

Økokritikk i litteraturundervisninga

– ein introduksjon

PER ESBEN SVELSTAD, PROFESSOR I NORSKDIDAKTIKK, NOREGS
TEKNISK-NATURVITSKAPLEGE UNIVERSITET (NTNU) I TRONDHEIM



Denne rammeartikkelen gjev ein introduksjon til den litteraturteoretiske retninga økokritikk. Sidan 1990-talet har denne retninga vakse fram som mangfaldig og vital, og ho tilbyr samla sett ei rekkje kritiske og analytiske perspektiv på forholdet mellom menneskeleg kultur og det ikkje-menneskelege miljøet. Desse perspektiva blir stadig meir aktuelle i ein skandinavisk skule der berekraftig utvikling spelar ei sentral rolle. Økokritikken opnar for å integrere fagspesifikk undervisning i fyrstespråksfaget med berekraftrelevante tilnærmingar. Dette gjeld særleg skjønnlitterær lesing og fortolking. Nyare bidrag til økokritisk pedagogikk legg vekt på samarbeidskompetanse, kritisk tenking og at kreativt arbeid med litteratur kan øve opp evna til å ta ulike perspektiv og førestille seg framtidsalternativ. Økokritikk kan såleis gje reiskapar til å arbeide med sentrale berekraftkompetansar i litteraturundervisninga.

Kva kan skjønnlitteraturen gjera med klima- og miljøkrisa, og korleis kan han bidra til naturvern og berekraftig utvikling? Dette er hovudspørsmåla i den litteraturvitskaplege retninga *økokritikk*. David Mazel (2001, s. 2) påpeiker at denne retninga ikkje fyrst og fremst er prega av eit felles sett teoriar og metodar, men at ho snarare er eit aktivistisk prosjekt. Såleis kan vi seia at alle litteraturforskarar, -lærarar og -didaktikarar som jobbar ut frå spørsmåla i den fyrste setninga i dette avsnittet, er økokritikarar.

I denne artikkelen skal vi fyrst få eit overblikk over økokritikken som felt og korleis han har utvikla seg. Deretter skal vi setja han i samanheng med behovet for å implementere berekraftdidaktikk i alle fag, inkludert fyrstespråksfaga. Til slutt skal vi kort presentere nokre forslag til å aktualisere økokritikken som del av klima- og miljøorientert litteraturundervisning.

Fyrste fase: Vi må snakke om natur

Mot slutten av det førre hundreåret var litteraturforskarar i Vesten opptekne av å studere korleis litteratur og andre kulturuttrykk gav uttrykk for, eller problematiserte, maktstrukturar og diskriminering mellom rik og fattig, menn og kvinner, etniske majoritetar og minoritetar. Men eitt makthierarki var i forsvinnande liten grad gjenstand for kritisk refleksjon: forholdet mellom oss menneske og den naturen vi har konseptualisert som noko framandt og annleis, og som vi utarmar og øydelegg.

” Men eitt makthierarki var i forsvinnande liten grad gjenstand for kritisk refleksjon: forholdet mellom oss menneske og den naturen vi har konseptualisert som noko framandt og annleis, og som vi utarmar og øydelegg.

Det er denne blinde flekken Cheryll Glotfelty (1996) påpeiker når ho i antologien *The Ecocriticism Reader* tek til orde for å fremja ei jordvendt tilnærming i litteraturfaget. Som litteraturteoretisk retning skil økokritikken seg ut.

For det fyrste møter han noko av den same utfordringa som miljø- og klimaaktivisme generelt. Der ein i til dømes feministisk litteraturforskning har arbeidd for å framheve lite kjende kvinnelege forfattarar og inkludere dei i kanon, finst det ikkje tilsvarende tekstar eller kunstverk laga av ikkje-menneskelege vesen som kan inkluderast på same måten.¹ Eit liknande problem gjeld all klimakommunikasjon: Vi kan ikkje sjå eller føle CO₂, og det er vanskeleg å sjå ein direkte samanheng mellom handlingane våre og effekten dei har på klimaet. Økokritiske forskarar står i eit ideologisk dilemma mellom å snakke på vegner av det ikkje-menneskelege og å påpeike at tekstar som gjev stemme til naturen, nødvendigvis må vera filtrerte gjennom eit menneskeleg perspektiv.

