



En tematisk lærebokanalyse om bærekraftstematikken i et utvalg norske
lærebøker.

Kandidat: Nima Shamlou
Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet
Campus: Kalvskinnet

Fordypningsoppgave vår 6.semester 2022
MGLU 3111

Antall ord: 7413

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Abstrakt..... | 3 |
| 1.0 - Introduksjon..... | 3 |
| 2.0 - Aktualisering | 3 |
| 2.1 - <i>Hvordan har begrepet og tematikken utviklet seg?</i> | 3 |
| 2.2 - <i>I dybden av begrepet</i> | 5 |
| 2.3 – <i>Begrepet i Fagfornyelsen</i> | 7 |
| 3.0 - Hvorfor lærebokanalyse? | 7 |
| 4.0 – Metode | 9 |
| 5.0 - Diskuteres tematikken i læreplanene? | 11 |
| 5.1 - <i>Mønsterplanen av 1974</i> | 11 |
| 5.2 - <i>Mønsterplanen for grunnskolen 87</i> | 11 |
| 5.3 - <i>Reform 97</i> | 12 |
| 5.4 - <i>Kunnskapsløftet 06</i> | 13 |
| 5.5 - <i>Ser man endringer i fremstillingen av bærekraftstematikken i læreplanene?</i> | 13 |
| 5.6 – <i>Forskningsspørsmål</i> | 14 |
| 6.0 – Analyse av lærebøker | 14 |
| 6.1 - <i>O-fag: 6a. Grunnbok, 1986</i> | 14 |
| 6.2 - <i>Geografi og samfunnskunnskap 6, 1997</i> | 15 |
| 6.3 - <i>Gaia, 2012</i> | 16 |
| 7.0 – Diskusjon..... | 17 |
| 8.0 – Konklusjon..... | 19 |
| 9.0 - Referanser | 21 |

Abstrakt

Oppgaven har som mål å besvare om man ser en endring i fremstillingen av bærekraftstematikken i et utvalg lærebøker fra 1986 til 2012. Den ser på hvordan tematikken og begrepet *bærekraftig utvikling* er aktuelt i dagens diskurs og hvordan det har blitt et verdensomspennende begrep fra verdenskommisjonen til de norske læreplaner. Metoden jeg har valgt for å samle inn data som kan besvare problemstillingen har gått ut på at jeg har valgt ut lærebøker fra 6. og 7. trinn og læreplaner for deretter å finlese de etter områder hvor bærekraftstematikken har blitt dratt frem. Dette resulterte i at jeg fant endringer og likheter i fremstillingen av bærekraft, både i læreplanene og i lærebøkene.

1.0 - Introduksjon

Jeg har som mål for oppgaven å diskutere hvordan bærekraftstematikken har utviklet seg i den norske skolen gjennom å analysere et utvalg av lærebøker. Dette blir gjort gjennom en tematisk lærebokanalyse av utvalgte norske lærebøker fra 1986 til 2012.

Jeg har kommet frem til problemstillingen «*Ser man en ulik fremstilling i bærekraftstematikken i et utvalg av norske lærebøker mellom 1986 og 2012 enn slik vi forstår bærekraft i dag?*».

Utgangspunktet for en slik problemstilling er interessen rundt hvordan tematikken har blitt diskutert og presentert opp mot den forståelsen vi har i dag.

Jeg starter med å aktualisere temaet gjennom å vise til dens relevans for dagens diskurser som omhandler det vi kjenner som bærekraftig utvikling. Deretter viser jeg til hvordan verdenskommisjonen for miljø og utvikling aktivt begynte å bruke begrepet bærekraftig utvikling i 1987 for deretter å definere hva som menes med bærekraftig utvikling i dag, og hvordan den norske skolen forsøker å bruke det i utdanningen. Oppgaven vil så ha et metodekapittel hvor jeg viser til hvordan jeg samlet inn data, før jeg ser nærmere på læreplanenes fremstilling av tematikken som avsluttes med en analysedel angående fremstillingen av tematikken i lærebøkene. Til slutt vil jeg diskutere de ulike funnene og konkludere om fremstillingen har gjennomgått en utvikling eller ikke.

2.0 - Aktualisering

2.1 - Hvordan har begrepet og tematikken utviklet seg?

Konseptet og etableringen av begrepet «bærekraftig utvikling» begynte allerede i Stockholm 1972, hvor FN hadde en konferanse angående den negative miljøutviklingen. Målet med

konferansen var å utvikle et program som ivaretok det menneskelige miljøet. Det var flere utviklingsland som mente det var for mye fokus på miljøproblemer de industrialiserte landene erfarte, altså problemer knyttet til økonomisk utvikling fremfor de miljøutfordringer som utviklingslandene erfarte. Disse dreide seg om manglende tilgang på vann, dårlig vannkvalitet, dårlige sanitærforhold og mangel på husly som kom av de industrialiserte landenes vekst (Langhelle, 2020, p. 145). Konferansen resulterte i at flere land satte bærekraftig utvikling på agendaen rettet mot utviklingslandene og deres erfarte problemer med utslipp fra de industrialiserte landene.

Etter Stockholm-konferansen, så blir bærekraftig utvikling som begrep blir brukt i større grad, da spesielt i forbindelse med 1987 og verdenskommisjonen for miljø og utvikling, også kjent som *Brundtland-kommisjonen*. Selv om begrepet hadde eksistert tidligere ved at kommisjonen faktisk eksplisitt ble spurt om å «utarbeide forslag til en langsiktig miljøstrategi for å fremme bærekraftig utvikling fram til og forbi år 2000» (Brundtland, 1987, p. 9). Så er det i selve rapporten *Vår Felles Framtid* hvor begrepet får roffeste, og som enda den dag i dag preger definisjonen av bærekraftig utvikling. Rapporten kom frem til at miljømessige institusjoner ikke burde bli avgrenset andre områder ettersom bærekraftig utvikling er et viktig hensyn i de aller fleste sektorer som energi, sosiale, økonomiske og andre aspekter av utviklingsarbeid. Nå gjaldt ikke lenger kun de miljømessige hensyn (Rogers et al., 2008). «Med bærekraftig utvikling som slagord forsøkte verdenskommisjonen å integrere hensynet til miljø og utvikling og å fokusere på samspeillet mellom dem» (Langhelle, 2020, p. 143). Noe man ser igjen i dagens forståelse av begrepet.

