

Andrea Klerud

Undervisningstradisjoner i utdanning for bærekraftig utvikling

En kvalitativ studie av lærebokoppgaver i
samfunnsfaget for ungdomstrinnet

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.- 10. trinn

Veileder: Tove Grete Lie

Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Andrea Klerud

Undervisningstradisjoner i utdanning for bærekraftig utvikling

En kvalitativ studie av lærebokoppgaver i
samfunnsfaget for ungdomstrinnet

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.- 10. trinn
Veileder: Tove Grete Lie
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Tittel: Undervisningstradisjoner i utdanning for bærekraftig utvikling: En kvalitativ studie av lærebokoppgaver i samfunnsfag for ungdomstrinnet.

Bakgrunn: Med læreplanverket fra 2020 ble bærekraftig utvikling et tverrfaglig tema i norsk skole. Hvordan læreplanen blir realisert og bærekraftsundervisning foregår i praksis er imidlertid fortsatt lite undersøkt. Denne studien undersøker dette basert på hvordan den mye anvendte læreboka fasiliterer for utdanning for bærekraftig utvikling.

Hensikt: Utdanning for bærekraftig utvikling har vært på agendaen i mange år, men hva som skal vektlegges i slik utdanning er gjenstand for debatt. Tre undervisningstradisjoner skisserer ulike tilnærminger til hvilken læring som bør stå i fokus. En balansert tilnærming mellom disse tradisjonene kan gi en helhetlig bærekraftsundervisning med fokus på både kunnskaper, evner og holdninger nødvendige for bærekraftig utvikling. Studien undersøker hvordan de tre tradisjonene vektlegges i lærebokoppgaver i samfunnsfag for ungdomstrinnet, i to ulike læreverk.

Metode: Bærekraftsrelaterte lærebokoppgaver i læreverkene *Arena* fra Aschehoug og *Relevans* fra Gyldendal utgjør studiens datagrunnlag. Oppgavene ble analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse.

Funn: Resultatene fra analysen viser at begge læreverk har en betydelig representasjon av lærebokoppgaver tilhørende både den faktabaserte, den pluralistiske og den normative undervisningstradisjonen. Begge læreverkene fokuserer på den pluralistiske tradisjonen, men vektlegger normative og faktaorienterte oppgaver ulikt. Relevans har jevnere fordeling av lærebokoppgaver tilhørende de tre tradisjonene enn Arena.

Diskusjon og konklusjon: Funnene diskuteres i lys av ulike perspektiver på bærekraftsundervisning. De drøftes med utgangspunkt i behovet for et mangfold av perspektiver, og balanse mellom disse, i utdanning for bærekraftig utvikling. Drøftingen ser på mulige implikasjoner av ulike tilnærminger, og hvilke perspektiver som ser ut til å mangle i lærebokoppgavene. Studien indikerer at de to læreverkene vektlegger bærekraftstradisjonene ulikt. Dette belyser viktigheten av et kritisk blikk på lærebøkernes fremstilling i lærerens undervisningspraksis.

ABSTRACT

Title: Teaching traditions in education for sustainable development: A qualitative study of textbook assignments in secondary social studies.

Background: With the 2020 *Fagfornyelsen*, sustainable development became an interdisciplinary topic in the Norwegian schools. However, how the curriculum is realised and sustainability education occurs in practice is little researched. This study seeks to investigate this with a focus on how the widely used textbook facilitates education for sustainable development.

Purpose: Even though education for sustainable development has long been in focus, the focal points within such education remain a subject of debate. Three teaching traditions outline three different approaches. A balanced approach between these traditions can provide the basis for a holistic sustainability education that focuses on the knowledge, skills and attitudes necessary for sustainable development. This study examines how the three traditions are emphasised in textbook assignments in social studies for upper secondary school, in two different textbooks.

Method: Sustainability-related textbook assignments in the textbooks *Arena* from Aschehoug and *Relevans* from Gyldendal constitute the study's data basis. The assignments were analysed using qualitative content analysis.

Findings: The results of the analysis show that both textbooks have a significant representation of textbook assignments belonging to the fact-based, the pluralistic and the normative teaching tradition. Both textbooks focus on the pluralistic tradition, but emphasise normative and fact-oriented tasks differently. *Relevans* has a more even distribution of textbook assignments belonging to the three traditions than *Arena*.

Discussion and conclusion: The findings are examined through various perspectives on education for sustainable development. This emphasizes the need for diverse angles, and balance between them, in such education. The discussion looks at possible implications of different approaches, and which perspectives that may be absent in the textbook assignments. The study reveals differing emphases on sustainability traditions within the textbooks, underscoring the importance of a critical look at the textbooks' presentation in the teacher's teaching practice.

FORORD

Det er med vemod at jeg med disse ordene og denne masteroppgaven markerer slutten på studietiden min. Dette halvåret med masterskriving har vært preget av opp- og nedturer. Det å skrive et helt semester har vært faglig interessant, spennende og til tider også gøy. Samtidig har det vært stunder preget av stor frustrasjon og manglende motivasjon. Samlet sett har opplevelsen vært mest positiv, og jeg er glad for å ha skrevet om noe som både engasjerer meg og som har gitt meg lærdom jeg kan ta med meg inn i læreryrket.

Det er flere jeg ønsker å takke når muligheten byr seg. Først og fremst vil jeg si takk til veilederen min, Tove Grete Lie, som har gitt meg gode innspill og faglige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Tusen takk!

Videre vil jeg takke min kjære familie som alltid er der og stiller opp for meg. Dere er uvurderlige! Jeg har også en familie i Trondheim, mitt kjære kollektiv, som gjennom mange års studier i Trondheim har vært en trygg havn og base. Gjennom opp- og nedturer har vi stått sammen. Takk for alle fine og artige minner!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke kjæresten min Magnus. Du er den som trolig har hjulpet meg aller mest med oppgaven. Takk for alle timene du har lagt ned i å gjennomgå språk og innhold. Videre vil jeg gi en beklagelse for alle frustrasjons-skyllebøttene du har fått i fanget. Jeg stiller meg herved til disposisjon som din personlige utslagsvask når du skal arbeide med master det kommende året.

Andrea Klerud
Trondheim, mai 2024

INNHold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innhold	iv
Figurer	vi
1 Introduksjon	1
2 Teori	4
2.1 Verdens miljø- og klimakrise	4
2.1.1 Inn i <i>antropocen</i> - menneskenes tidsalder	4
2.1.2 Skjevfordeling av konsekvenser	5
2.2 Bærekraftig utvikling på agendaen	7
2.2.1 FN og arbeidet med bærekraftig utvikling	7
2.2.2 Bærekraftig utvikling - et mangfoldig begrep	10
2.3 Utdanning og bærekraftig utvikling	12
2.3.1 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)	12
2.3.2 Kontroverser om UBU	13
2.3.3 Tre undervisningstradisjoner innen UBU	15
2.4 Den norske læreplanen og bærekraftig utvikling	17
2.4.1 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	18
2.4.2 Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget	19
2.5 Lærebøker og lærebokoppgaver	22
2.5.1 Lærebøker	22
2.5.2 Lærebokoppgaver	25
3 Metode	28
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	28

3.2	Kvalitativ innholdsanalyse	29
3.3	Stegene i kvalitativ innholdsanalyse	30
3.3.1	Valg av analysens datamateriale	31
3.3.2	Utforming av koderammen	31
3.4	Reliabilitet og validitet	40
4	Resultater	42
4.1	Fordeling av åpne og lukkede oppgaver	42
4.2	Fordeling av evaluerende, utforskende, reproduserende og resonnerende oppgaver	43
4.3	Resultater fra Arena	44
4.4	Resultater fra Relevans	45
4.5	Fordelingen av faktabaserte, normative og pluralistiske lærebokoppgaver	46
4.5.1	Normative og pluralistiske oppgaver innen evaluerende oppgaver	46
4.5.2	Normative og pluralistiske oppgaver innen utforskende oppgaver	47
4.5.3	Reproduserende oppgaver	48
4.5.4	Resonnerende oppgaver	49
5	Diskusjon	50
5.1	De ulike tradisjonenes representasjon i læreverkene	50
5.1.1	Den faktabaserte undervisningstradisjonen	50
5.1.2	Den normative undervisningstradisjonen	52
5.1.3	Den pluralistiske undervisningstradisjonen	54
5.2	Forholdet mellom de tre undervisningstradisjonene i lærerebokoppgavene	56
6	Konklusjon	58
6.1	Avsluttende refleksjoner	58
6.1.1	Forslag til videre forskning	59
6.1.2	Avsluttende kommentar	60
	Referanser	61

FIGURER

2.1	Bærekraftsdimensjonene i en tre-pilar-modell	8
2.2	Stockholm Resilience Centre sin bærekraftsmodell	10
2.3	Koderamme for analyse av lærebokoppgaver	26
3.1	Stegene i en innholdsanalyse	30
3.2	Første utkast av koderammen	34
3.3	Den modifiserte og ferdigstilte koderammen	38
4.1	Fordeling av åpne og lukkede oppgaver	43
4.2	Fordeling av evaluerende, utforskende, reproduserende og resonnerende oppgaver	44
4.3	Fordeling av de ulike oppgavekategoriene i Arena	44
4.4	Fordeling av de ulike oppgavekategoriene i Relevans	45
4.5	Fordeling av den normative, pluralistiske og faktabaserte oppgavekategorien . .	46
4.6	Fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den evaluerende oppgave- kategorien	47
4.7	Fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den utforskende oppgave- kategorien	48
4.8	Fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den reproduserende opp- gavekategorien	48
4.9	Fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den resonnerende oppgave- kategorien	49

KAPITTEL 1

INTRODUKSJON

Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke hvilke læringsaspekter lærebokoppgaver som berører temaer om bærekraft vektlegger. Dette vil bli gjort med utgangspunkt i tre ulike undervisningstradisjoner presentert i UBU, som diskuterer hvorvidt kunnskap, formidling av etikk og verdspørsmål, eller kritisk tenkning bør stå i fokus i opplæring av kommende generasjoner; altså om en faktabasert, normativ eller pluralistisk undervisningstradisjon vektles (Öhman & Östman, 2019). Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling:

Hvilke undervisningstradisjoner i fagfeltet om utdanning for bærekraftig utvikling er vektlagt i ungdomsskolens lærebøker i samfunnsfag?

