nok også få brug for hjælp fra andre end hinanden i processen. Den kan komme fra læreren, fra ordbøger eller fra elever, som taler tekstens modersmål. I nogle klasser lader det sidste sig gøre ved at arrangere

zoom-møder med andre nordiske elever.

De forhindringer, elever møder, når de læser tekster på nabosprog, kan bruges produktivt. De kan åbne for en nysgerrighed og for, at der stilles spørgsmål til teksten, som ellers ikke var blevet stillet. Ligesom oplæsning kan arbejdet med forståelse af nabosprog give teksterne mere fylde i klasserummet og i elevernes samtaler.

Her er to uddrag fra digte, et på svensk og et på norsk. Det norske uddrag kommer fra Tarjei Vesaas' *Død sjø*, skrevet på nynorsk (Vesaas, 2007 [1947], s. 70). Den svenske tekst er et uddrag fra *Antropocæn* af Jonas Gren (2016, 40–42):

#### *Død sjø*

*Det var ein sjø  
her, før,  
med alle dovne bylgjer  
varme av sol  
kring vakre kne.  
Ein var i det.*

#### *Antropocæn*

*Det här är också ett kalhygge  
Marken och mullen och mörket  
Det här är också ett kalhygge  
Svarta spindelben  
Det här är också ett kalhygge  
Cellers liv och död  
Det här är också ett kalhygge  
Järnsparvar, tranor och duvor*

## Læsestop

- Prøv at læse det digt, hvor sproget er længst fra dit modersmål.
- Hvilke ord og sætninger forstår du? Er der noget du ikke forstår?
- Hvilke strategier bruger du når nabosproget udfordrer?

## Fra sprogarbejde til fortolkning

Begge digte har ord, som for mig, der har dansk som modersmål, forekommer meget fremmedartede. Det er for eksempel bylgjer, kne, spindelben, kalhygge. Ordet kalhygge i det svenske digt fremstår især underligt. Jeg kan forbinde noget med "kal". Jeg kunne for eksempel associere i retning af kalde, kold eller kul. Hygge er et ord, jeg kender rigtig godt på dansk, men med en helt anden betydning end her. På dansk bruger vi ordet hygge om det, som nordmænd måske ville kalde 'at kose sig'.

Imens jeg ved hjælp af ordbøger finder ud af, at kalhygge betyder skovhugst - eller et sted, hvor alle træer er fældet, ser jeg billeder på nethinden af steder, jeg kender, hvor træer fældes. Den første linje (Det här är också ett kalhygge) gentages i alt 18 gange, når man læser digtet i sin helhed. Jeg prøver at læse den med tryk på forskellige ord i linjen, og jeg begynder at forbinde skovrydningen med de andre ord i digtet, her for eksempel sorte edderkoppeben og jernspurve, traner og duer. Tempoet i min læsning er sat gevaldigt ned på grund af det svenske sprog, og der er gået en form for sprogleg i gang, som også åbner en undersøgelse af, hvad digtet betyder og vil fortælle.

Gentagelsen af samme sætning giver en ensformig og musisk rytme i digtet, som også understøttes af de mange bogstavrim. Skovhugsten, som kan repræsentere opdyrkning af landet, er ikke sådan at stoppe. I de andre linjer, hvor indhold og form varierer, optræder et jeg, som er kørt ud af byen og oplever en mangfoldighed af arter og elementer: marker, sol, ild, luft, celler, fugle og insek-

ter af forskellig art. Disse indgår i processer, hvor de fødes og dør, får liv af hinanden og destruerer hinanden, og de påvirkes af den ustoppelige træfældning og af marker, der brændes af. Jeget i digtet er bekymret (oroed över tilståndet i världen/urolig over verdens tilstand), men jeget beskriver også processerne poetisk (Gracila frömjöl som kommer upp/ yndefuldt blomsterstøv som kommer op). Måske vil digtet vise naturens mindste skabninger og bevægelser frem? Måske vil det pege på, hvordan de hænger sammen med mennesket og dets handling, som her er træfældningen.

### **Perspektivskifte – at læse med naturen eller med mennesket som udgangspunkt**

Oplæsning og langsom nærlæsning kan sætte tempoet i arbejdet med teksten ned og give teksten lov til at tale, før vi begynder at analysere og fortolke. Når elever har lyttet til tekstens lyde og rytme og talt med hinanden om digtets ord, er der skabt et fundament for at tale om, hvad teksten fortæller, for eksempel om forholdet mellem natur og menneske.

