

Fredrik Tangen

## **Bærekraftig utviklings utvikling**

Hvordan læreplaner og lærebøker har endret undervisningen for bærekraftig utvikling

Emnekode: MGLU3511

Innleveringsdato: 14.05.2022

Vår 2022

## **Forord**

Med tanke på at dette er første gang jeg har skrevet en oppgave av dette kaliberet ønsker jeg å utrette en takk til de som har hjulpet meg på veien. Jeg vil gjerne takke min veileder, Hilde Storrøsæter, for å ha gitt hjelpsomme tilbakemeldinger, innspill og vurderinger underveis i oppgaven. Jeg vil også rette en takk til min kjære samboer, Liva Thiis, en miljømedborger med enorm kunnskap og kompetanse innenfor både UBU og husdyrhold, for å motivere meg og komme med nyanserte forslag til arbeidet.

Fredrik Tangen

Åmli, 14. mai 2022

## **Sammendrag**

Denne forskningsoppgaven har hatt et tema og en problemstilling som er rettet mot bærekraftig utvikling. Oppgaven har tatt for seg tre forskjellige tradisjoner for undervisning for bærekraftig utvikling (faktabasert, normativ og pluralistisk), og de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling (miljømessig, samfunnsmessig og økonomisk). Problemstillingen leter etter en endring over tid av bærekraftig utvikling, og da med tanke på de nevnte elementene. For å gjøre dette er det valgt ut noen læreplaner med respektive lærebøker fra 9. trinn som forholder seg til disse, og som analyseres for å finne endring over tid. Dette gjøres ved en kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse, hvor innholdet tolkes og kvantifiseres i ulike kategorier for tradisjonene og dimensjonene. Analysen gir et stort omfang av resultat, slik at drøftingen kan gi gode konklusjoner for problemstillingen. Det konkluderes først med at det i den norske skolen har foregått en endring fra en normativ-instrumentell tradisjon for undervisning for en bærekraftig utvikling til en demokratisk, kritisk tenkende og utforskende tradisjon. Når det gjelder dimensjonene av bærekraftig utvikling er det gode samsvar mellom FNs definisjoner og læreplanene og lærebøkernes innhold.

## Innholdsliste

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
1. Innledning .....	2
2. Teori .....	2
2.1 Bærekraftig utvikling .....	2
2.2 Bærekraftig utviklings generelle utvikling .....	4
2.3 Aktører og strukturer .....	5
2.4 Undervisningstradisjoner i UBU .....	5
2.5 Oppgaver som medierende redskap .....	7
3. Metode .....	8
3.1 Innholdsanalyse .....	8
3.2 Utvalg .....	8
3.3 Datainnsamling .....	9
3.4 Behandling av data .....	9
3.5 Forskningens kvalitet .....	10
4. Resultat .....	11
4.1 Læreplanene .....	11
4.2 Læreboksoppgavene .....	12
5. Diskusjon .....	13
5.1 Læreplanene .....	13
5.2 Læreboksoppgavene .....	14
6. Konklusjon .....	16
7. Referanseliste .....	17
8. Vedlegg .....	19
8.1 Vedlegg 1: Resultat læreplananalyse .....	19
8.2 Vedlegg 2: Resultat læreboksoppgaveanalyse .....	19

## 1. Innledning

Bærekraftig utvikling har fra begrepets start fått en stadig større del av utdanningen i den norske skolen. Begrepet har i den nyeste læreplanen av 2020 tatt seg inn som et eget tverrfaglig tema, altså at alle fag skal innebære elementer for en bærekraftig utvikling. Dette viser hvor viktig statens ledere mener begrepet er for dagens samfunn. Lærebøker er en del av et læreverk som er til for å støtte elever mot en viss forståelse av faget, og blir med dette en viktig del av det å kunne forstå hvordan bærekraftig utvikling blir tatt inn i og ut av klasserommet. Det finnes flere måter å gjøre dette på, både med tanke på metoder og vektlegging innenfor begrepet. Formålet med denne oppgaven er å analysere og drøfte hvordan lærebøker og læreplaner endrer siner ønskede undervisningsformer og vektlegginger over tid. Oppgaven tar for seg en periode fra begrepets begynnelse i 1987 til den nyeste læreplanen ble tatt i bruk i 2020. Problemstillingen for oppgaven blir som følger:

Hvordan fremstiller samfunnsfagets læreplaner og lærebøker fra 9. klasse den bærekraftige utviklingens utvikling i skolen fra 1987 til 2020, og hvordan samsvarer utviklingen mellom læreplanene og lærebøkene?

Oppgaven vil benytte en innholdsanalyse for å besvare problemstillingen, for deretter å benytte relevant teori for å støtte opp under resultatene. Med tanke på oppgavens rammer begrenser problemstillingen seg til kun én lærebok fra hver respektiv læreplan. Denne læreboken vil, der det er mulig etter tilgjengelighet, være hentet fra ungdomstrinnets 9. klasse. Avslutningsvis vil det, hvis mulig, trekkes konklusjoner etter problemstillingen.

## 2. Teori

### 2.1 Bærekraftig utvikling

Etter menneskets opprinnelse for 130 000 år siden (Knutsen, 2006, s. 12) har vi stadig endret måten vi lever på. Fra å være samlet i mindre jeger- og samlersamfunn bosatte vi oss i større jordbrukssamfunn og industrialiserte videre produksjonen i disse samfunnene. De teknologiske fremskrittene, og da spesielt de fremskrittene som ble gjort i industrisamfunnets periode, har betydning for hvordan vi mennesker påvirket og fremdeles påvirker naturen og miljøet rundt oss. Hvordan samfunnet endrer naturen er en konsekvens av hvilken grad nye teknologiske fremskritt blir tatt i bruk (Eidsvik, Kolstad, Nielsen & Vågenes, 2019, ss. 194-195). Vi kan, med et antroposentrisk perspektiv, se på ressursbruket til mennesket og hvordan

denne utviklingen påvirker naturen og miljøets evne til å oppfylle menneskers behov og interesser (Eidsvik et al., 2019, s. 245).

