

Jo Amund Skålholt

Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

En lærebokanalyse

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn -
masterstudium (5-årig)

Veileder: Frode Flemsæter

Mai 2022

Jo Amund Skålholt

Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

En lærebokanalyse

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn -
masterstudium (5-årig)

Veileder: Frode Flemsæter

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Da jeg begynte prosessen med å peile meg inn på et tema for min masteroppgave hadde jeg to kriterier. Det var at temaet ga meg et faglig utbytte som jeg kan dra nytte av i min jobb som fremtidig lærer, og det måtte være et tema som jeg ikke hadde god nok kunnskap om fra før. Tematikken falt endelig på plass da jeg var vikar i en samfunnsfagtime våren 2021, og temaet for økten var bærekraftig utvikling. Jeg merket ganske kjapt at min kunnskap om bærekraftig utvikling ikke var god nok for å gi fullstendige svar på alle spørsmålene fra klassen, samtidig som at jeg følte at læreverket klassen benyttet kanskje ikke ga et fullstendig bilde av temaet. Dette ble da min inspirasjon for å skrive om bærekraftig utvikling, og det har jeg ikke angret på.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Frode Flemsæter som har hjulpet meg underveis. Dine gode råd og konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor motivasjon i en ellers ganske krevende prosess.

Jeg vil også rette en spesiell takk til Maren. Takk for at du har tatt deg tid til å lese korrektur, og dine oppmuntrende ord har vært den største motivasjonen for meg igjennom dette halvåret.

Jo Amund Skålholt. 22.05.2022. Fannrem.

Sammendrag

I denne masteroppgaven er det foretatt en lærebokanalyse av fire lærebøker i samfunnsfag fra to forskjellige forlag, med hensikt å undersøke hvordan lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet fremstiller bærekraftig utvikling. For å sette studiens funn i en større kontekst blir det også diskutert mulige implikasjoner av lærebøkernes fremstilling, og hvordan de samsvarer med læreplanen. Lærebøkene som ble undersøkt er *Arena 5* og *Arena 6* utgitt av Aschehoug, og *Refleks 5* og *Refleks 6* utgitt av Gyldendal. Alle lærebøkene er utgitt etter fagfornyelsen av 2020.

For å kunne beskrive og analysere lærebøkernes fremstilling ble det benyttet en kvalitativ tekstanalyse. Lærebøkene ble da tolket og analysert opp imot teoretiske begrep fra relevant litteratur. Målet med en slik tilnærming er å underbygge mine fortolkninger, samt å få fram nye sider ved lærebokas fremstilling av bærekraftig utvikling. Ettersom den metodiske tilnærmingen i stor grad er basert på mine forståelser og tolkninger, så ligger det et sosialkonstruktivistisk syn til grunn, både på min rolle som forsker og på perspektiver lærebøkene fremstiller.

Gjennom empiriske funn og diskusjon fremkommer det blant annet at læreverkene *Arena* og *Refleks* fremstiller bærekraftig utvikling noe ulikt, både med tanke på omfang og innhold. Noen av nøkkelfunnene er at *Arena 5* og *6* sin fremstilling kan tolkes opp imot en normativ tradisjon, mens *Refleks 5* og *6* sin fremstilling kan ses i sammenheng med en pluralistisk tradisjon for å undervise i bærekraftig utvikling. En implikasjon av dette kan føre til at elever vil få ulik læring og undervisning om bærekraftig utvikling, forutsatt at læreboka blir bruk som veiledende dokument for undervisningen. De utvalgte lærebøkene forholder seg i all hovedsak til læreplanens innhold, men når det spesifikke innholdet i læreplanen uteblir, så har tolkningsrommet til lærebokforfattere mulig blitt større. Dette kan da medføre til en større forskjell mellom læreverkene i skolen.

Abstract

In this master's thesis, a textbook analysis of four social studies textbooks from two different publishers has been carried out, to examine how these textbooks present sustainable development. To put the study's findings in a larger context, possible implications of the textbooks' presentation are also discussed, in addition to how they match the curriculum. The textbooks examined are *Arena 5* and *Arena 6* published by Aschehoug, and *Refleks 5* and *Refleks 6* published by Gyldendal. All textbooks are published after the 2020 academic renewal.

To describe and analyse the textbooks' presentation, a qualitative text analysis was used. The textbooks were interpreted and analysed against theoretical terms from relevant literature. Such an approach aims to support my interpretations and bring out new aspects of the textbook's presentation of sustainable development. Since the methodological approach is largely based on my understandings and interpretations there is a social constructivist view, both on my role as a researcher and perspectives presented by the textbooks.

Through empirical findings and discussion, it emerges that the educational works, *Arena* and *Refleks*, portray sustainable development somewhat differently, both in terms of scope and content. Some of the most important findings are that *Arena 5* and *6*'s presentation can be interpreted against a normative tradition, while *Reflex 5* and *6*'s presentation can be seen in the context of a pluralistic tradition of teaching sustainable development. An implication of this may lead to students receiving different learning and teaching on sustainable development, given that the textbook is used as an indicative document for teaching. The selected textbooks mainly consider the content of the curriculum, but when specific content of the curriculum is missed, the interpretation mandate of textbook authors may have become greater. Moreover, this can then lead to a greater difference between the teachings in the school.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Oppgavens struktur	2
2.0 Bærekraftig utvikling i læreplanen og lærebokas rolle i undervisningen	3
2.1 Læreplan	3
2.2 Læreboka	4
3.0 Teoretisk rammeverk	6
3.1 Bærekraftig utvikling	6
3.1.1 De tre dimensjonene	6
3.1.2 FNs bærekraftsmål	8
3.1.3 Ulike syn på bærekraftig utvikling	9
3.2 Bærekraftig utvikling i utdanningen	10
3.2.1 Ulike tradisjoner innenfor bærekraftig utdanning	11
4.0 Metode	12
4.1 Metodisk tilnærming	12
4.2 Det empiriske materialet.....	13
4.3 Gjennomføring av analysen	14
4.4 Vurdering av studiens kvalitet	14
4.4.1 Forskerrollen	14
4.4.2 Pålitelighet.....	15
4.4.3 Troverdighet	15
5.0 Empiriske funn og diskusjon.....	18
5.1 Bærekraftig utvikling i Arena 5 og 6.....	18
5.1.1 Arena 5	18
5.1.2 Arena 6	20
5.2 Bærekraftig utvikling i Refleks 5 og 6.....	23
5.2.1 Refleks 5.....	23
5.2.2 Refleks 6.....	28
6.0 Diskusjon	31
6.1 Oppsummering av empiriske funn	31
6.2 Implikasjoner for undervisningen	32
6.3 Forholdet mellom lærebøkene og læreplan.....	34
7.0 Konklusjon.....	37
Litteratur.....	38

Oversikt over figurer

Figur 1: De tre dimensjonene, sosiale forhold, miljø og klima og økonomi (FN, 2021b). .	6
Figur 2: Norges forbruk sammenlignet med India (FN, 2021b).	7
Figur 3: FNs 17 bærekraftsmål (FN, 2021c).	8

1.0 Introduksjon

Bærekraftig utvikling har blitt et begrep og tema som gjennomsyrrer samfunnet på alle plan. En hører politikere tale på stortinget om bærekraftig jordbruk, reisebyråer som promoterer bærekraftig reiseliv og kleskjeder som reklamerer for bærekraftige klær. Bærekraftig utvikling har også fått en solid forankring i skole og undervisnings-sammenheng, både i internasjonal og nasjonal kontekst. I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål og 169 delmål som erstatter for tusenårsmålene. I delmål 4.7 står det blant annet at innen 2030 så skal alle elever opparbeide seg en kunnskap og kompetanse som bidrar til en bærekraftig utvikling (FN, 2021a). Et økt fokus på bærekraftig utvikling ble også tydelig når Ludvigsen-utvalget startet sitt arbeid i 2013, med å evaluere hvilken kompetanse som trengs i fremtidens samfunn (NOU, 2014:7), og igjennom stortingsmeldingen *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meldt. ST. 28 (2015-2016)) ble det presisert at bærekraftig utvikling skulle bli et av satsningsområdene for skolen i læreplanen av 2020.

I den nye læreplanen av 2020 er bærekraftig utvikling blitt innført som et av de tre nye tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette betyr altså at begrepet er sentralt i alle skolens fag, uavhengig av klassetrinn. Det å integrere bærekraftig utvikling i utdanningen er ikke et nytt fenomen, og visjonen strekker seg over 30 år tilbake i tid. Likevel er ideen om å benytte utdanning *for* å fremme bærekraftig utvikling omstridt og kritisert av mange, og det foreligger en rekke ulike forståelser og tolkninger på temaet. Sinnes og Straume (2017) viser til at alle disse ulike tolkningene og forståelsene vil resultere i ulike prioriteringer i skolens undervisning. Sett i sammenheng med at bærekraftig utvikling nå i større grad er implementert i skolen og undervisningen, så er dette et emne som er verdt å undersøke.

En ny læreplan fører også til at skoler rundt om i landet må oppdatere sine lærebøker. I mitt skoleløp har jeg virkelig fått erfare hvor viktig læreboka er for undervisningen. Mine erfaringer fra samfunnsfaget som elev besto stort sett av å lese og arbeide med det temaet som læreboka fremstilte. Med andre ord så var det læreboka som formidlet hvilken kunnskap jeg skulle tilegne meg. Som student med praksis på forskjellige skoler har jeg også erfart hvor store forskjeller det kan være mellom hvordan ulike læreverk fremstiller en tematikk på samme klassetrinn. Ser en mine erfaringer i sin helhet, så betyr dette implisitt at elever kan få ulik kompetanse og kunnskap avhengig av hvilket læreverk skolen benytter. Av den grunn er ikke mine erfaringer om læreboka særegne. Forskning viser at læreboka har en sterk status i skolen, og er styrende for hva elever og lærere betrakter som kunnskap i undervisningen (Hodgson et al., 2010; Koritzinsky, 2012). I lys av dette ble det videre interessant å se lærebokas posisjon i sammenheng med den økte prioriteringen av bærekraftig utvikling i læreplanen. Jegstad og Ryen (2020) konkluderer blant annet med at læreplanen åpner for en større autonomi når det gjelder valg av innhold tilknyttet til bærekraftig utvikling i undervisningen. Noe som betyr at forlag og lærebokforfattere sannsynligvis vil få en større frihet til å strukturere innholdet i lærebøkene på sine egne premisser. Sett i sammenheng med at læreboka har en helt sentral rolle i lærerens undervisning, så vil lærebokforfattere få en stor innflytelse over hva læreren bør vektlegge i sin undervisning om bærekraftig utvikling. Med begrunnelse i dette så har jeg da valgt å undersøke hvordan lærebøker på mellomtrinnet fremstiller bærekraftig utvikling.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for prosjektet er som følger:

Hvordan fremstiller lærebøkene i samfunnsfag på mellomtrinnet bærekraftig utvikling?

Med «fremstiller» mener jeg hvordan lærebøkene presenterer bærekraftig utvikling og hva som kjennetegner denne presentasjonen. Dette er en eksplorerende studie med formål å belyse og avdekke hvordan et utvalg av lærebøker fremstiller bærekraftig utvikling. Dette har sin begrunnelse i at mye av undervisningen i dagens skoles styres av lærebøker, som fører til at lærebokas innhold nærmest blir betraktet som pensum (Hodgson et al., 2010; Koritzinsky, 2012). Dette samtidig som en tar til betraktning at den nye læreplanen åpner for en større frihet når det gjelder valg av innhold knyttet til bærekraftig utvikling (Jegstad & Ryen, 2020). Formålet med denne masteroppgaven er altså å bidra til kunnskap om hvordan lærebøker i samfunnsfag fremstiller bærekraftig utvikling. Dette kan bidra til en mer bevisst holdning når det gjelder valg og vurdering av læremidler til undervisningen. Ifølge Koritzinsky (2012) utgjør slike refleksjoner og vurderinger et av samfunnsdidaktikkens formål og funksjoner.

Videre har jeg formulert to forskningsspørsmål, som skal sette problemstillingen i en større kontekst. Disse er:

- *Hvilke implikasjoner kan lærebøkernes fremstilling av bærekraftig utvikling ha for undervisning i samfunnsfag?*
- *Hvordan samsvarer lærebøkernes fremstilling av bærekraftig utvikling med læreplanen?*

Studiens empiriske materiale er et utvalg av samfunnsfagbøker på mellomtrinnet, som består av fire bøker fra to forlag. For å kunne besvare disse spørsmålene vil jeg benytte meg av en kvalitativ tekstanalyse. En tekstanalyse vil gi meg innsikt i implisitte og eksplisitte fremstillinger som tilegnes lærebøkene, samtidig som det vil kunne si noe om hva lærebøkene vektlegger i arbeidet med bærekraftig utvikling i skolen.

Studiens teoretiske fundament legger til rette for at lærebøkernes fremstilling blir diskutert i lys av bærekraftig utvikling, både i en generell forfatning og i en undervisningssammenheng. Det legges spesielt vekt på å belyse nye sider ved læreboktekstene igjennom å vise til et bredt spekter av ulike forståelser på tematikken. De utvalgte lærebøkene blir også diskutert i sammenheng med den nye læreplanen og litteratur om lærebokas rolle i undervisningen.

1.2 Oppgavens struktur

Strukturen i denne masteroppgaven er som følgende: I kapittel to gir jeg leseren noen bakgrunnskunnskaper om bærekraftig utvikling i læreplanen og lærebokas rolle i undervisningen. Kapittel tre tar for seg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Kapittel fire er en gjennomgang av de metodiske valgene som ligger til grunn for prosjektet, samt en beskrivelse av gjennomføringen. I kapittel fem presenteres de empiriske funnene fra analysen, samtidig som jeg diskuterer funnene opp imot studiens problemstilling. Kapittel seks har som formål å diskutere forskningsspørsmålene i lys av de empiriske funnene fra analysen. Avslutningsvis i kapittel sju kommer en overordnet konklusjon basert på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Bærekraftig utvikling i læreplanen og lærebokas rolle i undervisningen

2.1 Læreplan

Ifølge Koritzinsky (2012, s. 221) er det essensielt at lærebøker bygger på læreplanens innhold, og med bakgrunn i dette er det relevant med en oppsummering av læreplanens innhold knyttet til bærekraftig utvikling. I 2020 fikk vi en ny læreplan, og utarbeidelsen var et resultat av mange prosesser. Det hele startet når Sten Ludvigsen i 2013 fikk i oppgave av regjeringen å lede et utvalg som skulle evaluere hvilken kunnskap som kreves i grunnopplæringen for å møte fremtiden på best mulig vis (NOU, 2014: 7). Utvalget som fikk navnet Ludvigsen-utvalget, konkluderte med at fagene i skolen hadde et behov om fornyelse (NOU, 2015: 8; s. 8). Gjennom stortingsmeldingen *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meldt. ST. 28 (2015-2016)), ble det også presisert at bærekraftig utvikling skulle bli et av skolens prioriterte temaer i den nye læreplanen. Den økte prioriteringen av bærekraftig utvikling har nå ført til at tematikken er forankret i alle deler av læreplanen, og gjennomgående i alle skolens fag (Klein, 2020, s. 41).

I den nye overordnende delen av læreplanen er bærekraftig utvikling innført som et tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her legges det blant annet vekt på at elevene skal utvikle en forståelse for dilemmaer, og samtidig få en kompetanse i hvordan dilemmaene kan hanskkes med. Det vektlegges ytterlig at undervisningen skal bidra til en annerkjennelse av sammenhengen mellom de tre dimensjonene sosiale forhold, miljø- og klima og økonomi, og at bruk av ressurser har konsekvenser for samfunnet på alle plan. Gjennom arbeidet med bærekraftig utvikling skal elevene videre utvikle kunnskap som fører til ansvarlige valg, etisk handling og en miljøbevissthet, hvor det skal legges til rette for en forståelse om at handlinger og de valgene elevene gjør har en betydning. Undervisningen i bærekraftig utvikling skal også fremstille problemstillinger og konflikter knyttet til miljø og klima, fordeling av ressurser, fattigdom og utdanning, hvor en sammenheng mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling skal være sentral (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I forbindelse med innføringen av læreplanen fikk alle fag sine egne kjerneelementer. I samfunnsfag omtales bærekraftig utvikling under kjerneelementet *bærekraftige samfunn* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her presiseres det også at elevene skal få et innsyn i de sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonene ved bærekraftig utvikling, hvor sammenhengen mellom dem fremheves som en viktig del. Elevene skal videre gjennom undervisningen forstå at bruk av ressurser har og har hatt konsekvenser, og i lys av dette vurdere ulike handlingsalternativer for bærekraftig utvikling. Til slutt blir det lagt vekt på at bærekraftig utvikling i samfunnsfag handler om å se dette i sammenheng med ulike perspektiver i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Bærekraftig utvikling gjør seg ikke bare gjeldene som tverrfaglig tema og som kjerneelement, men også gjennom læreplanens kompetansemål. Etter 7.trinn i skolefaget samfunnsfag skal elevene blant annet utforske og presentere globale utfordringer ved bærekraftig utvikling, samt vurdere hvilke konsekvenser disse utfordringene kan ha. Videre skal undervisningen legge til rette for hvordan utfordringene kan motvirkes, og hvordan et globalt samarbeid kan bidra til dette (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Som en kan se har bærekraftig utvikling fått en solid forankring i den nye læreplanen, og i denne sammenhengen er det videre relevant å se på tidligere forskning angående læreplanverket og bærekraftig utvikling. Jegstad og Ryen (2020, s. 308) hevder blant

annet at læreplanen har en begrenset tilnærming til bærekraftig utvikling, og overlappen mellom dimensjonene miljø- og klima, økonomi og sosiale forhold fremstår som lite synlig. Lignende funn ble også gjort i en analyse av lærebøker i samfunnsfag i Sverige, hvor det ble konkludert med at lærebøkene har en tendens til å skjule, snarere enn å gi innsikt i kompleksitet og konflikter knyttet til bærekraftig utvikling. Spesielt da med tanke på de komplekse overlappingene og forholdene mellom de tre dimensjonene (Biström & Lundström, 2020).