Dette forhold reflekteres i mange litterære tekster, både ældre og nye - og både dem for voksne og dem for børn. Synet på naturen er forskelligt i litteratur skrevet i forskellige tider, på forskellige steder og med henblik på forskellige målgrupper. Nogle digte lovsynger naturen, i andre beskrives den som skræmmende, eller som noget vi skal værne om. Som Anna Skyggebjerg har formuleret det, blev bjørnen i børnelitteraturen for eksempel først set som en trussel, så blev den en bamse, og nu er den i truet art (Skyggebjerg, 2023, s. 133). I nogle digte står naturen i modsætning til mennesket, i andre beskrives det at være natur som noget, vi har til fælles med dyr og planter. Mange digte rummer i sig selv flere forskellige syn på naturen og derfor er naturperspektivet en oplagt indgang til at reflektere over naturforståelser og natursyn.

I litteraturundervisning kan vi interessere os for, hvordan digte skildrer naturen. Men vi kan også undersøge digte fra en udvalgt position og prøve at læse digte med de briller. Vi for eksempel prøve at læse ud fra et mere menneskecentreret

(antropocentrisk) eller et mere naturcentreret (økocentrisk) perspektiv. Et menneskecentreret perspektiv vil se på naturen i digtet med os selv/mennesket som udgangspunkt. Vi kan for eksempel anskue de dyr, der optræder i digtet som nyttedyr eller skadedyr eller kæledyr. Inden for den retning i litteraturvidenskaben, som man kalder økokritik, er der en bestræbelse på at supplere et menneskecentreret (antropocentrisk) perspektiv med et naturcentreret (økocentrisk), hvor vi interesserer os for naturen og for eksempel dyr og planter som noget der eksisterer i sin egen ret. Økokritikken kan I læse mere om i artiklen til temadag 3, som I finder på hjemmesiden (Brekke, 2024).

### **SALTSTRAUMEN, 7. DECEMBER 2013 – mulige fortolkninger**

Digtet SALTSTRAUMEN, 7. DECEMBER 2013 står som nævnt i en digtsamling, som hedder Tilbage til (u)naturen og er skrevet ved den norske tidevandsstrøm Saltstraumen. Alle teksterne er ifølge forfatteren skrevet ude i naturen på de steder, som de beskriver, og de handler om relationer mellem menneske og natur. Digtet fra Saltstraumen slutter med, at digter-jeget overvejer, om ikke verden ville være smukkere uden mennesker, og derefter udsiger: ”der ville/blot ikke være nogen til/ hele tiden at sige smukt.” Mennesker forsøger at begribe naturen ved at sætte ord på den, for eksempel i digte, i samtaler om digte - eller bare på en søndagstur i skoven. I digtet prøver jeget for eksempel med ordet majestætisk ved synet af en havørn. Ordet vækker associationer til noget opstyltet, som umiddelbart har meget lidt til fælles med havørnens frie svæv over verdens stærkeste malstrøm og de sneklædte fjelde. Men måske er det også brugbart, fordi det beskriver det, at havørnen ikke blot lever i fri natur, men også tæt på bebyggelse, og at den er sikret overlevelse af en fredningsordning.

Hvis vi læser digtet med mennesket som udgangspunkt, kunne vi lægge vægt på vigtigheden af, at der er et menneske til stede, som kan begribe, værdsætte og respektere naturen. Mennesket kan vise den frem med smukke ord som: ”spidse sneklædte fjelde som/baggrund, i fløjlsblåt søvnlys”. Mod afslutningen af digtet bruger jeget det engelske ord ”swag” om havørnens svæv. Det er et ord, som har været brugt om en svævende og fast måde at gå på, der primært

blev brugt af mænd i 1700-tallet, som en måde at vise dominans på. I en nyere betydning kan det betyde noget i retning af cool. Menneskets kreative sprogbrug tilfører her naturen betydning og liv og tilbyder læseren måder at forstå og forholde sig til den på.

Hvis vi læser med et mere naturcentreret perspektiv, kunne vi i stedet lægge vægten på, hvordan naturen, fremstår opstillet, fanget og trængt af boligkvarterer og turisternes blikke, når den sammenlignes med majestæten. Turistens blik på naturen fra hotelcafeen har en distance i sig og måske også et ønske om at beherske naturen eller i hvert fald gøre den tilgængelig. Digtet kunne da handle om det uligeværdige forhold mellem menneske og natur, hvor mennesket gør sig til herre over naturen.

### **Perspektivskifte i klasserummet**

Var denne læsning blevet til i en klasse eller en gruppe gennem oplæsning, langsom nærlæsning og undersøgende samtaler, var der måske dukket flere perspektiver op. Den undersøgende og åbne tilgang er vigtig, når samtalerne tematiserer bæredygtighed. De samtaler om klima og biodiversitet, som vi møder i medierne, har ofte en normativ karakter og handler om, hvad der er godt og mindre godt for miljøet og kloden. Udforskende samtaler om lyrik har potentiale til at åbne et rum, hvor spørgsmål om relationer mellem menneske og omverden kan undersøges åbent og fra mange perspektiver.

