

## KAPITTEL 6

# Bærekraftig livstolkning – KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjement

*Tom Sverre Tomren*

Høgskulen på Vestlandet

**Abstract:** In this chapter, the authors focus on textbooks' portrayal of religions and worldviews and their thinking and practice regarding environmental, climate and sustainability issues. Tomren shows how religious institutions work with environmental problems and climate change and analyzes how textbooks designed for religious education in the Norwegian school system address this commitment. His method thus falls under what is referred to as ideological textbook analysis. None of the analyzed books contain texts that explain how various religious institutions are involved in environmental work. The analysis also shows that textbooks for religious education do not place much priority on environment and climate ethics. Another finding is that environmental ethics is detached from the general descriptions of world religions in these books. Tomren argues that the new curricula for Norwegian schools (which will be introduced in 2020–2021), with an emphasis on sustainability education and existence-oriented instruction, requires an upgrade of material that shows how climate and environmental commitment is rooted in reflection and practice in world religions today. Tomren suggests that by taking these steps, the school system can provide a more truthful presentation of religion than they do in existing textbooks and that this can contribute to improved and more relevant environmental education.

**Keywords:** sustainability, teaching, climate, textbooks, religion

Sitering av denne artikkelen: Tomren, T. S. (2020). Bærekraftig livstolkning – KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjement. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 6, s. 143–165). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch6>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

## Introduksjon

Våren og høsten 2019 gikk mer enn 40 000 norske ungdommer, inspirert av Gretha Thunberg, ut i skolestreik for klimaet. Mens en del voksne tolket klimastreiken som en interesse på linje med andre fritidsinteresser, ga elevene uttrykk for at de opplevde klimastreiken som et engasjement for identitet og fremtidstro (Sivland, 2019). I kjølvannet av klimastreikene oppsto det en fagdebatt om skolens miljøundervisning, og i hvilken grad den var god og relevant (Kvamme & Sæther, 2019, s. 15–16).

Dette kapitlet er en oppfølging av debatten som fulgte klimastreiken med særlig fokus på KRLE-faget. I ny læreplan for KRLE som innføres høsten 2020, heter det at bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema: «[E]levne skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette innebærer at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen inviterer med andre ord KRLE-lærerne til å knytte sammen eksistensiell tenkning, religion, livssyn og miljøetikk. Før vi tar stilling til hvordan de bør behandle bærekrafttemaet fremover, kan det være nyttig med kunnskap om hvilken plass bærekraft har hatt i KRLE faget frem til nå.

En av dem som engasjerte seg i debatten om skolens miljøundervisning, var Astrid T. Sinnes ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Ifølge Sinnes er det fem grep som må tas dersom skolen skal lykkes med å danne mennesker som agerer relevant i møte med klimakrisen (Sinnes, 2019). For det første må undervisningen gi en tverrfaglig forståelse av problemstillingen. For det andre må skolen gi elevene kunnskap om lokale miljøproblemer, og om hvordan elevene selv påvirker miljøet. I forlengelsen av dette må de få kjennskap til mennesker som arbeider med å løse problemene – og hva de gjør. Videre må elevene få erfaringer med hvordan de selv kan løse problemene. Det siste poenget til Sinnes er at elevene må oppleve at det er samsvar mellom det skolen underviser om miljø, og de det opplever i den praktiske skolehverdagen.

Alle de store livssynstradisjonene som presenteres i KRLE-faget, har utviklet økologisk tenkning og miljøetisk praksis, og det er relevant å undersøke hvordan dette har blitt beskrevet i faget. Problemstillingen min

blir dermed todelt: Å undersøke hvordan engasjementet for miljø, klima og bærekraft innenfor ulike livssynstradisjoner er presentert i dagens lærebøker i KRLE, og dernest å drøfte og komme med forslag til hvordan man kan styrke bærekraftundervisningen i KRLE-faget fremover.

## Utvalgte lærebøker for KRLE

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er data fra læreboktekster. Helt konkret har jeg analysert tre KRLE-verk for ungdomsskoletrinnet med sikte på å finne ut hvorvidt de presenterer religioner og livssyn som endringskraft i det grønne skiftet. De tre verkene er ettbindsverket *KRLE-boka 8–10* (Wiik & Waale, 2016), publisert på Cappelen Damm forlag, trebindsverket *Store spørsmål 8–10* (Hove, Jørgensen, Rasmussen & Sandboe, 2018; Hove, Jørgensen & Sandboe, 2016; Hove, Jørgensen & Sandboe, 2018), publisert på Aschehoug forlag, og trebindsverket *Horisonter 8–10* (Holth & Deschington, 2016; Holth, Kallevik & von der Lippe, 2007; Holth & Kallevik, 2008), publisert på Gyldendal forlag. Gjennom dette får vi innsikt i KRLE-læreverkene til de tre største lærebokforlagene.

Lærebokforsker Njål Skrunes (2010) skriver at selv i en digitalisert tid står lærebøkene i en særstilling som læremiddel. Læreboken er designet for å dekke vesentlige deler av mål og innhold i et fag, og den er ment å brukes regelmessig. Forskning på lærebøkene kan derfor gi informasjon om både stoffutvalg, pedagogiske prioriteringer, verdisyn og perspektivvalg i det aktuelle faget i skolen. Argumentet for å velge lærebøker som datamateriale er at de indikerer hva som faktisk undervises i skolen (Bråten, 2014, s. 181).

I studien «Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget», basert på kvalitative intervju og observasjon, fant Inger Marie Tallaksen og Hans Hodne (2014) at undervisningen i KRLE ble styrt og preget av operasjonaliseringen i lærebøkene. I praksis ble lærebokforfatterens fortolkning av læreplanene adoptert av lærerne (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 201). Lærebøkene i KRLE gir innsyn i det som den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad kaller «den operasjonaliserte læreplanen», det vil si hvordan planen settes ut i livet i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 59).

I en metastudie av lærebokforskning identifiserer Egil Børre Johnsen fire ulike tilnærminger i lærebokanalyse: historisk, ideologisk, bruk av lærebøker og utvikling av lærebøker (Johnsen, gjengitt i Skrunes, 2010, s. 42–43). Jeg retter søkelyset mot lærebøkernes ideologiske fremstilling av livssyn med oppmerksomhet på forholdet til miljø, klima og bærekraft. Metoden faller dermed inn under det Johnsen kaller ideologisk lærebokanalyse. Datamaterialet er tre av de mest brukte læreverkene i KRLE-faget for ungdomsskolen.

## Kjernebegreper og analysekategorier

Et sentralt begrep i skolens arbeid med klima og miljø er *bærekraft*. Begrepet slo igjennom som kjernebegrep i internasjonalt miljø- og fattigdomsarbeid med FN-rapporten *Vår felles framtid* i 1987 (Tømren, 2019, s. 11). I rapporten ble det understreket at økonomisk rettferdighet, sosial utvikling og økologisk balanse var integrerte faktorer; verdenssamfunnet kunne ikke oppnå det ene uten de to andre. I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål som skal realiseres frem mot 2030 (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23).

