



1. Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget

Reinhard Hennig

Sammendrag Fagfornyelsen integrerer det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling også i læreplanen for norskfaget. Dermed understrekes språkets og litteraturens betydning for bærekraftdidaktikken. Dette kapitlet gir derfor en introduksjon til miljøhumanistisk og særlig økokritisk forskning om sammenhengen mellom språk, litteratur og bærekraft, for å deretter diskutere hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan bli en del av litteraturundervisningen i norskfaget.

Nøkkelord bærekraftig utvikling | miljøhumaniora | økokritikk | språk | litteratur | litteraturdidaktikk

Abstract The curriculum renewal integrates the topic of sustainable development into the curriculum for the Norwegian subject, and thus underlines the importance of language and literature for the teaching of sustainability. This chapter therefore introduces environmental humanities and especially ecocritical research on the relation between language, literature and sustainability, and discusses how education for sustainable development can be incorporated into the teaching of literature.

Keywords sustainable development | environmental humanities | ecocriticism | language | literature | didactics of literature

INNLEDNING

«Å utdanne elever som om verden de skal leve i vil være lik verden i dag, er å gjøre dem stor urett», konstaterer Astrid T. Sinnes i sin bok *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2015, s. 16). Naturvitenskapelig forskning tydeliggjør at dette ikke er en overdrivelse. Forskere i såkalt *earth system science*, som utforsker jorden som et

integreert system, konstaterer at menneskeskapte endringer av dette systemet er i ferd med å destabilisere det som helhet. Med tanke på biosfærens integritet og biokjemiske strømmer av blant annet fosfor og nitrogen er grensene for det som forskerne anser å være en trygg sone, allerede overskredet. Samtidig nærmer vi oss et antall andre slike globale grenser, for eksempel angående klimaendringer og endring av landbaserte økosystemer (Steffen et al., 2015). Mange forskere mener til og med at menneskelig aktivitet allerede har transformert de globale systemene så sterkt at planeten har inntrådt i en ny geologisk epoke – antropocen (Zalasiewicz et al., 2017). Det er derfor sannsynlig at fremtiden vil være preget av ganske annerledes miljø- og klimabetingelser enn dem vi er vant til, og at dette vil få stor betydning for elevenes liv.

Mot bakgrunn av denne problematikken har bevisstheten om utdanningens betydning for å føre den globale utviklingen over i en mer bærekraftig retning økt sterkt de siste årtiene. Ifølge Sinnes er målet med utdanning for bærekraftig utvikling «å utdanne mennesker som vet og har erfart hvordan de kan bidra til at både de som lever i verden i dag og de som skal leve i fremtiden, kan få gode levevilkår i en bærekraftig verden» (2015, s. 13). Mens det tidligere stort sett var forbeholdt naturfag og til en viss grad samfunnsfag å undervise om bærekraftrelaterte spørsmål, har bærekraftig utvikling gjennom fagfornyelsen også blitt til en del av læreplanen i norskfaget, som gjelder siden august 2020. Dermed anerkjennes nå at også fag med hovedvekt på språk og litteratur kan ha en viktig funksjon innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Denne anerkjennelsen er i samklang med den nyere utviklingen innenfor academia. Her har det tverrfaglige feltet miljøhumaniora oppstått i de siste årene, som bruker humanistiske teorier og metoder for å utforske bærekraftsspørsmålenes kulturelle dimensjoner. Sammenhengen mellom språk, litteratur og bærekraft står i sentrum i en miljøhumanistisk retning som oftest kalles økokritikk. Innenfor økokritikken forskes det også på hvordan litterære tekster kan brukes i en økologisk orientert litteraturundervisning, og denne forskningen har dermed potensiell betydning også for implementeringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i norskfaget.

Målet i dette kapitlet er derfor å gi en introduksjon til relevant miljøhumanistisk og særlig økokritisk forskning om sammenhengen mellom språk, litteratur og bærekraft, for å deretter diskutere hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan bli en del av litteraturundervisningen i norskfaget. Jeg skal i fortsettelsen først skissere bakgrunnen til selve konseptet bærekraftig utvikling og prosessen som etter hvert førte til at utdanning for bærekraftig utvikling ble integrert i norske læreplaner. Deretter skal jeg presentere noen overordnede refleksjoner over og eksempler på sammenhengen mellom språk, litteratur og bærekraft. Dette følges

av et kortfattet overblikk over miljøhumanioras og økokritikkens utvikling som forskningsfelt, og dessuten over sentrale diskusjoner innenfor økokritikken. Sistnevnte diskusjoner danner utgangspunktet for min deretter følgende drøfting av økokritisk litteraturredidaktikk i relasjon til de rammebetingelsene som er satt gjennom det fornyede læreplanverket. Jeg skal diskutere både muligheter og utfordringer ved en litteraturundervisning som er inspirert av miljøhumanistisk og økokritisk forskning, og understreke behovet for en åpen tilnærming, som gir mulighet til kritisk refleksjon også over bærekraftdidaktikkens egne premisser.

BRUNDTLAND-RAPPORTENS DEFINISJON AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Bevisstheten om at menneskeheten er konfrontert med globale miljøproblemer, er ikke ny. Den oppsto internasjonalt allerede i årene rundt 1970. Historikere ser denne tidsperioden som begynnelsen til det de kaller «økologiens epoke» (Radkau, 2011, s. 29; Worster, 1994, s. ix), fordi den ikke bare kjennetegnes av økt oppmerksomhet rundt miljøet, men også av første forsøk på å løse de globale miljøproblemene. Mange internasjonale miljøorganisasjoner ble grunnlagt i denne tiden, og i 1972 ble FNs første miljøkonferanse holdt i Stockholm. Den resulterte i sin tur i etableringen av FNs miljøprogram UNEP. Erkjennelsen av nødvendigheten av å håndtere de globale, miljørelaterte utfordringene gjennom en form for internasjonalt samarbeid, som både har som mål å beskytte planetens økosystemer, og som anerkjenner de såkalte utviklingslandenes behov for økonomisk og sosialt fremskritt, ledet til opprettelsen av FNs verdenskommisjon for miljø og utvikling i 1983. Den er i Norge bedre kjent som Brundtland-kommisjonen, siden den ble ledet av den tidligere norske miljøvernministeren og statsministeren Gro Harlem Brundtland. I 1987 la denne kommisjonen frem en rapport med tittelen *Our Common Future*, og det er gjennom denne rapporten at begrepet «bærekraftig utvikling» (*sustainable development*) ble satt på den internasjonale politiske agendaen. Rapporten gir følgende definisjon av begrepet: «Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs» (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 43). Ifølge rapporten er denne definisjonen å forstå slik at særlig de essensielle behovene til verdens fattige må prioriteres, samtidig med en anerkjennelse av at det finnes begrensninger for miljøets kapasitet til å møte disse behovene (s. 43).

Definisjonen av bærekraftig utvikling og hvordan eksakt dens enkelte komponenter er å forstå, var og forblir omstridt (Aygeman, 2016). Et grunnleggende

dilemma ligger i fattige lands forståelige ønske om å oppnå en god levestandard for sine befolkninger etter de rike landenes forbilde, mens sistnevnte ikke er interessert i å gi avkall på sine privilegier (Warde, Robin & Sörlin, 2018, s. 128) – selv om det ikke er tvil om at for eksempel forbruksnivået i de rike landene ikke kan ansees som økologisk bærekraftig. Likevel var det enighet om ett aspekt allerede på slutten av 1980-tallet: at hvis verden skal klare å innlede en eller annen form for bærekraftig utvikling, så vil utdanning spille en sentral rolle i denne transformasjonsprosessen.¹

BÆREKRAFTIG UTVIKLING I NORSKE LÆREPLANER

I en internasjonal sammenheng er det særlig UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, som har fått ansvaret for å fremme implementeringen av bærekraftig utvikling i utdanningssystemene verden over. UNESCO erklærte tiåret mellom 2005 og 2014 som *The United Nations Decade of Education for Sustainable Development* og konstaterte at det overordnede målet med dette tiåret var «to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education and learning» (UNESCO, 2005, s. 6). Som en nasjonal oppfølging av dette kravet la Utdanningsdirektoratet i 2006 frem et strategidokument som omhandler implementeringen av bærekraftig utvikling i grunnopplæringen i Norge. Selv om det her eksplisitt nevnes UNESCOs ønske om at utdanning for bærekraftig utvikling skal «gjennomsyre alle læreplaner» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5), fastslår det samme dokumentet at bærekraftig utvikling bare «ivaretas i læreplaner der det er relevant» (s. 15), og det nevnes i denne sammenhengen bare realfag og samfunnsfag. Den samme innskrenkningen finnes i Kunnskapsdepartementets reviderte strategi for utdanning for bærekraftig utvikling fra 2012. Ifølge denne strategien skal utdanning for bærekraftig utvikling i den norske skolen «gjennomsyre alle relevante fag slik at det skapes en gjennomgående helhet i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Nøyaktig hvilke fag som er «relevante» nevnes ikke eksplisitt, men strategien fastslår at «[f]or å kunne bidra i arbeidet for bærekraftig utvikling, trenger vi deltagere med god faglig basis i blant annet realfag og i samfunnsfag» (s. 2). Fag som omhandler språk og litteratur, slik som norsk, engelsk og fremmedspråk, ble, med andre ord, ikke sett på som relevant for utdanning for bærekraftig utvikling. Det var dermed heller ikke aktuelt å forankre bærekraftig utvikling eksplisitt i læreplanene for disse fagene.

