

Geir Sannes Pedersen

Grønn vekst - det fremste redskapet for å oppnå en bærekraftig utvikling

En diskursanalyse av hvilke diskurser innen
bærekraftig utvikling som er mest fremtredende i
Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Jørgen Klein

Mai 2021

Geir Sannes Pedersen

Grønn vekst - det fremste redskapet for å oppnå en bærekraftig utvikling

En diskursanalyse av hvilke diskurser innen
bærekraftig utvikling som er mest fremtredende i
Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Jørgen Klein
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Kunnskapsløftet 2020 har nylig tredd i kraft i norsk skole. Bærekraftig utvikling har blitt et av tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bærekraftig utvikling er et komplekst begrep som mange forstår og anvender forskjellig. Dette har ført til debatter om hvordan problemstillingene rundt bærekraftig utvikling skal løses. Læreplanverket vektlegger derfor enkelte aspekter ved bærekraftig utvikling i større grad enn andre, på bakgrunn av diskursene som forfatterne av dokumentet mener er hensiktsmessig. En diskurs er tett forbundet med makt. Denne masteroppgaven belyser hvilke diskurser tilknyttet bærekraftig utvikling som er mest fremtredende i Kunnskapsløftet 2020 gjennom problemstillingen: *Hvordan fremstilles og vektlegges begrepet bærekraftig utvikling i Kunnskapsløftet 2020, med særlig fokus på samfunnsfaget og naturfaget?* Diskursanalysen har tatt utgangspunkt i overordnet del, og fagplanene i samfunnsfag og naturfag. Forskningen har vektlagt sentrale begreper rundt bærekraftig utvikling i læreplanen. Såkalte nodalpunkter kan fortelle hvilke diskurser som vektlegges ut fra betydningen til nodalpunktene og hvor ofte de anvendes.

Gjennom en tabell som ble utformet på bakgrunn av teoretikere som vektlegger ulike aspekter for å løse utfordringene rundt bærekraftig utvikling ble det dannet tre overordnede diskurser: grønn vekst, nedvekst og ulikhet. Funnene avdekket at det nye læreplanverket i stor grad vektlegger teknologiutvikling og skapende virksomhet for å oppnå en bærekraftig utvikling. Der overordnet del og naturfaget særlig fremmet et ønske om elever som hadde kunnskap om, og kompetanse for utvikling av ny teknologi. Samfunnsfaget fokuserte i større grad på menneskets levesett, og ulikheter med tanke på fordeling av ressurser, makt og byrder. Generelt var diskursen om grønn vekst mest fremtredende i fagfornyelsen ettersom teknologiutvikling og økonomisk vekst samspiller i denne diskursen. Derimot ble også aspekter som kjennetegner nedvekstdiskursen og ulikhetsdiskursen fremmet, særlig innenfor samfunnsfaget. Den kvantitative analysen avslørte i tillegg at samfunnsfaget muligens skal ha mer ansvar for utdanning for bærekraftig utvikling ettersom begrepet bærekraftig utvikling ble anvendt hyppigere i læreplanen for samfunnsfag enn i naturfag.

Analysen avslørte hvilke perspektiver på utdanning for bærekraftig utvikling som skulle vektlegges i styringsdokumentet. Det er hovedsakelig tre perspektiver på utdanning for bærekraftig utvikling: *om*, *for* og *som*. Utdanning *om* tar for seg kunnskap om tematikken, utdanning *for* omhandler hovedsakelig kompetanser tilknyttet bærekraftig utvikling, og utdanning *som* tar for seg hvordan skolens virksomhet og infrastruktur tilrettelegger for bærekraftig utvikling. Hovedfunnene antydte at en utdanning for bærekraftig utvikling er det som skal prege undervisningen i størst grad. Dette gir elevene både kunnskap om bærekraftig utvikling, samt ferdigheter og evner som elevene vil behøve i et samfunn hvor målet er å oppnå en bærekraftig utvikling.

Abstract

The new curriculum has recently been introduced in Norwegian schools. Sustainable development has become one of three interdisciplinary themes in the renewal (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sustainable development is a complex concept that many people understand and use differently. This has led to debates about how the issues around sustainable development should be solved. The curriculum therefore emphasizes certain aspects of sustainable development to a greater extent than others. What the authors of the document believe are appropriate depends on which discourse they identify with. A discourse is closely linked to power. This master thesis illuminates which discourses associated with sustainable development that are most prominent in the new curriculum through the question: How is the concept of sustainable development presented and emphasized in the new national curriculum from 2020, with focus on the subjects social science and nature science? The discourse analysis is based on the core curriculum, and the subjects social science and nature science. The research involves key concepts around sustainable development in the curriculum. So-called nodal points can tell which discourses are emphasized to the greatest extent because the nodal points are mentioned to varying degrees and have different meanings within the discourses.

Three overarching discourses were formed on the basis of theorists who emphasize various aspects around sustainable development: green growth, degrowth and inequality. The findings revealed that the new curriculum greatly emphasizes technology and innovation in order to achieve sustainable development. Where the core curriculum and nature science in particular promoted a desire for students who had knowledge *about*, and competence *for* development of new technology. Social science were more focused on lifestyle and differences in terms of distribution of resources, power and burdens. In general, green growth was most prominent in the new curriculum as technology development and economic growth are linked in this discourse. On the other hand, aspects that characterize the degrowth and inequality discourse were also promoted, particularly in social science. The quantitative analysis also revealed that social science may have more responsibility for education for sustainable development as the term sustainable development was used more frequently in the curriculum for social science than in the nature science.

The analysis revealed which perspectives on education for sustainable development that should be emphasized in the document. There are mainly three perspectives on education for sustainable development. Education that deals with knowledge *about* the topic, education that mainly deals with competencies *for* sustainable development, and education that deals with how the schools activities and infrastructure facilitate sustainable development. The main findings indicated that an education *for* sustainable development is what should mainly characterize the teaching. This provides students with both knowledge about sustainable development, as well as skills and abilities that students will need in a society where the goal is to achieve sustainable development.

Forord

Masteroppgave. Det var aldri sikkert at jeg skulle skrive en masteroppgave. En masteroppgave er en lang prosess som krever selvdisiplin og struktur, og forskningsprosessen har vært preget av stresset som en masteroppgave medfører. Struktur i hverdagen er noe jeg verdsetter, men i arbeidet med masteroppgaven har jeg oppdaget raskt at dagene kan variere. I ettertid er det lett å fokusere på feilene som ble gjort på veien, men til slutt må en bare si seg fornøyd og håpe at timene som ble investert i oppgaven lønner seg.

En person som fortjener en stor takk er veilederen min, Jørgen Klein. Temaet hadde jeg allerede bestemt meg for, men han belyste en innfallsvinkel i møte med Kunnskapsløftet 2020 som jeg aldri hadde hørt om. Gjennom gode, konstruktive tilbakemeldinger kombinert med noen humoristiske innspill har han hevet oppgaven, og gjort prosessen lettere.

Enkelte dager i denne skriveprosessen har vært lette, mens andre dager har vært blåere enn den blåeste mandagen. Gjengen på lesesalen skal derfor ha sin dose skryt. De har gjort de lette dagene enda lettere, men ikke minst gjort de tunge dagene bedre med humor, overfladiske innspill og diverse leker. Samtidig har familie og gode venner bidratt til å holde motivasjonen min oppe, samt gjort avkoblingen fra masteroppgaven til en lek. Dere vet hvem dere er. Tusen takk.

Studentlivet er snart over, og det er bare å glede seg til den frustrerende jobbhverdagen!

Trondheim, 25.mai 2021

Geir Sannes Pedersen

Innholdsfortegnelse

Figurer	xiii
Tabeller	xiii
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2.0 Begrepsavklaring og tidligere forskning	4
2.1 Læreplan – et komplekst styringsdokument	4
2.1.1 Tidligere styringsdokumenter	5
2.2 Bærekraftig utvikling – et nøkkelbegrep	7
2.3 Tidligere forskning	8
3.0 Teoretisk rammeverk	11
3.1 Utdanning for, om eller som	11
3.1.1 Utdanning for bærekraftig utvikling	11
3.1.2 Utdanning om bærekraftig utvikling	12
3.1.3 Utdanning som bærekraftig utvikling	13
3.2 Skillelinjer innen bærekraftig utvikling	14
3.2.1 Overordnede diskurser	15
3.2.2 Operasjonalisering av diskursene i BU	18
4.0 Metode	19
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	19
4.1.1 Konstruktivismen	19
4.1.2 Hermeneutikk	20
4.2 Metodologi og metoder	21
4.2.1 Diskursanalysens verktøy	22
4.2.2 Kvantitativ innholdsanalyse	23
4.3 Utvalget	24
4.4 Etiske betraktninger	25
4.4.1 Reliabilitet og pålitelighet	25
4.4.2 Validitet og gyldighet	26
5.0 Analyse og resultater	28
5.1 Kvantitativ tilnærming	28
5.1.1 Kunnskapsløftet 2020	28
5.1.2 Kunnskapsløftet 2006	30
5.1.3 Kvantitativ sammenligning	33
5.2 Diskursanalyse - Kunnskapsløftet 2020	34
5.2.1 Overordnet del – verdier og prinsipper	34
5.2.2 Læreplan i samfunnsfag	37
5.2.3 Læreplanen i naturfag	40
5.2.4 Oppsummerende funn i Kunnskapsløftet 2020	43

6.0 Diskusjon	44
6.1 <i>Grønn vekst – økonomi og økologi</i>	44
6.1.1 Styringsdokumentene.....	45
6.2 <i>Nedvekst – menneskenes levesett</i>	47
6.2.1 Styringsdokumentene.....	47
6.3 <i>Ulikhet – nord vs. sør</i>	49
6.3.1 Styringsdokumentene.....	49
6.4 <i>Utdanning om, for eller som</i>	52
7.0 Avslutning	56
7.1 <i>Hovedfunn</i>	56
7.2 <i>Begrensninger og videre forskning</i>	57
7.3 <i>Didaktiske implikasjoner</i>	57
8.0 Referanseliste	59

Figurer

FIGUR 1. BÆREKRAFTIG UTVIKLINGS DIMENSJONER (SCHEIE & KORSAGER, 2015).....	8
--	---

Tabeller

TABELL 1. DISKURSER - BÆREKRAFTIG UTVIKLING.....	18
TABELL 2. OVERORDNET DEL AV LÆREPLANEN - KUNNSKAPSLØFTET 2020	28
TABELL 3. LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG - KUNNSKAPSLØFTET 2020.....	29
TABELL 4. LÆREPLAN I NATURFAG - KUNNSKAPSLØFTET 2020	30
TABELL 5. GENERELL DEL AV LÆREPLANEN - KUNNSKAPSLØFTET 2006.....	30
TABELL 6. LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG - KUNNSKAPSLØFTET 2006.....	31
TABELL 7. LÆREPLAN I NATURFAG - KUNNSKAPSLØFTET 2006	32
TABELL 8. SAMMENLIGNING AV LK06 OG LK20	33

1.0 Introduksjon

Bærekraftig utvikling blir stadig et viktigere tema i verdenssamfunnet og samfunnsdebatten. Både media, politikere og enkeltmennesker har rettet søkelyset mot bærekraftig utvikling. «We are in the beginning of mass extinction and all you can talk about is the money and the fairy tales of eternal economic growth” sa Thunberg i sin tale på FNs klimatoppmøte I 2019 (Vaughan, 2019). Kritikken går ut på at verdenssamfunnet vektlegger økonomisk vekst fremfor klimaet og miljøet. 18 år gamle Greta Thunberg fra Sverige har vært en ledende skikkelse blant klimaaktivister i løpet av min tid på lærerstudiet. Gjennom skolestreiker for miljøet har målet vært å skape en bærekraftig fremtid. Dette har medført et elevengasjement, særlig i de vestlige landene, som samfunnet aldri har sett maken til. Ungdommer har tatt ansvar for at sin egen fremtid skal være bærekraftig, og engasjementet som preger samfunnet nå viser hvordan enkeltindividet kan endre framtiden. Debattene omkring bærekraftig utvikling har eksistert i lang tid, også i skolen. Temaet rommer problemstillinger som tar utgangspunkt i klima-og miljø, økonomi og sosiale forhold (FN-sambandet, 2019). Disse utfordringene påvirker hele det globale verdenssamfunnet, der konsekvensene rammer de mest sårbare i størst grad. Fra et utdanningsperspektiv har lærerne et enormt ansvar for å danne elever som har kjennskap til disse problemene, samt gi de redskaper til å skape en positiv endring i samfunnet.

Hvordan styringsdokumentene som lærerne må forholde seg til, vil derfor være av stor betydning. Tidligere læreplanverk har blitt kritisert for å ikke inneha et tilstrekkelig fokus på bærekraftig utvikling (Bjønness & Sinnes, 2019). Viktigheten av det nye læreplanverket blir derfor sentral ettersom bærekraftig utvikling trenger en fornyelse i norsk skole dersom en bærekraftig utvikling skal oppnås på global skala. En umiddelbar forbedring er at det nye læreplanverket består av tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre opplæringen, der bærekraftig utvikling er et av temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er det store spørsmål tilknyttet innholdet i læreplanverket ettersom temaet bærekraftig utvikling er komplekst i et utdanningsperspektiv. Læreplanverket vil påvirke fremtidige generasjoner sin forståelse av bærekraftig utvikling, og dette er en av grunnene til at Kunnskapsløftet 2020 skal undersøkes i denne masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 1987 presenterte World Commission on Environment and Development begrepet bærekraftig utvikling i rapporten «Vår felles framtid». Definisjonen var: «en utvikling som skal imøtekomme dagens behov uten å ødelegge kommende generasjoners mulighet til å få dekket sine behov» (WCED, 1987, s. 18). Definisjonen blir fortsatt anvendt som et referansepunkt av aktører i debatter, forskning og ikke minst styringsdokumenter for skolen (Langhelle, 2019, s. 143).

Perioden fra 2005 til 2014 ble definert som De Forente Nasjoner sitt tiår for bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2019). Utdanning for bærekraftig utvikling skulle bli et fokusområde i skolesystemet, der målet var å integrere verdier, holdninger og tankeganger i utdanningen for å skape atferdsendringer i samfunnet. Essensen var at bærekraftig utvikling skulle gjennomsyre all opplæring i skolen, men til tross for at Norge støttet dette ble Kunnskapsløftet 2006 kritisert for å ikke inneha et tilstrekkelig fokus på

bærekraftig utvikling (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 249). I 2016 presenterte FN 17 bærekraftsmål bestående av 169 delmål som skulle nås innen 2030 (FN-sambandet, 2019). Bærekraftsmålene ble vedtatt av samtlige medlemsland, og ble sett på som avgjørende i møte med utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling. På bakgrunn av begrepets utvikling over tid er det grunn til å tro at bærekraftig utvikling har fått en større betydning i samfunnet, og derfor i skolesystemet.

Det nye læreplanverket i Norge vil derfor være interessant å undersøke, ettersom dette kan gi en indikasjon på om temaet har fått en større rolle i det norske samfunnet. Problemstillingene som bærekraftig utvikling omfatter er komplekse, og en forutsetning for å løse disse er at skolen arbeider med temaet gjennom alle skolefagene. Interessen for bærekraftig utvikling har vært gjennomgående i studietiden, og derfor ble det naturlig for meg å avslutte studieløpet med en masteroppgave som tar tak i bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling er dagsaktuelt, og utfordringene rundt bærekraftig utvikling må løses i løpet av min levetid dersom fremtidens generasjoner skal ha de samme mulighetene som vi har i dagens samfunn. Spørsmålet blir da om det har skjedd en endring i det norske skolesystemet, og ved å analysere Kunnskapsløftet 2020 vil det være mulig å uttale seg om hva bærekraftig utvikling skal innebære fremover i skolen.

«Bærekraftig utvikling har en forankring i naturfag, men det er og flerfaglig og krever også en flerfaglig tilnærming. Utvalget mener at bærekraftig utvikling bør styrkes i læreplanverket og integreres i flere fag, spesielt i samfunnsfagene og naturfagene» (NOU 2015: 8, s. 50).

I forkant av det nye læreplanverket ble det nedsatt et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag og kompetanser med tanke på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen og blir derfor omtalt som Ludvigsen-utvalget. Sitatet ovenfor peker på hva utvalget mente var viktig å fokusere på innen bærekraftig utvikling i skolen, og essensen var at det skulle styrkes i grunnopplæringen. Tverrfaglig arbeid var et nøkkelpunkt. De kompliserte problemstillingene som følger bærekraftig utvikling krever et tverrfaglig arbeid i skolen. Samtidig blir viktigheten av samfunnsfagene og naturfagene fremhevet, og i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk er det derfor hensiktsmessig å undersøke temaet bærekraftig utvikling. Imidlertid påpeker Sinnes (2015) at bærekraftig utvikling ikke kan legges til et spesifikt fag ettersom utfordringene krever en tverrfaglig tilnærming. Derfor skal både fagplanene i samfunnsfag og naturfag undersøkes sammen med «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det jeg hittil har skissert danner utgangspunktet for min oppgave, og i denne teksten skal følgende problemstilling belyses:

«Hvordan vektlegges og fremstilles begrepet bærekraftig utvikling i Kunnskapsløftet 2020, med særlig fokus på samfunnsfaget og naturfaget?»

Problemstillingen tilsier at jeg skal undersøke det nye læreplanverket med tanke på begrepet bærekraftig utvikling. Samfunnsfag og naturfag skal vektlegges ettersom disse fagene tradisjonelt har fått mye av ansvaret for temaet bærekraftig utvikling (Bjønness & Sinnes, 2019). På bakgrunn av at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema i Kunnskapsløftet 2020 er det viktig å undersøke fornyingen av bærekraftig utvikling i det

nye styringsdokumentet. Dessuten eksisterer det minimalt med tidligere forskning knyttet til LK20. Det nye læreplanverket inneholder også kjerneelementer innenfor hvert fag, der bærekraftige samfunn har blitt et av temaene i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For å spesifisere hva som skal avdekkes ved å forske på Kunnskapsløftet 2020 har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene omhandler hvilke diskurser rundt bærekraftig utvikling som blir vektlagt i det nye læreplanverket, og hvordan utdanning for bærekraftig utvikling skal foregå.

1. I hvilken grad er Kunnskapsløftet 2020 preget av bærekraftig utvikling?
2. Hvilke sentrale diskurser knyttet til bærekraftig utvikling kan identifiseres i Kunnskapsløftet 2020?
3. Hvilke didaktiske perspektiver på bærekraftig utvikling fremmes i Kunnskapsløftet 2020?

Forskningsspørsmål 1 er direkte tilknyttet den kvantitative analysen ettersom opptellingen av begrepet bærekraftig utvikling i LK06 og LK20 kan synliggjøre hvor preget styringsdokumentene er av bærekraftig utvikling. Forskningsspørsmål 2 omhandler hvilke diskurser som sirkulerer i Kunnskapsløftet 2020, der ulike nøkkelpbegrepet har blitt valgt ut for å belyse hvilke diskurser som står sterkest i det nye læreplanverket. Forskningsspørsmål 3 går mer på hvilke føringer styringsdokumentet legger for undervisning i bærekraftig utvikling på bakgrunn av hvilke diskurser som står sterkest i LK20, der samfunnsfaget og naturfaget vil være i fokus. Bærekraftig utvikling er et komplekst begrep, men gjennom en grundig forskningsprosess skal jeg synliggjøre hva begrepet innebærer i Kunnskapsløftet 2020.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven sin oppbygning vil bestå av ulike deler som skal utdype forskningsprosessen min i møte med Kunnskapsløftet 2020. Oppgavens første del vil inneholde begrepsavklaringer av læreplaner og bærekraftig utvikling. Innenfor dette delkapitlet vil også tidligere forskning bli presentert. Dette bidrar til at mine funn kan vurderes som gyldige, samtidig som forskningen min blir lettere å plassere innen forskningsfeltet. Deretter vil oppgavens teoretiske rammeverk gjennomgås. Der teoretikere tilknyttet ulike utdanningsperspektiver på bærekraftig utvikling vil presenteres, etterfulgt av sentrale diskurser tilknyttet bærekraftig utvikling for å se hvilke av disse som kan identifiseres i LK20. Selve forskningsprosessen vil eksplisitt bli utdypet i metodekapitlet, hvor valgene som er tatt blir begrunnet slik at forskningens totale troverdighet ivaretas. I de videre kapitlene vil selve analysen av LK06 og LK20 bli synliggjort, før funnene i analysen drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. Til slutt en oppsummering hvor mine viktigste funn vil bli fremhevet for å besvare problemstillingen samt forskningsspørsmålene. I tillegg til videre forskning som bør gjøres på feltet og eventuelle didaktiske implikasjoner som de ulike diskursene kan medføre.

2.0 Begrepsavklaring og tidligere forskning

Dette kapitlet vil inneholde begrepsavklaringer av sentrale begreper i denne oppgaven. I denne masteroppgaven innehar begrepene læreplan og bærekraftig utvikling en stor rolle, og derfor vil begrepenes betydning og historie redegjøres for. Utdanning knyttet til bærekraftig utvikling er også sentralt. UBU vil brukes om all utdanning rundt bærekraftig utvikling, men når det handler om ulike perspektiver på UBU vil dette spesifiseres ettersom det ofte deles inn i om, for og som. De ulike perspektivene vil presenteres i teoridelen, men utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) anvendes gjennomgående i teksten og derfor klargjøres dette allerede nå. I den siste delen av kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning knyttet til bærekraftig utvikling.

2.1 Læreplan – et komplekst styringsdokument

Ifølge Imsen (2016, s. 265) er læreplanen ansett som lærerens viktigste arbeidsdokumenter ettersom samtlige lærere må forholde seg til innholdet. I Norge er det vanlig at læreplanen blir utformet av staten, slik at disse kan fungere som direktiver for skolene. Målet med en nasjonal læreplan er å tilby et likeverdig skoletilbud uavhengig av geografisk og sosial bakgrunn (Engelsen, 2015, s. 21). Skolen blir ansett som en sammenbindende faktor hvor nasjonal identitet skapes og ivaretas ettersom befolkningen er bosatt spredt med flere ulikheter. Opplæringen skal ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner, samt norsk historie og særpreget til Norge (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). Dette var lenge hovedhensikten med læreplanene, men dette synet har endret seg ettersom vi lever i et langt mer pluralistisk samfunn (Engelsen, 2015, s. 92). «Skolen og utdanning er et middel for endring og fornying i samfunnet» (Engelsen, 2015, s.21). I denne konteksten blir læreplanen en viktig brikke. Læreplanens føringer får konsekvenser for samfunnet og alle skolene i landet. Med jevne mellomrom kommer det nye nasjonale læreplaner i et forsøk på å fornye og forbedre samfunnet. Ifølge Engelsen (2015, s. 22) har læreplanen tre samfunnsmessige funksjoner: Læreplanen avspeiler samfunnet, informerer om samfunnets prioriteringer og dokumentet påvirker mye. Det har derfor blitt vanlig at dersom noe ikke fungerer i samfunnet, så endres læreplanen. Imsen (2016, s. 290) er enig med Engelsen (2015, s. 92) om at læreplanen består av et pluralistisk grunnlag, slik at flere ideologier og synspunkter vektlegges i samme dokument. Dette gjør at et bredt spekter av kunnskapssyn, menneskesyn og verdigrunnlag blir inkludert.

Læreplanverket skaper alltid store debatter fordi offentlige og private aktører har meninger om hva som er best for samfunnets utvikling. Det eksisterer dermed et spenningsforhold mellom statens interesser, og individets interesser (Imsen, 2016, s. 282). Ofte vises dette gjennom språket i dokumentet. Ordene og begrepene som blir anvendt er ofte vage og generelle gjennom kompromissformuleringer for å skape en illusjon av enighet mellom partene som har utformet dokumentet (Engelsen, 2015, s. 23). Konsekvensen av slike formuleringer blir at ordene som skal forklare så mye som mulig, egentlig får motsatt effekt (Imsen, 2016, s. 291). Forsøker noen å analysere, tolke og presisere formuleringene i læreplanen så vil det oppdages at partene som har utformet læreplanen forsøker å skjule deres uenigheter (Engelsen, 2015, s. 23). Istedenfor å anvende et praktisk språk som eksplisitt utdyper hva som skal gjennomføres, så har tendensen vært at de tidligere læreplanene anvender et vagt, trettende og repeterende ekspertspråk (Imsen, 2016, s. 292). Styringsdokumentet styrer dermed i ulike retninger, og blir derfor vanskelig å forstå for de som skal anvende dokumentet.

Fra et historisk perspektiv har læreplaner endret seg. *Målstyring* ble et sentralt begrep ved slutten av 1990-tallet gjennom L97, der presis målstyring ble vektlagt i større grad i hele skoleverket (Engelsen, 2015, s. 83). Myndighetene ga uttrykk om at de ønsket å ivareta behovet for reell nasjonal styring gjennom innholdet i læreplanen. I motsetning til tidligere skulle det bli mulig å etterprøve og evaluere om målene i opplæringen var nådd (Engelsen, 2015, s. 82). Alle elevene skulle få et lærestoff som ga dem felles referanserammer, på bakgrunn av at de tidligere læreplanene var preget av for lite målstyring og undervisning knyttet til vår felles kulturarv (Engelsen, 2015, s. 84). Derimot gikk LK06 bort fra denne tankegangen, og overlot heller det konkrete innholdet til lærerne og skolelederne. Dette førte til at LK06 ble beskyldt for å være upresis, ettersom lærerne følte at retningslinjene var diffuse (Engelsen, 2015, s. 85). En lokal læreplan er derfor en hensiktsmessig måte å konkretisere de diffuse retningslinjene, og effektivisere overførselen av innholdet i læreplanen til klasserommet. En lokal læreplan utdyper eksplisitt hva lærerne skal prioritere, samtidig som skolene får mulighet til å tilpasse opplæringen med tanke på ulikheter innen kultur, historie og geografi (Imsen, 2016, s. 293).