For det andre representerer økokritikken eit korrektiv til den språklege vendinga som hadde prega desse faga frå 1970-talet av. Kritiske analysar av korleis språket skaper og held oppe maktstrukturar, hadde fått ei viktig rolle blant politisk orienterte akademikarar. Dekonstruksjonar av hierarkiske dikotomiar som mann/kvinne, heterofil/homofil og vestleg/orientalsk vart ein viktig metode for å bryte ned desse hierarkia gjennom ein analyse av korleis dei er språkleg konstruerte.

Den fyrste generasjonen av økokritikarar fann dette konstruktivistiske synspunktet lite tilfredsstillande. Som Kate Soper skreiv i ei ofte sitert formulering: «it is not language that has a hole in its ozone layer» (1995, s. 151). Økokritikarane på 1990-talet insisterte på at vi kan snakke om ein verkeleg, materiell «natur», som er uavhengig av språklege konstruksjonar. For skeivteoretiske og feministisk orienterte forskarar er denne ståstaden derimot vanskeleg å akseptere, all den tid det har vorte argumentert for at homoseksualitet er «unaturleg», og at det er «naturleg» at kvinner tek seg av hus og heim i staden for å gjera karriere.

Andre fase: Vi må snakke om naturens politikk

I ettertid har konfrontasjonen mellom desse synspunkta vist seg å vera produktiv for vidare teoriutvikling. Til dømes har postkoloniale økokritikarar vore opptekne av å påpeike at skulda for, og konsekvensane av, klimakrisa ikkje er jamt fordelte (jf. Nixon, 2011). På eit heilt overordna nivå kan vi seia at kvite, vestlege overklassemenn bidreg meir enn andre menneske til øydeleggjande klimagassutslepp og naturinngrep. Samstundes blir sosialt marginaliserte ofte sterkare ramma av naturkatastrofar, og det er menneske i det globale sør som i minst grad får hjelp av ein velferdsstat eller andre tryggingsordningar som kjenneteiknar vestlege land.

1 For å markere avstand til «natur» som ideologisk lada omgrep bruker ein i økokritikken gjerne uttrykket «ikkje-menneskeleg» (av engelsk «non-human») for å omtala det som tradisjonelt blir rekna som noko anna enn mennesket. Eit alternativ er uttrykket «meir-enn-menneskeleg» («the more-than-human»).

” Til dømes har postkoloniale økokritikarar vore opptekne av å påpeike at skulda for, og konsekvensane av, klimakrisa ikkje er jamt fordelte.

På liknande vis har økofeministiske teoretikarar påpeikt at undertrykkinga av naturen er ein parallell til undertrykkinga av kvinner; begge har vore rekna som «passive ressursar» som kan kontrollerast av eit suverent, mannleg subjekt (Merchant, 1990; Plumwood, 1993). Vårt moderne syn på «naturen» som noko utanfor mennesket, som vi menneske kan leggje under oss og utnytte, stammar frå utviklinga av vestleg vitskap på 1600- og 1700-talet. Analysar som dette utgjer ei «andre bølge» innanfor økokritikken (Marland, 2013), som er sosiopolitisk orientert. At urfolk, skeive og kvinner til dels har vorte utdefinerte frå det vestlege sivilisasjonsprosjektet, skaper samtidig grorbotn for at desse gruppene kan finne nye og meir berekraftige alliansar med ikkje-menneskelege dyr og miljø. Dimed er økokritikken ikkje berre eit kritisk dekonstruerande prosjekt, men også eit prosjekt som søker alternativ.

Tredje fase: Vi må snakke om kva mennesket er

I boka *Bodies of Water* (2019) viser Astrida Neimanis at feministisk tenking opnar for å sjå verkelegheita som prosessuell, levande og samanfiltra, framfor sortert i diskrete båsar. Eit sentralt poeng for henne er at den tradisjonelle inndelinga i menneske og natur ikkje berre skaper eit bestemt bilete av naturen. Denne inndelinga fører òg med seg eit bestemt bilete av *mennesket* som fastlagt, autoritativt og uforanderleg. Det er dette mannleg-vitskaplege blikket som, etter Neimanis' syn, fører til ei uforvarleg utnytting av det ikkje-menneskelege. Dette synet er representativt for ein tredje fase i utviklinga av økokritikken, som vi kan kalle *posthumanistisk* og *materialistisk*. Posthumanisme inneber å gå vidare frå å studere «forholdet mellom mennesket og det fysiske miljøet» og stiller grunnleggjande spørsmål ved kva menneske og miljø *er*, korleis dei kan forståast, og kva slags ideologiske og politiske funksjonar desse konseptar har.