Bærekraftstematikken får en økt oppslutning utover 80-tallet. Det blir i tillegg tydelig at forståelsen av bærekraftig utvikling øker i takt med tiltak, programmer og handlingsplaner som blir lagt for å demme opp for utslipp, vekst og utvikling. Bærekraftig utvikling vokser i omfang fra å være brukt i små kretser til å bli et begrep brukt av ledere verden over, og som gjør inngrep i hverdagen gjennom å bli noe man må ta hensyn til på tvers av fagseksjoner. For det at bærekraftig utvikling blir noe som ikke bare handler om naturvern, men at det og handler om sosiale-, miljø- og økonomiske forhold, er noe vi enda bruker i vår forståelse av begrepet. Dette skal jeg se nærmere på.

2.2 - I dybden av begrepet

«Vår Felles Framtid» gikk i dybden av begrepet og ga oss en forståelse om at mennesker ikke er uavhengige naturen og miljøet, men at det er et samspill. Den konstaterte og at «Miljøet eksisterer ikke som et felt som er løsrevet fra menneskers handlinger, ambisjoner og behov, men «miljøet» er der hvor vi alle lever, og «utvikling» er hva vi alle forsøker å oppnå for å forbedre våre livsvilkår innenfor miljøets rammer. Disse to er uatskillelige.» (Brundtland, 1987, p. 10). Videre pekes det på at det er utviklingstrekk man gjerne ser i de industrialiserte landene som ikke er bærekraftige, at «avgjørelser i disse landene vil få dyptinngripende virkninger for alle menneskers muligheter for framskritt i kommende generasjoner som en følge av disse landenes store økonomiske og politiske makt.» (Brundtland, 1987, p. 10). Dette viser til forståelse om at det er forhold knyttet til utviklingen av jordens ressurser som man enda ikke vet konsekvensene av, men at man må ta grep og da spesielt de landene som har stått for de største utslippene og hatt den største veksten, økonomisk og industrielt sett. Denne forståelsen fører til den setningen som i aller størst grad har definert forståelsen av tematikken og begrepet bærekraftig utvikling som lyder: «Bærekraftig utvikling er en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Brundtland, 1987, p. 42). Essensen i begrepet og tematikken er at man skal videreføre jorden til den neste generasjonen i bedre eller lik stand som man selv «brukte» den.

Bærekraftstematikken må også ses i et flerskalaperspektiv som gir det et bredere utvalgfelt. Flerskalaperspektivet handler om at man må vurdere, tenke og handle på lokalt, nasjonalt og globalt nivå (Klein, 2020, p. 20). En integrering på flere geografiske nivåer er derfor en forutsetning for at en bærekraftig utvikling skal være mulig. Det betyr at man må vurdere valgene man tar i et lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv ettersom de globale sammenhengene er komplekse, så vil valgene vi tar berøre mange (Klein, 2020, p. 23).

Bærekraftig utvikling kan man da si at handler om sammenhengen mellom de tre dimensjonene: Miljø, økonomi og samfunn. Der miljø og klima representerer hvordan menneskeskapte klimagassutslipp forsterker drivhuseffekten som fører til global oppvarming og klimaendringer, og at disse endringene gjør at måten vi lever på i dag må endres for å forhindre oppvarming. Økonomi handler om å sikre den økonomiske tryggheten for mennesker og samfunn uten at det går på bekostningen av klimaet ved å eksempelvis stoppe brenningen av olje, kull og gass uten at man ender opp i økonomisk krise. Målet er at

økonomien skal bli «grønn», noe som vil si at den skal skape arbeidsplasser og skatteinntekter i tråd med at den skal sikre menneskers behov, og holde seg innenfor det naturen tåler. Den siste dimensjonen handler om samfunnet og de sosiale forhold. Det at bærekraftig utvikling skal sørge for å sikre menneskers rettighet til et anstendig liv og påvirkning av egne liv (FN-sambandet, 2022). Disse tre dimensjonene må sees i sammenheng og utføres i tråd med hverandre for at noe skal være bærekraftig. Jamfør Brundtland (1987), så var behovet for «en ny epoke med økonomisk vekst – en vekst som er sterk og samtidig sosialt og miljømessige bærekraftig» (Brundtland, 1987, p. 11). Det gjør bærekraftig utvikling til et viktig element å integrere i for eksempel læreplanene.

Judith Klein er samfunnsgeograf og doktorgradsstipendiat ved senter for arbeidslæring for bærekraftig utvikling. I boken *Bærekraftig utvikling i skolen* (2020) utdyper hun hva vi i dag ser på som bærekraftig utvikling. Klein viderefører verdenskommissjonens definisjon om bærekraftig utvikling som er at «Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger mulighetene for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (WCDE, 1987, I Klein, 2020, p. 17). Denne definisjonen benyttes også i Fagfornyelsen 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I begrepet rommer også FNs 17 bærekraftsmål hvor det å utrydde sult, god utdanning, rent vann og gode sanitærforhold og ikke minst det å stoppe klimaendringene, er noen av målene. Visjonen og målet er satt til blant annet å forbedre miljø- og klimasituasjonen innen 2030. Viktigheten av at det er FN som har satt disse målene i samarbeid med «land over hele verden og nesten ti millioner mennesker fikk sagt sin mening gjennom en spørreundersøkelse» (FN-sambandet, 2022) kan man ikke underdrive. Det er en felles arbeidsplan for globalt samarbeid og ble utviklet av et større mangfold med aktører. Klein (2020) peker i tillegg på det som overordnet del (2020) skriver relatert til bærekraftig utvikling i form av at «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. Den bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.3 – Begrepet i Fagfornyelsen

I Fagfornyelsen så er temaet bærekraftig utvikling kommet som en av pilarene i læreplanen. Det er blitt ett av tre tverrfaglige temaer som skal inkluderes i alle fag hvor formålet er at det som tema skal kunne legge til rette for forståelse for dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan forstås og aktivt gjøre noe med (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Også her bygger forståelsen om sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold som viser til at «menneskehetens levesett og ressursforbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tema som inkluderer miljø, fordeling av ressurser, likestilling, klima og fattigdom skal tas opp og knyttes til bærekraftig utvikling. I tillegg så har Fagfornyelsen fokusert på bruk og kunnskap omkring den teknologiske betydningen. «Sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kunnskap om teknologi skal kunne bidra til at elevene i større grad skjønner at teknologi kan både bidra og skape utfordringer.