Videre konkluderer Jegstad og Ryen (2020) at et karakteristisk trekk ved læreplanen er at den legger til rette for å diskutere dilemmaer og utfordringer, men de spesifikke dilemmaene og utfordringene nevnes ikke. Dette fører da til at lærere selv må velge ut hvilke utfordringer og dilemmaer undervisningen skal ta utgangspunkt i (Jegstad & Ryen, 2020, s. 308-309). Læreplanen vil av den grunn åpne for mye autonomi blant lærere, når det spesifikke innholdet uteblir. I lys av dette argumenterer Jegstad og Ryen (2020) for at lærerstudenter igjennom sin utdanning må tilegne seg en bred oversikt over fagene i skolen, samtidig som at de må opparbeide en faglig innsikt som gjør dem i stand til å operasjonalisere læreplanens innhold. En implikasjon hvis dette ikke lykkes er at valget av innhold knyttet til bærekraftig utvikling blir tatt av andre aktører enn skole og læreplan, for eksempel lærebokforfattere og forlag. Lærebokforfattere og forlag vil av den grunn kontrollere i stor grad for hva som er riktige og ikke riktige tolkninger av læreplanens innhold tilknyttet undervisningen (Jegstad & Ryen, 2020, s. 310).

2.2 Læreboka

Bakgrunnen for masteroppgavens tilnærming og valg av tema er knyttet til at læreboka har en helt sentral rolle i dagens skole og undervisning. Læreboka er en av mange ulike pedagogiske tekster som benyttes i dagens skole og undervisning. «Om skolen var en organisme, kunne vi sammenlikne de pedagogiske tekstene med ett av de øynene skolen ser verden med» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9). Som sitater viser så utgjør læreboka en sentral del av skolens syn mot verden. Lærebokas sentrale rolle i undervisningen kan videre utdypes med klasseromsforskning som viser at dagens undervisning i stor grad er styrt av lærebøker. Koritzinsky (2012, s. 218-219) hevder at både lærere og elever forholder seg i liten grad til innholdet i læreplanen, og nærmest betrakter læreboka som pensum for undervisningen. Lignende funn gjør også Hodgson et al., (2010) i en undersøkelse av lærerens undervisningsvaner. De konkluderer med at lærere ofte benytter læreboka som veiledende dokument i undervisningen, og ikke læreplanen. Ifølge Koritzinsky (2012, s. 219) så er det vanlig at lærere i skolefaget samfunnsfag har svak eller ingen utdanning i faget. Dette resulterer i at mange lærere lar seg styre av lærebokas innhold på grunn av mangel på faglig kompetanse, både når det gjelder planlegging av undervisning og vurdering av elevene. Dette kan videre ses i sammenheng med at det per dags dato ikke stilles krav til relevant utdanning for å undervise i samfunnsfag på barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Koritzinsky (2012, s. 219) viser til at den sterke rollen til læreboka i undervisningen kan ha sine praktiske fordeler, men lærere i dagens skole er trolig for avhengig og for mye styrt av det innholdet som læreboka formidler.

Frem til år 2000 eksisterte det en offentlig godkjenningsordning av lærebøker i Norge. Avskaffelsen førte til at forlag og lærebokforfattere fikk en større frihet til å strukturere innholdet i lærebøkene på sine egne premisser (Koritzinsky, 2012, s. 220). Dette kan videre utdypes med Njål Skrunes (2010) sine betraktninger om læreboka. Skrunes (2010) hevder at dagens lærebøker bygger på politiske beslutninger, og dette er med å skape et svært sammensatt bilde. Med andre ord så representerer læreboka et felt

bestående av politikk, verdier, fagkunnskap og didaktikk, og hvordan en tematikk blir fremstilt er avhengig av hvordan forfattere og forlag fortolker læreplanen (Skrunes, 2010, s. 64). I lys av dette vil da lærebøkene fremstilling gjenspeile et verdifelt, og disse verdifeltene kan fremtre både implisitt og eksplisitt. I den sammenheng argumenterer Skrunes (2010) for at lærebokanalyser av forfatterne og forlagets fortolkninger representerer noen sentrale forskningsperspektiver. Lignende argumentasjon finner vi også til Koritzinsky (2012), som mener at lærere må reflektere over hvordan de benytter lærebøker i undervisningen, ettersom læreboka har en helt sentral rolle i dagens skole og undervisning.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for bærekraftig utvikling. Videre vil jeg si noe om hva som kjennetegner bærekraftig utdanning, for så å presentere noen ulike tradisjoner og perspektiver knyttet til dette.

3.1 Bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraftig utvikling fikk sitt store gjennombrudd i 1987, da FNs kommisjon for miljø og utvikling, også kalt Brundtlandkommisjonen la frem rapporten «*Vår felles framtid*». Det overordnede målet med kommisjonens arbeid var å utforme kollektive mål for alle verdens land, hvor en felles handlingsplan skulle løse de utfordringene som fremtiden ville bringe. Dette skulle resultere i en kollektiv forståelse om at vi må stå sammen for å ta vare på jordkloden og dens ressurser for kommende generasjoner (FN, 2021b; Langhelle, 2002). I lys av dette definerte kommisjonen bærekraftig utvikling slik: «*Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstillt uten at det ødelegger muligheten for at fremtidige generasjoner får tilfredsstillt sine behov*» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Selv om bærekraftig utvikling har blitt en etablert politisk målsetning som gjennomsyrrer samfunnet på flere plan, så er likevel begrepet og definisjonen mye omdiskutert. Allerede på 90-tallet fant Dobson (1996) over 300 ulike beskrivelser for bærekraftig utvikling (Dobson, 1996, sitert i Sinnes, 2021, s. 30), og antallet beskrivelser er trolig høyere i dag.

3.1.1 De tre dimensjonene

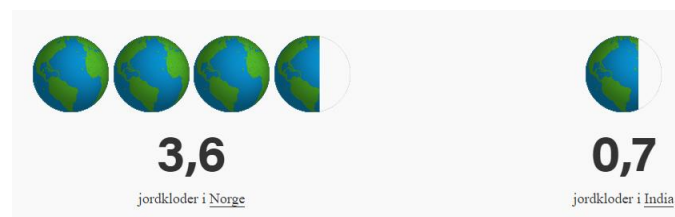
Når det er snakk om hvordan en oppnår en bærekraftig utvikling er det vanlig å vise til tre forhold: *miljø- og klima, økonomi og sosiale forhold*. Disse tre forholdene utgjør da de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling. I lys av dette argumenteres det for at de tre dimensjonene henger sammen, og kan ikke ses uavhengig av hverandre (FN, 2021b; Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Altså er utvikling kun bærekraftig når de tre dimensjonene ses i en sammenheng, med andre ord kan ikke en dimensjon utelukkes på bekostning av en annen dimensjon (Sinnes, 2021, s. 29). Skal lærebøkene klare å gi et godt bilde av bærekraftig utvikling er det avhengig av at de klarer å balansere de tre dimensjonene og se de i lys av hverandre. De tre dimensjonene inneholder også komplekse verdispørsmål. Her er det blant annet delte meninger om hvilken av de tre dimensjonene som er mest forenelig med en bærekraftig utvikling, og hvordan dette kan løses (Langhelle, 2002, s. 238; Sinnes, 2021, s. 29).



Figur 1: De tre dimensjonene, sosiale forhold, miljø og klima og økonomi (FN, 2021b).

Innenfor dimensjonen *klima og miljø* fokuseres det på at menneskeskapte klimautslipp har ført til en klimakrise, hvor brenning av olje, kull og gass er utløsende faktorer (FN, 2021b). Det pekes videre på at dagens forbruk og produksjon fører til tap av naturmangfold, miljøødeleggelser i form av økende ekstremvær og at dette rammer fattige land i størst grad. De rike landene tillegges av den grunn det største ansvaret for klimakrisen, og derfor bør utgiftene tilknyttet klimakrisen i hovedsak tillegges de rike landene, med utgangspunkt i at den rammer urettferdig (FN, 2021b). Dimensjonen knyttet til klima og miljø handler da om med andre ord å vurdere bruk av naturressurser og redusere den forurensningen vi har av naturen i dag. Hvor det legges vekt på at vi må sørge for å ta vare på natur og miljø, slik at mennesker har fornybare ressurser også i fremtiden (Scheie & Korsager, 2015).

Den økonomiske dimensjonen omhandler i hovedsak at bærekraftig utvikling skal legge til rette for en økonomisk trygghet. Dette skal gjøres på et individuelt menneskenivå og på et samfunnsnivå. Det fremheves at det er et økende gap mellom fattig og rik i verden i dag, i lys av dette er heller ikke forbruk og produksjon lik fordelt. Dette økende gapet beskrives som grobunnen til fattigdom og ulikhet (FN, 2021b). Med utgangspunkt i dette fremheves økonomisk vekst som viktig for utviklingen, da spesielt med tanke på fattige land. Ifølge FN (2021b) kan dette bidra til nye arbeidsplasser, som videre fører til skatteinntekter. Det presiseres at utfordringen ved dette er å gjøre økonomien bærekraftig, altså det å skape grønn økonomisk vekst. Dette skal videre føre til å sikre menneskers behov, samtidig som det holder seg innenfor naturens tåleevner (FN, 2021b). Økonomisk vekst og økonomi dimensjonen er mye omdiskutert, hvor skepsisen er til om denne veksten er forenelig med bærekraftig utvikling. Ulikhet av forbruk og produksjon kan problematiseres ytterlig hvor det er store forskjeller mellom land og verdensdeler. Denne polariseringen kan videre utdypes ved at Norge ligger i forbrukertoppen. FN (2021b) eksemplifiserer dette gjennom å sammenligne forbruket til Norge og India. Skulle alle i verden forbrukt like mye som Norge hadde vi trengt 3,6 jordkloder, sammenlignet med India hvor vi hadde trengt 0,7 jordkloder. For å tette dette gapet legges det vekt på at forbruket må ned, samt at fattige land sikres en vekst som kan bidra til en likere ressursfordeling (FN, 2021b).



Figur 2: Norges forbruk sammenlignet med India (FN, 2021b).

Den tredje og siste dimensjonen handler om sosiale forhold. Det legges vekt på at alle mennesker skal sikres et rettferdig og godt liv, hvor likestilling, menneskerettigheter, rett til medisinsk behandling og utdanning betraktes som viktige områder (FN, 2021b). I tillegg legges det vekt på at vi står ovenfor en befolkningsvekst som ikke er bærekraftig. Kvinner i fattige land føder som regel flere barn, som bidrar til en økning i befolkningsveksten. Denne befolkningsveksten bidrar dermed til at vår etterspørsel etter mat, klær og energi øker. Fattigdom blir dermed en årsak og en konsekvens av befolkningsveksten. I denne dimensjonen legges det dermed vekt på at utdanning er et viktig bidrag for å redusere fattigdom og bremse befolkningsveksten (FN, 2021b). Kvinner som tar utdanning føder et mindre antall barn, og deres inntekt blir i større grad brukt til utdanning og helsetjenester til sine egne barn. Av den grunn er det viktig å

investere i utdanning for å redusere fattigdom. I likhet med de andre dimensjonene må rike land legge til rette for en moderasjon av eget forbruk slik at fattige land får mulighet til å jobbe seg ut av fattigdom (FN, 2021b).

3.1.2 FNs bærekraftsmål

I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål og 169 delmål, som erstatter for tusenårsmålene. Bærekraftsmålene er utarbeidet som en global plan for å bekjempe fattigdom og ulikhet, samt stoppe klimaendringer innen 2030 (FN, 2021c). Det fremheves spesielt at de 17 målene skal balansere dimensjonene økonomi, miljø- og klima, og sosiale forhold gjennom en bærekraftig utvikling. Målene er felles for alle verdens land, og det overordnede fokuset er å ivareta og prioritere de som er mest utsatt (Langhelle, 2020, s. 156-157). Det legges videre spesielt vekt på at mangfoldet av utfordringer som vi står ovenfor må ses i en sammenheng, igjennom de 17 målene (FN, 2021c). I lys av dette er det relevant å se på hvordan bærekraftsmålene omsettes til et nasjonalt nivå. Langhelle (2020) peker på at det er først og fremst miljøutfordringer, og særlig klimaproblemet som er Norges største utfordring i fremtiden. Noe som innebærer en omstilling av produksjon, forbruk og næring i en mer bærekraftig retning, som omtales under mål 12 og 13 (FN, 2021c). Dette innebærer da blant annet en debatt om norsk olje- og gassproduksjon, som er problematisk. Norsk olje og gass bidrar til en stor sysselsetting og er en vesentlig faktor for statens sine inntekter, samtidig som at noen av de nye bærekraftsmålene krever at vi lar våre fossile energikilder ligge uberørt (Langhelle, 2020, s. 158-159). Dette er et eksempel på mange dilemmaer vi står ovenfor i fremtiden.

De 17 bærekraftsmålene har videre ikke blitt innført uten kritikk. Holden og Linnerud (2016) hevder at bærekraftsmålene er verdiløse. Deres hovedargumentasjon er at de nye bærekraftsmålene har for store ambisjoner, noe som fører til at ideologien med bærekraftig utvikling blir å omfavne alt som er adekvat. Miljø versus utvikling trekkes ofte frem i en slik sammenheng, hvor det videre hevdes at økonomisk vekst er kun tilført for å gjøre bærekraftig utvikling og bærekraftsmålene akseptert blant alle aktører i samfunnet (Holden & Linnerud, 2016).



Figur 3: FNs 17 bærekraftsmål (FN, 2021c).

3.1.3 Ulike syn på bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er mye omdiskutert, hvor noen hyller det, mens andre kritiserer det. Mye av dette handler om at bærekraftig utvikling ikke har en konsis forståelse, noe som fører til at begrepet kan inneholde en rekke ulike forståelser og tolkninger. De som er kritiske til bærekraftig utvikling mener da at begrepet og ideologien fører til polariserende interessemotsetninger. Andre mener at nettopp dette har vært styrken til bærekraftig utvikling. Altså det at bærekraftig utvikling ikke inneholder en konsis forståelse har ført til at begrepet har fått rotfeste og oppslutning verden over (Klein, 2020, s. 17). I den sammenheng mener Öhman (2008, s. 27-28) at bærekraftig utvikling inneholder spørsmål om konflikter mellom ulike verdier, ideologier, prioriteringer og strategier. Et eksempel kan være de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling og FNs bærekraftsmål. Hvis miljø- og klima dimensjonen står i konflikt med økonomisk vekst, hva skal da betraktes som viktigst? I lys av dette blir da bærekraftig utvikling et spørsmål om verdier og konflikter (Sinnes, 2021, s. 29). I en undervisningssammenheng vil også spørsmål om konflikter og verdier knyttet til bærekraftig utvikling finne sted. Sinnes (2021, s. 30) argumenterer av den grunn for at lærere må være oppmerksomme på konflikter, slik at også elevene får en mulighet til å overveie de mange konfliktene og verdiene som bærekraftig utvikling fører med seg.

Som nevnt er det hevdet at bærekraftig utvikling forsøker å føre sammen polariserende forståelser, som er grobunn til konflikter mellom ulike verdier og ideologier. Shanmugaratnam (1992) viser til hvordan bærekraftig utvikling handler om to debatter, en debatt om utvikling og en debatt om miljø. Dette hadde sitt utgangspunkt når Brundtlandkommisjonens mål med *vår felles framtid* var blant annet å forene hensynet til både miljø og utvikling, samt se samspeillet mellom dem (Shanmugaratnam, 1992, sitert i Langhelle, 2002, s. 227). Lignende konklusjon gjør også Stables (2001), hvor det vises til at begrepet «bærekraftig» har utgangspunkt i en økologisk forståelse og «utvikling» har utgangspunkt i en økonomisk forståelse. Av den grunn kan det hevdes at det foreligger to motstridene forståelser for bærekraftig utvikling, og det kan anses som problematisk at begrepet gir rom for disse polariserende forståelsene (Stables, 2001, s. 250-253). I lys av dette er det heller ikke vanskelig å forstå at de ulike forståelsene vil føre til ulike prioriteringer i undervisningen knyttet til bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017, s. 11).

De ulike synene på bærekraftig utvikling som er beskrevet ovenfor kan beskrives som suksessen til bærekraftig utvikling, og hvorfor begrepet fortsatt er relevant 35 år etter Brundtlandkommisjonen sin rapport. Bærekraftig utvikling har klart å tjene et kompromiss mellom de som hovedsakelig er opptatt av miljø, de som verdsetter økonomisk utvikling, og de som vil forbedre menneskelig tilstand. Altså de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling (Kate et al., 2005). Likevel kan definisjonen på bærekraftig utvikling problematiseres ytterligere. Ifølge Kate et al., (2005) så har mange promotert sin egen definisjon på begrepet, som har resultert i at vi får et bredt spekter av ulike syn på tematikken. En fare ved dette er at bærekraftbegrepet blir meningsløst og det kan bli brukt til en indoktrinering i visse verdier som betraktes som viktigere enn andre (Kate et al., 2005). Dette kommer godt til syne i dagens samfunn, med tanke på at enhver bedrift og avgjørelse skal begrunnes med utgangspunkt i at de skal være bærekraftige.