Av FN sine 17 mål handler særlig mål 13 («Handle umiddelbart for å stoppe klimaendringene og bekjempe konsekvensene»), mål 14 («Bevare og bruke hav- og marineressurser på en bærekraftig måte») og mål 15 («Beskytte, gjenoppbygge og fremme bærekraftig bruk av jordas økosystemer, sikre bærekraftig forvaltning av skog, trygge artsmangfoldet, bekjempe ørkenspredning og stoppe og reversere erosjon») om miljø og klima (United Nations, 2018). I denne artikkelen er oppmerksomheten rettet mot økologisk bærekraft, også kalt grønn bærekraft. Jeg bruker dermed begrepet «økologisk bærekraft» tilnærmet synonymt med «miljø og klima».

Den utgående læreplanen for KRLE var delt opp i hovedområder med egne kompetansemål, konkretisert med korte stikkord. I ungdomstrinnet sine kompetansemål for kristendom, islam, jødedom, hinduisme, buddhisme og religiøst mangfold finner vi ingenting om bærekraft eller klima og miljø (Utdanningsdirektoratet, 2015). Under hovedområdet «Filosofi og etikk» finner vi derimot temaet. For 7. årstrinn står det at «eleven skal

kunne samtale om aktuelle filosofiske og etiske spørsmål og diskutere utfordringer knyttet til temaene fattig og rik, krig og fred, natur og miljø, IKT og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2015). For 10. årstrinn heter det at eleven skal kunne «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Selv om fagplanen anno 2015 ikke brukte begrepet bærekraft eksplisitt, var det et uttalt mål at elevene skulle kunne føre samtaler om det vi kan kalle økologisk bærekraft. Jeg kommer tilbake til læreplanen og konsekvensene av føringene for temaet i KRLE-faget mot slutten av kapitlet.

Et sentralt begrep i denne drøftingen er økoteologi. Susan Power Bratton var tidlig ute med å definere begrepet (Bratton, 2000). Ifølge Bratton er økoteologi utviklet for å motivere kristne til engasjement for økologisk bærekraft. Økoteologi omfatter systematisk teologi, miljøetikk, praktisk teologi og miljøpolitikk. Begrepet er normativt og tverrfaglig. Hos Bratton anvendes begrepet om kristen teologi, men i dette kapitlet brukes det om all religions- og livssynsbasert ytring og praksis som sikter på å motivere til økologisk bærekraftig levesett og samfunnsutvikling.

Et av de sentrale spørsmålene i studier av økoteologi, og dermed også i en analyse av økoteologi i KRLE-faget, er hva som gir miljøet verdi – det vi kaller miljøetisk begrunnelse (Palmer, 2003, s. 16–17). I økoteologisk faglitteratur er det vanlig å skille mellom teosentriske, antroposentriske og biosentriske begrunnelser (Tomren, 2014, s. 27–33). FNs bærekraftsmål er begrunnet med at alle mennesker i nær og fjern fremtid har krav på gode liv. Denne etiske argumentasjonen fra FN er preget av antroposentrisk-miljøetiske begrunnelser (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23).

I økoteologisk faglitteratur finner vi en mengde forslag til hvordan man skal kategorisere økoteologi. En av de første som kategoriserte økoteologiske bidrag i Norge, var Roald Kristiansen (1993) ved Universitet i Tromsø. Allerede i 1993 delte han økoteologi inn i *humanistiske, dypøkologiske og feministiske* modeller. Humanistisk økologi viser til tenkning med vekt på å lære mennesker miljøetikk og gjennom dette endre atferd. Dypøkologi legger vekt på forståelse og på å skape ny kosmologi. Feministisk økoteologi ønsker å bryte ned *androgene* maktstrukturer og rette søkelyset mot opparbeidelse av empati. Den ghanesiske teologen

Ben-Willie Golo utvidet i 2004 skjemaet med å tilføre en kategori for sosial rettferdighet, «økorettferd» (Golo, 2004). Økorettferd vil endre maktforhold og skape rettferdighet.

I denne analysen anvender jeg skjemaet til Kristiansen, supplert med Golos kategorisering. Argumentet for å velge etablerte typologier er for det første at de har vært kjent i fagmiljøet i 25 år. Godt etablerte fagkategorier fremmer god kommunikasjon i fagdiskurser. For det andre er de aktuelle typologiene åpne med tanke på gudsbilde (eller fravær av gudsbilde), og de er derfor egnet til å analysere både kristendom, islam, hinduisme, buddhisme og livssynshumanisme.

Problemstillingen og materialet gjør at jeg følger lærebøkernes struktur. Det vil si at de aktuelle religionene og livssynene behandles enkeltvis. Jeg starter analysen av livssynstradisjonene med aktuell økoteologi, før jeg går videre med lærebøkernes fremstilling av tradisjonene. Tanken er å gi leseren innsikt i hvordan aktuelle livssynsaktører jobber med bærekraft, før vi går inn i læreboktekstene. Av praktiske årsaker og begrenset plass slår jeg sammen fremstillingen av buddhisme og hinduisme under én overskrift. Av samme grunn går jeg heller ikke inn på jødedommen. Siden læreplanene og lærebøkene har overskrifter og kapitler med vekt på etikk, tar jeg med et eget avsnitt om lærebøkernes kapitler om etikk.

## Kristendommen – forvalteransvar og etikk

Miljø og bærekraft er i dag blant de viktigste etiske temaene for kristne kirkesamfunn. Allerede for femti år siden kom de store kirkesamfunnenes internasjonale fellesorganer med offisielle uttalelser, refleksjoner og handlingsprogrammer om miljø og natur. Den anglikanske felleskonferansen utalte seg om miljø i 1968, Verdensrådet for de reformerte kirker kom med sin første miljøuttalelse i 1970, Kirkenes Verdensråd i 1974 og Det lutherske verdensforbund (LVF) i 1977. Siden den gang har det økoteologiske engasjementet økt i omfang og mangfold i verdens kirker (Tomren, 2014, s. 17–68). Parallelt med kirkenes offisielle miljøuttalelser ble det publisert fagbøker om hvordan miljøkrisen kunne tolkes teologisk. Økoteologi ble en forskningsgren med egne professorater og egne fagtidsskrifter (Tomren, 2014, s. 17).

Et eksempel på utviklingen i de kristne kirkene er økoteologien i Den norske kirke (Dnk). Dnks øverste organ har i perioden 1969–2019 kommet med 18 uttalelser om miljø og klima (Tomren, 2019b, s. 5–8). Av eksempler på konkrete tiltak som er vedtatt og utviklet, finner vi «Skaperverkets dag» (en liturgisk dag med fokus på miljøvern), «grønne menigheter» (miljøsertifisering), Enøk-prosjekter, bærekraft inn i trosopplæringen og utviklingen av en egen miljøstruktur. Dnk er ikke unik. Vi finner en lignende utvikling i de fleste store kristne kirker over hele verden (Tomren, 2019b, s. 13).