Ved å ha bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, skal elevene kunne utvikle kompetanse som gjør dem kapable til å ta egne valg som er etiske og miljøbevisste (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

3.0 - Hvorfor lærebokanalyse?

I en skole vil læremidler være viktige og nødvendige. Og ved en analyse av lærebøker vil man kunne tilegne seg kunnskap om utviklingen av et aktuelt begrep. Derfor vil en oppgave som ser på fremstillingen av bærekraftig utvikling i tidligere lærebøker, kunne være et bidrag til å belyse sider ved dagens klimadebatt som forsterker vår forståelse av hvordan man har sett på nettopp klima og bærekraftig utvikling i den norske skolen. Det å se på hvordan man har blitt «lært opp» om temaet bærekraftig utvikling i en historisk lærebokanalyse kan gi en større forståelse av hvorfor man har ulike synspunkter i dagens debatt om hva bærekraftig utvikling er og hvordan man skal kunne bidra til bærekraftighet.

Et eksempel på dette er ved innføringen av «God utdanning» som et av FNs bærekraftsmål. Dette er et av målene til FN og ble anerkjent da de kom i 2015. Det at utdanning inkluderes i den bærekraftige utviklingen viser at man har støtte og et ønske om at skolen skal bidra til nettopp det å utdanne unge mennesker til å ta «riktige» valg. I boken *Bærekraftig utvikling i skolen*, så sier Judith Klein at «Tanken er at det som læres på skolen, vil ha en effekt på

samfunnsnivå i et langsiktig perspektiv» (Klein, 2020, p. 18). Og det er nettopp derfor det er viktig å gå tilbake for å se på hvordan temaer som miljø, klima og bærekraft har blitt lært bort i den norske skolen. Men i så tilfelle, er det også viktig å stille kritiske spørsmål rundt bruken av lærebøker. For, i hvor stor grad benytter en lærer seg av lærebøker i en undervisningssituasjon?

Bachmann (2004) gjennomførte en spørreundersøkelse av ungdomsskolelæreres bruk av lærebøker. Undersøkelsen konkluderte med at de fleste lærere benytter seg av lærebøker for presentasjon av fagstoff. Hele 83% svarte at de brukte læreboka som utgangspunkt da skulle presentere fagstoff til elevene (Bachmann, 2004). Når det er så mange som svarer at de benytter seg av lærebok som utgangspunkt for undervisning, så vil kan en slik oppgave også være med på å belyse hva man faktisk har lært om temaet i den norske skolen.

Så, hvordan kan skolen bidra til å danne, utdanne og belyse om fremtidens utfordringer relatert til klimaet og det å leve bærekraftig? Vi ser at vår tids store problemstillinger er komplekse og globale. Dette krever at man med en rød tråd sammenkobler ulike fagdiskurser og på den måten skaper en sammenfattende forståelse. Dette forsøker LK20 seg med å gjøre ved at «verdiene og prinsippene i læreplanverkets overordnede del – og kjerneelementene skal telle like mye som kompetansemålene. Slik sett skal det bli bedre sammenheng både i læreplanverket og mellom fagene» (Klein, 2020, p. 8). Det står òg i opplæringslova at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal [...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane [...] innsikt og forankring» (Opplæringslova, 2022, pp. § 1-1). I dagens samfunn, så vil dette si at man skal reflektere over mange ulike problemstillinger som økning i temperaturer, økning i ekstremvær, klimakrise, redusert naturmangfold, pandemier, årsaker til pandemier. Å reflektere rundt hvordan man skal håndtere dette, er viktig og vil få store konsekvenser for hvordan fremtiden kan komme til å se ut, men det å analysere hvordan man har lært om det i lærebøker, kan gi oss et annet perspektiv i forståelsen av hvordan man har agert, til nå, i henhold til en bærekraftig utvikling. Kemp (2013) diskuterer omkring begrepet globalisering, og at det som fenomen har eksistert over en lengre periode uten at utdanningssystemene har greid å ta innover seg dette i høy nok grad. Klein (2020) bruker òg Kemp (2013) hvor hun sier «Vi bruker tid og ressurser på å ragere på katastrofer skapt av oss selv gjennom måten vi lever på, som vi egentlig kunne ha forebygget» (Klein, 2020, p. 9). Ved å sette søkelys på hvordan man i den norske skolens lærebøker så på bærekraft, klima og miljø vil man også kunne etterfølge et av FNs bærekraftsmål som er god utdanning. Dette er et av målene til FN og ble

anerkjent da de kom i 2015, og tanken bak det er «at det som læres på skolen, vil ha en effekt på samfunnsnivå i et langsiktig perspektiv» (Klein, 2020, p. 18). På den måten, ved å undersøke dette vil man kunne få en bedre forståelse av hva som kunne blitt gjort annerledes i lys av den forståelsen vi har i dag.

4.0 – Metode

Metoden jeg har brukt for å innhente data som skal belyse problemstillingen min kalles en kvalitativ *innholdsanalyse*. Dette betyr at dataen jeg har innhentet skal «analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forhold i samfunnet vi ønsker å studere» (Johannessen et al., 2021, p. 236) hvilket er om man ser en endring i fremstillingen av bærekraftstematikken i et utvalg av norske lærebøker fra 1986 til 2012. Det at jeg har valgt en metode som er en kvalitativ analyse, gjør at jeg som forsker gjør et forsøk på å spore en endring i fremstillingen av tematikken uten at målinger av frekvente ord eller statistikk står for datamaterialet (Bratberg, 2021). I tillegg har jeg valgt å knytte analysen av lærebøkene opp mot fremstillingen av bærekraftstematikken i læreplanene fordi lærebøkene følger læreplanene og blir dermed relevant i fremstillingen av tematikken i lærebøkene.

Valget ved å gjøre en slik innholdsanalyse om til en kvalitativ analyse gjør rommet for tolkninger større, og dermed så øker sannsynligheten noe for at det kan bli en feilaktig konklusjon, men tolkningsrommet gir også meg som forsker muligheten til å se dataen i lys av konteksten det er skrevet i.