2.1.1 Tidligere styringsdokumenter

Den utgående læreplanen LK06 inneholder fokusområder knyttet til bærekraftig utvikling, der den generelle delen av læreplanen kan trekkes frem. Den generelle delen består av sju deler, og det er verdt å bemerke at «Det miljøbevisste mennesket» utgjør den siste delen av dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 1). Bærekraftig utvikling nevnes kun ved to anledninger i generell del av læreplanen. «Samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21). Dette vage utsagnet er en av to anledninger hvor begrepet anvendes. Sitatet kan enkelt tolkes som at temaet må rette søkelyset på sammenhengen mellom natur og menneske ettersom bærekraftig utvikling krever kunnskapsrike borgere for å sikre fremtiden. Kunnskapsløftet 2006 fremhever FN sine tre dimensjoner med tanke på utdanning for bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2019). Elevenes læring knyttet til bærekraftig utvikling skal vektlegge naturens begrensninger, ressurser og sosiale forhold. Medmenneskelighet og solidaritet trekkes frem som verktøy for å finne løsninger, og fokus på verdens fattige skal være et bærende prinsipp i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

I «Det miljøbevisste mennesket» finner vi utsagnet: «Velferden avhenger av evnen til å utvikle nye ideer, til å bruke avansert teknologi, til å skape nye varer og til å løse tradisjonelle problemer med mer fantasi og fornuft» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Innovasjon, teknologi og evnen til å utvikle nye ideer er noe velferden avhenger av, og gjennomgående i det miljøbevisste mennesket så promoteres teknologiutvikling og særlig kunnskap om bærekraftig utvikling. Teknologi har også en egen del i *Det arbeidende menneske* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 9). Dette kan indikere at teknologi og nye ideer ble sett på som avgjørende i møte med fremtiden i det tidligere læreplanverket. Konsekvensene med teknologiutvikling ble også trukket frem, fordi levesettet vårt har dype og truende innvirkninger på klimaet og miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). På bakgrunn av at konsekvensene har blitt mer omfattende så har det blitt nødvendig å se sammenhenger på tvers av fagene, men også mobilisere til innsats på tvers av landegrensener. Til tross for dette så trekkes naturfagene og samfunnsfagene frem som sentrale i utdanning for bærekraftig utvikling. De nevnte

fagene er aktuelle med tanke på utfordringene rundt bærekraftig utvikling fordi innholdet i fagene tar direkte og indirekte for seg flere av temaene som kan knyttes til bærekraftig utvikling. Bjønness og Sinnes (2019) påpeker at selv om bærekraftig utvikling har hatt en plass i norsk skole gjennom LK06, er det tydelig at temaet ikke har blitt prioritert i tilstrekkelig grad. I den tidligere læreplanen var UBU tilstede, men fortrinnsvis i samfunnsfag og naturfag. Derimot peker flere forskere på at UBU krever en større tverrfaglig satsing ettersom utfordringene omhandler samtlige fagområder (Bjønness & Sinnes, 2019; Sinnes, 2015).

Strategien «Kunnskap for en felles framtid – Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015» (Kunnskapsdepartementet, 2012) ble lansert for å styrke og klargjøre UBU i LK06. I dokumentet ble det presentert flere punkter for hva UBU skulle innebære. Visjonen var at bærekraftig utvikling skulle gjennomsyre samtlige fag, stimulere til problemløsning og ta opp globale samt lokale emner (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Dimensjonene sosiale forhold, økonomi og naturmiljø skulle fortsatt prege utdanningen. Derimot ble et større fokus rettet mot refleksjon, engasjement, biologisk mangfold og forholdet mellom fattige og rike land (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Videre ble det anbefalt at miljødimensjonen og utviklingsdimensjonen sees på som en helhet, i motsetning til tidligere da begrepene ofte ble sett på som individuelle mål (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 15; Langhelle, 2019). Kritikken mot strategien ble derimot synliggjort av Bjønness og Sinnes (2019) fordi strategien sin påvirkningskraft i norsk skole har vært minimal ettersom den ikke er nedfelt i forskrifter og rammeplaner. Innholdsmessig virker dokumentet som en forbedring, men i skolepraksis ble lite endret.

Ludvigsen-utvalget sin utredning «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8) presenterte kompetanser som vil være viktige fremover. Det ble fastslått at fagene trenger en fornyelse. Tre flerfaglige temaer ble presentert: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet samt folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, s. 49). I motsetning til tidligere så anbefalte utvalget at målene skulle gå på tvers av fagområdene, slik at vurderingsarbeidet og dybdelæringen ble styrket (NOU 2015: 8, s. 58). «Det er en voksende erkjennelse av at skolen må ta opp temaer om klodens eksistens, i sterkere grad enn i dag» (NOU 2015: 8, s. 49). Både de tre tidsdimensjonene og grunnpilarene til FN skulle vektlegges i bærekraftig utvikling som et flerfaglig tema.

«Temaer som kan være aktuelle innenfor det sosiale er menneskerettigheter, levekår, helse, kultur, mangfold, likestilling, utdanning, arbeidsvilkår, rettferdighet og ansvarlighet. Temaer som kan være aktuelle innenfor økonomi er å minske fattigdom, rettferdig fordeling av ressurser, nasjonal og global markedsøkonomi, arbeid og inntekter, økonomisk trygghet. Temaer som kan være aktuelle innenfor miljø er å ta vare på naturen og utnytte naturressurser og landarealer på en bærekraftig måte» (NOU 2015: 8, s. 50).

Innenfor begrepet bærekraftig utvikling var det også et fokus på innovasjon, kreativitet og teknologiutvikling. Kunnskap- og teknologiutvikling ble ansett som viktige aspekter i utdanningen ettersom samfunnet og arbeidslivet vil stille krav om dette. Risikoen med klimaendringene skal fremheves, samtidig som skolen skal motivere elevene til å ivareta det biologiske mangfoldet og ta klimabevisste valg. Posisjonen til bærekraftig utvikling skulle ut i fra Ludvigsen-utvalget bli vesentlig styrket i det nye læreplanverket som gradvis trer i kraft fra 2020.

2.2 Bærekraftig utvikling – et nøkkelbegrep

Begrepet bærekraftig utvikling blir i dagens samfunn anvendt i mange ulike situasjoner av forskjellige aktører, men enkelte mener det trengs nye begreper for å løse klima- og miljøutfordringene (Samuelsen, Vik & Standal, 2020). Enn så lenge finnes det få gode erstattere for begrepet bærekraftig utvikling. Berenskoetter (2016, s. 2) hevder at nøkkelbegreper er termer for forståelse og diskusjon av det moderne samfunnet, men som til tross for dette er vanskelig å definere ettersom slike begrep ofte har en uklar betydning. Det fremheves at konteksten er med på å påvirke hvilken betydning et begrep får, og at betydningen til et begrep avhenger av hvilket bilde hvert individ konstruerer seg i møte med begrepet. Ut fra denne forklaringen kan bærekraftig utvikling være et moderne nøkkelbegrep. Bærekraftig utvikling forstås forskjellig fra de ulike aktørene som anvender det, og derfor blir begrepets historikk vesentlig for å begripe hva begrepet innebærer i henhold til Langhelle (2019, s. 142).

En tradisjonell definisjon av bærekraftig utvikling ble presentert i rapporten «Vår felles framtid». Definisjonen var: «en utvikling som skal imøtekomme dagens behov uten å ødelegge kommende generasjoners mulighet til å få dekket sine behov» (WCED, 1987, s. 18). Definisjonen har fått kritikk for å være upresis og vag, noe som har ført til mange bruksområder som åpner for feilaktig bruk av begrepet (Dobson, 1996; Sinnes, 2015; Eriksen, 2017). Bærekraftig utvikling blir dermed anvendt av aktører som ofte ikke forstår hele konseptet med begrepet. Rapporten forsøkte videre å forene to motstridende temaer, *utvikling* og *miljø* (Langhelle, 2019, s. 143). Lafferty og Langhelle (1995, s. 14) definerte utvikling som kun positive endringer innen realisering av verdier, prinsipper eller faktiske forhold. Bærekraftig utvikling blir ofte omtalt i sammenheng med denne definisjonen av utvikling fordi en bærekraftig utvikling avhenger av en positiv utvikling. Debatten om de to motstridende temaene tok for seg *utvikling* i det globale sør, og *miljø* i det globale nord. Utviklingslandene trenger utvikling, mens industrilandene må gjøre utviklingen mer miljøbasert (Langhelle, 2019, s. 143).

I 1992 ble Rio-konferansen avholdt der det ble diskutert en plan for bærekraftig utvikling i det 21. århundret. Sluttdokumentet Agenda 21 identifiserte produksjons- og forbruksmønsteret i den rike delen av verden som den viktigste årsaken til miljøproblemene (UN, 1992). Sammenhengen mellom rike og fattige land ble dermed fastsatt. For å oppnå en bærekraftig utvikling måtte de rike landene redusere forbruket, men oppmuntre og støtte de fattige landene til mer forbruk og utvikling for å deretter kunne oppnå en bærekraftig utvikling. Det er liten tvil om at fattigdom og økonomi ble prioritert innen forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling ettersom Agenda 21 fortrinnsvis vektla dette i planen for å oppnå en global bærekraftig utvikling (UN, 1992). Utdanning for bærekraftig utvikling ble introdusert for første gang i Agenda 21, og nedfelt som et eget kapittel i handlingsplanen (Eriksen, 2017).

Tusenårsmålene lansert i 2000 bestod av åtte mål, der utryddelsen av fattigdom var brennpunktet. Til tross for at fattigdom var førsteprioritet, så omhandlet ett mål klima- og miljø (FN-sambandet, 2019). Begrepet fikk delvis utviklet andre fokusområder enn fattigdom gjennom tusenårsmålene. The Millennium Development Goals Report (UN, 2013) viser at tusenårsmålene er historiens mest vellykkede plan for bekjempelse av fattigdom. Tusenårsmålene har bidratt til å halvere andelen av ekstremt fattige i verden. Likestilling innen skolegang har ført til at flere jenter får gå på skolen, og prosenten av verdensbefolkningen som har tilgang på rent drikkevann har steget fra 76% i 1990 til

89% i 2010 (UN, 2013). Perioden fra 2005-2014 ble deretter lansert som FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. Målet med tiåret var å integrere verdiene, holdningene og tankegangen som en bærekraftig utvikling behøver, i samtlige sider ved opplæringen for å utvikle atferdsendringer som muliggjør et mer bærekraftig samfunn (FN-sambandet, 2019).

I 2015 ble 17 bærekraftsmål bestående av 169 delmål vedtatt av FN for å oppnå en bærekraftig utvikling innen 2030. Et argument for bærekraftsmålene var at tusenårsmålene hadde blitt kritisert for å kun fokusere på fattigdom. Bærekraftsmålene skulle ta tak i både fattigdom, ulikheter og klimaendringer (FN-sambandet, 2021). Klima- og miljø har fått en vesentlig større del, og i hvert fall sju av FN sine bærekraftsmål går direkte på dimensjonen klima- og miljø. Målene medførte en ny forståelse av samspillet mellom miljø, ulikhet og økonomi. Tre dimensjoner er derfor sentrale innen bærekraftig utvikling: klima- og miljø, økonomi og sosiale forhold. Ifølge Langhelle (2019, s. 141) har bærekraftsmålene gitt begrepet bærekraftig utvikling ny aktualitet, og målene har bidratt til en større agenda som fokuserer mer på å adressere klima- og miljøproblemer verden står ovenfor.



Figur 1. Bærekraftig utviklings dimensjoner (Scheie & Korsager, 2015).

2.3 Tidligere forskning

I følgende del av kapitlet vil jeg plassere min forskning inn i forskningsfeltet bærekraftig utvikling, og for å gjøre dette vil det redegjøres for tidligere forskning som er relevant for dette masterprosjektet. Tidligere forskning skiller seg fra teori ettersom det kan fortelle om andre sine funn i Kunnskapsløftet 2020. Imidlertid trenger ikke disse funnene å være overførbare til min forskning. Et teoretisk rammeverk vil derfor inneha en sterkere posisjon ettersom dette er basert på flere teoretikere som har anerkjente funn, samt forsket på feltene over lang tid. Det nye læreplanverket blir gradvis innført i norsk skole. Derfor er det lite tidligere forskning knyttet direkte til LK20, men det eksisterer tidligere forskning som har anvendt lignende metodologier og metoder knyttet til tematikken bærekraftig utvikling i møte med læreplaner.

Den mest relevante forskningen er det Jegstad og Ryen som har utført. I forskningsartikkelen: «Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolen naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse» (Jegstad & Ryen, 2020) tar de tak i

Kunnskapsløftet 2020 gjennom en innholdsanalyse. De undersøker innholdet i LK20 med tanke på bærekraftig utvikling, men de benyttet seg ikke av en diskursanalyse. Min forskning har et større ønske om å synliggjøre hvilke elementer ved bærekraftig utvikling som blir ansett som viktigst i LK20. Ved å tolke formuleringene som omhandler bærekraftig utvikling implisitt og eksplisitt, så kan dette belyse hvilke diskurser politikerne som har utformet læreplanverket vektlegger mest.

Jegstad og Ryen (2020, s. 304) har produsert en figur som viser hvor ofte bærekraftig utvikling nevnes i kompetansemålene i de to fagene, samt hvilke trinn det nevnes flest ganger. Figuren viser at naturfaget innehar flere kompetansemål som er tilknyttet bærekraftig utvikling enn samfunnsfaget. Funnene deres viser at både naturfaget og samfunnsfaget har en snever tilnærming til bærekraftig utvikling, og det er liten grad av overlapp med tanke på de tre dimensjonene knyttet til bærekraftig utvikling (Jegstad & Ryen, 2020, s. 308). Det virker som at økonomidimensjonen og klima-og miljødimensjonen er det som vektlegges i forståelsen av bærekraftig utvikling, ettersom de sosiale forholdene ikke er direkte knyttet til bærekraftig utvikling ifølge forskningen deres. De sosiale forholdene er heller tilknyttet til temaene demokrati og medborgerskap samt folkehelse og livsmestring, men selv om disse temaene omhandler bærekraftig utvikling så blir ikke dette påpekt i læreplanen.

Det eksisterer også ulikheter mellom fagene i LK20. Naturfaget legger vekt på kunnskap om bærekraftig utvikling, og miljødimensjonen står sterkt. Samfunnsfaget fokuserer på kompetanser for bærekraftig utvikling, og sosioøkonomiske forhold (Jegstad & Ryen, 2020, s. 309). Et fellestrekk derimot er at styringsdokumentet gir rom for å løfte frem store globale utfordringer, men at få konkrete utfordringer nevnes i dokumentet. Dette gjør at lærerne må velge ut konkrete utfordringer. En læreplan som gir lærerne for stort handlingsrom vil føre til komplikasjoner for lærerne, men også lærerstudentene ettersom de må tilegne seg bred kunnskap om hva bærekraftig utvikling innebærer samt hvilke utfordringer som må løses (Jegstad & Ryen, 2020, s. 309). En konsekvens av dette kan bli at andre aktører enn skolen og læreplanen bestemmer hva undervisning knyttet til bærekraftig utvikling skal inneholde, ettersom lærerne tar utgangspunkt i læremidler produsert av ulike aktører (Jegstad & Ryen, 2020, s. 310). Evnen til å se undervisningen i en større samfunnskontekst blir viktig, på bakgrunn av at undervisningen i klasserommet vil få konsekvenser i årene fremover. «Imidlertid kan den snevre tilnærmingen til begrepet i læreplanverket generelt og lite fokus på systemtenkning i naturfag spesielt innebære risiko for at de ulike dimensjonene av bærekraftig utvikling ikke blir sett i sammenheng» (Jegstad & Ryen, 2020, s. 310). Mangel på tverrfaglighet og sammenheng mellom de bærekraftige dimensjonene i opplæringen blir konkludert med som et problem.

Østvik (2015) har forsket på hvordan klimaendringer fremstilles i det tidligere læreplanverket og ulike læreverk i skolen gjennom en form for diskursanalyse. Min oppgave fokuserer hovedsakelig på Kunnskapsløftet 2020, men likevel er det interessant hvilke funn hun har gjort seg. I Opplæringsloven og generell del av læreplanen ble ikke begrepet klimaendringer nevnt, men blant kompetansemålene innen samfunnsfag ble begrepet benyttet (Østvik, 2015, s. 116). Derimot ble begreper som drivhuseffekt og miljø hyppig anvendt, og det virker som at begrepet klimaendringer ikke er anvendt i Kunnskapsløftet 2006 ettersom klimaendringer er allment oppfattet som et miljøspørsmål ifølge Østvik (2015, s. 116). Samtidig påpekes det at *Det miljømedvitne menneske* er et hovedområde i generell del av læreplanen, og tar for seg mye av problematikken knyttet

til klimaendringer. Videre i den generelle delen fremstilles klimaendringer som er problem forårsaket av menneskene, og at det er essensielt at menneskene finner løsninger på dette problemet (Østvik, 2015, s. 116). Ifølge Østvik (2015, s. 43) var konklusjonen at klima og klimaendringer blir nevnt i svært liten grad i Kunnskapsløftet 2006, og læreplanmålene er alt for lite spesifikke. Teknologi og kunnskap blir ansett som en av grunnene til klimaendringene, men også den viktigste bidragsyteren til å løse problemene. Samtidig skal utdanning være et viktig virkemiddel for å løse klimautfordringene, men da må utdanningen være tverrfaglig ettersom klimaendringene er komplekse og må sees i sammenheng med økonomi, etikk, naturvitenskap og politikk (Østvik, 2015, s. 43).

3.0 Teoretisk rammeverk

Kapitlet teoretisk rammeverk vil bestå av et bredt spekter med teori som skal anvendes i min diskusjon av Kunnskapsløftet 2020. Et teoretisk rammeverk er en nødvendighet for at oppgaven skal få noen form for substans innenfor tematikken bærekraftig utvikling. Kapitlet vil innledes med en gjennomgang av ulike didaktiske perspektiver på bærekraftig utvikling, der flere teoretikere som vektlegger ulike perspektiver vil bli presentert. Deretter vil overordnede diskurser knyttet til bærekraftig utvikling bli utdypet, og operasjonalisert gjennom en tabell hvor forskjellene på diskursene blir tydeliggjort.

3.1 Utdanning for, om eller som

Innenfor utdanning for bærekraftig utvikling er det flere synspunkter på hvordan utdanningen bør foregå, i likhet med mangfoldet av forklaringer på begrepet bærekraftig utvikling. Sinnes (2015, s. 36) peker på at full enighet rundt UBU ikke er en nødvendighet ettersom uenighet er en styrke fordi kan gjøre utdanningen mer dekkende. Derfor benytter jeg meg av flere teoretikere som vektlegger like og ulike perspektiver. Sinnes (2015), Jickling og Wals (2012), Mogren, Scherp og Gericke (2018) og Gadotti (2008) blir hovedsakelig anvendt for å belyse de ulike tilnærmingene i utdanning for bærekraftig utvikling. Teoretikerne er et godt eksempel på at land vil ha ulike fokusområder innenfor bærekraftig utvikling i deres læreplaner.

3.1.1 Utdanning for bærekraftig utvikling

Astrid Sinnes har i mange år drevet med forskning knyttet til hvordan skoler kan fremme en utdanning for bærekraftig utvikling, og forskningen er sentral i denne oppgaven til tross for at hun først og fremst fokuserer på naturfaglige aspekter. Sinnes (2015, s. 37) presenterer fire elementer som er avgjørende innen en utdanning for bærekraftig utvikling, som både kan anvendes innen samfunnsfag og naturfag:

1. Oppdatert kunnskap om klima og bærekraft.
2. En tverrfaglig tilnærming.
3. Kompetanser som kritisk tenkning, samarbeidsevner, fremtidstenkning, handlingskompetanse og innovasjon.
4. Skolen som arena for å lære å leve bærekraftig.

Informasjon knyttet til klima og bærekraft endrer seg kontinuerlig, derfor bør lærerne og skolene holde seg *oppdatert* ved å benytte seg av ulike plattformer for læringsstoff som gir elevene nye impulser. Elevene trenger å forstå utfordringene og mulighetene en bærekraftig utvikling omfatter, og dette krever en forståelse av de naturvitenskapelige utfordringene verden strever med (Sinnes, 2015, s. 53). På bakgrunn av at det finnes flere ubesvarte spørsmål og mye usikkerhet rundt klima og bærekraft så er det vanskelig å forutse hva som vil skje med naturen og samfunnet (Sinnes, 2015, s. 81). Dette fører til diskusjoner om hva, hvordan og hvorfor ulike aspekter ved UBU skal vektlegges. Det flere uansett er enige om er at *tverrfaglighet* er en nødvendighet. En tverrfaglig tilnærming behøves fordi utfordringene rundt bærekraftig utvikling går på tvers av fagfelt (Sinnes, 2015, s. 38; Bjønness & Sinnes, 2019). Et godt eksempel på at utfordringene rører flere fagfelt er FN's tre dimensjoner (Scheie & Korsager, 2015). Derfor trenger elevene å jobbe tverrfaglig, ettersom et enkelt fag ikke kan dekke samtlige dimensjoner. Ifølge Sinnes (2015, s. 38) tilrettelegger skolen for dette i liten grad, fordi faginndelingen samt testingen i hvert enkelt fag ikke muliggjør mye arbeid på tvers av fagene.

Det tredje elementet tar for seg *kompetanser* som elevene trenger for å leve i en verden der bærekraftig utvikling er målet. Disse kompetansene omtales som kompetanser for fremtiden (Sinnes, 2015, s. 39). Skolen skal tilrettelegge for erfaringer hvor elevene ser sammenhengen mellom det lokale og globale. Sentrale kompetanser er innovasjon, kreativitet, kritisk tenkning, samarbeid, fremtidenkning og handlingskompetanse (Sinnes, 2015, s. 44). De nevnte kompetansene kan bidra til å skape handlingsdyktige individer som kan bidra i en verden hvor bærekraftig utvikling er målet. Wals (2011) trekker frem kritisk tenkning som en nøkkel for at elevene selv skal klare å utvikle løsninger i møte med utfordringene knyttet til miljø og bærekraft. I likhet med Wals (2011), peker Sinnes (2015, s. 41) på viktigheten av å stille kritiske spørsmål til informasjon, slik at løsninger kan fremkomme. Elevene trenger da utforskende arbeidsmåter hvor de får komplekse problemstillinger som de må være løsningsorienterte for å utdype selvstendige formeninger (Sinnes, 2015, s. 108). Lærerne skal også gi elevene virkemidler til å vite hvordan de kan påvirke samfunnet i riktig retning. Det ultimate målet med skolen innenfor UBU er nemlig å skape handlingskompetanse (Sinnes, 2015; Korsager & Gabrielsen, 2018). Det elevene tilegner seg av kunnskap og ferdigheter på skolen, skal de kunne anvende direkte og indirekte gjennom politikk samt levemåte for å påvirke samfunnet (Sinnes, 2015, s. 44). Mer eksplisitt utdypes dette med redskaper som kan bidra til å minske forbruk, ta miljøbevisste valg, engasjere seg i debatter og øke kapasiteten til å se fenomener fra ulike perspektiver.

Det fjerde elementet innen UBU er en skole som tilbyr elevene en *arena* for å leve bærekraftig. En bærekraftig undervisning bør synliggjøre sammenhengen mellom deres individuelle økologiske fotavtrykk, og hvilken betydning dette avtrykket får for andre land (Sinnes, 2015, s. 47). «Økologisk fotavtrykk måler menneskenes forbruk av naturressurser (...) Verdens totale fotavtrykk avhenger av verdens befolkningsstørrelse, gjennomsnittsforbruket per person, samt ressurseffektiviteten (FN-sambandet, 2017). Skolen skal lære elevene å leve på en bærekraftig måte gjennom hvordan skolen drives. Ved å ta tak i skolens infrastruktur får elevene et innblikk i hvordan organisasjoner, firmaer og bygninger kan bidra til en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 49). Dersom skolen klarer å gjennomføre tiltakene som vi ønsker at elevene skal gjøre, blir den positive konsekvensen at elever, foreldre og ansatte kan leve liv preget av bærekraftighet. Skolen er også en del av nærmiljøet, der de kan ta i bruk ulike aktører i lokalsamfunnet. Dette kan bidra til at elevene ser sammenhengen mellom lokale og globale forhold, samt hvordan fortid, nåtid og framtid påvirker hverandre (Korsager & Gabrielsen, 2018).

3.1.2 Utdanning om bærekraftig utvikling

De fleste teoretikere er enig i at elevene trenger en utdanning *om* bærekraftig utvikling. Sinnes (2015, s. 38) berører også utdanning om bærekraftig utvikling ettersom faglig oppdatert kunnskap er en nødvendighet for å danne en grunnleggende forståelse hos elevene. Samtidig er det liten tvil om at hun er en tilhenger av utdanning *for* bærekraftig utvikling, på bakgrunn av at handlingskompetanse hos elevene ansees som viktigst. I motsetning til Sinnes (2015) er det andre forskere som ønsker å prioritere utdanning om bærekraftig utvikling, ettersom elevene selv skal få skape sine egne formeninger, verdier og holdninger.

Jickling & Wals diskuterer UBU i artikkelen: "Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio" (2012). Denne artikkelen tar utgangspunkt i en dialog

mellom to eksperter som har felles enighet om flere elementer innen UBU, men synliggjør dette gjennom ulike eksempler. Begge vektlegger en utdanning *om* bærekraftig utvikling. Utdanningen skal fokusere på å tilføre elevene teoretisk og praktisk kunnskap. En utdanning *for* bærekraftig utvikling gjør at elevene må tilegne seg spesifikke kompetanser, holdninger og verdier som er bestemt av skolen, og dette mener Jickling blir feil (Jickling & Wals, 2012, s. 51). Skolens største oppdrag er å skape selvstendige elever som er i stand til å ta ansvar for seg selv, og dette innebærer også i dannelsen av egne formeninger. Det er ikke opp til skolen og politikerne å bestemme hva som er riktig levemåte. Jickling er en motstander av utdanning *for* bærekraftig utvikling fordi han frykter indoktrineringen som skolen påfører elevene (Jickling & Wals, 2012, s. 51). Dersom utfordringene rundt bærekraftig utvikling skal løses må skolen gi elevene en arena for å finne sin egen retning. Fremtidige innovasjoner, tankesett og løsninger kan gå tapt gjennom for mye fokus på at elevene skal inneha spesifikke kompetanser eller holdninger etter endt skoleløp (Jickling & Wals, 2012, s. 51).

“We need, then to create conceptual, experiential and physical space to move and think. If, following Andy Stables, we need future generations to do the seemingly impossible; we will need to create conditions under which they are able to generate even more powerful ideas” (Jickling & Wals, 2012, s. 55).

Dersom fremtidens generasjoner skal være i stand til det sitatet henviser til, så må skolen tilrettelegge for dette. Ikke drive en indoktrinering hvor elevene ikke får rom for å komme med nye, og innovative ideer. En utdanning *om* bærekraftig utvikling vil derfor bidra til å gi elevene kunnskap om tematikken, som de igjen kan bruke for å skape nye ideer, samt egne verdier og prinsipper. Forutsatt at dette skal skje så er det nødvendig at elevene får en skole som gir dem en arena hvor de kan utøve evnen til å tenke kritisk, i et læringsmiljø der ingen pålegger dem hva de skal føle og mene (Jickling & Wals, 2012, s. 55). Kritisk tenkning og utdanning om bærekraftig utvikling oppsummerer tankene til både Jickling og Wals (2012, s. 53). De legger stor vekt på kritisk tenkning ettersom vi lever i en usikker tid hvor kunnskap, styreform og levesett stadig settes på prøve. UBU gir rom for tolkning, uavhengig om dette er en smal eller en bred tolkning. Ifølge Jickling og Wals (2012, s. 56) er dette bekymringsfullt for utdanningspotensialet ettersom hvordan ulike institusjoner eller aktører tolker bærekraftig utvikling vil påvirke hva som inkluderes, og hva som blir utelatt.