Den dominerende arbeidsmetodikken i kristen økoteologi er at teologene og kirkene *korrelerer* bibelske motiver og metaforer med dagsaktuelle problemstillinger om miljø. Denne arbeidsmetodikken samsvarer med den teologiske metoden utviklet av Paul Tillich (1950). Tillich mente at man kunne oppdage nye nyanser, både i det religiøse materialet og i tolkningen av samtiden, ved å la bibelske motiver og fortellinger kaste lys over samtidens virkelighetsbilder.

I de kirkelige miljøuttalelsene finner vi dermed et mangfold av ulike bibelske motiver (metaforer, fortellinger og teologiske argumenter) som er tatt i bruk for å overbevise menigheter og enkeltkristne om at det er rett å engasjere seg for miljø og klima. Noen eksempler: Forvaltermotivet brukes for å si at Gud har skapt alt og har gitt mennesket ansvar for å ta vare på jorden. Motivet er innrettet med søkelys på etikk. Noahfortellingen formidler et skjebnefellskap mellom alt som lever. Salme 104 brukes for å understreke enhet – at Gud med sin Ånd opprettholder alt og er i alt som lever. Disse siste motivene er hva Kristiansen kalte dypøkologiske (Tomren, 2014, s. 275). Andre motiver peker på at inkarnasjonen og Jesu komme handler om solidaritet med hele jorden, og at kallet til nestekjærighet omfatter kommende generasjoner og andre arter. Det sistnevnte motivet omtales som «økorettferdsmotiv» (jf. Golo, 2004, s. 205).

Hvordan har så de aktuelle KRLE-lærebøkene fremstilt kristen økoteologi og kirkenes miljøpraksis? I *KRLE-boka 8–10*, som har samlet hele ungdomstrinnets pensum i én bok, finner vi omtale av relasjonen Gud–menneske–natur i kapittel 4. Noen eksempler derfra: «Bibelen forteller at menneskene fikk en helt spesiell plass i skaperverket. De fikk to oppdrag: Det førte var at de skulle bli fruktbare, bli mange og fylle jorda.

Det andre var at de skulle «råde over fiskene i havet og over fuglene under himmelen og over alle dyr som det kryr av på jorden. Gud skapte mennesken med tanker, fornuft og fri vilje. Han gjorde dem til ansvarlige medarbeidere for seg» (Wiik & Waale, 2016, s. 132). «Gud har skapt verden og alt som finnes. Han holder alt dette ved like. Det viktigste han har skapt er mennesket» (Wiik & Waale, 2016, s. 177). I tekstene understrekes det at mennesket har en mer opphøyet posisjon enn resten av skaperverket, og at menneskene har fått ansvar for å passe på jorden. Miljø- og klimaengasjement er ikke eksplisitt nevnt, men tematikken er indirekte *korrelert* til miljø og klima gjennom at forfatterne har lagt inn et spørsmål i marginen: «Hvordan synes du menneskene har tatt vare på jorda?» (Wiik & Waale, 2016, s. 132). Med andre ord: Læreverket indikerer – implisitt – at kristen teologi lærer at mennesket har et gudgitt etisk ansvar for jorden (det som Kristiansen kaller «forvalteransvaret»). *KRLE-boka 8–10* plasserer kristen miljøetikk i kategorien humanistisk økologi. Den etiske begrunnelsen som i boken knyttes til kristent forvalteransvar, er teosentrisk.

Også i trebindsverket *Store spørsmål 8–10* løfter forfatterne frem forvaltermotivet:

[M]ennesket skal være ledere over de andre formene for liv: De skal råde over fiskene i havet og fuglene under himmelen, over feet og alle ville dyr og alt kryptet som det kryr av på jorden ... I Bibelen står mennesket i en særstilling i forhold til det andre Gud skapte. (Hove et al., 2018, s. 81–82)

Og videre: «Ifølge bibelen har mennesket fått ansvar for jorden og alt som lever og gror der» (Hove et al., 2018, s. 81–82).

I forbindelse med en gjennomgang av fortellingen om Noahs ark presenteres leserne for et fotografi av et hus der vannet står til midt på veggen, med tagget påskrift på husveggen: «I don't believe in global warming.» Bildeteksten spør så: «Er vi på vei mot en ny global oppvarming?» (Hove et al., 2018, s. 86). Tilsvarende korreleringsmetode dukker opp under gjennomgangen av profetene i Det gamle testamente (GT). Her presenteres et bilde av Al Gore som holder et miljøforedrag, med underteksten «Al Gore, kjent politiker i USA, har engasjert seg sterkt for miljøvern, særlig klimautfordringen verden står ovenfor. Er han en moderne profet?» (Hove et al., 2018, s. 105). *Store spørsmål* korrelerer med andre ord



miljø og klima til bibelmaterialet gjennom bilder og bildetekst. Fremstillingen indikerer at mennesket har en unik posisjon og et etisk ansvar for jorden – at de ifølge Bibelen har et gudgitt forvaltermandat.

Trebindsverket *Horisonter 8–10* følger langt på vei samme tilnærming som de to andre læreverkene. I *Horisonter 9* presenteres kristendommens «arv fra jødedommen»: «Det betyr blant annet at mennesker har særlige evner til å vise omsorg for hverandre og til å ta ansvar for naturen og andre levende mennesker» (Holth et al., 2007, s. 105). Lærebokforfatterne vektlegger etikk og forvalteransvaret. Et forhold som skiller *Horisonter 8–10* fra de to andre læreverkene, er at forfatterne trekker frem etiske retningslinjer som er viktige for kristne, som at Jesus er forbilde for de kristnes liv, at den kristne etikken er tolket ulikt i ulike kulturer, og at kristne tradisjonelt har vært opptatt av seksualmoral, ruspolitikk og forholdet til moderne etikk. Et annet forhold er at *Horisonter 10* har et kapittel om etikk der vi finner en arbeidsoppgave hvor elevene blir bedt om å identifisere og presentere miljø saker som Dnk er opptatt av, innledet med formuleringen «noen trussamfunn har engasjert seg mye i arbeidet for miljø og rettferd, mellom annet Den norske kirke» (Holth & Kallevik, 2008, s. 29). Jeg kommer tilbake til dette lenger ut i kapitlet.