Jeg har innhentet data for kunne besvare problemstillingen gjennom en *deduktiv* måte, som vil si at jeg har tatt utgangspunkt i en påstand hvor jeg lurer på om man har sett en ulik fremstilling rundt tematikken bærekraft i et utvalg av norske lærebøker mellom 1986 og 2012 i lys av dagens forståelse. For det å *dedusere* betyr «å utlede». «Det vil si en utledning fra det generelle til det konkrete» (Johannessen et al., 2021, p. 30). Det jeg har gjort er å benytte meg av dataen jeg har funnet i lærebøkene og i læreplanene, for å besvare om jeg ser en endring i fremstillingen eller ikke.

Organiseringen av data ble gjort i tråd med Johannessen m.fl. (2021) som deler prosessen i tre faser (jf., Grønmo, 2004 i Johannessen et al., 2021) hvor første fase handler om forberedelser. Her startet jeg med å utforme en problemstilling jeg fant interessant innenfor et relevant tema. Deretter fant jeg ut at jeg ville se på tematikken i endring over et lengre

tidsperspektiv. Til slutt i første fase så handlet det om å finne lærebøker og læreplaner og å gjøre et utvalg. I denne delen tenkte jeg først å ta for meg bøker fra samme forlag, men da biblioteket på Lysholm ikke hadde relevante bøker fra samme forlag, så ble det problematisk. Jeg valgte derfor å bruke de lærebøker i samfunnsfag og O-fag de hadde samt de jeg fant på nett.

Den andre fasen omhandler datainnsamling. Her er det viktig, ifølge Johannessen et al. (2021) at fire forhold vurderes. Disse er:

Kildens tilgjengelighet – noe jeg vurderte til å være god ettersom kildene befant seg i åpen avdeling i Lysholms bibliotek samt på nasjonalbibliotekets sider.

Relevans – også god ettersom problemstillingen inneholder bruken av lærebøker.

Autensitet som betyr at «kilden må settes inn i den konteksten den ble generert i» (Johannessen et al., 2021, p. 241), noe som er relevant ettersom det er lærebøker skrevet for bruk i undervisningssituasjoner og disse lærebøkene følger læreplanene.

Troverdighet – om kilden er relevant for problemstillingen, noe de er.

I tillegg til dette, så handler denne fasen også om utvelgelse av relevant innhold. Innholdet i analysen er valgt ut i henhold til besvarelse av problemstillingen. Og for å finne relevant data om bærekraftstematikk, så måtte jeg lese lærebøkene og læreplanene, og velge ut informasjon som omhandlet natur- og miljøvern, forurensing, overforbruk, utnyttelse av ressurser o.l. Dette fordi ordet «bærekraft», «bærekraftig utvikling» og temaer om «klimatemaer» ikke var i bruk før i Kunnskapsløftet (2006). En annen avgrensning jeg gjorde var å kun lete i generelle deler og læreplanmål knyttet til fag innenfor samfunnsfaget og avgrenset det til å omhandle 6. og 7. trinn. Dette gjør at utvelgelsen av relevant data blir lettere fordi det blir mindre, men når det blir mindre, så blir det også vanskeligere å generalisere og dermed svare på en problemstilling slik at den blir objektiv. Dette påvirker naturligvis tolkningene av dokumentene og resultatene av forskningen (Johannessen et al., 2021).

Tredje fase er analysen av innsamlet data hvor jeg skulle få en oversikt over de data som kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Dette er en prosess som omhandler systematisering og fremheving av relevant innhold som jeg mener er interessant. Og til slutt i den tredje fasen måtte jeg tolke denne informasjonen og bruke de til å besvare problemstillingen.

5.0 - Diskuterer tematikken i læreplanene?

5.1 - Mønsterplanen av 1974

Mønsterplanen tar opp bærekraftstematikken ved «Natur- og miljøvernsspørsmål kan en på samme måte ta opp i mange sammenhenger» (Undervisningsdepartement, 1974, p. 174). Her ser man at det oppfordres til et fokus på tematikken i Mønsterplanen av 74, hvor det er mulig. Jeg finner og i seksjonen «Geografi», at lærerne blir oppfordret til å ta inn det *globale perspektiv* når det kommer til undervisning om dette temaet. Det globale perspektivet, slik jeg har forstått det, handler om at man skal ha globalt perspektiv på natur- og miljøvern. Hva som gjøres ulikt i andre land, hvilke hensyn blir tatt og hva slags virkninger har det for oss i Norge, klimamessig.

Mønsterplanen av 74 sier også noe om at det «bør pekes på de skadevirkningene som ukontrollert utnyttning av naturen kan føre med seg. En bør drøfte hva som er gjort, og hva som på lengre sikt kan gjøres for å minske ødeleggende virkninger av industrialiseringen» (Undervisningsdepartement, 1974, p. 179). Her var temaer som sur nedbør, fiskedøde vann og urene elver et hett tema da det var en av debattene på slutten av 50-tallet (Rosseland, 2015). I tillegg til deler hvor natur- og miljøvernundervisning skal implementeres i samfunnsfag, finnes det også et «Miljø- og naturvern»-delkapittel hvor det fokuseres på det å verne om naturen. Eksempelvis har vi «at særlig viktig blir vernet av livsmiljø en sentral oppgave i det moderne samfunn, og innenfor miljøvernet blir naturvernet en av hovedoppgavene» (Undervisningsdepartementet, 1974, p. 277). Det gis og et ansvar til lærerne om å se på «De farer som truer vårt livsmiljø gjennom hensynsløs utnyttning av naturressursene, og ved forurensing av jord, vann og luft, må kartlegges for elevene, slik at de vekkes til ansvar for å hindre ødelegging av naturverdier og dessuten ansføres til å gjøre en aktiv innsats for å bevare verdiene for kommende slekter» (Undervisningsdepartementet, 1974, p. 277).

5.2 - Mønsterplanen for grunnskolen 87

I Mønsterplanen av 87 blir bærekraftstematikken fremstilt i den generelle delen og i kapittel 28 «Orienteringsfag 1.-6. klasse». Hvor jeg i den generelle delen fant kun én setning om tematikken, og det er at «Elevene må tilegne seg forståelse for friluftsliv, aktivt natur- og miljøvern og vårt forvalteransvar for naturen» (Undervisningsdepartement, 1991, p. 17).