3.2 Bærekraftig utvikling i utdanningen

Utdanning har lenge vært anerkjent som et viktig satsningsområde for bærekraftig utvikling, og denne visjonen går over 30 år tilbake i tid. Wals og Benavot (2017, s. 406) hevder at det å benytte utdanning for å svare på de utfordringene vi står ovenfor er et sentralt trekk ved bærekraftig utvikling. I denne sammenhengen er det relevant å vise til utdanningsstrategien *utdanning for bærekraftig utvikling*, også kalt UBU. Utdanning for bærekraftig utvikling hadde sitt historiske utgangspunkt under FN-toppmøtet i Rio i 1992, hvor FN vedtok *Agenda 21*. Her ble betydningen for å benytte utdanning for å sikre en bærekraftig utvikling spesielt fremhevet (Klein, 2020, s. 19; Kvamme & Sæther, 2019, s. 26).

Utdanning for bærekraftig utvikling kan beskrives som et felt der elevene skal ta til seg en handlingskompetanse for endring, og videre tilegne seg holdninger og verdier som støtter bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 37; Sinnes, 2021, s. 70). Dette ble også presisert nylig igjennom FNs delmål 4.7 av de 17 bærekraftsmålene som skal være oppnådd innen 2030: «Sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning for bærekraftig utvikling (...)» (FN, 2021a). Som en kan se er utdanning for bærekraftig utvikling nært knyttet til FN. Tatt til betraktning så er allikevel begrepet og denne utdanningsstrategien mye omdiskutert blant forskere. Jickling (1992) kritiserer blant annet denne utdanningsstrategien, med bakgrunn i at essensen er å utdanne «for» noe. Han mener at dette bryter med utdanningsgrunnleggende formål, som ifølge Jickling (1992, s. 8) er å utdanne autonome elever. Dette synet korresponderer også med Wals (2011), som kritiserer UBU sin strategi for å endre elevers sine holdninger i en mer bærekraftig retning. I likhet med Jickling (1992) mener også Wals (2011, s. 179) at det å påvirke elevers holdninger og atferd motsier selve grunnlaget for utdanning, og er på grensen til indoktrinering. Den videre kritikken går på at UBU sin utdanningsstrategi favoriserer en bestemt ideologi som er utformet og skapt av politikere og eksperter, noe som vil resultere i at utdanningen vil miste sine kritiske og frigjørende dimensjoner. En videre konsekvens av dette er at en viss språkbruk eller fremstilling i lærebøker kan knyttes til en normativ måte å forholde seg til bærekraftig utvikling på (Öhman, 2006).

Sinnes (2021) betrakter blant annet slike refleksjoner som relevante, men hun refererer videre til den overordnede delen av læreplanen hvor det står følgende; «Skolen skal bidra til at elever utvikler vilje til å ta vare på miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med andre ord er skolen pliktig til å utdanne elever som skal tilegne seg en kunnskap og kompetanse slik at de kan bidra til en bærekraftig utvikling hevder Sinnes (2021, s. 118). Av den grunn bør ikke disse refleksjonene forkastes påpeker Sinnes (2021). Når en bedriver en utdanning for noe som har et grunnleggende mål om å endre elevers holdninger, så er det viktig å at undervisningen ikke blir behavioristisk. Blir dette tilfellet så er det lett at undervisningen kan fremstå som indoktrinerende, ved å påvirke elevenes holdninger i en ønsket retning. I lys av dette vektlegges særlig elevers selvstendighet og integritet, samtidig som en ivaretar elevenes selvbestemmelse (Sinnes, 2021, s. 120).

3.2.1 Ulike tradisjoner innenfor bærekraftig utdanning

Ved lesning av relevant litteratur har jeg fått erfare at det finnes mange ulike tradisjoner og måter for å undervise i bærekraftig utvikling, og utdanning *for* bærekraftig utvikling er en av mange ulike metoder. For å videre eksemplifisere ulike tradisjoner og syn innenfor tematikken vil jeg vise til Sandell, Öhman og Östman (2005) sin typologi. Ved å ha analysert en rekke styringsdokumenter for skolen, hevder de at en kan skille mellom tre ulike tradisjoner i bærekraftig utdanning: *faktabasert*, *normativ* og *pluralistisk* tilnærming. Disse tre tradisjonene opererer med ulike forståelser for hva som er den riktige måten å undervise i bærekraftig utvikling (Sandell et al., 2005, s. 159).

Den første tradisjonen er den *faktabaserte*. Denne tradisjonen i undervisningen bygger sitt argument på at klimaproblemer er i hovedsak tillagt forskere og vitenskap. Det er videre knyttet en tro om at vi gjennom forskning og vitenskap skal kunne løse de klimaproblemene vi står ovenfor (Sandell et al., 2005, s. 160). I en undervisningssammenheng vil læreren hovedsakelig behandle klimautfordringer som kunnskapsproblemer, hvor løsningen er å supplere med mer forskning og informasjon til elevene (Öhman, 2008, s. 19). I denne tradisjonen vil elevene få en passiv rolle, hvor en innføring av objektiv kunnskap utformet av eksperter blir det gjeldende i undervisningen (Öhman, 2008, s. 19).

I en normativ tradisjon vil det i stor grad dreie seg om spørsmål knyttet til verdier, spesielt med tanke på konflikter mellom mennesker og natur. Disse konfliktene påvirker da menneskers verdier og derfor vil undervisningen ha som utgangspunkt i å gi elevene miljøvennlige verdier som støtter opp bærekraftig utvikling (Sandell et al., 2005, s. 162). Det argumenteres også for at det som betegnes som kunnskap innen bærekraftig utvikling må komme fra eksperter, og gjennom undervisningen så skal elevene få en innlæring i hvilke verdier som er relevante (Sandell et al., 2005, s. 162). Hvis vi setter dette i sammenheng med foregående underkapittel, handler den normative tradisjonen om utdanning *for* bærekraftig utvikling. En overordnet forståelse i den normative tradisjonen er da med andre ord at problemene knyttet til bærekraftig utvikling kan løses ved å påvirke elevens holdninger, verdier og handlinger. Öhman (2008) påpeker at skolen er pliktig til å undervise elever i grunnleggende ferdigheter knyttet til bærekraftig utvikling. Dermed får ofte skolen et normativt syn på bærekraftig utvikling, hvor målet er endre elevens holdninger i en bestemt retning (Öhman, 2008, s. 19).

Til slutt har vi den *pluralistiske* tradisjonen. I denne tradisjonen blir problemer knyttet til bærekraftig utvikling sett på som ulike konflikter mellom menneskelige interesser (Sandell et al., 2005, s. 164). Innenfor denne tradisjonen legges det vekt på at samfunnet består av mange ulike grupper som har forskjellige synspunkter og verdier, og undervisningen må ta høyde for dette. Veien for å finne gode løsninger er å anerkjenne at bærekraftig utvikling innebærer et bredt spekter av dilemmaer, hvor det er viktig å betrakte og ikke minst akseptere ulike syn på bærekraftig utvikling (Öhman, 2008, s. 20). I en undervisningssammenheng er dette essensielle faktorer som kjennetegner en pluralistisk tradisjon. Öhman (2008, s. 21) argumenter for at en pluralistisk tilnærming til undervisningen vil bidra til kritisk tenking og en unngår en risiko for at undervisningen blir en indoktrinering i holdninger og handlinger relatert til bærekraftig utvikling, samtidig som at undervisningen gir diskusjoner basert på ulike alternativer.

4.0 Metode

Bakgrunnen for dette kapitlet er å vise valg av forskningsdesign og metodisk tilnærming. Deretter vil jeg presentere det empiriske materialet, for så å gjøre rede for gangen i analysen. Avslutningsvis vil jeg diskutere min forskerrolle og studiens kvalitet.

4.1 Metodisk tilnærming

I oppstartfasen for alle undersøkelser må det avveies mellom alternative valg, hva som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres for å nevne noen. I forskning kalles dette for *design* eller *forskningsdesign* (Johannessen et al., 2016, s. 69). I et tidlig stadium blir det først og fremst relevant å ta standpunkt til hvilken metode som passer best for prosjektet, og i lys av dette skilles det ofte mellom en kvantitative og kvalitative metoder. En kvantitativ tilnærming er formålstjenlig når det skal samles inn store mengder data, for å så kartlegge og gi et sammenfattet bilde over et større utvalg, mens en kvalitativ tilnærming egner seg best til å analysere et mindre utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29-30). Når man som her skal analysere hvordan et utvalg av samfunnsfagbøker fremstiller bærekraftig utvikling, så er målet å gå i dybden på implisitte og eksplisitte fremstillinger som formidles i form av tekst. Av den grunn vil jeg benytte meg av en kvalitativ metode, nærmere bestemt en kvalitativ tekstanalyse. En kvalitativ tilnærming er også fleksibel og åpen, noe som gjør at en har mulighet til å i dybden problemstillinger og refleksjoner som en ikke hadde forutsett før prosjektet startet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). For meg har det vært viktig å ha en mulighet til å kunne gå nærmere inn på ideer og betraktninger underveis i prosessen, og av den grunn har en kvalitativ tilnærming vært best egnet. Dette begrunnes med at en kvalitativ metode kjennetegnes med å ha en lav forhåndsstrukturering, som gjør det enklere å foreta løpende justeringer mens prosjektet utarbeides (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Når en benytter tekst som empirisk materiale er det også interessant å forstå forholdet mellom tekst og virkelighet. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 121) reproducerer alle tekster eksisterende forståelser om samfunnet, samtidig som de legger et grunnlag for å skape dem. Det å studere dette omtales ofte som et sosialkonstruktivistisk perspektiv på tekster. Med utgangspunkt i mitt empiriske materiale har det vært relevant å se på hvordan tekstene i lærebøkene reproducerer slike forståelser om bærekraftig utvikling, og hvilke oppfatninger om bærekraftig utvikling lærebøkene formidler.

Det finnes en rekke metodiske muligheter og valg for å gjennomføre en kvalitativ tekstanalyse, men en tekstanalyse setter imidlertid ikke noen krav om at en må anvende en spesifikk metode. Gleiss og Sæther (2021, s. 136) viser til at kvalitative tekstanalyser fint kan kombinere redskaper fra ulike metoder og tilpasse analysen slik at den står i stil med problemstillingens formål. Dette har også vært gjeldene for mitt tilfelle. Studien hadde sitt utgangspunkt i å analysere det Johannessen et al., (2016, s. 171) omtaler som meningsinnhold, også kalt for en innholdsanalyse. En metodisk tilnærming i form av innholdsanalyse kan knyttes til en fenomenologisk metode. Fenomenologi handler om at forskeren fortolker det empiriske materialet, med mål om å identifisere en dypere mening i tekstinholdet (Johannessen et al., s. 171). En innholdsanalyse med en fenomenologisk inngang består av fire trinn. Det første trinnet handler om å danne seg en oversikt og en sammenfatning av meningsinnholdet i teksten. Forskeren fjerner her tekstelementer som ikke er relevant, for så å sammenfatte den informasjonen som er av mest betydning for studiens formål. Det neste trinnet handler om å finne meningsbærende elementer i det utvalgte tekstmaterialet, hvor det er vanlig å sette begreper og kategorier i lys av relevant litteratur for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Det tredje trinnet handler om å se trinn en og to i sammenheng,

hvor en analyserer funnene så langt. Det fjerde og siste trinnet i en innholdsanalyse handler om å bruke det utvalgte materialet til å utarbeide nye beskrivelser av teksten (Johannessen et al., 2016). Dette har vært et utgangspunkt for den metodiske gjennomføringen, men disse trinnene ble ikke fulgt til punkt og prikke. I en innholdsanalyse er det vanlig å strukturere og kategorisere materialet, for å så plassere det utvalgte materialet i forhåndsbestemte koder (Johannessen et al., 2016, s. 174). I mitt tilfelle ble det ikke benyttet koder for å plassere de empiriske funnene, med bakgrunn i at analysen endte opp med en struktur som er basert på lærebok for lærebok. Ved en slik tilnærming ble det lettere å danne seg et helhetlig bilde av hvordan bærekraftig utvikling fremstilles, samtidig som jeg unngikk at eventuelle koder og kategorier overstyrte det faktiske innholdet i lærebøkene. Beskrivelse av analytisk gjennomgang og videre redegjørelse for de metodiske valgene jeg har gjort underveis blir presentert i delkapittel 4.3.

4.2 Det empiriske materialet

Med bakgrunn i at det finnes flere lærebøker i samfunnsfag på grunnskolen, så har det vært nødvendig med en avgrensning av utvalget. Sett i sammenheng med at problemstillingen ønsker å undersøke hvordan bærekraftig utvikling fremstilles i lærebøker, så er utvalget begrenset til fire bøker på mellomtrinnet. Mellomtrinnet ble valgt med utgangspunkt i at bærekraftig utvikling beskrives her mer dyptgående sammenlignet med samfunnsfagbøker på 1.-4. trinn. Siden min utdanning er rettet til 1.-7. trinn, så er heller ikke lærebøker på ungdomsskolen inkludert i masteroppgaven. De fire utvalgte lærebøkene er: *Arena 5* og *Arena 6*, skrevet av Kristin Gregers Eriksen, Sara Kristensen Grødem, Tuva Skjelbred Nodeland og Guro Sibeko; *Refleks 5* og *Refleks 6*, skrevet av Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland. *Arena 5* og *Arena 6* er utgitt av Aschehoug og *Refleks 5* og *Refleks 6* er utgitt av Gyldendal. Alle lærebøkene er utgitt og skrevet etter innføringen av læreplanen av 2020, noe som har vært et kriterium for utvalget av lærebøker. Det har også blitt lagt vekt på å ha ulike forlag og forfattere, med bakgrunn i å kunne studere eventuelle forskjeller i hvordan læreverkene fremstillinger bærekraftig utvikling. Til å begynne med var intensjonen å inkludere bøker for 7.trinn, men ingen av de utvalgte forlagene har ferdigstilt disse bøkene per dags dato. *Arena 7* og *Refleks 7* er forventet i salg i mai 2022, altså ikke innenfor min tidsfrist for prosjektet.

For å kunne begrense innholdet i lærebøkene så har jeg måttet tatt noen valg underveis. Utdragene og avsnittene som utgjør grunnlaget for analysen, har vært sentrert rundt der bærekraftig utvikling er mest fremtredende. Bærekraftig utvikling kommer også til syne i andre deler enn de utvalgte utdragene, og det kunne vært interessant å analysere lærebøkene i sin helhet på denne måten. Likevel anser jeg det som mest sannsynlig at når lærere skal jobbe med temaet bærekraftig utvikling, så er det disse utvalgte utdragene som er mest relevant. Det empiriske utvalget inneholder også noen elevoppgaver, men ikke alle elevoppgaver fra lærebøkene er inkludert. Dersom jeg har analysert alt av tekst i lærebøkene opp imot problemstillingen kan en tenke seg at resultatet kunne blitt noe annerledes, men på bakgrunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning så er valget tatt på en slik måte.

Alle bøkene tilbyr nettressurser og lærerveiledninger. Disse vil ikke være en del av min analyse. Dette har sin begrunnelse i mine egne erfaringer om at det er læreboka som skaper førsteinntrykket hos både elever og lærere. I tillegg så har jeg arbeidet ut fra antakelsen om at lærere forholder seg i stor grad til læreboka som påpekt i kapittel to (Hodgson et al., 2010; Koritzinsky, 2012). De utvalgte lærebøkene har også bilder, men

den multimodale sammenhengen mellom tekst og bilde vil ikke bli belyst. Analysen vil derfor ha fokus på selve teksten i lærebøkene, med utgangspunkt i hvordan bærekraftig utvikling fremstilles.

4.3 Gjennomføring av analysen

Et av de viktigste kravene til forskning er å gjøre den mest mulig transparent, eller gjennomsiktig (Tjora, 2017, s. 248). Jeg vil derfor nå gjøre rede for analyseprosessen. For selve gjennomføringen av analysen benyttet jeg meg av Johannessen et al., (2016, s. 170) sin innholdsanalyse. Som nevnt tidligere følger jeg ikke denne metoden til punkt og prikke, men den har fungert som en veiledning og jeg har tilpasset fremgangsmåten underveis i mitt prosjekt. I tråd med denne metoden startet det analytiske arbeidet med å skape et helhetsinntrykk av lærebøkene. Forskeren leser her igjennom det empiriske materialet, og ser etter relevante og sentrale temaer knyttet til problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 171). Først leste jeg gjennom alle lærebøkene, samtidig som jeg noterte ned hvilke avsnitt som hadde en relevans for oppgaven min, slik at det ble mindre sorteringsarbeid senere i analysen. I det neste stadiet ble det relevant å se hvordan de utvalgte tekstelementene kunne relateres til problemstillingen. I Johannessen et al., (2016, s. 171-173) sin innholdsanalyse kalles dette for koding eller kategorisering. Jeg nærleste her de utvalgte tekstene, og noterte ned funn på Post-it lapper. I tillegg begynte analyseprosessen ved at jeg knyttet funnene til den utvalgte teorien. Teori som kunne belyse og beskrive funnene i lærebøkene ble da videre skrevet ned på Post-it lappene. Denne prosessen ble gjort i flere runder og til slutt satt jeg igjen med et redusert empirisk materiale. Det neste jeg gjorde var å se på de utvalgte tekstene for å identifisere hva som kjennetegner lærebøkens fremstilling, som samsvarer hva Johannessen et al., (2016, s. 174) kaller for kondensering. Til slutt analyserte jeg deretter det utvalgte materialet i lys av relevante teoretiske begreper, for å få frem nye sider av tekstene.

Jeg brukte en del tid på å tenke over hvordan analysen skulle struktureres. Etter litt frem og tilbake kom jeg frem til at en struktur basert på lærebok for lærebok er den mest oversiktlige løsningen. Som det påfølgende kapitlet vil vise er det dermed lagt opp til at lærebøkene blir analysert hver for seg. En sammenfatning av de empiriske funnene og et svar på problemstillingen blir presentert i kapitel 6, før diskusjon i lys av studiens forskningsspørsmål.