For å oppsummere: I alle de tre læreverkene kommer det frem at kristne har et etisk ansvar for hverandre og for naturen, men det står ikke eksplisitt at kristne er opptatt av miljøvern. Ingen av lærebøkene nevner noen av de tallrike miljøprosjektene i kirkene, eller at de arbeider aktivt med økologisk livsstils- og samfunnsendring. I bøkene understrekes det derimot at mennesket ifølge kristendommen har en verdi som er høyere enn andre arter. Alle læreverkene omtaler kristen miljøetikk slik at den passer inn i kategorien humanistisk økologi. Mangfoldet i den teologiske argumentasjonen eller diskusjonen rundt de ulike modellene i de kristne kirkene kommer ikke til uttrykk i noen av lærebøkene.

## Islam – kalifen og hans ansvar

Også muslimske teologer og institusjoner har arbeidet aktivt med miljø- og klimaetikk. Den mest kjente og omfattende miljøuttaletelsen fra internasjonale muslimske organisasjoner er *Den muslimske deklarasjonen om*

*klimaendring (Islamic Declaration on Global Climate Change)*, som kom etter et symposium i Tyrkia 17.–18. august 2015. Deklarasjonen ble utformet av 80 fremtredende muslimske ledere og teologer og fikk tilslutning fra Organisasjonen for muslimsk samarbeid, som består av 57 muslimske stater (The Islamic Foundation For Ecology And Environmental Sciences, 2015).

Fokuset på klima og miljø er ikke av ny dato i islamsk teologi. Allerede i 1967 rettet Seyyed Hossein Nasr søkelyset på forholdet mellom islam og den økologiske krisen. I boken *Man and Nature* (Nasr, 1967/1997) rettet Nasr kritikk mot den rådende vestlige virkelighetsforståelsen, som skiller mellom en åndelig og verdslig virkelighet. Den fysiske verdenen ligger i Vestens tenkning utenfor det religiøses sfære, uten religionens beskyttelse og dermed åpen for sekulær utbytting. Ifølge Nasr er avspiritualiseringen av den materielle verdenen hovedårsak til det stadig tiltagende miljøproblemet. Nasrs tese var at islam har en virkelighetsforståelse knyttet til *tawhid*, som er mer holistisk enn den som råder i Vesten. *Tawhid* betyr at alt i kosmos – menneskelivet, samfunnslivet og naturen – kommer fra samme guddommelige vilje og impuls. Det er Allah som har skapt alt, og som opprettholder alt og rår over alt. Alt, også vitenskap og politikk, skal innordnes etter guddommens vilje, teologisk etikk skal styre samfunnet. Motivet legger vekt på sammenhengen mellom alt i kosmos. Nasr gjør videre et poeng av at alt som lever, har en åndelig dimensjon. Alt som lever, er uttrykk for Allahs nærvær. Levende vesener kan derfor aldri reduseres til instrumentale, sjelløse objekter (Nasr, 1967/1997, s. 94–97).

I årene som har gått siden publiseringen av *Man and Nature*, har muslimske imamer og akademiske miljø kommet med en mengde teologiske publikasjoner om islam og miljø. En artikkelsamling som viser noe av bredden innen muslimsk økoteologi er *Islam and Ecology – A bestowed trust* (Foltz, Denny og Baharuddin, 2003). I samlingen finner vi refleksjoner fra mer enn 20 imamer og muslimske akademikere. Noen av motivene som trekkes inn i artiklene er Skapermotivet, Menneskets rolle og ansvar som viseregent (*kalif*), Gud som opprettholder, *tawid* og det sufiske konsept som *wahdat al-wujud* som er teologi med vekt på at alt i universet er en enhet (Siddiq, 2003, s. 452). Kort sagt: Også i muslimsk økoteologi finner vi et mangfold av motiver. Noen vil ha mest til felles med humanøkologi, andre med rettferds-økologi, og atter andre med dypøkologi.

Parallelt med at muslimske akademikere har jobbet med økoteologi, har moskeer og muslimske organisasjoner gjennomført praktiske miljøprosjekt. Noen eksempler: I Marokko og Indonesia har imamer med støtte fra staten introdusert et konsept kalt Grønne moskeer, der hovedfokus er elektrifisering av moskeene ved hjelp av solcellepanel (Lindekleiv, 2016). Her i Norge har Ahmadiyya-moskeen på Furuset arrangert søppel-samlingsdager (Gjerstad og Esjeholm, 2017), og Daru Saalam Islamic center i Oslo har introdusert «Grønn Jihad» (Saidy, 2017).

Lærebøkens presentasjon av islam følger stort sett de samme hovedlinjene som i fremstillingen av kristendommen. I *KRLE-boka 8–10* er mennesket fremstilt som en forvalter, en *kalif*, som har ansvar for at hele skaperverket innordner seg etter Guds vilje og skaperorden: «Innenfor Islam er mennesket det viktigste av Guds skapninger. Adam var det første menneske. Han fikk i oppgave av Gud til å ta vare på skaperverket» (Wiik & Waale, 2016, s. 285)

Kalifens mandat i læreverket er teosentrisk begrunnet og knyttet til *tawhid*-motivet. Søkelyset er rettet mot etikk, og modellen ligger nær humanistisk økologi. «Miljøetikken» er tydelig teosentrisk begrunnet. Ut over dette finner vi ingen ting om muslimsk økoteologi i noen av lærebøkene.

Motivrikdommen som eksisterer i muslimsk økoteologi, er ikke presentert i lærebøkene. Lærebøkene beskriver heller ikke hvordan mange muslimske organisasjoner arbeider med klima og miljø. Etikken som er nevnt, knyttes til de fem søyler (trobekjennelse, bønn, almisse, faste og pilgrimsreise), felleskap og kjønn. Lærebøkene i KRLE formidler verken samlet sett eller hver for seg noe inntrykk av at muslimer er opptatt av økologisk bærekraft.

## Hinduisme og buddhisme - med vekt på ny forståelse

Også hinduistiske og buddhistiske teologer og trossamfunn har engasjert seg i arbeidet med klima og miljø. I desember 2009 kom den første internasjonale hinduistiske deklarasjonen om klimaendringer. I forkant av klimaforhandlingene i Paris i 2015 kom det en oppfølger (Oxford Centre

for Hindu Studies et al., 2015). I 2009 kom også buddhistiske teologer og trossamfunn med en uttalelse om klimaendringene, som ble oppdatert og bekreftet i 2015. Mer enn 5000 praktiserende buddhister, inkludert Dalai Lama, signerte uttalelsen i 2015 (Dalai Lama et al., 2015).

De buddhistiske og hinduistiske deklarasjonene er et resultat av at munkene og ledere har vært opptatt av og jobbet med forholdet mellom økologi, miljø, klima og religion siden 1970-årene. En publikasjon som indikerer mangfoldet i buddhistisk økoteologi, er artikkelsamlingen *Buddhism and Ecology, The Interconnection of Dharma and Deeds*, som inneholder 19 fagartikler om buddhistisk økoteologi (Tucker & Williams, 1997). På hinduistisk side gir artikkelsamlingen *Hinduism and Ecology* et innblikk i mangfoldet (Chapple & Tucker, 2000). Samlingen inneholder tjue fagartikler med hinduistisk økoteologi.