3.1.3 Utdanning som bærekraftig utvikling

Sinnes (2015, s. 47) trekker frem skolens rolle i en utdanning *som* bærekraftig utvikling. Tilnærmingen tar for seg hvordan skolens organisatoriske dimensjoner og infrastruktur er med på å påvirke utdanningen til elevene. En skole som drives med fokus på bærekraftig utvikling vil føre til at elevene får en forståelse for hvordan ulike bedrifter og bygninger bør drives. Gitt at ønsket er at elevene skal fokusere på bærekraftig utvikling så hjelper det ikke at undervisningen fremmer et perspektiv, mens infrastrukturen og skolens virksomhet uttrykker et motstridende perspektiv. Mogren et al. (2018) trekker også frem effekten en hel-skole-tilnærming har. Modellen de har designet er ment for å måle forholdet mellom skolen som organisasjon, og kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som utføres. I denne sammenhengen vil spørsmålet bli hvorvidt skolen som organisasjon innehar et holistisk syn på UBU, slik at ideen blir lettere å gjennomføre. Rutinene og strukturene på skolen må preges av stabilitet og sikkerhet for å danne et godt læringsmiljø. Ikke minst må lærerne og skolen være villig til endring, særlig innenfor undervisningspraksis (Mogren et al., 2018, s. 4). Dersom disse organisatoriske

aspektene på skolen er av høy kvalitet, så vil læringsutbytte til elevene bli større. Lærerne og ledelsen bør være enige om fremgangsmåten i utdanningen, fordi en skole som styrer i samme retning vil øke læringsutbyttet til elevene. Tverrfaglighet ble også verdsatt fordi det er enklere å drive UBU hvis de ansatte innehar et likt syn på hvordan utdanningen skal gjennomføres (Mogren et al., 2018, s. 10). Selve tverrfagligheten blir lettere når de ansatte og ledelsen deler samme visjon, i motsetning til lærere som bruker tidsmangel og karaktersetting som en unnskyldning for lite tverrfaglig undervisning (Bjønness & Sinnes, 2019).

Gadotti (2008, s. 22) er enig i at UBU behøver en teoretisk del hvor elevene tilegner seg kunnskap om tematikken. Ikke minst trengs en utdanning for bærekraftig utvikling ettersom det er det er denne delen som skal gi elevene ferdighetene til å bygge en bærekraftig fremtid. Han skiller de ulike tilnærmingene til utdanningen og trekker frem utdanning som bærekraftig utvikling som essensiell. Læring om og for bærekraftig utvikling er ikke dekkende dersom skolen ønsker å bidra til å finne nye bærekraftige forandringer innen organisasjoner (Gadotti, 2008, s. 27). Standardene til organisasjonene, firmaene og bygningene må endres i takt med klima- og miljøendringene. Det er ikke noen hensikt å trekke frem temaet i undervisningen hvis ikke skolens vaner, holdninger og infrastruktur samspiller med undervisningspraksisen. Utdanning som bærekraftig utvikling vektlegges dermed sterkest av Gadotti (2008), men de andre fremgangsmåtene er også tilstede.

3.2 Skillelinjer innen bærekraftig utvikling

Innenfor bærekraftig utvikling eksisterer det politiske skillelinjer. De ulike oppfatningene knyttet til bærekraftig utvikling og hvordan problemene skal håndteres har ført til motstridende diskurser. Alle aktører tar utgangspunkt i noen av disse diskursene for å fremme det de mener er viktigst for å oppnå en bærekraftig utvikling. En diskurs kan defineres som tekst i kontekst. Samspillet mellom tekst og konteksten er det diskursanalytikere ønsker å avdekke, og hvordan språket brukes er det forskeren er opptatt av (Økland & Aksnes, 2019). Foucault utviklet begrepet diskurs som et samfunnsfilosofisk begrep på 1960-tallet. En diskurs er ut fra tankegangen til Foucault at all sannhet er noe som konstrueres (Foucault, 1999, s. 10). Den blir konstruert gjennom lingvistikk, der ulike ord og begreper skaper institusjonaliserte former for makt.

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2001, s. 18).

Diskursanalyser har blitt vanlig for å undersøke hvilke diskurser som er ledende i et samfunn eller en bestemt del av samfunnet fordi diskurser ofte omtales sammen med makt. "A central insight of this disparate work is to identify power relationships associated with dominant narratives surrounding environment and sustainable development" (Bäckstrand & Lövbrand, 2006, s. 51). En diskurs er tett forbundet med makt, og diskursanalyser av bærekraftig utvikling forsøker å avdekke maktforholdene knyttet til de ulike diskursene innenfor feltet. De som innehar den ledende diskursen i samfunnet vil frembringe et bestemt tanke sett og handlingsmønster hos menneskene i samfunnet (Neumann, 2001, s. 18). Dersom noen klarer å inneha den ledende diskursen knyttet til bærekraftig utvikling så vil dette gi vedkommende makt, og opprettholde visse maktforhold i samfunnet (Skrede, 2018, s. 11). Makten de får av å inneha den ledende

diskursen i samfunnet fører til at menneskene får et spesifikt handlingsmønster. Dryzek (2013, s. 9) påpeker at bærekraftig utvikling består av en variasjon av konkurrerende og komplementerende diskurser, og derfor er det ikke mulig å bare ta utgangspunkt i en spesifikk diskurs ettersom dette ikke vil være dekkende. I følgende del av oppgaven vil jeg presentere overordnede diskurser og politiske skillelinjer knyttet til bærekraftig utvikling som skal anvendes i analysen av Kunnskapsløftet 2020.

3.2.1 Overordnede diskurser

I dagens verden har målet om en bærekraftig utvikling skapt politiske spenninger mellom land, grupper og aktører. Flere teoretikere representerer ulike sider av de politiske skillelinjene som eksisterer innenfor debatten om bærekraftig utvikling. Langhelle (2019, s. 145) beskriver en global spenning som eksisterer mellom nord og sør, mye på bakgrunn av miljødebatten og utviklingsdebatten. Ved slutten av 1960-årene startet denne debatten. «Noe forenklet kan vi si at miljødebatten tok for seg utviklingen i det globale nord, mens utviklingsdebatten handlet om «utviklingslandene i sør» (Langhelle, 2019, s. 143). Utviklingslandene skulle støttes med ressurser, kunnskap og teknologi for å skape en økonomisk vekst for å redusere fattigdom (UN, 1992). Derimot kom miljødebatten litt senere, hvor fokuset på klima- og miljødimensjonen innen bærekraftig utvikling ble et tema som en konsekvens av industrialiseringen i nord. Selv om bærekraftig utvikling skulle spille en integrerende rolle, ble klima- og miljødimensjonen ansett som en alvorlig trussel for utviklingen i det globale sør. «Det nye miljøengasjementet i nord, med fokus på naturvern, ressursbegrensninger og forurensning, framstod som noe som ikke ville bedre levestandarden i sør» (Langhelle, 2019, s. 145). Miljøproblemene i nord var sterkt tilknyttet stor økonomisk vekst, mens miljøproblemene i det globale sør omfattet dårlig vann, husly, helse og naturkatastrofer.

Samir Amin var en egyptisk filosof og økonom som kan identifiseres som en avhengighetsteoretiker på bakgrunn av at mye av forskningen handlet om hvordan industrilandene i nord var avhengige av utviklingslandene i sør for å opprettholde økonomisk vekst. Amin (2006) diskuterte spenningen mellom det globale nord og sør, hvor han kritiserte tusenårsmålene og FN sin politikk for å være favoriserende for landene i nord. Tidligere ble store resolusjoner gjennomgått flere ganger i FNs forsamlinger, og behandlet over tid før noe ble fastslått. Derimot ble innovasjon av tusenårsmålene innført uten en slik prosess, noe som var en klar indikasjon på en endring i den internasjonale maktbalansen (Amin, 2006, s.2). Tusenårsmålene reflekterer et kapitalistisk syn som tjener landene i nord i langt større grad enn landene i sør. Ikke minst kritiserte Amin (2006, s. 6) tusenårsmålene for at de er hyklersk ettersom de skal eliminere fattigdom, men tar ikke tak i landene som har bidratt til å skape skjevfordelingen. I løpet av perioden etter 2.verdenskrig frem til 1990-tallet så har det vært en kollaps av vekst, større arbeidsledighet og økende ulikheter (Amin, 2006, s. 8).

“Yet it appears that this system is nevertheless better and more rational (...) because in the preceding systems the rate of return capital was in the range of 4 to 8 percent and since then it has doubled, moving between 8 and 16 percent” (Amin, 2006, s. 8).

Det kapitalistiske systemet som preger dagens verden har ført, og fører til polarisering fordi de perifere landene må forholde seg til sentrumslandene. «The ideology of capitalism ignores the concept of substantive development, for it recognizes only expanding markets” (Amin, 2006, s. 9). Bærekraftig utvikling i det globale sør blir

dermed vanskelig å oppnå ettersom det kun tas utgangspunkt i et kapitalistisk syn. Konklusjon til Amin (2006, s. 5) var at tusenårsmålene ikke kan bli tatt seriøst ettersom formuleringene av målene og definisjonene som anvendes ikke er mulig å implementere. Han stiller derfor spørsmål om forfatterne av tusenårsmålene egentlig har en annen agenda enn reduksjon av fattigdom og de resterende målene.

«Skillelinjen mellom vekstmotstanderne og -tilhengere har vært mer eller mindre konstant fra 1970-årene og fram til i dag» (Langhelle, 2019, s. 151). I likhet med skillet mellom det globale nord og sør, eksisterer det et skille mellom vekstmotstanderne og tilhengerne av grønn vekst i dagens samfunn. Kallis (2011) støtter *degrowth-bevegelsen* ettersom han stiller spørsmål om det er mulig med bærekraftig, grønn vekst. Kallis forsvarer heller forslaget om *bærekraftig nedvekst* (sustainable degrowth), og ønsker å finne svar på hvordan nedvekst er mulig ettersom det er en nødvendighet. Han definerer bærekraftig nedvekst som en bærekraftig og rettferdig reduksjon av samfunnets gjennomstrømming (Kallis, 2011, s. 874). Gjennomstrømming utgjør da materialene og energien et samfunn produserer, distribuerer og konsumerer, før det returneres til miljøet som avfall.

«An intertwined cultural change and political change is needed that will embrace degrowth as a positive social development (...) Sustainable degrowth is therefore not just a structuring concept; it is a radical political project that offers new story and rallying slogan for a social coalition built around the aspiration to construct a society that lives better with less» (Kallis, 2011, s. 873).

En endring i miljø- og omfordelingspolitikk kreves, men ettersom forandringen truer økonomisk vekst er det lite sannsynlig fordi tankesettet hos bedrifter, organisasjoner og individer må endres fra et kapitalistisk syn. Degrowth-bevegelsen får kritikk for et ønske om å minske bruttonasjonalproduktet. Derimot er det ifølge Kallis (2011, s. 874) få som streber etter en nedgang i BNP, men heller aksepterer en BNP-nedgang for å skape oppmerksomhet i samfunnet for de økologiske grensene som planeten innehar. Spørsmålet er om kapitalismen frivillig kan vike for klima- og miljøet, og settes i en stabil tilstand hvor vekst ikke er det ultimale målet. Kallis (2011, s. 875) tror ikke det ettersom denne endringen i samfunnet vil kreve mer drastiske forandringer i grunnleggende institusjoner innenfor eiendom, arbeid, deling og kreditt. Systemet vil ikke lengre kjennetegnes av kapitalisme, men heller en selektiv nedvekst hvor politisk debatt avgjør hva som trenger å vokse eller reduseres (Kallis, 2011, s. 876).

«Growth increases energy demand, making the transition to renewable energy more difficult, and increases emissions from land use change and industrial processes. Models that do project green growth within the constraints of the Paris Agreement rely heavily on negative emissions technologies that are either unproven or dangerous at scale» (Hickel & Kallis, 2019, s. 480).

Hickel og Kallis (2019, s. 480) kritiserer tilhengerne av grønn vekst ettersom *grønn vekstteori* må få den økonomiske veksten til å foregå i samspill med Parisavtalens karbongrenser. Diskursen om grønn vekst preges av teknologioptimisme, noe som gjør at de avhenger av grønn teknologi som enda ikke er utviklet. Et annet poeng er at fordi klima- og miljøutfordringene krever en hurtig løsning, vil utviklingen av fornybar energi øke energibehovet i første omgang og gjøre overgangen til grønn energi enda vanskeligere. Konklusjonen blir da ifølge Hickel og Kallis (2019, s. 483) at internasjonale organisasjoner, inkludert bærekraftsmålene bør gjennomgå strategien sin på nytt. De

mener at vi trenger teknologisk innovasjon, men at dette ikke er nok. Dersom planeten skal overleve er det større sannsynlighet for å oppnå dette uten vekst, enn med vekst. Nedvekst innen produksjon og forbruk i høytforbrukende nasjoner hovedsakelig i nord må kombineres med et skifte innen utviklingsagendaen for nasjonene i det globale sør for å minske ulikhetene (Hickel & Kallis, 2019, s. 483).

I motsetning til degrowth-bevegelsen og bærekraftig nedvekst, argumenterer motparten for teorien om grønn vekst. På et internasjonalt nivå er det flere institusjoner som fremmer grønn vekst. Tilhengerne av grønn vekst hevder at økonomisk ekspansjon er forenelig med planetens økologi ettersom teknologisk utvikling vil sørge for erstatninger innen energi og ressurser som skaper karbonutslipp (Hickel & Kallis, 2019, s. 469). Både FNs utviklingsprogram (UNEP, 2011) og organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2011) vektlegger i all hovedsak dette perspektivet. Der klimavoter og ulike avgifter også er viktige aspekter ettersom økonomiske virkemidler blir brukt for å implementere «grønne» tiltak i samfunnet. Det at store internasjonale organisasjoner vektlegger grønn vekst, har preget norsk politikk ettersom Norge også har prioritert grønn vekstteori i arbeid med utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling (Utenriksdepartementet, 2012).

«Degrowth is a too imprecise and ambiguous term (...) GDP, consumption and radical degrowth are likely to meet strong resistance from the mainstream and thus will run a serious risk of staying a marginal line of thought” (Van den Bergh, 2010, s. 886).

Den omfattende nedveksten som eksempelvis Kallis (2011) diskuterer, blir av Van den Bergh (2010, s. 889) evaluert som en forvirrende strategi som ikke vil bidra til en tydelig og konstruktiv miljøpolitikk. De fleste tolkningene av nedvekst garanterer heller ikke en effektiv reduksjon av miljøpresset eller en overgang til en bærekraftig økonomi. Det er usannsynlig at en ren degrowth-strategi vil løse problemene knyttet til bærekraftig utvikling. Ingen vet hvordan forholdet mellom økonomisk vekst og klima- og miljø samspiller, derfor vil det bli et helt vilkårlig utfall uansett hvor mye den økonomiske veksten reduseres (Van den Bergh, 2010, s. 885). Han mener at strategien for å oppnå en bærekraftig utvikling ikke bør ta utgangspunkt i degrowth-perspektivet, men heller stole på at miljøreguleringene gjør jobben sin. Det er effektiv miljøpolitikk som i utgangspunktet bør føre til fysisk nedvekst, men bare innenfor ressursbruk og forurensede utslipp ettersom dette kan måles og er noe vi vet påvirker planetens tilstand. Van den Bergh (2010, s. 885) hevder ideen til degrowth-bevegelsen blir for ekstrem til å få stor politisk og sosial oppslutning, og presenterer *a-growth* begrepet som en mer fornuftig strategi fra et klima- og miljøperspektiv. Begrepet omfatter en politikkpakke hvor konkrete institusjonelle endringer og miljøreguleringer foretas, på bakgrunn av at den sosiale aksepten vil muliggjøre politisk gjennomførbarhet (Van den Bergh, 2010, s. 889).

Dryzek (2013) presenterer diskursen om *grenser for vekst* som hevder at planeten har visse grenser. Kapasiteten til planeten er ikke ubegrenset, og menneskelig aktivitet har en negativ effekt på planeten. Forurensning og overforbruk blir sett på som en konsekvens av overbefolkning og økonomisk vekst (Dryzek, 2013, s. 26). I likhet med degrowth-bevegelsen (Kallis, 2011) er ønsket å stanse den økonomiske veksten slik at miljøet får mindre påkjenning, og det økologiske mangfoldet bevares. Dersom planeten skal fortsette å være beboelig og gi fremtidens generasjoner de samme mulighetene som vi har i dagens samfunn, må samfunnets handlings- og tankesett endres.

Vekstmotstanderne og diskursen om grenser for vekst har mye til felles, men begge ble møtt med kritikk ettersom den vestlige verden preges av kapitalisme (Dryzek, 2013, s. 26). Argumentet til grønn vekst er at det kontinuerlig kommer nye løsninger og ressurser som muliggjør samspillet mellom økonomi og økologi. Likevel er det økonomisk vekst som gjør at forbruket økes, og veksten må reduseres dersom en tar utgangspunkt i nedvekst og grenser for vekst (Kallis, 2011; Dryzek, 2013). En annen diskurs som Dryzek (2013) presenterer er diskursen om *økologisk bærekraft*. Denne diskursen har vært den mest utbredte de siste 30-40 årene fordi tilhengerne av økologisk bærekraft samsvarer med grønn vekst ettersom begge diskursene ønsker å utvikle løsninger hvor miljøvern samspiller med økonomisk vekst (Dryzek, 2013, s. 146). Sentrale fokusområder er teknologiutvikling og samarbeid på tvers av landegrenser. Diskursen peker på at det eksisterer muligheter for å tjene penger samtidig som miljøet får en positiv utvikling, og omtales derfor som en grønnfarget kapitalisme. Grønn vekst knyttes til økologisk bærekraft ettersom supporterne av grønn vekst ønsker å kombinere ivaretagelsen av planetens økologi med økonomisk vekst. Eksempler på dette er klimaavgifter og grønnfargede skatteinnføringer som både tilfører penger, men skaper et «grønnere» samfunn. Norge har vært et land hvor grønn vekst står sterkt, på bakgrunn av et stabilt samarbeid mellom stat, næringsliv og arbeiderne (Dryzek, 2013, s. 165). Ikke minst ettersom flere internasjonale organisasjoner vektlegger dette synet også.

3.2.2 Operasjonalisering av diskursene i BU

Med utgangspunkt i de ulike diskursene som har blitt presentert tidligere i kapitlet har jeg forsøkt å operasjonalisere dette teoretiske rammeverket. Tabellen inneholder tre overordnede diskurser som skal anvendes i oppgaven: Grønn-vekstdiskursen, nedvekstdiskursen og ulikhetsdiskursen. Innenfor hver av disse har jeg listet opp problemer, løsninger og teoretikere som representerer de ulike diskursene. Nedvekstdiskursen og ulikhetsdiskursen har noen likhetstrekk. Nedvekstdiskursen tar for seg hva som må gjøres i det vestlige samfunnet og det globale nord. Derimot fokuserer ulikhetsdiskursen på det globale sør, med utgangspunkt i hvordan kapitalismen har ført til skjevfordeling innen ressurser, makt og byrder i verden. Som forsker vil jeg forsøke å stille meg nøytral med tanke på de ulike diskursene. Derimot kan utdanningsløpet mitt og det norske samfunn ha påvirket mine interesser og fokusområder innenfor bærekraftig utvikling.

Tabell 1. Diskurser - bærekraftig utvikling.

	Grønn vekst	Nedvekst	Ulikhet
Problemer	Ikke klart å integrere klima- og miljø i den økonomiske veksten.	Økonomisk vekst, overforbruk, kapitalisme.	Nord-Sør urettferdighet. Fordelingen av ressurser, ansvar, makt og utvikling.
Løsninger	Grønnfarget kapitalisme gjennom klimaavgifter og kvoter. Innovasjon, teknologioptimisme og utvinning av nye ressurser.	Senke økonomisk vekst. Kutte forbruk innen tjenester og ressurser. Fokus på det vestlige samfunnet.	Fordeling av ressurser, byrder og ansvar må utjevnes. Fokus på det globale sør.
Teoretikere	UNEP (2011). OECD (2011). Van den Bergh (2010).	Kallis (2011). Hickel & Kallis (2019).	Amin (2006).

4.0 Metode

En analyse av læreplaner krever en form for tekstanalytisk tilnærming, men det finnes flere former for tekstanalyse. Ifølge Everett og Furuseth (2012, s. 129) bør det eksistere et logisk forhold mellom problemstillingen og metodevalgene. Kunnskapsløftet 2020 er fortrinnsvis mitt empiriske utvalg og jeg har valgt to ulike metoder, samt ett metodologisk perspektiv. En kvantitativ innholdsanalyse er en logisk plass å starte ettersom det kan gi et interessant overblikk på hva som vektlegges innenfor bærekraftig utvikling i LK20 og LK06. Deretter vil en diskursanalyse bli anvendt i arbeid med LK20 for å grave dypere i læreplanverket. Studien vil altså preges av to ulike metoder, men forskningen skal gjennomføres med utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming som metodologi.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Utgangspunktet med all forskning er at det skal frembringe kunnskap som er gyldig for flere enn bare seg selv, men da må forskningens krav om åpenhet tilfredsstilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Hvis forskningen min skal være gyldig for andre er det viktig at jeg redegjør for alle mine valg som har påvirket forskningsprosessen, og i det følgende kapitlet vil samtlige avgjørelser utdypes. Samtidig er forskning basert på skjønn og bevisst/ubevisst subjektivitet, noe som kan føre til at andre forskere som anvender de samme metodologiene og metodene ikke vil oppnå samme resultat. Uavhengig av dette så er det forskerens ansvar å tilrettelegge for etterprøvbarehet. En grunnleggende logikk i all forskning er at alle valg forskeren tar har konsekvenser (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 25). Derfor må forskeren være tydelig på hvilke valg som har blitt tatt, og hvordan disse kan ha påvirket virkelighetsoppfattelsen til forskeren. Crotty (1998, s. 4) sin modell om forskningsprosesser omfatter fire overordnede elementer:

1. Epistemologi
2. Teoretisk perspektiv
3. Metodologi
4. Metoder

Valgene forskeren gjør innen disse fire forskningselementene er avgjørende for sluttresultatet til forskningen. På bakgrunn av at samtlige av disse elementene påvirker forskningsprosessen implisitt og eksplisitt, er det nødvendig å redegjøre for valgene innen hvert forskningselement. Hvilket epistemologisk grunnlag og teoretisk perspektiv forskeren har, vil ha betydning for forskerens svar på grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål. Dette vil påvirke hvordan forskeren tolker og analyserer empirien sammen med teorien. Metodologien og metodene som ligger til grunn hos forskeren vil påvirke hva forskeren ønsker å finne svar på, hvilke resultater forskeren får og hvordan disse tolkes.

4.1.1 Konstruktivismen

Epistemologi representerer forskerens kunnskapssyn. Det innebærer hvordan et menneske kan tilegne seg kunnskap, hvordan kunnskap produseres og hva som anses som kunnskap (Fejes & Thornberg, 2019, s. 22). Det eksisterer flere ulike kunnskapssyn, men i denne masteroppgaven vil erfaringene og meningsdannelsen til forskeren være av vesentlig betydning. Mitt epistemologiske utgangspunkt er derfor innenfor en konstruktivistisk verdensforståelse. Forskeren ser da på samfunnet, kulturen og den

vitenskapelige verden som et menneskeskapt produkt (Berger & Luckmann, 2000). Videre omfatter en konstruktivistisk tilnærming at forskeren forsøker å konstruere en gjengivelse av objektet, ettersom det er umulig å skille forskeren fra objektet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Crotty (1998, s. 9) mener at innen konstruktivismen så skapes mening i møte med objektet, og at det ikke eksisterer en mening uten subjektet. Dette medfører at én forsker skaper seg en bestemt mening, mens andre forskere vil tilegne seg en annen mening. Det er samspillet mellom subjektet og objektet som fører til meningsskapning. I likhet med en diskursanalyse vil et konstruktivistisk kunnskapssyn åpne for at kunnskap stadig er i endring, og fornyes kontinuerlig. Det ligger også i naturen til mennesker som handler og samhandler med hverandre at fenomener vil endre seg over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Kunnskap vil derfor alltid være tidsbegrenset ettersom det stadig frembringes nye forståelser gjennom forskning. Kunnskap er ikke gitt en gang for alle, og er ikke noe som kun skal overføres fra generasjon til generasjon. Forskere kan ikke påstå at de har et nøytralt blikk på virkeligheten heller, men forskere kan si noe om deres virkelighet gjennom et kontinuerlig samspill mellom forskeren og forskningsobjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

For å oppsummere den konstruktivistiske tilnærmingen så kan vi si at verden ikke er objektiv, men heller preget av ulike konstruksjoner gjort av hvert enkelt individ i møte med ulike fenomener. I forskningen av Kunnskapsløftet 2020 blir derfor min posisjon som forsker sentral, ettersom min oppfattelse av styringsdokumentet kan frembringe nye forståelser som muligens ikke andre forskere ville oppdaget. Dette vil jeg komme tilbake til i mine etiske betraktninger knyttet til forskningen i slutten av metodekapitlet. Med utgangspunkt i konstruktivismen er det vanskelig å påstå at et funn ikke er et funn ettersom tolkningen av virkeligheten varierer fra person til person (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Dette samspiller med en diskursanalytisk tilnærming ettersom diskursanalyser ser på verden som fragmentert og bestående av flere sannheter (Fejes og Thornberg, 2019, s. 23). Derimot er målet med forskningen at funnene mine kan ansees som troverdige og funksjonelle for andre.

4.1.2 Hermeneutikk

Masterprosjektet vil ta utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv. «Hermeneutikk innebærer at forskeren skal forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Dette teoretiske perspektivet er vanlig å anvende når skriftlige dokumenter skal undersøkes. For eksempel læreverk, styringsdokumenter eller transkriberinger av intervjuer. I hermeneutikken er hensikten til forskeren å tolke, forstå og formidle meningsinnholdet som ligger i språket (Westlund, 2019, s. 72). Språket i denne oppgaven blir både det skriftlige språket, for å kunne tolke innholdet i Kunnskapsløftet 2020 med tanke på bærekraftig utvikling. Dersom forskeren kan forstå meningsperspektivet til forfatterne av tekstene, så vil dette styrke forståelsen min ytterligere.

Innenfor hermeneutikken ble den hermeneutiske spiralen introdusert for å tydeliggjøre hva som skjer i møte med tekst. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 130) fører den hermeneutiske spiralen til at forskeren får en dypere forståelse av fenomenet. Samspillet som foregår mellom forskerens bakgrunnskunnskap, og nye tanker i møte med teksten er derfor avgjørende for sluttproduktet av forskningen. Prosessen krever at forskeren beveger seg flytende mellom de ulike delene i teksten, slik at ny innsikt blir skapt.