I kapittel 28 har orienteringsfaget nærmet seg tematikken ved at det skal gi uttrykk for viktigheten mellom natur og livsgrunnlag gjennom opplæring i faget. Dette tolker jeg ut fra setningen «livsvilkårene i så høy grad henger sammen med naturgrunnlaget og utnytting av det, og fordi kunnskap om natur og teknikk i seg selv er en viktig del av kulturen» (Undervisningsdepartementet, 1991, p. 212). Videre har faget som mål å «å lære elevene om sammenhenger mellom natur, samfunn og kultur og lære dem å verne om livsgrunnlag, helse og miljø» (Undervisningsdepartementet, 1991, p. 212).

Tematikken blir også tatt opp i delemnet som omhandler «Livsformer og livsgrunnlag i naturen» ved at et av målene handler om skadelige stoffer og nedbrytning av disse, samt resirkulering og gjenvinning (Undervisningsdepartement, 1991, p. 224). Og i delemnet «Ressurser og næringsliv» hvor et av målene handler om forurensning av ulike typer fra industri, landbruk, bosteder, trafikk, radioaktivt nedfall, stråling og hvordan man kan innføre tiltak mot dette (Undervisningsdepartementet, 1991, p. 224).

5.3 - Reform 97

I *læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* finner man flere deler som tar opp bærekraftstematikken. Et av temaene inkluderer verdenskommissjonens definisjon «Når teknologien ikke styres, eller styres feil, kan den utarme jordas ressurser og ødelegge levekårene også for framtidige generasjoner» (Det kongelige kirke-, 1996, p. 27). Her er det fokus på hvordan teknologien benyttes feil, og derfor er en fare for levekårene og videre utnyttelse av ressursene. Det samme ser vi igjen ved «Opplæringen må gi overblikk over hvordan prosesser på ett felt føres over på andre – som når produksjonen virker tilbake på natur og miljø» (Det kongelige kirke-, 1996, p. 35).

Et annet punkt i Reform 97 er at andre er ansvarlige for eventuelle ødeleggelser av vår natur, eksempelvis ved «Vår natur rammes av andre lands forurensninger [...]. Det stiller flere utfordringer til opplæringen: Å forene teknisk kyndighet med menneskelig innsikt, å utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig, og å forene internasjonal orientering med nasjonal egenart» (Det kongelige kirke-, 1996, p. 38). Hensikten i Reform 97 ser ut til å være og skape tekniske, dyktige og kvalifiserte mennesker som kan bidra til det internasjonale samfunnet. Dette kommer igjen ved at «Norges evne til å gjøre seg gjeldene [...] for å utvikle velferd og miljø, avhenger av de bidrag landet kan yte internasjonalt, og som

andre vil ønske å bruke» (Det kongelige kirke-, 1996, p. 38). Læreplanen ser derfor ut til å ha som mål å danne mennesker som kan bidra i det globale samfunnet på en slik måte at man kan utgjøre en forskjell.

Læreplanen har et delkapittel som heter *samfunnsfagets plass i skolen*. Her pekes det på at «Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi er viktige utfordringer i vår tid. Samfunnsfaget må derfor utvikle innsikta og interessa hjå elevane for samspelet mellom menneske og natur og auke medvitnet deira om livsvilkåra og levekåra til menneska» (Det kongelige kirke-, 1996, p. 175). Dette er i tråd med dagens forståelse av en bærekraftig utvikling. Dette ved at det er og skal opplyses om sammenhengene mellom blant annet økonomi, økologi og teknologi.

5.4 - Kunnskapsløftet 06

Kunnskapsløftet har under denne reformen beholdt den generelle delen fra Reform 97 som inneholder delkapitler hvor bærekraftstematikken blir tatt opp. I Kunnskapsløftet står det at formålet med samfunnsfaget skal «stimulere til utvikling av kunnskap [...] og til forståelse av forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene» (Forskningsdepartementet, 2006, p. 81) samtidig som det skal «stimulere til drøftingen av sammenhenger mellom produksjon og forbruk og vurdering av de konsekvenser ressursbruk og livsutfoldelse har på miljøet og en bærekraftig utvikling» (Forskningsdepartementet, 2006, p. 81). Kunnskapsløftet har også et kompetansemål i geografi etter 7.trinn som omhandler miljø og klima ved «Forklare hvordan produksjon og forbruk kan føre til ødeleggelse av økosystemer og forurensing av jord, vann og luft, og drøfte hvordan dette kan hindres og repareres» (Forskningsdepartementet, 2006, p. 85).

5.5 - Ser man endringer i fremstillingen av bærekraftstematikken i læreplanene?

I Mønsterplanen av 1974, så er det et fokus på at bærekraftstematikken kan tas opp i flere sammenhenger, men det er ikke nevnt konkret hvordan man kan gjøre det, slik det er gjort i Fagfornyelsen 2020. Denne konkretiseringen som man ser en utvikling i, tror jeg er viktig ettersom det gir en skriftlig grunn og mulighet for fagene til å knytte tematikken til sitt eget fag.

Det er også en tanke om å inkludere det globale perspektivet i Mønsterplanen av 74, slik at elevene blir bevisst at handlinger har konsekvenser som påvirker andre enn kun de som utfører handlingen, som man kan finne igjen i dagens læreplan. Dette fokuset på det globale perspektivet forsvinner noe i Mønsterplanen av 87. men kommer tilbake igjen ved Reform 97 ved at man skal danne mennesker med teknologisk kyndighet som kan bidra i et globalt samfunn. Dette fokuset opprettholdes enda i Fagfornyelsen 2020 hvor man skal se på konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. Som er i tråd med det Klein (2020) sier om å ha et flerskalaperspektiv i diskusjonen omkring tematikken.

Mønsterplanen av 1974 og 1987 ser jeg har en kritikk rettet mot konkrete faktorer som forurensing fra industri, landbruk og Co2-utslipp. Dette har ingen av de etter. Reformene som kommer etter er mer nøytrale i fremstillingen av temaet og retter få kritikker mot konkrete hendelser, men tar for seg bærekraftstematikken i sin helhet. Det man ser igjen i reformene etter 87 er fokuset rettet mot de generelle temaene innenfor bærekraft som «produksjon» og «forbruk» og hva disse har med påvirkning av miljøet å gjøre. Så man kan se en endring fra et fokus på de konkrete negative hendelsene av miljøutviklingen ved sur nedbør, fiskedøde vassdrag, forurenset vann, trafikk, radioaktiv nedfall og stråling til et fokus rettet mot større temaer som overforbruk, produksjon og ressursutnyttelse.