De danske forskerne Tom Jensen og Mikael Rothstein (1991) presenterte i 1991 en studie som omfattet hinduismens og buddhismens arbeid med miljø og klima. I hinduismen fant de økoteologi som rettet søke-lyset mot sammenhengen mellom det guddommelige, det menneskelige og naturen (panteisme), *dharma* som overordnet kosmisk orden, som alt må innrette seg etter, kravet om ikke-vold (*ahimsa*), en gjennomgripende respekt for alt levende, siden alt dypst sett er gjennomstrømmet av det Guddommelige (*Brahman*), en forestilling om at det er Gud og ikke mennesker som eier verden, og til slutt en utbredt forestilling om hellige trær og naturfenomen. For buddhismen trekker de frem kunnskapen om at alle levende og sansende vesener lider, at alle levende vesener inngår i *samsara* (gjenfødelseshjulet) og er bundet av *karma*, og at alt oppstår og eksisterer avhengig av alt, innsikten om at alt er i forandring, at alt rommer buddha-naturen og at alt er bevissthet. Videre trekker de frem antropologi med vekt på de fem *skandhaer* (drivkreftene i «personligheten»), og fokuset på en bevissthet om at alt er tomhet og uten egenverden.

Enten vi følger Jensen og Rothstein eller de mange tenkerne i artikkelsamlingene som er nevnt, ser vi at hinduistisk og buddhistisk økoteologi inviterer til en dyp-økologisk modelltenkning med vekt på en ny forståelse av forholdet mellom mennesket og naturen. I forlengelsen av denne ligger det en miljøetikk der alt har egenverdi. Etikken er biosentrisk orientert.

Også hinduistiske og buddhistiske religiøse etableringer har engasjert seg i praktisk arbeid med miljø og klima. Noen eksempler: Hinduistiske pilegrimer som kommer til Vrindavan blir utstyrt med hellige trær som de skal plante. Bishnoi-hinduene bruker ahimsa-aktivisme for å beskytte Bishnoi-skogen i delstaten Rajasthan i India. I skogen som Bishnoiene har beskyttet i 500 år, finnes et sammensatt og mangfoldig dyreliv som er utryddet ellers i India. Et annet prosjekt er *The Buddhist Preservation of Nature* som er et studieprosjekt der thailandske og tibetanske buddhister analyserer klassiske buddhistiske tekster for å samle og synliggjøre passasjerer som handler om økologi og miljø (Jensen & Rothstein, 1991, s. 61–72). Listen over prosjekter kan gjøres lengre.

Hva finner vi så i lærebøkene om buddhistisk og hinduistisk økoteologi? Svaret på dette er: lite. Vi finner noen korte formuleringer om hvordan de to religionene forholder seg til andre levende vesener og til kosmos. I *KRLE-boka 8–10* står det at hinduene tror at Gud er en kraft som er i alt som lever (Wiik & Waale, 2016, s. 310). Buddhistene tror ikke på en gud som tar vare på verden inkludert naturen, men på at alt som lever, utvikler seg, visner og dør i evige kretsløp (Wiik & Waale, 2016, s. 340). I *Store spørsmål 10* uttrykkes det at idealet for hinduene er ikke å ta liv (Hove et al., 2017, s. 38). I *Horisonter 9* uttrykkes det at hinduer tror på en guddommelig verdenssjel som finnes i alt (Holth et al., 2007, s. 15), og at mange buddhister etterlever regelen om ikke å drepe (Holth et al., 2007, s. 46). Ingen av lærebøkene nevner hvordan hinduistiske og buddhistiske organisasjoner har jobbet med miljø og klima, og ingen av lærebøkene *korrelerer* religionene direkte til miljøspørsmål.

## Sekulære livssyn – miljøvern som menneskevern

Siden Norge har verdens største ateistiske livssynssamfunn, Human-Etisk Forbund (HEF), knytter lærebøkene vi studerer, omtalen av livssynshumanismen til HEF. Det er derfor naturlig å starte med HEF når vi skal beskrive sekulære livssynsorganisasjoners arbeid med miljø. På HEFs hjemmeside vises det til humanistmanifestet som ideologisk plattform for livssynshumanismen. Manifestet understreker at «mennesker alltid skal behandles som mål i seg selv» (Human-Etisk Forbund, 2006). I

humanistmanifestet understrekes det også at «mennesket har ansvar for kommende generasjoner», og at «vi vil arbeide for å ta inn over oss vårt ansvar for og avhengighet av natur og miljø» (Human-Etisk Forbund, 2006). Miljøformuleringen i humanistmanifestet er rettet mot etisk handling som er antroposentrisk begrunnet. Den går hovedsakelig inn i kategorien humanøkologi.

Den første uttalelsen om klima og miljøansvar fra HEFs egne organer ble vedtatt på landsmøtet i 2015 (Human-Etisk Forbund, 2015). Uttalelsen tar utgangspunkt i at alle mennesker har rett til gode liv, og dette gjør at man må «motvirke den klimakatastrofen verden står ovenfor» (Human-Etisk Forbund, 2015). Av konkrete tiltak står det at HEF slutter seg til klimavalgalliansen, og det vises til en proklamasjon til partiene om å oppfylle internasjonale FN-forpliktelser. Ut over denne uttalelsen finner vi ikke nasjonale aktiviteter eller prosjekter om miljø og klima. Målt mot HEFs sentrale aktiviteter har livssynshumanistene inntil relativt nylig vist liten grad av engasjement for miljø og klima.

De ulike læreverkene velger litt ulike fremstillinger når de presenter HEF med tanke på økologisk bærekraft. Alle verkene har egne kapitler viet til livssyn (her forstått som ateistiske livssyn eller livssynshumanisme), men der *Store spørsmål 8–10* ikke nevner klima eller miljø som temaer som opptar livssynshumanister, understreker *Horisonter 9* at et humanetisk («humanistisk») livssyn innebærer miljøengasjement:

Det humanistiske livssynet fremhever det ansvaret vi har for våre nærmeste, for det samfunnet vi lever i, og for kommende generasjoner. Derfor må vi også sørge for å ta godt vare på naturen på denne jordkloden som vi er avhengig av. (Holth et al., 2007, s. 151)

Lærebokforfatterne i *Horisonter 9* fremstiller langt på vei miljø- og klimaarbeid som et hovedanliggende for HEF.