¹ Brundtland-rapporten nevner selv utdanning som essensiell for å oppnå oppslutning rundt bærekraftig utvikling (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 46).

Dette endret seg først gjennom Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som medførte nye læreplaner for alle fag (den såkalte fagfornyelsen), og en ny overordnet del for læreplanverket. Tre tverrfaglige temaer har fått en prominent rolle i det fornyede læreplanverket: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. Ifølge stortingsmelding 28 (2015–2016) skulle disse «omtales i generell del og være en del av læreplanene for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Selv om denne formuleringen i prinsippet åpnet for den samme innskrenkningen angående utvalget av fag som tidligere, ble bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema nevnt i skissene for kjerneelementer også i norsk, engelsk og fremmedspråk, som var på høring mellom september 2017 og mars 2018. I den første skissen til de nye læreplanene, som kom på høring i oktober 2018, viste det seg imidlertid at bærekraftig utvikling bare hadde blitt integrert i norsk og fremmedspråk, ikke i engelsk. I den andre læreplanskissen, som kom på høring i mars 2019, hadde bærekraftig utvikling også blitt fjernet som tverrfaglig tema i norsk og fremmedspråk, noe som ville ha betydd at det igjen ikke ville bli en sentral del av opplæringen i språk- og litteraturbaserte fag.² Etter mange innvendinger fra fagmiljøene mot tilbakeskrittet i forhold til de første skissene (for eksempel Hennig, Guanio-Uluru & Myren-Svelstad, 2019, 29. mai), endte prosessen med at bærekraftig utvikling i de endelige versjonene av læreplanene ble reintegrert i norskfaget, men ikke i engelsk og fremmedspråk. Fagfornyelsen har dermed ført den norske skolen ikke helt frem til, men i hvert fall et stykke nærmere UNESCOs mål om å integrere bærekraftig utvikling i alle aspekter av utdanning. Beskrivelsen av bærekraftig utvikling i den nye læreplanen i norsk er den første anerkjennelsen i en læreplan for den norske skolen av at ikke bare kunnskap fra realfag og samfunnsfag er relevant i samband med bærekraftproblematikken, men også innsikter og evner som kan erverves gjennom arbeid med språk og litteratur:

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at 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 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2 Se Utdanningsdirektoratet (2019a) for en oversikt over utviklingen av de nye læreplanene og de forskjellige skissene som lå til grunn for høringsrundene.

SPRÅKETS BETYDNING FOR BÆREKRAFTSPØRSMÅL

Språk spiller en viktig rolle i samband med bærekraftsspørsmål, siden all kunnskap om disse spørsmålene primært formidles språklig. Dermed blir språket som brukes i denne formidlingen, avgjørende for hvilke innhold som kommuniseres, og hvordan disse oppfattes. Det kan for eksempel tenkes at et språk som er sterkt preget av naturvitenskapelig terminologi (som det i vitenskapelige rapporter), for mange mottakere kan være et hinder for forståelse, mens et mer «hverdagslig» vokabular (som for eksempel i en avisartikkel) muligens forenkler sterkt fra et vitenskapelig perspektiv, men har potensial til å bli forstått av flere. På den annen side finnes det mange eksempler på manipulerende språkbruk når bærekraftrelaterte spørsmål tematiseres i en politisk sammenheng. I Norge finnes for eksempel en organisasjon for mennesker som forneker at vår tids klimaendringer til en stor grad er menneskeskapte, selv om det ikke er noe vitenskapelig tvil om dette lenger (Cook et al., 2013). Organisasjonens medlemmer kaller seg «klimarealister» for å indikere at det er de som har et «realistisk» perspektiv på klimaproblematikken – ikke de faktiske klimaforskerne som inngår i FN's klimapanel IPCC. Å bruke begrepet «klimavariasjoner» istedenfor «klimaendringer» er et annet retorisk forsøk på å skape inntrykket av at vår tids globale oppvarming er en naturlig trend i likhet med førmoderne svingninger i klimaet – ikke et fenomen uten presedens og forårsaket gjennom menneskeskapte drivhusgassutslipp (Washington & Cook, 2011, s. 50–51). Den samme strategien valgte Trump-administrasjonen i USA da den instruerte myndigheter til å erstatte «klimaendringer» med begrepet «ekstremvær» (Milman, 2017, 7. august). Gjennom slik manipulerende språkbruk skapes en innramming av usikkerhet rundt spørsmålet om klimaendringene er menneskeskapte eller ikke, selv om dette spørsmålet lenge har fått et entydig svar fra klimaforskerne.

Et annet eksempel på slik «kreativ» språkbruk er såkalt grønnvasking, som betyr å fremstille en virksomhet som mer miljøvennlig enn den egentlig er. Et kjent eksempel er oljeselskapet BPs kunngjøring i år 2000 av at deres initialer ikke lenger står for British Petroleum, men for «beyond petroleum», uten at selskapet faktisk sluttet å ha sin kjernevirksomhet innenfor fossil energi. Statoil gjennomførte en lignende retorisk manøver gjennom navneskiftet til Equinor i 2018, og dermed til et navn som ikke lenger tillater noen slutninger om hva selskapet egentlig sysler med.

Det muligens beste eksemplet på språkets betydning for bærekraftdiskusjonen er imidlertid begrepene «bærekraft» og «bærekraftig utvikling» selv. Det finnes flere hundre forskjellige definisjoner av disse begrepene, noe som ofte kan gjøre det vanskelig å oppfatte hva som legges i dem i en konkret sammenheng, og det er

ikke sjelden at virksomheter betegnes som «bærekraftige» selv når de fra et miljøperspektiv tydeligvis ikke er det (Johnston, Everard, Santillo & Robèrt, 2007).

Det finnes altså mange belegg for viktigheten av at elever får evnen til å reflektere kritisk over språkbruk i samband med klima, miljø og bærekraft. Her er norskfaget i en privilegert posisjon til å (som det heter i den nye læreplanen) «bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

BÆREKRAFTSPØRSMÅL I LITTERÆRE TEKSTER

At også litterære tekster kan spille en viktig rolle for hvordan vi oppfatter og diskuterer miljø- og bærekraftrelaterte spørsmål, viser boken *Silent Spring* (1962) av den amerikanske biologen og forfatteren Rachel Carson. I denne boken kritiserer Carson den omfattende anvendelsen av kjemiske pesticider i landbruket og argumenterer for at disse giftstoffene ikke bare skader insektene og ugressene de egentlig skal bekjempe, men alle levende organismer: De kan til og med komme inn i den menneskelige kroppen og forårsake for eksempel kreft og ufruktbarhet. Dette var forhold som ikke var kjent for allmennheten i begynnelsen av 1960-tallet. Carsons bok forårsaket en skandale og førte til en omfattende diskusjon. Den ble en bestselger, og den ble raskt oversatt til mange andre språk, deriblant norsk (under tittelen *Den tause våren*, 1963). *Silent Spring* kalles ofte miljøbevegelsenes «bibel», og den blir sett på som et verk med vedvarende innflytelse på miljødiskusjonen (Guha, 2000, s. 3).

Det kan innvendes at *Silent Spring* ikke er litteratur i snever forstand, altså ikke en skjønnlitterær tekst. Carson skriver en slags polemisk sakprosa, og boken inneholder til og med mange referanser til vitenskapelige rapporter og annet kildemateriale. Men det første kapitlet i *Silent Spring* er en kort skjønnlitterær tekst med tittelen «A Fable for Tomorrow». I denne fortelles om en småby i idylliske, landlige omgivelser. Den harmoniske tilstanden slutter abrupt da først dyrene og etter hvert også menneskene blir syke og dør. I slutten av «fabelen» forklarer fortelleren at det ikke var trolldom eller en ytre fiende som hadde ødelagt den tidlige idyllen: Det var menneskene selv, som hadde sprayet omgivelsene med kjemiske pesticider.

Denne korte fortellingen viser at skjønnlitterære elementer allerede er kjennetegnende for den tidligste (og den desidert mest innflytelsesrike) miljøengasjerte litteraturen. Etter *Silent Spring* tok det ikke lang tid før også mer åpenbart skjønnlitterære tekster begynte å tematisere miljøproblematikken. Noen av disse skildrer en fremtid der menneskene har lyktes med å leve innenfor planetens økologiske begrensninger. Det mest kjente eksemplet på en slik miljøutopi er den ameri-

kanske forfatteren Ernest Callenbachs roman *Ecotopia* (1975). Handlingen utspiller seg i 1999, nesten 20 år etter at noen områder på den amerikanske vestkysten har brutt ut fra resten av USA og opprettet en egen stat, Ecotopia. I romanen forteller en US-amerikansk reporter, som er den første som har fått lov å reise inn til Ecotopia, om hvordan det har utviklet seg et økologisk bærekraftig samfunn der – uten forurensning eller ødeleggelse av naturområder, men med avansert, miljøvennlig teknologi.