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU) la i 1987 ut rapporten *Vår felles framtid*. Hovedformålet med rapporten var å komme med «Et program for globale reformer» (VMU, 1987, s. 9). Kommisjonen la også i rapporten fram en definisjon for et (daværende) nytt begrep; *bærekraftig utvikling* som en «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (VMU, 1987, s. 42). Denne definisjonen deler begrepet i to. Første delen handler om å dekke dagens behov, og da spesielt de grunnleggende behovene til verdens fattigste. Andre delen handler om at dagens teknologi og sosiale organisering legger begrensninger på naturen og miljøets evne til å imøtekomme dagens og framtidens behov (VMU, 1987, s. 42).

Bærekraftig utvikling har siden opprinnelsen av begrepet utviklet og endret seg. Oluf Langhelle (2020, ss. 143-144) skriver om hvordan rapporten inntar kompromisser mellom konkurrerende verdier som økonomisk vekst, naturvern og rettferdighet i et globalt perspektiv. Etter utvikling og endring av begrepet, fins det i dag tre dimensjoner ved bærekraftig utvikling; en samfunnsmessig dimensjon, en miljømessig dimensjon og en økonomisk dimensjon. «Den sosiale delen av bærekraftig utvikling handler om å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv» (FN, 2021). FN (2021) peker spesielt på at det i denne dimensjonen er menneskerettighetene som er utgangspunktet. Den samfunnsmessige dimensjonen sier noe om hvordan mennesker har det i et samfunn, om rettighetene deres blir opprettholdt, og om de har demokratisk påvirkning av eget liv i eget samfunn. Den økonomiske dimensjonen av begrepet går mer inn på å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn (FN, 2021). Den skjeve ressursfordelingen er i noen samfunn grobunn til ulike konflikter, noe som ikke gir grunnlag for bærekraftig utvikling. Samtidig som vi må fordele ressurser rettferdig må vi også endre forbruket av ressurser (FN, 2021). Et annet område innenfor den økonomiske dimensjonen er en grønn vekst, som viser til en økonomisk vekst der det menneskers behov blir dekt, og allikevel holder seg innenfor naturens tåleevner (FN, 2021). Den miljømessige dimensjonen av bærekraftig utvikling består i hovedsak om den økende faren for en klimakrise som følge av menneskeskapte utslipp av klimagasser (FN, 2021). Dimensjonen innebærer også tapet av naturens biologiske mangfold, hvor belastningen på naturen fra menneskers landbruk, skogbruk og fiske ødelegger de gode levevilkårene til mengder av det biologiske mangfoldet.

Giddings, Hopwood og O'Brien (2002, i Langhelle, 2020, s. 148) argumenterer for at denne likeverdige tredelingen av begrepet ikke egner seg, men at miljødimensjonen må prioriteres. Forklaringen ligger i at miljødimensjonen legger et fundament hvor sosiale samfunn kan utspille seg som igjen legger til rette for den økonomiske dimensjonen.

## **2.2 Bærekraftig utviklings generelle utvikling**

FN (2021) illustrerer, på nettplattformen sin, historien bærekraftig utvikling i form av en tidslinje. Historien tar for seg betydningen av begrepet, og hvilke grep som er blitt gjort underveis i utviklingen for å skape en mer bærekraftig utvikling videre. Tidslinjen tar først og fremst for seg de viktigste hendelsene og grepene FN har utøvd fra miljøproblemene ble tatt opp for første gang i FNs første miljøkonferanse i 1972.

Denne miljøkonferansen blir kalt for Stockholmkonferansen, og anses som den første store internasjonale konferansen med miljøproblemer som tema (FN, 2021). Ved å sette miljøproblemer fremst i rekken av internasjonale problemer markerte denne konferansen starten på en dialog mellom industri- og utviklingsland om sammenhengen mellom økonomisk vekst, forurensning av luft, vann og hav, samt menneskers velvære rundt omkring i verden (FN, 1973). I prosessen før konferansen var det en flere utviklingsland som stilte seg sterkt imot en slik konferanse grunnet bekymring overfor egen utvikling (Langhelle, 2020, s. 145). Men tross denne motstanden førte konferansen til en handlingsplan for videre arbeid, samt at FN opprettet et eget miljøprogram (UNEP) det samme året (FN, 2021).

En del av det videre arbeidet utspilte seg i en egen kommisjon som fra 1983 skulle jobbe frem forslag til strategier som kunne bidra til å løse fattigheds- og miljøproblemer (FN, 2021).

Kommisjonen, som blir kalt Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU/Brundtlandkommisjonen), la i 1987 ut sluttrapporten sin (*Vår felles fremtid*) for arbeidet de hadde gjort de siste fem årene. For første gang skulle verden se begrepet «bærekraftig utvikling». Den daværende definisjonen av begrepet, å imøtekomme dagens og kommende generasjoners behov (VMU, 1987, s. 42), var et forsøk på å forene debatten om det globale miljøet og utviklingsdebatten (Langhelle, 2020, s. 143). Kommisjonen legger i etterkant av definisjonen til at dagens teknologi og sosiale organisering legger begrensninger på miljøets evne til å imøtekomme de nevnte behovene (VMU, 1987, s. 42).

I 1992 arrangerte FN en stor miljøkonferanse i Rio de Janeiro. Formålet med konferansen var å videreutvikle handlingsplanen fra Stockholm i 1972 (FN, 2021). Handlingsplanen, Agenda 21, identifiserte produksjons- og forbruksmønsteret i det utviklede nord som den viktigste

årsaken til miljøproblemene (FN, 2021). Planen viser hvordan forbruket må reduseres, samtidig som det utviklende sør skal få mulighet til å ha en økonomisk vekst som samtidig er sosialt og miljømessig bærekraftig (Langhelle, 2020, s. 147; FN, 2021).

Som én av to hovedproblemer fikk fattigdomsbekjempelse, ved FNs tusenårsmål i år 2000, åtte mål som skulle utrydde fattigdom. Ett av disse skulle sørge for en miljømessig bærekraftig utvikling (FN, 2021). Med mål som å halvere ekstrem fattigdom, øke tilgangen til drikkevann, og styrke kvinners stilling i samfunnet viser FN flere sider ved fattigdomsbekjempelsen. I etterkant, ved å se på de målte resultatene, vil tusenårsmålene være historiens mest vellykkede kampanje for å utrydde fattigdom og sult (FN, 2021).