” Dette synet er representativt for ein tredje fase i utviklinga av økokritikken, som vi kan kalle *posthumanistisk* og *materialistisk*.

Også problemet med å snakke på vegner av naturen har vorte møtt med nye forslag til løysingar. Forskaren Serpil Oppermann er mellom dei som byggjer på innsikter frå biologi og kjemi for å argumentere for at også ikkje-menneskelege vesen kommuniserer. Slik, hevdar Oppermann, har vi menneske ei oppgåve i å utvide forståinga vår av kva for forteljingar vi lyttar til (Oppermann, 2023). Liknande synspunkt har vorte fremja innanfor den greina av økokritikken som blir kalla *kritiske plantestudier*, der ein hevdar at planter kommuniserer med og fortolkar verda rundt seg på måtar som liknar det vi menneske gjer (sjå f.eks. Mancuso & Viola, 2015). Denne fasen har dimed ein sterk materialistisk tendens. «Materialisme» tyder i denne samanhengen ikkje ein livsførsel prega av shopping og forbruk; det er ei filosofisk haldning som hevdar at «daud» materie er vital og har handlekraft (sjå f.eks. Bennett, 2010; Iovino & Oppermann, 2014). Her er ein altså ikkje berre oppteken av korleis litteraturen representerer det fysiske miljøet, men av korleis «ting» kan sjåast som aktive medspelarar i verda.

Antropocen som analytisk perspektiv

Som vi forstår, har nyare teoriutvikling problematisert tanken om at det finst eit suverent menneskeleg subjekt som kan observere og administrere det fysiske miljøet utan sjølv å bli endra i prosessen. At forholdet mellom menneske og miljø meir presist kan forståast som dynamisk, kjem særleg til synes i omgrepet *antropocen*. Uttrykket er sett saman av det greske ordet *anthropos*, som tyder «menneske», og endinga *-cen*, som blir brukt i geologiske epokenemningar. Det vart føreslege av Eugene Stoermer og Paul Josef Crutzen som ein ny term for den geologiske epoken vi er inne i, der menneskeleg aktivitet er den fremste drivkrafta bak endringar i planeten (Crutzen & Stoermer, 2000). I antropocen blir det umogleg å skilja mellom menneskeleg og ikkje-menneskeleg historie (Chakrabarty, 2009).

” At forholdet mellom menneske og miljø meir presist kan forståast som dynamisk, kjem særleg til synes i omgrepet *antropocen*.

Sjølv om omgrepet ikkje er offisielt anerkjent som geologisk epokenemning, har det særleg vorte teke opp i humaniora og samfunnsvitskap (Lorimer, 2017; Voosen, 2024). Det har vist seg som eit produktivt omgrep for å omtala og analysere det dynamiske forholdet mellom menneskeleg og ikkje-menneskeleg og for å påpeike nettopp at menneskeleg aktivitet slår tilbake på menneska i form av endra geologiske og økologiske føresetnader for livsførselen vår.² Dimed ser vi at økokritikk er eit særst aktuelt, levande og kreativt litteraturvitskapleg felt, der det er stadig pågåande debattar om både litterære, ideologiske og analytiske posisjonar.

Økokritikk og berekraftig utvikling i styringsdokument

Som Greg Garrard uttrykkjer det, har økokritikarar vore opptekne av pedagogikk heilt sidan etableringa av feltet (Garrard, 2007). I nordisk samanheng er dette aktualisert ved at berekraftig utvikling blir omtala i styringsdokument for skulen så vel som lærarutdanninga. I «bekendtgørelsen» for den danske lærarutdanninga står det for eksempel at lærarstudentar skal kunna utvikle skulen i «et demokratisk og bæredygtig perspektiv» (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2023). Dei svenske eksamenmåla for lærarutdanninga seier at studentane skal kunna «göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter [...], samt en hållbar utveckling» (Utbildningsdepartementet, 1993). I Noreg poengterer rammeplanen for lærarutdanninga at uteksaminerte kandidatar skal kunna «[...] stimulere til demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling» (Rammeplan, 2023). Samtidig kan ein hevde at Noreg har gått lengst i å leggje opp til at skulen skal trekkje på økokritiske innsikter. Den nyaste læreplanen (LK20) opererer nemleg med «berekraftig utvikling» som eitt av tre tverrfaglege tema. Slik er det spesifisert i fagplanen for norsk:

[E]levane skal utvikle kunnskap om korleis tekstar framstiller natur, miljø og livsvilkår, lokalt og globalt. Gjennom å møte tekstmangfaldet i faget, lese kritisk og delta i dialog kan elevane utvikle evna til å forstå og handtere meiningsmotsetningar og interessekonfliktar som kan oppstå når samfunnet blir endra i ei meir berekraftig retning. Faget norsk bidreg til å bevisstgjere

2 Også dette omgrepet kan problematiserast. Særleg har marxistiske, postkoloniale og feministiske forskarar påpeikt at «anthropos» ikkje er éin ting: Det er visse grupper menneske som ber hovudansvaret for klimændringar og naturødeleggingar. Eit alternativt uttrykk som har fått ei viss hevd, er uttrykket «kapitalocen» (jf. Malm, 2016).

elevane og ruste dei til å handle og påverke samfunnet gjennom språket. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4)

I denne overordna formuleringa som gjeld for alle klasstrinn frå grunnskulen til og med vidaregåande opplæring (gymnas), framstår den fyrste setninga så å seia som ein definisjon av økokritikk. Å kritisk undersøkje korleis tekstar – som her omfattar alt frå romanar og dikt til filmar, TikTok-videoar og avisartiklar – framstiller natur og miljø, er nettopp eit kjernesporsmål i økokritikken.

” Å kritisk undersøkje korleis tekstar – som her omfattar alt frå romanar og dikt til filmar, TikTok-videoar og avisartiklar – framstiller natur og miljø, er nettopp eit kjernesporsmål i økokritikken.

Økokritikk og berekraftdidaktikk

I den norske læreplanen anar vi kanskje samtidig eit ekko frå det handlekompetanseomgrepet som står sterkt i berekraftdidaktikken. Dette er tradisjonelt forstått som eit politisk danningideal der føremålet er å «forberede og kvalifisere elevene til at delta i samfundet ved at kvalifisere den sunde fornuft med kritisk tænkning» (Carlsson, 2020, s. 125). Dei meir generelle språk- og kommunikasjonsferdigheitene omtala i det tverrfaglege temaet for den norske skulen kan seiast å reflektere dette.

Det er viktig å påpeike at *berekraftig utvikling* og *økokritikk* ikkje automatisk er det same. Kvart av desse forskings- og utdanningsfelta utgjør eit svar på miljø- og klimakrisa. På 1970-talet snakka ein gjerne om *miljøundervisning* («environmental education»); dette gjekk ut på å lære elevar og studentar å verne om naturen og omfatta i liten grad sosiale og politiske spørsmål (McKeown & Hopkins, 2003, s. 119). Men den rådande definisjonen av berekraftig utvikling og FNs 17 berekraftsmål er samansett av økologiske, sosiale og økonomiske tema.

I kjølvatnet av rapporten frå Brundtlandkommisjonen, som definerte berekraftig utvikling 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), skjedd det også eit skifte innanfor miljøorientert undervisning, som i dag har som mål å integrere miljø, økonomi og samfunn (McKeown & Hopkins, 2003). Denne forma for undervisning kallar vi gjerne *utdanning for berekraftig utvikling* (UBU, jf. «education for sustainable development»/ESD). Vi kan altså sjå ei utvikling på dette feltet som reflekterer utviklinga av økokritikken: frå å leggje einseitig vekt på ein eksternalisert natur til å gradvis sjå økologi i samheng med sosiale spørsmål som klasse, etnisitet og kjønn.

Økokritikkens relevans for ein skule som skal implementere utdanning for berekraftig utvikling i alle fag, inkludert fyrstespråksfaget, er dimes tydeleg. Økokritikken tilbyr ein ny måte å forstå skjønnlitteraturen på og å utnytte potensialet han har til kritisk refleksjon. Frå eit økokritisk perspektiv er ikkje dyr, natur og andre ikkje-menneskelege element berre symbol; dei seier oss noko konkret om korleis menneske forstår omverda gjennom språkkunst. For eksempel har Anna Karlskov Skyggebjerg (2023) vist at barnelitteratur frå ulike tider framstiller bjørnen på svært forskjellige måtar: fyrst som trussel, deretter som ein trygg og snill bamse og i moderne litteratur

som truga art. Å tematisere historiske forskjellar i litterære tekstar frå ulike tider i litteraturundervisninga kan opne for å reflektere over ulike syn på det ikkje-menneskelege.