Helhetsforståelsen til forskeren blir synligere i forskningen dersom forskeren kontinuerlig klarer å veksle mellom teori, empiri og egne antagelser. Uten en veksling mellom de ulike delene så vil ikke forskningsresultatet bli like tilfredsstillende. Westlund (2019, s. 87) utdyper den hermeneutiske spiralen ved at den bygger på en pendling mellom det empiriske materialet og den teoretiske litteraturen som anvendes. Desto mer forskeren klarer å veksle mellom delene så vil forskeren grave seg dypere i materialet, noe som fører til at tolkningen av materialet også vil bli mer utfyllende. I arbeid med Kunnskapsløftet 2020 blir derfor den hermeneutiske spiralen sentral for å utvikle en tilstrekkelig forståelse av tematikken, slik at forskningen fører til et solid utbytte for både forskeren og leserne.

4.2 Metodologi og metoder

Mitt metodologiske utgangspunkt er en diskursanalyse, men diskursanalytiske verktøy tas også eksplisitt i bruk som metode. Metodologi tar for seg forskningstilnærmingen forskeren har i en studie. Hensikten innenfor metodologi er å finne det beste forskningsdesignet for å belyse problemstillingen, og besvare forskningsspørsmålene som forskeren har formulert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55). Crotty (1998, s. 5) plasserer diskursanalysen innenfor forskningselementet metodologi, og i mitt masterprosjekt er dette hensiktsmessig ettersom det fortrinnsvis er en diskursanalyse jeg skal utføre av Kunnskapsløftet 2020. «Diskurser er viktige fordi de ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale er virkelighetskonstituerende for sine bærere» (Bratberg, 2017, s. 35). Foucault befant seg innenfor poststrukturalismen, og har vært en av de mest innflytelsesrike personene innenfor diskursanalyser. Foucault (1999, s. 9) hevdet at diskursproduksjon ble kontrollert, organisert og fordelt i samtlige samfunn. Gjennom flere prosedyrer blir dette gjort for å kunne avverge diskursens krefter, og beherske makten med å inneha den ledende diskursen innenfor et felt.

Foucault (1999, s. 9) fremhevet prosedyrer for å kontrollere makten rundt diskurser. Den mest velkjente kontrollmekanismen er *utelukkelsesprosedyrene*, der enkelte temaer og fenomener nesten blir forbudt å omtale ettersom enkelte individer ikke har mulighet til å kommentere visse diskurser. Ifølge Foucault (1999, s. 9) er det enkelte mennesker som har en eksklusiv rett eller privilegier som tillater dem å uttale seg i alle sammenhenger. Innen politikk er utelukkelsesprosedyrene den mest vanlige kontrollmekanismen ettersom politikk innebærer en kamp om makt for å inneha den ledende diskursen i et bestemt tidsrom (Foucault, 1999, s. 9). Diskursene som fremmes gjennom politikken, uavhengig av størrelse eller form er derfor langt ifra nøytral ettersom de er direkte knyttet til begjæret om makt. Enkelte diskurser er mer skjulte enn andre, og har dermed regler som gjør at diskursen ikke er like lett å delta i. Samtidig eksisterer det mange som er åpne uavhengig av hvem som ønsker å fremme sine meninger. Diskursene som befinner seg i det nye læreplanverket bærer større preg av åpenhet fordi det er et offentlig dokument.

Skrede (2018, s. 12) mener at alle diskursanalyser fokuserer på språk og kommunikasjon, men at en kritisk diskursanalyse er særdeles opptatt av den lingvistiske komponenten. «Den lingvistiske komponenten i kritisk diskursanalyse skiller tilnærmingen fra andre mer abstrakte former for diskursanalyse som ikke vier språket spesiell oppmerksomhet i lingvistisk forstand» (Skrede, 2018, s. 12). Kritiske diskursanalyser tar dermed for seg lingvistiske trekk i dokumenter, som deretter kan si noe om politiske forhold i samfunnet. Skrede tar utgangspunkt i Fairclough sitt arbeid

med kritisk diskursanalyse, men trekker også frem Foucault sitt arbeid. Fairclough oppfatter tekster som ideologiske dersom de bidrar til å konstituere, reprodusere og transformere sosiale maktrelasjoner (Skrede, 2018, s. 28). Forholdet mellom språk og makt blir sentralt i diskursanalyser, og det henvises til de usynlige maktstrukturene som påvirker sosiale strukturer i et samfunn. I styringsdokumenter og andre dokumenter fra regjeringen ligger det former for skjult maktutøvelse. Fairclough poengterer at det meste av makt nemlig befinner seg i det usagte og implisitte (Skrede, 2018, s. 28). Derimot har Foucault et annet viktig perspektiv på makt. «Som Foucault oppfattet det, er makt først og fremst en produktiv størrelse» (Skrede, 2018, s. 28). Et samfunn er avhengige av disse maktrelasjonene for å fungere. Kunnskapsløftet 2020 bærer preg av flere synspunkter og ideologier, og de som har utarbeidet dokumentet har utøvet stor makt som mange muligens ikke tenker over. Hvilke synspunkter institusjonene har på bærekraftig utvikling vil få konsekvenser for skolen, elevene og samfunnet fremover.

Tidligere fokuserte Fairclough på å analysere språk som system, men beveget seg deretter til å analysere språk i praksis (Skrede, 2018, s. 24). Fokuset til forskeren blir da i større grad vendt mot de sosiale implikasjonene som språkbruk medfører, og forholdet mellom språk, makt og ideologi. I møte med politiske tekster så vil det være bakenforliggende institusjoner som ønsker å skape en politisk effekt ved å få frem bestemte synspunkter. Dokumenter som utgis av institusjoner eller regjeringer må derfor sees i kontekst med sosiale praksiser, slik at forholdet mellom tekst og sosial praksis synliggjøres (Skrede, 2018, s. 27). I møte med Kunnskapsløftet 2020 blir dette en utfordring ettersom jeg kun skal arbeide med tekst, og ikke innehar noen eksplisitt forskning fra skolens praksiser. I arbeid med styringsdokumentet blir da målet å identifisere hvilke diskurser innen bærekraftig utvikling som er fremtredende, og deretter si noe om hva konsekvensene til det nye læreplanverket eventuelt kunne vært i undervisningen. Dette vil gjenspeile hva regjeringen ønsker at elevene skal fokusere på i møte med utfordringene rundt bærekraftig utvikling, men for å si noe om den sosiale praksisen måtte jeg innhentet datamateriale fra skoler, lærere og elever. Førsteprioriteten blir dermed Kunnskapsløftet 2020, og hva hensikten med innholdet tilknyttet bærekraftig utvikling er.

4.2.1 Diskursanalysens verktøy

Laclau og Mouffe (2001) er kjent for sitt arbeid med diskursanalyser, og i denne masteroppgaven ønsker jeg å benytte meg av noen av deres tilnærminger til diskurser. De har begreper som er mulig å benytte seg av i en diskursanalyse, særlig hvor datamaterialet er et stort tekstdokument ettersom det tillater forskeren mer frihet til tolkning. Begreper som trekkes frem er: diskurs, diskursiv kamp, hegemoni, artikulasjon, nodalpunkter, momenter, elementer og flytende betegner (Laclau & Mouffe, 2001). Diskursiv kamp tilsier at det er flere konkurrerende diskurser, der kampen foregår mellom ulike parter over tid. I dette tilfellet blir det bærekraftig utvikling. Innenfor bærekraftig utvikling eksisterer det flere diskurser som kontinuerlig har et ønske om å forklare fenomenet entydig slik at diskursen oppnår *hegemoni*. Hegemoni blir da dominansen som en gruppe har innen en diskurs, slik at de har makten til å regulere diskursen (Dahl, 2019). Derimot er tanken med diskurser at sosiale fenomener aldri kan være forstått entydig ettersom kunnskap hele tiden konstrueres, og fører til at ulike aktører forstår ulike fenomener ulikt. *Artikulasjon* er all praksis som er med på å etablere en diskurs gjennom bruk av språket, og alle ordene som en diskurs består av kalles *momenter* (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105).

Dersom de er avgjørende for hvordan andre ord i teksten forstås så omtales de gjerne som *nodalpunkter*. "We will call the privileged discursive points of this partial fixation, nodal point" (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Nodalpunktene blir tolket som meningsbærende ord og begreper som har en privilegert posisjon innen de ulike diskursene innenfor bærekraftig utvikling, og som gjør at de andre ordene i diskursen får en bestemt mening. Nodalpunktene kan også være de samme ordene i forskjellige diskurser, men ha en annen betydning i den bestemte diskursen. Et *element* er et ord eller et begrep som motstridende diskurser kjemper for at skal inneha et bestemt innhold ut fra en bestemt diskurs, men elementer er gjerne forstått ulikt og er fortsatt åpen for ulike tolkninger (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Noen elementer er derimot i enda større grad åpen for ulike tolkninger, og disse kalles *flytende betegnelser* (Laclau & Mouffe, 2001, s. 111). Bærekraftig utvikling er definitivt en flytende betegnelse ettersom ulike diskurser forsøker å pålegge begrepet en bestemt mening, noe som vil komme til syne i analysen av LK20. I møte med Kunnskapsløftet 2020 vil disse begrepene bli anvendt for å belyse hvilke begreper og ord som er sentrale innenfor bærekraftig utvikling i Kunnskapsløftet 2020. Dette kan belyse hvilke diskurser som er fremtredende i Kunnskapsløftet 2020, ut fra begrepets fokusområder i LK20. Samtidig hvilke aspekter innenfor utdanning for bærekraftig utvikling som skal prioriteres.

4.2.2 Kvantitativ innholdsanalyse

Det finnes både kvantitative og kvalitative innholdsanalyser, men som en introduksjon til analysen av Kunnskapsløftet 2020 så er en kvantitativ innholdsanalyse å foretrekke. Hensikten med innholdsanalyser er å gi en konsentrert gjengivelse av innholdet i tekstmaterialet (Bratberg, 2017, s. 101). Kvantitative innholdsanalyser forutsetter dermed koding basert på manifest eller latent innhold i gjengivelsen av innholdet. Koding ut fra manifest er å kode på bakgrunn av teksten i seg selv, for eksempel forekomsten av utvalgte ord eller begreper (Ringdal, 2018, s. 259). Med utgangspunkt i begrepet bærekraftig utvikling og manifest er det valgt ut noen bestemte ord som kan knyttes til tematikken, og som læreplanene inneholder i ulik grad. Disse vil jeg komme tilbake til i utvalget.

Ifølge Ringdal (2018, s. 261) kan kvantitative innholdsanalyser inneha tre generelle formål. Den første hensikten er å studere faktorer som har påvirket teksten eller budskapet i teksten. Dette kan være utenforstående faktorer som indirekte har påvirket teksten, for eksempel en politisk retning eller en annen aktør som vil fremme sitt synspunkt gjennom dokumenter uten å direkte være innblandet. Læreverk, nyhetsartikler og styringsdokumenter vil alle være preget av dette i ulik grad. Det andre formålet går direkte på en ren kvantitativ beskrivelse av teksten, der nøkkelord eller setninger vektlegges (Ringdal, 2018, s. 261). En kvantitativ beskrivelse går eksplisitt ut på å telle bestemte ord som kan være nyttig i forskningssammenheng. I denne oppgaven er dette de bestemte ordene som er valgt ut knyttet til begrepet bærekraftig utvikling. Det tredje og siste formålet en kvantitativ innholdsanalyse kan ha er effekten av teksten (Ringdal, 2018, s. 261). Hvem er effekten ment for, og hvilken effekt får budskapet i teksten. I denne sammenhengen blir dette hvilken effekt læreplanen får for norsk skole og samfunn, men dette styringsdokumentet påvirker hovedsakelig norsk skolepraksis. Hvem effekten er ment for er derfor tydelig, men hvilken effekt teksten har er derimot diskutert.

Ved hjelp av tabeller som inneholder begrepet bærekraftig utvikling samt 17 andre ord og begreper knyttet til bærekraftig utvikling, skal læreplanen i samfunnsfag og naturfag undersøkes. Inkludert i masteroppgaven er Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) for å undersøke om det er korrelasjon mellom det som står i overordnet del og læreplanene i hvert enkelt fag. En styrke til kvantitative metoder er sammenlignbarhet, da de henter inn den samme informasjonen om samtlige enheter i studien (Grønmo, 2016, s. 126). Dette gjør at man kan vurdere flere dokumenter på bakgrunn av relativt enkle data. En kvantitativ innholdsanalyse av deler av Kunnskapsløftet 2020 og Kunnskapsløftet 2006 er for å se hvilke endringer over tid som har skjedd innenfor forståelsen av bærekraftig utvikling i norsk skole. Den kvantitative analysen vil også være en passende introduksjon til diskursanalysen ettersom det kan gi forskeren og leseren et overblikk for hva som vektlegges innenfor bærekraftig utvikling i det nye læreplanverket.

4.3 Utvalget

Hvilket materiale en forsker har valgt å forske på omtales som *utvalgsheter* (Bratberg, 2017, s. 105). Utvalget i denne masteroppgaven består først og fremst av Kunnskapsløftet 2020, men også deler av Kunnskapsløftet 2006 ettersom LK06 skal analyseres gjennom en kvantitativ innholdsanalyse. Ved å anvende en tabell i analysen av både LK06 og LK20 skal det gjøres en effektiv sammenligning. Samfunnsfag og naturfag sees ofte på som de to fagene hvor bærekraftig utvikling vektlegges i størst grad av skolefagene. En kvantitativ innholdsanalyse kan synliggjøre om dette fortsatt gjelder i det nye læreplanverket, til tross for at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ikke minst kan sammenligningen avdekke om noen av fagene har en mer sentral rolle i utdanning knyttet til bærekraftig utvikling, eller hvilke områder de ulike fagene prioriterer.

Kodingsenhetene i kvantitative innholdsanalyser kan enten være på bakgrunn av syntaks eller logiske funksjoner, dette avhenger om man anvender enkeltord eller utsagn/argumenter (Bratberg, 2017, s. 105). Basert på syntaks ble 17 begreper ansett som meningsbærende, og dermed utgjør disse begrepene mine *kodingsenheter* i den kvantitative innholdsanalysen av læreplanverkene. Utvelgelsen av hvilke begreper som skulle anvendes i den kvantitative analysen var en krevende prosess, men etter flere runder med søking i dokumentene så ble det 16 begreper i tillegg til bærekraftig utvikling. Begreper som energi, teknologi, fattigdom, klima, miljø og forbruk blir anvendt kontinuerlig når teoretikerne diskuterer utfordringene og løsningene rundt bærekraftig utvikling (Van den Bergh, 2010; Kallis, 2011; Dryzek, 2013). De resterende begrepene vil presenteres i en oversiktlig tabell i analysekapitlet. Begrepene som er utvalgt er etter min mening dekkende, men andre vil muligens stille seg kritisk. Andre begreper burde kanskje vært inkludert i tillegg til de utvalgte begrepene, men utvelgelsesprosessen pågikk over lang tid for å finne begreper tilknyttet bærekraftig utvikling som blir nevnt både ofte og sjeldent.

I selve diskursanalysen er utvalget Kunnskapsløftet 2020, der fokusområdene er overordnet del, samfunnsfag og naturfag. Den kvantitative sammenligningen mellom læreplanverkene er mer for å påpeke at det kan ha skjedd en endring med tanke på posisjonen og begrepet bærekraftig utvikling, men forskningsdesignet er ikke komparativt i sin helhet. Dette er bare i den kvantitative analysen fordi det kan gi noen indikasjoner på hva som har blitt vektlagt, og hva som skal vektlegges fremover innen

bærekraftig utvikling. Med utgangspunkt i den kvantitative sammenligningen og diskursanalysen av Kunnskapsløftet 2020, så vil diskusjonskapitlet benytte seg av begge metodene for å hvordan bærekraftig utvikling vektlegges og fremstilles. For å belyse diskursene har det blitt stadfestet nodalpunkter som blir ansett som meningsbærende begreper i læreplanen: teknologi, skapende virksomhet, levesett, ressurser, ulikhet og miljøtrusler. Dette kan gi en indikasjon på hvilke diskurser som befinner seg i Kunnskapsløftet 2020.

4.4 Etiske betraktninger

Det følgende delkapitlet vil inneholde de etiske betraktningene knyttet til studien med utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet. En styrke med masterprosjektet er at datagrunnlaget i all hovedsak består av offentlige styringsdokumenter som er tilgjengelig for alle. Dersom datamaterialet direkte omhandler mennesker, eksempelvis lærere og elever så ville de etiske problemstillingene vært mer tilstede. Uavhengig av dette så vil forskeren sin posisjon, bakgrunn og forforståelse påvirke studien, og derfor er det viktig at forskeren reflekterer over sin egen påvirkning og er oppmerksom på egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er særlig min utdanningsbakgrunn og tidligere arbeidserfaringer knyttet til skolen som kan påvirke mine tolkninger av funnene, men også aspekter knyttet til familie, venner og hvilke samfunn en identifiseres med. Min posisjon som forsker er basert på at jeg kommer fra et lite fiskevær i Nord-Norge, hvor jeg har vokst opp med mennesker som har liten akademisk bakgrunn. Vikararbeid over noen år er hovedsakelig det jeg har av arbeidserfaring knyttet til skolen, hvor jeg har studert læreryrket og lagt merke til hvordan skoler forholder seg til læreplanen. Med det sagt så er jeg utdannet adjunkt, hvor utdanningsløpet har vært preget av arbeid med læreplaner og grunnskoleopplæring. Dette vil påvirke mine tanker omkring innholdet i LK20, men samtidig styrke min posisjon som forsker i møte med læreplanen. Med utgangspunkt i min bakgrunn vil fremgangsmåten og tolkningen min variere fra andre forskere uavhengig av om det anvendes like metoder og metodologier. I oppgaven blir dette viktige aspekter som må tas hensyn til dersom studien skal være gyldig og troverdig. Reliabilitet og validitet blir derfor sentrale begreper for å diskutere og forsvare valgene i forskningsprosessen slik at studiens totale troverdighet fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

4.4.1 Reliabilitet og pålitelighet

Denne masteroppgaven består av en diskursanalyse og en kvantitativ innholdsanalyse. Ifølge Bratberg (2017, s. 63) er det utfordrende å ivareta studiens reliabilitet og validitet når en diskursanalyse blir benyttet ettersom diskursanalyser ikke gir en klar operasjonalisering eller et entydig kausalforhold. Derimot er det mulig at forskningens etterprøvbarehet ivaretas dersom forskeren gir en klar fremstilling av tolkningene i møte med datamaterialet og er bevisst på hvilke implikasjoner som kan oppstå. Jeg har forsøkt å være tydelig i hvilke analyseverktøy som anvendes, datamaterialet som vektlegges, og hvorfor jeg har valgt de ulike begrepene og nodalpunktene i analysen min slik at leseren kan etterprøve forskningen min. I likhet med hvilke valg som tas i analysen er det viktig å redegjøre for mitt teoretiske utvalg ettersom dette kan legge føringer for hvordan datamaterialet tolkes (Bratberg, 2017, s. 63).

Den kvantitative innholdsanalysen sin etterprøvbarehet ansees som en styrke i denne studien. «Hensikten med innholdsanalyser er altså i første omgang å gi en konsentrert gjengivelse av innholdet i tekstmateriale» (Bratberg, 2017, s. 101). I møte med

Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 ble begreper knyttet til bærekraftig utvikling valgt ut på bakgrunn av en nøye utvelgelsesprosess for å gi en konsentrert gjengivelse. Disse begrepene ble deretter tallfestet for å undersøke hvilke begreper som ble nevnt og ikke nevnt i læreplanverkene gjennom analyseverktøyet NVivo. En kvantitativ analyse vektlegger det konkrete innholdet i tekstmaterialet, noe som tilsier at forskere som ønsker å gjennomføre den samme kvantitative innholdsanalysen med utgangspunkt i de samme begrepene vil få de samme funnene.

Diskursanalysen vil ha samme ønske om å ivareta reliabiliteten, men den type metode og metodologi tillater forskeren å spore budskap og innhold i teksten i større grad (Bratberg, 2017, s. 101). Derfor blir det særdeles viktig at forskeren redegjør for sin posisjon, bakgrunn og fremgangsmåter i møte med læreplanverket samt innhenting av teori når slike metoder anvendes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Metodologien og metodene har et ønske om å trekke repliserbare og pålitelige slutninger fra data til kontekst (Bratberg, 2017, s. 101). Likevel vil dette være mer utfordrende når forskeren anvender en diskursanalyse ettersom diskursanalytikere skal tolke tekst i kontekst for å si noe om strukturene som gir teksten mening i et større perspektiv (Bratberg, 2017, s. 64). Diskursanalyser har som mål å være prøvende og utfordrende ved at ulike tekster og utsagn blir gransket. Likevel er ikke diskursanalyser av liten verdi ettersom en presis beskrivelse av forskningsvalgene tatt i studien vil ivareta påliteligheten.

4.4.2 Validitet og gyldighet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) peker på at forskning må ivareta en indre og en ytre validitet. Den indre validiteten går ut på om forskerens konklusjoner er gyldig med tanke på hva som er studert. Altså om datamaterialet som er samlet inn faktisk måler det forskeren ønsker å måle. For å kunne måle begrepet bærekraftig utvikling og diskursene som befinner seg i Kunnskapsløftet 2020 tok jeg utgangspunkt i bærekraftig utvikling for å finne andre begreper som kunne operasjonaliseres i analysen, på bakgrunn av at begrepet bærekraftig utvikling ikke er dekkende for å uttale seg om diskursene som sirkulerer i LK20. Ved å gjennomføre en kvantitativ innholdsanalyse gjennom en opptelling av begreper knyttet til bærekraftig utvikling så er det viktig at forskeren har vært kritisk. Kritisk til hvilke begreper som inkluderes og ikke inkluderes fordi dette forteller hvilke begreper forskeren benytter seg av for å prøve å beskrive virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Denne utvelgelsesprosessen ble utdypet i delkapitlet om utvalg. Dersom begrepene som ble utvalgt ikke ble valgt på bakgrunn av en granskning av teori og styringsdokumentet så ville gyldigheten vært svekket. Derfor har utvelgelsesprosessen og analyseverktøyet blitt redegjort for slik at andre forskeren også kan se sammenhengene som jeg gjør. I diskursanalysen derimot er det mer rom for forskerens tolkning, men gjennom en nærlesning av Kunnskapsløftet 2020 ble et utvalg momenter i læreplanverket benyttet som nodalpunkter for analysen i møte med de ulike delene av LK20. Dette gjør at andre kan undersøke læreplanverket gjennom de samme nodalpunktene og finne like eller lignende funn som jeg har gjort i denne studien.

Ytre validitet tar for seg hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres eller være gjenkjennbare i andre kontekster som ikke er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Med tanke på forskning knyttet direkte til skoler, elever og lærere ville dette vært om funn fra en skole er mulig å overføre til en annen skole. Målet med forskningen på Kunnskapsløftet 2020 og hvilke diskurser rundt bærekraftig utvikling som befinner seg i

læreplanverket er ikke å generalisere eller overføre. Likevel hevder Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) at slike studier kan være overførbare dersom andre mener beskrivelsene er gjenkjennbare. Gyldigheten til min forskning kan da styrkes ved at andre mener beskrivelsene mine av læreplanverket er gjenkjennbare. Ved å redegjøre for valgene tatt i forskningsprosessen og teoriutvalget er målet at den ytre validiteten skal ivaretas. Det vil si at andre som tar de samme forskningsvalgene i arbeid med LK20 skal få funn som er gjenkjennbare med mine funn slik at forskningen min blir ansett som gyldig. Samtidig er det sjeldent at en generalisering er mulig gjennom diskursive undersøkelser, og funnene mine trenger ikke nødvendigvis å samsvare med andre studier.

5.0 Analyse og resultater

I følgende kapittel skal Kunnskapsløftet 2020 analyseres, samtidig som jeg trekker inn Kunnskapsløftet 2006 for å se endringene over tid. Mer spesifikt handler problemstillingen om hvilke diskurser rundt bærekraftig utvikling som er fremtredende, samt hva utdanning for bærekraftig utvikling omfatter i det nye læreplanverket. Analysekapitlet vil i all hovedsak bestå av å presentere funnene mine i læreplanene, sammen med noen refleksjoner knyttet til funnene. Ved hjelp av en tabell som inneholder sentrale begreper tilknyttet bærekraftig utvikling har jeg gjennomført en opptelling av hvor ofte disse nøkkelbegrepene nevnes i læreplanverkene. For å gjøre opptellingen lettere har jeg benyttet programmet NVivo, hvor forskeren enkelt kan analysere flere dokumenter samtidig. Målet med opptellingen er at det skal gi en indikasjon på hva som vektlegges i de ulike læreplanverkene med tanke på bærekraftig utvikling. Etterfulgt av den kvantitative analysen vil diskursanalysen bli anvendt for å undersøke dybden i LK20, der jeg har benyttet meg av nodalpunkter ettersom formuleringene knyttet direkte til begrepet bærekraftig utvikling var vage, og omfattet ofte mye av det samme innholdet. Nodalpunktene vil bidra til at de bakenforliggende agendaene til aktørene som har utformet LK20 kan synliggjøres, og dette vil i større grad utdype hva LK20 anser som de viktigste fokusområdene innenfor bærekraftig utvikling.

5.1 Kvantitativ tilnærming

5.1.1 Kunnskapsløftet 2020

Tabell 2. Overordnet del av læreplanen - Kunnskapsløftet 2020

Begreper knyttet til BU	Antall
Biologisk mangfold	1
Innovasjon	1
Energi	0
Fattigdom/fattige	1
Fordeling/ulikhet	1
Klima/klimaet	3
Klimaendringer/klimautfordringer	1
Levesett/levetår	2
Miljøtruslene	1
Miljø/miljøet/miljømessige	9
Natur/naturen	8
Ressursbruk/forbruk	2
Skapende/skaperkraft	6
Teknologi/teknologiutvikling	6
Utforskertrang	3
Økonomi	1
Bærekraftig utvikling	7

Tabell 2 inneholder funnene mine i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Bærekraftig utvikling* nevnes 7 ganger i overordnet del. Dette tilsier at bærekraftig utvikling har en sentral plass i læreplanen dersom vi sammenligner begrepet bærekraftig utvikling med de andre begrepene som er valgt ut. Begrepene natur og miljø blir nevnt ved 8 og 9 tilfeller, noe som tilsier at dette vektlegges i den overordnede delen ettersom ingen av de andre begrepene nevnes oftere. Andre aspekter som skal vektlegges i opplæringen er

teknologi, teknologiutvikling og skapende evner ettersom disse nevnes til sammen 12 ganger. Frambringning av ny teknologi, nye innovasjoner og oppdagelsen av nye ressurser skal fokuseres på i grunnopplæringen. Begreper som forbruk, økonomi, fattigdom, fordeling/ulikhet, biologisk mangfold og klimaendringer blir nevnt sjeldent, der energi ikke blir nevnt en eneste gang. Dette er interessant ettersom samtlige av disse begrepene blir fremhevet i FNs bærekraftsmål (2021), og er avgjørende faktorer for å oppnå en global bærekraftig utvikling. Det at slike begreper innehar en såpass svak posisjon i overordnet del av læreplanen er interessant, og diskursanalysen kan utdype om denne vektleggingen stemmer.