Når vi har med litteratur at gøre, kan mange forskellige fortolkninger være mulige samtidig. Vi kan forfølge nogle, og vi kan skifte perspektiv undervejs ved hjælp af hinanden og gøre nye opdagelser i teksten. Vi lærer måske noget om naturforståelse, klimaspørgsmål og bæredygtighed, fordi teksterne handler om det, men vi kan også lære en måde at forholde os og samtale på, hvor vi er åbne for at se fra nye perspektiver.

Som Per Esben Svelstad argumenterer for i første kapitel, er netop det et af litteraturundervisningens vigtigste bidrag til børn og unges bæredygtighedskom-



petence. Litteraturen kan hjælpe os med at håndtere den kompleksitet, der er i spørgsmål om bæredygtighed, ikke fordi den beskriver, hvad vi skal gøre for at redde kloden, men fordi samtaler om litteratur kan lære os, at modsatrettede synspunkter godt kan være gyldige på samme tid. Litteraturundervisningens samtaler om udfordrende tekster kræver undersøgelse og diskussion og en vilje til at se nærmere på noget, som man ikke umiddelbart forstår. Hvis det lykkes at engagere elever i sådanne samtaler, er det et bidrag til elevernes dannelse og også til uddannelse for bæredygtig udvikling (Svelstad, 2020, p. 17).

### **Afrunding – mundtlige undersøgelser af lyrik i skolen**

I dette kapitel har jeg beskrevet forskellige indgange til et mundtligt og undersøgende arbejde med lyrik. Artiklens bevægelse fra oplæsning til oversættelse til perspektivskifte kan derfor også ses som et forslag til en litteraturdidaktik, som lægger vægt på en åben undersøgelse af teksten, hvor tempoet i arbejdet med analyse og fortolkning sættes ned, og hvor sansning af tekstens lyde, rytmer og forskellige betydninger vægtes højt.

I bogen *Undersøg litteraturen!* (Gissel & Steffensen, 2021) præsenteres en række litteraturdidaktiske dilemmaer, som man må tage højde for i en undersøgende litteraturundervisning. To af dilemmaerne lyder:

- Hvordan kan man arbejde analytisk med faglige begreber og metoder uden at afkoble den æstetiske erfarings konkrete og billeddannende læsning?
- Hvordan arbejder man tematisk, uden at skabe en lukket proces hvor en tematisk fortolkning er givet på forhånd? (s. 41).

Denne artikel har givet et forslag til, hvordan et fokus på mundtlighed kan være med til at bygge bro, for det første mellem æstetisk erfaring og analytisk arbejde, og for det andet fra tekstens ord og sætninger til et arbejde med tematik. Det betyder ikke, at en undersøgende litteraturundervisning altid må inddrage et langvarigt arbejde med mundtlighed. Tværtimod er det vigtigt at arbejde med mange forskellige veje ind i litteraturen, både fordi elever er meget forskelli-

ge, og fordi de har brug for en varieret undervisning, som nogle gange vægter mundtligheden, andre gange måske skriftligheden eller et produktivt arbejde i billeder eller video.

I arbejdet med oplæsning og oversættelse får både nabosprogenes og tekster-nes lyd mere fylde i klasserummet. Aktiviteterne inviterer eleverne til at eksperimentere og lege med sprog og betydning. Sådant en udforskende indstilling er et godt udgangspunkt både for at sætte forskellige fortolkninger af tekster i spil med hinanden og undersøge spørgsmål om bæredygtighed.

## Referenser

- Bondesson, A. S. (2014). Ditt språk i min mun. Granspråkets glädje och gagn. Makadam Förlag.
- Brekke, M. (2024). Du og naturen – å analysere og skrive egne naturdikt. Find den her: Økokritik i nordisk fiktion - Nordisketemadage.nu
- Gren, J. (2016). Antropocen. Dikt för en ny epok. 20TAL Bok.
- Høegh, T. (2018). Mundtlighed og fagdidaktik. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. I: Gissel, S. T. & Steffensen, T. (Eds.). Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster (s. 39-56). Akademisk Forlag.
- Laursen, H. P., & Kolstrup, K. L. (2018). Multilingual Children Between Real and Imaginary Worlds. Language Play as Resignifying Practice. Applied Linguistics, 39(6), 799-822.
- Laursen, H. P. (2019). Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser. Aarhus Universitetsforlag.
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2019). Diktboka. Cappelen Damm Akademisk.
- Nikolajsen, R. (2016). Tilbage til (u)naturen. 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.
- Skyggebjerg, A. K. (2023). Økokritik i litteraturundervisningen: Indføring og inspiration til tekstvalg og didaktik. I K. Tang-Petersen (red.). Dansk Skud 5: Lærervejledning (s. 132-137). Gyldendal.
- Svelstad, P. E. & Steffensen, T. (2023). Bærekraft. Bæredygtighed. Hållbarhet – et nytt perspektiv i dansk/norsk/svensk. Find den her: Bæredygtighed i dansk/norsk/svensk - Nordisketemadage.nu.
- Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. Humanities, 9(4).
- Vesaas, T. (2007). Dikt i samling. Gyldendal.