4.4 Vurdering av studiens kvalitet

I all forskning er det relevant å vurdere ens forskerrolle, og studiens kvalitet. Dette kan gjøres gjennom å betrakte spørsmål som; Undersøker vi det vi sier vi skal undersøke, og kan vi lite på undersøkelsene våre? Innen kvantitativ forskning brukes gjerne begreper som *relabilitet* og *validitet*. I kvalitativ forskning kan *relabilitet* og *validitet* overføres til begrepene *pålitelighet* og *troverdighet* (Johannessen et al., 2016, s. 229). Ettersom studien er en kvalitativ tekstanalyse, så er det pålitelighet og troverdighet som blir anvendt i oppgaven.

4.4.1 Forskerrollen

I arbeidet med denne masteroppgaven har det vært relevant underveis å være bevisst på min egen forskerrolle. Ifølge Johannessen et al., (2016, s. 51) så er det ingen som møter verden uten forutsetninger, dette vil da medfører at ens bakgrunn alltid vil ha en påvirkning av studien. Frode Skarstein (2020) fant gjennom en undersøkelse av lærerstudenter at det var stor forskjell mellom studentene ved syn på olje og gass næringen. Studenter som hadde en relasjon til oljenæringen var mindre bekymret

hvordan olje og gass påvirker klimaet, sammenlignet med de studentene som ikke hadde en relasjon til oljenæringen. Dette viser hvordan ens bakgrunn kan potensielt påvirke forskerrollen som lærerstudent, bevisst eller ubevisst. Dette kan ytterligere forklares gjennom det Maxwell (2012) omtaler som *researcher bias*. Bias kan forklares gjennom forskerens utvalg av teori, verdier og forforståelser som påvirker datainnsamlingen og analysen. Det er videre helt umulig for en forsker å eliminere disse problemene ved kvalitative metoder hevder Maxwell (2012). Likevel poengterer Henning Olsen (2003) at det finnes strategier for å ha kontroll og forebygge bias. Strategien er refleksivitet, og omhandler at forskeren er selvkritisk til hvordan potensielle bias og forkunnskaper påvirker forskningen (Olsen, 2003, s. 12). I lys av dette har jeg derfor gått åpent inn i analysen, og vært bevisst på hvordan mine egne holdninger og meninger kan påvirke funnene i prosjektet. Dette er essensielle betraktninger i kvalitativ forskning, hvor forskeren ofte står for datainnsamling, analyse og tolkning av resultatene (Johannessen et al., 2016). Av den grunn vil jeg gjøre kort rede for mine forforståelser og bakgrunnskunnskaper på bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling er et tema som jeg hadde minimal kunnskap om før prosjektet startet, noe som også er mye av begrunnelsen hvorfor jeg valgt denne tematikken og vinklingen. Som påpekt i teorien så er det mange ulike meninger om hva bærekraftig utvikling innebærer, og hvordan det bør undervises i skolen. Ut ifra et personlig ståsted så hadde jeg ikke noe forforståelse om hva som er riktige eller ikke riktige løsninger på bærekraftig utvikling. Likevel har jeg tatt til betraktning at en forsker vil aldri greie å innta en objektiv posisjon i sin forskning (Kvarv, 2021, s. 54).

4.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om det som kalles for *reliabilitet*, og handler om undersøkelsens data eller empiri. «Hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2016, s. 229). Med andre ord; Kan vi lite på undersøkelsene våre? Det finnes ulike forståelser for å vurdere påliteligheten i kvalitative undersøkelser, hvor det er vanlig å skille mellom en positivistisk og en sosialkonstruktivistisk tradisjon. I mitt tilfelle så ligger jeg nærmere opp imot den sosialkonstruktivistiske forståelsen, og vil derfor forholde meg til denne tradisjonen. I den sosialkonstruktivistiske tradisjonen vil forskeren ta utgangspunkt i at studien alltid vil være påvirket av subjektive holdninger, og det er ikke mulig å løsrive seg fra studiens *bias* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I lys av dette er det ifølge Johannessen et al., (2016, s. 229) umulig at en annen forsker kommer frem til akkurat de samme resultatene i kvalitative undersøkelser. Av den grunn har jeg derfor i delkapittel 4.4.1 vurdert min forskerrolle i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, for å styrke studiens pålitelighet. For å ytterligere styrke studiens pålitelighet kan forskeren legge til rette for en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten, for å gjøre prosessen så gjennomskiktig eller så transparent som mulig. Det blir da lettere for en leser å vurdere de valgene som er befunnet underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204; Johannessen et al., 2016, s. 230). Som vist i delkapittel 4.3 har jeg derfor gjort rede for de metodiske valgene underveis i prosessen. Videre har jeg brukt direkte sitater og utdrag fra lærebøkene for å underbygge min tolkning av innholdet i lærebøkene i lys av studiens problemstilling og forsknings spørsmål.

4.4.3 Troverdighet

Troverdighet knyttet til det som kalles *validitet*, handler om hvordan forskerens konklusjoner og fremgangsmåter samsvarer med virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 230). Med andre ord; Undersøker vi det vi sier vi skal undersøke? Felles for alle kvalitative tekstanalyser er at forskeren tolker og beskriver hva de utvalgte tekstene

formidler. Fortolkninger kan da sies å være subjektive, i og med at forskerens funn blant annet påvirkes gjennom valg av metode og teori (Gleiss & Sæther, s. 140). I lys av dette er det relevant å diskutere min profesjonalitet og studiens troverdighet. En svakhet ved denne studien kan være dens utvalg. Som nevnt tidligere har utvalget basert seg på fire lærebøker, hvor det er to forlag som har skrevet disse. Den opprinnelige planen var å inkludere bøker fra 7.trinn også i studien, men ingen av de to utvalgte forlagene har ferdigstilt bøkene innenfor min tidsfrist for studien. Av den grunn kan en diskutere om min studie gir et dekkende bilde av hvordan bærekraftig utvikling fremstilles, med tanke på at det er en teoretisk mulighet for at læreverkene omtaler bærekraftig utvikling i bøker som ikke er utgitt. Likevel vil analysen vise til noen mønstre og sammenhenger i lærebøkene som kan gi en viss formening i hvordan lærebokforfatterne også vil fremstille bærekraftig utvikling i bøkene for 7.trinn.

Videre er det også verdt å diskutere avgrensingen av datamateriale. Som nevnt tidligere ble avgrensingen av datamateriale gjort ut ifra der bærekraftig utvikling kommer eksplisitt til syne, med begrunnelse for at jeg anser disse utdragene og avsnittene som mest relevante når elever og lærere skal jobbe med tematikken. En mulig svakhet ved denne begrensingen er at bærekraftig utvikling kan gjøre seg gjeldene i andre utdrag og avsnitt som ikke inngår i analysen og diskusjonen. Dette kan være med på å svekke studiens troverdighet, og av den grunn kan en stille spørsmål til om øvrige utdrag også skulle vært medregnet i analysen. Derimot vil studiens empiriske materiale vies til der hvor jeg anser bærekraftig utvikling for å være mest relevant og fremtredende.

Et annet aspekt som kan bidra til studiens troverdighet er ifølge Tjora (2017, s. 234) at en vurderer om empiriske funn og konklusjoner er forankret relevant faglighet og teori. Dette kan videre ses i lys av det Johannessen et al., (2016, s. 232) omtaler som bekreftbarhet. Bekreftbarhet skal vise at konklusjoner og empiriske funn er et faktisk resultat av forskning, og ikke subjektive holdninger. Videre kan studiens bekreftbarhet styrkes ved at en kontinuerlig vurderer om tolkningene kan støttes av annen litteratur (Johannessen et al., 2016, s. 232). I mitt tilfelle så har jeg valgt å se på hva læreplanen omtaler som sentrale kompetanser i bærekraftig utvikling, samt presentert lærebokas rolle i undervisningen. Deretter har jeg vist til ulike forståelser av bærekraftig utvikling og sett på teori knyttet til ulike tradisjoner innenfor bærekraftig utvikling i utdanningen. Ved å vise til et bredt spekter av ulike teoretiske perspektiver, er disse ment som et hjelpemiddel for å støtte opp de fortolkningene jeg gjør med tanke på hvordan bærekraftig utvikling fremstilles i lærebøkene.

Når en vurderer studiens troverdighet er det også relevant å diskutere studiens overførbarhet, kjent som generalisering. Overførbarhet handler om hvorvidt funnene kan overføres til en annen kontekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207; Johannessen et al., 2016, s. 231). I kvantitativ forskning handler overførbarhet ofte om en statisk generalisering, hvor funn og konklusjoner fra et utvalg videre kan generaliseres til en større populasjon. I kvalitativ forskning er en slik generalisering problematisk, fordi utvalget er som regel ikke representativt i forhold til en større populasjon. Likevel har kvalitativ forskning en overføringsverdi utover det utvalget som ligger til grunn for studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan et utvalg av lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet fremstiller bærekraftig utvikling, hvilke implikasjoner denne fremstillingen kan gi for undervisningen og hvordan lærebøkene fremstilling samsvarer med læreplanen. Selv om utvalget er begrenset til å gjelde fire lærebøker fra to forskjellige forlag så har jeg lest og studert andre lærebøker som er på markedet, hvor jeg observerte likheter i forhold til mitt utvalg. Av den grunn

kan det tenkes at fortolkningene og konklusjoner kan overføres i en større sammenheng til andre lærebøker når det gjelder bærekraftig utvikling. Likevel er det viktig å presiseres at denne masteroppgaven ikke har som mål å generalisere mine funn til å gjelde alle lærebøker i samfunnsfag på mellomtrinnet. Dette er en eksplorerende studie som har som mål å undersøke fremstillingen av bærekraftig utvikling i et utvalg av lærebøker.

5.0 Empiriske funn og diskusjon

Dette kapitlet omfatter en analyse av det empiriske materialet for oppgaven, som er de fire lærebøkene *Arena 5* og *6*, og *Refleks 5* og *6*¹. Kapitlet har som formål å undersøke problemstillingen; *hvordan fremstiller lærebøkene i samfunnsfag på mellomtrinnet bærekraftig utvikling?* Med utgangspunkt i problemstillingen vil analysen ta for seg lærebøkene hver for seg. Bærekraftig utvikling fremstilles noe ulikt mellom de to læreverkene som analysen vil vise, både med tanke på omfang og innhold. Diskusjon sett i lys av det teoretiske rammeverket vil finne sted der det er hensiktsmessig. Ytterligere diskusjon i lys av forskningsspørsmålene vil finne sted i kapittel 6.0.

5.1 Bærekraftig utvikling i Arena 5 og 6

5.1.1 Arena 5

Bærekraft betyr at jorda er god å leve på både for oss som lever nå, for alle naturens skapninger, og for dem som kommer etter oss. Hvis vi skal få en bærekraftig verden, må vi jobbe for at folk skal få det bedre nå, Men det må ikke gå ut over folk i framtiden eller naturens tålegrenser. (Arena 5, 2020, s. 77).

Det er tydelig at *Arena 5* sentrerer sin definisjon rundt verdenskommissjonen for miljø og utvikling (1987, s. 42) sin definisjon. Videre konstateres det at hvis vi skal oppnå en bærekraftig verden, så må vi jobbe for at folk skal få det bedre nå. Dette kan ses i sammenheng med dimensjonen som angår sosiale forhold, hvor hovedessensen er at alle skal sikres et rettferdig og godt liv (FN, 2021b). I lys av dette presiserer *Arena 5* at dette ikke må gå utover mennesker i framtiden eller naturens tålegrenser. Med utgangspunkt i dette kan det tydes som at det ligger en implisitt forståelse i henhold til dimensjonene miljø og klima og sosiale forhold (FN, 2021b). Altså må vi jobbe for en utvikling når det gjelder sosiale forhold, men denne utviklingen må ikke gå på bekostning av miljø og klima. Denne fremstillingen speiler de komplekse verdispørsmålene som er knyttet til bærekraftig utvikling som Langhelle påpeker (2002, s. 238). Faglitteraturen presiserer viktigheten av at en ser de tre dimensjonene i henhold til hverandre (FN, 2021b; Sinnes, 2021; Verdenskommissjonen for miljø og utvikling, 1987). Likevel gir ikke *Arena 5* noe eksplisitt innsikt i de komplekse verdispørsmålene som gjelder konflikter mellom dimensjonene. Lignende funn gjorde også Biström og Lundström (2020) i sin analyse av samfunnsfagbøker i Sverige. De konkluderte med at lærebøkene i liten grad ga innsikt i konflikter angående forholdene mellom natur og miljø, økonomi og sosiale forhold (Biström & Lundström, 2020). I neste avsnitt aktualiserer *Arena 5* tematikken videre.

Vi kan for eksempel ikke bruke opp alle naturressursene. Da har ikke de som kommer etter oss, noe å leve av. Det er mye i verden som kan bli enda bedre for barn og barnebarna våre. Disse tingene vil FN gjøre noe med. At vi bruker opp ressursene på kloden er et globalt problem. Hele jorda må jobbe sammen for bærekraftig utvikling. Men vi merker konsekvensene best lokalt, det vil si der vi bor. (Arena 5, 2020, s. 77).

I avsnittet innleder *Arena 5* med at vi ikke kan bruke opp alle naturressursene, slik at neste generasjon som kommer etter oss har noe å leve av. Naturressurser knyttes ofte til miljø og klima dimensjonen innenfor bærekraftig utvikling, hvor det vektlegges å vurdere bruk av naturressurser og den forurensningen vi har av naturen i dag (FN 2021b; Scheie

¹ Lærebøkene blir fra nå omtalt og referert til etter tittel, ikke forfattere. Når jeg referer til for eksempel «*Arena*» så er det ment som en referanse til både *Arena 5* og *Arena 6*, og vice versa med *Refleks*. Utfyllende referanse finnes sted i litteraturkapitlet.

& Korsager, 2015). Vi ser gjennom språket i avsnittet innledningsvis at forfatterne tar et tydelig standpunkt ved bruk av naturressurser. Ytterligere diskusjon rundt bruk naturressurser og hva som skjer når vi reduserer bruken av naturressurser omtales ikke, og det forekommer heller ikke noen definisjon på naturressurser. I lys av dette kan en diskutere hvilke verdier teksten fremmer. Som påpekt i teorien så er bærekraftig utvikling et spørsmål om verdier (Sinnes, 2021, s. 29). Ved å fremstille bærekraftig utvikling igjennom at vi ikke må bruke opp alle naturressursene uten å diskutere følger av andre dimensjoner, vil påvirke hvilke verdier som fremstilles. I en *normativ* tilnærming til bærekraftig utdanning fremheves det at undervisningen ofte gir elevene en innlæring i miljøvennlige verdier som støtter bærekraftig utvikling, spesielt med tanke på konflikter mellom mennesker og natur (Sandell et al., 2005, s. 162). Det at *Arena 5* ikke diskuterer flere verdier i lys av bruk av naturressurser kan ses i en normativ retning, noe som kan ytterlig diskuteres i hvordan forfatterne anlegger språket i teksten. Det refereres til et tydelig «vi», noe som kan tolkes som at forfatterne henvender seg til leseren personlig. Det overordnede målet i den normative forståelsen er at problemene knyttet til bærekraftig utvikling kan løses ved å påvirke holdningene til elevene (Sandell et al., 2005). Det kommer videre frem i avsnittet at *Arena 5* setter problemene rundt bruk av ressurser i et globalt perspektiv, hvor hele verden må samarbeide for en bærekraftig utvikling. En underliggende tolkning ut ifra avsnittet er at *Arena 5* betrakter FN som en aktør som er villig til å ta denne kampen. Selv om bruken av naturressurser blir ansett som et globalt problem, så henviser *Arena 5* til at vi merker konsekvensene best lokalt. I den sammenheng kan en stille spørsmål til hvordan *Arena 5* konkluderer med at vi merker konsekvensene best lokalt. En kan tenke seg til at noe av problemet med klimaendringene er at vi ikke merker de lokalt, men at de vises bedre globalt. Dermed er det vanskelig å finne motivasjon for lokal handling som påvirker globale forhold. Bærekraftig utvikling aktualiseres videre i *Arena 5* i underoverskriften «Hvordan skal verden se ut i 2030» (*Arena 5*, 2020, s. 78).

Har du hørt om bærekraftsmålene? Det er en plan FN har lagd for hvordan vi skal klare å gjøre verden bedre, uten at det går utover mennesker i fremtiden. Den inneholder 17 mål som skal oppfylles innen år 2030. Medlemslandene i FN har lovet at de skal gjøre sitt beste for å nå målene innen fristen, Hvert år måles landene på hvor langt de har kommet i arbeidet. (*Arena 5*, 2020, s. 78).

Avsnittet referer til FNs bærekraftsmål som ble introdusert i 2016, som erstatter for tusenårsmålene (FN, 2021c). Avsnittet legger videre vekt på at bærekraftsmålene er et resultat av FN, og det overordnede målet er hvordan vi skal gjøre verden til et bedre sted, uten at det går på bekostning av mennesker i fremtiden. Implisitt vil dette kunne knyttes opp til definisjonen på bærekraftig utvikling, hvor målet er å tilfredsstille dagens behov, men ikke ødelegge for behovet til fremtidige generasjoner (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). *Arena 5* henviser til FNs 17 bærekraftsmål i form av bilde. Bildet er identisk med Figur 3 (FN, 2021c), som det er henvist til i delkapittel 3.1.2. Det legges særlig vekt på at bærekraftsmålene er FNs plan og kan videre tolkes til at det skal komme resten av verden til gode hvis vi klarer å nå målene innen 2030. I faglitteraturen omtales bærekraftsmålene som en balanse mellom den sosiale, miljømessige og økonomiske dimensjonen ved bærekraftig utvikling, hvor det er viktig å se mangfoldet av utfordringer knyttet til målene i en sammenheng (FN, 2021c; Langhelle, 2020, s. 156-157).