Tabell 3. Læreplan i samfunnsfag - Kunnskapsløftet 2020

Begreper knyttet til BU	Antall
Biologisk mangfold	0
Innovasjon	0
Energi	0
Fattigdom/fattige	0
Fordeling/ulikhet	0
Klima/klimaet	2
Klimaendringer/klimautfordringer	0
Levesett/levetår	6
Miljøtruslene	0
Miljø/miljøet/miljømessige	5
Natur/naturen	5
Ressursbruk/forbruk	4
Skapende/skaperkraft	1
Teknologi/teknologiutvikling	2
Utforskertrang	1
Økonomi	5
Bærekraftig utvikling	9

Tabell 3 inneholder tallene fra den nye læreplanen i samfunnsfag, som er skrevet på nynorsk. Samtlige begreper har derfor blitt undersøkt på nynorsk i NVivo. *Bærekraftig utvikling (bærekraftig utvikling)* blir nevnt 9 ganger i dokumentet. Dette tilsier at begrepet skal vektlegges i samfunnsfagundervisningen. Andre begreper som blir ansett som relevant i samfunnsfag er levesett/levetår, natur, miljø og til dels ressursbruk/forbruk. Derimot blir teknologi, utforskertrang, skaperkraft, økonomi nevnt sjeldent. Noe som ikke samsvarer med overordnet del av læreplanen hvor disse begrepene blir nevnt gjentatte ganger. Samtidig er det interessant å se at flere av begrepene ikke blir nevnt i det hele tatt. Eksempelvis biologisk mangfold, fordeling/ulikhet, innovasjon, fattigdom og klimaendringer. I motsetning til den overordnede delen hvor det kun var energi som ikke ble nevnt en eneste gang. Det at flere sentrale begreper knyttet til bærekraftig utvikling ikke blir nevnt i det hele tatt er et funn i seg selv. Fordi det kan gi en indikasjon på at det er andre aspekter ved bærekraftig utvikling som skal prioriteres innenfor samfunnsfaget, eventuelt at andre formuleringer har blitt anvendt.

Tabell 4. Læreplan i naturfag - Kunnskapsløftet 2020

Begreper knyttet til BU	Antall
Biologisk mangfold	7
Innovasjon	0
Energi	11
Fattigdom/fattige	0
Fordeling/ulikhet	0
Klima/klimaet	0
Klimaendringer/klimautfordringer	4
Levesett/levestil	1
Miljøtruslene	0
Miljø/miljøet/miljømessige	7
Natur/naturen	14
Ressursbruk/forbruk	0
Skapende/skaperkraft	0
Teknologi/teknologiutvikling	38
Utforskertrang	0
Økonomi	0
Bærekraftig utvikling	4

Bærekraftig utvikling blir nevnt ved 4 anledninger i læreplanen for naturfag. Det mest oppsiktsvekkende er det store antallet knyttet til begrepet teknologi/teknologiutvikling ettersom det blir nevnt ved hele 38 anledninger. Dette er en solid indikasjon på at teknologi skal ha høy prioritet i naturfagundervisningen. Natur, energi, biologisk mangfold og miljø er også sentrale begreper. Natur blir nevnt 14 ganger og energi blir nevnt ved 11 tilfeller gjennomgående i styringsdokumentet. Fokus på utvikling av alternative energikilder, hvordan energi fungerer og energiforbruk er absolutt tilstede i læreplanen. Biologisk mangfold og miljø blir nevnt 7 ganger hver, og innehar ut fra dette også en viktig rolle i naturfag. Imidlertid er det et varierende fokus på blant annet begrepene klimaendringer, klimaet, innovasjon og skaperkraft, der et overaskende funn er at klima, innovasjon og skapende ikke blir nevnt i det hele tatt. Det burde muligens være en sammenheng mellom teknologiutvikling og innovasjon ettersom innovasjon kreves for å skape ny teknologi. Derimot er det ikke sikkert at dette har noen form for korrelasjon. De resterende begrepene som er tilknyttet sosioøkonomiske forhold er nærmest fraværende.

5.1.2 Kunnskapsløftet 2006

Tabell 5. Generell del av læreplanen - Kunnskapsløftet 2006

Begreper knyttet til BU	Antall
Biologisk mangfold	0
Innovasjon	0
Energi	1
Fattigdom/fattige	2
Fordeling/ulikhet	1
Klima/klimaet	0
Klimaendringer/klimautfordringer	0
Levesett/levestil	4

Miljøtruslene	0
Miljø/miljøet/miljømessige	11
Natur/naturen	21
Ressursbruk/forbruk	1
Skapende/skaperkraft	17
Teknologi/teknologiutvikling	23
Utforskertrang	0
Økonomi	2
Bærekraftig utvikling	2

Bærekraftig utvikling blir kun nevnt ved to anledninger i den generelle delen av LK06, noe som tilsier at undervisningen i norsk skole ikke var eller er særlig preget av bærekraftig utvikling. Derimot kan vi se at teknologi/teknologiutvikling, natur/naturen og skapende/skaperkraft er begreper som ble anvendt hyppig. Teknologi blir nevnt 23 ganger, natur blir nevnt ved 21 tilfeller og skapende blir oppgitt ved 17 anledninger. Dette er begrepene som desidert innehar størst plass i denne delen av læreplanen. Natur og miljø er vektlagt med utgangspunkt i tabellen, men samtidig er dette en analyse som forteller lite om hvordan disse begrepene ble anvendt i Kunnskapsløftet 2006. Verdt å nevne er at i generell del så heter to av kapitlene «Det skapende menneske» og «Teknologi og kultur». Noe som kan gi en forklaring på hvorfor disse begrepene nevnes regelmessig. Et fokus i denne læreplanen er ikke bare på teknologi, skaperevner og natur- og miljø, men også hvordan levekårene varierer i verden. Noe som henger sammen med begrepet fattigdom ettersom levekårene til mennesker hovedsakelig er basert på deres sosioøkonomiske status. Derimot er begreper som biologisk mangfold, innovasjon, utforskertrang, klima og klimaendringer fraværende. Disse begrepene omhandler hverandre, så det at flere av begrepene ikke blir nevnt en eneste gang er forvirrende. Med det sagt så er bærekraftig utvikling kun nevnt ved 2 anledninger, noe som indikerer at begrepet ikke var et stort fokusområde i LK06.

Tabell 6. Læreplan i samfunnsfag - Kunnskapsløftet 2006

Begreper knyttet til BU	Antall
Biologisk mangfold	0
Innovasjon	0
Energi	0
Fattigdom/fattige	2
Fordeling/ulikhet	2
Klima/klimaet	3
Klimaendringer/klimautfordringer	0
Levesett/levetår	3
Miljøtruslene	0
Miljø/miljøet/miljømessige	1
Natur/naturen	4
Ressursbruk/forbruk	4
Skapende/skaperkraft	2
Teknologi/teknologiutvikling	2
Utforskertrang	0
Økonomi	12
Bærekraftig utvikling	6

I den tidligere læreplanen for samfunnsfaget ble *bærekraftig utvikling* nevnt ved 6 anledninger. Generelt er det lave tall å lese fra tabell 5, og bortsett fra bærekraftig utvikling er det økonomi som blir nevnt ved flest anledninger. Innenfor samfunnsfaget er det fokus på økonomi, ressursbruk/forbruk, natur og levesett/levestandard. De sosioøkonomiske forholdene blir vektlagt innenfor bærekraftig utvikling. Fattigdom, klima, skaperkraft og teknologi er andre begreper som blir nevnt sjeldent. Derimot blir biologisk mangfold, utforskertrang, klimaendringer, energi og innovasjon ikke nevnt en eneste gang. Dette er sentrale begreper knyttet til utfordringene rundt bærekraftig utvikling, men likevel innehar disse begrepene ingen plass i samfunnsfag. Det er hovedsakelig økonomi som blir understreket etterfulgt av bærekraftig utvikling, men ut fra tallene var det lite fokus på bærekraftig utvikling i samfunnsfaget i LK06.

Tabell 7. Læreplan i naturfag - Kunnskapsløftet 2006

Begreper knyttet til BU	Antall
Biologisk mangfold	1
Innovasjon	0
Energi	12
Fattigdom/fattige	0
Fordeling/ulikhet	0
Klima/klimaet	1
Klimaendringer/klimautfordringer	1
Levesett/levestandard	0
Miljøtruslene	0
Miljø/miljøet/miljømessige	4
Natur/naturen	22
Ressursbruk/forbruk	0
Skapende/skaperkraft	0
Teknologi/teknologiutvikling	11
Utforskertrang	0
Økonomi	0
Bærekraftig utvikling	14

Innenfor naturfaget er det enkelte begreper som innehar en stor plass i den tidligere læreplanen. *Bærekraftig utvikling* blir nevnt ved 14 anledninger, og naturfaget var sentral i oppdraget om undervisning knyttet til bærekraftig utvikling. Innenfor naturfaget er det natur, energi og teknologi som er fokusområdene. Natur blir nevnt ved 22 tilfeller, energi blir nevnt 12 ganger og teknologi/teknologiutvikling blir anvendt 11 ganger gjennom læreplanen. Undervisning i naturfag innebærer dermed et stort fokus på disse elementene. Til tross for at natur blir nevnt ved 22 anledninger så blir klima, biologisk mangfold, miljø og klimaendringer nevnt sjeldent, noe som tilsier at fokuset kan ligge på naturvitenskapelig kunnskap om naturfenomener og økosystemet i ulike deler av verden. Samtidig innebærer energi og teknologiutvikling et fokus på å undervise om ulike energiformer, der fornybar energi kan være et tema. Den hyppige anvendelsen av teknologi tilsier i hvert fall at dette skulle vektlegges innenfor naturfaget i den tidligere læreplanen. Derimot er det ikke sikkert at fokuset ligger på om elevene skal utvikle ny teknologi gjennom skaperevner ettersom begrepet utforskertrang og skaperkraft ikke blir nevnt en eneste gang. De resterende begrepene blir nevnt sjeldent i læreplanen, og innehar dermed ikke et nevneverdig fokus ut fra disse tallene.

5.1.3 Kvantitativ sammenligning

Tabell 8. Sammenligning av LK06 og LK20

Begreper	Kunnskapsløftet 2006	Kunnskapsløftet 2020
Biologisk mangfold	1	8
Innovasjon	0	1
Energi	13	11
Fattigdom/fattige	4	1
Fordeling/ulikhet	3	1
Klima/klimaet	4	5
Klimaendringer/klimautfordringer	1	5
Levesett/levekår	7	9
Miljøtruslene	0	1
Miljø/miljøet/miljømessige	16	21
Natur/naturen	47	27
Ressursbruk/forbruk	5	6
Skapende/skaperkraft	19	7
Teknologi/teknologiutvikling	36	46
Utforskertrang	0	4
Økonomi	14	6
Bærekraftig utvikling	22	20

I tabellen ovenfor har jeg sammenfattet tallene fra de ulike delene av LK06 og LK20 for å si noe om helheten til læreplanverkene. Begrepet bærekraftig utvikling blir nevnt 22 ganger i Kunnskapsløftet 2006 med utgangspunkt i generell del av læreplanen, og læreplanene i samfunnsfag og naturfag. Derimot blir bærekraftig utvikling nevnt ved 20 anledninger i Kunnskapsløftet 2020 med utgangspunkt i overordnet del av læreplanen og de samme fagene. Fra et overordnet synspunkt så vektlegges begrepet noenlunde likt i læreplanverkene. Ut fra tabellene som er presentert tidligere så vektlegges bærekraftig utvikling mer innenfor samfunnsfaget i LK20, i motsetning til LK06 hvor naturfaget hadde hovedoppgaven med tanke på bærekraftig utvikling. I LK06 anvendes begrepet bærekraftig utvikling 14 ganger i naturfag, og 6 ganger i samfunnsfag. Derimot blir begrepet anvendt ved kun 4 anledninger i naturfaget, og hele 9 ganger i samfunnsfaget i LK20. Samfunnsfaget har dermed fått en mer sentral rolle med tanke på bærekraftig utvikling i det nye læreplanverket. Dette kan gi en indikasjon på at den sosiale og økonomiske dimensjonen skal vektlegges i større grad enn tidligere.

Sentrale begreper som klimaendringer, levesett og teknologi blir fremhevet i det nye læreplanverket, der teknologibegrepet blir anvendt gjennomgående i LK20. I motsetning til LK06 hvor tallene tilsier et større fokus på økonomi og fattigdom, noe som samsvarer med tusenårsmålene hvor bekjempelsen av fattigdom var høyt på FN sin agenda. De mest sentrale funnene er vridningen med tanke på hvilket fag som skal inneha hovedansvaret for UBU, og det store teknologifokuset som det nye læreplanverket preges av. Endringen med tanke på fagansvar i møte med bærekraftig utvikling kan være på bakgrunn av samfunnsfagets egenart, eventuelt at andre diskurser har fått en mer fremtredende rolle i det nye læreplanverket. Et stort fokus ligger i tillegg på kunnskap knyttet til teknologi i det nye læreplanverket, og undervisningen skal tilføre elevene kunnskap om teknologi slik at de kan bidra til ny teknologisk utvikling. Dette gir en indikasjon på hvilke diskurser som har blitt vektlagt i utformingen av LK20, noe diskursanalysen skal belyse.

5.2 Diskursanalyse - Kunnskapsløftet 2020

I dette delkapitlet vil det gjennomføres en diskursanalyse av Kunnskapsløftet 2020 ved hjelp av analysebegrepene som Laclau og Mouffe (2001) presenterer. I analysen har det blitt identifisert nodalpunkter og sentrale formuleringer i læreplanverket som omhandler bærekraftig utvikling, slik at jeg i diskusjonen kan se innholdet i LK20 i lys av diskursene som er skissert i teorikapitlet. Før dette skal jeg kort ta tak i forfatterne og opphavsmennene til Kunnskapsløftet 2020. Forfatterne og opphavsmennene til Kunnskapsløftet 2020 er den norske regjeringen, nærmere bestemt Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet har ansvar for all utdanning og opplæring i Norge, og må derfor videreformidle regjeringens visjoner innen utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2021). Regjeringen, Kunnskapsdepartementet og ministerne skal representere majoriteten av den norske befolkningen ettersom de er folkevalgte. Regjeringen består av flere partier, noe som gjør at styringsdokumentet inneholder flere perspektiver innen opplæring og bærekraftig utvikling.

Den hermeneutiske spiralen tillater forskeren å veksle mellom empiri, teori og mine egne antagelser (Postholm & Jacobsen, 2018). I likhet med en abduktiv tilnærming har det vært sentralt for forskningen å anvende spiralen for å identifisere nodalpunkter som skal benyttes i analysen. De utvalgte nodalpunktene har blitt identifisert på bakgrunn av sentrale begreper innenfor de tre ulike diskursene som ble presentert i teorikapitlet, i tillegg til begrepene som ble anvendt i den kvantitative innholdsanalysen. Bærekraftig utvikling er temaet for masteroppgaven, og for å belyse hva som vektlegges innen bærekraftig utvikling i LK20 så er nodalpunktene avgjørende. Nodalpunktene kan fortelle mer om hvilken agenda forfatterne og aktørene rundt LK20 har, særlig når innholdet som eksplisitt omhandler bærekraftig utvikling er vagt. Ikke minst er bærekraftig utvikling et begrep som motstridende diskurser kjemper for at skal inneha en hegemonisk forståelse. Ifølge Laclau og Mouffe (2001) er dette såkalte elementer. Derimot er *flytende betegner* en enda mer nøyaktig beskrivelse av hva bærekraftig utvikling er ettersom det er et begrep som er svært åpen for tolkning, og et mangfold av ulike aktører forsøker å definere begrepet. Igjen blir det hensiktsmessig å anvende nodalpunktene i denne analysen ettersom dette kan belyse hvordan forfatterne av Kunnskapsløftet 2020 forstår begrepet. Nodalpunktene blir anvendt i ulik grad gjennom de forskjellige delene av læreplanverket, der også betydningen av nodalpunktene vil variere innenfor vær diskurs som er synlig i dokumentet. Enkelte kan mene at disse nodalpunktene ikke er tilstrekkelige for å beskrive diskursene som preget LK20. Samtidig har nodalpunktene blitt valgt ut på bakgrunn av begrepenes sentrale posisjon i LK20, og hvordan disse nodalpunktene pålegger andre ord og begreper bestemte meninger innenfor bærekraftig utvikling. Nodalpunktene for analysen er: *teknologi, skapende virksomhet, levesett, ressurser, ulikhet og miljøtrusler*.

5.2.1 Overordnet del – verdier og prinsipper

Overordnet del gjelder for hele grunnopplæringen i Norge. I Kunnskapsløftet 2020 kan det identifiseres ulike diskurser tilknyttet bærekraftig utvikling. LK20 har gjennomgått en prosess hvor ulike perspektiver på bærekraftig utvikling har vært tilstede. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) presenterte sine tanker og perspektiver på hva en bærekraftig utvikling bør omhandle i det nye læreplanverket. Disse perspektivene endret seg i det ferdigstilte Kunnskapsløftet 2020, ettersom aktørene som utformet det nye læreplanverket har valgt ut forståelser som de mener er mest hensiktsmessig å fremme i skolen. Blant annet var «Det flerkulturelle samfunnet» er av tre flerfaglige temaer som

ble presentert, men dette ble omgjort til «Demokrati og medborgerskap» i det endelige læreplanverket. Prosessen med tanke på utformingen av LK20 kan tolkes som en form for diskursiv kamp mellom aktørene som har vært involvert i arbeidet med LK20 dersom forståelsen til Laclau og Mouffe (2001) er utgangspunktet. Ulike aktører forstår problemstillingene rundt bærekraftig utvikling forskjellig, noe som vil komme til syne i diskursanalysen av det nye læreplanverket. Et dokument som læreplanverket medfører stor makt og maktutøvelse ettersom samtlige som arbeider i grunnopplæringen må forholde seg til dette dokumentet (Imsen, 2016; Engelsen, 2015). Målgruppen for overordnet del og LK20 er alle som driver med opplæring i norsk skole, og hensikten med overordnet del er å bidra til å realisere opplæringens brede formål samt gi brukerne en retning for opplæringen i alle fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Blant annet har tre tverrfaglige temaer blitt innført for å gi brukerne av Kunnskapsløftet en retning i deres undervisning, der bærekraftig utvikling er et av dem. Overordnet del innehar stor makt ettersom samtlige fag og lærere må forholde seg til dokumentet, der opplæringens verdigrunnlag, tverrfaglige temaer og kjerneelementene blir sentrale i min analyse.

«Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Rollen til *teknologi* i dagens samfunn blir påpekt i det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» fordi teknologi har stor påvirkningskraft på flere arenaer. Teknologisk kompetanse og kunnskap blir fremhevet som en nødvendighet i overordnet del. Sitatet ovenfor henviser til at teknologi preger alle tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling, og arbeid med teknologi skal derfor vektlegges i samtlige fag. «Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Begge sitatene indikerer at det først og fremst er de positive virkningene ved teknologi, og en utdanning **om** bærekraftig utvikling som skal vektlegges. Derimot blir også de negative konsekvensene ved teknologi nevnt i siste del av det sistnevnte sitatet. Likevel er det fokus på hvordan disse negative følgene kan håndteres fordi det kan oppfattes som at ny utvikling av teknologi er av stor interesse til tross for konsekvensene det kan medføre. Forståelsen av nodalpunktet i overordnet del tilsier at teknologi blir tolket som den fremste løsningen ut fra formuleringene i LK20.

I likhet med teknologi er det fokus på *skapende virksomhet* i overordnet del, noe som implisitt kan knyttes til teknologiutvikling. «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet (...) Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Sitatet gir en indikasjon på at vi trenger elever som har skapende evner ettersom dette kan medføre løsninger, eksempelvis tilknyttet bærekraftig utvikling. Uten teknologi og skapende virksomhet tolkes det som at løsninger på bærekraftig utvikling ikke vil fremkomme. I undervisningen blir det sentralt at elevene får utviklet handlingskompetansen på bakgrunn av kunnskap om temaet, ettersom det poengteres at elevene skal lære **om** og **gjennom** skapende virksomhet.

«Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. (...) Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Opplæringens verdigrunnlag indikerer et lignende teknologifokus. I det foregående sitatet finner vi sentrale begreper knyttet til bærekraftig utvikling, der miljøtrusler, teknologi og levesett særlig blir fremhevet. Det er tre store *miljøtrusler* som blir påpekt i avsnittet, og den største bidragsyteren for å løse disse blir tolket som teknologiutvikling ut fra dette sitatet og artikulasjon generelt i overordnet del. Artikulasjon er med på å etablere en diskurs gjennom språkbruken (Laclau & Mouffe, 2001). *Levesettet* til menneskene blir også belyst ettersom menneskehetens levesett og handlinger har ført til globale miljøtrusler som må løses. Likevel bærer sitatet preg av at teknologi innehar en viktigere rolle enn endringer i levesettet ettersom det eksplisitt utdypes at det er et «behov» for teknologisk innovasjon. I motsetning til levesettet som blir påpekt i slutten av sitatet, hvor ordleggingen tilsier at dette ikke har førsteprioritet. Dersom begrepet levesett hadde blitt anvendt som et «behov», og tidligere i formuleringen så kunne dette antydning at endringer i levesettet var nøkkelen for å løse problemene omkring bærekraftig utvikling. Derimot virker det som at teknologiutvikling blir vektlagt i større grad.

Med det poengtert så blir rollen til menneskenes levesett påpekt i en annen del av opplæringens verdigrunnlag. «Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Sammenhengen mellom menneskets levesett og dimensjonene rundt bærekraftig utvikling blir fremhevet, likevel er det bare en bevissthet elevene skal utvikle. Det står ingenting spesifikt om forbruk, hvilke endringer som eksplisitt må gjøres i levesettet eller kompetanser de trenger for å gjennomføre endringene. Det blir da opp til lærerne å avgjøre hva elevene trenger av kunnskap og kompetanse for å oppnå disse endringene. Det samme gjelder sitatet: «Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Der sammenhengene blir fremhevet for å presisere viktigheten av individets rolle fordi deres levesett får konsekvenser på et større nivå enn bare seg selv. De eneste spesifikke områdene som kan knyttes til levesett er enkelte aspekter som blir fremhevet i det tverrfaglige temaet: Folkehelse og livsmestring. «Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Levevaner, forbruk og personlig økonomi blir aspekter som elevene trenger å utvikle kunnskap **om** og kompetanse **for** dersom levesettet til menneskene skal endres. Spesifikk kompetanse knyttet til økonomi og forbruk kan gjøre dem i stand til å ta fornuftige avgjørelser som kan bidra til en bærekraftig utvikling. Kunnskap, kompetanse og erfaring med disse aspektene kan knyttes til levesett, og tyder på at endringer i levesettet til menneskene skal vektlegges i LK20 og i en UBU.

Verden preges av store *ulikheter* innen levesett, rettigheter og tilgang på *ressurser*. Slike sosiale forhold er sentrale å ta tak i for å oppnå en bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2019). Nodalpunktet levesett har allerede blitt belyst, men viktigheten av ressursfordeling og likestilling blir poengtert i overordnet del av læreplanen. «Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2017,

s. 17). I arbeid med bærekraftig utvikling skal derfor undervisningen preges av et mangfold av fokusområder, men fattigdom og fordeling av ressurser blir belyst tidlig i sitatet. Dagens verden preges av en skjevfordeling av ressurser, ettersom flere deler av verden preges av fattigdom og konflikter som har stagnert utviklingen i disse landene. Imidlertid blir dette påpekt i liten grad i forhold til teknologi, noe som er verdt å bemerke.

Med utgangspunkt i sitatene som er hentet fra overordnet del så er det et tilbakevendende fokus på teknologiutvikling. Dette indikerer at læreplanverket preges av teknologioptimisme ettersom teknologien skal bidra til løsninger først og fremst. Overordnet del skal tilrettelegge for undervisningsmetoder hvor elevene får finne løsninger gjennom skapende virksomhet og teknologisk innovasjon. De skal lære **om** sammenhengene mellom økonomi, sosiale forhold og klima- og miljø ut fra sitatene ovenfor. Deretter kan de anvende denne kunnskapen for å finne løsninger på disse **gjennom** hovedsakelig teknologiutvikling, men også ved å gjøre endringer i levesettet. Med det sagt så gir overordnet del en indikasjon på at hovedfokuset innenfor bærekraftig utvikling er Norge. Løsningene på bærekraftig utvikling er sterkt tilknyttet klima- og miljødimensjonen ut fra teknologifokuset som preger dokumentet, og på bakgrunn av at de sosiale og økonomiske forholdene i Norge er ivaretatt. Det er derfor interessant at det er lite fokus på de delene av verden hvor problemene rundt bærekraftig utvikling innebærer flere dimensjoner enn bare klima- og miljø. Dette fokuset kommer til syne i vesentlig mindre grad enn utfordringene vi har i Norge med tanke på bærekraftig utvikling, ettersom sammenhengen mellom det lokale, regionale og globale nivået tilknyttet bærekraftig utvikling blir påpekt ved bare en anledning i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Oppsummerende for overordnet del er det nodalpunktet teknologi som innehar den sterkeste posisjonen, etterfulgt av levesett ettersom disse begrepene anvendes ofte, og i ulike sammenhenger. Anvendelsen av disse begrepene i ulike sammenhenger bidrar til å pålegge andre ord bestemte betydninger (Laclau & Mouffe, 2001). Funnene gir tydelige indikasjoner på hvilke diskurser som vektlegges, og det kan bli interessant å se om disse funnene samsvarer med innholdet i fagplanene.

5.2.2 Læreplan i samfunnsfag

«Faget skal bidra til at elevene ser sammenheng mellom individuelle val, samfunnsstruktur og tolegrensene i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Den neste delen av kapitlet innebærer en analyse av læreplanen i samfunnsfag. Ut fra sitatet ovenfor er tydelig at samfunnsfaget skal inneha et fokus på den enkeltes valg knyttet til samfunn samt klima- og miljø. Med utgangspunkt i de samme nodalpunktene som ble presentert i starten av kapitlet skal det undersøkes i hvilken grad disse nodalpunktene er representert i fagplanen for samfunnsfag, og hvilke forståelser av nodalpunktene som sirkulerer i samfunnsfaget. Enkelte av nodalpunktene vil inneha en større rolle enn andre ettersom de blir nevnt hyppigere, og i flere sammenhenger innenfor bærekraftig utvikling i samfunnsfag.

«Gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold legg føresetnader for korleis menneske dekkjer behova sine, og korleis makt og ressursar blir fordelte. Elevene skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men og historieskapande» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2).