” Å tematisere historiske forskjellar i litterære tekstar frå ulike tider i litteraturundervisninga kan opne for å reflektere over ulike syn på det ikkje-menneskelege.

Frå åtferdsending til konfliktorientering

Sjølv om økokritikken er eit veletablert felt og har stor skulerelevans, finst det relativt lite forskning på korleis han konkret kan setjast i verk i litteraturundervisninga. Men både i Norden og internasjonalt er feltet veksende. Lenge var den dominerande tilnærminga å sjå skjønnlitteraturen som ei kjelde til miljømedvitne og berekraftige verdiar, haldningar og åtferd. Litteraturforskarer Erin James har påpeikt at ein ofte har leitt etter «den perfekte forteljinga», som kan spora lesarane til å handle ansvarleg (sitert i Hoydis et al., 2023, s. 25). Om det var slik at litteraturen kunne påverke oss direkte til å bli økoborgarar, ville det vore godt nytt for biosfæren, men òg for litteraturfaget som ville hatt eit openbert legitimeringsgrunnlag.

Dessverre ser det ikkje ut til å vera slik. Dei fleste av oss vestlege middelklassemenneske held fram med å forbrenne fossilt drivstoff og forbruke meir enn planeten toler, sjølv om vi liker å tenkje på oss sjølve som klimamedvitne og gjerne les ein klimaroman i godstolen eller i klasserommet. Fleire forskarar har dei seinare åra difor problematisert tanken om at litteraturen kan danne mønster for åtferd og verdiar (f.eks. Clark, 2015; Garrard, 2021; Hoydis et al., 2023). Desse legg i staden vekt på at skjønnlitteraturen, særleg i form av litteraturundervisning i skule og høgre utdanning, skaper rom for kritisk tenking, perspektivmangfald og diskusjon om verdikonfliktar og dilemma. Vi skal her kort nemne nokre forslag til korleis ein kan implementere økokritikk i litteraturundervisning.

” Skjønnlitteraturen, særleg i form av litteraturundervisning i skule og høgre utdanning, skaper rom for kritisk tenking, perspektivmangfald og diskusjon om verdikonfliktar og dilemma.

Dialog, kreativitet og berekraftkompetansar

Forskningsgruppa *Natur i barnelitteratur og -kultur* ved Høgskulen på Vestlandet har mykje av æra for at økokritikk er etablert som eit solid felt i nordisk barnelitteraturforskning og litteraturdidaktikk. Dei føreslår den dialogiske metoden *økokritiske litteratursamtaler* der ein bruker eit sett nykelomgrep frå økokritisk teori for å øve opp kritisk tenking og samarbeidskompetanse (Goga et al., 2023, s. 6). Dette er to av kompetansane UNESCO omtalar som sentrale i utdanning for berekraftig utvikling (UNESCO, 2017). Goga et al. (2023) viser til vellukka undervisningsforsøk med økokritiske litteratursamtaler overfor lærarstudentar.

I det tverrnordiske prosjektet *Nordiske temadage i læreruddannelsen* har vi eksperimentert med hybride undervisningsopplegg der studentar arbeider både lokalt på campus og i digitale grupperom med naturlyrikk på svensk, dansk og norsk.³ Også vi har teke inspirasjon frå dei økokritiske

3 Sjå nettsida til prosjektet, inkludert undervisningsressursar og tekstar, på nordisktemadage.nu.

litteratursamtalene ved å mellom anna be studentane analysere tekstane med økokritiske omgrep. I temadagprosjektet har vi dessutan lagt stor vekt på kreativ skrivning, ved at studentane får arbeide med å skapa nye tekstar i samarbeid med medstudentar frå eit av dei nordiske nabolanda. Dette byggjer på tanken om at samhandling på tvers av land og språk er ein viktig komponent i den samarbeidskompetansen UNESCO etterspør. Vidare meiner vi at kreativitet er ein god innfallsvinkel for å utvikle *føregripingskompetanse* («anticipatory competence»), det vil seia evna til å sjå for seg ulike framtidsscenario (jf. Wiek & Redman, 2022, s. 30).