Bærekraftsmålene og menneskerettighetene henger sammen. Hvis vi når de to første bærekraftsmålene og utrydder fattigdom og sult, vil ingen lenger sulte i

hjel. Dermed vil mange flere få oppfylt sin menneskerett nummer 3: *Enhver har rett til liv*. Med andre ord betyr dette at dersom vi når bærekraftsmålene, så vil flere av menneskerettighetene også bli oppfylt. Både rike og fattige land skal jobbe med bærekraftsmålene. Dette er et felles prosjekt som alle verdens land er med på. Du kan altså bidra til FNs plan ved å gjøre noe bra i nærheten av der du bor! (Arena 5, 2020, s. 78).

Forfatterne fremstiller en sammenheng mellom de tre første bærekraftsmålene, og setter det ytterlig i et større perspektiv opp imot menneskerettigheter. Det pekes på at hvis vi klarer å oppnå de to første bærekraftsmålene, så vil mål nummer 3 også bli oppfylt. I *Arena 5* så omtales kun de tre første bærekraftsmålene eksplisitt i teksten, mens resten av bærekraftsmålene blir henviset til i form av et bilde identisk med figur 3 (FN, 2021c) i delkapittel 3.1.2. FN (2021c) vektlegger særlig at hvis vi skal nå bærekraftsmålene, så må de ses i en sammenheng, slik som *Arena 5* gjør ved å fremstille en eksplisitt sammenheng mellom de tre første målene. Avsnittet viser også hvordan forfatterne setter bærekraftsmålene i en global kontekst ved å presisere at dette er noe alle verdens land er med på. *Arena 5* fremstiller ikke i noen grad ulike verdier og dilemmaer som kan komme til syne i bærekraftsmålene. Sinnes (2021, s. 29) peker på at bærekraftsmål knyttet til miljø og klima ofte kan havne i konflikt med mål som er knyttet til økonomisk vekst. Det at *Arena 5* ikke eksplisitt fremstiller slike dilemmaer og spørsmål om verdier kan tolkes som en forenkling av bærekraftig utvikling, spesielt med tanke på at kanskje det viktigste en lærer kan gjøre er å være bevisst på disse konfliktene, samt gi elevene rom og mulighet til å diskutere ulike dilemmaer og verdisyn (Sinnes, 2021). Av den grunn kan en igjen tolke *Arena 5* i en normativ retning i hvordan de fremstiller bærekraftig utvikling. Gjennom teksten så blir dilemmaer og ulike verdisyn på bærekraftig utvikling fremstilt i en minimal grad, og det legges videre vekt på hvordan elevenes handlinger kan bidra til FNs plan om bærekraftig utvikling.

Dette kan ytterligere utdypes av en elevoppgave i *Arena 5* (2020, s. 79) som lyder slik, «Hvordan kan vi bidra i arbeidet med FNs plan ved å gjøre noe bra i nærheten av der vi bor?». *Arena 5* fremstiller her FN som en aktør med myndighet og makt til å gjøre noe med bærekraftig utvikling, og elevoppgaven legger til rette for en forventning til elevene om hvordan de kan bidra til FNs plan. Det som ikke diskuteres eller fremstilles i lys av dette, er hvordan FNs plan om en bærekraftig utvikling påvirker beslutninger og handlinger til folk flest. Dette kan nærmere tolkes ut ifra hvordan *Arena 5* eksplisitt oppfordrer til hvordan elevene kan bidra til FNs plan, og ikke gir noen andre alternativer knyttet til diskusjonen rundt bærekraftig utvikling og bærekraftsmålene. Dette kan ses i en videre sammenheng med hva FN (2021a) presiserer i delmål 4.7, der en kompetanse som fremmer bærekraftig utvikling vektlegges.

5.1.2 Arena 6

(...) Etter at sivilisasjonen oppsto, har menneskene brukt mer ressurser enn vi trenger, og vi har sluppet ut mye klimagasser som gjør jorda varmere. (...) Det blir vanskeligere å produsere mat. De siste 40 årene har halvparten av dyra på jorda blitt borte, og mange arter er utryddet. Vi har også en rettferdighetskrise. Hvis verden besto av 100 mennesker, ville én person hatt like mye rikdom som alle de andre til sammen. Det betyr at svært mange lever under fattige forhold, mens andre har mye mer enn de trenger til å leve gode liv. (Arena 6, 2021, s. 93).

Arena 6 innleder avsnittet med å peke på at etter sivilisasjonen oppstod, har vi brukt mer ressurser enn det vi trenger, noe som videre har ført til klimagasser som gjør jorda varmere. Dette kan tolkes ut ifra dimensjonen som omhandler klima og miljø ved bærekraftig utvikling, hvor hovedessensen er at menneskeskapte klimautslipp har ført til en klimakrise (FN, 2021b). I lys av dette legger *Arena 6* vekt på konsekvenser av vårt ressursbruk, hvor de peker på at det blir vanskeligere å produsere mat og hvordan dagens ressursbruk fører til et tap av naturmangfold. Av den grunn kan *Arena 6* sin fremstilling ses i sammenheng med hva FN (2021b) presiserer er viktig å betrakte innenfor klima og miljø dimensjonen. Det som ikke eksplisitt fremstilles i *Arena 6* er hvilke faktorer som har utløst et økende utslipp av klimagasser, som for eksempel burning av olje, gass og kull. Videre viser *Arena 6* til at vi står ovenfor en rettferdighetskrise. Her legges det vekt på at mange lever i fattige forhold, mens andre har mer en nok til å leve gode liv. Dette kan tolkes som en utdypelse i hvordan et skjevt fordelt ressursbruk får globale konsekvenser, her i en rettferdighetskrise. En kan videre se dette i sammenheng med dimensjonen som er knyttet til sosiale forhold, hvor FN (2021b) legger vekt på at alle mennesker skal sikres et rettferdig og godt liv. Avsnittet viser dermed hvordan *Arena 6* fremstiller at ressursbruken fører til globale problemer innenfor dimensjonene sosiale forhold, klima og miljø. Som omtalt tidligere må de tre dimensjonene ses i en sammenheng (FN 2021b; Sinnes, 2021; Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Likevel fremstiller ikke *Arena 6* eksplisitt verdspørsmål knyttet til konflikter mellom dimensjonene, og sammenhengen mellom dimensjonene er av en mer implisitt natur som er vanskelig å se ved første øyekast. I neste avsnitt aktualiserer *Arena 6* tematikken videre ved å se på forbruk og overforbruk.

Forbruk og overforbruk. Mange kaller samfunnet i dag for et forbrukersamfunn. Forbruk handler om å kjøpe, bruke og kvitte seg med ting. Noen ting trenger vi – mat, klær og et sted å bo, for eksempel. Men mange typer forbruk handler ikke om hva vi trenger, men hva vi ønsker oss. (...) Hvert år kaster folk i Norge 110 000 tonn klær. Dette er et uttrykk for overforbruk. (*Arena 6*, 2021, s. 93).

Det er videre tydelig at *Arena 6* legger til grunn for at det er en forskjell mellom forbruk og overforbruk, hvor det videre skilles mellom ting vi trenger og ting vi ønsker oss. Mat, klær og et sted å bo fremtrer som ting vi trenger, men *Arena 6* problematiserer videre at Norges befolkning kaster store mengder klær årlig og hvordan dette er et uttrykk for overforbruk. Dette kan ses i sammenheng med foregående avsnitt hvor *Arena 6* fremstiller bruk av ressurser som et globalt problem for bærekraftig utvikling, her gjennom en forståelse om at folk i Norge kaster store mengder klær i året som *Arena 6* definerer som overforbruk. Forbruk og overforbruk settes i et ytterligere perspektiv i neste avsnitt.

Hvorfor bruker mange av oss så mye mer enn det vi egentlig trenger? Er det for å bli lykkelig? I så fall er det en dårlig idé. Forskere som jobber med lykke, sier at det ikke er sånn for de fleste at jo mer penger eller ting man har, jo lykkeligere blir man. (...) (*Arena 6*, 2021, s. 94).

Lærebokforfatterne stiller her spørsmål til hvorfor mange av oss bruker mer enn det vi egentlig har behov for. I lys av dette kobles lykke inn, hvor det videre konkluderes med at det er en dårlig ide å bruke mer enn man trenger for å bli lykkelig. Dette begrunner *Arena 6* med at forskere som jobber med lykke sier at lykke som regel ikke henger sammen med penger eller materielle ting. Måten *Arena 6* fremstiller tematikken kan tolkes som konkluderende, hvor forfatterne legger eksplisitt til grunn for at en ikke blir

lykkelig av å bruke mer enn man egentlig trenger og at hvis en tenker at lykke henger sammen med dette, så er det en dårlig ide. En kan videre tolke dette sammen med en normativ tilnærming på hvordan bærekraftig utvikling fremstilles. I den normative tradisjonen argumenteres det for at kunnskap må komme fra eksperter, og med utgangspunkt i dette skal elevene få innlæring i hvilke verdier som er relevante (Sandell, et al., 2005, s. 162). Det at *Arena 6* eksplisitt underbygger sin argumentasjon fra forskning, kan ses i sammenheng med at kunnskap innen bærekraftig utvikling må komme fra eksperter som støtter den normative tilnærmingen. Implisitt kan en videre tolke at intensjonen i avsnittet er å få elevene til å tenke på at et overforbruk ikke er en vei til å bli mer lykkelig. Sett i sammenheng med de foregående avsnittene i *Arena 6* så blir forbruk og bruk av ressurser fremstilt som problemer for bærekraftig utvikling. I lys av dette kan da *Arena 6* sin fremstilling tolkes som konkluderende for eleven, hvor målet er å påvirke elevenes holdninger og handlinger når det gjelder forbruk og det som forbindes med overforbruk, hvor det underliggende målet kan være å utvikle en forståelse om et ansvarlig forbruk. Videre setter *Arena 6* det foregående avsnittet i en global kontekst. «(...) Folk i Norge og Costa Rica er omtrent like lykkelige, men folk i Costa Rica forbruker mye mindre. Kanskje kan man si at Costa Rica har mer bærekraftig lykke» (*Arena 6*, 2021, s. 94).

Forfatterne viser her til hvordan folk i Norge og Costa Rica er like lykkelig, men der forbruket i Costa Rica er atskillig mindre, hvor de avslutningsvis hevder at kanskje Costa Rica har mer bærekraftig lykke. Som diskutert tidligere kommer det frem ganske klart at *Arena 6* beskriver forbruk og bruk av ressurser som et problem for bærekraftig utvikling, spesielt det høye forbruket vi har i Norge. Av den grunn kan det videre tolkes som at forfatterne prøver å underbygge sin argumentasjon fra det forrige avsnittet, hvor forbruk og lykke ikke henger sammen. En implisitt tolkning av dette kan knyttes til hvordan forfatterne ønsker at elevene skal reflektere nettopp over dette, altså at det er mulig å ikke ha et høyt forbruk, men likevel være lykkelig. Ut ifra dette kan det tyde på at *Arena 6* ønsker å forankre noen verdier og at elevene skal tilegne seg en handlingskompetanse som fremmer bærekraftig utvikling. Noe som står i stil med hva FN (2021a) vektlegger i en utdanning for bærekraftig utvikling.

Vi kan klare det! (...) Utfordringene med klimaendringer har vist oss at menneskene må jobbe sammen for vår felles framtid. Bærekraftig utvikling er FNs plan for at vår videre utvikling på jorda skal være god, både for planeten og alle menneskene her. (*Arena 6*, 2021, s. 94).

Avslutningsvis i *Arena 6* oppsummerer forfatterne at utfordringene ved klimaendringene krever at menneskene må jobbe sammen. Som påpekt tidligere så legges det vekt på at et økende forbruk og bruk av ressurser er et problem for bærekraftig utvikling, og det er videre en faktor som fører til klimaendringer. *Arena 6* presiserer eksplisitt at mennesker derfor må jobbe sammen med å nå dette målet, som kan ses i sammenheng med hvordan *Arena 6* også oppfordrer elever til å bidra. I tillegg kan en tolke dette i lys av hvordan *Arena 6* i tidligere avsnitt har lagt til rette for en forståelse om at et overforbruk ikke fører til mer lykke. Forfatterne formulerer dermed en forståelse om at forbruket må ned for at vi skal oppnå en bærekraftig verden. Videre fremstiller *Arena 6* at bærekraftig utvikling er en plan utarbeidet av FN, hvor intensjonen er at den fremtidige utviklingen i verden skal være god, både for planeten og menneskene.

5.2 Bærekraftig utvikling i Refleks 5 og 6

5.2.1 Refleks 5

(...) For at vi skal ha mulighet til å ha det vi trenger også i framtida, trenger vi å ta godt vare på det vi har. Mange er bekymret for at vi skader miljøet på en måte som gjør at vi ikke vil ha det like bra i framtida. Vi snakker om at vi må ha en *bærekraftig* bruk av jordas ressurser. Det betyr at vi ikke bruker opp ressursene og skader jorda på en måte som ødelegger for kommende generasjoner. (Refleks 5, 2021, s. 155).

Refleks 5 innleder med å peke på at for å ha det vi trenger i fremtiden, så er vi avhengig av å ta godt vare på det vi har. Videre presiserer de at mange er bekymret for at den utviklingen vi har i dag skader miljøet, og at denne utviklingen kan føre til at det ikke blir like bra i fremtiden. Ved at forfatterne bruker ordet «mange» i denne sammenhengen, kan man av den grunn tolke det som forfatterne ønsker å formilde at det er et flertall som er oppriktig bekymret for denne utviklingen. Samtidig ligger det også en implisitt forståelse av at ikke alle er bekymret for denne utviklingen. Dette kan ses i sammenheng med en pluralistisk tilnærming, hvor det vektlegges at samfunnet består av ulike grupper som har forskjellige synspunkter og verdier (Sandell et al., 2005, s. 164; Öhman, 2008, s. 20-21). Som analysen vil vise, belyser *Refleks 5* også dette i senere avsnitt, men da i en mer eksplisitt fremstilling av de ulike synspunkter på bærekraftig utvikling. I lys av dette fremstilles det at vi må ha en bærekraftig bruk av jordas ressurser, som betyr at ressursene ikke blir brukt opp og skader jorda slik at kommende generasjoner ikke får det like bra. En kan se hvordan bærekraftig utvikling fremstilles i en kontekst som omhandler bruk av ressurser og hvordan denne ressursbruken kan være ødeleggende på sikt, og dette kan knyttes til miljø og klima dimensjonen ved bærekraftig utvikling. I miljø og klima dimensjonen legges det vekt på hvordan dagens bruk av ressurser fører til et tap av blant annet naturmangfold som er ødeleggende for miljø og klima (FN, 2021b). *Refleks 5* utdyper tematikken videre i neste avsnitt.

Men bærekraft er mer enn det å ta vare på naturen. Vi trenger å organisere samfunnet vårt på en måte som gjør at vi kan fortsette å ha det godt. Vi trenger å ta vare på miljøet, men vi må også å passe på at alle har det de trenger. (Refleks 5, 2021, s. 155).

Forfatterne fremstiller at bærekraft handler om mer enn det å bare ta vare på naturen, hvor det legges vekt på at det kreves å organisere samfunnet slik at vi fortsatt kan ha det godt og samtidig passe på at alle har det de trenger. Med utgangspunkt i dette kan det tolkes som at det ligger en implisitt forståelse i henhold til dimensjonen som omhandler sosiale forhold, hvor det legges vekt på at alle mennesker skal sikres et rettferdig og godt liv (FN, 2021b). Som en kan se fremstiller *Refleks 5* at bærekraftig utvikling handler om mer enn bare miljø og klima, og dette kommer også eksplisitt til syne i senere avsnitt.

Bærekraft handler om å ha det vi trenger, uten å ødelegge for andre, også de som kommer etter oss. Klima og hvordan vi bruker ressurser er selvsagt en viktig del av dette. Men det handler også om at alle som bor på jorda vår, skal ha det de trenger for å ha et godt og trygt liv. Alle bør for eksempel ha nok mat og klær, en plass og bo, rett til hjelp hvis de blir syke, og mulighet til å gå på skole. (Refleks 5, 2021, s. 172).

Det er tydelig at *Refleks 5* legger til rette for en forståelse om at bærekraftig utvikling handler om mer enn klima og hvordan vi bruker ressurser, noe som er knyttet til

dimensjonen klima og miljø (FN, 2021b). Forfatterne viser eksplisitt til hvordan bærekraftig utvikling også handler om at alle som bor på jorda skal ha det de trenger for et trygt og godt liv, og dette kan ses i lys av dimensjonene sosiale forhold og økonomi. Sosiale forhold omhandler at alle mennesker skal sikres et rettferdig og godt liv, mens den økonomiske dimensjonen handler i hovedsak om at bærekraftig utvikling skal legge til rette for en økonomisk trygghet på et individuelt menneskenivå (FN, 2021b). Av den grunn kan en se hvordan forfatterne balanserer de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling, samtidig som de fremstiller at alle de tre dimensjonene er like viktige og må ses i lys av hverandre. I neste avsnitt utdyper *Refleks 5* videre noen kjernepunkter i dimensjonene.

Vår bruk av jordas ressurser er i dag svært skeivt fordelt. (...) Selv om fattige land bruker mindre ressurser er det viktig at en sikrer en god og bærekraftig utvikling også der. Det handler om at de som bor i Mali, må få litt flere ressurser, men vi som bor i Norge, må slutte å bruke mere enn vi trenger. (*Refleks 5*, 2021, s. 172).