Både i 2002 og i 2012, 10 og 20 år etter Rio-konferansen, møttes verdens ledere for å forsøke å lage en handlingsplan for hvordan målene fra 1992-konferansen skulle oppnås. Etter et lite konkret resultat i 2002, møttes de igjen i 2012 hvor de ble enige om et behov for nye politiske forpliktelser (FN, 2021). Resultatet av disse politiske forpliktelsene ble til en utvidelse av tusenårsmålene (som hadde en avslutning i 2015) ved de nye bærekraftsmålene (også i 2015). FNs (2021) generalforsamling nye bærekraftsmål ble til verdens felles plan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030.

### **2.3 Aktører og strukturer**

«Miljøforvaltning er alltid et resultat av aktørers handlinger» (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 22). Strukturer er det som ligger til rette for at slike handlinger kan eller ikke kan gjøres. Aktører kan være individer eller organisasjoner som har klare målsettinger og verdier, mens strukturer kan være sosiale normer, diskurser, lover og regler, samt økonomiske organiseringer som virker som elementer for å muliggjøre og begrense aktørers handlinger (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 22). Når det kommer til problemer knyttet til miljø og klima, er politiske økologer opptatt av hvordan strukturer på et globalt nivå kan ha stor betydning for lokale miljøforhold. Dette kan for eksempel være økonomiske strukturer eller diskurser mellom mektige aktører på globalt nivå (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 23). Aktører utnytter strukturene når de handler, og handlingene får tilbakevirkende kraft på underliggende strukturer som da forandres over tid av handlingene (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 23).

### **2.4 Undervisningstradisjoner i UBU**

Astrid Sinnes (2021, s. 55) forteller hvordan det ikke er fullstendig enighet for hvordan en utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) skal være. Etersom UBU er et stort felt innenfor



fagfeltet, vil det dermed være vanskelig å lage en konkret innholdsliste på hva som må inkluderes eller ikke. Derimot mener Sinnes (2021, s. 55) at det er visse elementer som er sentrale i en utdanning for bærekraftig utvikling. Disse er: 1) faglig oppdatert kunnskap, 2) tverrfaglig tilnærming til undervisningen, 3) at kunnskapen må knyttes til elevenes kontekst, 4) en utvikling av flere kompetanser enn kun rent teoretiske, og 5) en skole som læringsarena hvor elevene lærer å leve på en bærekraftig måte.

Dagens gjennomsnittlige måte å leve på er ikke bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 17). Med tanke på FNs klimapanelers utregninger og stadige endringer i klimaet er det viktig at utdanningssystemet gjør endringer for å gjøre samfunnsmedlemmene kapable til endringer for et bedre klima. Å utdanne elever til å leve i en verden slik den er i dag vil være det samme som å ikke gi en relevant utdanning (Sinnes, 2021, s. 17). UBU-forskningen blir med dette et redskap for å hjelpe utdanningssystemet til å utdanne elever med gode verdier og demokratiske ferdigheter.

Johan Öhman (2008, ss. 18-19) beskriver tre selektive tradisjoner for å undervise bærekraftig utvikling. Den ene er en *faktabasert* tradisjon til undervisningen, den andre er en *normativ* tradisjon, og den siste er en *pluralistisk* tradisjon. Disse tradisjonene representerer ulike tilnærminger for UBUs overordnede mål, undervisningens innhold og undervisningsmetoder (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 33). Tradisjonene er ikke gjensidig utelukkende, slik at lærere kan manøvrere seg fram og tilbake mellom de forskjellige (Sandell, Öhman & Östman, 2005; Sund & Wickman, 2011, i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 33).

I den faktabaserte tradisjonen viser læreren til miljøproblemer som kunnskapsproblemer (Öhman, 2008, s. 19). Under denne tradisjonen møter elevene undervisning som i store deler består av å fremme innsikt og forståelse for miljøproblemer. Ståstedet for denne tankegangen bunner ut i at det kun er vitenskap som kan gi et reliabelt grunnlag for kunnskapen om bærekraftrelaterte problemer (Öhman, 2008, s. 19). Kunnskap blir på en måte grunnstenen for utforskning, argumentasjon og beslutningstaking (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 34), noe som gjør at den demokratiske prosessen er noe som kommer i etterkant av utdanningen (Öhman, 2008, s. 19). Handlingskompetansen blir på denne måten svekket ved at elevene ikke får erfaring med å diskutere og finne løsninger på problemer.

Den normative tradisjonen er i større grad opptatt av verdiopplæring, og betrakter bærekraftproblemer som verdispørsmål (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 34). Svarene på disse verdispørsmålene blir utarbeidet og formulert av eksperter og politikere, basert på kunnskap fra vitenskapelig hold (Öhman, 2008, s. 19). I motsetning til den faktabaserte tradisjonen er

den demokratiske prosessen allerede gjort rede for i forløp av utdanningen (Öhman, 2008, s. 19). Undervisningen kan på denne måten bli indoktrinerende, da det er valgte verdier som skal formidles av læreren i klasserommet. Diskusjonene og løsningene på de bærekraftrelaterte problemene er allerede håndtert, noe som avgrenser mulighetene til utforskning hos elevene.

For den pluralistiske tradisjonen er målet å styrke elevenes kompetanse til å utforske og forhandle frem løsninger i og for et mer bærekraftig samfunn (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 35). Det jobbes her mer med å fremme flere syn, perspektiver og verdier når man arbeider med ulike problemer (Öhman, 2008, s. 20). Diskusjoner og problemløsning er i denne tradisjonen implementert i undervisningen, noe som drar den demokratiske prosessen inn i utdanningen for bærekraftig utvikling. Som nevnt tidligere er ikke tradisjonene utelukkende. Dette er viktig for den pluralistiske tradisjonen, da kunnskap og en mer faktaorientert argumentasjon for å støtte egne standpunkt (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 35). Denne tradisjonen har også mangler ved at problemer knyttet til relativisme oppstår (Öhman, 2008, s. 21). Er alle innspill og tanker like gode og like mye verdt? Burde alle løsningsforslag tas imot med oppmuntring og iverksetting?