## DEL 2: modeller og aktiviteter



## Bærekraftsorientert lyrikkanalyse

Vi mener at bærekraftsundervisningen i førstespråksfagene bør være preget av en eksperimenterende, undersøkende og spørrende inngang. Hvis vi for eksempel vil skjerpe elevenes blikk for naturforståelsen i et dikt, kan man bruke noen retningsgivende spørsmål. Her gir vi noen eksempler:

### Din umiddelbare opplevelse

- Liker du diktet? Sier det deg noe?
- Hvordan opplever du diktets stemning? (For eksempel harmonisk, fredfylt, dystopisk, urovekkende, osv.)

### Tid og rom

- Hvor er vi? Hva ser du for deg? Tegn gjerne en skisse.
- Når foregår det? Hvor lang tid strekker diktet seg over? Tegn gjerne en tidslinje.
- Hvilken rolle spiller naturen og mennesket i teksten?

### Dikt-jeget

- Hvem snakker?.
- Hvilket perspektiv oppleves verden fra? Menneske, barn, voksen, en ting, et dyr, naturen selv?

### Språket

- Hvordan er språket? (Hverdagspreget, slang, høystemt/høytidelig, gammeldags, poetisk, osv.).
- Finner du rim, rytme eller andre repetisjoner i diktet? Hvordan kan disse beskrives?
- Hvordan representeres det fysiske miljøet språklig? (Direkte beskrivelse, metafor, besjeling, osv.)

### **Samlet fortolkning**

- Hva sier diktet om menneskets forhold til naturen?
- Hvor trekkes grensen mellom det menneskelige og det naturlige? (Naturen som det halve, intet, eller det hele?)

# Tegning for å skape bevissthet om sted og miljø

## Hva

Når vi skal bruke litteratur for å snakke om oppfatninger av sted og miljø, kan det være nyttig å visualisere stedsbeskrivelsene i teksten. Her skal vi se på hvordan du kan undervise studenter i å tegne stedstegninger og kart, og hvordan dette kan legge til rette for å arbeide med bærekraftig utvikling på en litteraturfaglig måte.

## Hvorfor

Å visualisere steder i en tekst danner grunnlag for å kritisk diskutere hvordan tekster i ulike sjangre og medier framstiller miljøet på ulike måter, og hvordan dette kan knyttes til ulike ideologier, estetiske strømninger, og ulike syn på menneske og miljø. Oppmerksomhet om miljøet er sentralt i økokritiske lesninger (Buell, 1995).

## Hvordan

Metoden som beskrives her, bygger på Samoilow, Mulen & Dukstad (2023). Til den avsluttende diskusjonsoppgaven har vi latt oss inspirere av begrepet "discourse awareness" fra Hoydis, Bartosch & Gurr (2023).

1. Velg en eller flere tekster som beskriver sted på en måte som er interessant. Se for eksempel kapittel 2, som omtaler dikt som beskriver både globale sammenhenger og emosjonelle tilknytninger til ulike steder.
2. Som førlesingsstrategi kan det være lurt å snakke med studenter om steder og hva de betyr. Lesestoppene i kapittel 2 kan gi idéer til refleksjons-spørsmål.
3. Vis studenten ulike typer kart og stedstegninger, og snakk om hvordan de kan se ut. Mange fantasy- og science fiction-bøker har gode eksempler. Her kan det også være lurt å se på ulike tegninger og bilder av steder i den virkelige verden.

4. Les teksten høyt, og snakk med studenten om hvilke steder teksten skildrer, og hva de ser for seg.
5. Gi studentene i oppgave å tegne et kart eller en stedstegning ut fra teksten. De bør ha teksten foran seg, slik at de kan utforske hvordan stedet beskrives. Hvis de jobber med en lengre tekst, som et eventyr eller en roman, kan det være lurt å gi dem tilgang til et utdrag. Studentene bør ha god tid, og få beskjed om at det viktige ikke er å tegne pent, men å få fram så godt man kan hvordan man ser for seg stedet.
6. Tegningene bør diskuteres kritisk i etterkant. Her kan man stille ulike typer refleksjonsspørsmål: Hva kan de ulike modalitetene framstille? Hvorfor ser vi for oss miljøet på ulike måter? Er det forskjell på tekster i ulike sjangre eller fra ulike epoker?

## Referanser

Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*. Belknap Press.

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

Samoilow, T.K., Mulen, M.B., & Dukstad, K.E. (2023). Kart- og stedstegning som litterær respons. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5339>



# At læse lyrik i naturen

## Hvad

Denne undervisningsaktivitet fokuserer og foregår på steder som er relevante for netop de tekster, der arbejdes med i litteraturundervisningen. Stedsbaseret læsning er en litteraturpædagogisk metode, som er udviklet til elever i grundskolen med teoretisk afsæt i henholdsvis stedsfilosofisk litteraturvidenskab og udeskoledidaktik (Eggensen & Barfod, 2020). At undervise stedsbaseret i litteratur vil i praksis sige, at underviseren forlægger dele af sin undervisning til steder i skolens nærområde. Hensigten er at de studerende her kan reflektere over teksten, sig selv og sin omverden i relation til de omgivelser man befinder sig i.