Bærekraft og miljø er noe jeg alltid har funnet interessant og spennende, og det er temaer som gjør meg engasjert. Ettersom dagens miljø- og klimautfordringer utgjør komplekse problemer som krever innsats og handling på alle samfunnsnivåer, anser jeg det som særlig viktige temaer å undervise om i skolen.

Resultatene fra Opinions UNG-undersøkelse i 2023 viser imidlertid at miljø- og klimaengasjementet blant barn og unge i alderen 15-25 år er sterkt avtagende. Det påpekes at dette i stor grad har sammenheng med at unge føler en avmakt på grunn av mangel på grønne tiltak og politisk gjennomføringsevne av styringsmaktene (Solvang, 2023). Når det ikke gjennomføres betydelige nok miljø- og klimatiltak gjennom politikken, og den oppvoksende generasjonen samtidig mister håp og engasjement om endring, får vi et problem. Med all den kunnskapen vi besitter om utfordringene vi står ovenfor, setter jeg spørsmålsteget ved mangel på politisk gjennomføringsevne og det generelle engasjementet i befolkningen. Som snart ferdigutdannet lærer er jeg derfor nysgjerrig på hva slags læring og undervisning som kan bidra til å skape langvarig engasjement, handlekraft og politisk endring hos de kommende generasjonene.

Bærekraftig utvikling ble for alvor satt på dagsordenen på 1970-tallet, med utgivelsen av Brundtlandkommisjonens rapport *Vår felles framtid* (Holden & Linnerud, 2021, s. 23). Siden den gang har nettopp utdanning blitt et viktig satsingsområde i det internasjonale arbeidet for bærekraft. Dette området omtales ofte som «Utdanning for bærekraftig utvikling», forkortet til UBU. Formålet med UBU er å ruste fremtidens borgere med nødvendige ferdigheter, kunnskaper og holdninger, samt en vilje til å skape mer bærekraftige samfunn (Sæther & Hidle, 2022). Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og hvordan de skal vektes, er imidlertid en stadig pågående diskusjon (Sinnes, 2015, s. 36).

Med Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet i 2020 fikk UBU en mer fremtredende rolle i norsk skole enn tidligere. Bærekraftig utvikling ble med den nye læreplanen innført som et tverrfaglig tema. Det innebærer at temaet skal undervises om på tvers av fag og læreplaner. (Sæther & Hidle, 2022, s. 2). Til tross for at bærekraftig utvikling blir fremhevet som viktig på tvers av fag i den nye læreplanen, er det noen fag som trekkes fram som særlig relevante for å formidle kunnskap om bærekraft. Samfunnsfaget er et av disse fagene (Jegstad & Ryen, 2020).

I tråd med læreplanverket fra 2020 har det blitt lansert nye lærebøker. Det anvendes i dag både trykte og digitale versjoner av lærebøker, og begge disse utgjør betydningsfulle bidrag i skolens læringsarbeid (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023).

Gjennom praksis har jeg selv fått erfare verdifulle aspekter ved å benytte lærebøker i undervisnings- og planleggingsarbeid. De utgjør ressurser man kan støtte seg til i en hektisk lærerhverdag, og kan gi innspill og struktur i utarbeidelse av elevenes læringsarbeid. Spesielt har jeg fått nytte av å anvende de ulike lærebøkernes spørsmål og oppgaveformuleringer.

Det argumenteres for at den nye læreplanen åpner for større frihet når det gjelder valg av innhold i undervisningen. Dette gir videre forlag og lærebokforfattere større frihet til å strukturere innholdet i lærebøkene på egne premisser. Etersom læreboka har en sentral rolle i lærerens undervisning, får lærebokforfattere dermed innflytelse over hva lærere vektlegger i sin undervisning om bærekraftig utvikling (Jegstad & Ryen, 2020).

En viktig del av lærebøkene er lærebokoppgavene, ettersom disse direkte fasiliteter for læring. De får elevene til å prosessere og reflektere omkring ulike temaer og informasjon de har lest (Doyle, 1983, s. 3). Hvordan oppgaver står formulert og hva de uttrykker, implisitt så vel som eksplisitt, er dermed interessant å undersøke.

Prosjektet er gjennomført med utgangspunkt i samfunnsfaglærebøkene *Arena* utgitt av Aschehoug og *Relevans* av Gyldendal for det gjeldende læreplanverket. Problemstillingen er av in-

teresse ettersom det basert på egne litteratursøk er få forskningsstudier om lærebokoppgaver i samfunnsfag. I tillegg er det interessant å undersøke om det er noen forskjeller mellom de to lærebøkene når det gjelder vektlegging av undervisningstradisjonene, ettersom den enkelte læreboks fagstoff og perspektiver kan være utslagsgivende for barns læring (Aarre, 2024). Slik vil eventuelle forskjeller kunne påvirke hvilken læring barn og unge tilegner seg om og for miljø og bærekraft.

KAPITTEL 2

TEORI

I denne delen av oppgaven presenteres litteratur og teori som er relevant for diskusjon av oppgavens problemstilling. Teoridelen er strukturert i fem kapitler med tilhørende underkapitler. Kapittel 2.1 omhandler opphavet til dagens miljø- og klimakrise. Dette danner et bakteppe for utviklingen av begrepet bærekraftig utvikling, som defineres og diskuteres i kapittel 2.2. I delkapittel 2.3 blir målet om utdanning for bærekraftig utvikling tematisert. I forlengelse av dette tar kapittel 2.4 for seg det norske læreplanverket, med fokus på hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kommer til uttrykk i Fagfornyelsen og i læreplanen for samfunnsfag. Avslutningsvis gjennomgår kapittel 2.5 teori om lærebøker og lærebokoppgavenes relevans i skolen.

2.1 Verdens miljø- og klimakrise

Dette kapittelet belyser de bakenforliggende årsakene til at bærekraftig utvikling har blitt et viktig politisk prinsipp. I delkapittel 2.1.1 tematiseres den historiske utviklingen av dagens miljø- og klimautfordringer. Kapittel 2.1.2 tar for seg hvordan de globale miljø- og klimautfordringene er med på å forsterke fattigdom og ulikhet i verden. Klima- og miljøutfordringene som verden i dag står ovenfor er komplekse, og krever samarbeid om problemløsning.

2.1.1 Inn i *antropocen* - menneskenes tidsalder

I dag står verden overfor en alvorlig miljø- og klimakrise. Denne krisen er nesten alle verdens forskere enige om at er menneskeskapt. Det hevdes at miljø- og klimaproblemene i stor grad oppstod med den industrielle revolusjon, som hadde sitt startskudd i England på slutten av 1700-tallet. Med industriens inntog kom fabrikker og maskiner, som muliggjorde en langt større produksjon enn tidligere. Dette bidro til at folk, særlig i industrialiserte vestlige land, fikk økt levestandard. I tillegg ble det mulig å brødfø langt flere mennesker enn tidligere, noe

som har resultert i betydelig befolkningsvekst. Med den industrielle revolusjonen har vi også fått en rask teknologisk utvikling. Dette har igjen ført til en økt globalisering, og en stadig mer sammenvevd verden (Holden & Linnerud, 2021, s. 13).

Denne utviklingen har imidlertid hatt en pris, som innbefatter et stadig større press på jordas ressurser og miljø (Mamen & Benestad, 2024). Problemene som oppstod som følge av den industrielle revolusjonen er, i likhet med de positive konsekvensene, mange og komplekse. Blant disse problemene utgjør utslipp av klimagasser i atmosfæren en vesentlig bekymring (Holden & Linnerud, 2021, s. 13). Siden omkring 1750 har jordas gjennomsnittstemperatur økt med 1,1 grad Celsius. Hovedårsaken til temperaturøkningen er i stor grad menneskelige utslipp av klimagasser. Disse utslippene har resultert i unaturlige endringer i klimaet, med konsekvenser som endrede værmønstre, havnivåstigning og smelting av jordas isbreer (FN-sambandet, 2024).

I tillegg til klimaendringene har vi også medvirket til en rekke andre miljø- og naturutfordringer. Overutnyttelse av ressurser har bidratt til tap av biologisk mangfold, vannmangel og vannforurensning, jordforringelse og avskoging. Menneskelig virksomhet er med andre ord med på å legge sterkt press på verdens økosystemer. Dette har vært med på å definere en ny geologisk tidsalder kalt antropocen, som betyr «menneskenes tidsalder» (Fretheim, 2023).