## **2.5 Oppgaver som medierende redskap**

Det finnes mange læringsteorier om hvordan vi mennesker tilegner oss kunnskap og kompetanse. En av de mest kjente er Lev Vygotskys sosiokulturelle teori. Det er særlig tre temaer som er sentrale i Vygotskys teori: 1) forholdet mellom miljø og individ, 2) forholdet mellom språk og tanke, og 3) forholdet mellom læring og utvikling (Moen, 2013, s. 253). Sammenkoblingen av disse temaene i undervisning er, basert på denne teorien, svært viktig for barns læring og kognitive utvikling.

Vygotskys hovedinteresse var menneskets unike evne til å tenke, reflektere, resonnere og løse problemer. Med bakgrunn i dette var han særlig opptatt av språkets egenskap som redskap til å kommunisere, tenke, resonnere og til å løse problemer (Moen, 2013, s. 252). Tar man utgangspunkt i sosiokulturell teori kan man definere lærebokoppgaver som en form for medierende redskaper (Säljö, 2005, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 321). Denne tanken viser til hvordan lærebokoppgaver fører elevene til en viss forståelse av faget ved at de viser hvordan elevene skal forholde seg til lærestoffet.

### 3. Metode

#### 3.1 Innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en metode for å skaffe seg oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale. Det som i hovedsak skiller innholdsanalyse fra andre analysemetoder som for eksempel retorisk- eller diskursanalyse, er at innholdsanalysen tar for seg innholdet i teksten fremfor strukturen eller uttrykksformen (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305).

Vanligvis skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ metode, også for innholdsanalyse, men Krippendorf (2004, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307) argumenterer for at det alltid vil være en form tolkning involvert i en tekstanalyse. Ved kvantitativ metode menes en metode hvor tekstmaterialet blir bokstavelig betraktet som datamateriale for å kunne studere teksten systematisk med tanke på tallresultat (Bratberg, 2021, s. 117). Ved en kvalitativ metode menes imidlertid en metode hvor forskeren ikke teller noe, men kun kategoriserer og tolker innholdet i samme tekstmaterialet (Gorsky et al., 2012; Manganello & Blake, 2010, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307). Denne oppgaven vil ta for seg et utvalg av tekstmateriale fra lærebøker og læreplaner hvor materialet blir tolket og kategorisert i to omganger. Det blir videre telt for å skaffe en systematisk oversikt over meningsinnholdet i de forskjellige materialene. Resultatet fra de ulike materialene kan på denne måten sammenlignes med hverandre for å skaffe et blikk på utviklingen av meningsinnholdet i tidsperioden oppgaven tar for seg.

#### 3.2 Utvalg

Målet med oppgaven er å kunne si noe om hvordan bærekraftig utvikling blir endret i læreplanene og de respektive lærebøkene fra 9. trinn. Ved å analysere utvalg fra ulike tidsrom vil man kunne si noe om endring over tid. Utvalget av tekstmateriale for denne oppgaven består av *Mønsterplanen av 1987* (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987), *Reform 97* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), *Kunnskapsløftet 2006* (Utdanningsdirektoratet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006) og *Kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). De respektive lærebøkene er som følger; *Geografi* (Dolve & Trømborg, 1987), *Kosmos 9: Geografi, historie og samfunnskunnskap* (Nomedal, Bjørkenes, & Mygland, 1998), *Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Nomedal & Bråthen, 2007) og *Relevans 9: Samfunnsfag* (Heidenreich, Weider, & Waage, 2021). Læreplanene er valgt med tanke på oppgavens omfang, hvor målet er å kunne si noe om endring fra og med 1987 (da bærekraftig utvikling som begrep kom på

dagsordenen) til 2020. Lærebøkene er derimot valgt etter hvilke bøker som var tilgjengelige fra de ulike læreverkene. Dette innebærer blant annet at boken fra 1987 ikke gjelder for bare 9. trinn, men for hele ungdomstrinnet.

### 3.3 Datainnsamling

I innholdsanalyser der det skal telles antall forekomster av en viss innholdskategori, må tekstmaterialet brytes ned i mindre deler som kan kategoriseres hver for seg. Disse mindre delene kalles for analyseenheter i metodelitteraturen (Krippendorff, 2004, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 309). I denne oppgaven er det valgt å dele analysen i to deler, én del for læreplanene og én del for lærebøkene. Denne oppdelingen tar i betraktning at det kreves to ulike analyseenheter. For læreplanene er analyseenheten ganske enkelt definert som et avsnitt eller et kompetansemål, altså en avgrenset, helhetlig del av en tekst. Dette forenkler, samtidig som det konkretiserer, tekstmaterialet fra de ulike læreplanene. For lærebøkene er analyseenheten definert, etter problemstillingen, som en læreboksoppgave. Bakken & Andersson-Bakken (2016, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 311) beskriver en læreboksoppgave som en «peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv henvendt til eleven». En peritekst er tekstelementer som omgir hovedteksten (Genette, 1997, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 311), og det som skiller oppgaver fra andre peritekster er at den utfører en språkhandling som kommer til uttrykk som et spørsmål eller imperativsetning (Searle, 1976; Svennevig, 2009, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 311). Ved spørsmål/imperativer som er samlet i én bolk ble disse regnet som én oppgave med mindre de var fraskilt med hvert sitt nummer eller bokstav.