## Hvorfor

Den stedsbaserede metode har en didaktisk vision om at bevidstgøre elever om litteraturens og menneskets udspring i, indflydelse på og uomgængelige bundethed til steder (Eggensen og Barfod 2020). Den er derfor også oplagt at bringe i spil i en litteraturundervisning, som handler om bæredygtighed.

## Hvordan

Det sted man vælger til litteraturarbejdet, skal ikke nødvendigvis være stor og vild natur. Mange steder kan aktivere refleksioner over spørgsmål om natur, kultur og bæredygtighed, som er relevante i arbejdet med de valgte tekster.

På læreruddannelsen i København kunne vi for eksempel læse lyrik på Amager Fælled. Stedet er specielt ved at være et stort sammenhængende naturområde med høj diversitet i plante og dyreliv, som samtidig ligger meget tæt på både Københavns centrum og Københavns lufthavn. Flere forfattere har skrevet om stedet i tekster, som blandt andet reflekterer forskellige forståelser af natur og af menneskets forhold til sin omverden. Se for eksempel, hvordan Københavns metro, fly og lys væves sammen med Amager Fælleds frugter, fugle, lugt og sol i disse små uddrag fra hhv. Asta Olivia Nordenhofs digtsamling *Det nemme og det ensomme* og Liv Sejrbø Lidegaards digtsamling *Fælleden*.

*vi plukkede vilde blomster og mirabeller på ydre amar  
ved solnedgang og metroen drev med sit lys, som et strengt, som et underligt  
vredt samfund  
frem og tilbage på himlen (Nordenhof 2013)*

*er det orange en solnedgang eller byens genskær. vandet lugter af  
mose. flyene overdøver os. vi kan ikke begynde at vaske hænder  
nu. luften klæber sig til min hud. Der er ikke noget telefonsignal.  
snart bliver vi frie. jeg ved ikke hvad jeg snakker om. lige når vi  
skal til at sove begynder fuglene at kvadre helt vildt. (Lidegaard 2015).*

Når man arbejder med lyrik i naturen, kan man for eksempel gå frem på følgende måde. Man kan:

1. begynde med aktiviteter, der vækker de studerendes opmærksomhed på stedet (fx sanseøvelser, skriveøvelser).
2. fortsætte med aktiviteter, der støtter de studerendes oplevelse af digtet.
3. lave undersøgelser af forbindelser mellem digt og sted, mellem egne og andres fortolkninger, mellem forskellige forståelser af natur og digt. Det kan være gennem samtale eller ved at fortolke digtet både mundtligt og visuelt i små videoer med oplæsning og billeder fra stedet.

## Referencer

Strandingsmuseum St. George. Nordic Journal of Literacy Research, 6(2).

Eggensen, D. (2022). Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen. Tidsskriftet Viden om Literacy, (32), 6-12. <https://www.videnomlaesning.dk/media/5284/32.pdf>

Nordenhof, A. O. (2021). Det nemme og det ensomme. Forlaget Basilisk.

Lidegaard, L. S. (2015). Fælleden. Gyldendal.

# Økokritiske dialogar

## Kva

Undervisningsaktiviteten skal vise korleis økokritiske dialogar kan brukast som utgangspunkt for økokritiske lesingar av litterære tekstar.

I denne aktiviteten skal ein fokusere på munnleg aktivitet og litterær undervisningsmetodikk knytt til tekstorientert, elevorientert og kontekstuell litteraturundervisning. Samtalane tek utgangspunkt i den litterære teksten, og korleis forholdet mellom menneske og miljø vert skildra i denne. Ved å analysere teksten saman med medstudentar vil tolkingane verte perspektivrike og verte utgangspunkt for ulike diskusjonar knytt til økokritikk og litteratur.

## Kvifor

Å diskutere litteratur saman med andre er utgangspunkt for dei litterære samtalane (Aase, 2005) og stimulerer til eit dialogisk klasserom (Dysthe, 1995). I samband med økokritikken kan det å diskutere saman med medstudentar hjelpe dei til å sjå årsakssamanhengar og drøfte komplekse problemstillingar. Å bruke økokritiske dialogar (Goga, et al., 2023), som metodikk representerer ei tematisk avgrensing som inviterer til kritisk fordjuping og nyansering av ein tematikk som er samansett og aktuell. Dialogane har samband med utforskande litteraturundervisning og anerkjenner "utforskningens potensial for kunnskapstilegnelse" (Goga, et al., 2023, s. 1).