Imidlertid er slike miljøutopier svært sjeldne. Det som finnes mye oftere i skjønnlitteraturen er det motsatte, altså dystopier, som skildrer en mer eller mindre fjern fremtid der menneskene ikke har klart å forhindre en miljøkatastrofe. Denne sjangeren ble prominent allerede på 1970-tallet i samband med den økte oppmerksomheten på den globale miljøproblematikken i denne tidsperioden. I 1972 spådde for eksempel den innflytelsesrike studien *The Limits to Growth* (Meadows, Meadows, Randers & Behrens III, 1972) at hvis verden ikke snart klarte å kraftig redusere miljøforurensning, forbruket av ikke-fornybare ressurser og veksten av verdensbefolkningen, ville en økologisk og samfunnsmessig kollaps bli uunngåelig. Slike scenarier tjente tydelig til inspirasjon for mange av de skjønnlitterære miljødystopiene som ble publisert i løpet av 1970-tallet. Det mest kjente norske eksemplet er Knut Faldbakkens romaner *Uår. Aftenlandet* (1974) og *Uår. Sweetwater* (1976). Settingen i disse er en fiktiv megaby, Sweetwater, som plages av overbefolkning, forurensning og økende ressursbrist. En håndfull innbyggere forsøker å unndra seg det truende kollapset gjennom å flytte ut til byens enorme søpelfylling, hvor de livnærer seg av hva de finner der. Men da den sosiale ordenen i Sweetwater til slutt fullstendig faller sammen, begynner en ubønhørlig kamp om overlevelsen også for denne lille gruppen.

Uår er en tidstypisk tekst med mange paralleller også på andre språk fra midten av 1970-tallet (Heise, 2008, s. 72–74). Det som likevel gjør *Uår* spesiell, er at det er et av de tidligste skjønnlitterære verkene også i et internasjonalt perspektiv som bruker menneskegjorte klimaendringer som motiv. Da romanpersonene i første bind av *Uår* opplever en ekstrem tørkeperiode, konstaterer en av dem: «Kulldioksid i luften øker intensiteten i solbestrålingen, det var en kjent sak allerede i min tid [...]. Nå ser det ut som vi har greid å forandre hele jordatmosfærens beskaftenhet. Først får vi denne heten, så tørke, uår, vannmangel, matmangel ... Bare vent og se ...» (Faldbakken, 1974, s. 85). Det eneste enda tidligere skjønnlitterære verket som skildrer mulige effekter av menneskegjorte klimaendringer, er den amerikanske forfatteren Ursula LeGuins roman *The Lathe of Heaven* fra 1971. *Uår* er dermed sannsynligvis det første ikke-engelskspråklige eksemplet på det som i dag gjerne kalles «klimafiksjon» (på engelsk *climate change fiction*, ofte forkortet som *cli-fi*).

1970-tallets trend til miljøorientert skjønnlitteratur ser ut til å ikke bare gjenta seg i dag, men til og med bli overtruffet. I de siste årene har det vært en markant økning i antallet litterære verk som tematiserer natur, miljø og klima. Som litteraturkritikeren Marta Norheim bemerker i en oversikt over fremtredende trekk i nyere skjønnlitterære utgivelser fra Norge: «Naturen er tilbake i samtidslitteraturen, etter å ha vore så godt som fråverande i fleire tiår» (Norheim, 2017, s. 22). Selv om dette er et internasjonalt fenomen, ser det ut til å være særlig sterkt utpreget nettopp i norsk litteratur. Norge er også det hittil eneste landet med en egen organisasjon for miljøengasjerte forfattere: Forfatternes klimaaksjon, som ble grunnlagt i 2013 med det eksplisitte målet om å påvirke norsk politikk i en mer bærekraftig retning. En slik politisering av litteraturen kan muligens vekke ambivalente erindringer om 1970-tallets sosialrealistiske AKP-litteratur, som var ment som et bidrag til en kommunistisk revolusjon i Norge (Andersen, 2012, s. 503). Imidlertid ser den delen av samtidslitteraturen som tematiserer miljøproblematikken ut til å være preget av mye større estetisk mangfold, og tekstene formidler ikke nødvendigvis et tydelig politisk budskap. Det er heller ikke tilfellet at slike tekster bare leses av et spesielt interessert publikum. Det beste eksemplet er Maja Lundes roman *Bienes historie* (2015), som tematiserer utryddelsen av andre arter og konsekvensene det kan få også for menneskene. Boken har til nå solgt rundt 2,5 millioner eksemplarer og var den mest solgte boken i Tyskland i hele 2017. Oversettelsesrettighetene er solgt til 37 språk.³ Det gjør Lundes roman til en av de største norske skjønnlitterære eksportsuksessene siden Jostein Gaarders *Sofies verden* fra 1991.

Miljøtematikken er heller ikke begrenset til prosalitteraturen. Redaktørene for den første vitenskapelige antologien om nordisk «økopoesi» konstaterer for eksempel «at interessen for miljø og klima er fremtrædende i samtidspoesien, og at vi igennem de seneste år har været vidne til en stærk stigning i mængden af økopoetiske digte» (Larsen, Mønster & Rustad, 2017, s. 10). Et norsk eksempel er Inger Elisabeth Hansens diktsamling *Å resirkulere lengselen. Avrenning foregår* (2015), som blant annet tematiserer forsøpling og utryddelsen av andre arter. Hansens dikt fører en intertekstuell dialog med romantikkens naturlyrikk og kan leses som en kommentar om umuligheten av å skrive slik lyrikk i dag, mot bakgrunn av bevissheten om en pågående økologisk katastrofe. Den svenske lyrikeren Jonas Grens diktsamling *Antropocen. Dikt för en ny epok* (2016) og danske Andreas Vermehren Holms *Antropocæn kreatur* (2016) er eksempler på hvordan den skandinaviske samtidslyrikken deltar aktivt i diskusjonen om hva det betyr at planeten gjennom menneskelig aktivitet har kommet inn i en ny geologisk epoke.

3 Tallene stammer fra personlig kommunikasjon med Even Råkil fra Oslo Literary Agency (e-post, 10. september 2020).

Miljøtrenden er heller ikke begrenset til litteratur for voksne lesere, men viser seg også i barne- og ungdomslitteraturen. Også her finnes det «klassikere» fra 1970-tallet, som for eksempel den amerikanske forfatteren Dr. Seuss' bildebok *The Lorax* (1971; norsk gjendiktning som *Loraxen*, 2012). Her tjener et ødelagt naturlandskap som setting, og fortellingen slutter med en oppfordring til en ung gutt (som tilbys som identifikasjonsfigur til unge lesere) om å skape en bedre fremtid, der naturen bevares og ikke utnyttes. En norsk ekvivalent fra det samme årtiet er Tor Åge Bringsværd's fortellinger om *Det blå folket* (illustrert av Thore Hansen; 1974–76), som problematiserer forurensning og miljørelatert og sosial urettferdighet. Bøkenes økologisk motiverte kapitalismekritikk fremkalte til dels heftige motreaksjoner i sin tid (Birkeland, Risa & Vold, 2018, s. 269). En annen norsk barnelitterær miljøklassiker er Bente Roestads bildebøker om *Blekkulf*, som siden 1989 har blitt brukt til å motivere barn til miljøengasjement. Den seneste *Blekkulf*-boken, *Hval i trøbbel*, kom i 2020. Den problematiserer forurensning av havet og oppfordrer – tradisjonen tro – den unge generasjonen til å bekjempe miljøproblemene. Selv om det altså finnes en lang tradisjon for å tematisere miljøet i barne- og ungdomslitteraturen, er det også her en tydelig økende trend i denne retningen, særlig siden en den gang bare 15 år gammel jente, Greta Thunberg, startet den globale bevegelsen Fridays for Future i 2018 (Kvamme, 2019, 16. august).