Litteraturens potensial for å dvela ved problem

Begge dei ovannemnde nordiske utprøvingane av berekraftdidaktikk i litteraturklasserommet byggjer altså på økokritisk teori, i tett samspel med UNESCOs kompetansar for berekraftig utvikling. Dei tyske økokritikarane Julia Hoydis, Roman Bartosch og Jens Martin Gurr (2023) har definert det tredelte omgrepet *klimaendringslitterasitet* («climate change literacy») som ein måte å operasjonalisere kompetansane i litteraturundervisninga på.

Den fyrste komponenten i klimaendringslitterasitet er *diskursmedvit* («discourse awareness»), det vil seia medvit om at tekstar er konstruerte og selektive (Hoydis et al., 2023, s. 27). På liknande vis nyttar Goga et al. omgrepet «techne» for å skapa merksemd om at opplevinga vi menneska har av omverda, alltid er mediert gjennom språket (2023, s. 5). Den andre komponenten er *kritisk empati* («critical empathy»). Litterære tekstar gjev øving i å ta ulike perspektiv, og vi kan stille oss kritiske til både klimavenlege og klimafiendtlige karakterar (Hoydis et al., 2023, s. 34). Den tredje komponenten er *systemtenking* («systems thinking»), som tek utgangspunkt i at klimaendingane er komplekse og kan føre til konfliktar mellom ulike skalaer (Hoydis et al., 2023, s. 39). Eit nærliggjande eksempel er at utbygging av vindkraft, som mange meiner er nødvendig for å nå internasjonale utsleppsmål, ofte møter motstand blant dei som vil ta vare på landskap og naturmangfald i lokalmiljøet sitt. Som den mykje omtala Fosen-saka i Noreg viser, kan vindkraftutbygging og andre former for grøn industri òg stå i konflikt med omsynet til urfolk, som er ein viktig del av berekraftig utvikling (jf. Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 91–92). Skjønnlitteratur kan ikkje løse slike dilemma, men kan vise fram korleis ulike skalaer og samfunnsområde heng saman på komplekse måtar som fører til behov for diskusjon og etisk refleksjon.

Overordna sett representerer nyare didaktiske konkretiseringar av økokritikken ei vending vekk frå å sjå litteraturen som åtferdsoppskrift og ei erkjening av at klima- og miljøkrisa inneber ein kompleksitet litteraturen kan hjelpe oss å forstå og takle. Føremålet med litteraturen blir såleis, som vitskapsfilosofen Donna Haraway (2016) formulerer det, *å dvela ved problemet* («staying with the trouble»). Vi treng dei kritiske perspektiva litterær lesing og diskusjon kan gje, for å bli i stand til å tolmogig utforske ulike løysingar på klima- og miljøkrisa.

Referansar

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.

Carlsson, M. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 123-139). Forlaget Frydenlund.

Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222. <https://doi.org/10.1086/596640>

- Clark, T. (2015). *Ecocriticism on the Edge: The Anthropocene as a Threshold Concept*. Bloomsbury Academic.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The 'Anthropocene'. *Global Change Newsletter* (41), 17-18.
- Garrard, G. (2007). Ecocriticism and Education for Sustainability. *Pedagogy*, 7(3), 359-383. <https://doi.org/10.1215/15314200-2007-005>
- Garrard, G. (2021). Cultivating Viewpoint Diversity in Ecocritical Pedagogy: Steps to an Educational Ecology. I R. Bartosch (red.), *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy* (s. 47-63). Routledge.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. I C. Glotfelty & H. Fromm (red.), *The Ecocriticism Reader* (s. xv-xxxvii). University of Georgia Press.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyrnes, A. & Rimmereide, H. E. (2023). Ecocritical Dialogues in Teacher Education. *Environmental Education Research*, 29(10), 1430-1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hoydis, J., Bartosch, R. & Gurr, J. M. (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009342032>
- Iovino, S. & Oppermann, S. (red.). (2014). *Material Ecocriticism*. Indiana University Press.
- Lorimer, J. (2017). The Anthro-scene: A Guide for the Perplexed. *Social Studies of Science*, 47(1), 117-142. <https://doi.org/10.1177/0306312716671039>
- Malm, A. (2016). *Fossil Capital: The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*. Verso.
- Mancuso, S. & Viola, A. (2015). *Brilliant Green: The Surprising History and Science of Plant Intelligence* (J. Benham, Oms.). Island Press.
- Marland, P. (2013). Ecocriticism. *Literature Compass* (10/11), 846-868. <https://doi.org/10.1111/lic3.12105>
- Mazel, D. (2001). Introduction. I D. Mazel (Red.), *A Century of Early Ecocriticism* (s. 1-19). The University of Georgia Press.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13504620303469>
- Merchant, C. (1990). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. HarperOne.
- Neimanis, A. (2019). *Bodies of Water: Posthuman Feminist Phenomenology*. Bloomsbury Academic.
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press.