## Korleis

I samband med dialogane kan studentane bruke NatCul matrisen (Goga, et al., 2018, s. 12). Matrisen vert kalla ein organisk tankefigur og har to aksar "Det vertikale spennet, fra en naturfeirende til en naturproblematiserende posisjon, krysses av det horisonale spennet mellom en antroposentrisk og økosentrisk posisjon" (Goga, et al., 2023, s. 16). Den visuelle konkretiseringa i matrisen kan vere eit godt hjelpemiddel som kan framheve korleis tekstar kan plassere seg ulikt mellom dei to aksane: "Den er i dialog med ulike verdiposisjoner og fungerer som et system som kan brukes til å diskutere ulike materialer, tekster og un-

dervisningspraksiser” (Goga et al., 2023, s. 16). Denne tankefiguren er eit godt utgangspunkt for studentane til å verte kjende med sentrale omgrep innanfor økokritikken, og spørsmål studentane kan bruke som utgangspunkt for dialogen er:

Korleis er natur forstått, og i kva grad er forståinga antroposentrisk eller økosentrisk?

Korleis posisjonerer ein seg i omgjevnadene, og i kva grad er posisjoneringa feirande eller problematiserande? (Goga, et al., 2023, s. 20).

## Referanser

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Gyldendal: Ad Notam
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, O. & Nyrnes, A. (Red.) (2018). *Ecocritical perspectives on children’s texts and cultures: Nordic dialogues*. Palgrave Macmillan
- Goga, N. Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. og Rimmereide, H. E. (2023). *Økokritiske dialoger*. Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B.K. Nicolaysen og L. Aase (Red.). *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.

# Å oppdage økokritiske problemstillinger gjennom å skrive dyredikt

## Kva

Undervisningsaktiviteten skal vise korleis perspektivskifte er i eit viktig verkemiddel som kan få studentar til å reflektere over kompleksiteten i bærekraftspørsmål.

I denne aktiviteten skal studentane skrive dyredikt. Som førebuing kan studentane lese eit utval dikt som viser naturproblematiserande, naturfeirande, antroposentriske eller økosentriske haldningar til dyr. Gjennom å prøve ut perspektivskifte kan dei få ei djupare forståing for desse fire fagomgrepa som er heilt sentrale innanfor økokritikken. Aktiviteten tek utgangspunkt i at skriving er ein skapande og estetisk læringsprosess, som også kan føre til underleggjering (Sj-klovskij, 2003).

## Kvifor

Å skrive for å verte kjend med ein sjanger er ein etablert litteraturdidaktisk arbeidsmetode. Vi avgrensar undervisningsaktiviteten til perspektivskifte, og korleis bruken av dette verkemiddelet kan utfordre etablerte førestillingar om det komplekse forholdet mellom menneske og dyr.

Vi har valt dyredikt fordi desse dikta ofte vert skrivne for barn og har lange tradisjonar i barnelitteraturen (Birkeland, 2016). Det er eit tema som elevane kan knytte til personlege erfaringar og som kan gi dei mange assosiasjonar, og er derfor eit takknemleg utgangspunkt for skriving. Når studentane skriv dyredikt, prøvar dei også ut elevperspektivet, og dei må reflektere over det didaktiske potensialet i aktiviteten.

## Korleis

Studentane kan velje å skrive om ulike dyr, og slik må dei tenke over korleis dyr tilhøyrer ulike habitat og står ovanfor ulike utfordringar (Malvin & McHugh, 2019). Kanskje dei erfarer at det å skulle skrive frå dyrets perspektiv krev meir

kontekstuell kunnskap enn dei trudde? Ein kan la studentane velje habitat sjølve, eller ein kan avgrense valmoglegheitene til nokre få, til dømes dyrehage, kjæledyr, gardsdyr eller ville dyr.

Sjølv om menneska skriv om dyr, kan dei aldri få den erfaringa som dyr har. Men det at dei nærmar seg dyret, noko som kan koplast til omgrepet interspecies transcreation: “an attempt to translate and recreate the experience of a member of another species into a language that humans can understand and empathize with” (Carretero-González, 2021). Å skrive frå dyrets posisjon er ei produktiv desentrering der ein prøvar å legge frå seg dei menneskelege erfaringane og nærme seg dyret frå ein empatisk ståstad.

## Referanser

Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur–kultur. En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok *Kaninliv* (1978). *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 7(1), 1-11.

Carretero-González, M. (2021) Empathy through interspecies transcreation. *Women’s studies. An inter-disciplinary journal*, Routledge. Taylor & Francis Group, 50(8), 850-856.