5.6 – Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålene jeg har kommet frem til gjennom undersøkelse av teori og læreplaner for å besvare problemstillingen om jeg ser en ulik fremstilling av bærekraftstematikken i et utvalg av norske lærebøker mellom 1986 og 2012 i lys av dagens forståelse er:

- ser man en helhetlig fremstilling av de tre dimensjonene omkring bærekraft?
- pekes det ut noen som er ansvarlig for en endring?

6.0 – Analyse av lærebøker

6.1 - O-fag: 6a. Grunnbok, 1986

I *o-fagsboka* av 1986, så er fremstillingen av bærekraftstematikken rettet mot de negative konsekvensene av menneskers forbruk og produksjon, og konsekvenser det har for miljøet. Det vises ved

«I det moderne industrisamfunnet produserer vi stadig nye stoff som blir slepte ut i naturen. Dette er stoff som ikkje høyrer heime i økosystemet. Det er det vi kallar «ureining». Vi ureinar jord, luft og vatn, og vi kan øydelggje heile miljøet vårt dersom vi ikkje stoggar denne ureininga i tide» (Hansen, 1986, p. 67).

Disse negative konsekvensene av menneskers forbruk blir dratt med videre ved «der skogen er felt, er det ikkje lenger nokon grønne blad som kan produsere oksygen» (Hansen, 1986, p. 71), forhindre at vannet blir surt, «ved å tilføre kalk blir vatnet mindre surt» (Hansen, 1986, p. 81) og ved å rense kloakken, «No er det sett strenge krav til å reinse kloakken, og gamle kloakkrøyr må skiftast ut» (Hansen, 1986, p. 83). De negative effektene pekes på å være at røyken kommer ned igjen sammen med regn og snø, at trær kan ta opp mindre av Co₂ ettersom det er færre trær (Hansen, 1986). Og følger av disse handlingene samt «forbrenning av store mengder med kol, olje og naturgass» (Hansen, 1986, p. 69) blir sett på som negativt og noe man aktivt må gjøre noe med til tross for at det konsekvensene det gir med det samme (Hansen, 1986).

I O-fagsboka (1986) vises det også til en usikkerhet om hvem som er ansvarlige for eventuelle endringer i klimaet og om hvor lang tid det vil ta før man ser konsekvensene av måten man har brukt ressursene på jorden ved «Det er likevel noko som ikkje alle forskarar er samde om, og det er heller ikkje godt å seie kor lang tide tvil ta før ein merkar slike endringar. Vi får berre vone at forskarane finn ut av det før skadeverknadene blir for store» (Hansen, 1986, p. 71). Det blir og diskutert ulike tiltak, men at vi i Norge er avhengige av det som blir gjort i andre land. Samt at «For å vite hva vi bør gjere, må skjønne følgjende av det vi gjer. Dessutan må vi vere viljuge til å konsekvensane av dette» (Hansen, 1986, p. 66).

6.2 - Geografi og samfunnskunnskap 6, 1997

Læreboka *Geografi og samfunnskunnskap 6* (1997) fremstiller tematikken ved å vise til hvordan man gjennom system og tiltak har klart å gjøre naturen renere enn den var før tiltakene ble iverksatt. «Renere vann, renere luft. For bare noen tiår siden var de fleste elver og innsjøer i Europa svært forurenset. Både giftige kjemikalier, vaskemidler, kloakk og gjødsel fra jordbruket forurenset elva» (Mathiesen & Mikkelsen, 1997, p. 41), «Flere og flere fabrikker renser røyken sin før de slipper den ut i lufta» (Mathiesen og Mikkelsen, 1997, p. 43) og til avtaler gjort mellom land i Europa for å stagge nettopp disse negative virkningene.

Det vises også til at man i større grad har blitt flinkere til å sortere avfall og resirkulere det som kan resirkuleres (Mathiesen & Mikkelsen, 1997). Mathiesen og Mikkelsen (1997) skriver også om «Forandringene på Tofte». Her forklares hvordan man har gjort en rekke endringer i måten utslippene blir håndtert. «Det sendes ikke kjemikalier eller trerester ut i sjøen slik som før. Nå brukes trerestene til å lage strøm i stedet. Kjemikaliene renses og brukes om igjen, og det lille som blir av avfall, samles opp og lagres, slik at det ikke skal forurense miljøet» (Mathiesen & Mikkelsen, 1997, p. 46). De skriver og at det samme blir gjort mange andre steder i Europa, og at myndigheter og folk er med på å tvinge fabrikker til å gjøre det samme (Mathiesen & Mikkelsen, 1997).

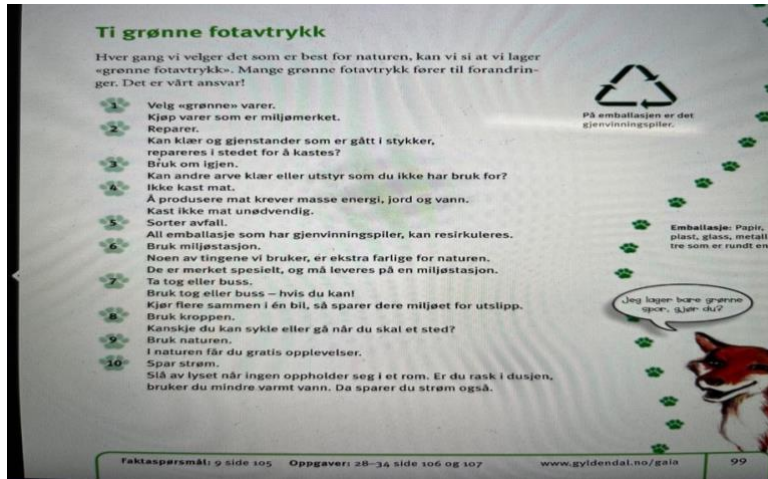
6.3 - Gaia, 2012

Gaia 6 (2012) har et kapittel som heter «Forbruk og miljø» som tar for seg bærekraftstematikken. Her står det blant annet at man skal lære om hvordan man forurenser, hvilke skader som kan repareres og hvordan spare på ressursene (Holm et al., 2012). Hvordan man forurenser kommer til uttrykk ved paragrafer som tar for seg ulike kilder til forurensing. Som at Norge er landet hvor det kastes mest avfall og at man hver dag får nyheter om skader i naturen grunnet forurensing og måten vi benytter ressursene (Holm et al., 2012). Samtidig som vi har blitt flinkere til å sortere og bruke på nytt, eller at de som faktisk forurenser mest er «Industri, produksjon av energi, transport, landbruk og avfall» (Holm et al., 2012, p. 92).