### 3.4 Behandling av data

Etter at analyseenheten er bestemt, er neste steg å utvikle kategorier som skal kodes ut fra. Dette ble gjort på en deduktiv framgangsmåte, altså at man utvikler kategorier basert på allerede etablert teori og empiri (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim et al., 2017, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312). I denne oppgaven er det utviklet to sett kategorier hvor det ene settet baserer seg på bærekraftig utviklings tre dimensjoner: *samfunnsmessig*-, *økonomisk*- og *miljømessig dimensjon*, og det andre settet baserer seg på de tre tradisjonene for å undervise bærekraftig utvikling: *faktabasert*-, *normativ*- og *pluralistisk tilnærming*. Ettersom analyseenheten er bestemt, og kategoriene er utviklet, kan kodingen finne sted. Etter hvert som relevante enheter velges ut og registreres, vurderes og fortolkes teksten inn i ulike kategorier (Grønmo, 2004, i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 236). Relevante enheter vil i denne oppgaven defineres som enheter som først og fremst omfatter en del av

bærekraftig utvikling. Ettersom problemstillingen er ute etter endring innenfor bærekraftig utvikling, vil enheter som ikke kan kodes som *samfunnsmessig*, *økonomisk* eller *miljømessig* innenfor bærekraftig utvikling heller ikke bli ettertraktet som en del av analysen. Om en enhet passer inn i flere kategorier vil den være plassert i den kategorien som utstråler sterkest.

### 3.5 Forskningens kvalitet

En studies kvalitet vil alltid være preget av påliteligheten til forskningen. Dette kalles studiens reliabilitet, og knytter seg til forskningens data, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det stilles strengere krav til reliabilitet i kvantitative studier enn i kvalitative studier ettersom denne formen krever mindre tolking og subjektivitet hos forskeren (Johannessen et al., 2021, s. 256). For denne oppgaven vil reliabiliteten bli styrket av skarpe føringer for hvordan analysen skulle gjennomføres, jf. sterkt avgrensede analyseenheter og en deduktiv framgangsmåte for utvikling av kategorier. Noe som svekker reliabiliteten for innholdsanalyser er derimot subjektiviteten av forskningen. Forskerens erfaringsbakgrunn gjør at ingen andre kan tolke på samme måte (Johannessen et al., 2021, s. 256). Oppgavens reliabilitet kunne blitt forsterket ved en eventuell kontrollkoding, hvor en annen person hadde kodet det samme datamaterialet med utgangspunkt i de samme kategoriene. Resultatet av sammenligningen mellom disse personenes koding viser studiets reliabilitet i form av statistiske beregninger (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 316).

En annen viktig faktor for en studies kvalitet er å sjekke om den måler det den er ment for å måle. Dette betegnes som studiens validitet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Ved kvalitative metoder blir dette meningsløst, da det ikke er noe som måles. Men validiteten kan imidlertid dreie seg om studien undersøker det den har som hensikt å undersøke, altså om framgangsmåtene og funnene reflekterer formålet med studien (Johannessen et al., 2021, s. 256). Til syvende og sist gir analysen av dette tekstmaterialet et resultat som gjenspeiler formålet med studien, nemlig å se utviklingen av kategoriene over tid. Samtidig er det punkter som trekker validiteten ned, for eksempel de sterkt avgrensede analyseenheterne, hvor det er muligheter for at noe tekstmateriale faller gjennom mellom linjene. Det samme gjelder valg av kategorier, hvor hver enhet kun blir kodet til en kategori i hvert kategorisett. På denne måten forsvinner muligens deler av resultatet til analysen. Også utvalget av tekstmateriale i denne oppgaven er med og påvirker validiteten på en negativ måte. Med tanke på fagendringer i skolen, samt tilgjengeligheten fra de ulike forlagene, vil tekstmateriale variere i grad av innhold og struktur.

## 4. Resultat

I denne delen av oppgaven presenteres funnene gjort under analysen. Resultatene er delt i fire deler, hvor både læreplanene og læreboksoppgavene er kodet etter to forskjellige kategorisett. Sammenligningen mellom de forskjellige resultatene kommer legger grunnlag for videre drøfting. Ut fra resultatene av analysen (vedlegg 1), fremstiller *Diagram 1* og *Diagram 2* utviklingen av de ulike kategoriene over tidsperioden 1987-2020 gjennom de utvalgte læreplanene, mens *Diagram 3* og *Diagram 4* fremstiller utviklingen gjennom de utvalgte læreboksoppgavene.

### 4.1 Læreplanene

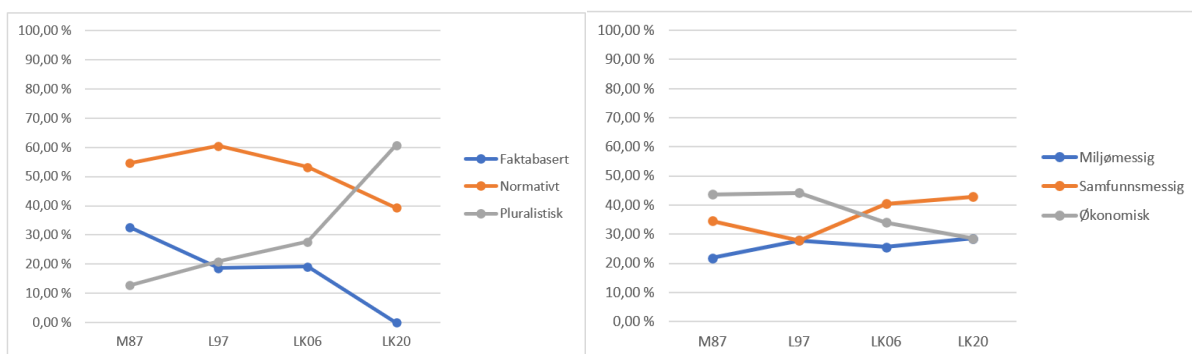


Diagram 1: Undervisningstradisjoner i læreplanene

Diagram 2: Dimensjoner i læreplanene

Fra *Mønsterplanen 1987* er det totalt 55 analyseenheter som er kategorisert innenfor bærekraftig utvikling. Om man ser på undervisningstradisjonene for bærekraftig utvikling ser vi en ujevn fordeling av de forskjellige tradisjonene. 55% av enhetene er kategorisert innenfor den normative tradisjonen, samtidig som den pluralistiske tradisjonen så vidt blir representert av bare syv enheter. Beveger man seg bortover tidslinjen til *Reform 97* vil man se en tydelig endring i læreplanene, og da med tanke på den faktabaserte- og den pluralistiske tradisjonen. Totalt antall enheter for læreplanen er minket til 43, men andelen av de ulike kategoriene vil alltid være representativt for helheten. Det som skjer er at den pluralistiske tradisjonen tar større plass i læreplanen, samtidig som den faktabaserte tradisjonen sviner litt bort. Den normative tradisjonen står derimot rimelig stabilt. I *Kunnskapsløftet 2006* ser man en videre utvikling av det som skjedde mellom 1987 og 1997. Antall enheter forblir omtrent det samme, men den pluralistiske tradisjonen får nå en enda større plass. Denne gangen er det den normative som må vike unna. *Kunnskapsløftet 2020* fortsetter denne utviklingen ytterligere, da den faktabaserte tradisjonen blir fjernet, samt at den normative også sviner litt. Utviklingen ender med en pluralistisk andel på 60% og en normativ andel på 40% av