MILJØHUMANIORA

Det finnes altså mange belegg for at både språk og litteratur kan være høyst relevante for hvordan vi diskuterer bærekraftrelaterte spørsmål. Det er derfor meningsfullt at utdanning for bærekraftig utvikling ikke lenger overlates bare til realfag og samfunnsfag, men at den nå også inngår i læreplanen for norskfaget. Dette reflekterer dessuten utviklingen innenfor forskningen, hvor innsikten har spredt seg i løpet av de siste tiårene at det ikke bare er naturvitenskapene som kan bidra med kunnskap for å løse våre miljørelaterte problemer, men også samfunnsvitenskapene og – ikke minst – humaniora. I tråd med denne innsikten nevner også den norske regjeringens såkalte «humanioramelding» fra 2017 klima, miljø og bærekraft som et sentralt forskningsområde der humanistisk kompetanse trengs for å løse de store samfunnsutfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Innenfor humaniora har det i de siste årene utviklet seg et eget felt for tverrfaglig humanistisk miljøforskning, vanligvis under den engelske betegnelsen *environmental humanities*, iblant oversatt til norsk som «miljøhumaniora». Denne forskningen bygger ofte på kunnskap fra, og samarbeider med, natur- og sam-

funnsvitenskapene, men bidrar med teorier, metoder og forskningsspørsmål fra de humanistiske fagene for å skape en både dypere og bredere forståelse av miljø- og bærekraftrelaterte problemer. I en av de første introduksjonene til dette nye feltet prognostiserer Robert Emmett og David Nye at «[t]en years from now, the environmental humanities will likely be present in most universities» (Emmett & Nye, 2017, s. 10). Både den internasjonale og den norske utviklingen ser ut til å bekrefte deres prognose. I Norge har det de siste få årene oppstått større forskningsinitiativer ved blant annet Universitetet i Oslo (Oslo School of Environmental Humanities) og Universitetet i Stavanger (The Greenhouse), og dessuten forskergrupper i *environmental humanities* ved NTNU, Universitetet i Agder, Universitetet i Bergen og ved Senter for utvikling og miljø (som hører til Universitet i Oslo). Disse gruppene samarbeider ikke bare innenfor forskning, men også innenfor undervisning, blant annet gjennom den nasjonale forskerskolen Norwegian Researcher School in Environmental Humanities (NoRS-EH), som ble etablert i 2019.

ØKOKRITIKK

Noen av fagene som inngår i det tverrfaglige samarbeidet innenfor humanistisk miljøforskning, bygger på en lang tradisjon. Miljøhistorie og miljøetikk oppsto for eksempel samtidig med den «økologiske vendingen» i årene rundt 1970. Innenfor litteraturvitenskapene fantes det imidlertid lenge bare enkelte forsøk på å skape en forbindelse mellom litteraturforskning og miljøproblematikken. Det var ikke før 1990-tallet at et eget forskningsfelt utviklet seg under betegnelsen *ecocriticism* («økokritikk»). Termen er sammensatt av forkortelsen *eco* (for *ecological*) og *criticism*. Det siste elementet er å forstå som en kortform for *literary criticism*, som i denne sammenheng ikke er det samme som «litteraturkritikk» på norsk, men stort sett tilsvarer den norske bruken av begrepet «litteraturvitenskap». Ordet er fortsatt relativt nytt i en norsk sammenheng, og det finnes eksempler på at det blir oppfattet som betegnelse for en slags økologisk motivert kultur- eller samfunnskritikk, slik som den kan være uttrykt også i skjønnlitterære tekster selv. Men å for eksempel kalle en roman eller et dikt man analyserer «økokritisk», risikerer å gjøre grensene mellom forskning og forskningsobjekt (altså romanen eller diktet) uklare. Det er derfor mest hensiktsmessig å bruke begrepet «økokritikk» på norsk på samme måte som *ecocriticism* vanligvis brukes på engelsk, altså som en betegnelse for litteratur- og kulturvitenskapelig forskning som på en eller annen måte relaterer til miljøspørsmål.

Økokritikken utformet seg som forskningsfelt i begynnelsen av 1990-tallet særlig i USA, hvor Association for the Study of Literature and Environment (ASLE)

ble grunnlagt i 1992. Dette vitenskapelige selskapet utgir siden 1993 et eget tidsskrift, *Interdisciplinary Studies of Literature and Environment* (ISLE). I Europa utviklet økokritisk forskning seg i begynnelsen sterkest i England, og i 1998 ble et ASLE-søsterselskap for Storbritannia og Irland etablert, ASLE-UKI, som siden 2000 utgir tidsskriftet *Green Letters. Studies in Ecocriticism*. 2004 ble en tilsvarende forskningsforening for hele Europa grunnlagt, European Association for the Study of Literature, Culture and Environment (EASLCE). Den utgir siden 2010 tidsskriftet *Ecozon@. European Journal of Literature, Culture and Environment*. Disse selskapene var og er fortsatt helt sentrale for institusjonaliseringen og (videre-)utviklingen av økokritikk som forskningsfelt. Imidlertid har i lang tid et flertall av forskerne innenfor disse organisasjonene i hovedsak hatt engelskspråklige tekster som sitt forskningsområde. For å skape en felles plattform også for økokritisk forskning om nordiske litteraturer og kulturer ble derfor det internasjonale nettverket Ecocritical Network for Scandinavian Studies (ENSCAN) etablert i 2016, som er åpent ikke bare for forskere, men også for eksempel for studenter og lærere med en interesse i dette feltet. I Norge har dessuten forskningsgruppen Nature in Children's Literature and Culture (NaChiLitCul) ved Høgskulen på Vestlandet siden 2013 spilt en sentral rolle i institusjonaliseringen av økokritisk forskning om barne- og ungdomslitteratur.

Men hva er økokritikk egentlig? En av de første definisjonene (og den mest siterte) ble foreslått av den amerikanske økokritikeren Cheryll Glotfelty i en antologi med tittelen *The Ecocriticism Reader*, utgitt i 1996 og tenkt som en samling med grunnleggende – delvis eldre, delvis nye – tekster av sentral relevans for det nye forskningsområdet:

Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies (Glotfelty, 1996, s. xviii).

Glotfelty sammenligner altså økokritikk med andre kontekstorienterte retninger innenfor moderne litteraturteori, slik som feministisk og marxistisk teori. Forskjellen er at konteksten økokritikken er interessert i, ikke (eller i hvert fall ikke primært) er kjønns- eller samfunnsforholdene, men det fysiske miljøet og hvordan litterære tekster relaterer til det.

Økokritikken som forskningsfelt har imidlertid vokst enormt siden begynnelsen av 1990-tallet. I dag brukes mange forskjellige teoretiske tilnærminger og stu-

deres mange forskjellige kilder – ikke bare litterære tekster, men også for eksempel kunstverk, film, media, databaser og mange andre menneskelige kulturprodukter – fra økokritiske perspektiver. Denne betydelige utvidelsen reflekteres i økokritikeren Greg Garrards konstatering at «the widest definition of the subject of ecocriticism is the study of the relationship of the human and the non-human, throughout human cultural history and entailing critical analysis of the term ‘human’ itself» (Garrard, 2012, s. 5).

I dette brede perspektivet kan mye humanistisk forskning betegnes som «økokritisk», så lenge den på en eller annen måte setter søkelyset på relasjonen mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige. Denne bredden og dette mangfoldet av mulige tilnærminger kan gjøre orienteringen innenfor økokritikken vanskelig, men den byr også på mange muligheter – både for forskere og for lærere som vil bruke litterære og andre tekster for å undervise om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Jeg vil i fortsettelsen gi et overblikk over noen omdiskuterte spørsmål innenfor økokritikken og deres mulige relevans med tanke på utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget.

MILJØETISKE SPØRSMÅL I ØKOKRITIKKEN

En av de tidligste og mest prominente retningene innenfor økokritikken tar utgangspunkt i ideer som har sin opprinnelse først og fremst i en miljøetisk diskurs. Miljøetikken spør hvilke normer og verdier det er som ligger til grunn for hvordan vi oppfatter den ikke-menneskelige naturen, og dessuten hvilke praktiske implikasjoner disse normene og verdiene har (Ott, 2010, s. 8). Den første teksten i ovennevnte *Ecocriticism Reader* retter oppmerksomheten mot slike miljøetiske spørsmål, selv om den er skrevet av en historiker, Lynn White Jr. Den har tittelen «The Historical Roots of Our Ecologic Crisis» og ble første gang publisert i det naturvitenskapelige tidsskriftet *Science* i 1967. I dette essayet fastslår White at menneskers atferd mot miljøet er bestemt av hvordan de ser på seg selv i relasjon til det som omgir dem. Ifølge ham kan roten til vår tids økologiske krise spores tilbake til den bibelske skapelsesfortellingen i Første Mosebok. Denne gir mennesket en særstilling over resten av naturen og tillater at mennesket tar makt over og utnytter sistnevnte. Ifølge White etableres dermed en dualistisk tenkning, hvor mennesket blir vurdert høyest og naturen tilsvarende blir nedvurdert. Denne tenkningen er antroposentrisk, det vil si konsentrert rundt menneskelige interesser og behov, slik at den ikke-menneskelige naturen primært eller utelukkende vurderes i henhold til den nytten den har for mennesker. White mener at det går en direkte linje fra kristendommen som «the most anthropocentric religion the world has

ever seen» (White, 1967, s. 1205) til den moderne vitenskapelig-teknologiske utviklingen og dens ødeleggende effekt på miljøet.