Nodalpunktet *ressurser* kommer eksplisitt frem i dette sitatet, men knyttet til dette begrepet er også maktbegrepet en vesentlig faktor. Gjennom kunnskap **om** flere forhold skal elevene reflektere over hvordan innehavere av makt har påvirket ressursfordelingen i verden. Fokuset på ressurser er dermed tilstede i læreplanen for samfunnsfag, og innenfor bærekraftig utvikling vil de som har muligheten til å påvirke ressursfordelingen stor makt. Nodalpunktet ressurser blir i samfunnsfaget forstått som en årsak til *ulikhet* ettersom det er fokus på ressursfordeling i større grad enn ressursforbruk. Dette momentet kan knyttes til nodalpunktet *ulikhet*, hvor urettferdighet mellom mennesker i ulike deler av verden er i fokus. Eksempelvis makten som det vestlige samfunnet eller det globale nord innehar i motsetning til det globale sør. Landene i det globale nord innehar en privilegert posisjon ut fra de gode økonomiske og sosiale forholdene disse landene har. Bevissthet tilknyttet makt og ressursfordeling kan bidra til å synliggjøre hvordan mennesker er historieskapende. Dette trekkes eksplisitt frem i sitatet hvor elevene skal bli bevisste på at deres individuelle valg knyttet til *levesett* kommer til å påvirke samfunnet fremover. Fordelingen av ressurser, menneskenes levesett og ulikhet blir også fremhevet i kjerneelementet «Bærekraftige samfunn».

«Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneske har dekt og dekkjer behova sine, og for korleis dei har fordelt og fordelar ressursar i ulike samfunn. Det inneber å sjå at geografisk mangfald og variasjon dannar rammer for livsgrunnlag og levekår» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Samfunnsfaget innehar et fokus på de sosiale og økonomiske forholdene med utgangspunkt i sitatet, men og generelt i fagplanen. Ressursfordeling innehar en sentral rolle for å beskrive de sosiale og økonomiske utfordringene koblet til bærekraftig utvikling som må arbeides med for å fremme løsninger knyttet til disse forholdene. Det er gjennomgående fokus på at elevene skal se sammenheng mellom hvordan ressurser blir fordelt ettersom dette legger grunnlaget for menneskenes levesett i ulike deler av verden. Ikke minst for å synliggjøre ulikhetene som preger verden, der konsekvensene av bærekraftig utvikling preger deler av verden i større grad. Det er derfor er større fokus på andre deler av verden, i motsetning til overordnet del hvor Norge sine utfordringer var i sentrum. «Elevane skal sjå at ressursbruken til menneske har hatt og har konsekvensar, og kunne vurdere handlingsalternativ for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Igjen blir begrepet ressurser fremhevet, men i en annen setting enn fordeling av disse. Sitatet medfører et fokus på individets ressursbruk, som eksplisitt kan kobles til menneskenes levesett. Menneskenes levesett må tas tak i ettersom individets valg får konsekvenser på et globalt nivå, og i læreplanen for samfunnsfag er det et tilbakevendende fokus på ressurser, ulikhet og levesett.

«Kunnskap om samanhengar mellom natur og samfunn, om korleis menneska påverkar klima og miljø, og om korleis levekår, levesett og demografi heng saman, bidreg til denne forståinga» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4).

Innenfor det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» blir også begrepene levesett og levekår brukt for å belyse ulikhetene i verden, og sammenhengen mellom mennesker, samfunn og klima- og miljø. I motsetning til ulikhet og ressurser så innehar nodalpunktet *miljøtrusler* en liten rolle i læreplanen for samfunnsfag, selv om sammenhengen mellom FN sine tre dimensjoner tilknyttet bærekraftig utvikling ofte blir nevnt. Likevel er det et overordnet fokus på hvordan levesettet til menneskene påvirker klima- og miljø generelt

ettersom det ikke er noen spesifikke miljøtrusler som trekkes frem. I forhold til innholdet i overordnet del hvor tap av biologisk mangfold, forurensning og klimaendringer fremheves eksplisitt innenfor klima- og miljødimensjonen.

Med tanke på nodalpunktene levesett, ulikhet og ressurser er det flere relevante kompetansemål. «Elevene skal kunne utforske og gi døme på korleis menneska påverkar klimaet og miljøet, og dokumentere korleis påverknadene kjem til syne i nærmiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6). Elevene skal undersøke hvordan mennesker påvirker klima- og miljø ved å ta tak i det lokale nivået etter 2.trinn. Levesettet og ressursbruken til menneskene blir da sentrale temaer for å synliggjøre påvirkningen til den enkelte. Elevene skal etter 10.trinn: «samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10). Ulikhetene som eksisterer i verden blir ansett som et viktig tema innenfor samfunnsfag, og ut fra dette kompetansemålet skal elevene spesifikt undersøke store forhold som har lagt grunnlaget for hvordan disse ulikhetene har oppstått for å bidra med utjevningen.

Nodalpunktene *skapende virksomhet og teknologi* innehar en vesentlig svakere posisjon i læreplanen for samfunnsfag, men blir belyst ved enkelte anledninger. Momentene rundt skapende virksomhet som kan trekkes frem tyder på at samfunnsfaget skal bidra til skaperglede og utforskertrang. «Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskartrang og byggje opp under holdningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Skaperglede og utforskertrang blir fremhevet, og kan knyttes til overordnet del sitt ønske om skapende virksomhet blant elevene. Skapende evner blir ut fra sitatet ansett som noe elevene og samfunnet trenger i møte med utfordringene rundt bærekraftig utvikling.

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne utforske korleis menneska i fortida livnærte seg, og samtale om korleis sentrale endringar i livsgrunnlag og teknologi har påverka og påverkar demografi, levekår og busetjingsmønster (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9).

Kompetansemålet etter 7.trinn viser teknologi fra en annen side enn sett i overordnet del. Det understrekes at elevene skal undersøke hvordan teknologi påvirker levekår, demografi og bosetningsmønstre i motsetning til løsningene teknologi kan skape. Kompetansemålet bærer preg av de negative konsekvensene som endringer i levesett og teknologi har medført, i motsetning til overordnet del hvor teknologi fortrinnsvis var assosiert med løsninger ut fra artikulasjonen. Elevene skal utforske og samtale om teknologiens påvirkning på samfunnet, og ikke bare tilføres kunnskap **om** endringene. Elevene må derfor se fordeler og ulemper ved teknologiutvikling ettersom teknologi har bedret levekårene for mange, men ført til dårligere livsgrunnlag og levekår for andre. Teknologiens rolle fremheves også i kompetansemål etter 10.trinn: «Elevene skal kunne utforske korleis teknologi har vore og fremleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10). Målet henviser til at elevene må tilegne seg kompetanse og kunnskap for å kunne **drøfte** teknologiens innflytelse på samfunn og natur. Likevel indikerer kompetansemålene koblet til teknologi at de sosiale og økonomiske forholdene skal vektlegges fremfor klima- og miljø, til tross for at alle tre dimensjonene blir fremmet i kjerneelementet. Oppsummerende er det et større fokus på nodalpunktene ressurser, levesett og ulikhet enn de resterende nodalpunktene. Ulike sammenhenger blir påpekt gjennom ressurser, der ressursforbruk og fordeling av

ressurser er nøkkelpunkter. Samtidig trekkes det inn hvordan levesettet har påvirket de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling, der teknologi fremheves som en vesentlig påvirkningsfaktor. Nodalpunktet teknologi innehar en annen forståelse i fagplanen for samfunnsfag ettersom det blir belyst som en av grunnene til ulikheter i samfunnet.

5.2.3 Læreplanen i naturfag

I læreplanen for naturfag skal undersøkelsen av denne maktutøvelsen i Kunnskapsløftet 2020 fortsette. Der jeg trekker frem momenter i artikuleringen som kan fortelle hva som ansees som sentralt i møte med bærekraftig utvikling ut fra innholdet i fagplanen for naturfag, samt Laclau og Mouffe (2001) sine diskursanalytiske begreper.

«Kunnskap om samspillet mellom natur, individ, teknologi og samfunn kan fremme elevenes evne til kritisk tenkning og bidra til at de tar bevisst valg i hverdagen. Naturfag skal forberede elevene på et arbeids- og samfunnsliv som vil stille krav til en utforskende tilnærming og teknologisk kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2).

I naturfaget skal opplæringen prege et mangfold av aspekter, men samspillet som trekkes frem i sitatet ovenfor gir en klar indikasjon på at bærekraftig utvikling skal vektlegges. *Teknologi* trekkes eksplisitt frem som en egen faktor som har påvirket natur, samfunn og individ, men i første omgang er det kunnskap **om** sammenhengen som skal prioriteres. Grunnen til at teknologiens rolle fremheves er fordi fremtidens arbeids- og samfunnsliv kommer til å kreve dette ifølge sitatet. Dette gir en sterk indikasjon på at aktørene som har utformet Kunnskapsløftet 2020 mener teknologisk kompetanse er en nødvendighet for å fungere i det norske samfunnet. I tillegg til dette innehar kjerneelementene teknologi og naturvitenskapelige praksiser en spesiell plass i fagplanen ettersom det er de eneste som skal kombineres med arbeid tilknyttet de andre kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3).

«Gjennom å bruke og skape teknologi kan elevene kombinere erfaring og faglig kunnskap med å tenke kreativt og nyskapende. Elevene skal forstå teknologiske prinsipper og virkemåter. De skal vurdere hvordan teknologi kan bidra til løsninger, men også skape nye» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3).

I dette sitatet er det et større fokus på opplæring gjennom å **anvende** og **skape** teknologi, ettersom elevenes kreative og skapende ferdigheter skal utvikles. Flere aspekter innenfor teknologi skal forstås, men først og fremst indikerer sitatet at begrepet teknologi er sammenvevd med løsninger. Elevene skal se hvordan teknologi kan skape løsninger i likhet med overordnet del, men også reflektere over hvordan teknologiutvikling kan lage nye utfordringer. Likevel virker det som at diskursen som læreplanen tar utgangspunkt i legger en positiv forståelse av teknologi, fremfor byrdene det kan medføre ettersom byrdene blir fremhevet i slutten av formuleringer og sjeldnere i artikuleringen. *Skapende virksomhet* blir utpekt som viktig å kombinere i arbeidet med teknologi, ettersom fagplanen ønsker elever som innehar skapende ferdigheter innenfor teknologi. Flere av kompetansemålene tar også tak i teknologi og skapende evner. Allerede etter 2.trinn skal eleven kunne: «presentere egne ideer til teknologiske oppfinnelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6). Dette fokuset på teknologiutvikling er gjennomgående i målene. Etter 7.trinn skal eleven kunne: reflektere over hvordan teknologi kan løse utfordringer, skape muligheter og føre til nye dilemmaer» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). Elevene skal lære **om** teknologi, og **skape** teknologi fordi det fortrinnsvis kan bidra til å oppnå en bærekraftig utvikling. Ordet

«dilemmaer» blir også anvendt i motsetning til «utfordringer» eller «ulemper», noe som gjenspeiler det positive fokuset fagplanen har på teknologi.

«Naturfag skal bidra til undring, nysgjerrighet, skaperglede, engasjement og nytenkning hos elevene ved at de får arbeide praktisk og utforskende med faget. Elevene skal få innsikt i hvordan menneskets levesett og handlinger påvirker livet på jorda» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2).

Nytenkning og skapende virksomhet blir fremhevet i dette sitatet. Naturfaget skal gi elevene en arena hvor de får arbeide praktisk og utforskende, slik at elevenes skaperglede og nysgjerrighet blir stimulert gjennom utdanning **for og som** bærekraftig utvikling. Ved å arbeide praktisk med faget er ønsket at elevene skal utvikle skapende evner fordi dette blir ansett som et sterkt bidrag til å utvikle samfunnet, og finne løsninger på problemstillingene rundt bærekraftig utvikling. Derimot er det lite fokus på hva skapende virksomhet krever av ressurser og forbruk. Noe som tilsier at forståelsen av skapende virksomhet fortrinnsvis er koblet til diskurser hvor konsekvensen av høyt ressursbruk ikke blir prioritert. Et annet aspekt som blir introdusert i sitatet er menneskehetens *levesett* og handlinger. Sammenhengen mellom levesett og livet på jorda blir fremhevet for å illustrere hvordan menneskene kan påvirke livet på jorda i ulike retninger. Levesettet blir belyst i det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling».

«I naturfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer. Kunnskap om sammenhenger i naturen er nødvendig for å forstå hvordan vi mennesker er med på å påvirke den» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

Naturfaget har et større fokus på miljøbevisste valg og *miljøtrusler* enn samfunnsfaget. Først å fremst er det miljøbevisste handlinger elevene skal få kompetanse innen ettersom dette påvirker store deler av utfordringene tilknyttet bærekraftig utvikling. Til tross for fokuset læreplanen innehar på menneskenes levesett, står det lite om spesifikke kompetanser som elevene skal tilføres. Dette gir et stort handlingsrom for lærerne ettersom de må avgjøre hvilke kompetanser som kan gjøre elevenes valg miljøbaserte. Derimot påpekes den lokale dimensjonen i sitatet ved at lærerne bør benytte seg av nærmiljøet for å synliggjøre hvordan individets valg kan påvirke mer enn enkeltmennesket. Miljøtruslene får et eksplisitt fokus i en annen del av det tverrfaglige temaet: «Naturfaglig kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger for å begrense klimautfordringene, bevare biologisk mangfold og forvalte jordas naturressurser på en bærekraftig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Her trekkes det frem spesifikke miljøtrusler som verden står ovenfor, og innenfor klima- og miljødimensjonen tolkes disse som de viktigste aspektene ut fra både læreplanen i naturfag, og overordnet del. Det er et gjennomgående fokus på å finne løsninger på utfordringene rundt bærekraftig utvikling, men det er hovedsakelig teknologiutvikling og skapende virksomhet som kan tolkes som konkrete løsninger. Kunnskap **om** menneskenes levesett blir fremhevet, men ingen bestemte endringer eller kompetanser trekkes frem. Sitatene som angår levesett bærer preg av vage formuleringer, der spesifikke kompetanser ikke fremheves.

«Faget skal bidra til at elevene får naturopplevelser og et faglig grunnlag for å verne om naturressurser, bevare biologisk mangfold og bidra til en bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2).

Nodalpunktet *ressurser* blir belyst i læreplanen for naturfag. I motsetning til samfunnsfag hvor det er et stort fokus på fordeling og *ulikhet* innen ressurser, forstår naturfaget nodalpunktet annerledes. Naturfaget fokuserer på bevaring av naturressurser. Fokuset på nodalpunktet ulikhet er dermed fraværende i naturfaget, i alle fall med tanke på ressursfordeling og ulikheter innen levesett og makt. I kompetansemålene er derfor ressursbevaring fremhevet. Allerede etter 4.trinn skal elevene kunne: «delta i høsting og bruk av naturressurser og drøfte hvordan naturressurser kan brukes på en bærekraftig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7). Gjennom praktiske erfaringer med naturressurser skal elevene tilegne seg kompetanser for å være i stand til å ivareta naturressursene. I kontrast med flere formuleringer i LK20 er dette kompetansemålet spesifikt ved at det eksplisitt utdyper hvordan elevene skal tilegne seg verdifull kunnskap og kompetanse tilknyttet bruk og vern av naturressurser fordi det kan bidra til en bærekraftig utvikling. Etter 10.trinn skal eleven kunne: gi eksempler på og drøfte aktuelle dilemmaer knyttet til utnyttelse av naturressurser og tap av biologisk mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10). Eksplisitte miljøtrusler trekkes igjen frem, der sentrale dilemmaer innen forbruk skal vektlegges for å belyse forbrukets rolle.

«Naturen har en egenverdi som er uavhengig av menneskers bruk og påvirkning, og naturfaglig kunnskap kan bidra til at den forvaltes på en forsvarlig måte. (...) Kunnskap om samenes erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskap om naturen kan derfor bidra til bærekraftig ressursutnyttelse og vern av naturmangfoldet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2).

Viktigheten av naturens egenverdi og forvaltning av naturen fremheves i sitatene og kompetansemålene i det forrige avsnittet. Likevel bærer sitatet ovenfor preg av tvetydighet ettersom naturens egenverdi er *uavhengig* av menneskers bruk og påvirkning. Tidligere i artikkelen av fagplanen har menneskers ressursbruk og levesett blir fremhevet som en faktor med tanke på samtlige dimensjoner koblet til bærekraftig utvikling. Derimot er det ikke fokus på menneskets handlinger i første del av dette sitatet. Likevel står det at naturfaglig kunnskap skal bidra til å forvalte naturen, men på bakgrunn av første del av sitatet er det mulig å påstå at menneskenes påvirkning ikke er like viktig å ta hensyn til. Samtidig er en styrke med dette sitatet at det er mer spesifikt på hvilke kompetanser og kunnskaper som elevene skal tilegne seg ettersom samenes levesett trekkes frem som en læringskilde. Dette kan gi lærerne spesifikke fokusområder når de skal undervise elevene til å bli miljøbevisste, handlingsmennesker som skal sikre en bærekraftig ressursutnyttelse og takle miljøtruslene.

Generelt er læreplanen i naturfag preget av et gjennomgående fokus på teknologi basert på artikkelen og momentene i læreplanen. Dette understrekes ved at teknologi er et kjerneelement som skal kombineres med alt arbeid innenfor naturfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). I tillegg florerer kompetansemålene av kunnskap om teknologiutvikling samt skapende virksomhet innenfor teknologi. Menneskets levesett og handlinger påpekes implisitt i ulike deler av læreplanen ettersom dette også påvirker samfunnet samt natur- og miljø både positivt og negativt. Samtidig er det lite eksplisitt fokus på forbruk, utenom de miljøbevisste handlingene og valgene elevene skal utvikle en bevissthet rundt. Et annet viktig aspekt som trekkes frem er en bærekraftig ressursutnyttelse ved at elevene skal få konkrete erfaringer og opplevelser med forvaltning av ressurser og biologisk mangfold.

5.2.4 Oppsummerende funn i Kunnskapsløftet 2020

Funnene i diskursanalysen av Kunnskapsløftet 2020 gir en indikasjon på hvilke diskurser som dominerer mest i læreplanverket. I overordnet del er det et tilbakevendende fokus på *teknologiutvikling*, og ut fra nodalpunktet sin posisjon i denne delen blir teknologi ansett som den fremste løsningen på utfordringene rundt bærekraftig utvikling. I arbeidet med teknologiutvikling skal elevene lære **om** og **for** bærekraftig utvikling ved at de skal tilegne seg kunnskap om teknologiens påvirkningskraft på de tre dimensjonene koblet til bærekraftig utvikling. Samtidig som de skal utvikle handlingskompetansen ved å skape nye teknologi. Sammenhengen mellom menneske, samfunn, økonomi og natur blir også fremhevet, men det er lite fokus på ulikhetene tilknyttet bærekraftig utvikling på verdensbasis i overordnet del ettersom utfordringene Norge har med bærekraftig utvikling har høyest prioritet. Derfor er det fokus på spesifikke *miljøtrusler* som elevene skal utvikle løsninger på, derav globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold.

Læreplanen i samfunnsfag inneholder mer fokus på *ulikhet, ressurser og levesett* i motsetning til overordnet del. Disse tre nodalpunktene ansees som en nøkkel for å løse problemstillingen rundt bærekraftig utvikling, der teknologi trekkes frem som en viktig påvirkningsfaktor innenfor forholdet mellom mennesket og klima- og miljø. Naturfaget bærer preg av teknologioptimisme i likhet med overordnet ettersom nodalpunktet blir fremmet som en nøkkel i alt arbeid med naturfaglig kompetanse. Viktigheten av ressurser fremheves også, men nodalpunktet har en annen betydning i læreplanen for naturfag enn i samfunnsfag. Innen samfunnsfaget er det ressursfordeling som står i sentrum, men i naturfaget er det fokus på forvaltning av natur og naturressurser. Miljøtrusler påpekes i liten grad i samfunnsfag, men innen naturfaget vektlegges miljøtruslene, der fagplanen trekker frem de samme miljøtruslene som overordnet del påpeker. Nodalpunktene blir anvendt i ulik grad gjennom styringsdokumentene, og som belyst innehar nodalpunktene en annen forståelse innenfor hver del av læreplanen. Der de største eksemplene er teknologi, ressurser og levesett. Ut fra sitatene i de ulike delene av Kunnskapsløftet 2020 er det fokus på utdanning for bærekraftig utvikling, etterfulgt av utdanning om bærekraftig utvikling. Skolens infrastruktur, ledelse og kultur er viktige aspekter i en utdanning som bærekraftig utvikling (Mogren et al., 2018; Gadotti, 2008). Disse aspektene blir derimot nevnt sjeldent i læreplanverket, og utdanning som bærekraftig blir i lys av dette nedprioritert.

6.0 Diskusjon

I det følgende kapitlet skal funnene i analysen drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. I teorikapitlet ble en tabell utformet på bakgrunn av teoretikere som representerer og utdyper ulike diskurser innen bærekraftig utvikling. Denne tabellen vil bli anvendt for å belyse hvilke diskurser som er mest fremtredende i Kunnskapsløftet 2020. De tidligere styringsdokumentene vil være en fornuftig måte å se hvilke endringer som har skjedd over tid, med tanke på bærekraftig utvikling i læreplanene. Likevel vil det hovedsakelig være fokus på LK20 ettersom det først og fremst er det nye læreplanverket jeg har forsket på i denne masteroppgaven. Diskusjonskapitlet er delt i to. Første del av drøftingen vil omhandle forskningsspørsmål 1 og 2, mens andre del av diskusjonen tar for seg forskningsspørsmål 3.

1. *I hvilken grad er Kunnskapsløftet 2020 preget av bærekraftig utvikling?*
2. *Hvilke sentrale diskurser knyttet til bærekraftig utvikling kan identifiseres i Kunnskapsløftet 2020?*

Fairclough peker på at det meste av makt befinner seg i det usagte og skjulte (Skrede, 2018). I møte med de ulike delene av Kunnskapsløftet 2020 har jeg forsøkt å synliggjøre hvilke diskurser som er fremtredende. Dette gjøres ved å identifisere nodalpunkter tilknyttet til de ulike diskursene og deres forståelse av utfordringene rundt bærekraftig utvikling. Dette er en form for implisitt maktutøvelse som legger føringer for elevenes forståelse av bærekraftig utvikling, samt lærernes og skoleledelsens. Til tross for at dette er maktutøvelse så er dette en nødvendighet ut fra Foucault sin forståelse ettersom makt blir tolket som produktivt for samfunnet (Skrede, 2018). Maktrelasjoner og ulike former for maktutøvelse er noe samtlige samfunn trenger for å fungere. Ved å diskutere bruken av ulike ord, begreper og artikkelasjon i Kunnskapsløftet 2020, skal innholdet i LK20 sees i lys av de ulike diskursene som har blitt presentert tidligere. De kvantitative funnene vil trekkes frem for å synliggjøre de ulike diskursene, samt for å belyse i hvilken grad LK20 vektlegger bærekraftig utvikling. Læreplanen innehar tre samfunnsmessige funksjoner: «læreplanen avspeiler samfunnet, informerer om samfunnets prioriteringer og påvirker mye» (Engelsen, 2015, s. 22). Hvilke diskurser som preger samfunnet, vil derfor prege læreplanen ut fra denne forståelsen, som følge av at læreplanen implisitt utdyper hva samfunnet prioriterer. Diskursene som vektlegges i LK20 vil også påvirke samfunnet fremover. Samtidig bærer læreplaner ofte preg av å være diffuse. Styringsdokumentene består av flere kompromissformuleringer for å skape enighet mellom partene som har utarbeidet læreplanen (Engelsen, 2015; Imsen, 2016). Det samme gjelder Kunnskapsløftet 2020, men funnene fra forskningen har gjort det mulig å uttale seg om hvilke diskurser som kan identifiseres i det nye læreplanverket.

6.1 Grønn vekst – økonomi og økologi

Tilhengerne av diskursen om grønn vekst hevder at økonomisk ekspansjon er forenelig med planetens økologi (Langhelle, 2019). Dagens verden består av et kapitalistisk system hvor økonomisk vekst blir ansett som suksess, og derfor har diskursen om grønn vekst mange tilhengere (Langhelle, 2019; Amin, 2006). Dersom denne diskursen innenfor bærekraftig utvikling ikke vektla økonomisk vekst, er det grunn til å tro at diskursen sin sterke posisjon ville blitt svekket. Flere internasjonale organisasjoner med mye makt fremmer diskursen om grønn vekst. OECD (2011) og FN (FN-sambandet, 2021) innehar hovedsakelig denne forståelsen for hvordan problemene rundt bærekraftig utvikling skal løses, til tross for at organisasjonene vektlegger endringer i levesett og

utjevning av ulikheter på verdensbasis, som kan kobles til de to andre diskursene. Organisasjonenes forståelse av bærekraftig utvikling har fått konsekvenser på et makropolitisk nivå ettersom de har et stort antall medlemsland. Parisavtalen er et godt eksempel på dette ettersom avtalen er signert av nærmest samtlige medlemsland av FN, og siden den spesifikt omfatter klimapolitikk hvor økonomiske virkemidler blir anvendt for å skape et «grønnere» samfunn (Langhelle, 2019).

Dette kommer til syne i norsk politikk gjennom det nye læreplanverket hvor diskursen om grønn vekst er fremtredende på bakgrunn av artikkel til forfatterne. En høyre-regjering prioriterer liberale verdier hvor det er fokus på enkeltindividet og en mindre regulert markedsøkonomi, slik at private aktører skal kunne lykkes i samfunnet. Derfor er det muligens ikke overraskende at grønn vekst har blitt prioritert i LK20, fordi den økonomiske veksten innen grønn vekst samsvarer med ideologien til høyre-regjeringen som indirekte utformet Kunnskapsløftet 2020. Nodalpunktene i denne oppgaven har vært essensielle for min analyse av LK20, og vil belyse hvordan diskursen om grønn vekst er representert i det nye læreplanverket. En diskursanalyse av bærekraftig utvikling handler om å identifisere maktforholdene mellom de ulike fortellingene rundt miljø og bærekraftig utvikling som befinner seg i tekst (Bäckstrand & Lövbrand, 2006). I dette tilfellet er det fortellingene som ligger skjult i Kunnskapsløftet 2020 som skal identifiseres. Nodalpunktene som er utvalgt innehar en bærende posisjon i læreplanverket, ettersom de legger føringer for hva fokusområdene innen bærekraftig utvikling skal være. Enkelte av nodalpunktene er representert i større grad enn andre, og i diskursen om grønn vekst er teknologi og skapende virksomhet ansett som sentrale virkemidler for bekjempelsen av utfordringene omkring bærekraftig utvikling.

6.1.1 Styringsdokumentene

Den generelle delen av LK06 fremhevet ulike fokusområder tilknyttet bærekraftig utvikling, hvor samspillet mellom teknologi, økologi og økonomi skulle vektlegges. Videre ble dette utdypet med at *velferden* avhenger av nye ideer, skape nye varer og utvikling av teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2011). Teknologi var altså en prioritet i det utgående læreplanverket, og ble ansett som en løsning på problemstillingene omkring bærekraftig utvikling. Derimot var det eksplisitt velferden som skulle ivaretas, noe som tilsier at fokuset i enda større grad var på økonomiske gevinster ettersom det først og fremst var derfor ny teknologi skulle utvikles. I Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) ble teknologiutvikling fremhevet som et virkemiddel for å skape næringsutvikling innenfor andre områder enn fossile alternativer. Fokuset på næringsutvikling tilsier at grønn vekst var i fokus, ettersom næringsutvikling først og fremst skaper økonomisk vekst. Et positivt forslag fra Ludvigsen-utvalget var at bærekraftig utvikling skulle bli et tverrfaglig tema som skulle gjennomsyre skolefagene (NOU 2015: 8). Dette ble innført i LK20, og dermed ble fokuset generelt på bærekraftig utvikling hevet fra tidligere styringsdokumenter.