enhetene. Selv om det her kun er 28 enheter som kategoriseres innenfor bærekraftig utvikling er resultatene tydelige i utviklingssammenhengen. Resultatet i sin helhet preges av en enorm vekst for den pluralistiske tradisjonen (diagram 1).

Resultatet for dimensjonene av bærekraftig utvikling i læreplanene (diagram 2) viser en ganske jevn fordeling av dimensjonene gjennom de ulike læreplanene. Om det er noe å kommentere annet enn en stabil fordeling av de ulike dimensjonene, så er det den gradvise mindre vektleggingen av den økonomiske dimensjonen over tid, samt at den samfunnsmessige dimensjonen ikke ble vektlagt like sterkt i 1997 som de andre årene for utvalget.

I tillegg til å se på utviklingen for hver av kategoriene, kan man også se på tvers av kategorisettene (vedlegg 1). Her er det særlig ett punkt som skiller seg ut fra de andre, nemlig hvilken type tradisjon som utmerker seg for den miljømessige dimensjonen, og da særlig i 1987. Her er ti av tolv enheter kodet til å være innenfor den normative tradisjonen. Dette skiller seg fra de to andre dimensjonene, hvor det er jevnt fordelt mellom normativ og faktabasert tradisjon, samt mangel av pluralistisk tradisjon. Denne utmerkelsen utjevner seg etter hvert, og forsvinner helt i 2020.

#### 4.2 Læreboksoppgavene

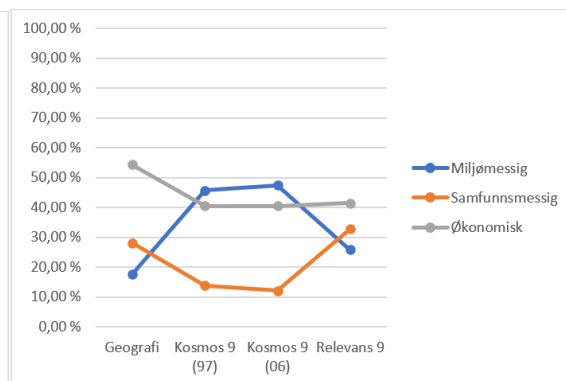
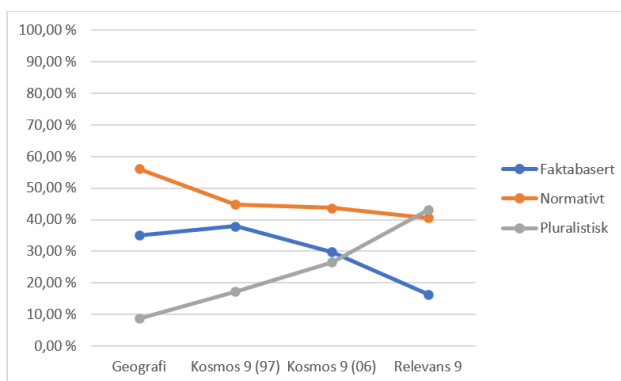


Diagram 3: Undervisningstradisjoner i læreboksoppgavene

Diagram 4: Dimensjoner i læreboksoppgavene

De ulike undervisningstradisjonene for bærekraftig utvikling viser en tilnærmet lik utvikling i læreboksoppgavene som i læreplanene. Man ser samme tendens ved den pluralistiske tradisjonen, da andelen øker fra 9% til 43% av oppgavene i løpet av litt over 30 år. Dette skjer samtidig som den normative- og faktabaserte tradisjonen sakte, men sikkert, faller av. Noe som skiller seg fra læreplanene er hvordan den faktabaserte tradisjonen ikke forsvinner helt. Den går fra en andel på 35% til 16% i løpet av perioden. Ellers har den normative utviklingen i lærebøkene nærmest identisk utvikling som læreplanene.

Ser man videre på dimensjonene av bærekraftig utvikling i lærebokoppgavene, ser man store variasjoner blant alle kategoriene. Det er spesielt den miljømessige dimensjonen som blir vektlagt ulikt i de forskjellige lærebøkernes oppgaver. Fra en andel på 17% i 1987 økte den drastisk til 46% i neste læreplan av utvalget, ble i samme prosentandel i 2006, før den sank drastisk igjen til 25% i 2020. Den økonomiske dimensjonen ble sterkt representert med 54% i 1987, før den stabiliserte seg fra 1997 og utover med en andel på 41%. Den samfunnsmessige dimensjonen har en motsatt utvikling fra den miljømessige dimensjonen, da den starter på om lag en tredel av andelen, synker kraftig til 12-13% fra 1997 til 2006, før den karrer seg tilbake til en tredel i 2020. Det er mye som kan være grunnlag for at denne utviklingen i lærebokoppgavene er så ustabil, og ikke minst forskjellig fra utviklingen til læreplanene, men noe som også utmerker seg er stabiliteten mellom 1997 og 2006.

## 5. Diskusjon

### 5.1 Læreplanene

For læreplanenes del viser analysen en tydelig utvikling når det kommer til de ulike tilnærmingene til UBU. Utviklingen går i hovedsak ut på at det er en nedgang av den faktabaserte- og normative tradisjonen, og dette i tråd med at den pluralistiske skyter i været. Vare & Scott (2007, i Ferrer & Wetlesen 2019, s. 37) skiller mellom to typer UBU, én normativ-instrumentell tilnærming, og én kritisk og demokratisk tilnærming. Skillet viser til en henholdsvis faktabasert/normativ tilnærming og pluralistisk tilnærming. Spørsmålet som tar for seg hvilken tilnærming som betraktes som den best egnede tradisjonen for UBU har man vanskelig for å svare på, men det er en enighet i at kritisk tenkning og utforskning bør ha en sentral rolle i undervisningen (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 37).