2.1.2 Skjevfordeling av konsekvenser

Konsekvensene av de menneskeskapte klima- og miljøutfordringene rammer skjevt. Landene som historisk sett har hatt minst rikdom, færrest ressurser og lavest utslippsandel, rammes hardest av den antropogene krisen (Fankhauser & McDermott, 2014). Dette er paradoksalt, da industrialiserte land har mest skyld i dagens problemer, og har opparbeidet seg stor velstand og rikdom gjennom utnyttelse av fossile brensler og andre naturressurser. En viktig årsak til at fattige mennesker og samfunn rammes særlig hardt av miljø- og klimautfordringene, er at de er dårlig rustet til å håndtere de endringene som skjer (FN-sambandet, 2024). I diskusjonen om hvordan man skal håndtere disse problemene er det derfor også viktig å adressere verdens ulikhets- og fattigdomsproblem.

Hva som har ført til at noen land har opplevd stor vekst, rikdom og velstand, mens andre har forblitt i fattigdom, er mye diskutert. Det faktum at den industrielle revolusjon hadde sitt utgangspunkt i England og i den vestlige delen av verden, har vært en avgjørende faktor for opparbeidelsen av rikdom i disse landene. Minde og Grytten viser til at velstanden i de industrialiserte landene har oppstått gjennom en gradvis og selvforsterkende vekstprosess. Økt produktivitet og kapital har ført til økt effektivitet, som igjen har bidratt til ytterligere vekst i produksjonen (Minde & Grytten, 2004, s. 102). Tradisjonelt fattige land har imidlertid ikke maktet å ta del i denne vekstprosessen på samme måte som landene i det globale nord.

Utbyttingsteorien hevder at forskjellene i rikdom heller skyldes kolonialismen. I kolonitiden skjedde det en betydelig overføring av ressurser fra de landene som nå er fattigere, til de som nå er rikere. Dette har vært med på å skape historiske avhengighetsforhold mellom kolonistatene og kolonimaktene (Minde & Grytten, 2004, s. 100). Mange argumenterer for at disse systemene fortsatt eksisterer i dag, og at de tidligere kolonistatene hindres i å utnytte egne ressurser til produktiv virksomhet (Minde & Grytten, 2004, s. 102). Historien kan med andre ord synes å være viktig i debattene omkring fattigdom, ulikhet og spørsmål om utvikling, da den gir innsikt i hvordan dagens utfordringer har blitt formet av tidligere samfunnsforhold og strukturer.

Økologen Garrett Hardins teori om allmenningens tragedie tilfører et ytterligere perspektiv i disse diskusjonene. Han sier at dersom det ikke er noen som har overordnet ansvar for forvaltning av en ressurs, blir folk tilbøyelig til å ta mer av ressursen enn det som er bærekraftig. Siden mennesker ønsker å maksimere egen gevinst og fortjeneste, overser man ulempene det kan medføre fellesskapet. Dette kan videre føre til ødeleggelse og tap av ressursen, og i sin verste konsekvens, økologisk kollaps (Minde & Grytten, 2004, s. 240). Teorien om allmenningens tragedie kan anvendes på flere nivåer, fra lokale miljøutfordringer som overfiske i et vann til de globale klimaendringene. Dersom man betrakter hele jordkloden som en fellesressurs for mennesker og alt annet liv, kan man illustrere allmenningens tragedie gjennom hvordan noen nasjoner har utnyttet jordas ressurser på bekostning av andre. Konsekvensen er en verden som gradvis blir ubeboelig for samfunn, mennesker og dyr (Aarnes, 2022).

Til tross for at man kan argumentere for at noen land og aktører har mer skyld i dagens miljøutfordringer enn andre, er det et faktum at de utgjør et felles problem. Ledende internasjonale organisasjoner, som De forente nasjoner, har basert på et betydelig forskningsgrunnlag slått "kode rød" for menneskeheten (Leigland, 2021). Det er med andre ord helt avgjørende å finne og iverksette effektive løsninger som bidrar til bedre forvaltning av jordas fellesressurser, og som kan sikre velferden til alt levende liv.

Problemstillingene vi står overfor i dag krever ikke bare en diskusjon om teknologiske løsninger, men også en debatt om sosiale strukturer og politisk handlingsvilje. Det kreves økt samarbeid på tvers av fagdisipliner. Slikt tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å kunne håndtere de sosiovitenskapelige kontroversene bærekraftsproblematikken utgjør (Block, Poeck & Östman, 2019). Utformingen av prinsippet om bærekraftig utvikling spiller en viktig rolle i denne sammenheng.

2.2 Bærekraftig utvikling på agendaen

I det følgende kapittelet blir bærekraftig utvikling som politisk prinsipp omtalt og diskutert, med det formål å illustrere kompleksiteten i begrepet. I delkapittel 2.2.1 blir fremveksten av begrepet «bærekraftig utvikling» gjort rede for, sett i sammenheng med FNs rolle i det internasjonale miljø- og klimaarbeidet. Diskusjonen rundt de ulike bærekraftsdimensjonene og hvordan de bør vektlegges presenteres også her. Til slutt blir begrepets mye omtalte tvetydighet gjennomgått i delkapittel 2.2.2, med hovedvekt på debatten som tar for seg teknologi som løsning på bærekraftsproblematikken.

Begrepet “bærekraftig utvikling” er etablert for å omfatte flere dimensjoner samtidig. Det fører til utfordringer når ulike aktører tillegger begrepet forskjellig innhold, og vekter de ulike dimensjonene ulikt. Dette har videre konsekvenser for utdannings rolle i bærekraftprosjektet, og for lignende problemstillinger innad i UBU.

2.2.1 FN og arbeidet med bærekraftig utvikling

Klima- og miljøproblematikk har vært et sentralt tema i internasjonale diskusjoner i flere tiår. En av de aller første miljøkonferansene som ble avholdt var *United Nations Conference on the Human Environment* i Stockholm i 1972, initiert av FN. Konferansen spilte en avgjørende rolle i å sette miljøspørsmål på den internasjonale agendaen. Under møtet fikk man utarbeidet Stockholm-deklarasjonen. Den inneholdt 26 prinsipper, som har lagt føringer for videre arbeid med miljøspørsmål. I tillegg ble FNs miljøprogram (UNEP) etablert som et sentralt organ innad i FN for koordinering av miljøpolitikk. Selv om begrepet bærekraftig utvikling ikke ble uttrykt eksplisitt i dokumentene fra Stockholmkonferansen, la møtet likevel grunnlag for dette som et overordnet mål (Brisman, 2011). FN ble også etablert som en sentral aktør i det internasjonale arbeidet for klima og miljø.

Begrepet bærekraftig utvikling gjorde sin inntreden med Brundtland-kommisjonens rapport *Vår felles framtid* i 1987. Denne kommisjonen ble nedsatt av FN for å foreslå konkrete politiske løsninger og forslag til handlinger for å fremme en mer miljøvennlig verden (Holden & Linnerud, 2021, s. 23). I rapporten ble begrepet formulert slik:

En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få tilfredsstillende sine behov (Brundtland-kommisjonen, 1987).

Brundtland-kommisjonen hadde ikke bare i oppgave å arbeide med problemstillinger om miljø og klima. De skulle samtidig jobbe med å ivareta fattige lands ønsker om- og rett til økono-

misk og sosial utvikling. Dette resulterte i at prinsippet om bærekraftig utvikling ble lansert. Kommisjonen kom fram til at en slik utvikling må innebære å imøtekomme grunnleggende behov, samtidig som man setter økologisk balanse og bærekraftig forvaltning av ressurser i fokus. Dette handler ikke bare om å ivareta behovene til de som lever i dag, men også å sikre at kommende generasjoner får dekket sine behov, slik definisjonen uttrykker (NOU 2009: 16, s. 9). Brundtland-kommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling har siden 1987 fått bred internasjonal anerkjennelse (Baker, 2016, s. 16).

Begrepet bærekraftig utvikling er ment å ta hensyn til flere aspekter samtidig. I møte med store og komplekse utfordringer er vi nødt til å tenke bredt og helhetlig. En anerkjent tilnærming til å oppnå bærekraftig utvikling, som er i tråd med Brundtland-kommisjonens definisjon, er å ta hensyn til de tre dimensjonene natur og miljø, økonomi og sosiale forhold. Disse dimensjonene er tett sammenvevd, og problemstillinger tilknyttet bærekraft omhandler som oftest alle tre. Derfor er det viktig å se dem i sammenheng. Hvis en av dimensjonene prioriteres på bekostning av en annen, er det tvilsomt om utviklingen kan kalles for bærekraftig. Med andre ord kan ikke økonomisk vekst oppnås på bekostning av levekårene til natur og mennesker dersom man ønsker en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 25).

Sammenhengen mellom de tre bærekraftsdimensjonene blir ofte visualisert gjennom tre tanterende sirkler, i en såkalt tre-pilar-modell, hvor det overordnede prinsippet om bærekraftig utvikling er plassert i sentrum av sirklene (se figur 2.1).



Figur 2.1: Bærekraftsdimensjonene i en tre-pilar-modell (FN-sambandet, 2023).

Det eksisterer imidlertid uenighet om forholdet mellom de tre bærekraftsdimensjonene. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt noen av dimensjonene bør tillegges større tyngde enn de andre. Særlig den økonomiske dimensjonen er omstridt. Noen hevder at streben etter økonomisk vekst

og kapitalisme utgjør kjernen i dagens miljøkrise. Da bør kanskje de andre dimensjonene vies større oppmerksomhet enn den økonomiske. Andre hevder imidlertid at økonomisk vekst er en helt avgjørende forutsetning for bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2024).