Whites essay er egentlig ikke basert på forskning og har fått mye kritikk fra miljøhistorikere (Hoffmann, 2014, s. 87–91). Likevel ble Whites påstand om at antroposentrismen er selve grunnårsaken bak alle økologiske problemer, veldig innflytelsesrik for den miljøetiske diskusjonen slik den utviklet seg i årene etter essayets publikasjon. Mange mente at det som trengtes var en annen, ikke-antroposentrisk form for miljøetikk. Det er særlig den norske filosofen Arne Næss og hans dypøkologi som assosieres med en slik etikk. I et essay med tittelen «The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement» fra 1973 skiller Næss mellom to varianter av «økologibevegelser». Den første, som han kaller den «flate økologibevegelsen», bekjemper forurensning og forbruk av ikke-fornybare ressurser, og er særlig opp-tatt av helsen og velstanden til mennesker i industrilandene (Næss, 1973, s. 95). Den dypøkologiske bevegelsen, derimot, innser at den dualistiske tenkningen som separerer mennesket fra resten av naturen og gir det herredømme over den, fremmedgjør mennesket både fra naturen og fra seg selv (s. 96). Dypøkologene anerkjenner alle organismers «*equal right to live and blossom*» (s. 96; kursiv i original). Mot antroposentrismen setter de det Næss kaller «*biospherical egalitarianism*» (s. 95; kursiv i original), forstått som at de møter alle livsformer og levesett med respekt eller til og med ærbødighet. Næss har senere presisert at dette er å forstå slik at utfoldelsen av både menneskelig og ikke-menneskelig liv har iboende verdi («intrinsic value»; Næss, 1990, s. 29), og at denne verdien av ikke-menneskelige livsformer er uavhengig av deres mulige nytte for menneskelige formål. Den praktiske konsekvensen er, ifølge Næss, at mennesker ikke har noen rett til å forringe rikdommen og mangfoldet av livsformer, «except to satisfy vital needs» (s. 29).

Næss' dypøkologi blir ofte sett på som en «biosentrisk» eller «økosentrisk» miljøetikk. Betegnelsene brukes gjerne synonymt og uten klar definisjon, men med tanke på spørsmålet om egenverdi er den mest logiske forståelsen at det i et biosentrisk perspektiv tilskrives alt liv slik verdi, mens økosentrismen anser at alle økosystemer har egenverdi. Dypøkologien ble i form av Næss' siterte artikkel og en oversatt og sterkt bearbeidet versjon av hans bok *Økologi, samfunn og livsstil* særlig sterkt mottatt i USA, hvor den – direkte og indirekte – også innvirket på den tidlige økokritikkens utvikling på 1990-tallet. En av de mest innflytelsesrike økokritiske publikasjonene fra denne tiden er Lawrence Buells bok *The Environmental Imagination* (1995). I denne spør Buell hvordan litteratur (og litteraturvitenskap) kan motvirke dualistisk og antroposentrisk tenkning, og heller bidra til å «arrive at a more ecocentric state of thinking» (s. 21). Han konstaterer at miljøkrisen også er en krise i den menneskelige forestillingsevnen, og at den derfor bare kan løses

gjennom å finne bedre måter å avbilde naturen på og menneskelighetens forhold til den (s. 2). Litterære tekster kan ifølge ham bidra til dette prosjektet og hjelpe leserne å utvikle deres «environmental literacy» (s. 110).

Buell's grunnantakelse er altså at menneskene gjennom sin kulturelt betingete antroposentrisme er fremmedgjort fra naturen, at dette er den egentlige grunnen til miljøproblemene vi opplever, og at en løsning på disse problemene forutsetter at menneskene overvinnes sin fremmedgjorthet og finner tilbake til en mer «naturlig» mentalitet og eksistens. Men hvordan kan litterære tekster – som jo har sin opprinnelse nettopp i den antroposentriske og fremmedgjørende menneskelige kulturen – bidra til dette prosjektet? Buell løser dette paradokset gjennom å konsentrere seg om tekster som inneholder detaljerte beskrivelser av ikke-menneskelig natur. Han kritiserer de etablerte litteraturvitenskapelige teoriene for å overbetone at naturfremstillinger i litterære tekster er kulturelle konstruksjoner, hvor naturen fra dette perspektivet bare fungerer «as an ideological theater for acting out desires that have very little to do with bonding to nature as such and that subtly or not so subtly valorize its unrepresented opposite (complex society)» (s. 35). Men Buell mener at dette undervurderer «the capacity of literary writers to render a faithful mimesis of the object world» (s. 84): En litterær tekst leder ikke nødvendigvis bort fra den virkelige naturen, men kan også føre leseren nærmere den – hvis den viser «attentive representation of environmental detail» (s. 85), forstått som en nøyaktig gjengivelse av observasjoner foretatt ute i selve naturen.

Tanken at litteratur kan ha en slik anti-fremmedgjørende funksjon når den leverer realistiske og detaljerte beskrivelser av ikke-menneskelig natur, forklarer den påfallende favoriseringen av sjangeren *nature writing* i både Buell's og mange andre tidlige økokritikeres forskning. Det finnes ingen allment anerkjent definisjon av denne sjangeren, men det som kjennetegner de fleste tekstene som vanligvis regnes til den, er at de ikke betraktes som fiksjon, men heller som essayistisk sakprosa. Deres hovedvekt ligger på beskrivelsen av ikke-menneskelig natur, gjerne av «villmark» med liten eller ingen synlig menneskelig påvirkning. Ofte trer ikke bare det større menneskelige samfunnet, men også fortelleren selv i bakgrunnen, slik at det kan oppstå et inntrykk av at antroposentrisme unngås, og at teksten virkelig nærmer seg «naturen» (Hennig 2014, s. 14).

ØKOKRITISK LITTERATURUNDERVISNING OG DET NYE LÆREPLANVERKET

Buell's og andre tidlige økokritikeres oppfatthet av realismen i litterære teksters naturfremstillinger har fått kritikk for å være en reaksjonær og teorifiendtlig til-

nærming til litteratur, som i tillegg er basert på utdaterte og romantiserende forestillinger om natur og økologi (Phillips, 1999; Morton, 2007). Likevel danner premissene og sjangerpreferansene som fremstår som sentrale i den tidlige økokritikken, også grunnlaget for de fleste forsøkene på å utvikle en økokritisk pedagogikk. Som Greg Garrard skriver, har disse forsøkene antakelsen til felles at miljøproblemene forårsakes av antroposentrisme, og at det trengs en omvendning til en biosentrisk eller økosentrisk miljøetikk; at fysisk kontakt med konkrete steder i naturen (helst «villmark» uten altfor synlig påvirkning av menneskelig aktivitet) vil motvirke den menneskelige fremmedgjørelsen fra naturen; en mimetisk orientert litteraturteori, der litterære tekster tilskrives evnen til å «avbilde» den ytre, naturlige realiteten; og et litteraturpensum med hovedvekt på sjangeren *nature writing* – og ofte knyttet til tanken at disse tekstene skal leses *ute*, «i naturen», for eksempel på de konkrete stedene som beskrives i tekstene (Garrard, 2010, s. 234).

Favoriseringen av *nature writing* gjør seg ikke like sterkt gjeldende i norsk økokritikk, hvor det også har blitt fremmet noen forslag for hvordan en økokritisk litteraturundervisning kan utformes. Her pleier heller barne- og ungdomslitteratur fra forskjellige sjangrer å fremheves. Forkastingen av antroposentrisme, propageringen av bio- eller økosentrisme og dessuten søkelyset på litterære naturfremstillinger ser imidlertid ut til å være like sterkt til stede.

Tone Birkeland konstaterer for eksempel som utgangspunkt for en økokritisk analyse av en bildebok for barn at «[v]ed å sette søkelys på spørsmål som økologisk bærekraft, biodiversitet og grønn urbanisering kan litteraturen utfordre og motivere til å forskyve tenkningen vår fra en antroposentrisk til en biosentrisk tankegang» (Birkeland, 2016, s. 3). Nina Goga vurderer barnelitteratur i henhold til hvorvidt den gir leserne muligheten «til å innta en økosentrisk holdning til naturen, det vil si å utfordre et menneskesentrert (antroposentrisk) syn på naturen for i stedet å møte ulike livsformer med likeverd og respekt» (Goga 2017, s. 75). Ifølge Goga kan dette belyses gjennom å analysere hvordan ikke-menneskelig natur er «representert» (s. 75) i tekstene.

I en studie som ble gjennomført med norske og katalanske lærerstudenter, argumenterer Nina Goga og Maria Pujol-Valls for å bruke litteratursamtaler i utdanning for bærekraftig utvikling og mener at dette kan fremme kjernekompetansene som trengs for å nå FN's bærekraftsmål (Goga & Pujol-Valls, 2020, s. 2). Metoden de foreslår, skal gi studenter eller elever mulighet til å «analyse, discuss, think together, and negotiate the meaning of a literary work from an ecocentric perspective» (s. 4). At lærerstudentene i den presenterte studien, som brukte en bildebok for barn som eksempeltekst, valgte å diskutere hva naturen kan tilby bokens

menneskelige hovedperson, anser Goga og Pujol-Valls imidlertid som en antroposentrisk tankegang, som ikke lar seg forene med «ecological wisdom» (s. 13).