Her pekes det også på at ressursene vi har på jorda, er de eneste vi har og at man må gå sammen for å samarbeide om løsninger ved hjelp av FN, annet miljøarbeid og ved at man selv må vite hva som skal gjøres. Her har *Gaia 6* (2012) satt bokstaven «R» som indikasjon for å rense, resirkulere og redusere. Alle har et ansvar for at det blir mindre forurensing (Holm et al., 2012). Man må resirkulere avfall, redusere forbruket og støtte oppunder nye løsninger som fornybar energi i form av vind, sol og bølger fordi det er ren energi som kan brukes om igjen (Holm et al., 2012).

I *Gaia 6* (2012), så fremmes det også tiltak som bør gjøres. Redusere forbruk, resirkulere avfall og rense utslipp er tre av dem, men det blir også pekt på at det bør gjøres noe med bilene slik at de ikke forurenser like mye. Det å reparere skader i naturen, selv om det ikke er lett. Kalkstein i vann som er sure grunnet forurensing. Og hvordan man som skole kan bidra. Eksemplifisert ved Skogfoss skole nær den russiske grensen som fikk et merke kalt «Grønt

Flagg» i 2006 grunnet deres arbeid med et bærekraftig utviklingsarbeid som var å plante skog som har blitt kraftig påvirket av luftforurensing (Holm et al., 2012). I tillegg så er det inkludert en plansje om hvordan man som individ kan bidra ved hjelp av det de har kalt for «Ti grønne fotavtrykk»:



Ti grønne fotavtrykk i Gaia 6, p. 99

7.0 – Diskusjon

Analysen av lærebøkene skal gi svar på om jeg ser en endring i fremstillingen av bærekraftstematikken i et utvalg lærebøker fra 1986 til 2012 i lys av dagens forståelse av tematikken. Dagens forståelse baserer seg i stor grad på de tre dimensjonene: miljø og klima, økonomi og de sosiale forhold og et flerskalaperspektiv, forklart ved bruken av Klein (2020) tidligere i oppgaven.

Jeg mener de tre lærebøkene jeg har i utvalget fra 1986 til 2012 i høy grad viser til et fokus på å verne om naturen, som er i tråd med Klein (2020) definering av dimensjonen «miljø og klima». Det er også i tråd med det Mønsterplanen av 74 skriver om at man må drøfte hva man har gjort og som i det lengre løp kan gjøres for å minske ødeleggende virkninger av industrialiseringen (Undervisningsdepartementet, 1974) som går igjen frem til Fagfornyelsen 2020 hvor det vises til et fokus på forståelse for dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan forstås og aktivt gjøre noe med (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det blir pekt på at produksjonen av stoffer ødelegger miljøet og at man bør passe på skogene grunnet opptaket av Co2 og produksjonen av oksygen (Hansen, 1986) og tematikken blir tatt opp igjen i Gaia 6 (2012) ved paragrafer om ulike kilder til forurensing (Holm et al., 2012). Men en ulik fremstilling ser jeg i Geografi og samfunnskunnskap 6 (1997). Her er fokuset rundt tematikken i større grad fokusert på at tiltakene som har blitt iverksatt for å bedre miljøet,

fungerer. Luften og vannet har blitt renere grunnet bedre rensing. Denne fremstillingen kommer også i større grad til syne i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen enn hva det gjør i de andre. Det virker som om fokuset er rettet mot at teknisk kyndige mennesker skal utbedre måtene å rense på, og det vil de vise at fungerer gjennom læreboka.

Dimensjonen «økonomi» blir på den andre siden ikke like godt ivaretatt gjennom lærebøkene. Den økonomiske dimensjonen ser man i Hansen (1986) ved at tiltak kan føre til ulemper og at man må være villige til å ta de konsekvensene det kan medføre, men man vet enda ikke helt for hva eller hvem disse ulempene blir for. Jeg tolker dette som i at kan bli økte skatter, færre forbruksvarer og endrede arbeidsmetoder som fører til at mennesker må omstille seg. Mens i Mathiesen og Mikkelsen (1997) blir ikke den økonomiske dimensjonen nevnt. Det blir nevnt at man bruker opp igjen kjemikalier og trerester for å bruke de igjen eller for å lage strøm, men ingenting om å endre måtene man produserer ting på, eller et ønske om at man skal finne andre måter. Det ser man derimot i Gaia 6 (2012) hvor de annonserer hva som produserer mest utslipp for deretter å vise til at man kan benytte seg av andre fornybare ressurser som sol, vind og bølger da dette er ren energi og kan brukes om igjen (Holm et al., 2012). Dette er i tillegg et av fokusene i Kunnskapsløftet (2006) hvor man skal se på hvordan produksjon og forbruk kan føre til ødeleggelse og forurensing av jord, vann og luft, og se på hvordan dette kan hindres og repareres (Forskningsdepartementet, 2006).

Den siste dimensjonen «sosiale forhold» handler om samfunnet og at bærekraftig utvikling skal sikre menneskers rettigheter til et anstendig liv og påvirkning av det (FN, 2022). I Hansen (1986) tolker jeg at det er et fokus rettet mot det man som et system og strukturer kan få til gjennom tiltak som det å rense bedre de utslipp som kommer fra fabrikkene. Dette virker og å være fokuset til Mathiesen og Mikkelsen (1997) som ser på hvor bra tiltakene som er blitt iverksatt, fungerer. Mens Holm et al. (2012) vinkler det på en noe annen måte ved at i tillegg til å se på hvordan tiltakene fungerer, så inkluderes det enkelte mennesket og forklarer hvordan man også som et selvstendig individ kan påvirke situasjonen for eksempel med de ti grønne avtrykkene.