Under utarbeidelsen av *Vår felles framtid* var en av kommisjonens utfordringer nettopp det å avveie forholdet mellom bærekraftsdimensjonene (Holden & Linnerud, 2021, s. 76). De tok for seg hvorvidt økonomisk vekst er forenelig med bærekraftig utvikling. Kommisjonens tilnærming var å foreslå en ny form for økonomisk vekst, som skulle preges av andre verdier enn tidligere. Verdier som miljø, likeverd, sosial rettferdighet og trygghet skulle legges til grunn for en såkalt bærekraftig økonomisk vekst, ofte omtalt som «grønn vekst». I kjølvannet av rapporten oppstod en debatt om hvor realistisk det er å oppnå slik vekst. Det er en debatt som fortsatt pågår (Holden & Linnerud, 2021, s. 78).

I diskusjonen om bærekraftsdimensjonene og hvordan de bør vektlegges har det blitt fremmet alternativer til Brundtlandkommisjonens tre-pilar-modell. Noen argumenterer for at den miljømessige dimensjonen burde stå i en særstilling sammenlignet med de to andre dimensjonene. I NOU-en *Globale miljøutfordringer – norsk politikk: Hvordan bærekraftig utvikling og klima bedre kan ivaretas i offentlige beslutningsprosesser* påpekes miljø-aspektets viktighet:

I en bærekraftig sammenheng står de miljømessige utfordringene i en særstilling på grunn av disse problemenes irreversible karakter [...]. I de bærekraftstrategiene som er presentert i Nasjonalbudsjettet for 2004 og for 2008, er klimaendring, biologisk mangfold og helse- og miljøfarlige kjemikalier ansett som særlig kritiske fordi de er globale og langsiktige i sin karakter og kan medføre irreversible endringer i naturmiljøet. (NOU 2009: 16, s. 10).

Det svenske forskningssenteret Stockholm Resilience Centre har utviklet en alternativ modell for bærekraftsdimensjonene (se figur 2.2). Denne modellen vektlegger forholdet mellom dimensjonene på en annen måte enn tre-pilar-modellen. De mener at miljø-dimensjonen bør stå i hovedfokus i arbeidet med bærekraftsrelaterte spørsmål. Modellen deres illustrerer hvordan biosfæren, som representerer jordas miljø, utgjør en ytre ramme for- og danner grunnlaget for de to andre dimensjonene. Samfunnet og økonomien fungerer i tett relasjon med miljøet på jorda, og derfor må dimensjonene betraktes som systemer avhengige av naturen (Sjåfjell & Ahlström, 2021).



Figur 2.2: *Stockholm Resilience Centre sin bærekrafts-modell: The SDG wedding cake* (Stockholm Resilience Centre, 2016).

Flere forskere og fagfolk stiller seg bak en slik vektlegging av bærekraftsdimensjonene, og kommer med kritikk av den klassiske og mye anvendte tre-pilar modellen. Priya Shyamsundar, økonom i den globale miljøvernorganisasjonen *The Nature Conservancy*, uttrykker følgende:

As the global population increases towards nine billion people, sustainable development should be seen as an economy serving society within Earth's life support system, not as three pillars (Stockholm Resilience Centre, 2013).

Selv om begrepet bærekraftig utvikling er mye anvendt og har oppnådd betydelig internasjonal anerkjennelse, har det også vært gjenstand for debatt og kritikk. Uenighetene om vektleggingen av bærekraftsdimensjonene belyser noe av spliden innad i fagfeltet. Denne debatten tematiseres videre i påfølgende delkapittel.

2.2.2 Bærekraftig utvikling - et mangfoldig begrep

Det er mye tvil om innholdet i begrepet bærekraftig utvikling, ettersom det brukes forskjellig i ulike sammenhenger og av ulike aktører. Det blir derfor stilt spørsmål ved om Brundtland-kommisjonens måte å definere begrepet på legger et tilstrekkelig nok grunnlag for å kunne styre verden i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2015, s. 25). Mangelen på en entydig definisjon av bærekraftig utvikling, som klart angir dets innhold, resulterer i mangel på enighet om konkrete tiltak for å oppnå bærekraft. Ettersom begrepet er vanskelig å anvende i praksis, kan det være mer hensiktsmessig å heller bruke det som utgangspunkt for å drøfte hvilke prinsipper som bør ligge til grunn i bærekraftsdiskusjoner (NOU 2009: 16, s. 10).

I arbeidet med bærekraftig utvikling er det særlig uenighet knyttet til teknologiens potensial som løsning på miljø- og klimautfordringene. Perspektivene i denne debatten knytter seg i stor grad til diskusjonen om hvordan man skal vektlegge bærekraftsdimensjonene. Noen betrakter teknologiutvikling som helt avgjørende i tilretteleggingen av en mer bærekraftig utvikling.

Andre mener at teknologi alene ikke vil klare å løse et så komplekst problem. Det vektlegges at mennesker er nødt til å endre sitt eget forhold til naturen, ettersom situasjonen vi nå befinner oss i er et resultat av at mennesker har sett seg selv som overordnet alt annet liv (Sinnes, 2015, s. 28). Disse perspektivene, som representerer to ytterpunkter, defineres av Sinnes som et teknokratisk bærekraftsperspektiv og et økosentrisk bærekraftsperspektiv. (Sinnes, 2015, s. 30).

Det økosentriske bærekraftsperspektivet fremmer ideen om at naturen har en egenverdi uavhengig av menneskers interesser. For å finne løsninger på dagens miljøutfordringer må vi endre vår tilnærming til jordas økosystemer. Menneskelige inngrep i naturen er altfor omfattende og fører til at jorda tømmes for ressurser. Derfor må vi endre vårt forhold til naturen på en fundamental måte, hvor vi må ha fokus på bevaring fremfor egen vinning (Sinnes, 2015, s. 29). Tilhengere av dette perspektivet utfordrer den menneskesentrerte tilnærmingen som har dominert samfunnets forhold til natur og miljø siden den industrielle revolusjon. De argumenterer for at den økonomiske veksten må bremses, ettersom jaget etter kontinuerlig vekst synes å være en av hovedårsakene til dagens problemer. For å oppnå en mer bærekraftig utvikling har alle et ansvar for å tenke over og redusere eget forbruk (Sinnes, 2015, s. 30).

Filosofen Arne Næss sine tanker kan knyttes opp mot det økosentriske bærekraftsperspektivet. I 1973 introduserte han begrepet «dypøkologi» som en respons på menneskets overutnyttelse av naturens ressurser. Han fremhevet at alt liv på jorda har en egenverdi, og at mennesker må ha moralsk omtanke for dette (Gamlund, 2012). I motsetning til dypøkologi står «grunnøkologi», som han mente at er mer menneskesentrert ettersom naturen ses på som disponibel for våre behov. Næss argumenterte for nødvendigheten av dyptgående endringer i verdier, holdninger og livsstil for å styre verden i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2015, s. 78).

Det teknokratiske bærekraftsperspektivet står i sterk kontrast til det økosentriske. Tilhengere av dette perspektivet har tillit til at økonomien og markedet kan lede samfunnet i en mer bærekraftig retning. De viser til at kontinuerlig økonomisk vekst er viktig for å ha midler til å investere i grønn energi og teknologiske løsninger, som igjen er helt avgjørende for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 31). En slik tilnærming legger til grunn at menneskeheten handler til sitt eget beste og for eget behov. Troen er at grønn vekst kan realiseres, og at markedet vil tilrettelegge for dette. Sinnes poengterer at flertallet av politikere fremmer et perspektiv som er i tråd med prinsipper innen det teknokratiske bærekraftsperspektivet (Sinnes, 2015, s. 30).

Til tross for at det økosentriske og teknokratiske bærekraftsperspektivet utgjør to viktige og utbredte leirer i bærekraftsdebatten, uttrykker Sinnes at de på mange måter representerer ytterpunkter. Det finnes nemlig mange ulike ståsteder og nyanser mellom perspektivene (Sinnes, 2015, s. 21). De er imidlertid viktige ved at de understreker at det ikke finnes definitive dualistiske tilnærminger til den komplekse bærekraftsproblematikken. De mange ulike tolkningene

av begrepet illustrerer at det ikke eksisterer en entydig løsning for å oppnå bærekraftig utvikling.

De ulike perspektivene og synspunktene kan altså være verdifulle ved at de beriker debatten og fremmer meningsbrytning. Dette kan igjen bidra til å bringe frem gode og helhetlige løsninger for både samfunn, mennesker og natur. Ulike forståelser kan blant annet ha implikasjoner for hvordan man tilrettelegger for læring om bærekraft i utdanningssystemet. I likhet med den øvrige bærekraftsdebatten, foreligger det også ulike perspektiver og meninger om utdanningsrolle i relasjon til bærekraftig utvikling. Dette tematiseres i kommende kapitler.

2.3 Utdanning og bærekraftig utvikling

I dette kapitlet belyses sammenhengen mellom det internasjonale arbeidet for bærekraftig utvikling og utdanning. Delkapittel 2.3.1 presenterer fremveksten av fagfeltet «utdanning for bærekraftig utvikling» (heretter omtalt som UBU). I delkapittel 2.3.2. står UBUs flertydighet og den pågående debatten om hva en slik utdanning bør omfatte i fokus. Det siste delkapittelet, 2.3.3, illustrerer den faktabaserte, pluralistiske og normative undervisningstradisjonen i UBU, som hver står for ulike tilnæringer til fagfeltet. Tradisjonene er med på legge grunnlag for prosjektets analyse.