I likhet med de tidligere styringsdokumentene, viser den kvantitative innholdsanalysen et fokus på teknologi, og dermed grønn vekst. Ifølge tabell 8 ble teknologi nevnt ved 46 anledninger i de tre delene av LK20. Dette gir en solid indikasjon på at arbeid med teknologi skal vektlegges i opplæringen. I den **overordnede delen** blir begrepene teknologi og skapende nevnt 6 ganger hver, i forhold til levesett og ressursbruk som blir nevnt 2 ganger hver. Dette er en vesentlig forskjell som kan antyde at overordnet del vektlegger diskursen om grønn vekst fremfor de andre diskursene, på bakgrunn av at teknologioptimisme og skapende virksomhet er sentrale kjennetegn innen diskursen om

grønn vekst (Hickel & Kallis, 2019). I overordnet del er nodalpunktene *teknologi* og *skapende virksomhet* sterkt representert. Teknologiens rammevirkninger på miljø, samfunn og mennesket blir belyst, der teknologisk kompetanse og kunnskap blir fremhevet i arbeidet med bærekraftig utvikling. Elevene skal bruke og skape teknologi gjennom skapende virksomhet ved å tenke nytt og kreativt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 61). Først og fremst er det et fokus på hvilke løsninger teknologien kan medføre, etterfulgt av de potensielle byrdene. Dette indikerer igjen at overordnet del av læreplanen innehar et lignende syn på utfordringene rundt bærekraftig utvikling som Van den Bergh (2010) og internasjonale organisasjoner har (OECD, 2011; FN-sambandet, 2021). Ordene ny, innovasjon og løsninger blir gjennomgående anvendt i overordnet del rundt nodalpunktet teknologi. Dette forsterker inntrykket av at diskursen om grønn vekst har blitt vektlagt i utformingen av læreplanen. Ifølge Hickel og Kallis (2019), er ikke teknologi og skapende virksomhet nok for å løse problemstillingene, ettersom det også kreves en nedgang i økonomisk vekst og forbruk for å oppnå en bærekraftig utvikling. Det er større sannsynlighet å oppnå dette dersom nedvekst i nord og utvikling i sør kombineres med teknologisk innovasjon. Likevel fremhever overordnet del eksplisitt behovet vi har for teknologiutvikling dersom vi skal finne løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplan i samfunnsfag inneholder begrepene *teknologi* og *skapende virksomhet*, men artikuleringen i teksten tyder på en annen forståelse av disse nodalpunktene. De kvantitative funnene indikerer at teknologi og skapende virksomhet ikke innehar en like sentral posisjon i samfunnsfag. Det er derimot andre nodalpunkter som vektlegges i større grad. Nodalpunktet teknologi blir trukket frem som en årsak til *ulikheter* innen levesett, levekår, demografi og bosetningsmønster (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.9). I motsetning til overordnet del og læreplanen i naturfag hvor teknologi blir fremmet som en nødvendighet for å oppnå en bærekraftig utvikling. Bruken og utvinningen av teknologi har ført til problemer, og samfunnsfaget skal bidra til at elevene undersøker hvordan dette har skjedd. Dette samsvarer i stor grad med kritikken av grønn vekst fordi vekstmotstanderne hevder at teknologiutvikling vil medføre mer forurensning, bruk av ressurser og slitasje på klima- og miljø (Kallis, 2011; Hickel & Kallis, 2019). Samfunnsfaget skal også bidra til skaperglede og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Det er dermed et ønske om skapende evner i samfunnsfaget i likhet med de andre delene av LK20, men konsekvensene av skapende virksomhet og teknologi skal tas i betraktning. Det er interessant at læreplanen i samfunnsfag innehar en vesentlig forskjell i tolkningen av nodalpunktet teknologi i forhold til den overordnede delen, som tross alt beskriver grunnsynet som skal prege hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Artikuleringen i **naturfaget** tilsier at teknologi er en nødvendighet for å løse problemene omkring bærekraftig utvikling. Den kvantitative analysen viser at teknologibegrepet blir anvendt ved hele 38 anledninger i læreplanen for naturfag. Det er et tilbakevendende fokus på teknologi i møte med bærekraftig utvikling, der *miljøtruslene* blir ansett som kritiske å løse (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Muligens fordi disse må løses hvis den økonomiske veksten skal fortsette, på bakgrunn av at teknologiutvikling knyttet til bærekraftig utvikling kan føre til økonomiske gevinster for både offentlige og private aktører. Dersom Norge fremstiller teknologien som muliggjør en bærekraftig utvikling, vil Norge innhente store økonomiske gevinster på bakgrunn av at etterspørselen etter bærekraftige løsninger er enorme. Det er derfor forståelig at diskursen om grønn vekst er fremtredende i LK20 fordi det kan føre til økonomisk vekst, samtidig som

utfordringene kan løses. Likevel bør muligens ikke økonomisk vekst være av høyeste prioritet, gitt at FNs definisjon av bærekraftig utvikling og bærekraftsmålene er ønsket (FN-sambandet, 2021).

I likhet med overordnet del, er det fokus på skapende virksomhet ved at elevene skal bli nyskapende gjennom frambringning av ny kunnskap og teknologi. Forståelsen av nodalpunktet teknologi blir i naturfag sterkt tilknyttet diskursen om grønn vekst, der det er fokus på gevinstene teknologi kan skape fremfor de nye utfordringene det kan føre til. Utfordringene ved teknologiutvikling blir nevnt, men ofte i slutten av setninger og formuleringer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Dette kan tilsi at utfordringene ikke er det viktigste å fokusere på i skolen. Dersom nedvekstdiskursen som Hickel og Kallis (2019) argumenterer for hadde stått sterkere i fagplanen, ville de negative konsekvensene av teknologi blitt betydelig fremhevet i likhet med samfunnsfaget. Derimot antyder begrepsbruken og momentene i både overordnet del, og læreplan i naturfag, at teknologi og skapende virksomhet hovedsakelig er løsninger ettersom kompetansemålene i faget florerer av kunnskap *om* og kompetanse *for* teknologiutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

6.2 Nedvekst – menneskenes levesett

I det følgende delkapitlet vil diskursen om nedvekst diskuteres på bakgrunn av mine funn i analysen. Hickel og Kallis (2019) presenterer begrepet «sustainable degrowth». Begrepet omfatter en selektiv økonomisk nedvekst i samfunnet kombinert med endringer i forbruk og levesett for å løse utfordringene rundt bærekraftig utvikling (Kallis, 2011). Nedvekstdiskursen er ikke like synlig i internasjonale organisasjoner som diskursen om grønn vekst. En grunn til dette kan være fordi nedvekstdiskursen er mer radikal, og krever en stor endring i politikk, kultur og samfunn. Dette gjør strategiene til nedvekstdiskursen utfordrende å gjennomføre. Van den Bergh (2010) kritiserer vekstmotstanderne for gjennomføringsevnen til nedvekstdiskursen på bakgrunn av usikkerhetsmomentene som ligger i nedvekstdiskursen. Ingen kan med sikkerhet vite om økonomisk reduksjon vil føre til en direkte forbedring av klimaet og miljøet. Likevel presenterer teoretikerne som representerer nedvekstdiskursen flere gode poenger. Det er dermed både fordeler og ulemper ved diskursen i likhet med diskursen om grønn vekst. Funnene i analysen av LK20 viser at diskursen innehar en rolle i læreplanverket. Formuleringene og nodalpunktene som er valgt ut i analysen belyser dette, derav nodalpunktene levesett og ressurser særlig bemerker nedvekstdiskursen. Et annet aspekt er at tilhengerne av nedvekstdiskursen har en annen forståelse av nodalpunktene enn diskursen om grønn vekst og ulikhetsdiskursen.

6.2.1 Styringsdokumentene

De tidligere styringsdokumentene viser endring over tid med tanke på bærekraftig utvikling i norsk skole. I generell del var det fokus på teknologi og skapende evner hos elevene, men konsekvensene av levesettet vårt ble også påpekt. «Vårt levesett og vår samfunnsform har dype og truende innvirkninger for miljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Dette ble videre fremhevet i Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8), selv om det generelt ikke har vært like stort fokus på levesett og nedvekst i samfunnet som eksempelvis teknologi og økonomisk vekst. Innenfor nedvekstdiskursen er det nemlig et stort fokus på at økonomisk vekst og velferd må vike for at utfordringene rundt klima- og miljø skal løses (Hickel & Kallis, 2019). De kvantitative funnene viser ifølge tabell 2 at levesett/levekår og ressursbruk/forbruk ikke innehar en særlig stor plass i overordnet del

av læreplanen. Begrepene blir nevnt ved totalt 4 anledninger, noe som er en brøkdel av begrepene teknologi og skapende. Teknologi er et eksempel på et element i læreplanen fordi elementer er ord som forstås ulikt, og som motstridende diskurser kjemper for å definere (Laclau & Mouffe, 2001). Innen nedvekstdiskursen er teknologi ofte tilknyttet årsaker til utfordringene koblet til bærekraftig utvikling, mens innen grønn vekst blir teknologi ansett som løsningen. Dette vises tydelig i de ulike delene av LK20.

«Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I enkelte deler av **overordnet del** blir menneskenes levesett belyst. Hickel og Kallis (2019) poengterer viktigheten av endringer i menneskets levesett for å oppnå en bærekraftig utvikling. Derimot er det lite fokus på dette i overordnet del av læreplanen ut fra funnene i analysen. En konsekvens av lite fokus på nodalpunktene *levesett* og *ressurser*, er at vi fortsetter å danne samfunnsborgere som ikke er bevisst på hvordan handlingene deres påvirker resten av verden. Selv om levesett og forbruk nevnes i overordnet del, er det ingen spesifikke endringer eller kompetanser som blir fremhevet til tross for at menneskets levesett påvirker FN-ens tre dimensjoner tilknyttet bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2019). Derimot er det mulig for lærerne å koble kunnskapen og kompetansene som nevnes i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» til bærekraftig utvikling. Innen det tverrfaglige temaet skal opplæringen fokusere på levevaner, forbruk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Likevel blir ikke dette eksplisitt tilknyttet bærekraftig utvikling i læreplanen, til tross for at temaene som inngår i det tverrfaglige temaet er relevante for en bærekraftig utvikling. Dersom fremtidens generasjoner skal bidra til å løse utfordringene rundt bærekraftig utvikling, kan læreplanen med fordel rette større fokus på aspektene som nedvekstdiskursen fremhever. En nedvekst innen økonomi, forbruk av tjenester og ressursbruk blir fremhevet som essensielle virkemidler dersom målet om en bærekraftig utvikling skal oppnås (Kallis, 2011; Hickel & Kallis, 2019). Derimot indikerer funnene i overordnet del av læreplanen at denne diskursen ikke står like sterkt som grønn vekst.

Formuleringene i **læreplanen for samfunnsfag** bærer større preg av en forståelse bygget på nedvekstdiskursen. Elevene skal begripe hvordan mennesker har fordelt, og fordeler ressurser. Ressursfordelingen forutsetter å se hvordan geografisk mangfold og variasjon danner rammer for levekår og livsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Nedvekstdiskursen har et ønske om å skape en endring i politikk, kultur og samfunn for å endre tanke- og handlingsmønsteret hos menneskene til å fokusere på miljøbevisste og bærekraftige valg (Kallis, 2011). Språket som benyttes i samfunnsfaget tyder på at nedvekstdiskursen vektlegges i større grad i samfunnsfaget enn de andre delene. Menneskenes behov er et moment sterkt tilknyttet nodalpunktet levesett. Elevene skal særlig se sammenhengen mellom menneskenes behov og levesett, samt de sosiale og økonomiske forholdene.

De kvantitative funnene viser forøvrig også et fokus på levesett/levetår og ressursbruk/forbruk ved at begrepene blir nevnt ved 10 tilfeller. Det eneste begrepet som nevnes hyppigere er bærekraftig utvikling, og det kan tyde på at samfunnsfaget skal inneha en mer sentral rolle i UBU enn tidligere. Til gjengjeld viser Jegstad og Ryen (2020) at naturfaget består av flere kompetansemål knyttet til bærekraftig utvikling enn samfunnsfag. Tallene fra den kvantitative analysen tilsier uansett at samfunnsfaget skal vektlegge virkemidlene Hickel og Kallis (2019) presenterer. Løsningene skal forekomme gjennom en endring i levesett ved å senke forbruket slik at klimaet og miljøet kan få tid

til å restituere. Nedvekstdiskursen vil medføre en lavere økonomisk vekst, men dersom en bærekraftig utvikling er målet, er dette en nødvendighet (Hickel & Kallis, 2019). Dette krever store endringer over en kort periode fordi utfordringene rundt bærekraftig utvikling må løses snarest mulig. Tanken kan være gjennomførbar dersom en konkret plan legges for hvordan dette skal oppnås, men ifølge Van den Bergh (2010) mangler nedvekstdiskursen en slik plan. Uavhengig av dette, er det likevel større sannsynlighet for å oppnå en bærekraftig utvikling uten vekst, enn med vekst (Hickel & Kallis, 2019). Funnene fra samfunnsfaget insinuerer at samfunnsfaget ønsker å fokusere i større grad på nedvekst enn overordnet del og naturfaget.

«I naturfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Innen **læreplanen for naturfag** står nedvekstdiskursen svakt. Sitatet ovenfor er et viktig utsagn fra læreplanen, fordi elevene skal bli miljøbevisste gjennom valg og handlinger, og på bakgrunn av dette kan påvirke klimautfordringene. Det er dermed noe fokus på hvordan menneskene påvirker naturen og samfunnet. Imidlertid viser de kvantitative funnene at menneskenes levesett og ressursforbruk ikke skal prioriteres i naturfaget. Begrepene blir nevnt ved kun 1 anledning ifølge tabell 4, i motsetning til teknologibegrepet som blir nevnt 38 ganger. Fagplanen vektlegger dermed ikke nedvekstdiskursen i stor grad, ettersom andre fokusområder innen bærekraftig utvikling er mer tilstede. Imidlertid benytter læreplanen i naturfag seg av enkelte formuleringer for å beskrive effekten menneskene har på planeten, som sitatet i starten av avsnittet er et godt eksempel på. Til tross for de gode argumentene som nedvekstdiskursen innehar, der Kallis (2011) utdyper viktigheten av en endring i det kapitalistiske systemet som preger samfunnet, er denne diskursen lite fremtredende i LK20 og fagplanen i naturfag sammenlignet med diskursen om grønn vekst.

6.3 Ulikhet – nord vs. sør

Læreplaner inneholder et bredt spekter av kunnskapssyn, menneskesyn og verdier ettersom samfunnet har et mer pluralistisk utgangspunkt enn tidligere (Imsen, 2016; Engelsen, 2015). I likhet med dette brede spekteret inneholder LK20 flere aspekter som representerer ulike diskurser knyttet til bærekraftig utvikling. Ulikhetsdiskursen tar utgangspunkt i spenningen mellom det globale nord og sør. Amin (2006) kritiserte tusenårsmålene og organisasjonene som legger føringer for hvordan problemstillingene rundt bærekraftig utvikling skal håndteres, de favoriserer landene i det globale nord, og skaper en polarisering. Skjevfordelingen av makt, ressurser og konsekvenser må tas tak i, og det kapitalistiske systemet må endres for at ulikhetene skal utjevnes. Ulikhetsdiskursen har likheter med nedvekstdiskursen, men ulikhetsdiskursen har fokus på spenningen mellom nord og sør. Ulikhetsdiskursen står sterkere i deler av LK20, der nodalpunktene ulikhet, ressurser og levesett er sentrale for å diskutere diskursen sin posisjon i det nye læreplanverket.

6.3.1 Styringsdokumentene

Langhelle (2019) peker på en global spenning mellom nord og sør innenfor bærekraftig utvikling, med utgangspunkt i utvikling- og miljødebatten. I LK06 ble medmenneskelighet og solidaritet trukket frem som løsninger på problemstillingene tilknyttet bærekraftig utvikling, og i generell del av læreplanen skulle et bærende prinsipp være fokus på verdens mest sårbare (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tusenårsmålene som Amin

(2006) kritiserte for å være for snevre med tanke på utfordringene i sør, kan ha påvirket utformingen av LK06 ettersom det er et overordnet fokus på å eliminere fattigdom både i LK06 og tusenårsmålene (FN-sambandet, 2019). I strategien «Kunnskap for en felles framtid» ble viktigheten av forholdet mellom fattige og rike land fremhevet innenfor temaet bærekraftig utvikling. Sannsynligvis på bakgrunn av at dette var fraværende i LK06. Likevel har strategien fått kritikk for liten innflytelse i norsk skolepraksis, til tross for en forbedring innholdsmessig (Bjønness & Sinnes, 2019).

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) rettet imidlertid et større søkelys på viktigheten av sosioøkonomiske forhold i møte med bærekraftig utvikling. Utvalget belyste fattigdom, ressursfordeling, likestilling, levekår, rettferdighet og ansvarlighet som sentrale aspekter innenfor de sosiale og økonomiske forholdene tilknyttet bærekraftig utvikling (NOU 2015:8, s. 50). Disse områdene er særlig relevante innenfor ulikhetsdiskursen, fordi de direkte omhandler ulikhetene som skaper polariseringen mellom det globale nord og sør. Ønsket var at det nye læreplanverket skulle inneha et bredere fokus på verdens mest fattige, der disse ulikhetene eksplisitt kan forklare årsakene til skjevfordelingen av makt, ressurser og ansvar.

I **overordnet del** innehar ulikhetsdiskursen en liten rolle ettersom nodalpunktene *ressurser* og *ulikhet* blir påpekt i liten grad. Bærekraftig utvikling krever et fokus på fattigdom og utjevning av forskjeller. Dette medfører at opplæringen skal ta tak i hvordan ressursfordeling, likestilling, demografi og konflikter har skapt ulikheter. Temaene blir særlig betydningsfulle dersom de store forskjellene mellom nord og sør skal utjevnes ut fra Amin (2006) sin forståelse, ettersom et overordnet fokus på fattigdom ikke er tilstrekkelig. Likevel viser de kvantitative funnene et minimalt fokus på ulikhetsdiskursen. Begrepene fattigdom/fattige, fordeling/ulikhet, ressursbruk/forbruk og levesett/levetår er nevnt ved få anledninger ifølge tabell 2. Dette kan gi en indikasjon på at ulikhetsdiskursen ikke står sterkt i overordnet del, til tross for at diskursanalysen tilsier at problemer innenfor ulikhetsdiskursen skal belyses i utdanningen for bærekraftig utvikling. Diskusjonen av de to andre diskursene i dette kapitlet har vist at det er andre aspekter ved bærekraftig utvikling som er mer fremtredende i LK20 og overordnet del. Dermed er det fortrinnsvis et fokus på grønn vekst, etterfulgt av nedvekst og ulikhet i overordnet del på bakgrunn av nodalpunktene, artikuleringen i dokumentet og de kvantitative funnene. Overordnet del vektla først og fremst løsninger på utfordringene vi har i Norge, fremfor andre ressursvake land hvor de sosiale og økonomiske utfordringene er alvorlige.

Læreplanen i samfunnsfag understreker i større grad viktigheten av ulikhetsdiskursen, og de kvantitative funnene antyder at ulikheter er nødvendige å ta tak. Begreper som levesett/levetår, ressursbruk/forbruk og økonomi nevnes i større grad ifølge tabell 3. Disse begrepene er aktuelle med tanke på ulikhetsdiskursen, fordi ulikheter innen ressursbruk, levesett og økonomi er avgjørende å løse for å oppnå en bærekraftig utvikling. Diskursanalysen viser også et sterkt fokus på nodalpunktene *ressurser*, *levesett* og *ulikhet* i samfunnsfaget. Nodalpunktene blir anvendt hyppig i fagplanen, og ansees som sentrale for å håndtere utfordringene rundt bærekraftig utvikling. Sosioøkonomiske forhold er dermed avgjørende, særlig med tanke på forskjellene som eksisterer mellom det globale nord og sør. Ifølge Amin (2006) må disse forskjellene mellom nord og sør utjevnes dersom målet er en global bærekraftig utvikling, men tusenårsmålene som ble satt av FN har hatt for lite fokus på denne globale spenningen. På bakgrunn av at LK20 er utformet mens FNs bærekraftsmål var iverksatt, så kan det

med utgangspunkt i LK20 virke som at bærekraftsmålene tar tak i disse ulikhetene i større grad enn tusenårsmålene som Amin (2006) kritiserte. Politikken til FN legger føringer for politikk til Norge, noe som kan gjenspeiles i de forskjellige delene av Kunnskapsløftet 2020.

De sosiale og økonomiske ulikhetene som eksisterer i verden skal være et fokusområde innen samfunnsfaget, der forholdet mellom hvordan makt og ressurser blir fordelt trekkes eksplisitt frem (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Nodalpunktet *ressurser* blir i samfunnsfag tolket som fordeling av ressurser, på bakgrunn av at ressursfordelingen legger føringer for menneskenes *ulikheter* i levesett og levekår. Det geografiske aspektet fremheves, som kan antyde at ulikhetene mellom det globale nord og sør kan være et aktuelt tema innen utdanning for bærekraftig utvikling. Flere kompetansemål i samfunnsfag omhandler også ulikheter, der politiske, geografiske og historiske forhold belyses som påvirkningsfaktorer for dagens forskjeller i levekår, bosetningsmønster og demografi (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10). Gjennomgående i samfunnsfaget er det fokus på den sosiale dimensjonen, som overordnet henviser til ulikheter innen tilgang på ressurser, levesett og makt. Nåtidige og tidligere forhold har lagt grunnlaget for disse ulikhetene på globalt nivå, og må i UBU innen samfunnsfaget trekkes frem for å danne elever som kan bidra til å utjevne forskjellene.

Nodalpunktene *skapende virksomhet* og *teknologi* innehar en annen betydning i fagplanen for samfunnsfag ut fra artikkelasjon i dokumentet. Konsekvensene og dilemmaene som kan oppstå ved teknologiutvikling og innovasjon skal belyses i større grad. Elevene skal utforske sammenhengen mellom endringer i levekår, livsgrunnlag og teknologi (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9). Både hvordan teknologi har beriket samfunnet, men ikke minst hvordan teknologiutvikling har medført ulikheter gjennom levekår, bosetningsmønster og demografi på global skala. Elevene skal i større grad se både positive og negative aspekter ved teknologiutvikling i samfunnsfag, i motsetning til overordnet del og naturfaget hvor det fortrinnsvis er fokus på gevinstene teknologisk innovasjon medfører. Teknologioptimisme og økonomisk vekst henger sterkt sammen med diskursen om grønn vekst (Hickel & Kallis, 2019), men denne diskursen er ut fra innholdet i samfunnsfaget mindre fremtredende i denne delen av læreplanen enn overordnet del og naturfaget. I samfunnsfaget er det også lite fokus på nodalpunktet *miljøtrusler*. Få spesifikke trusler trekkes eksplisitt frem, til tross for at elevene skal tilføres kunnskap om sammenhengen mellom natur og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4). Uavhengig av dette, vektlegges ulikhetsdiskursen sterkere i samfunnsfaget enn i de andre delene av LK20. De sosiale og økonomiske forholdene blir fremhevet ut fra formuleringene tilknyttet nodalpunktene. Derimot blir klima- og miljødimensjonen nedprioritert, og teknologioptimisme preger ikke fagplanen i samfunnsfag i samme grad som overordnet del og naturfaget. I likhet med Jegstad og Ryen (2020) sine funn, virker det som at samfunnsfaget bærer preg av liten overlapp mellom de tre dimensjonene tilknyttet bærekraftig utvikling, ettersom enkelte dimensjoner er vektlagt i større grad enn andre.

Læreplanen i naturfag innehar et stort fokus på *teknologi* og *skapende virksomhet* ut fra formuleringene tilknyttet nodalpunktene. Derimot blir nodalpunktene *ressurser*, *ulikhet* og *levesett* sjeldent belyst med utgangspunkt i analysen, og det virker som at andre diskurser er mer fremtredende i læreplanen enn ulikhetsdiskursen. Ressursbegrepet er i tillegg mer rettet mot ressursforvaltning i naturfaget, i motsetning til ressursfordeling som er sentralt i samfunnsfaget. De kvantitative funnene viser et

stort fokus på teknologi og natur, etterfulgt av energi, biologisk mangfold og miljø (tabell 4). Derimot viser tallene at begreper tilknyttet ulikhetsdiskursen er fraværende, på bakgrunn av at fordeling/ulikhet, levesett/levekår og ressursbruk/forbruk blir nevnt sjeldent eller ikke i det hele tatt. Funnene i analysen indikerer at ulikhetsdiskursen ikke er særlig fremtredende i læreplanen for naturfag, og Amin (2006) sine bekymringer omkring polariseringen i verden blir ikke vektlagt for å oppnå en bærekraftig utvikling. Naturfaget bærer heller preg av teknologioptimisme for å løse problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling, noe som gir en solid indikasjon på at diskursen om grønn vekst er mest tilstede i dokumentet. Igjen viser funnene til Jegstad og Ryen (2020) seg å være troverdige, ettersom naturfaget bærer preg av å fokusere på miljødimensjonen. Fremfor fokus på samtlige dimensjoner tilknyttet bærekraftig utvikling. Forståelsen av bærekraftig utvikling får i likhet med samfunnsfag en snever betydning, fordi sammenhengen mellom dimensjonene ikke belyses i tilstrekkelig grad.

6.4 Utdanning om, for eller som

3. Hvilke didaktiske perspektiver på bærekraftig utvikling fremmes i Kunnskapsløftet 2020?

Hvilke perspektiver på utdanning for bærekraftig utvikling som vektlegges i Kunnskapsløftet 2020 vil bli drøftet i det følgende delkapitlet med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3. Det er hovedsakelig tre tilnærminger til UBU: om, for og som (Jickling & Wals, 2011; Sinnes, 2015; Gadotti, 2008). Tilnærmingene er vektlagt ulikt i Kunnskapsløftet 2020, i likhet med diskursene. Hvilke aspekter som preger samfunnet vil prege læreplanen, på bakgrunn av at læreplanen implisitt utdyper hva samfunnet prioriterer (Engelsen, 2015). Læreplanen har derfor stor makt, og de didaktiske perspektivene som fremmes i LK20 vil påvirke samfunnet fremover. På bakgrunn av at dette forskningsprosjektet tar tak i innholdet og diskursene som preger LK20, blir det naturlig å diskutere hvilke didaktiske perspektiver omkring bærekraftig utvikling som vektlegges i det nye læreplanverket. Kunnskapsløftet 2020 preges av artikulasjon hvor setninger inneholder flere ulike perspektiver på utdanning for bærekraftig utvikling, men analysen har gjort det mulig å uttale seg om hvilke perspektiver som vektlegges i størst grad i det nye læreplanverket.