Også *KRLE-boka 8–10* følger det samme sporet: «Humanetikere mener at det å bevare natur og miljø er en moralsk forpliktelse. Derfor har mange humanetikere engasjert seg i organisasjoner som arbeider for å ta vare på naturen og miljøet». Teksten følges opp med spørsmålet: «Hvorfor tror du at humanetikere er opptatt av natur – og miljøvern?» (Wiik & Waale, 2016, s 106). Dette er det første og eneste eksemplet der miljøengasjement

trekkes frem direkte knyttet til presentasjonen av et livssyn i lærebøkene vi har studert. *Horisonter 8–10* nevner ingen konkrete miljøprosjekter. I lys av at HEF først relativt nylig har uttalt seg om miljøetikk, og at organisasjonen heller ikke har engasjert seg i konkrete miljøprosjekter, er dette forståelig. Modelltenkingen som refereres i *Horisonter 8–10*, er etisk orientert, og begrunnelsen som viser til de kommende generasjoner, er antroposentrisk. Presentasjonen gir assosiasjoner til humanistisk økologi.

## Etikk løsrevet fra livssyn

Før jeg drøfter hvilken plass og rolle økologisk bærekraft bør få i KRLE-faget og i lærebøker fremover, må vi en tur innom kapitlene om etikk i lærebøkene.

Strukturen i alle de tre læreverkene gjør at etikk fremstilles som eget tema løsrevet fra religionene. I *KRLE-boka 8–10* er etikk et eget kapittel med overskriften «Filosofi og etikk». I kapitlet står det ikke noe om miljøetikk eller klima. Jeg må her skyte inn at *KRLE-boka 8–10* henviser til en nettressurs om miljøetikk, men siden analysen her er avgrenset til selve lærebøkene, går jeg ikke inn på den her. De etiske temaene i *Store spørsmål 8–10* er dyrs rettigheter og menneskerettighetene, oljeboring, klima og vern av Lofoten, Hans Jonas og ansvarsetikken (Hans Jonas er miljøetiker), globalisering, etisk handel, jakt, abort og eutanasi, flyktningeproblematikk, seksualmoral, urbefolknings rettigheter, likestilling, dyrevelferd og konflikten rovdyr og sauehold.

Etikktemaene i *Horisonter 9–10* er familieetikk, samlivsetikk og seksualitet, konflikten rovdyr og sauehold, menneskerettigheter, holocaust, fritidstilbud for ungdom, ytringsfrihet, fangebehandling, barnesioldater, menneskehandel, konflikter (mellom ungdom) og demokrati, ungdomstid og seksualitet og miljø og klima (med overskriften «Valg, ansvar, utfordringer»). I Miljø og klima er her presentert som et problem som vil ramme mennesker i fattige land og kommende generasjoner. Problemstillingen er antroposentrisk.

*Horisonter 10* er særlig interessant siden det her står om fem nivåer eller aktører som må bidra for å løse miljø- og klimakrisen: myndighetene, individene, næringslivet, miljøorganisasjonene og religions-

livssynsorganisasjonene (Holth & Kallevik, 2008, s. 21). I kapitlet finner vi også arbeidsoppgaven der eleven blir bedt om å gå til Dnks hjemmeside for å finne eksempler på miljøprosjekter og miljøarbeid som utføres i kirken. *Horisonter 10* er dermed den eneste læreboken med et uttalt forsøk på å synliggjøre religionenes aktiviteter, økoteologi og potensial i arbeid med økologisk bærekraft. Ingen av *Horisonter*-bøkene er likevel innom tematikken når religionene presenteres. Læreverket har sånn sett et sprik mellom det som sies om religionene når de presenteres i egne kapitler, og det som sies i kapitlet om miljøetikk. En kuriositet i *Horisonter 10* er at boken fremstiller økosofien til Arne Næss som et alternativt nytt livssyn som verken er humanisme eller religion, men en tredje vei. Fremstillingen er kontroversiell. Ifølge Arne Næss selv er økosofi et fellesbegrep for ulike livssyn, religioner og trender der man arbeider for å fremme økologiske verdensbilder og miljøengasjement (Næss, 1999).

## KRLE-bøkene sin fremstilling av økoteologi

For å gi en kort oppsummering og oversikt av det vi har funnet, setter jeg funnene opp slik:

	Kristendom	Islam	Buddhisme og Hinduisme	Human-etikk	Miljø i etikk Kapitler	Kobling til Økoteologi eller livssynsbasert miljøpraksis
<b>KRLE boken</b>	Forvalter Teosentrisk etikk	Kalif Tawid Teosentrisk etikk	Hinduisme: Panteisme, Verdenssjel Re-inkarnasjon	Et viktig tema for humanetikere	En referanse til internett	Ikke noe direkte uttalt
<b>Store spørsmål 8-10</b>	Forvalter Teosentrisk etikk		ikke-vold		Dyr Klima Vern av Lofoten Han Jonas	Ikke noe direkte uttalt
<b>Horisonter 8-10</b>	Forvalter etikk		ikke-vold Verdenssjel	Ansvar for alt som lever. Antroposentrisk etikk	Miljø og klima Økosofien Antroposentrisk etikk	To korte referanser et etikk kapitel.



Religionenes miljøpraksis er et neglisjert tema i KRLE-lærebøkene. Samtlige av de store verdensreligionene har store og offisielle aktører som har respondert på miljø- og klimakrisen gjennom å utvikle økoteologi, miljøetisk praksis og konkrete miljøprosjekter. To av lærebøkene ligger vekt på at klima og miljø er viktig for humanetikere, men det skrives ikke noe om praksis. Det er presentert noen overordnede teologiske ideer om de ulike religionens forhold til naturen, men religionens miljøengasjement er (med ett unntak) oversett i KRLE-lærebøkene.

## KRLE og økologisk bærekraft fremover

Etter en analyse av hvordan lærebøkene har presentert forholdet mellom miljø og livssyn og religion i nær fortid, er turen kommet til synspunkter på hvordan dette bør gjøres fremover.

Analysen viste at lærebokforfatterne splitter presentasjonene av religionene og miljøetikk fra hverandre. I presentasjonen av Humanetisk livssyn er temaet derimot med i to av tre bøker. Spissformulert kan vi si at når det gjelder miljø, har «KRL» vært atskilt fra «E-en» i religionsfremstillingene i lærebøkene. I undersøkelsen *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole* konkluderer Irene Wolla (2015) med at bærekraftutdanning blir nedprioritert i norsk skole fordi målformuleringene om temaet i læreplanen er i planens generelle del, at de i liten grad er konkretisert i ferdighetsmålene som skal evalueres i fagene, og at lærebøkene er designet for å oppfylle ferdighetsmål. Kvamme og Sæther knytter fagfornyelsen sin oppgradering av bærekraftundervisning til at man erkjenner at det ikke var et prioritert tema i Kunnskapsløftet (Kvamme & Sæther, 2019, s. 27). Dette kaster lys over funnene i denne analysen. Den mest plausible forklaringen på oppsplittingen er at lærebokforfatterne har fulgt læreplanens struktur. KRLE-planen fra 2015 var delt inn i hovedområder etter ulike religioner og livssyn. Filosofi og etikk hadde et eget separat hovedområde. Under hovedområdet for de ulike religionene for 8. og 10. klasse het det rett nok at elevene skal samtale om den religiøse etikken og aktuelle etiske utfordringer, men vi har sett at lærebokforfatterne i liten grad har knyttet dette til miljø og klimaetikk.