UBU er et fagfelt som, i likhet med prinsippet om bærekraftig utvikling, er preget av kontroverser og manglende enighet. Fagfeltet forsøker å utvikle en utdanning som støtter opp under bærekraftig utvikling. Utfordringen ligger imidlertid i å fastslå hvilke kunnskaper og ferdigheter som kreves for å løse komplekse problemstillinger uten klare svar. Den faktabaserte, pluralistiske og normative tradisjonen gir ulike svar på hvilken tilnærming som er den optimale.

2.3.1 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)

Utdanning spiller en avgjørende rolle i forming av samfunnet og framtiden. Det har derfor blitt et sentralt satsingsområde i det internasjonale samfunnets respons på miljø- og klimakrisen. Målet er å utstyre kommende generasjoner med kompetanse det fremtidige samfunnet vil komme til å trenge. Dette krever fokus på et helhetlig dannelsesprosjekt, som tar for seg å tilegne elevene kunnskaper, evner, holdninger og vilje til å skape bærekraftige samfunn (Sæther & Hidle, 2022).

Konseptet «utdanning for bærekraftig utvikling» har vært på agendaen siden rundt tusenårsskiftet; fra 2005 til 2014 ledet UNESCO *Tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling* (Aaslid, Harsvik & Convery, 2019). Målet for denne perioden var å styrke utdanningens rolle i utviklingen av et bærekraftig samfunn. I 2012 uttalte generaldirektøren i UNESCO følgende:

Education is the most powerful path to sustainability. Economic and technological solutions, political regulations or financial incentives are not enough. We need a fundamental change in the way we think and act" (Sinnes, 2015, s. 16).

Med FNs slagkraft og innflytelse har begrepet fått bred anerkjennelse innen det internasjonale fagfeltet om miljø- og bærekraftsundervisning. Når det snakkes om utdanning i relasjon til miljø og bærekrafts-problematikk brukes derfor ofte begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling».

Selv om utdanning for bærekraftig utvikling har blitt stadig viktigere de siste tiårene, har ikke verden klart å gjennomføre virkningsfulle nok tiltak for klima- og miljø. Sinnes påpeker at verden fortsatt beveger seg i en ikke-bærekraftig retning, til tross for en rekke internasjonale forhandlinger, konvensjoner og lovnader. Behovet for å utdanne mennesker som kan bidra til å fremme bærekraftig utvikling har med andre ord ikke avtatt med tiden. Etersom vi besitter så mye kunnskap om- og innsikt i dagens problemer, er det paradoksalt at vi ikke gjør mer for å oppnå bærekraft (Sinnes, 2015, s. 17). Hvilke ferdigheter, verdier og kunnskaper som er nødvendige i arbeidet med en ny samfunnsutvikling står dermed som et sentralt spørsmål, og bidrar til diskusjon innad i UBU-fagfeltet.

2.3.2 Kontroverser om UBU

Til tross for at UBU er et velkjent og mye anvendt begrep, har det lagt gjenstand for debatt. Van Poeck, Östman og Öhman hevder at prinsippet om bærekraftig utvikling er krevende å omsette til utdanningsmessige prinsipper. De viser til utfordringene ved å undervise og veilede i problemstillinger som mangler tydelige løsninger, og som også ofte preges av etiske og politiske kontroverser (Poeck, Östman & Öhman, 2019). Siden bærekraftig utvikling ikke har et klart meningsinnhold, brukes det ulikt av forskjellige aktører. I likhet med begrepet bærekraftig utvikling har fagfeltet UBU også blitt tilskrevet en rekke betegnelser og meningsinnhold. Sinnes fremhever denne kompleksiteten ved å poengtere at hva utdanning for bærekraftig utvikling skal omfatte, er en pågående debatt (Sinnes, 2015, s. 36). Slik reises spørsmålet om hvordan utdanningssystemet bør innrette seg for å danne medborgere for en bærekraftig fremtid, og om det er mulig å komme frem til en felles enighet om dette.

UBU har møtt motstand som følge av begrepets preposisjonsbruk. Bob Jickling skriver om dette i artikkelen *Why I Don't Want My Children To Be Educated For Sustainable Development*. Der kritiserer han at begrepet impliserer at man skal utruste noen «for» noe (Jickling, 2010). Jickling hevder begrepet indikerer at man skal forberede elevene til et slags instrumentelt nivå, og at dette kan bidra til å undergrave elevenes evne til selvstendig tenkning og refleksjon. Miljø-

undervisning i skolen bør heller ha fokus på de mange aspektene ved bærekraft, og gi elevene mulighet til å betrakte problemene fra forskjellige perspektiver. Han skriver videre at utdanning bør ha fokus på å oppmuntre elevene til utvikling av egne meninger. Slik motsetter han seg idèen om å utdanne med et spesifikt mål om å oppnå bærekraftig utvikling (Jickling, 2010, s. 8).

Det eksisterer et mangfold av perspektiver og synspunkter tilknyttet undervisning om bærekraft og miljø, og hvilke aspekter som bør vektlegges. Jickling (2010) presenterer viktige synspunkter i sin artikkel. Likevel bør man ikke nødvendigvis se argumentene hans som en direkte motsetning til perspektivene i UBU-litteraturen. Det å utvikle kritisk tenkning blir blant annet fremhevet som en viktig kompetanse i UBU (Ott, 2019, s. 30), og viser slik at målet ikke er å fjerne elevenes evne til selvstendig tenkning. Selvstendig- og kreativ tenkning kreves nemlig for å løse dagens komplekse og flerstemte utfordringer. Dette indikerer at elevene ikke utdannes med utgangspunkt i å tenke på en bestemt måte, til tross for at opplæringenes overordnede mål er av en normativ karakter som innebærer å utdanne for en mer bærekraftig utvikling.

Sinnes hevder at det ikke nødvendigvis er et mål å oppnå fullstendig enighet om hva utdanning for bærekraftig utvikling skal innebære. Hun argumenterer for at for å gi en fremtidsrettet og relevant undervisning, må man ta utgangspunkt i elevenes virkelighet og verden slik den er her og nå. Slik vil ulike kontekster kreve ulike tilnærminger for å implementere undervisning med bærekraft i fokus.

Selv om det ikke finnes noen utbredt enighet om akkurat hvilke kunnskaper og ferdigheter kommende generasjoner bør tilegne seg, er det visse elementer som går igjen i og blir vektlagt i fagfeltet om UBU (Sinnes, 2015, s. 36):

- *faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft.*
- *tverrfaglig tilnærming til undervisningen.*
- *vekt på å utvikle andre kompetanser enn bare de rent teoretiske, slik som kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med et mindre forbruk.*
- *skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte.*

Elementer fra Sinnes sin oppsummering, som omhandler hva slags læring elever bør innrettes mot, blir diskutert i de tre undervisningstradisjonene i UBU. Bør man fokusere på faglig kunnskap, eller kompetanse som kritisk tenkning og etisk bevissthet i utdanningen av medborgere for en mer bærekraftig fremtid? Den faktabaserte, normative og pluralistiske undervisningstradisjonen gir ulike svar. I delkapittelet som følger gjennomgås de ulike tradisjonene.

2.3.3 Tre undervisningstradisjoner innen UBU

I UBU-forskningen har svenske forskere med Leif Östman og Johan Öhman i spissen anvendt tre undervisningstradisjoner, for å belyse ulike tilnærminger om mål, verdier og innhold innad i fagfeltet. Tradisjonene utgjør en faktabasert tradisjon, en normativ tradisjon og en pluralistisk tradisjon. Selv om man i de ulike tradisjonene vektlegger ulike aspekter av opplæring om og for bærekraft, er det viktig å se dem i sammenheng (Ott, 2019, s. 33). De bygger på hverandre, og er utformet med utgangspunkt i sentrale didaktiske spørsmål (Öhman & Östman, 2019, s. 73). Ved å rette fokus mot å balansere de ulike tradisjonene i undervisningssammenheng vil man trolig komme et steg nærmere å tilrettelegge for en helhetlig bærekraftsundervisning. Og med det, kanskje utdanning for bærekraftig utvikling.

Den faktabaserte tradisjonen

Innenfor den faktabaserte tradisjonen anses miljø- og bærekraftsproblemer som kunnskapsbaserte problemer. Spørsmål vedrørende bærekraft blir derfor behandlet som naturvitenskapelige problemstillinger. I tråd med at allmennheten mangler informasjon og kunnskap om de komplekse utfordringene, og hva man kan gjøre for å møte dem, blir kunnskapsformidling essensielt. Med mer forskning, kunnskap og utvikling av teknologi forventer man å kunne legge grunnlaget for en mer bærekraftig utvikling (Öhman & Östman, 2019, s. 73). Et mål innenfor UBU er i den faktabaserte tradisjonen å utvikle elever til å bli informerte medborgere som innehar faglig kunnskap om dagens bærekraftsutfordringer (Ott, 2019, s. 33). I undervisningen vektlegges derfor formidling av vitenskapelige modeller, fakta og teoretiske konsepter, som er tilpasset undervisning og pedagogiske prinsipper. Gjennom tilegnelse av objektive fakta skal elevene kunne trekke uavhengige konklusjoner i bærekraftsspørsmål (Öhman & Östman, 2019, s. 73), og videre hjelpe dem med å danne egne meninger (Ott, 2019, s. 33). Kunnskap og kunnskapsoverføring blir altså regnet som den viktigste veien til UBU.