Forfatterne peker på at bruken av våre ressurser i dag er skeivt fordelt, hvor de videre legger til grunn for en forståelse om at dette skaper en polarisering mellom Norge og fattige land som Mali. For å da løse dette handler det om at de som bor i Mali må få flere ressurser, men vi som bor i Norge må slutte å bruke mer enn det vi trenger. Som en kan se fremstiller *Refleks 5* ressursbruken i Norge som et globalt problem når det gjelder bærekraftig utvikling, og dette vil da gå utover fattige land som Mali. Ser en dette i lys av den økonomiske dimensjonen ved bærekraftig utvikling berører *Refleks 5* noen sentrale kjerneelementer i denne dimensjonen. FN (2021b) legger særlig vekt på at forbruket i vestlige land må ned, samtidig som en øker muligheten for vekst ved en likere ressursfordeling. Dette skal da sikre en bærekraftig utvikling også i fattige land. *Refleks 5* sin fremstilling ligger da med andre ord tett opp imot hva FN (2021b) adresserer som problemer og løsninger ved den skjeve bruken av ressurser vi står ovenfor i dag. Innenfor den økonomiske dimensjonen beskrives den skjeve ressursfordelingen som grobunnen til fattigdom og ulikhet i verden, samtidig er det ikke nok med kun en likere resursfordeling mellom fattige og rike land (FN, 2021b). Dette beskriver *Refleks 5* nærmere i neste avsnitt.

I land med høy fattigdom og dårlig helsehjelp både fødes og før det mange barn. (...) Det gjør at selv om landet produserer mere, blir det flere å dele på, og mange vil derfor fremdeles være fattige. (...) En annen viktig ting som hindrer fattigdom og bremser befolkningsveksten, er at jenter får mulighet til å gå på skole og skaffe seg en utdanning. Da vil også flere kvinner arbeide og bidra til at det blir produsert flere ressurser, samtidig som de føder færre barn. (*Refleks 5*, 2021, s. 172-173).

Som en kan se presiserer *Refleks 5* at det fødes mange barn i land med høy fattigdom. Selv om landet får flere ressurser og produserer mer så vil likevel mange fremdeles være fattige, på grunn av at det blir flere å dele på. En implisitt tolkning av denne fremstillingen kan knyttes til hvordan *Refleks 5* legger til grunn for en forståelse om at en likere ressursfordeling gjennom den økonomiske dimensjonen ikke er nok alene for å bidra til bærekraftig utvikling. Med utgangspunkt i dette fremstiller forfatterne at det er nødvendig å fokusere også på andre områder når det gjelder bærekraftig utvikling. I lys av dette løfter forfatterne frem utdanning som et viktig tiltak for å hindre fattigdom og bremse befolkningsveksten. Av den grunn kan en se hvordan *Refleks 5* presiserer viktigheten av at en ser bærekraftig utvikling gjennom flere dimensjoner, og i dette tilfellet blir den økonomiske og sosiale dimensjonen sett i en sammenheng for å hindre

fattigdom og befolkningsvekst. *Refleks 5* fremstiller utdanning som et viktig grep for å sikre bærekraftig utvikling. Dette kan ses i sammenheng med hva FN (2021b) presiserer i den sosiale dimensjonen ved bærekraftig utvikling. Ifølge FN (2021b) er utdanning et viktig bidrag for å redusere fattigdom og bremse befolkningsveksten, og kvinner som tar utdanning føder mindre barn og bidrar til at det blir produsert flere ressurser. *Refleks 5* sin fremstilling er dermed tett opp imot med hva FN (2021b) fremhever som viktige satsningsområder ved bærekraftig utvikling. Slik som analysen har vist, er *Refleks 5* opptatt av å fremstille en eksplisitt sammenheng mellom de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling.

(...) Økonomi, ulikhet og miljø påvirker hverandre. For når alle har det de trenger og føler seg trygge, tar de bedre vare på jorda. Det å utrydde fattigdom og kjempe mot ulikhet er derfor en viktig del av å sikre en bærekraftig utvikling. (*Refleks 5*, 2021, s. 173).

Det er tydelig at *Refleks 5* legger til grunn for en oppfattelse om at de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling påvirker hverandre og må ses i en sammenheng. Som en kan se fremstilles dette gjennom å vise til at når alle har det de trenger og føler seg trygge, som kan knyttes til den sosiale og økonomiske dimensjonen, så vil de ta bedre vare på jorda som ligger under dimensjonen som omhandler klima og miljø (FN, 2021b). Ifølge Sinnes (2021) og Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987) er det essensielt at de tre dimensjonene ses i en sammenheng. Av den grunn er det tydelig at *Refleks 5* forsøker å etterstrebe dette i sin fremstilling av bærekraftig utvikling. Videre er det interessant å se på hvordan *Refleks 5* eksplisitt legger vekt på at bærekraftig utvikling handler om mer enn miljø og klima i kapitlet. Dette fremheves også i siste del avsnittet ovenfor, hvor det presiseres at å utrydde fattigdom og bekjempe ulikhet er en viktig del av bærekraftig utvikling, noe som videre understøtter at *Refleks 5* fremstiller bærekraftig utvikling som noe mer enn bare det å vurdere hvordan vi benytter ressurser og hvordan ressursbruken påvirker klima og miljø. Samtidig har *Refleks 5* et betydelig fokus på klimagasser og utfordringer knyttet til klimautslipp og bærekraftig utvikling.

(...) Karbondioksid er den klimagassen som har fått mest oppmerksomhet, CO₂ produserer vi når vi forbrenner det vi kaller fossile energikilder, som kull, olje eller gass. (...) Forbruket vårt av fossilt brennstoff ikke er bærekraftig. (...) Klimagasser og global oppvarming er et internasjonalt problem. Når temperaturen på jorda stiger, angår det oss alle. Det spiller ingen rolle hvor klimagassene blir produsert. Alle klimagasser går inn i vår felles atmosfære. (*Refleks 5*, 2021, s. 163-164).

Som avsnittet viser så fremstiller *Refleks 5* at karbondioksid er den klimagassen som har fått mest oppmerksomhet, og dette settes i en sammenheng med forbrenning av fossile energikilder slik som olje, gass eller kull. I lys av dette fremstilles det at forbruket av fossile energikilder ikke er bærekraftig, noe som er i samråd med hva FN (2021b) tillegger miljø og klima dimensjonen innenfor bærekraftig utvikling, hvor det pekes på at brenning av olje, gass og kull er utløsende faktorer for et økt menneskeskapt klimautslipp. Videre fremstiller *Refleks 5* at klimagasser og globaloppvarming er globale problemer, og det angår oss alle. Av den grunn spiller det ingen rolle hvor klimagassene blir produsert, da alle klimagasser til slutt vil gå inn i vår felles atmosfære. I den sammenheng fremstiller *Refleks 5* at vår bruk av fossile energikilder som olje, kull og gass fører til globale klimaproblemer, og er ikke bærekraftige. Som en oppfølging til dette viser *Refleks 5* til noen utfordringer knyttet til de globale klimaproblemene.

(...) Det har blitt vanlig at politikere fra mange land møtes for å diskutere klimautfordringer. (...) Klimaforhandlinger er ofte vanskelige. Det er mye usikkerhet knyttet til konsekvensene av global oppvarming. Derfor er det heller ikke alle politikere som er så opptatt av klima og klimagasser. (Refleks 5, 2021, s. 164-165).

Forfatterne viser til at det er vanlig at politikere fra ulike land møtes for å diskutere disse klimautfordringene som er poengtert i det foregående avsnittet. Av den grunn ligger det en implisitt forståelse at *Refleks 5* referer til klimatoppmøter som er arrangert av FN. Forfatterne uttrykker eksplisitt at disse klimaforhandlingene mellom ulike land er vanskelige, som begrunnes ut ifra at det er knyttet mye usikkerhet til konsekvensene av global oppvarming og dermed er ikke alle politikere så opptatt av klima og klimagasser. I lys av dette kan en se *Refleks 5* sin fremstilling opp imot Öhman (2008, s. 27-28), som mener at bærekraftig utvikling inneholder spørsmål om konflikter, prioriteringer og ulike verdier. I avsnittet kan det da tolkes som at det ligger en implisitt konflikt mellom politikere som er opptatt av klima og klimagasser og de som ikke er det, noe som gjør klimaforhandlingene utfordrende. Sinnes (2021, s. 29) presiserer at det er viktig at lærere gjør elevene bevisst på slike konflikter knyttet til bærekraftig utvikling, og det kan tolkes som at *Refleks 5* forsøker å fremstille noen av de mange ulike verdisyntene som fører til utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling og klimaforhandlinger. Videre fremhever *Refleks 5* noen andre utfordringer og dilemmaer knyttet til bærekraftig utvikling, klimautslipp og klimagasser.

Når det dreier seg om klimagasser, har Norge nemlig et stort dilemma. Norge har i mer enn 50 år tjent mye penger på å produsere og selge olje og gass til andre land. Noen av inntektene sparer vi, mens andre bruker vi til å drive skoler, sykehus og andre ting som gjør det godt å bo her. Inntektene fra oljeindustrien har bidratt til at vi kan ha det trygt og godt i landet vårt. (Refleks, 2021, s. 166).

Som en kan se viser *Refleks 5* til et sentralt dilemma i en norsk kontekst, da med tanke på oljeutvinning. Forfatterne legger vekt på at Norge har over en lengre periode tjent mye penger på å produsere og selge olje og gass. Videre fremstilles det at noen av inntektene fra oljeindustrien har blitt spart, mens andre har blitt brukt til å drive samfunnskritiske institusjoner som gjør det godt å bo her. I lys av dette kan det tolkes som at *Refleks 5* fremstiller at norsk oljeutvinning har vært en forutsetning for utviklingen av velferdsstaten, noe som understøttes av siste setning i avsnittet, hvor det presiseres at inntekten fra oljeindustrien har bidratt til at vi kan ha det trygt og godt i landet vårt. Videre fremstiller *Refleks 5* noen negative sider ved oljeproduksjon.

Men produksjonen av olje og gass fører med seg store utslipp av klimagass både når den blir produsert, og når den blir brukt. Når vi selges olje og gass til andre land, blir den brukt til blant annet drivstoff. (...) Vi bidrar altså til utslipp i andre land. Kort sagt, produksjon av olje og gass er ikke bra for miljøet, men det gir penger til landet vårt. (Refleks 5, 2021, s. 167).

Forfatterne vektlegger i sin fremstilling å vise til hvordan produksjon av olje og gass fører til store klimagassutslipp. Salg av olje og gass til andre land fremheves spesielt, og *Refleks 5* viser eksplisitt til hvordan dette bidrar til internasjonale klimautslipp. Sitatet kan ses som en utdypning av foregående sitat, hvor fokuset var hvordan oljeutvinning har bidratt i en positiv forstand med tanke på utviklingen i velferdsstaten. I dette sitatet belyses noen negative sider ved oljeproduksjonen, og oppsummeres avslutningsvis i sitatet hvor det konkluderes med at olje og gass er ikke bra for miljøet, men det gir

penger til landet vårt. Av den grunn fremstiller *Refleks 5* en sentral utfordring knyttet til bærekraftig utvikling, hvor økonomi versus miljø løftes frem. Ifølge Langhelle (2020, s. 158-159) er denne problemstillingen spesielt vanskelig for Norge, da oljeproduksjonen bidrar til mange arbeidsplasser og store inntekter for staten, samtidig som bærekraftig utvikling krever at vi lar store deler av de fossile energikildene ligge uberørt for å redusere temperaturøkningen. Det fremkommer nokså tydelig at *Refleks 5* fremstiller dilemmaet ved oljeutvinning i et bredt perspektiv. Forfatterne er opptatt av å løfte frem positive sider, samtidig som de negative sidene belyses. I lys av dette får vi et frempek at det ligger en dypere utfordring vedrørende dette, som omhandler økonomi versus miljø ved bærekraftig utvikling. Denne utfordringen blir ytterligere belyst i neste avsnitt.

Penger eller klima? Mange mener at klima bør gå fremfor penger, og at Norge derfor bør slutte å utvinne olje og gass. (...) Andre mener at den norske produksjonen av olje og gass er mer miljøvennlig enn i mange andre land, og at vi derfor bør fortsette produksjonen, også for å sikre at vi fremdeles har nok penger til å ha det trygt og godt i landet vårt. (*Refleks 5*, 2021, s. 167).

Refleks 5 innleder avsnittet ved å stille spørsmål om penger eller klima. Dette berører kanskje det som er og har vært mest motstridene angående bærekraftig utvikling. Shanmugaratnam (1992) hevder at bærekraftig utvikling forsøker å føre sammen to ulike debatter; en debatt om miljø og en debatt om utvikling (Shanmugaratnam, 1992, sitert i Langhelle, 2002, s. 227). Dette er ifølge Stables (2001, s. 250-253) problematisk fordi det gir rom for polariserende forståelser angående hva som er bærekraftig utvikling. Denne polariserende forståelsen utdypes videre hvor *Refleks 5* fremstiller at mange mener at klima bør gå fremfor penger, og av den grunn bør derfor Norge slutte å utvinne olje og gass. I tillegg fremstiller *Refleks 5* også at andre mener at norsk produksjon av olje og gass er mer miljøvennlig enn andre land, samtidig som oljeutvinningen sikrer at vi kan opprettholde velferdsstaten. Denne fremstillingen kan ytterlig ses i lys av at bærekraftig utvikling omhandler konflikter mellom ulike verdier og ideologier, spesielt hvis miljø og klima står i konflikt med økonomisk vekst (Sinnes 2021, s. 29; Öhman, 2008, s. 27-28). Det er da tydelig at *Refleks 5* behandler denne problematikken på en eksplisitt måte, hvor ulike verdisyn på bærekraftig utvikling legges frem. Som en kan se er forfatterne forsiktig med å ta standpunkt i hva som er den riktige løsningen, noen som kan understøttes med at de referer til ulike grupper som nettopp har ulike verdier og ideologier på bærekraftig utvikling. Denne fremstillingen kan da videre ses i sammenheng med en pluralistisk tradisjon innenfor bærekraftig utdanning, hvor det vektlegges at undervisningen må ta høyde for at samfunnet består av ulike grupper som har forskjellig synpunkter og verdier på bærekraftig utvikling (Sandell et al., 2005, s. 164). Av den grunn er det da viktig ifølge Öhman (2008, s. 20) å vise til dilemmaer, samtidig som en betrakter og ikke minst aksepterer at det er ulike syn på bærekraftig utvikling. Gjennom sitatet fremstår det som ganske tydelig at *Refleks 5* forsøker å etterstrebe en slik pluralistisk fremstilling av bærekraftig utvikling.

Dette kan videre utdypes av en elevoppgave i *Refleks 5* (2021, s. 167) som lyder slik, «Hva er viktigst? Miljø eller penger? Må vi velge?». Oppgaven legger til rette for at elevene selv kan diskutere ulike alternativer og ulike synpunkter på bærekraftig utvikling, når det gjelder klima og økonomi. Ifølge Öhman (2008, s.21) unngår man da at undervisningen blir en indoktrinering i holdninger og handlinger, samtidig som en bidrar til kritisk tenkning. Ser en *Refleks 5* sin fremstilling av utfordringer knyttet til oljeutvinning og bærekraftig utvikling i sin helhet, fremstår dette som ganske gjennomgående. Altså ved å vise til ulike synpunkter og verdisyn, så får elevene selv

vurdere og diskutere ulike alternativer. I en videre sammenheng setter *Refleks 5* Norges dilemma i en global kontekst

(...) Mange land har lignende dilemma fordi det å kutte i klimautslipp kan betyr at de må produsere mindre av noe, slik at landet tjener mindre penger. Noen vil si at det likevel er nødvendig, og at vi må satse på noe annet og begynne å produsere mer miljøvennlige produkter. (*Refleks 5*, 2021, s. 167).

Forfatterne viser til hvordan dette også er en global utfordring, ved å referere til andre land som har lignende dilemma når det skal kuttes i klimautslipp. Av den grunn fremstiller *Refleks 5* problematikken i en global kontekst, og ikke bare i en nasjonal kontekst. Som vist til tidligere ble Norges utfordring som gjelder økonomi versus klima sentrert rundt oljeutvinning. I dette tilfellet henviser ikke forfatterne direkte til oljeutvinning, og i lys av dette kan det tolkes som at forfatterne implisitt fremstiller dilemmaer rundt bærekraftig utvikling som noe mer enn bare utvinning av fossile energikilder i en global sammenheng. Avslutningsvis i sitatet pekes det på at noen mener at denne omstillingen likevel er nødvendig, og det bør fokuseres på å produsere produkter som er mer miljøvennlige. I den sammenheng er det interessant å se hvordan *Refleks 5* konsekvent benytter ord som «noen» når synspunkter på utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling fremstilles eksplisitt, og som påpekt tidligere i analysen av *Refleks 5* kan dette ses i lys av en pluralistisk fremstilling av bærekraftig utvikling. Videre stiller *Refleks 5* spørsmål til hvordan elevene kanskje kan bidra til bærekraftig utvikling.

Det aller viktigste du kan gjøre for miljøet, er kanskje å redusere ditt eget miljøavtrykk. Gjennom å kjøpe mindre, kaste mindre og kjøre mindre bil sparer du miljøet og er en god rollemodell for andre. Kanskje du kan påvirke venner og familie til å gjøre mer for miljøet? (*Refleks 5*, 2021, s. 177).

Gjennom å se på sitatet fremstiller forfatterne at kanskje det viktigste elevene kan gjøre for miljøet er å redusere sitt miljøavtrykk. Dette gjennom å kaste mindre, kjøpe mindre, kjøre mindre bil og være en god rollemodell for andre. Avslutningsvis så fremheves det at kanskje eleven kan påvirke venner og familie til å gjøre noe mer for miljøet. Av den grunn er det tydelig at *Refleks 5* fremhever at det er gjennom å redusere sitt eget miljøavtrykk en kanskje bidrar best mulig til bærekraftig utvikling på individuelt menneskenivå. Det er likevel interessant å se hvordan forfatterne ordlegger seg når de refererer direkte til elevene. I avsnittet kan det trekkes ut to oppfordringer. Den første er hvordan eleven kan redusere sitt miljøavtrykk, og den andre er hvordan eleven kan påvirke venner og familie til også å redusere sitt miljøavtrykk. Som en kan se benytter forfatterne ord som «kanskje» og stiller spørsmåltegn avslutningsvis i setningen. I lys av dette kan det tolkes som at *Refleks 5* ikke ønsker å ordlegge seg på en måte som er en direkte oppfordring til elevene at de må bidra til bærekraftig utvikling. Dette står i stil med hvordan forfatterne generelt har fremstilt tematikken, og det kan tolkes som at *Refleks 5* er opptatt av at elevene heller skal diskutere bærekraftig utvikling med en åpen tilnærming.