Strukturen i læreplanen fungerer dermed langt på vei som en spalting der livssynene presenteres for seg, og de miljøetiske drøftingene kommer et annet sted. Oppsplittingen faller sammen med et sekulært tankesett der det religiøse blir atskilt fra andre samfunns- og livsområder (Berger, 1997, s. 95).

Etter mitt syn er dette en problematisk oppsplitting fordi det gir en feil fremstilling av hva religionene er, og av hva religiøse aktører gjør. Ifølge Ninian Smart (1998) kan religionene studeres i sju dimensjoner: rituelle, erfaringsmessige, fortellingsmessige, dogmatiske, sosiale, materielle og etiske dimensjoner. Smart understreker at formålet med dimensjonene er at de til sammen skal gi en balansert fremstilling av religionenes ideer og praksis, uten å neglisjere verken ideer eller praksiser (Smart, 1998, s. 21). Religionenes arbeid med økoteologi kommer til uttrykk i flere dimensjoner, både i dogmatikk (for eksempel forvalterteologi), i ritualer (for eksempel «skaperverkets dag»), materiale (moskeer med solceller) og ikke minst i etikken (læren om rett og galt). Om lærebøkene skal gi et helt og rett bilde av hva religion er i 2020, må de vise hvordan religionene og livssynene arbeider med økologisk bærekraft i alle dimensjoner, og vise at alt dette henger sammen. Verdensreligionen har lenge vært anerkjent som en viktig kraft som må tas i bruk om man skal lykkes med overgangen til et mer økologisk bærekraftig samfunn (Gardner, 2003, s. 177–178). Ved å vise hvordan religionene kan bidra med økologisk etikk og økologisk kosmologi, motivere enkeltpersoner til handling, gi eksempler eller forbilder på miljøvennlig praksis og skape massebevegelser i ulike religiøse tradisjoner, kan skolen hjelpe elevene med å utforske og styrke det økologiske potensialet i elevenes eget livssyn.

For det andre er oppsplittingen mellom etikk og livssyn problematisk fordi skolen lett kan komme til å overse gode læringsarenaer og -partnere for bærekraftutdanning. I prosjektet *Den naturlige skolesekken* har samarbeid med eksterne aktører vært understreket som en nøkkelfaktor for å lykkes med bærekraftundervisning. Eldri Scheie og Majken Korsager (2014) skriver at samarbeid med eksterne aktører kan vekke elevenes tro på solidarisk handling og felles innsats. Om bærekraftutdanningen knyttes til reelle problemstillinger og settes i en lokal kontekst,

får det relevans for elevene. Korsager er også opptatt av «peer collaboration» som metode for bærekraftundervisning. Metoden innebærer at elevene gjennom samarbeid utveksler og diskuterer klimaendringer på tvers av landegrensener og verdensdeler (Korsager, Slotta & Jorde, 2014). Dette er relevant for oss fordi mange av de religiøse aktørene inngår i globale nettverk og har partnere i andre land. Trossamfunnene har sånn sett potensial i seg til å være en ressurs for skoler som søker partnere til et «peer collaboration»-prosjekt. Mye taler for at økologisk bærekraft bør bli et prioritert tema når de enkelte livssynene presenteres i de kommende KRLE-lærebøkene.

Til slutt litt om mengden lærestoff om bærekraft. Vi har observert at temaet økologisk bærekraft – og særlig klimaetikk – har hatt relativt liten plass i KRLE-lærebøkene. Ifølge Wolla (2015) har bærekraftutdanning vært nedprioritert i lærebøker fordi målformuleringene om temaet er lagt i læreplanens generelle del, og at de i liten grad er konkretisert i ferdighetsmålene som skal evalueres i fagene. En kvalitativ studie gjennomført av Sinnes og Jegstad rettet mot lærere som jobbet med utdanning for bærekraft, indikerer noe av det samme (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 255). Andre studier har vist at lærerne i KRLE i stor grad lar lærebokforfatterne tolke og styre læreplanmålene (jf. Tallaksen & Hodne, 2014, s. 201 og Bråten, 2014, s. 181). Funnene i analysen her har vist at KRLE lærebøkene gir relativt liten plass til klima og miljøetikk, og det kan tyde på at temaet har hatt liten plass i den operasjonaliserte læreplanen.

I den nye læreplanen, Fagfornyelsen, står temaet noe sterkere i fagdelen for KRLE enn det gjorde i Kunnskapsløftet som lå til grunn for lærebøkene vi har analysert her. I KRLE skal elevene «utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den.». Elevene skal videre «reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre». De skal også tenke over «hvordan de kan ta ansvarlige valg». I tillegg til formuleringene som kommer som innledning til fagplanen, kommer bærekraft inn i de konkrete kompetansemålene: For 7. trinn heter det at «Eleven skal reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid». For 10. trinn heter det at elevene skal «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og

fattigdom». Bærekraft skal inn i nesten alle fag, men bare i KRLE faget er det knyttet til eksistensiell og etisk danning (Udir, 2020).

Det er flere argumenter for at man bør prioritere økologisk bærekraft, ikke minst klimaetikk, i de kommende lærebøkene. Det viktigste argumentet er at innsatsområdene vil kreve omstillingsvilje i mange år fremover (Straume, 2017, XVII). Om verdenssamfunnet skal lykkes med å prioritere økologisk bærekraft er vi avhengig av at kommende generasjoner har god sakskompetanse og handlingskompetanse. Et annet argument for å gi temaet stor plass er at svært mange ungdomme opplever klima- og miljødelegger som påtrengende og truende problemstillinger (Straume, 2017, s. 56–58). Vi også sett hvordan mange religiøse aktører og trossamfunn mobiliserer for klima og miljø, og at de sånn sett kan tilby refleksjon, praktiske eksempler og læringsarenaer for hvordan elevene kan jobbe med miljø og klimaspørsmål. De kan tilby hjelp for en skole som ønsker å realisere hva Astrid Sinnes omtalte som en god bærekraftundervisning (Sinnes, 2019). Om lærebøkene skal ta på alvor at elevene skal «utforske eksistensielle [og] aktuelle etiske problem», kommer forfatterne ikke utenom å legge vekt på klima og miljø i neste generasjon KRLE-lærebøker.