Öhman og Östman belyser imidlertid mange problematiske sider ved en ren faktabasert tilnærming til undervisning. Gjennom et ensidig kunnskapsfokus får elevene lite erfaring med hvordan de kan implementere og anvende kunnskapene i sine egne liv. De får heller ingen verktøy til å kunne kritisk vurdere politiske standpunkt, eller til å argumentere for egne standpunkt. Det å utvikle evne til refleksjon og dømmekraft blir med andre ord neglisjert til fordel for ren kunnskapstilegnelse. (Öhman & Östman, 2019, s. 77). Komplekse utfordringer krever kompromisser og diskusjoner som rommer ulike verdisyn, samt evne til å håndtere forskjellige perspektiver og holdninger. Dermed vil ikke elevene komme til å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse til å håndtere bærekraftsutfordringene med en utelukkende faktaorientert undervisning (Ott, 2019, s. 34).

Den normative tradisjonen

I den normative tradisjonen blir miljø- og bærekraftsproblemene betraktet som fundamentale verdispørsmål, og fokuset blir i stor grad rettet mot det moralske aspektet ved disse problemene. Disse verdispørsmålene blir avgjort i diskusjon og samtaler mellom fagfeller og politikere, basert på status quo når det gjelder kunnskapen om den økologiske tilstanden i verden. Handlinger som samsvarer med miljøvennlige og bærekraftige verdier og normer, og tilhørende livsstilsendringer, står sentralt (Öhman & Östman, 2019, s. 74). Hvilke normer og verdier folk skal tilegne seg er basert på vitenskap, og rådført via forskere, eksperter og politikere. Et overordnet mål er å fremme proøkologisk atferd og engasjement for miljø- og bærekraft. Undervisning blir da viktig for å tilegne barn og unge spesifikke verdier, atferdsmønstre og livsstiler som er i tråd med prinsipper for bærekraft (Ott, 2019, s. 34).

UBU-undervisning som er i tråd med den normative tradisjonen kan være verdifull ved at den blant annet kan påvirke til individuell endring. Motstandere poengterer imidlertid at siden problematikken er så kompleks, og rommer så mange motstridende hensyn, vil man ikke kunne få noen entydige svar på hvilke verdier og handlinger som er mest riktige. Når fokuset ligger på at elevene skal læres opp til bestemte verdier neglisjeres muligheten de har til å fremme egne synspunkter og tanker (Öhman & Östman, 2019, s. 78). Utvikling av evne til kritisk tenkning og meningsbrytning, som er viktige momenter i demokratiske prosesser, blir nedprioritert. På lik linje med den faktabaserte tradisjonen, overser den normative tradisjonen at verdikonflikter ikke kan løses utelukkende gjennom faktakunnskap (Ott, 2019, s. 35).

Den pluralistiske tradisjonen

Spørsmål tilknyttet miljø- og bærekraft er preget av stor usikkerhet. Det eksisterer derfor et mangfold av meninger og perspektiver på løsninger og tiltak. Dette påpeker Öhman og Östman slik:

Sustainability problems are understood as conflicts between different human interests, values and ideologies. This implies that these problems are seen as political issues. Different groups of people with equally different viewpoints and values have their own opinions about what constitutes a problem and also have differing views about how serious these problems are. Even if people are able to agree on the facts, they might have different ideas about the most effective or suitable way of achieving sustainable development due to their differing ideological beliefs. (Öhman & Östman, 2019, s. 75)

Siden dagens utfordringer ikke har noen opplagt og entydig løsning, er det viktig at undervisningen i skolen også gjenspeiler dette. Innenfor den pluralistiske tradisjonen blir derfor evne til kritisk tenkning vektlagt. Et viktig mål er å styrke elevenes kompetanse til å evaluere, reflektere,

og diskutere ulike perspektiver for å utvikle gode løsninger (Ott, 2019, s. 35). Gjennom demokratisk diskusjon, såkalt deliberasjon, kan man evaluere forholdet mellom fakta og verdier, som igjen kan bidra til å skape en større forståelse for bærekraftsproblematikk (Öhman & Östman, 2019, s. 75). Ved å legge opp til undervisning der perspektivmangfold og verdi-refleksjon er i fokus, kan man bidra til elevenes myndiggjøringsprosess. I tråd med dette kan man argumentere for at den pluralistiske tradisjonen baserer seg på ideer om demokrati og medborgerskap (Ott, 2019, s. 35).

I likhet med de andre tradisjonene, kan en ensidig vektlegging av en pluralistisk tilnærming føre til negative konsekvenser. I kritikken mot den pluralistiske tradisjonen påpekes det at vektlegging av den demokratiske prosessen kan ta opp for mye tid. For elevene kan det være utfordrende å innta en posisjon eller å ta et standpunkt når det finnes så mange ulike argumenter og veier til bærekraft. Det kan også legges for stor vekt på diskusjon og meningsbrytning, på bekostning av konkrete, bærekraftige handlinger. Tilhengere av et normativt perspektiv argumenterer for at dagens miljøkrise krever mer effektive metoder for endring. Som Öhman og Östman uttrykker, kan det å belyse ulike meninger om etiske og politiske spørsmål i opplæringsammenheng i sin ytterste konsekvens implisere at alle verdier og alternativer for handlinger er innbyrdes gode og riktige (Öhman & Östman, 2019, s. 79).

Det er viktig å understreke at alle tradisjonene innebærer fordeler og ulemper. Ved å diskutere ulempene ved en tradisjon, belyses viktigheten av kjernen i en annen tradisjon. De ulike tradisjonene gjenspeiler forholdet og avveiningen mellom kunnskap og verdier i bærekraftsdiskusjonen, og diskusjonen vedrørende hvordan man bør undervise om dette. Skal man ha fokus på kunnskap og forståelse, på opplæring om verdier og en grønn livsstil, eller utforskning og kritisk tenkning? Trolig finnes nøkkelen til optimal undervisning for bærekraftig utvikling i en balansert tilnærming mellom de tre tradisjonene.

2.4 Den norske læreplanen og bærekraftig utvikling

Gjennomgangen i kapitlet har til formål å vise hvordan prinsippet om bærekraftig utvikling vektlegges i den norske læreplanen, med fokus på læreplanen for samfunnsfag. Det første delkapitlet omhandler prosessen med innføring av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i skolen, og ulike syn på dagens læreplans fokus på kompetanseutvikling. Det andre delkapitlet går inn på UBU som tema i samfunnsfag, og hvilke aspekter som blir fremhevet både i læreplanen og i praksis.

Med innføringen av Kunnskapsløftet fra 2020 ble utdanning for bærekraftig utvikling sentralt i den norske skolen. I læreplanen blir aspekter fra både den faktabaserte, normative og pluralistiske tradisjonen fremhevet. På grunnlag av læreplanens lite spesifikke formuleringer, er det

imidlertid lærerens skjønn, som blir utslagsgivende i forhold til å omsette utdanningsmessige prinsipper til bærekraftsundervisning.

2.4.1 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

Læreplanene er de overordnede dokumentene som styrer organiseringen av undervisningen i den norske skolen. De utformes av utdanningsmyndighetene, med fokus på kunnskaper og ferdigheter man tenker det er viktig å ha i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Ryssevick, 2018). Den norske læreplanen er strukturert med en overordnet del som formidler verdier og prinsipper som skal ligge til grunn for opplæringen. Videre inkluderer den læreplaner for hvert enkelt fag. De inneholder en innledning som reflekterer det spesifikke fagets relevans og verdier. I fag-læreplanene er det også definert kjerneelementer spesifikt for faget og beskrivelser av fagets relevans tilknyttet prinsipper i den overordnede delen av læreplanen. I tillegg inngår kompetansemålene definert etter årstrinn (Sæther & Hidle, 2022, s. 3–4).

Tradisjonelt sett har ikke UBU hatt en viktig posisjon i norsk skole. I den tidligere læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 hadde bærekraftig utvikling som begrep primært tilknytning til samfunnsfag og naturfag. Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har bærekraftig utvikling imidlertid blitt et mer sentralt og flerfaglig tema (Sæther & Hidle, 2022, s. 2). Sterkt inspirert av Ludvigsen-utvalgets rapport Fremtidens skole fra 2015, ble tverrfaglige temaer innført i læreplanen. Utvalget hadde som formål å identifisere hvilke kunnskaper og ferdigheter generasjoner vil komme til å trenge inn i fremtiden. I utredningen ble kompetansebegrepet vektlagt. Dette innebærer evnen til å mestre utfordringer gitt i ulike sammenhenger, og fordrer både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring. Ludvigsen-utvalget vektla fagspesifikke kompetanser, men også kompetanser som strekker seg over og utvikles på tvers av fag (NOU 2015: 8, s. 14). På bakgrunn av samfunnstemaer som er av særlig relevans i dagens verden, ble bærekraftig utvikling uttrykt som en hovedutfordring, og videre innført som et av de tre tverrfaglige temaene i dagens læreplan (Sæther & Hidle, 2022, s. 3). Dette er temaer som skal gjennomsyre og jobbes med i alle fag.

Jegstad og Ryen påpeker at siden bærekraftstematikk tar for seg sammensatte utfordringer, er det viktig at barn og unge får undervisning som fremmer forståelse for de komplekse sammenhengene og problemstillingene (Jegstad & Ryen, 2020). At bærekraftig utvikling har blitt innført som tverrfaglig tema i skolen kan bidra til dette.

Læreplanens mye ensrettede kompetanseorientering kan også medføre negative konsekvenser. Hilt og Torjussen problematiserer at læreplanen er lite konkret når det gjelder å formidle holdninger og verdier relatert til bærekraft:

Elevene skal reflektere, drøfte og få nye innsikter om bærekraft – men det er lite konkret om hvordan elevene bør tenke, handle, føle og innrette livene sine for et bærekraftig samfunn (Hilt & Torjussen, 2022).