De miljøetiske grunnantakelsene om antroposentrismens skadelige virkning og nødvendigheten av en omvendning til bio- eller økosentrisme som preger den tidlige amerikanske økokritikken og økokritiske pedagogikken, brukes altså også av Goga og Pujol-Valls som utgangspunkt. Også tilnærmingen til det skjønnlitterære verket viser sterke likhetstrekk, selv om teksten ikke faller innenfor kategorien *nature writing*: Studentene skal læres opp i å analysere hvordan natur er «representert» i boken, hvilken rolle den fysiske settingen spiller i dens plot, og om verdiene som det gis uttrykk for i fortellingen, er i overensstemmelse med «økologisk visdom» (Goga & Pujol-Valls, 2020, s. 3). Grunnideen ser ut til å være den samme som i Buells ovennevnte bok: Litteraturens funksjon er å tilby en mimesis av naturen, som skal føre leserne nærmere denne naturen og dermed hjelpe dem å overvinne sin fremmedgjørelse. Også tanken om naturens egen dannelsingsfunksjon er til stede i Gogas og Pujol-Valls studie, i og med at fortellingen i bildeboken de bruker kontrasterer en tilsynelatende positiv dannelsingsfunksjon knyttet til opplevelser i naturen med en fremmedgjørende innendørstilværelse.

Det finnes imidlertid flere problemer med en økokritisk litteraturundervisning som setter seg selv som mål å konvertere elever eller studenter fra en antroposentrisk til en bio- eller økosentrisk miljøetikk. For det første kjennetegnes særlig økosentrismen av en indre motsigelse: Hvis alle økosystemer har egenverdi, må dette egentlig også gjelde for menneskeskapt økosystemer – for eksempel for storbyer. Å anse produkter av den moderne menneskelige sivilisasjonen som ikke «naturlige» og dermed å ikke tilskrive dem egenverdi (slik de fleste talsmenn for økosentrisme pleier å gjøre), er bare mulig hvis mennesket ikke ansees som en del av naturen. Dualismen menneske–natur, som Næss mente at dypøkologene hadde overvunnet, forsterkes altså paradoksalt nok i denne formen for miljøetikk (Henning, 2014, s. 39). For det andre er antroposentriske miljøetiske argumenter, som går ut fra naturens og miljøets verdi for mennesker, ikke nødvendigvis skadelige for den ikke-menneskelige naturen. Tvert imot: Siden mennesker er avhengig av naturressurser, av fungerende økosystemer og av andre arter for å kunne oppfylle sine egne grunnleggende behov (slik som tilgang til mat, drikkevann og ikke-helseskadelig luft), kan en antroposentrisk miljøetikk gi anledning til en vidtrekkende bevaring av ikke-menneskelig natur.

Det er tydelig at de aller fleste konseptene av «bærekraft» og «bærekraftig utvikling» er basert på et antroposentrisk perspektiv, siden de tar utgangspunkt i menneskelige interesser og behov. Brundtland-kommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling kan, for eksempel, visselig ikke kalles bio- eller økosentrisk: Den

stiller nålevende og kommende *menneskelige* generasjoners behov i sentrum, og det er dermed for menneskers skyld at en bærekraftig utvikling ansees som nødvendig.⁴ Problemet er fra dette perspektivet ikke en manglende anerkjennelse av andre arters og økosystemers egenverdi, men heller det at vi ikke tar *alle* menneskers – det vil si nålevende og fremtidige generasjoners – rett til å få sine grunnleggende behov oppfylt på alvor. En anerkjennelse av denne retten ville ha nødvendiggjort en enorm innsats for å bevare naturressurser, økosystemer og generelt miljø- og klimabetingelser som trengs for å kunne sikre oppfyllelsen av grunnleggende menneskelige behov både nå og i et langtidsperspektiv.

Også FNs 17 såkalte «bærekraftsmål» er alle klart basert på en slik antroposentrisk miljøetikk: De handler for eksempel om å «utrydde fattigdom» (mål 1), «utrydde sult» (mål 2), «rent vann og gode sanitærforhold» (mål 6) og «anstendig arbeid og økonomisk vekst» (mål 8). Selv mål 14 og 15, som handler om å bevare livet i havet og på land, er basert på en tydelig antroposentrisk argumentasjon: Andre arter og økosystemer må bevares fordi de har stor nytteverdi for mennesker, noe som gjør det problematisk for menneskelige samfunn hvis arter utrykkes og økosystemer degraderes (FN-sambandet, 2021). Det finnes ingen antydning i bærekraftmålene om at arter eller økosystemer har egenverdi uavhengig av menneskelige interesser. Alle de 17 målene bærer dermed tydelig preg av en antroposentrisk miljøetikk, mens det ikke er spor av bio- eller økosentrisme i dem. Likevel ville det utvilsomt være til det beste også for andre arter og økosystemer hvis det menneskelige verdenssamfunnet klarte å oppnå mål som for eksempel å «stoppe klimaendringer» (mål 13).

Definisjonen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i læreplanverkets overordnede del fremhever at «bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold» (Utdanningsdirektoratet, 2019c), noe som legger nært at bærekraftproblematikkens miljødimensjon ikke kan betraktes isolert fra, men bare i relasjon til den sosiale og økonomiske sfæren, og dermed til menneskelige interesser og behov. Læreplanverkets definisjon av bærekraftig utvikling siterer dessuten Brundtland-rapportens definisjon og er dermed – slik som kilden – klart antroposentrisk, selv om det her legges til at bærekraftig utvikling også handler om «å verne om livet på jorda» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I læreplanverkets definisjon nevnes mange eksempler på hvorfor bærekraftig utvikling er viktig for menneskelige interesser, men det gis ikke uttrykk for tanken at ikke-menneskelig natur har egenverdi.

Noe som muligens kan brukes som støtte for en bio- eller økosentrisk miljøetikk i det nye læreplanverket, finnes i den overordnede delens oversikt over opplærin-

4 Dette er også grunnen til at mange dypøkologer har stilt seg avvisende til hele konseptet av bærekraftig utvikling (Sessions, 1995, s. xviii).

gens verdigrunnlag, hvor punkt 1.5 bærer tittelen «respekt for naturen og miljøbevissthet». Her fremheves det at «[m]ennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte», og at elevene gjennom opplæringen skal «få kunnskap om og utvikle respekt for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Dette gjentas i beskrivelsen av norskfagets «relevans og sentrale verdier», hvor det heter at «[l]esing av skjønnlitteratur og sakprosa» skal bidra til at elevene får «respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019e).

Det er imidlertid ikke klart om denne «respekten» er den samme som Næss knyttet til tanken om «biosfærisk egalitet» og andre livsformers iboende verdi, eller om den heller er å forstå som en bevissthet om naturens ødeleggende kraft og dermed miljørelaterte risikoer (for eksempel i form av ekstremvær) som truer menneskelige samfunn hvis naturen ikke forvaltes «på en forsvarlig måte». I beskrivelsen av «opplæringens verdigrunnlag» følger umiddelbart etter formuleringen om «respekt» utsagnet at elevene skal «få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019d) – et utsagn som tydelig er basert på naturens nytteverdi for mennesket. Gjennom å nevne at «vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden» (Utdanningsdirektoratet, 2019d), brukes det dessuten en implisitt intertekstuell referanse til Brundtland-rapportens tittel, *Our Common Future*, noe som fremhever enda mer det antroposentriske miljøetiske perspektivet også i opplæringens verdigrunnlag.

Sammenlagt gir altså både Brundtland-rapporten, FNs bærekraftsmål og det fornyede læreplanverket lite grunnlag for bio- eller økosentriske ideer om naturens egenverdi, mens de tydelig favoriserer en antroposentrisk miljøetikk. Dermed blir det tvilsomt om målet om å gjennom litteraturundervisning få elever og lærerstudenter til å skifte fra antroposentrisme til bio- eller økosentrisme, som for eksempel Goga og Pujol-Valls (2020) ser ut til å ta som en selvfølge, egentlig er i samklang med læreplanverket. Dessuten står en slik ensidig og programmatisk tilnærming, som setter antakelsen om bio-/økosentrismens etisk-moralske overlegenhet som en absolutt premiss som ikke trenger kritisk refleksjon, i et motsetningsforhold til norsk læreplanens konstatering om at faget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenkning» og at «[l]esing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2019e).

BEHOVET FOR KRITISK REFLEKSJON

Kritisk refleksjon trengs også og særlig om naturbegrepet selv, som er sterkt ideologisk og politisk ladet og kan bli brukt for veldig forskjellige formål, avhengig av hva som legges i begrepet. Som økokritikeren Timothy Clark skriver, «[i]n forms of racism and eugenics, certain concepts of nature and the natural have been used to underwrite the most terrible crimes» (2014, s. 76). Også litterære tekster kan bidra til å skape, viderefremme og legitimere høyst problematiske oppfatninger av natur og det «naturlige». Et godt eksempel er Knut Hamsuns roman *Markens grøde* (1917), som forfatteren fikk nobelprisen i litteratur for. Romanen forteller om hvordan norske bønder dyrker nytt land i Nord-Norge. Ifølge økokritikeren Henning Wærp tegner romanen et naturbilde der naturen «har en verdi i seg selv» (Wærp, 2010, s. 109) og formidler dermed altså et bio-/økocentrisk miljøetisk perspektiv – noe som Wærp tror også kan inspirere leserne til en mer bærekraftig livsstil. En av romanens karakterer, den mysteriøse Geisler, beskriver nemlig samspillet mellom bøndene og naturen som preget av harmoni og «stor Venlighet»; menneskene «gaar der sammen med Himlen og Jorden og er ett med dem» (Hamsun, 1917b, s. 224) – de lever altså et naturnært og ikke fremmedgjort liv.