## Referanser

- Berger, P. L. (1997). *Religion, samfunn og virkelighet* (2. utg.). Oslo: Vidarforlaget.
- Bratton, S. (2000). What is ecotheology? I *Microbehaviour and macroresult*. University of Oregon 2000. Hentet fra <http://oregonstate.edu/dept/IIFET/2000/abstracts/bratton1.html> (21.10. 2008).
- Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme* (s. 173–197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Chapple, C. K. & Tucker M. D. (2000). *Hinduism and ecology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dalai Lama et al. (2015, 29. oktober). The time to act is now. A Buddhist declaration on climate change. Hentet fra <https://oneearthsangha.org/articles/the-time-to-act-is-now/>
- Foltz, R., Denny, F. M. & Baharuddin A. (2003). *Islam and ecology – a bestowed trust*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner. G. (2003). Å få med religionen i jakt på en bærekraftig verden. I *Jordens tilstand 2003*. Oslo: Cappelen Damm.

- Gjerstad, S., Esjeholm, K. & Sørensen, P. (2017, 1. januar). Norske muslimer ryddet opp etter nyttårsfesten. *TV 2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/8835259/>
- Golo, B.-W. K. (2004). *Towards an African earth theology of liberation* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill.
- Human-Etisk Forbund. (2006, 14. november). Norsk humanistmanifest 2006. Hentet fra <https://human.no/om-humanisme/norsk-humanistmanifest-2006/>
- Human-Etisk Forbund. (2015, 13. juni). Landsmøtet: Humanistisk klimaansvar. Hentet fra <https://human.no/nyheter/uttalelser/landsmotet-humanistisk-klimaansvar/>
- Holsten, H. H. (2011, 29. mars). Miljø nedprioriteres i skolen. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap/miljo-nedprioriteres-i-skolen/785135>
- Holth, G. & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Holth, G. & Kallevik, K. A. & Von der Lippe, M. S. (2007). *Horisonter 9*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Holth, G. & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Hove, O., Jørgensen, J. A., Rasmussen, J. & Sandboe, M. (2018). *Store spørsmål 8* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J. A. & Sandboe, M. (2016). *Store spørsmål 9*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J. A. & Sandboe, M. (2017). *Store spørsmål 10*. Oslo: Aschehoug.
- Jensen, T. & Rothstein M. (1991). *Gud – og grønne skove: Religioner og naturbevarelse*. Århus: Munksgaard.
- Korsager, M., Slotta, J. D. & Jorde, D. (2014). Global climate exchange: Peer collaboration in a 'global classroom'. *Nordic Studies in Science Education*, 10(1), 105–120.
- Kristiansen, R. (1993). *Økoteologi*. Fredriksberg: Forlaget Anis.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Bærekraftsdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O. A. Kvammen & E. Sæther (Red.), *Bærekraftsdidaktikk* (s. 15–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindekleiv, H. M. (2016, 19. november). Gudshus med energi fra oven. *Vårt Land*. Hentet fra: <https://www.vl.no/edenshage/gudshus-med-energi-fra-oven-1.807202?paywall=expired>
- Nasr, S. H. (1967/1997). *Man and nature. The spiritual crisis in modern man* (rev. utg.). Chicago, IL: ABC International Group.
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil* (5. utg.). Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

- Oxford Centre for Hindu Studies, The Bhumi Project & Hindu American Foundation, GreenFaith and OurVoices (2015, 23. november). Bhumu devi ki jai! A Hindu declaration on climate change. Hentet fra <http://www.hinduclimatedeclaration2015.org/english>
- Palmer, C. (2003). An overview of environmental ethics. I A. Light & H. Rolston III (Red.), *Environmental ethics: An anthology* (s. 15–34). Malden, MA: Blackwell.
- Religions for Peace Australia. (2009, 8. desember). Hindu Declaration on Climate Change. Presentert på Convocation of Hindu Spiritual Leaders Parliament of the World's Religions, Melbourne, Australia. [https://www.hinduismtoday.com/pdf\\_downloads/hindu-climate-change-declaration.pdf](https://www.hinduismtoday.com/pdf_downloads/hindu-climate-change-declaration.pdf)
- Saidy, I. K. (2017, 11. september). Id, grønn jahas og stortingsvalg. Hentet fra <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11697622-id-gronn-jihad-og-stortingsvalg> (VL 11.09.2017)
- Scheie, E. & Korsager, M. (2014, 27. mars). Samarbeid mellom skole og eksterne aktører. *Naturfagsenteret*. Hentet fra <https://www.natursekken.no/c1890933/binfil/download2.php?tid=2071811>
- Siddiq, M. Y. (2003). An ecological journey in Muslim Bengal. I Foltz, R, Denny, F. M. & Baharuddin A. (Red.), *Islam and ecology. A bestowed trust* (s. 451–463). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sinnes, A. T. (2019, 10. april). Nye læreplaner: Tar verken forskningen eller ungdommens krav til handling på alvor. *Pan, Harvest Magazine*. Hentet fra <https://www.harvestmagazine.no/pan/nye-laereplaner-tar-ikke-ungdommens-krav-til-handling-pa-alvor>
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Sinnes, A. T & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for bærekraftig utvikling: To unge realfagslærers møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 248–259.
- Sivland, D. (2019, 11. juli). Klimakrisa gjev unge psykiske lidingar. *Vårt Land*. Hentet fra <https://reportasje.vl.no/artikkel/916-klimakrisa-gjev-unge-psykiske-lidingar>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Smart, N. (1998). *The world's religions* (2. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Straume, I. (2017). *En menneskeskapt virkelighet*. Oslo: Res Publica.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 352–363.
- The Islamic Foundation for Ecology and Environmental Sciences. (2015, 18. august). Islamic declaration on global climate change. Hentet fra <http://www.ifees.org.uk/declaration>
- Tillich, P. (1950). *Systematic theology I*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tjelle, E. (2019). Grønn tro gir håp. *Nytt norsk kirkeblad*, (2), 51–59.

- Tomren, T. S. (2014). *Miljøetikk og økoteologi i Den norske kyrkja: Ein analyse av miljøfråsegene til Den norske kyrkja i perioden 1969–2007* (Doktorgradsavhandling). Misjonshøgskolen, Stavanger.
- Tomren, T. S. (2019a). Fra potetprest til miljøprest: Med miljø og klima på prekestolen. *Nytt norsk kirkeblad*, (2), 41–49.
- Tomren, T. S. (2019b). *Kyrkje, miljø og berekraft*. Steinkjer: Embla Akademisk.
- Tucker, M. E. & Williams D. R. (1997). *Buddhism and ecology. The interconnection of dharma and deeds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- United Nations. (u.a.). About the sustainable development goals. Hentet 26. desember 2019 fra <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/klo6/RLE1-02>
- Valen-Senstad, A. (1992). *Relgionsfilosofi*. Århus: Forlaget Kolon.
- Vrindavanactnow.org. (u.a.). Baj Vrindavan act now. Hentet fra: <https://vrindavanactnow.org>
- Wiik, P. & Waale, R. B. (2016). *KRLE-boka 8–10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole. En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/2755>