Hilt og Torjussen kritiserer at læreplanen ikke i større grad fremmer betydningen av spesifikke holdninger som kan bidra til å endre menneskets instrumentelle forhold til naturen. De foreslår vektlegging av det de kaller «grønne dyder», som omfatter holdninger som nøysomhet, takknemlighet og ydmykhet overfor naturen. Fokus på grønne dyder kan påvirke elevene til å handle mer i balanse med naturen. De mener at slike verdier burde være tydelig uttrykt i læreplandokumentene (Hilt & Torjussen, 2022).

Det blir ofte fremhevet at den nåværende læreplanen fra Fagfornyelsen, med sine kompetansemål og generelle formuleringer, gir rom for tolkning og betydelig handlingsrom for den enkelte lærer. At læreplanen ikke er særlig innholdsspesifikk, gjør trolig at den enkelte lærers oppfatning blir avgjørende for hvilken opplæring de unge faktisk mottar. Dette kan knyttes opp mot Goodlad sin læreplanteori, hvor han deler læreplaner inn i fem nivåer etter hvordan de fremtrer (Goodlad, 1979). Et av nivåene er «den oppfattede læreplanen» som omhandler den enkelte faglærers tolkning av det formelle læreplandokumentet. Ifølge Goodlad har dette nivået mest betydning for hvordan læreplanen blir realisert i praksis (Goodlad, 1979).

Det er ikke full enighet om hvordan læreplanen bør være utformet. Blant annet blir det trukket frem både fordeler og ulemper ved den gjeldende læreplanens mye ensrettede kompetanseorientering. Det er imidlertid et faktum at med innføringen av tverrfaglige temaer har bærekraftig utvikling blitt viktig i norsk skole. Dette pålegger den enkelte lærer å gjøre det til et sentralt tema i undervisningen, selv om kunnskapsløftet ikke konkret forteller hvordan lærerne skal gjøre det.

2.4.2 Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget

I grunnskolen i Norge består samfunnsfaget av fagområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. Med Kunnskapsløftet fra 2020 er det ikke lenger noe synlig skille mellom fagdisiplinene i læreplanen (Sæther & Hidle, 2022, s. 4). Samfunnsfaglærere er slik pålagt å ha kunnskap om og arbeide på tvers av disiplinene. Man kan derfor argumentere for at faget i seg selv egner seg godt til å jobbe med temaer gjennom en tverrfaglig tilnærming.

Den nye læreplanen har fem kjerneelementer for samfunnsfaget: *bærekraftige samfunn, identitetsutvikling og fellesskap, demokratiforståelse og deltakelse, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger og undring og utforskning*. Disse skal sammen med de tverrfaglige temaene gi veiledning for hvordan man skal jobbe med kompetansemålene (Sæther & Hidle, 2022, s. 4). Siden

et av kjerneelementene svarer direkte til prinsippet om bærekraftig utvikling, ser man at temaet står sentralt i faget. Dette bekreftes ytterligere i en innholdsanalyse gjennomført av Jegstad og Ryen, hvor det fremkommer at bærekraftig utvikling er særlig viktig i læreplanene for samfunnsfag og naturfag (Sæther & Hidle, 2022).

Sæther & Hidle (2022) uttrykker følgende om «bærekraftig utvikling» i samfunnsfaget:

Samfunnsfagets bidrag til temaet er at «elevene skal forstå sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft». Denne målsettingen er i tråd med UNESCOs (2006) forståelse av at bærekraftig utvikling har en økonomisk, en miljømessig og en sosial dimensjon. Det viser at det er viktige forbindelseslinjer mellom de tverrfaglige temaene og at politikk, styresett, rettferdighet og medborgerskap inngår i det å arbeide med bærekraftig utvikling i skolen. (Sæther & Hidle, 2022, s. 5).

Ettersom klima- og miljøutfordringene er et resultat av menneskelig aktivitet og praksis opp gjennom historien, kan det argumenteres for at samfunnsfaget spiller en unik rolle når det gjelder å adressere disse utfordringene. Både i forhold til å formidle kunnskap og forståelse for hvordan utfordringene har blitt til som følge av menneskers virksomhet, men også ulike perspektiver på løsninger for bærekraft. Mennesker i ulike deler av verden har bidratt til å skape dagens utfordringer, og samfunn må derfor jobbe sammen for å kunne stake ut en ny og mer bærekraftig kurs.

Jegstad og Ryens analyse av kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag viser at bærekraftig utvikling som tema i faget i stor grad omhandler relasjonen mellom mennesker og natur. Bærekraft blir også hyppig nevnt i sammenheng med ulikheter i sosiale forhold. Til forskjell fra læreplanen i naturfag, som i større grad vektlegger en faktabasert tilnærming til temaet om bærekraftig utvikling, fremhever læreplanen i samfunnsfag kompetanse-aspektet. Kompetansene som i særlig stor grad blir vektlagt i læreplanen er historiebevissthet og systemtenkning (Jegstad & Ryen, 2020).

Jegstad og Ryen (2020) uttrykker i sin analyse at «systemtenkning» i tilknytning til bærekraft i samfunnsfaget nettopp handler om å utforske sammenhenger mellom miljømessige, sosiale og økonomiske forhold. Fra kompetansemålene kommer det frem at viktige elementer ved systemtenkning er å analysere hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og på hvilken måte levekår, levesett og demografi henger sammen. Videre tydeliggjøres det at man må jobbe med evnen til å presentere tiltak for bærekraft, og for et mer bærekraftig samfunn. Utviklingen av «historiebevissthet» blir særlig fremhevet med fokus på å undersøke hvordan mennesker har levd opp gjennom tidene, og hvordan man har tilpasset seg miljøet. Endringer i menneskers

livsgrunnlag og teknologisk utvikling, og hvordan dette igjen har påvirket naturen, blir fremhevet som viktige læringsmomenter (Jegstad & Ryen, 2020).

Sæther & Hidle poengterer at kompetansemålene i samfunnsfag vektlegger elementer som diskusjon og perspektivtaking, som er i samsvar med den pluralistiske tradisjonen (Sæther & Hidle, 2022, s. 7). At den pluralistiske tradisjonen er viktig innenfor samfunnsfaget kommer også til uttrykk gjennom at kjerneelementene vektlegger demokrati og demokratisk deltakelse, samt prinsipper knyttet til kritisk tenkning. Likevel poengteres det at det også trolig er mange innslag fra både den normative og faktaorienterte tradisjonen i norsk samfunnsfagundervisning (Sæther & Hidle, 2022, s. 7), til tross for at den pluralistiske synes å være mest sentral i faget.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet fra 2020 er det knapphet på forskning om hvordan læreplanen blir realisert i praksis. Likevel er det visse tendenser som kommer til uttrykk i de undersøkelsene som har blitt gjennomført (Sæther & Hidle, 2022, s. 7). En av tendensene som viser seg i samfunnsfaglig bærekraftsundervisning er at det er vanlig å organisere undervisningsopplegg med fokus på elevenes hverdagsliv, med deres vaner og forbruk. Slike undervisningsopplegg blir lagd med formål om å lære elevene om å ta grønne og bærekraftige valg. En slik tilnærming kan være verdifull og lære elevene om viktige aspekter ved bærekraft (Sæther & Hidle, 2022, s. 8). Likevel blir et for ensidig fokus på en individorientert-tilnærming trukket frem som uheldig:

En overordnet kritikk som går igjen i mye av forskningslitteraturen om bærekraft, er at den individorienterte tilnærmingen reproducerer en nyliberal politisk agenda gjennom å framstille konsumentrollen som den viktigste påvirkningskraften i samfunnet (Dimick, 2015). Denne kritikken kan eksemplifisere Besands (2020) poeng om ikke-tilsiktet læring, i det at elever tilegner seg en forståelse av medborgerskap som i stor grad handler om å være en informert og bevisst forbruker framfor en politisk aktør. (Sæther & Hidle, 2022, s. 9).

Læreplanen i samfunnsfag fremhever aspekter fra den pluralistiske tradisjonen, spesielt kritisk tenkning med fokus på evne til perspektivtaking og sammenhengforståelse. Elementer som demokratisk deltakelse, diskusjon og meningsbrytning blir vektlagt. Til tross for dette viser undersøkelser, nevnt ovenfor, at bærekraftsundervisning i samfunnsfag ofte begrenser seg til å fokusere på forbrukerrollen og grønne valg man tar i hverdagen. Dette kan synes motstridende i forhold til læreplanens formuleringer, og sentrale samfunnsfaglige elementer kan bli neglisjert med et ensidig fokus på slik undervisning.

I undervisning for bærekraftig utvikling blir den enkeltes lærers kunnskaper og perspektiver avgjørende. Manglende faglig innsikt og evne til å forstå kompleksiteten i bærekraftsutford-

ringene kan føre til tilfeldige valg i undervisningsplanleggingen, og at enkelte aspekter blir vektlagt til fordel for andre. Dette kan skje i forhold til fagstoff og perspektiver, og hvilken undervisningstradisjon i UBU undervisningen preges av. Hva slags undervisning og læring man tilrettelegger for vil også i stor grad påvirkes av mye brukte ressurser, som for eksempel læreboka (Jegstad & Ryen, 2020).