Om man ser på departementene som utgir læreplanene, så er det klart at deres verdier og holdninger påvirker innholdet for utgivelsene. Departementene, som aktører, påvirker altså strukturene som omfatter den norske skolen, og da også den samfunnsfaglige delen av skolen. Analysen viser en klar endring fra en normativ-instrumentell tilnærming til en kritisk og demokratisk tilnærming. Dette har mulig opphav i departementenes videreføring av verdier og holdninger. De nye læreplanene har en målsetting om at elevene skal få gå mer i dybden (dybdeløring) i problemstillinger (Sinnes, 2021, s. 51). Dette resulterer naturligvis i mindre undervisning koblet til kunnskap (faktabasert), og mer undervisning koblet til kompetanse (pluralistisk). Uansett ser vi hold i analysen, ettersom den normativ-instrumentelle tilnærmingen synker jevnt, og at den pluralistiske tradisjonen tar større plass.



Noe som utmerker seg i analysen av læreplanene for tradisjonene til UBU er hvordan den faktabaserte tradisjonen forsvant i 2020. Dette har mulig grunnlag i det som er nevnt tidligere, altså ved at dybdelæring utelukker store deler av en faktabasert undervisningstilnærming, samt at det har vært en verdiendring i departementet, men det kan også være på grunn av gjennomførelsen av analysen. Ettersom analyseenhetene har såpass strukturelle avgrensninger, vil det gå tapt en del informasjon i kodingsprosessen. Det er også en halvering av antall analyseenheter fra læreplanene i tidsrommet fra 1987-2020, noe som kan tyde på enda mer utydelige resultat.

Analysen viser en svak endring i en tilnærmet likt tredelt vektlegging av de forskjellige dimensjonene for bærekraftig utvikling i læreplanene. FN (2021) og Langhelle (2020, s. 147) beskriver hvordan bærekraftig utvikling, helt fra starten av perioden som analyseres, har vært tredelt. Det vises til en økonomisk vekst som samtidig er sosialt og miljømessig bærekraftig. Resultatene av denne analysen korrelerer rimelig bra med FNs gjensidige tredeling. Det er noen tendenser til ulik vektlegging av dimensjonene for hvert år, og dette kan komme av så mangt. For eksempel har det et mulig opphav i de ulike partiene som styrte departementene for utdanning, noe som fører deres syn over på utdanningen. Det kan også være små justeringer FN har gjort i definisjonen av bærekraftig utvikling, noe som slår tilbake gjennom forholdet mellom aktør og struktur. En annen mulighet er også for så vidt denne analysens validitet. De sterkt avgrensede analyseenhetene, og det stadig minkende antallet av analyseenheter kan ha påvirket resultatet. Subjektiviteten av denne analysen er også av betydning. Forskerens reliabilitet er av stor betydning når resultatene skal vurderes. Både forståelsen av dimensjonene og hvilke analyseenheter som passer til de ulike dimensjonene er punkter hvor subjektiviteten i denne oppgaven kan ha påvirket resultatene.

Blant andre Giddings, Hopwood & O'Brien (2002, i Langhelle, 2020, s. 148) påstår at denne tredelingen av dimensjonene ikke egner seg. De argumenterer for at miljødimensjonen legger til rette for en sosial dimensjon hvor økonomisk vekst kan utspille seg. Eksperters motargumenter for FNs definisjoner er med på å legge et kritisk blikk på denne vektleggingen i læreplanene. Om departementene som utformer læreplanene tar innspillene til betraktning vil dette også være forklaring på hvorfor resultatene avviker smått i enten den ene eller andre retningen.

## **5.2 Læreboksoppgavene**

For læreboksoppgavenes del viser analysen for tilnærmingene til UBU en lik type utvikling som ved læreplanene. Ettersom lærebøkene blir laget med et tilstrebende likt verdigrunnlag og

vektlegging som det læreplanene tilsier, er det positivt både for oppgaven, forlagene og departementene at resultatene mellom lærebøkene og læreplanene til en viss grad samsvarer. Da læreboksoppgaver har som formål å geleide elevene til en viss forståelse av faget (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 321), gjør forlagene en god jobb for å etterstrebe departementenes verdier.

Sammenligner man de to diagrammene som omfavner tradisjonene for UBU, ser man at de har samme type utvikling. Den pluralistiske tradisjonen overtar for den normativ-instrumentelle. Det skjer ikke i like stor grad, og dette kommer nok av måten lærebøkene er bygd opp på. En analyseenhet ble beskrevet som «peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv henvendt til eleven» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 311). Denne beskrivelsen tar for seg samtlige spørsmål, uansett hvor lange eller korte de er. En læreboks oppbygning, når det kommer til oppgaver, pleier som regel å ha noen ulike deler; noen gjenfortellingsspørsmål, noen kreative oppgaver, noen diskusjonsoppgaver, og noen dypdykk. Dessverre viser ikke denne analysen hvordan disse ulike oppgavene vektlegges med tanke på tid og innsats. På denne måten blir ikke de faktabaserte og normative perspektivene like bortgjemt som de ble i de lengre avsnittene fra læreplanene, og dermed blir ikke utviklingen fra normativ-instrumentell til pluralistisk like stor for læreboksoppgavene.