5.2.2 Refleks 6

I dag forbruker hver familie omtrent dobbelte så mange ressurser som da foreldrene dine var barn. Vi bruker mindre av det vi tjener, på mat, men vi kjøper flere ting, og reiser mer. I mange land tjener folk mye mindre enn vi gjør i Norge, De som syr klær i Bangladesh, tjener mye mindre enn en norsk arbeider. Store lønnsforskjeller gjør at vi som bor i Norge, kan kjøpe mange billige ting. (*Refleks 6*, 2021, s. 84).

Refleks 6 innleder med å se på noen utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling. Det legges først vekt på hvordan forbruket av ressurser har doblet seg de siste 30-40 årene, hvor vi bruker mindre penger på mat, men kjøper flere ting og reiser mer. Videre fremstiller *Refleks 6* eksplisitt at det er store lønnsforskjeller mellom Norge og Bangladesh, som gjør at kjøpekraften i Norge er større. Med utgangspunkt i dette kan en se en parallell til den økonomiske dimensjonen ved bærekraftig utvikling, hvor det vektlegges at det er en økende polarisering mellom land i Europa og Asia som skyldes at forbruk og produksjon ikke er likt fordelt (FN, 2021b). I lys av dette aktualiserer *refleks 6* videre spørsmålet om forbruk i neste avsnitt.

(...) Men er det bra for miljøet at vi bruker så mye? Siden arbeiderne i noen land tjener så lite, kan vi som bor i Norge, kjøpe mye mer. Er der rettferdig at en arbeider i Bangladesh tjener mye mindre enn en arbeider i Norge? (*Refleks 6*, 2021, s. 85).

Som en kan se så stiller *Refleks 6* spørsmålet om det er bra for miljøet at vi har et høyt forbruk. Lærebokforfatterne gir her ingen konklusjon, men legger heller til rette for en diskusjon i teksten ved å stille spørsmål. Dette oppfølges videre ved å stille et nytt spørsmål som går på om det er rettferdig at en arbeider i Bangladesh tjener mindre enn en arbeider i Norge. Avsnittet tar for seg relevante spørsmål og konflikter knyttet til bærekraftig utvikling, som kan ses i lys av forrige avsnitt som adresserte problemene. Det fremkommer ganske tydelig at forfatterne ikke gir noen fasit på hva som er rett måte å løse dette på, men snarere legger til rette for en diskusjon ved å stille spørsmål. En slik fremstilling av bærekraftig utvikling kan ses i sammenheng med en pluralistisk tilnærming av tematikken. Innenfor den pluralistiske tradisjonen fokuseres det på at bærekraftig utvikling består av mange ulike verdisyn og konflikter, og at fremstillingen derfor må ta høyde for slike dilemmaer (Sandell et al., 2005, s. 164; Öhman, 2008, s. 20-21). Dette kan ytterligere studeres i neste avsnitt i *Refleks 6*.

De som syr klær i andre land, er helt avhengig av at vi rike land kjøper det de lager. Mange familier i fattige land har også fått det bedre på grunn av dette. Veksten i den globale økonomien avhenger av at vi fortsetter å bruke mye, men samtidig ødelegger vi miljøet. Dette er et dilemma. (*Refleks 6*, 2021, s. 85).

Forfatterne viser her til hvordan fattige land er helt avhengig av at rike land kjøper det de lager, og dette har videre ført til at mange i fattige land har fått bedre levekår. Videre fremhever forfatterne i *Refleks 6* at vi ødelegger miljøet på grunn av dette. *Refleks 6* fremstiller her noen sentrale verdisyn knyttet til bærekraftig utvikling, samtidig som at de ikke gir noen fasit på hva som er riktig eller galt. Dette kan underbygge tolkningen om at *Refleks 6* sin fremstilling kan ses i lys av en pluralistisk tilnærming. De tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling og konflikter mellom dem kommer også eksplisitt til syne i avsnittet, hvor kjøpekraften til rike land og en bedring i levekår i fattige land på grunn av dette kan knyttes til den økonomiske og sosiale dimensjonen. Forfatterne fremstiller her et positivt syn på hvordan veksten i den globale økonomien og et økende forbruk har ført til at mange familier har fått det bedre, samtidig som de fremhever at dette ødelegger klimaet. En implisitt tolkning av dette kan ses i sammenheng med hvordan den økonomiske og sosiale dimensjonen settes opp imot dimensjonen som omhandler klima og miljø. Ifølge Sinnes (2021) handler slike spørsmål om verdier. Altså hvis dimensjonene settes opp imot hverandre, hva skal da betraktes som viktigst? Det er også viktig at lærere er bevisst på slike konflikter og dilemmaer hevder Sinnes (2021, s. 30-31), slik at elevene får en mulighet til å overveie de mange konfliktene og verdiene

som bærekraftig utvikling fører med seg. Dette betyr da at læreboka bør eksplisitt formidle konflikter, slik at lærere og elever får rom for diskusjon. *Refleks 6* fremstiller her et sentralt dilemma ved bærekraftig utvikling, og som påpekt tidligere tar ikke forfatterne noe standpunkt til hvilken av dimensjonene som skal betraktes som viktigst.

Av den grunn kan en diskutere *Refleks 6* sin fremstilling i henhold til den pluralistiske tradisjonen ved å se på en elevoppgave som kommer etter avsnittet. «Hva tror du skjer i for eksempel Bangladesh om vi slutter å kjøpe så mye klær?» (*Refleks 6*, 2021, s. 85). Som en kan se fremstiller *Refleks 6* bærekraftig utvikling gjennom å se på flere perspektiver og dilemmaer. Der forfatterne eksplisitt legger til rette for en diskusjon rundt ulike alternative forståelser, uten å gi elevene en innføring i hva som er den rette løsningen. Ifølge Öhman (2008, s. 20-21) vil en slik tilnærming bidra til kritisk tenkning, samtidig som undervisningen legger til rette for diskusjoner basert på ulike alternativer.

6.0 Diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet først oppsummere de mest markante funnene fra foregående kapittel, som også har som mening å gi et sammenfattet svar på studiens problemstilling: *Hvordan fremstiller lærebøkene i samfunnsfag på mellomtrinnet bærekraftig utvikling?* Deretter vil jeg diskutere de to forskningsspørsmålene som går på hvilke implikasjoner lærebøkens fremstilling kan ha for samfunnsfagundervisningen, og hvordan lærebøkens fremstilling av bærekraftig utvikling samsvarer med læreplanen. Diskusjonen blir gjort i lys av de empiriske funnene fra analysen av lærebøkene.

6.1 Oppsummering av empiriske funn

Som vi så i forrige kapittel fremstiller alle lærebøkene de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling, men dette løses på ulike måter. I *Arena 5* og *6* er dimensjonene synlige, men forhold mellom dem og sammenhenger blir belyst i liten grad. Dette fører til at *Arena* ikke gir en eksplisitt innsikt i de komplekse verdispørsmålene som gjelder konflikter mellom dimensjonene. Lignende funn ble også gjort i en analyse av svenske samfunnsfagbøker, hvor det ble konkludert med at lærebøkene i liten grad ga innsikt i konflikter vedrørende de tre dimensjonene (Biström & Lundström, 2020). Videre er det et overveldende fokus på hvordan bruk av ressurser fremstilles som et globalt problem for bærekraftig utvikling, spesielt med tanke på dimensjonen miljø og klima. I *Refleks 5* og *6* blir også de tre dimensjonene fremstilt, men det er eksplisitt vektlagt at dimensjonene er like viktige og det presiseres at de må ses i sammenheng. *Refleks* fremstiller flere ganger tydelig at bærekraftig utvikling handler om mer enn det å ta vare på klima og miljø. I lys av dette fremstiller *Refleks* flere konkrete eksempler på hvordan sosiale forhold, økonomi og miljø og klima påvirker hverandre, og de gir en innsikt i komplekse verdispørsmål som gjelder konflikter og utfordringer mellom dimensjonene.

Når det gjelder selve måten bærekraftig utvikling blir fremstilt på kan det tolkes som at de to læreverkene har en noe ulik tilnærming. I *Arena 5* og *6* er det et sterkt fokus på FN, og hvordan elevene kan bidra til FNs plan om bærekraftig utvikling. Tekstene i *Arena* fremstår som konkluderende, hvor et økende forbruk og bruk av naturressurser blir fremstilt som et problem. Gjennom en slik tilnærming kan det tolkes som at *Arena* forsøker å fremstille verdier som støtter opp bærekraftig utvikling, mens andre eventuelle konflikter mellom ulike verdier, ideologier og strategier ikke blir belyst. Av den grunn kan *Arena* sin fremstilling ses i sammenheng med en normativ tilnærming og tradisjon, hvor hovedmålet er å gi elevene holdninger som støtter opp bærekraftig utvikling (Sandell et al., 2005, s. 162). I *Refleks 5* og *6* legges det større vekt på å fremstille forskjellige synspunkter når bærekraftig utvikling omtales, og forfatterne viser eksplisitt til dilemmaer som kan oppstå når ulike menneskelige interesser møtes. Gjennom å vise til et mangfold av meninger og utfordringer er også *Refleks* bevisst i sin fremstilling på å ikke konkludere for eleven hva som er «riktige» verdier for bærekraftig utvikling. Det kan av den grunn argumenteres for at *Refleks* sin fremstilling har en pluralistisk tilnærming til bærekraftig utvikling, hvor det legges vekt på at samfunnet består av mange grupper som har forskjellige verdier og synspunkter. Samtidig som at en betrakter og ikke minst aksepterer ulike syn på bærekraftig utvikling (Sandell et al., 2005, s. 164; Öhman, 2008, s. 20-21).

6.2 Implikasjoner for undervisningen

Hvilke implikasjoner kan lærebøkernes fremstilling av bærekraftig utvikling ha for undervisningen i samfunnsfag? For det første er det interessant å diskutere de noe ulike, men overlappende tilnærmingene som de to læreverkene formidler. Som analysen har vist er *Arena 5* og *6* sin fremstilling knyttet til en normativ tilnærming, mens *Refleks 5* og *6* sin fremstilling kan tolkes opp imot en pluralistisk tilnærming. I lys av dette kan en stille spørsmål til hvordan en bør undervise i bærekraftig utvikling, og hvilke implikasjoner dette kan få for undervisningen i samfunnsfag. Ser en det i sammenheng med at bærekraftig utvikling er et felt med mange ulike forståelser på hva begrepet innebærer, er det videre naturlig å tenke at de ulike forståelsene også vil gi ulike prioriteringer knyttet til undervisningen i skolen (Sinnes & Straume, 2017, s. 11). I lys av hva som vektlegges som viktige kompetanser innenfor utdanning for bærekraftig utvikling, kan det beskrives som et normativt felt. Dette med begrunnelse i at det legges vekt på at elever skal tilegne seg en kompetanse for endring og holdninger som fremmer bærekraftig utvikling (FN 2021a; Klein, 2020, s. 37; Sinnes, 2021, s. 70). Som argumentert for tidligere så synes *Arena 5* og *6* sin fremstilling å støtte godt oppunder en slik tilnærming for undervisning i bærekraftig utvikling. Fremstillingen står også i stil med hva som er presisert i overordnet del, hvor det står at elevene skal utvikle en vilje til å ta vare på miljøet samtidig som de utvikler en kunnskap som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kan også ses i en sammenheng med Öhman (2006) som hevder at formålet med utdanning for bærekraftig utvikling, kan føre til at en viss språkbruk og formidling i lærebøker blir av et normativt slag, noe som er å gjenkjenne spesielt i *Arena 5* og *6*.

Likevel er det verdt å diskutere at en slik fremstilling kan bryte med forestillingen om objektiv undervisning i skolen. Det er spesielt denne problematikken Jickling (1992) og Wals (2011, s. 179) kritiserer UBU som utdanningsstrategi for, hvor de mener at denne strategien går imot skolens oppdrag om å utdanne autonome elever, og at dette er på grensen til indoktrinering. Som analysen har vist så fremstiller *Refleks 5* og *6* i større grad ulike verdier og synspunkter på bærekraftig utvikling, samtidig som de i minimal grad konkluderer med hva som er «riktige» løsninger og verdier. Ifølge Öhman (2008, s. 20-21) er en slik tilnærming og fremstilling essensiell, fordi den gir elevene mulighet til å anerkjenne og ikke minst akseptere at det er ulike syn på bærekraftig utvikling. Argumentasjonen for en slik pluralistisk tilnærming er i bunn og grunn knyttet til at en unngår at undervisningen blir en indoktrinering i holdninger og handlinger, samtidig som undervisningen vil bidra i større grad til kritisk tenking basert på diskusjoner rundt ulike alternativer (Sandell et al., 2005, s. 164; Öhman, 2008, s. 20-21).

Alt tatt til betraktning så er det nedfelt i skolens styringsdokumenter at elevene skal utvikle kunnskap som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle miljøbevisst. Altså skolen har som formål å utdanne elever som bidrar til en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 118; Utdanningsdirektoratet, 2020a). En kan da stille spørsmål til om undervisningen bør ta sikte på å fremme holdninger og handlinger som fremmer bærekraftig utvikling, eller bygge opp til kritisk diskusjon rundt aktuelle dilemmaer og ulike verdier. Sinnes (2021) hevder at dette er relevante og viktige refleksjoner, som ikke må forkastes når det diskuteres hvordan en bør undervise i bærekraftig utvikling. Av den grunn bør kanskje undervisningen ha en dimensjon som vektlegger både den normative og pluralistiske tilnærmingen, hvor elevenes selvbestemmelse står sentralt.

I henhold til dette er det da sentralt at undervisningen legger til rette for at elever kan gjøre opp sine egne meninger og tenke kritisk rundt det mangfoldet av verdier, konflikter og dilemmaer som bærekraftig utvikling fører med seg. Sett i sammenheng med at læreboka nærmest blir betraktet som pensum og veiledende dokument for undervisningen (Hodgson et al., 2010; Koritzinsky, 2012), er det da viktig at lærebøker også formidler ulike verdier, konflikter og dilemmaer eksplisitt i sin fremstilling av bærekraftig utvikling. Hvis dette ikke lykkes er det en reell mulighet for at elevene får et forenklet syn på et tema som inneholder meget sammensatte og komplekse forhold. Videre er det også viktig at undervisningen legger til rette for at elevene selv kan forstå hvordan de kan gjøre en forskjell og bidra til bærekraftig utvikling. Samtidig som en reflekterer over Sinnes (2021, s. 120) sine argumentasjoner om at når en bedriver en undervisning *for* noe, som har som hensikt å endre elevenes holdninger og verdier, så er det viktig at undervisningen ikke blir behavioristisk, hvor et underliggende mål kan være å indoktrinere elevene i en ønsket retning.

Det kan også være interessant å se nærmere på en mulig implikasjon mellom lærebøkens fremstilling og lærebokas rolle i undervisningen. Koritzinsky (2012, s. 218-219) hevder at lærerens undervisning er sterkt lærebokstyrt, samtidig som at lærere og elever oppfatter det som står i lærebøkene som pensum, ikke læreplan. Tilsvarende funn gjør også Hodgson et al., (2010) i sin studie av norske lærere, hvor de påpeker at læreboka ofte blir det styrende dokumentet for undervisningen, og ikke læreplan. Som vist til i de empiriske funnene i studien, så blir sammenhenger mellom de tre dimensjonene og dilemmaer knyttet til bærekraftig utvikling lite synlig i *Arena 5* og *6*. Forfatterne formidler også eksplisitt til hvordan elevene kan bidra til FNs plan. I *Refleks 5* og *6* er sammenhenger og dilemmaer mer synlig, og det legges større vekt på at elevene skal reflektere rundt utfordringer og dilemmaer ved bærekraftig utvikling. Med bakgrunn i at forskning viser at læreboka har en helt sentral rolle for elevens læring så kan en stille spørsmål til om en ulik fremstilling av bærekraftig utvikling mellom læreverkene vil gi ulik læring og undervisning. Dette er kanskje spesielt problematisk for samfunnsfaget på mellomtrinnet. Ettersom det per dags dato ikke stilles noen krav til relevant utdanning for å undervise i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lignende konklusjon trekker også Koritzinsky (2012), som viser til at lærebokas sterke rolle i samfunnsfaget skyldes at samfunnsfaglærere føler seg avhengig av læreboka grunnet svak eller ingen utdanning i faget. Ser en dette i sin helhet så er det en underliggende implikasjon for at lærebokas sterke posisjon i skolen kan føre til en ulik undervisning om bærekraftig utvikling, og i verstefall kan det resultere i en kunnskapsforskjell avhengig av hvilket læreverk skolen benytter.