Jeg ser i Mønsterplanen av 74 hvor det står at elevene skal vekkes til ansvar for å hindre mer ødeleggelse og anspore dem til å aktivt gjøre en innsats for å bevare verdiene, men hvordan skal man lære elevene å bli aktive ved å deretter si at man må vente på at forskerne skal finne ut av hva slags konsekvenser forbruk og produksjon gjør med miljøet (Hansen, 1986) og

(Undervisningsdepartement, 1974)? I både Hansen (1986) og Mathiesen og Mikkelsen (1997) mener jeg at muligheten til å påvirke egne liv blir underkommunisert til tross for at det står tydelig i Mønsterplanen av 74. Det som er til «forsvar» for Mathiesen og Mikkelsen (1997) er at det ikke står noe om at elevene skal lære om det å ta ansvar for nærmiljøet, men at de skal bli teknisk kyndige slik at de kan bidra med å øke den teknologiske utviklingen (Det kongelige kirke-, 1996). Det gjør det derimot i Kunnskapsløftet (2006) hvor det vises til at man skal kunne forklare hvordan produksjon og forbruk kan føre til ødeleggelse av miljøet og drøfte hvordan man kan hindre og reparere disse ødeleggelsene (Forskningsdepartementet, 2006). Dette er i tråd med hvordan man ser på bærekraftstematikken i dagens læreplan hvor tanken ved å ha bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i skolen, så skal elevene kunne utvikle kompetanse som gjør dem kapable til å ta egne valg som er etiske og miljøbevisste (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette ser jeg og i tråd med flerskalaperspektivet til Klein (2020) som peker på viktigheten av å knytte inn ulike geografiske nivå ved at klimaendringer og effektene av utslippene ikke konserveres til et område, men at de har en utspredning lokalt, regionalt og globalt.

I de utvalgte lærebøkene ser man også at man peker på de som er ansvarlige for å oppnå en endring. Dette synes jeg var interessant hvordan det ble formulert i henhold til en endring i lærebøkene, men og relatert til den helhetlige tankegangen omkring dimensjonene. For det er slik at man skal, i lys av dagens forståelse, påvirke sitt eget liv. Man ser en tydelig endring i hvordan ansvaret blir gitt til forskerne i Hansen (1986) med at forskerne må finne ut av skadevirkningene og hva som må gjøres via Mathiesen og Mikkelsen (1997) som understreker viktigheten av nasjonale samarbeid og endringer i metoder for å rense utslippene fra fabrikkene til Holm et al. (2012) som viser til viktigheten av internasjonale samarbeid, men aspektet at individet kan bidra på sin måte. Som er mer i tråd med dagens forståelse hvor man skal bidra til å skape ansvarfølelse hos elevene.

8.0 – Konklusjon

Jeg synes man klart og tydelig ser en endring i fremstillingen av bærekraft fra Hansen (1986) til Holm et al. (2012). Det er en tydeligere sammenheng og inkludering av de tre dimensjonene i det som blir skrevet om tematikken i den senere læreboka kontra den tidligste. I tillegg så knyttes tematikken til elevene på en nærere måte da de selv får aktivt være med å «bidra». Jeg ser òg en endring i måten man ser etter løsninger på. Det virker å gå fra å være

veldig systemrettet og tenke at teknologi, avtaler og internasjonale løsninger er måten å jobbe på. Til å se på andre måter som det å endre ressurser, produksjonsmåter og forbruksvaner.

Det er dog mye som er likt. Det pekes på at vi i Norge blir berørt av andre lands forurensninger, og at man må samarbeide. Jeg ser at flerskalaperspektivet blir brukt ved at Norge og verden knyttes sammen, og er avhengige av hverandre for å bedre situasjonen. Norges bidrag for en bærekraftig verden, i Norge, gjør ikke store utslaget. Også vises det selvfølgelig til verdenskommisjonens definisjon av bærekraft i alle bøkene.

En slik undersøkelse kunne blitt gjort i et større omfang, med andre tematiske innfallsvinkler og med bruken av kvantitativ metode for å få et grundigere datasett og dermed en mer utfyllende konklusjon. Tematikken er ikke ferdig utforsket, og jeg synes det burde fortsettes å rette et kritisk blikk mot hvordan tematikken har blitt lært bort i skolen gjennom lærebøkene ettersom «mangle lærere og elever oppfatter læreboka som en «fasit»» (Ferrer, 2019, p. 111).

9.0 - Referanser

- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? In G. Imsen (Ed.), *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* (pp. 119-143). Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3 ed., Vol. 1). Cappelen Damm Akademisk.
- Brundtland, G. H. (1987). *Vår Felles Framtid.* Tiden Norsk Forlag
- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.*
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. In M. Ferrer & A. Wetlesen (Eds.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 110-129). Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2022, 18.03.2022). *FNs bærekraftsmål.* FN-sambandet. United Nations Association of Norway.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring.*
- Hansen, K. I. (1986). *O-fag. Grunnbok. 6A* (2 ed.). Gyldendal Norsk Forlag.
<https://doi.org/https://www.nb.no/items/53bde30a5f8b750b6d918ad2c3648fb6?page=5&searchText=o%20fag%20I%C3%A6rebok>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6 ed.). Abstrakt forlag.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen.* (1 ed., Vol. 2). Vigmostad & Bjørke AS.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet - miljø og utvikling hånd i hånd? In J. Aasatre & J. Cruickshank (Eds.), *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (1 ed., Vol. 1). Fagbokforlaget.
- Mathiesen, T., & Mikkelsen, R. (1997). *Geografi og samfunnskunnskap.* Cappelen's Forlag.
<https://doi.org/https://www.nb.no/items/7d7b9a3bff30c086ed142c46ace38dcb?page=3&searchText=trude%20mathiesen%20og%20rolf%20mikkelsen>
- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova).* (LOV-1998-07-17-61).
- Rogers, P. P., Jalal, K. F., & Boyd, J. A. (2008). *An Introduction to Sustainable Development.* Earthscan.
- Rosseland, B. O. (Ed.). (2015). *Sur nedbør og fiskedød.*
- Undervisningsdepartementet, K.-o. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet

Undervisningsdepartement, K.-o. (1991). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del. Bærekraftig utvikling*.

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Samfunnsfag. Kjerneelement*. (SAF01-04). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>