Malvin, G. og McHugh, S. (2019). *Routledge Handbook of Human-Animal Studies*. Routledge

Sjkløvsj, V.B. (2003) *Kunsten som grep*. A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (Red). *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 13-28). Universitetsforlaget

# Oplæsning som fortolkning

## Hvad

I denne aktivitet skal de studerende arbejde med oplæsning af lyrik som en indgang til analyse og fortolkning. De skal arbejde med tekster, som er skrevet på et nabosprog, og får derfor også mulighed for at eksperimentere med dette sprogs lyd og rytme. I arbejdet med oplæsning vækkes de studerendes stemme og sanser. Den danske forsker Tina Høegh har fremhævet, at det er vigtigt, at vi i litteraturundervisningen husker at lade teksterne tale, før vi begynder at tale om dem. Oplæsning beskriver hun som en mulighed for at forbinde litteraturlæsningen som kropsligt erfaringsarbejde med det intellektuelle begrebsarbejde som fylder meget i danskundervisningen (Høegh 2018, s. 243).

## Hvorfor

Formålet med aktiviteten er at de studerende får en oplevelse af nabosprogets lyde og rytmer og af, hvordan forskellige fortolkninger kan træde frem i forskellige oplæsninger. Derved får de erfaring med, hvordan de kan bruge eksperimenter med at tale og lytte i arbejdet med fortolkning af lyrik.

## Hvordan

- 1. Individuelt.** De studerende arbejder med et digt på nabosprog. Instruksen til de studerende kan fx lyde: Læs digtet igennem to gange. Sæt streg under de linjer i digtet, som du ikke forstår, og de linjer, som du helt umiddelbart synes lyder bedst og forekommer vigtige.
- 2. I grupper på tre.** De studerende arbejder med højtlesning i grupper, fx ud fra følgende instruks: Læs digtet højt for hinanden i gruppen. Tænk ikke på at udtale korrekt på nabosproget, brug eventuelt jeres eget sprogs lyd. Tal om, hvordan I forstår de enkelte linjer. Hvilke billeder eller stemninger får I, når I hører digtet?
- 3. I de samme grupper.** De studerende arbejder med at forberede en oplæsning, for eksempel ud fra følgende instruks: Tal om, hvordan I synes digtet



skal læses op. Hvad skal læses op med mest styrke? Og hvad med mindst. Eksperimentér også med at læse linjer op med et bestemt humør, fx vrede, glæde, interesse, kedsomhed. Lav markeringer i teksten der viser jeres valg, og sæt en skråstreg de steder, hvor I synes, der skal holdes en pause med vejrtrækning. Hvordan vil I fordele digtet mellem jer? Forbered en oplæsning, hvor I alle tre deltager. Øv jer på oplæsningen.

- 4. To grupper sammen:** De studerende fremfører oplæsningen for en makkergruppe og diskuterer: Er der forskel på de oplæsningerne? Hvilke? Hvordan er der arbejdet med fx pauser, tempo og tryk?

## Referencer

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Kbh.: Akademisk forlag.

Rasmussen, M. D. (2025). *Mundtlige undersøgelser af lyrik og bæredygtighed*. Del 1, kapitel 4.

# Nabosprog som produktiv forhindring

## Hvad

I denne aktivitet skal de studerende læse et uddrag af et digt på et andet nordisk sprog og oversætte det til deres førstesprog. Tekster på nabosprog vil udfordre de studerendes læsning. For at forstå teksten, vil de være nødt til at sætte tempoet ned, gætte på ord og verslinjers betydning og diskutere dem med hinanden. Det kan også være, de får brug for en ordbog eller en chatbot. I arbejdet med lyrik er det en pointe i sig selv, at læsningen foregår langsomt, og at der er opmærksomhed på de enkelte ords mulige betydninger. Når elever og studerende ikke forstår det sprog som en tekst er skrevet på så godt, er det ikke, som man måske skulle tro, altid kun en forhindring. Det kan også åbne for en mere legende og udforskende samtale om, hvad enkelte ord og sætninger betyder (Laursen 2019, s. 186).

## Hvorfor

Formålet med aktiviteten er for det første, at de studerende kommunikerer om betydningen af ord og sætninger i digtet som en indgang til analyse og fortolkning af digtet. For det andet bliver de studerende gennem øvelsen mere fortrolige med det nabosprog, som digtet er skrevet på og bliver opmærksomme på ligheder og forskelle. Det er vigtigt at aktiviteten laves som indledning til et videre arbejde med hele digtet – ikke kun som en øvelse i at forstå nabosprog. I artikel 4 i denne antologi er der en beskrivelse af, hvordan et arbejde med oversættelse af Jonas Grens digt Antropocen kan lede til forståelse og fortolkning.

## Hvordan

1. De studerende inddeles i grupper på to eller tre. De arbejder med uddrag af de digte, som er genstand i undervisningen, fx ca. 10 linjer. Vælg tekststeder som udfordrer sprogligt.
2. De studerende oversætter sammen uddraget til deres førstesprog. I første del af aktiviteten arbejder de uden hjælpemidler. Senere kan de tage ordbøger i brug. Bed dem tale om, hvilke forslag til oversættelse, som de mener

fungerer bedst.