I lys av dette er det viktig at samfunnsfaglærere reflekterer over hvordan de benytter lærebøker i undervisningen (Koritzinsky, 2012, s. 220), spesielt kanskje når tematikken er bærekraftig utvikling. Fordi at bærekraftig utvikling gir et bredt spekter av ulike forståelser, vil dette igjen gi ulike prioriteringer knyttet til undervisning i tematikken (Sinnes & Straume, 2017, s. 11). Lærere bør da av den grunn vurdere de lærebøkene skolen benytter, for å studere hvilke fremstillinger som ligger implisitt og eksplisitt i teksten. Lærere har dermed en viktig rolle i å vurdere og tilpasse lærebøkene slik at utfallet av undervisningen blir så godt som mulig, og ifølge Koritzinsky (2012, s. 12) utgjør dette et av samfunnsfagdidaktikkens formål og funksjoner. I dagens skole er dette viktige refleksjoner som er verdt å gjøre seg kjent med før en benytter læreboka i undervisningen. Dette gjelder ikke bare bærekraftig utvikling, men også andre tematikker i samfunnsfagundervisningen. Spesielt hvis en tar til betraktning at det ikke eksisterer en offentlig godkjenningsordning av lærebøker lengre, noe som fører til at

lærebokforfattere og forlag har større frihet til å strukturere innhold på sine egne premisser (Koritzinsky, 2012, s. 220). Dermed er det da viktig at lærere i samfunnsfag reflekter over de fremstillingene som læreboka formidler.

Dersom lærere ikke skulle lykkes med å ta velbegrunnede valg knyttet til undervisning i bærekraftig utvikling, så er det en reell sjanse for at de valgene blir tatt av lærebokforfattere og forlag hevder Jegstad og Ryen (2020, s. 310). En implikasjon av dette kan da bli at elevene kanskje mister en mulighet til å få et helhetlig bilde av bærekraftig utvikling, med bakgrunn i at Koritzinsky (2012) hevder at mange lærere er for avhengig og styrt av én lærebok. Av den grunn argumenterer jeg i likhet med Jegstad og Ryen (2020, s. 310) om at lærerstudenter igjennom sin utdanning må opparbeide seg en faglig dybde som gjør dem i stand til å operasjonalisere læreplanens innhold, for å så kunne ta gode valg i planleggingen av undervisningen. Allikevel er det verdt å nevne at det ikke stilles krav til relevant kompetanse for å undervise i samfunnsfag på barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er da sannsynlig at kanskje samfunnsfaget blir nedprioritert i forhold til andre fag som krever undervisningskompetanse. Ser en dette i sammenheng med Jegstad og Ryen (2020, s. 310) som mener at den nye læreplanen legger til rette for mye autonomi når det gjelder valg av innhold, så er det kanskje på tide å ta opp diskusjonen om et kompetansekrav for å undervise i samfunnsfaget på barnetrinnet.

6.3 Forholdet mellom lærebøkene og læreplan

Hvordan samsvarer lærebøkene fremstilling med læreplanen? Innledningsvis ble det vist til hvordan bærekraftig utvikling nå i større grad er implementert i den nye læreplanen. Den økte prioriteringen har ført til at tematikken er forankret i alle deler av læreplanen, og gjennomgående i alle skolens fag (Klein, 2020, s. 41). Koritzinsky (2012, s. 220-221) mener at det er essensielt at lærebøkene bygger på læreplanens innhold. Med utgangspunkt i dette og at studiens empiriske materiale er sentrert rundt lærebøker, så er det relevant å diskutere hvordan lærebøkene fremstilling av bærekraftig utvikling samsvarer med læreplanen.

I læreplan står det blant annet at elevene skal forstå dilemmaer, få innsyn i problemstillinger, konflikter og se dette i lys av ulike perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene skal videre vurdere konsekvenser og utvikle en kompetanse i hvordan disse utfordringene ved bærekraftig utvikling kan håndteres (Utdanningsdirektoratet, 2020b; utdanningsdirektoratet, 2020c). Som påpekt gjennom empiriske funn og diskusjonen rundt dem, så er *Refleks* det læreverket som i størst grad fremstiller dilemmaer, konflikter og ulike perspektiver på bærekraftig utvikling. *Refleks 5* og *6* viser blant annet til utfordringer og konflikter knyttet opp til klimaforhandlinger, hvor de peker på at politisk uenighet fører til utfordringer ved bærekraftig utvikling. Det blir også videre fremstilt dilemmaer og ulike perspektiver på norsk oljeproduksjon og konflikter mellom et økende forbruk og miljø. Alle disse dilemmaene og konfliktene har oppfølgende elevoppgaver, noe som kan tyde på forfatterne vektlegger at elevene skal vurdere utfordringene og hvordan de eventuelt kan håndteres. *Arena 5* og *6* sin fremstilling er i større grad sentrert rundt problemstillinger knyttet til hvordan forbruk og bruk av ressurser er et globalt problem for bærekraftig utvikling, og hvilke konsekvenser dette har for blant annet klima- og miljø. Ulike perspektiver på disse problemstillingene blir ikke belyst i noen særlig grad, og påfølgende elevoppgaver vektlegger at elevene skal resonnerer i hvordan de kan bidra til å motvirke utfordringene. Som presisert tidligere i oppgaven vektlegger de to læreverkene noe ulike fremstillinger, også i forhold til hva som står i læreplanen med tanke på forståelse av dilemmaer, problemstillinger, konflikter

og ulike perspektiver knyttet til bærekraftig utvikling. Av den grunn kan en stille spørsmål til hvorfor de to læreverkene vektlegger noe ulike vinklinger av det som er fastslått i læreplanens innhold. Jegstad og Ryen (2020, s. 308-309) hevder at den nye læreplanen gir rom for å inkludere utfordringer, problemstillinger og dilemmaer tilknyttet undervisningen i bærekraftig utvikling, men de konkrete utfordringene, problemstillingene og dilemmaene blir ikke presisert. Dermed er det tenkelig at når vi har en læreplan som utelukker et spesifikt innhold, så vil det føre til at lærebokforfattere får en større frihet til å strukturere innholdet selv og det kan resultere at forskjellige læreverker på samme trinn vektlegger ulike vinklinger av bærekraftig utvikling. Ser en dette i en større sammenheng så er det nok ikke bare særegent når temaet er bærekraftig utvikling, da det er trolig gjeldene for andre temaer og fag i skolen.

Det legges videre vekt på at undervisningen skal føre til at elevene får et innsyn og en forståelse for de tre dimensjonene miljø- og klima, økonomi og sosiale forhold, samt sammenhengen mellom dem (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b). *Refleks 5* og *6* er det læreverket som omtaler de tre dimensjonene eksplisitt. I fremstillingen blir det lagt vekt på at dimensjonene er like viktige, og en må ta dette til betraktning hvis vi skal oppnå bærekraftig utvikling. *Refleks 5* og *6* viser også til konkrete eksempler gjentatte ganger som illustrer hvordan de tre dimensjonene henger sammen, samt at forfatterne fremstiller ulike verdispørsmål og dilemmaer som kan oppstå mellom dimensjonene. Et eksempel som går igjen i *Refleks 5* og *6* sine fremstillinger er spesielt problematikken mellom økonomi og miljø- og klima dimensjonen. I *Arena 5* og *6* blir de tre dimensjonene også fremstilt og omtalt, men i en mer implisitt form i forhold til *Refleks*. Gjennom fremstillingen gir *Arena 5* og *6* lite innsikt i sammenhenger mellom dimensjonene, og konflikter som kan oppstå mellom de kommer ikke frem eksplisitt i teksten. Sett i sin helhet så samsvarer kanskje *Refleks* sin fremstilling i større grad med læreplanen, sammenlignet med *Arena*. Av den grunn kan en også diskutere hvordan læreplanen fremstiller de tre dimensjonene. Jegstad og Ryen (2020, s. 308) mener at læreplanen har en redusert tilnærming til de tre dimensjonene, og sammenhengen mellom de blir ikke belyst. En konsekvens av dette kan da speiles i hvordan for eksempel *Arena* fremstiller tematikken. Altså ved å ha en læreplan som ikke spesifiserer konkret hva elevene skal lære om de tre dimensjonene, så vil dette mulig påvirke hva lærebokforfattere legger i temaet når læreboka utformes. Hvis læreplanen hadde hatt et mer spesifisert innhold om de tre dimensjonene så er det trolig at de to læreverkene ville vært mer lik i sin fremstilling.

Elevene skal også utvikle en kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg, og handle etisk og miljøbevisst, hvor det videre skal legges til grunn for en forståelse om at elevenes handlinger og valg har en betydning for bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I *Refleks 5* og *6* kan det tolkes som at forfatterne vektlegger å vise til ulike verdier og perspektiver for at elevene skal kunne ta ansvarlige valg og handle etisk. Når det gjelder at elevene skal gjøres i stand til å handle miljøbevisst, samt etablere en forståelse om at de handlingene og valgene en gjør har betydning for bærekraftig utvikling, så fokuserer *Refleks* på hvordan elevene kanskje kan redusere sitt miljøavtrykk gjennom å kjøpe mindre og kaste mindre. Slik som presisert i analysedelen så fremstår det som at *Refleks 5* og *6* er varsomme med å ordlegge seg på en slik måte som kan virke som en direkte oppfordring om at en må bidra til bærekraftig utvikling. I *Arena 5* og *6* derimot kan det tolkes som at forfatterne vektlegger en mer eksplisitt oppfordring til hvordan elevene kan bidra til bærekraftig utvikling gjennom å gjøre ansvarlige valg, handle etisk og miljøbevisst. I lys av dette fremstilles en endring av forbruk og bruk av ressurser som sentrale faktorer for bidrag. Ved å presisere

gjentatte ganger hvordan elevene kan bidra til FNs plan om bærekraftig utvikling, så understrekes også en forståelse om at elevens handlinger og valg har en betydning.

Som nevnt er det ifølge Koritzinsky (2012) essensielt at lærebøkene bygger på læreplanens innhold. På et overordnet nivå så er det generelt utfordrende å si noe om hvordan de utvalgte lærebøkene samsvarer med læreplanen. Både *Refleks* og *Arena* behandler sentrale trekk som er fastsatt i læreplanen innhold, og det kan tolkes som at forfatterne har jobbet aktivt rundt den når lærebøkene ble utformet. Allikevel er det verdt å merke seg at studien har vist at de to læreverkene vektlegger noen ulike fremstillinger av bærekraftig utvikling. Av den grunn kan en stille spørsmål til hvorfor det er en forskjell i hvordan *Arena* og *Refleks* fremstiller bærekraftig utvikling, når begge læreverkene har tatt utgangspunkt i læreplanens innhold? Dette kan diskuteres i lys av Skrunes (2010) som hevder at lærebøker representerer et sammensatt bilde av politikk, didaktikk og fagkunnskap, og hvordan lærebøkene fremstiller en gitt tematikk vil da avhenge av forfatterens tolkning av læreplanen (Skrunes, 2010, s. 62-62). Ser en dette i sammenheng med Jegstad og Ryen (2020) som hevder at læreplanen åpner for et stort handlingsrom ettersom det spesifikke innholdet uteblir, så er det grunn til å tro at tolkningsrommet til lærebokforfattere og forlag har blitt større. Dette er muligens med å forklare hvorfor *Arena* og *Refleks* vektlegger noen ulike momenter i sin fremstilling av bærekraftig utvikling. Det sier også noe om hvor mye innflytelse og makt lærebokforfattere potensielt kan ha for undervisningen i skolen. Spesielt hvis en tar til betraktning at forskning viser at læreboka blir ofte det styrende dokumentet for undervisningen, og ikke læreplanen (Hodgson et al., 2010; Koritzinsky, 2012). Som et avsluttende poeng vil jeg da hevde at både *Refleks* og *Arena* samsvarer med læreplanens innhold, men på grunn av at det spesifikke innholdet uteblir i læreplanen så er det heller ikke så mye som skal til for at læreverkene berører sentrale trekk ved læreplanen.

7.0 Konklusjon

Læreboka har en sterk posisjon i dagens skole og undervisning, og bærekraftig utvikling er et av skolens nye satsningsområder i læreplanen av 2020. Av den grunn ble målet med denne masteroppgaven å bidra med kunnskap om hvordan lærebøkene på mellomtrinnet fremstiller bærekraftig utvikling, for å skape en mer bevisst holdning blant lærere når det gjelder valg og vurderinger av læremidler til undervisningen.

Bærekraftig utvikling er et komplekst tema, både i generell forfatning og i en undervisningssammenheng. Dette gjenspeiler seg også i hvordan de utvalgte lærebøkene velger å fremstille tematikken, hvor det blant annet kommer frem at læreverkene *Arena* og *Refleks* vektlegger ulike momenter i sin fremstilling av bærekraftig utvikling på mellomtrinnet. Med andre ord, lærebøkene er forskjellige. Dette kan problematiseres ettersom læreboka har en helt sentral rolle i lærerens undervisning, og i verstefall resultere i at elever tilegner seg en ulik kompetanse og kunnskap som er avhengig av hvilket læreverk skolen benytter. I dag er dette helt sentrale refleksjoner, spesielt hvis en tar til betraktning at den nye læreplanen av 2020 er mer åpen og fri enn noen gang. Dette vil da føre til at lærebokforfattere får et betydelig større tolkningsrom for å strukturere innholdet i lærebøkene på sine egne premisser, som videre kan føre til større forskjeller mellom læreverkene som benyttes i skolen.

Selv om det empiriske materialet for denne masteroppgaven er sentrert rundt bærekraftig utvikling i samfunnsfagbøker på mellomtrinnet, så betyr det likevel ikke at mine konklusjoner og refleksjoner ikke har noen videre overføringsverdi til andre fag og tematikker i skolen. Generelt vil jeg konkludere med at denne studien viser hvor viktig det er at lærere kritisk studerer koblingen mellom læreplanen og lærebokas fremstilling i undervisningen, uavhengig av fag og tema. Dette med begrunnelse i at lærebøker representerer ulike fortolkninger av læreplanen. Hvis dette skal lykkes er det helt vesentlig at lærere opparbeider seg en bred kompetanse og oversikt over innholdet til skolens fag, for å kunne være i stand til å ta gode valg i undervisningen. Dersom dette ikke lykkes er det en reell fare for lærebokforfattere og forlag i stor grad vil styre hva som er riktige og ikke riktige fortolkninger av læreplanen, og hvilken kunnskap og kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. Ettersom lærebøker blir utformet og laget av en liten gruppe lærebokforfattere, så sier dette også noe om hvor mye makt og innflytelse disse personene potensielt kan ha for undervisningen.

Sett i sin helhet så er det mange ulike refleksjoner en gjør seg når et prosjekt som dette utformes, og ofte blir spørsmål og tanker stående ubesvarte. Noe jeg har tenkt spesielt på er hvorfor det er så lite fokus på lærebokforskning, ettersom læreboka nærmest blir betraktet som pensum i dagens undervisning. Ser en dette i sammenheng med at lærebøker til syvende og sist har et kommersielt formål, så er det kanskje på tide å slå et slag for mer forskning rundt lærebøker i dagens skole og undervisning.

Litteratur

- Biström, E. & Lundström, R. (2020). Textbooks and action competence for sustainable development: an analysis of Swedish lower secondary level textbook in geography and biology. *Environmental education research*, 27(2), 279-294.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1853063>
- Eriksen, G. K., Grødem, K. S., Nodeland, S. T. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5 samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Eriksen, G. K., Grødem, K. S., Nodeland, S. T. & Sibeko, G. (2021). *Arena 6 samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- FN. (2021a, 20. desember). *God utdanning*. Hentet 21. januar 2022 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FN. (2021b, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 24. januar 2022 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN. (2021c, 21. oktober). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 24. januar 2022 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademiske.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom* (NF-rapport nr.3). Nordlandsforskning.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Holden, E. & Linnerud, K. (2016, 23. februar). *FNs bærekraftsmål – veike, vage og verdiløse?* CICERO Senter for klimaforskning.
<https://cicero.oslo.no/no/posts/klima/fns-baerekraftsmaal-veike-vage-og-verdilose>
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021). *Refleks 5 Elevbok samfunnsfag*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021). *Refleks 6 Elevbok samfunnsfag*. Gyldendal.
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297-312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jickling, B. (1992). Why i don` t want my children to be educated for sustainable development: Sustainable belief. *The journal of environmental education*, 23. 5-8.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kate, R. W., Parris, T. M. & Leiserowitz, A. A. (2005). What is sustainable development? Goals, indicators, values, and practice. *Environment: Science and policy for sustainable development*, 47(3), 8-21. <https://doi.org/10.1080/00139157.2005.10524444>
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Padlex.

- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring (3. utg.)*. Universitetsforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner (2. utg.)*. Novus forlag.
- Langhelle, O. (2002). Bærekraftig utvikling. I T. A. Benjaminsen & H. Svarstad (Red.), *Samfunnspektiver på miljø og utvikling*. (2. utg., s. 225-254). Universitetsforlaget.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd? I J. Aasetre & J. A. Cruickshank (Red.), *Innføring i miljø og ressursgeografi* (s. 141-161). Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach (3. utg.)*. Sage Publications.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevers læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelsen av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic studies in education*, 23(1), 1-20.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>
- Sandell, K. Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for susustainable development, nature, school and democracy*. Professional Publishing.
- Scheie, E. & Korsager, M. (2015, 16. januar). *Bærekraftig utvikling – sosiale, økonomiske og miljømessige hensyn*. Naturfagsenteret.
<https://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-22.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4698>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling – Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skarstein, F. (2020). Climate beliefs in an oil-dependent economy: Norwegian pre-service science teachers attitudes towards climate change. *Environmental education research*, 26(4), 491-510. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1728233>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning – En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms-kunnskap, KRL og Religion og Etikk*. Abstrakt forlag.

- Stables, A. (2001). Who Drew the sky? Conflicting assumptions in environmental education. *Educational philosophy and theory*, 33(2), 245-256.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2001.tb00266.x>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelement (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv146?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Norsk Forlag.
- Wals, A. E. J. & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European journal of education*, 52(4), 404-413.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of education for sustainable development*, 2011(2), 177-186.
<https://doi.org/10.1177/097340821100500208>
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro universitetsbibliotek.
- Öhman, J. (Ed.). (2008). *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research*. Liber.