Oppermann, S. (2023). *Ecologies of a Storied Planet in the Anthropocene*. West Virginia University Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.

Rammeplan. (2023). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7* (FOR-2023-06-30-1218). <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

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.

Soper, K. (1995). *What Is Nature? Culture, Politics, and the Non-Human*. Blackwell.

Uddannelses- og forskningsministeriet. (2023). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_63b471e3-4146-4eec-964f-8f036cf5d14a?_=247444eng.pdf&to=66&from=1

Utbildningsdepartementet. (1993). *Högskoleförordning* (1993:100). <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=1993:100>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. <http://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nno>

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

Voosen, P. (2024, 5. mars). The Anthropocene Is Dead. Long Live the Anthropocene. *Science*. <https://www.science.org/content/article/anthropocene-dead-long-live-anthropocene>

Wiek, A. & Redman, A. (2022). What Do Key Competencies in Sustainability Offer and How to Use Them. I P. Vare, N. Lousselet & M. Rieckmann (red.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (s. 27-34). Springer.

Om forfatteren

Per Esben Svelstad er ph.d. i allmenn litteraturvitenskap og professor i norskdidaktikk, med vekt på litteratur og litteraturdidaktikk, ved Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet (NTNU) i Trondheim. Han underviser og rettleier på alle nivå i lærerutdanninga. For tida forskar han hovudsakleg på teoretiske og empiriske innfallsvinklar til å integrere berekraftig utvikling i litteraturundervisninga.

Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet og få inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på datoen.

8. maj 2025, Aarhus

Læsekultur: Fra toddler til teen

Få ny viden om læsekultur, inspiration til litteraturredidaktik og strategier for læselyst på tværs af skole og dagtilbud. Forskere og praktikere med fingeren på pulsen deltager med oplæg. Mød Nina Christensen, Anna Karlskov Skyggebjerg, Irene Salling Kristensen, Kristiane Hauer, Marianne Eskebæk Larsen, Henriette Romme Lund og Gitte Storgaard Funch.

2. september 2025, København

Skriv med skrivestrategier

Elevs strategier for skrivning hører til de allermost effektive greb i undervisningen. Konkret kan det gøres ved tydeligt at rammesætte og stilladsere faser i skrivningen. På dette seminar deler vi erfaringer med strategibaseret skriveundervisning på tværs af fag. Du får viden om de metoder og principper for skriveundervisning, som udvikles netop nu i Nationalt Videncenter for Læsnings to projekter *Skrivesucces for elever i stovevanskeligheder* og *Lolland skriver*. Seminaret henvender sig til vejledere og lærere på mellemtrinnet og udskolingen.

19. september 2025, Aarhus

Temadag om økokritik

På denne temadag får du inspiration til at arbejde med økokritik og litteraturpædagogik. Kom med, når vi dykker ned i et overflødhedshorn af børne- og ungdomsbøger, forskning og litteratursamtaler med økokritiske briller. Temadagen henvender sig til lærere, læsevejledere, læreruddannelsen, bibliotekarer og kulturformidlere og er den anden i en række af arrangementer i tilknytning til Nationalt Videncenter for Læsnings tidsskrift *Viden om Literacy*, der formidler nyeste forskning og inspirerende praksisser inden for læsning, skrivning og sproglig udvikling.

29. september 2025, København & 3. oktober, Aarhus

Ordblind i fremmedsprogsundervisningen

Temadagens fokus er bedre deltagelsesmuligheder for ordblinde elever, studerende og kursister i fremmedsprogsundervisning. Du vil få konkrete bud på, hvordan undervisning kan imødekomme personer med læse- og skriveudfordringer, så ordblindhed ikke bliver en barriere for at udvikle et funktionelt fremmedsprog i tale og skrift. Temadagen henvender sig til alle, der arbejder med børn, unge og voksne i skriftsprogsvanskeligheder, fx fremmedsproglærere, special- og ordblindelærere, vejledere og studerende.



Scan qr-koden og få et overblik over alle faglige arrangementer.