Analysen for de ulike dimensjonene i læreboksoppgavene viser flere ekstreme endringer. Da lærebøkene klarte å etterstrebe læreplanenes ønskede UBU, er det vanskelig å tro at det naturlig kan forekomme slike endringer. Både FNs (2021) endringer fra 1972-2015 og læreplanenes vektlegging av de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling viser til en tilnærmet lik tredeling av begrepet. Resultatene fra analysen viser en total skjevfordeling gjennom hele perioden, der det noen ganger er den miljømessige dimensjonen som vektlegges tyngst, mens det andre ganger er den økonomiske dimensjonen. Ser vi på endringen mellom 1997 og 2006 er det mulig vi finner svaret på disse endringene. Bøkene fra disse årstallene kommer fra samme forlag, og de omfatter de samme fagene. Det er tydelig at dette forlaget ikke har vektlagt den samfunnsmessige dimensjonen like høyt som de to andre dimensjonene, noe som viser en mindre etterstrebelse etter å følge læreplanenes vektlegging. Disse verdigrunnlagene hos forlagene kan for eksempel komme fra eksperter som Giddings, Hopwood & O'Brien, der disse vektlegger dimensjonene ulikt på grunn av hva som legger til rette for hva.

På den andre siden er det derimot et relativt godt samsvar mellom dimensjonene i læreplanene og læreboksoppgavene både i 1987 og i 2020. Dette er ulike forlag fra 1997 og 2006, noe som igjen viser til en dårlig etterstrebelse av akkurat dette forlaget. Dette er også noe som spiller inn på reliabiliteten av resultatene. Ved å ha analysert flere bøker fra ulike forlag ville analysen mulig kunne tette disse hullene i resultatene, og dermed fått et reliabelt svar. Omfanget på denne oppgaven gjorde dessverre dette vanskelig å gjennomføre. Med dette i tankene er det tenkelig at lærebøkene opprettholder samme type utvikling som ved analysen av tradisjonene for UBU, ved at de etterstreber samme vektlegging som de respektive læreplanene. Allikevel er det vanskelig å se bort fra hvordan en lang delperiode av perioden denne oppgaven tar for seg avviker så sterkt fra læreplanene.

## 6. Konklusjon

I denne oppgaven er det forsket på hvordan lærebøker og læreplaner i samfunnsfaget vektlegger de ulike tradisjonene for undervisning for bærekraftig utvikling, samt de tre dimensjonene av begrepet. Oppgaven har tatt for seg en periode fra 1987 til 2020, hvor målet med oppgaven var å finne utviklingen til de forskjellige vektleggingene. Det er gjort en innholdsanalyse av både læreplanene og lærebøkene. Resultatene fra analysen ga god informasjon til å kunne svare på problemstillingen. Dette kunne merkes at lærebøkene og læreplanene hadde tilnærmede samsvar mellom både tradisjonene for UBU og dimensjonene av bærekraftig utvikling, med noen unntak.

Undervisningstradisjonen i 1987 var lite preget av en pluralistisk tilnærming, men holdt i stedet på en normativ-instrumentell metode. Gjennom perioden blir dette stadig snudd mer og mer på hodet, og ender med en klar prioritering av en pluralistisk tilnærming, hvor læreplanene viste null forekomster av den faktabaserte tilnærmingen i 2020. Om man videre ser på vektleggingen av dimensjonene for bærekraftig utvikling ser man en henholdsvis gjensidig tredeling i perioden for læreplanene, men derimot en kraftig forstyrrelse midt i perioden for lærebøkene. Dette kan bli grunnlagt ved et av forlagenes verdier og holdninger. Alt i alt ser man, likt som FNs (2021) likeverdige tredeling av bærekraftig utvikling, en likeverdig tredeling av undervisningen gjennom hele perioden. Samtidig ser vi en stadig mer demokratisk, kritisk tenkende og utforskende tradisjon fremfor en normativ-instrumentell tradisjon.

## 7. Referanseliste

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 305-326). Universitetsforlaget.
- Benjaminsen, T. A. & Svarstad, H. (2017). *Politisk økologi: Miljø, mennesker og makt* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dolve, K. & Trømborg, D. (1987). *Geografi* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eidsvik, E., Kolstad, E. W., Nielsen, P. R. & Vågenes, V. (2019). *Verda og vi*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.). (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FN. (1973). *United Nations Conference on the Human Environment, 5-16 June, Stockholm*. Hentet April 25, 2022 fra United Nations:  
<https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>
- FN. (2021, Oktober 28). *Bærekraftig utvikling*. Hentet April 6, 2022 fra FN-sambandet:  
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Knutsen, G. W. (2006). *Lange linjer i historien*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=97012>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet - miljø og utvikling hånd i hånd? I J. Aasetre & J. Cruickshank (Red.), *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (ss. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 251-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J. H., Bjørkenes, T. & Mygland, K. O. (1998). *Kosmos 9: Geografi, historie, samfunnskunnskap*. Kristiansand: Nortext.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU). (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Öhman, J. (2008, Januar). Environmental ethics and democratic responsibility - A pluralistic approach to ESD. *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research*, ss. 17-32.

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Resultat læreplananalyse

Antall av Kategori					
	M87	L97	LK06	LK20	Totalsum
Miljømessig	12	12	12	8	44
Faktabasert	1	4	2		7
Normativt	10	6	8	4	28
Pluralistisk	1	2	2	4	9
Samfunnsmessig	19	12	19	12	62
Faktabasert	8	2	2		12
Normativt	8	7	11	4	30
Pluralistisk	3	3	6	8	20
Økonomisk	24	19	16	8	67
Faktabasert	9	2	5		16
Normativt	12	13	6	3	34
Pluralistisk	3	4	5	5	17
<b>Totalsum</b>	<b>55</b>	<b>43</b>	<b>47</b>	<b>28</b>	<b>173</b>

### 8.2 Vedlegg 2: Resultat læreboksoppgaveanalyse

Antall av Kategori					
	Geografi	Kosmos 9 (97)	Kosmos 9 (06)	Relevans 9	Totalsum
Miljømessig	10	53	75	30	168
Faktabasert	5	21	25	4	55
Normativt	5	22	31	6	64
Pluralistisk		10	19	20	49
Samfunnsmessig	16	16	19	38	89
Faktabasert	4	9	4	7	24
Normativt	10	4	10	18	42
Pluralistisk	2	3	5	13	23
Økonomisk	31	47	64	48	190
Faktabasert	11	14	18	8	51
Normativt	17	26	28	23	94
Pluralistisk	3	7	18	17	45
<b>Totalsum</b>	<b>57</b>	<b>116</b>	<b>158</b>	<b>116</b>	<b>447</b>