Oppmerksomheten Kunnskapsløftet 2006 ga bærekraftig utvikling kan ikke ha vært tilstrekkelig, ettersom det har blitt et av tre tverrfaglige temaer i det nye læreplanverket (Bjønness & Sinnes, 2019). Ut fra analysen kan det påstås at utdanning for bærekraftig utvikling er representert i LK20. Flere kjerneelementer og kompetansemål innenfor samfunnsfag og naturfag inneholder kunnskap og kompetanseutvikling tilknyttet temaer innenfor bærekraftig utvikling. Der blant annet teknologi, levesett og miljøbaserte handlinger blir fremhevet som områder elevene trenger kunnskap *om*, og kompetanse *for* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel er det interessant å undersøke hvilket perspektiv på UBU som er mest vektlagt. Sinnes (2015) hevder at det er en styrke for UBU at det ikke er fullstendig enighet om hvilket perspektiv som bør vektlegges. Det er fortsatt mye usikkerhet tilknyttet bærekraftig utvikling, og kunnskapen samt kompetansene elevene trenger, er det få som kan forutse. Det mange teoretikere er enige om, uavhengig av hvilket perspektiv som fremmes, er at kunnskap *om* bærekraftig utvikling er en nødvendighet (Sinnes, 2015; Jickling & Wals, 2012; Gadotti, 2008).

Utdanning *om* bærekraftig utvikling er fremtredende i LK20 fordi det kontinuerlig uttrykkes et ønske om at elevene skal tilegne seg en forståelse av forhold tilknyttet FN sine tre dimensjoner: klima-og miljø, økonomi og sosiale forhold (Scheie & Korsager, 2015). I overordnet del skal elevene tilføres kunnskap om sammenhengen mellom menneske, miljø og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Kunnskap om de ulike sammenhengene blir ansett som en nødvendighet for at elevene skal kunne bidra til å løse problemstillingene omkring bærekraftig utvikling. Bevissthet om flere påvirkningsforhold blir også trukket frem, der menneskets levesett sin effekt på naturen og miljøet blir fremhevet. Utdanning om bærekraftig utvikling er vektlagt i overordnet del, og i fagplanene for samfunnsfag og naturfag er det også et gjennomgående fokus på kunnskap. Oppdatert kunnskap om bærekraftig utvikling er kritisk ettersom informasjon tilknyttet bærekraftig utvikling endrer seg kontinuerlig (Sinnes, 2015). Eksempelvis skal elevene få kunnskap *om* sammenhenger mellom natur og samfunn, og hvordan mennesket påvirker klima-og miljø gjennom ulikheter i levesett, levekår og demografi (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4).

Jickling og Wals (2012) er forkjempere for utdanning *om* bærekraftig utvikling fordi utdanningen ikke bør legge for store føringer for elevene. De uttrykker derimot en skepsis til utdanning *for* bærekraftig utvikling ettersom dette minner om en indoktrinering ved at elevene skal tilegne seg spesifikke verdier, holdninger og kompetanser som skolen mener er hensiktsmessig (Jickling & Wals, 2012). Målet burde heller være å tilføre elevene kunnskap om bærekraftig utvikling slik at den enkelte kan ta selvstendige beslutninger gjennom evnen til kritisk tenkning. I læreplanen for naturfaget blir dette eksplisitt vektlagt ettersom kunnskap om samspillet mellom natur, individ, teknologi og samfunn blir fremhevet (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.2). Kunnskap om dette samspillet eksplisitt skal bidra til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning, som kan gjøre elevene kapable til å ta miljøbevisste valg. Dette er et godt eksempel på at utsagnene ofte er tvetydige og komplekse, fordi utsagnet inneholder ulike perspektiver på UBU. I det sistnevnte eksemplet fra naturfaget skal evnen til kritisk tenkning utvikles gjennom kunnskap om bærekraftig utvikling. Likevel blir evnen til kritisk tenkning forbundet med miljøbevisste handlinger, noe som tilsier et fokus på utdanning *for* bærekraftig utvikling og elevenes individuelle økologiske fotavtrykk. En bærekraftig undervisning bør synliggjøre sammenhengen mellom deres individuelle økologiske fotavtrykk, og hvilken betydning dette avtrykket får for andre land (Sinnes, 2015, s. 47). En bevissthet om påvirkningskraften til den enkelte sitt økologiske fotavtrykk kan bidra til at elevene ser sammenhenger på tvers av tidsdimensjonene, samt hvordan handlinger på mikronivå får konsekvenser på makronivå.

Kritisk tenkning og handlingskompetanse blir også fremhevet som sentrale kompetanser innen en utdanning *for* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). Analysen viste at kompetansemålene i samfunnsfaget og naturfaget innehar et mangfold av mål som fokuserer på kunnskap og kompetanser tilknyttet bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019ab). En fare med å knytte elevenes kunnskapsforståelse til spesifikke ferdigheter, er at løsninger på problemstillingene omkring bærekraftig utvikling kan gå tapt (Jickling & Wals, 2012). Ikke minst avhenger elevene av at skolen innehar en bred forståelse av utfordringene rundt bærekraftig utvikling, slik at alle dimensjonene blir representert i opplæringen og kompetansemålene. Dersom skolene innehar en snever tilnærming kan oppnåelsen av en bærekraftig utvikling utebli. Dette er noe Jegstad og Ryen (2020) kritiserer LK20 for å ha, ettersom læreplanene i samfunnsfag og naturfag ikke inkluderer samtlige dimensjoner tilknyttet bærekraftig

utvikling. Samtidig er nøkkelkompetansene som Sinnes (2015) fremhever viktige ferdigheter som elevene kan få bruk for i arbeids- og samfunnslivet. Det at skolen kun skal tilføre elevene kunnskap kan derfor føre til at elevene ikke innehar evner og ferdigheter som trengs for å oppnå en bærekraftig utvikling.

Gadotti (2008) er enig i at en utdanning *om* bærekraftig utvikling er viktig, og at elevene trenger å utvikle visse ferdigheter tilknyttet bærekraftig utvikling gjennom utdanning *for* bærekraftig utvikling. Likevel presiserer Gadotti (2008) viktigheten av en utdanning *som* bærekraftig utvikling ettersom de to foregående perspektivene ikke er dekkende. En utdanning som bærekraftig utvikling innebærer virksomheten til skoler, organisasjoner og bygninger. Dersom skolens infrastruktur fremmer et syn som ikke er i tråd med en bærekraftig utvikling, er det ingen hensikt å fokusere på bærekraftig utvikling i undervisningen. Skolens vaner, holdninger og kultur samspiller nemlig med undervisningspraksisen. I Kunnskapsløftet 2020 virker det som at dette perspektivet på UBU er tilnærmet fraværende. Det er et stort fokus på kunnskap om tematikken samt ferdigheter og evner elevene trenger i møte med bærekraftig utvikling. Mogren et al. (2018) trekker frem rollen til skolen gjennom en helhetlig tilnærming. En skole som innehar rutiner og strukturer som samsvarer med lærernes undervisning vil føre til et større læringsutbytte. Lærerne, ledelsen og skolen må inne ha et holistisk syn på UBU dersom lærerne skal kunne skape gode læringsplattformer for elevene (Mogren et al., 2018). Likevel er sammenhengen mellom undervisningspraksisen og skolens helhetlige tilnærming lite fremtredende i Kunnskapsløftet 2020.

Det er enkelte tilfeller hvor det trekkes frem at skolen skal være en arena for utdanning tilknyttet bærekraftig utvikling. I naturfaget skal elevene få en arena hvor de får arbeide praktisk og utforskende med faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Dette er et av få eksempler hvor skolen eller faget skal være en læringsarena for elevene, noe som kan tolkes som utdanning *som* bærekraftig utvikling. Samtidig kan dette knyttes til det fjerde punktet innenfor en utdanning for bærekraftig utvikling, der skolen skal være en arena for å lære elevene å leve bærekraftig (Sinnes, 2015). Dersom skolen ivaretar de samme aspektene ved bærekraftig utvikling som vi ønsker at elevene skal ivareta, så kan den positive konsekvensen bli at både elever, ansatte og foresatte lever et liv preget av bærekraftighet. Dette er også en forutsetning for at elevene skal se sammenhengen mellom det lokale og globale nivået. Skolen er en del av det lokale nærmiljøet som kan være fruktbart å anvende i en UBU ved at elevene får konkrete erfaringer med utfordringene rundt bærekraftig utvikling (Korsager & Gabrielsen, 2018).

Viktigheten av tverrfaglighet blir belyst i en utdanning *for* og *som* bærekraftig utvikling. Problemstillingene omkring bærekraftig utvikling er komplekse og går på tvers av flere fagfelt (Sinnes, 2015; Østvik, 2015). Sinnes (2015) har kritisert skolen og LK06 for å ikke tilrettelegge for tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling. En forbedring i det nye læreplanverket er dermed at det har blitt et tverrfaglig tema, hvor det blir spesifisert innen hvert fag hva som skal arbeides med innenfor bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tverrfaglighet blir fremhevet i en utdanning som bærekraftig utvikling, der Mogren et al. (2018) peker på at det er enklere å drive en UBU dersom lærerne samarbeider på tvers av fagfeltene. Hvis lærerne deler samme visjon på hva som bør prege en UBU, vil kvaliteten og graden av tverrfaglig samarbeid heves. Samtidig er både tidsmangel og karaktersetning aspekter som kan svekke et tverrfaglig samarbeid med tanke på bærekraftig utvikling, og er ofte unnskyldninger for lite tverrfaglig samarbeid (Bjønness & Sinnes, 2019). Likevel er dette viktige aspekter å ta

hensyn til ettersom lærerne først og fremst må prioritere kompetansemålene i hvert enkelt fag. Dersom den tradisjonelle faginnndelingen hadde vært annerledes, kunne det ført til en bedring av tverrfaglig samarbeid med tanke på bærekraftig utvikling. Enn så lenge lar dette seg vente, men det er likevel en forbedring fra LK06 at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema som skal belyses i samtlige fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Oppsummerende er det en utdanning *for* bærekraftig utvikling som er mest fremtredende i Kunnskapsløftet 2020, etterfulgt av en utdanning *om* bærekraftig utvikling. Flere av kompetansemålene og innholdet i LK20 tilsier et stort fokus på kunnskap knyttet til ulike forhold ved bærekraftig utvikling. Oppdatert kunnskap og informasjon om bærekraftig utvikling er et av aspektene som inngår i en utdanning *for* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). Kunnskap er også kjernen i en utdanning om bærekraftig utvikling, hvor elevene skal tilføres informasjon om tematikken for å kunne ta selvstendige beslutninger gjennom kritisk tenkning (Jickling & Wals, 2012). Likevel bærer styringsdokumentet preg av en utdanning for bærekraftig utvikling på bakgrunn av kompetansene, ferdighetene og evnene elevene skal tilføres, og få erfaring med gjennom samfunnsfaget og naturfaget. En av de mest sentrale kompetansene som fremheves i en utdanning for bærekraftig utvikling er handlingskompetansen elevene innehar, og utvikling av handlingskompetanse innenfor UBU bør være det ultimate målet til skolen (Sinnes, 2015; Korsager & Gabrielsen, 2018). Det at elevene blir kunnskapsrike, og handlingsorienterte mennesker er avgjørende dersom en bærekraftig utvikling skal oppnås. Det er derfor forståelig at det nye læreplanverket vektlegger en utdanning for bærekraftig utvikling i størst grad. Samtidig bør utdanningen gi rom for at elevene får danne seg selvstendige meninger angående temaet. Jickling og Wals (2012) påpeker som nevnt tidligere viktigheten av å ikke drive en indoktrinering i norsk skole med tanke på bærekraftig utvikling. Samfunnet trenger selvstendige individer som er nytenkende og innovative for å finne løsninger på problemstillingene tilknyttet bærekraftig utvikling. Det er derfor en balanse som Kunnskapsløftet 2020 må finne ettersom elevene både trenger konkret kunnskap og spesifikke ferdigheter, kombinert med rom til å utforske tematikken og utfordringene rundt bærekraftig utvikling selv.

7.0 Avslutning

"Hvordan fremstilles og vektlegges begrepet bærekraftig utvikling i Kunnskapsløftet 2020, med særlig fokus på samfunnsfaget og naturfaget?"

I avslutningen skal hovedfunnene mine presenteres, der det vil komme noen konklusjoner på hvilke diskurser omkring bærekraftig utvikling som er mest fremtredende i Kunnskapsløftet 2020. Hensikten med oppgaven har vært å undersøke begrepet bærekraftig utvikling i det nye læreplanverket gjennom en diskursanalyse. Hvilke perspektiver på utdanning for bærekraftig utvikling vil bli synliggjort etter diskursene som preger styringsdokumentet er redegjort for. Deretter vil forskningens begrensninger blir diskutert, før eventuelle forslag til videre forskning blir utdypet. Min forskning tar fortrinnsvis utgangspunkt i innholdet i det nye læreplanverket, men undervisningspraksisen knyttet til bærekraftig utvikling bør forskes mer på etter innførelsen av LK20. I den siste delen av kapitlet vil didaktiske implikasjoner bli belyst på bakgrunn av diskursene som er mest fremtredende i LK20. Hvilken diskurs som blir mest vektlagt vil legge føringer for innholdet i undervisningen ettersom de ulike diskursene prioriterer ulike dimensjoner og fokusområder ved bærekraftig utvikling. Forskingen ble operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål som ble presentert tidligere i oppgaven, og disse vil bli besvart i mine hovedfunn.

7.1 Hovedfunn

Fokuset i oppgaven har fortrinnsvis vært på hvilke diskurser som sirkulerer i Kunnskapsløftet 2020 for å kunne uttale meg om styringsdokumentet sine fokusområder rundt bærekraftig utvikling. De kvantitative funnene har både bidratt til at jeg kan uttale meg om diskursene som dominerer LK20. Opptellingen av de ulike begrepene i LK06 og LK20 viste også at bærekraftig utvikling skal prege det nye læreplanverket, der særlig samfunnsfaget anvendte begrepet hyppig. Enkelte begreper innehar en sterkere posisjon enn tidligere ut fra de kvantitative funnene: teknologi, biologisk mangfold, levesett og klimaendringer/klimautfordringer. Oppgaven har vist at det er flere diskurser som er fremtredende i det nye læreplanverket, og overordnet ble tre diskurser utformet: grønn vekst, nedvekst og ulikhet. Funnene viste at diskursen om grønn vekst var mest fremtredende i det nye læreplanverket. Generelt var det større fokus på gevinstene teknologiutvikling kan medføre fremfor byrdene som kan skapes, der særlig overordnet del og naturfaget vektla forståelsen som grønn vekst innehar. Teknologioptimisme preget dokumentet gjennomgående ettersom teknologi ble ansett som den fremste løsningen for å kombinere økonomisk vekst og økologi slik at en bærekraftig utvikling kan oppnås.

Til tross for at grønn vekst er mest fremtredende i hele læreplanverket, så fremhevet samfunnsfaget aspekter som kjennetegner nedvekstdiskursen og ulikhetsdiskursen. Utjevning av ulikheter, levesett og ressurser var sentrale faktorer som ble påpekt i læreplanen for samfunnsfag. Dette er et interessant funn ettersom overordnet del og naturfag i stor grad vektla gevinstene med teknologiutvikling. I motsetning til samfunnsfaget som pekte på ulikhetene teknologi og innovasjon har forårsaket. Funnene samsvarte også med Jegstad og Ryen (2020) sin forskning ettersom både forståelse naturfaget og samfunnsfaget hadde av bærekraftig utvikling var begrenset. Der samfunnsfaget vektla de sosiale forholdene, i motsetning til naturfag og overordnet del som var preget av et større fokus på økonomi samt klima- og miljø. Til tross for dette kan det konkluderes med at diskursen om grønn vekst er mest fremtredende i det nye læreplanverket ut fra delene av LK20 og teoretikerne jeg har tatt utgangspunkt i.

Artikulasjonen i LK20 preges av flere perspektiver på UBU, men generelt var det fokus på en utdanning *for* bærekraftig utvikling. Til tross for at kunnskap er kjerneelementet i en utdanning om bærekraftig utvikling, er det også et av elementene innenfor en utdanning for bærekraftig utvikling. Kombinert med kunnskapen og bevisstheten elevene skal tilføres, så var det fokus på ferdigheter og evner som elevene vil trenge i et samfunn hvor bærekraftig utvikling er målet. Konklusjonen ble derfor at utdanning for bærekraftig utvikling var det som kjennetegnet overordnet del, samfunnsfaget og naturfaget ettersom kunnskap, tverrfaglighet og kompetanser tilknyttet bærekraftig utvikling var fokusområder. Derimot er poenget til Jickling og Wals (2012) viktig å ta i betraktning i utdanningen. Føringene vi pålegger elevene må ikke være for bastante. De trenger frihet til å danne seg egne meninger og verdier knyttet til bærekraftig utvikling dersom nye løsninger på problemene skal fremkomme.

7.2 Begrensninger og videre forskning

Masteroppgaven har tatt utgangspunkt i tre ulike deler av Kunnskapsløftet 2020. Samtidig ble det gjennomført en kort kvantitativ sammenligning av LK06 og LK20 for å belyse enkelte endringer over tid med tanke på begreper tilknyttet bærekraftig utvikling. Forskningen har resultert i noen interessante funn gjennom en diskursanalyse av LK20, der grønn vekst ble tolket som mest fremtredende. Til tross for disse funnene er det fortsatt begrenset hvor mye denne forskningen kan fortelle om læreplanens helhetlige forståelse av bærekraftig utvikling. Konsekvensene innholdet i LK20 kan få for praksisen til skolene og lærerne har blitt diskutert, og vil bli belyst i det neste delkapitlet «didaktiske implikasjoner». Likevel er dette bare tolkninger og potensielle effekter som i realiteten ikke forteller noe om hvordan skolepraksisen faktisk er.

Videre forskning trengs dermed både med tanke på innholdet i det nye læreplanverket, samt praksisen til skolene. De resterende delene av læreplanverket kunne vært interessant å undersøke ettersom dette kan utdype hvilke diskurser og forståelser av bærekraftig utvikling som ligger til grunn i hele Kunnskapsløftet 2020. Praksisen til skolene hadde muligens vært mest interessant å forske på. Hvordan forholder lærere og skolene seg til Kunnskapsløftet 2020? Har det skjedd store endringer i utdanningen for bærekraftig utvikling etter fagfornyelsen ble innført? Slike spørsmål hadde absolutt vært verdt å undersøke nærmere. Vi kan ikke med sikkerhet vite om samtlige skoler og lærere følger læreplanverket uvilkårlig, og tilpasser undervisningen etter innholdet i dokumentet. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere fra ulike skoler kunne man fått svar på hvordan lærere forholder seg til innholdet i LK20 med tanke på bærekraftig utvikling. Intervjuer av elever kunne vært spennende ettersom deres erfaringer med utdanning for bærekraftig utvikling kan stride med lærernes forklaringer. Det er dermed fortsatt mye igjen å forske på innen forskningsfeltet, på bakgrunn av at hensikten med dette masterprosjektet fortrinnsvis har vært innholdet i LK20.

7.3 Didaktiske implikasjoner

Bærekraftig utvikling har som nevnt tidligere blitt et av tre tverrfaglige temaer i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet skal være et gjennomgående fokus innenfor samtlige fag i norsk skole. Masteroppgaven har belyst i hvilken grad bærekraftig utvikling representeres i det nye læreplanverket, samt hvilke diskurser som er mest fremtredende. Dette medfører at lærere i dagens skole må inkludere utdanning for bærekraftig utvikling i mye større grad enn tidligere ettersom posisjonen til bærekraftig utvikling har blitt styrket i LK20. Hvilke diskurser som

dominerer vil legge føringer for hvilke fokusområder lærerne skal ha med tanke på undervisning knyttet til bærekraftig utvikling, og funnene viste at dokumentet var særlig preget av diskursen om grønn vekst. Undervisning om samspillet mellom økonomi og økologi vil da være et sentralt fokusområde hvor lærerne vil måtte fokusere på teknologiutvikling og innovasjon i møte med bærekraftig utvikling. Særlig med utgangspunkt i naturfag og overordnet del av læreplanen. Et annet fokusområde vil være sammenhengen mellom menneskenes levesett, samfunn og naturen. Innenfor samfunnsfaget vil ulikheter med tanke på ressurser, makt og byrder være viktig å ta tak i innenfor en utdanning for bærekraftig utvikling.

Masteroppgaven har vist at det er et bredt spekter av fokusområder elevene skal tilegne seg kunnskap om, og kompetanser tilknyttet. Dette kan føre til didaktiske implikasjoner for lærerne ettersom det er et mangfold av forskjellige elementer rundt bærekraftig utvikling som elevene skal lære om. Oppgaven avdekket også hvilke didaktiske perspektiver som LK20 var preget av, der en utdanning *for* bærekraftig utvikling var fremtredende. En utdanning for bærekraftig utvikling innebærer fokus på kunnskap om temaet, en tverrfaglig tilnærming og ikke minst et sett med kompetanser og ferdigheter som elevene skal tilegne seg. Hvordan elevene skal tilegne seg de ulike kompetansene står det lite spesifikt om i de tre delene av LK20 som jeg har undersøkt. Derfor blir det lærernes utfordring å tilrettelegge for en opplæring hvor elevene får erfaring med kritisk tenkning, handlingskompetanse, samarbeid og innovasjon. Enkelte eksempler blir trukket frem, der handlingskompetansen skal utvikles gjennom miljøbevisste valg, og innovasjon blir sterkt knyttet til teknologiutvikling. Dette er viktige kompetanser som trekkes frem i læreplanverket, men generelt var de ulike delene av LK20 preget av vage formuleringer som gjør at lærerne og skolene må finne eksplisitte løsninger for å tilføre elevene kunnskapen og kompetansen en utdanning *for* bærekraftig utvikling innebærer. Dersom lærerne ikke klarer å gjennomføre ønskene som læreplanverket har så kan det føre til at fremtidige generasjoner vil mangle evnen til kritisk tenkning og handling. For å oppnå en bærekraftig utvikling blir slike ferdigheter avgjørende ifølge LK20. Dette vil definitivt bli en utfordring for lærerne i skolen som skal drive UBU ettersom det nye læreplanverket gir lærerne et stort handlingsrom innenfor utdanning for bærekraftig utvikling.

8.0 Referanseliste

- Bäckstrand, K. & Lövbrand, E. (2006). Planting Trees to Mitigate Climate Change: Contested Discourses of Ecological Modernization, Green Governmentality and Civic Environmentalism. *Global Environmental Politics*, 6 (1), 50-75.
<https://doi.org/10.1162/glep.2006.6.1.50>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bjøness, B. & Sinnes, A. T. (2019). *Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-hemmer-og-fremmer-arbeidet-med-utdanning-for-barekraftig-utvikling-i-videregaende-skole/>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research*. SAGE Publications.
- Dahl, Ø. (2019). *Diskurs, sannhet og makt*. NDLA.
https://ndla.no/subject:18/topic:1:193544/topic:1:82742/resource:1:82769?filter_s=urn:filter:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a topology. *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
<https://doi.org/10.1080/09644019608414280>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7.utg). Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, K. G. (2017). *Bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/barekraftig-utvikling-som-samfunnsfaglig-tema/>
- Everett, E.L. & Furusest, I. (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furusest (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Universitetsforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- FN-sambandet. (2017). *Økologisk fotavtrykk*.
<https://www.fn.no/Statistikk/oekologisk-fotavtrykk>
- FN-sambandet. (2019). *Bærekraftig utvikling*.
<https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2021). *Samarbeid for å nå målene*.
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Spartacus Forlag.

- Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *Journal of education for sustainable development*, 2 (1), 21-30.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/097340820800200108>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hickel, J. & Kallis, G. (2019). Is Green Growth Possible? *New Political Economy*, 25 (4), 469-486.
<https://doi.org/10.1080/13563467.2019.1598964>
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104 (03), 297-312.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jickling, B. & Wals, A. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio. A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6 (1), 49-57.
<https://doi.org/10.1177%2F097340821100600111>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. Universitetsforlaget.
- Kallis, G. (2011). In defence of degrowth. *Ecological economics*, 70 (5), 873-880.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.12.007>
- Korsager, M. & Gabrielsen, A. (2018). *Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling*. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/narmiljo-som-laringsarena-i-undervisning-for-barekraftig-utvikling.-en-analyse-av-lareres-erfaringer-og-refleksjoner/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles fremtid, revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). Om Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/>
- Lafferty, W. M. & Langhelle, O. (1995). *Bærekraftig utvikling: om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Ad Notam Gyldendal.
- Mogren, A., Gericke, N. & Scherp, H.-Å. (2018). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental education research*, 25 (4), 508-531.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.

- NOU 2015: 8. (2016). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2011). *Towards green growth: A summary for policy makers*.
<https://www.oecd.org/greengrowth/48012345.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Samuelsen, T., Vik, B., L. & Standal, O. (2020). *Alle snakker om bærekraft, men ingen snakker om hva det betyr*.
<https://www.universitetsavisa.no/incoming/2020/02/06/Alle-snakker-om-baerekraft-men-ingen-snakker-om-hva-det-betyr-21008686.ece>
- Scheie, E. & Korsager, M. (2015). *Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling*.
<https://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, Hvorfor og Hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (04), 248-259.
<https://www.idunn.no/npt/2011/04/art07>
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- UN. (1992). United Nations Conference on Environment & Development. *Agenda 21*.
<https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>
- UN. (2013). *The Millennium Development Goals Report*.
<https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>
- UNEP. (2011). *Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication – A synthesis for Policy Makers*.
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/126GER_synthesis_en.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling*.
https://www.miljolare.no/info/Baerekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*.
<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03>

- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i naturfag (SAF01-04)*.
<https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utenriksdepartementet. (2012). *Rio+20: Hva mener Norge?*
https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/innsiktsmappe/rio20_norge/id667235/
- Van den Bergh, J. C. J. M. (2010). Environment versus growth – A criticism of “degrowth” and a plea for “a-growth”. *Ecological economics*, 70 (5), 881-890.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.09.035>
- Vaughan, A. (2019). *Greta Thunberg: You have stolen my childhood with your empty words*.
<https://www.newscientist.com/article/2217418-greta-thunberg-you-have-stolen-my-childhood-with-your-empty-words/>
- Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5 (2), s. 177-186.
<https://doi.org/10.1177%2F097340821100500208>
- Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I Fejes, A. & Thronberg, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.72-90). Liber.
- WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*.
<http://un-documents.net/our-common-future>
- Økland, T. G. & Aksnes, M. (2019). *Diskursanalyse*. NDLA.
https://ndla.no/subject:18/topic:1:185340/topic:1:63620/resource:1:63630?filter_s=urn:filter:18569f4e-5901-472a-96a0-b06c09b201fb
- Østvik, E. (2015). *Lite å gjøre med store problemer*. NTNU.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45275/Lite--gjre-med-store-problemer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