Denne idealiseringen av bondetilværelsen dekker imidlertid over faktumet at den «marken» som fortelleren i romanens begynnelse beskriver som «den store Almenning som ingen eiet, det herreløse Land» (Hamsun, 1917a, s. 5), tydeligvis har vært brukt av samisk urbefolkning før de norske bøndene kommer og etter hvert fortrenger samene. Fortelleren omtaler samene i romanen gjennomgående nedlatende, som ondskapsfulle tiggere, tyver og som «Utøi og Makk» (Hamsun, 1917b, s. 63). Det som fortelles om i romanen er i virkeligheten appropriasjon av samisk land gjennom etnisk norske kolonisatorer (Jernsletten, 2003). Bøndernes idylliske naturliv forutsetter at de som – ifølge Geisler – i motsetning til disse bøndene ikke regnes som «de nødvendige paa Jorden» (Hamsun, 1917b, s. 221) frarøves sitt land og fortrenges. At fortelleren i romanens begynnelse skildrer dette landet som mennesketomt og kaller det «Ødemarken» (Hamsun, 1917a, s. 25), er dermed typisk for det økokritikeren Rob Nixon kaller «the myth of the empty lands» (Nixon, 2011, s. 236) – en myte som ofte har blitt brukt til å viske ut de kolonisertes tidligere tilstedeværelse og dermed å legitimere overtakelsen av deres land.

Eksemplet av *Markens grøde* viser at en tekst som tilsynelatende propagerer for naturens egenverdi kan knytte det samme naturbildet til en kolonialistisk og rasisistisk ideologi. Det er dessuten verdt å legge merke til at naturideologien i Hamsuns roman også har en kjønnsdimensjon: Ifølge Geisler ligger bøndene nemlig ved naturens «Barm og leker med en varm Morshaand og patter» (Hamsun, 1917b, s.

221). Naturen forestilles altså som kvinnelig, nærmere sagt som en omsorgsfull mor. Denne feminiseringen av naturen bygger på en lang tradisjon i vestlig tenkning, basert på tanken at kvinner gjennom sin biologiske (omsorgs-)rolle som mor står nærmere naturen enn menn. Økofeminister har argumentert for at denne oppfatningen historisk sett har legitimert patriarkalsk makt over og utnyttelse av både kvinnene og naturen (Soper, 2000). I *Markens grøde* knyttes den «naturlige» tilværelsen for romanens kvinner til nettopp morsrollen, mens de kvinnelige karakterene som (midlertidig) forsøker å bestemme selv over sitt liv og sin kropp, enten latterliggjøres eller omvendes til å akseptere sin naturlige plass i hjemmet – dvs. som mor og underordnet mannens autoritet (Hennig, 2018, s. 36–37). Essentialistiske oppfatninger av forholdet mellom biologisk kjønn og natur er fortsatt present i samtidskulturen og dermed også i litteraturen – blant annet i romaner som Maja Lundes bestselger *Bienes historie* (Hennig, 2019). Det kan også spørres hvorvidt stereotype kjønnsroller relatert til både den menneskelige og den ikke-menneskelige «naturen» videreføres i populære TV-programmer som NRKs *Monsen på villspor*. Grunnkonseptet i de første to sesongene (2014–2015) gikk her ut på at den mannlige hovedpersonen kjempet seg gjennom «villmarken» i intens nærkontakt med «naturen», mens den kvinnelige programlederen ventet på ham med mat i en hytte.⁵

Slike eksempler viser at selv tekster som tilsynelatende inviterer til bio- eller økosentriske lesninger, kan videreføre en tenkning som verken tjener målet om bærekraftig utvikling eller er i samklang med «opplæringens verdigrunnlag» slik den er formulert i læreplanverkets overordnede del. Norsklæreplanens krav om «at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) må derfor innebære kritisk refleksjon over hvilke forestillinger om «natur» og det «naturlige» tekstene formidler, og hvordan disse forestillingene er knyttet til blant annet sosiale, etniske og kjønnsrelaterte forhold.

Behovet for kritisk refleksjon gjelder imidlertid også for tekster som ikke eger mye plass til beskrivelser av ikke-menneskelig natur, men som tematiserer miljø- og klimaendringers mulige konsekvenser for menneskelige individer og samfunn – altså for eksempel «klimafiksjonen» som inntar en prominent plass i samtidslitteraturen. Økokritikeren Sylvia Mayer argumenterer for at skjønnlitterær og annen fiksjon har andre og til og med bedre muligheter til å fortelle og skape forestillinger om miljø- og klimarelaterte risikoer enn naturvitenskapelige fremstillin-

5 I den tredje sesongen (2020) endres imidlertid grunnkonseptet slik at Lars Monsen her må følge forskjellige gjester på slike turer, hvilket gir noen av de kvinnelige gjestene anledning til å utfordre tradisjonelle naturrelaterte kjønnsstereotyper.

ger, fordi den i motsetning til sistnevnte nyter ubegrenset frihet med hensyn til både innhold og form (Mayer, 2016, s. 502). I tillegg appellerer fiksjonen til mottakerne ikke bare på et intellektuelt, men også på et affektivt nivå. Den involverer leseren eller tilskueren dermed både rasjonalt og emosjonelt, noe som ifølge Mayer gjør at de kulturelle, sosiale, politiske, økonomiske og psykologiske faktorene som er knyttet til slike risikoer blir mer konkrete og kan lettere forestilles (s. 502). Hun mener at skjønnlitterær og annen fiksjon ikke bare kan skape en forestilling om den globale dimensjonen i de risikoene vi er konfrontert med i dag, men muligens også bidra til utviklingen av en «økokosmopolitisk» etisk holdning (s. 503). Norskdidaktikeren Kari Anne Rødnes argumenterer med tanke på litteraturundervisningen i norskfaget på en lignende måte at «det å engasjere seg i slike tekster kan hjelpe elever til å se større sammenhenger og andre virkeligheter, og dermed bidra til å utvikle dypere forståelse av for eksempel klimaproblematikk» (Rødnes, 2019, s. 63).

I et slikt perspektiv kan altså skjønnlitteratur og andre former for fiksjon hjelpe oss med å forstå den globale bærekraftproblematikken bedre, ikke til tross for, men nettopp fordi den ikke må holde seg til fakta og kan gi fantasien fritt utløp. Det er imidlertid også her grunn til å være forsiktig. På den ene siden er det, som økokritikeren Ursula Heise påpeker, ingen enighet om hvilke sorts fortellinger som vil være best egnet til å inspirere mottakerne til å engasjere seg for en mer bærekraftig fremtid (Heise, 2017, s. 7). På den annen side finnes ikke få skjønnlitterære tekster som har potensial til å sabotere enhver form for bærekraftig utvikling – for eksempel gjennom å formidle budskapet om at global oppvarming enten ikke finnes, at den ikke er menneskeskapt, eller at det ikke trengs å gjøre noe mot den (Garrard, Goodbody, Handley & Posthumus, 2019). Den samme kritiske refleksjonen som om hvordan tekster fremstiller «natur» og det «naturlige», trengs altså også med tanke på tekstens tematisering av miljø- og klimaproblematikken.

AVSLUTNING

Bruk av skjønnlitteratur kan gi mange nye muligheter for utdanning for bærekraftig utvikling, men utgangspunktet i norskundervisningen bør ikke være tanken at en litterær tekst skal formidle det eneste «rette» perspektivet på bærekraftspørsmålene til elevene. Norskdidaktikeren Jonas Bakken påpeker at de globale miljøproblemene er såkalte «ekle problemer», som det ikke finnes noen ukomplisert løsning for. Bakken mener derfor at nettopp komplekse, «flerstemmige» skjønnlitterære tekster som ikke formidler et entydig, motsigelsesfritt og enkelt budskap er interessante for undervisningen, siden arbeidet med slike tekster kan «lære elevene

å innta ulike perspektiver på miljøspørsmål» (Bakken, 2018, s. 250). Rødnes konstaterer i tillegg at «[h]vis ikke teksten i seg selv tegner et komplekst bilde, blir det desto viktigere at arbeidet med teksten bringer fram andre perspektiver» (Rødnes, 2019, s. 68). Denne betoningen av kompleksitet og nødvendigheten av å få reflektere over ulike ideer og perspektiver stemmer også godt overens med definisjonen av bærekraftig utvikling i norsklæreplanen, som slår fast at elevene «[g]jennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan [...] utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Som bærekraftforskeren Judith Klein påpeker, skisserer det nye læreplanverket en ramme for utdanning for bærekraftig utvikling i den norske skolen uten å bestemme i detalj hvordan eksakt begrepet bør tolkes. Læreplanverket «peker på sentrale tenkemåter, perspektiver, begreper og metoder», men overlater «til lærere og skoleledere å utvikle lærende profesjonsfelleskap for å fortolke, ta eierskap og fylle begrepet med innhold i sin skole» (Klein, 2020, s. 20).