3. Fælles opsamling, både i forhold til nye skridt i forståelse og fortolkning digtet og i forhold til, hvad arbejdet med oversættelse bidrager med. I de samme grupper. De studerende arbejder med at forberede en op

Varighed: i alt ca. 30 minutter.

## Referencer

Rasmussen, M. D. (2025). *Mundtlige undersøgelser af lyrik og bæredygtighed*. Del 1, kapitel 4.

Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.

# Undersøgelse gennem omskabelse og rolleleg

## Hvad

I denne aktivitet skal de studerende eksperimentere med at undersøge et digt fra forskellige perspektiver ved at påtage sig forskellige roller og arbejde kreativt og multimodalt med fortolkning. Aktiviteten er udformet til et arbejde med digtet SALTSTRAUMEN, 7. DECEMBER 2013 af Rasmus Nikolajsen. Aktiviteten kan omformes med henblik på analyse og fortolkning af andre digte, men det vil selvfølgelig kræve, at formålet med øvelsen genbeskrives, og rollerne ændres.

## Hvorfor

Formålet med denne aktivitet er at trække forskellige perspektiver på digtet og dets naturforståelser frem med udgangspunkt i forskellige roller og perspektiver. Det er vigtigt, at de studerende forinden har arbejdet med forståelse og fortolkning af digtet, fx gennem oplæsning og oversættelse (se evt. Aktivitet X og X i denne antologi).

Et vigtigt formål med litteraturundervisning på læreruddannelsen er, at de studerende får erfaringer med litteraturens åbenhed og med kollektive fortolkningsprocesser, hvor perspektiver udvikles, og hvor flere forskellige fortolkninger kan være til stede samtidig. Dette kan især være vigtigt i en litteraturundervisning, som også tematiserer spørgsmål om bæredygtighed. De samtaler om klima og biodiversitet, som vi møder i medierne, har ofte en normativ karakter, og handler, om hvad der er godt og mindre godt for miljøet og kloden. Udforskende samtaler om lyrik har potentiale til at åbne et rum, hvor spørgsmål om relationer mellem menneske og omverden kan undersøges åbent og fra mange perspektiver.

## Hvordan

Øvelsen foregår i grupper på to eller tre. Grupperne får tildelt forskellige roller. I arbejdet med digtet SALTSTRAUMEN kan det fx være: Projektleder for et nyt vandkraftværk ved Saltstraumen, hotelejer, den lokale fisker, turist, ornitolog, havørn.

### **Instruks til de studerende:**

1. Hjælp hinanden med at finde ud af, hvad Saltstraumen egentlig er. Hvor ligger den? Hvordan ser der ud? Hvem kommer der? Er der udvikling i gang i området inden for fx turisme, naturbeskyttelse, elektricitet?
2. Lav en remediering af digtet med udgangspunkt i rollen. I kan fx lave en plakat/kollage/tegneserie. Visualiseringen skal indeholde mindst tre ord fra digtet.
3. Fremvisning (fx tre grupper sammen): Vis jeres plakater til hinanden. Gæt på hvilket perspektiv den anden gruppe har fået. Tal om hvad de forskellige perspektiver betyder for jeres forståelse og fortolkning af digtet.

### **Referencer**

Nikolajsen, R. (2016). *Tilbage til (u)naturen*. Gyldendal.

## Om forfatterne

Anna Smedberg Bondesson är docent och biträdande professor, Högskolan Kristianstad.

Marie Dahl Rasmussen er lektor, ph.d. ved Københavns Professionshøjskole.

Marit Lovise Brekke er førstelektor ved Høgskulen i Volda.

Per Esben Svelstad er professor ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.

Tom Steffensen er docent, ph.d. ved Københavns Professionshøjskole.

Denne antologi præsenterer et bud på, hvordan lærerstuderende kan arbejde bæredygtighedsorienteret i dansk-, norsk- og svenskfagets litteraturundervisning i et dobbeltdidaktisk perspektiv.

Baggrunden er projektet *Bæredygtighed. Bærekraft. Hållbarhed. Nordiske temadage i læreruddannelsen*, der er et flerårigt samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Høgskulen i Volda og Högskolan Kristianstad støttet af A.P. Møller Fonden.

I projektet har vi udviklet 4 temadage, der anlægger forskellige vinkler på bæredygtighedsorienteret litteraturundervisning. Alle temadage er opbygget omkring centrale litteraturteoretiske begreber, der omsættes i undersøgende og skabende aktiviteter med nordisk lyrik på dansk, bokmål, nynorsk og svensk.

Antologien præsenterer således fire samlede bæredygtighedsorienterede forløb til litteraturundervisningen i læreruddannelsen. Kapitlerne kan med fordel læses og bruges sammen med de understøttende videoer, læseguides og oplæsninger, der ligger på projektets hjemmeside: [www.nordisketemadage.nu](http://www.nordisketemadage.nu).

ISBN 978-87-93894-85-3 (trykt bog)

ISBN 978-87-93894-86-0 (epub)