Miljøhumanistisk og særlig økokritisk forskning kan tilby mye kunnskap og inspirasjon for utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. Likevel forutsetter det en kritisk vurdering av hvorvidt teorier, metoder og innhold er relevante for utdanning for bærekraftig utvikling i skolen og forenlige med de rammene som læreplanverket setter. Astrid T. Sinnes anbefaler for alle varianter av utdanning for bærekraftig utvikling at «en åpen og utforskende målsetting kombineres med en deltakende undervisningsform» (2015, s. 109), siden dette gjør det mulig for elevene å forholde seg til kompleksiteten i bærekrafttematikken og å danne seg egne meninger. Hvis dette rådet følges, bør norskfaget – med sine etablerte metoder for kritisk tilnærming til tekst – være i en særlig god posisjon til å kunne bidra til utdanning for bærekraftig utvikling.

LITTERATUR

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aygeyan, J. (2016). Sustainability. I J. Adamson, W. A. Gleason & D. N. Pellow (red.), *Keywords for Environmental Studies* (s. 186–189). New York/London: New York University Press.
- Bakken, J. (2018). Måret Anne Saras *Mellom verdener* og utdanning for bærekraftig utvikling. I S. Slettan (red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 231–253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur – kultur. En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok *Kaninliv* (1978). *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 7, 1–11. <https://doi.org/10.3402/blft.v7.33705>

- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Clark, T. (2014). Nature, Post Nature. I L. Westling (red.), *The Cambridge Companion to Literature and the Environment* (s. 75–89). Cambridge: Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/cc09781139342728.008>
- Cook, J., Nuccitelli, D., Green, S. A., Richardson, M., Winkler, B., Painting, R., ... Skuce, A. (2013). Quantifying the consensus on anthropogenic global warming in the scientific literature. *Environmental Research Letters*, 8, s. 1–7. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/8/2/024024>
- Emmett, R. & Nye, D. (2017). *The Environmental Humanities. A Critical Introduction*. Cambridge, Mas. / London: The MIT Press.
- Faldbakken, K. (1974). *Uår. Aftenlandet*. Oslo: Gyldendal.
- FN-sambandet (2021). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Garrard, G. (2010). Problems and prospects in ecocritical pedagogy. *Environmental Education Research*, 16 (2), 233–245. <https://doi.org/10.1080/13504621003624704>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2. utg.). London/New York: Routledge.
- Garrard, G., Goodbody, A., Handley, G. & Posthumus, S. (2019). *Climate Change Scepticism. A Transnational Ecocritical Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. I C. Glotfelty & H. Fromm (red.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (s. xv–xxxvii). Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Goga, N. (2017). Økokritiske blikk på barnelitteraturen. *Boygen* 3/2017, s. 74–87.
- Goga, N. & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day. *Sustainability*, 12 (7653), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Guha, R. (2000). *Environmentalism. A Global History*. New York: Longman.
- Hamsun, K. (1917a). *Markens grøde*. Del 1. Kristiania/København: Gyldendalske bokhandel.
- Hamsun, K. (1917b). *Markens grøde*. Del 2. Kristiania/København: Gyldendalske bokhandel.
- Heise, U. K. (2008). *Sense of Place and Sense of Planet. The Environmental Imagination of the Global*. New York: Oxford Univ. Press.
- Heise, U. K. (2017). Introduction: Planet, Species, Justice – and the Stories We Tell about Them. I U. K. Heise, J. Christensen & M. Niemann (red.), *The Routledge Companion to the Environmental Humanities* (s. 1–10). New York: Routledge.
- Hennig, R., Guanio-Uluru, L. & Myren-Svelstad, P. E. (2019, 29. mai). Skolens læreplan overser elevenes miljøengasjement. *Fædrelandsvennen*, s. 30.
- Hennig, R. (2014). *Umwelt-engagierte Literatur aus Island und Norwegen. Ein interdisziplinärer Beitrag zu den Environmental Humanities*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hennig, R. (2018). Knowing the Right Thing, but Not Doing It. Knut Hamsun's *Markens grøde* in the Anthropocene. *NORDEUROPAforum. Journal for the Study of Culture*, 2018, 16–43. <https://doi.org/10.18452/19210>
- Hennig, R. (2019). Å trosse naturen i seg selv. Kjønn og kjønnsroller i Maja Lundes roman *Bienes historie*. *Norsk litterær årbok*, 2019, 272–290.
- Hoffmann, R. (2014). *An Environmental History of Medieval Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jernsletten, K. (2003). Det samiske i *Markens grøde*. Erfaringer formidlet og fornektet i teksten. *Nordlit* 13, 41–57.
- Johnston, P., Everard, M., Santillo, D. & Robèrt, K.-H. (2007). Reclaiming the Definition of Sustainability. *Environmental Science and Pollution Research*, 14 (1), 60–66. <https://doi.org/10.1065/espr2007.01.375>
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Kunnskap for en felles fremtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012–2015*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Humaniora i Norge* (Meld. St. 25 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e51d8864c32248598e381e84db1032a3/no/pdfs/st-m201620170025000ddpdfs.pdf>
- Kvamme, J. (2019, 16. august). Greta Thunberg øker boksalget. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/greta-thunberg-effekten-tar-bokbransjen-med-storm-1.14661608>
- Larsen, P. S., Mønster, L. & Rustad, H. K. (2017). Indledning. I P. S. Larsen, L. Mønster & H. K. Rustad (red.), *Økopoesi* (s. 7–14). Bergen: Alvheim & Eide.
- Mayer, S. (2016). World Risk Society and Ecoglobalism: Risk, Literature, and the Anthropocene. I H. Zapf (red.), *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology* (s. 495–509). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110314595-027>
- Meadows, D., Meadows, D. H., Randers, J. & Behrens III, W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Milman, O. (2017, 7. august). US federal department is censoring use of term «climate change», emails reveal. *The Guardian*. Hentet fra <https://www.theguardian.com/environment/2017/aug/07/usda-climate-change-language-censorship-emails>
- Morton, T. (2007). *Ecology without Nature. Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Nixon, Rob (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Cambridge, Mas.: Harvard Univ. Press.
- Norheim, M. (2017). *Oppdateringar fra lykkelandet. Røffguide til samtids litteraturen*. Oslo: Samlaget.
- Næss, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A Summary. *Inquiry*, 16, s. 95–100. <https://doi.org/10.1080/00201747308601682>
- Næss, A. (1990). *Ecology, Community, and Lifestyle. Outline of an Ecosophy*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Ott, K. (2010). *Umweltethik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Phillips, D. (1999). Ecocriticism, Literary Theory, and the Truth of Ecology. *New Literary History*, 30 (3), 577–602. <https://doi.org/10.1353/nlh.1999.0040>
- Radkau, J. (2011). *Die Ära der Ökologie. Eine Weltgeschichte*. München: Beck.
- Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61–75). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sessions, G. (1995). Preface. I G. Sessions (red.), *Deep Ecology for the 21st Century* (s. ix–xxviii). Boston/New York: Shambhala.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Soper (2000). Naturalized Woman and Feminized Nature. I L. Coupe (red.), *The Green Studies Reader. From Romanticism to Ecocriticism* (s. 139–143). London/New York: Routledge.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., ... Sörlin, S. (2015). Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet. *Science*, 347 (6223). <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- UNESCO (2005). *International Implementation Scheme*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2019a). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). Tverrfaglige temaer. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet (2019c). Bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (2019d). Respekt for naturen og miljøbevissthet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/>
- Utdanningsdirektoratet (2019e). Fagets relevans og sentrale verdier. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Warde, P., Robin, L. & Sörlin, S. (2018). *The Environment. A History of the Idea*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Washington, H. & Cook, J. (2011). *Climate Change Denial. Heads in the Sand*. London/New York: Earthscan.
- White Jr., L. (1967). The Historical Roots of Our Ecologic Crisis. *Science, New Series*, 155 (3767), 1203–1207. <https://doi.org/10.1126/science.155.3767.1203>
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Worster, D. (1994). *Nature's Economy. A History of Ecological Ideas*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Wærp, H. (2010). Isak Sellanrå, igjen dagens mann? Markens grøde lest i et økokritisk perspektiv. *Norsk litterær årbok*, 105–124.
- Zalasiewicz, J., Waters, C. N., Summerhayes, C. P., Wolfe, A. P., Barnosky, A. D., Cearreta, A., ... Williams, M. (2017). The Working Group on the Anthropocene: Summary of Evidence and Interim Recommendations, *Anthropocene*, 19, 55–60. <https://doi.org/10.1016/j.ancene.2017.09.001>