2.5 Lærebøker og lærebokoppgaver

I det siste kapittelet i teoridelen vil lærebokas relevans og innflytelse i norsk skole bli gjort rede for og diskutert. Dette er av særlig relevans da lærebokanalyse med utgangspunkt i lærebokoppgaver om bærekraft utgjør denne oppgavens forskningsgrunnlag. I delkapittel 2.5.1 blir lærebokas posisjon i arbeidet i skolen synliggjort, med fokus på lærebøker for samfunnsfaget. Deretter blir oppgaver i lærebøker og deres betydning tematisert i 2.5.2.

Lærebøker og de tilhørende lærebokoppgavene er viktige ressurser i læreres undervisningsarbeid. Lærebokforfattere har videre betydelig innflytelse når det gjelder å omsette læreplanmål til konkret innhold og undervisningsmateriale. Slik sett vil lærebøkene kunne ha implikasjoner for hvordan faktabaserte, pluralistiske og normative perspektiver blir lagt til rette for i bærekraftsundervisning i norske klasserom.

2.5.1 Lærebøker

Henriksen definerer begrepet lærebok slik:

Lærebøker er multimediale tekster som skal formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at elevene kan lære av dem og lærerne undervise etter dem (Henriksen, 2019, s. 7).

Gjennom historien har læreboka vært en viktig ressurs, både for lærere og elever. Den har imidlertid hatt ulike formål til ulike tider. Lærebøkernes innhold, utforming, pedagogiske mål og prinsipper endrer seg i takt med samfunnsutviklingen og med ulike politiske føringer (Fuchs & Bock, 2018, s. 1).

I samsvar med at den norske stat utformer læreplaner med oppdaterte mål og visjoner for hva de kommende generasjonene skal lære på skolen, blir det utformet nye lærebøker. Med innføringen av Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet ble det laget nye læreverk i de ulike fagene, inkludert for samfunnsfaget (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, s. 14). To av disse bøkene, utgitt av forlagene Aschehoug og Gyldendal, utgjør grunnlaget for denne oppgavens analyse.

I tråd med digitaliseringen av skolen har digitale læremidler- og versjoner av lærebøkene blitt introdusert. En av fordelene som trekkes frem ved bruk av digitale bøker, er at man kan kjøpe lisens for et bestemt antall år. Hvis læreverket ikke yter den kvaliteten man ønsker kan det enkelt byttes ut med et annet digitalt læreverk, noe som ikke er like lett med fysiske læreverk (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, s. 5). Fysiske lærebøker er imidlertid ikke utfaset. I en undersøkelse gjennomført i 2021 for å finne ut hvilke ressurser som blir brukt i skoleopplæringen, oppgir de fleste skoleledere og skoleeiere for grunnskolen og videregående skole at de både benytter trykte og digitale læremidler (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, s. 24).

Det har pågått mange debatter vedrørende lærebokas posisjon i skolen i dagens samfunn. Tidligere studier av lærebokas rolle i skolen viser at den har vært viktig i undervisning og for elevers læring. Skjelbred uttrykte blant annet følgende i sluttrapporten for prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*:

Læreboka ser fremdeles ut til i stor grad å styre det som foregår i klasserommet, og både lærere og elever mener den bidrar vesentlig til læring. (Skjelbred, 2003, s. 64).

I dagens teknologiske samfunn kan man anta at læreboka har blitt mindre viktig, men en nyere studie utført av Fuchs & Bock viser at den fortsatt er viktig i skolens læringsarbeid:

[...] research shows that textbooks remain the most important educational medium in schools worldwide, created in negotiation processes at the societal level and delivering the knowledge these societies deem relevant enough to pass on to the younger generation. (Fuchs & Bock, 2018, s. 1).

Selv om undersøkelser viser at læreboka fortsatt har en sterk posisjon i dagens skole, har det også kommet andre viktige læremidler. Særlig digitale ressurser er stadig mer fremtredende, som videoer, lydopptak, nettsider, avistekster og sosiale medier. Å benytte seg av ulike ressurser i undervisningen som ikke er laget spesifikt for dette formålet kan være verdifullt. Slike ressurser formidler gjerne et mer autentisk språk, til forskjell fra lærebøkens ofte forenklede og didaktiske språk. Slik utgjør de et viktig supplement til den totale læringsprosessen (Henriksen, 2019, s. 8). Denne oppgaven fokuserer imidlertid inn på læreboka som ressurs.

Lærebøker er praktiske for både lærere og elever. De er i stor grad med på å både organisere og strukturere læringsarbeidet i skolen. Lærebøker blir utformet av forlag med utgangspunkt i læreplanene, og angir tydelig hvilken kunnskap elevene skal opparbeide seg. Slik gir de en indikasjon på hva som er pensum i det aktuelle faget (Skjelbred, 2003, s. 65). Det er imidlertid en pågående debatt om hvorvidt lærere stoler for mye på lærebokforfatteres tolkning av læreplanen. Lærebokforfatteren Tone Arre diskuterer dette i artikkelen *Er læreboka for viktig?* (Arre,

2024). Forskjellige lærebøker representerer ulike tolkninger av den formelle læreplanen. Siden dagens læreplan er lite innholdsstyrt kan lærebøker i samme skolefag, produsert for samme målgruppe, bli svært ulike. Når man vet at læreboka styrer mye av undervisningen og elevenes arbeid med skolefag, kan den enkelte lærebok sine fagstoff og perspektiver være utslagsgivende for barnas læring. Dette gir lærebokforfatterne mye makt. Aarre etterspør derfor en bredere lærebokdebatt (Aarre, 2024).

Skjelbred poengterer ulike grunner til lærebøkernes utbredte anvendelse, og deres sterke posisjon i skolen. Hun påpeker blant annet den lange tradisjonen med å benytte lærebøker i undervisning. I tillegg argumenterer Skjelbred for at lærebøkene er med på å fremme hva som er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i samfunnet (Skjelbred, 2003, s. 64). Dette synet støttes av Henriksen, som mener at lærebøker er et produkt av samfunnsforholdene og den tiden de utvikles. Samtidig poengterer hun at læreboka i stor grad preges av fagområdet den tilhører. Graden av påvirkning fra samfunnsmessige faktorer vil imidlertid variere mellom de ulike fagene (Henriksen, 2019, s. 12). En lærebok i matematikk vil mest sannsynlig være mindre preget av samfunnsmessige- og tidsmessige faktorer sammenlignet med en lærebok i samfunnsfag.

Det kan tenkes at lærebøker i samfunnsfag står i en særstilling i forhold til å formidle kunnskaper, verdier og holdninger som er viktige i samfunnet, ettersom samfunnskunnskap utgjør kjernen i fagets innhold (Henriksen, 2019, s. 15). Det er derimot ikke slik at det er full enighet om hvilke verdier og prinsipper som bør formidles til barn og unge i skolen. De siste tiårene finner man flere eksempler på strid om lærebøkernes verdiformidling (Skjelbred, 2003, s. 3). Dette argumenterer Skjelbred for i artikkelen *Vi trenger en lærebokhistorie!*:

...«Å lese Kosmos 10, er som å lese en brosjyre fra ATTAC», hevdet Frp-politikeren Sylvi Listhaug i et debattinnlegg i Dagbladet 22. april 2010. Artikkelen har tittelen «Hjernevask i skolen. Skolen er gjennomsyret av venstreradikalt tankegods». Men strid om lærebøkernes ideologi er ikke av ny dato. På 1970-tallet ble særlig samfunnsfagsbøkene kritisert, både fra høyresiden, med næringslivsorganisasjonen Libertas i spissen, og fra venstresiden der forlaget Pax utarbeidet et korrektiv til læreboka Folk og samfunn før og nå. (Skjelbred, 2017, s. 3).

Lærebøker har en normativ karakter. De er ikke nødvendigvis nøytrale kilder til informasjon, men fremmer noen kunnskapssyn- og verdier på bekostning av andre. Dette bidrar til uenighet om informasjonen som presenteres i dem. Børhaug og Christophersen argumenterer for at samfunnsfaget står i en spenning mellom å på den ene siden formidle verdier som er viktige i et samfunn, og på den andre siden fremme kritisk tenkning omkring samfunnsforhold. Det er viktig at lærebøker balanserer dette (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 191).

I likhet med Aarre (2004) påpeker Ponsaran at mange aktører i utdanningssystemet ikke stiller spørsmål ved lærebøkens bruk og utforming, på grunnlag av læremidlenes høye aksept og status. Gitt deres utbredte anvendelse viser Ponsaran til viktigheten av å ha en kritisk tilnærming til lærebøkene, og hva de formidler (Ponsaran, 2023, s. 2). Lærebøkens fremstilling og tematisering av temaer og ideer er dermed et interessant og viktig studiefelt.

2.5.2 Lærebokoppgaver

En viktig del av lærebøkene er oppgavene de inneholder. Oppgavene elevene utfører i et fag har stor innvirkning på hvordan de lærer om og forstår ulike temaer. Walter Doyle begrunner dette i litteratur om akademisk arbeid og oppgaver i skolen. Han peker på hvordan oppgaver er med på rette elevens oppmerksomhet mot spesifikke deler av et fag (Doyle, 1983, s. 3).

En oppgave gir elevene instruks om å innhente og bearbeide informasjon på en viss måte. Dette kan enten innebære å huske informasjonen, bearbeide den, eller reflektere rundt den. Ulike oppgaver legger opp til ulike strategier for bearbeiding av informasjon (Doyle, 1983, s. 5).

I diskusjoner om læring i skolen argumenteres det ofte for at kunnskap ikke bare bør bli overført, men må tilegnes gjennom aktiv deltakelse fra elevenes side. Dette fremheves i følgende sitat om bruk av lærebøker i undervisningssammenheng:

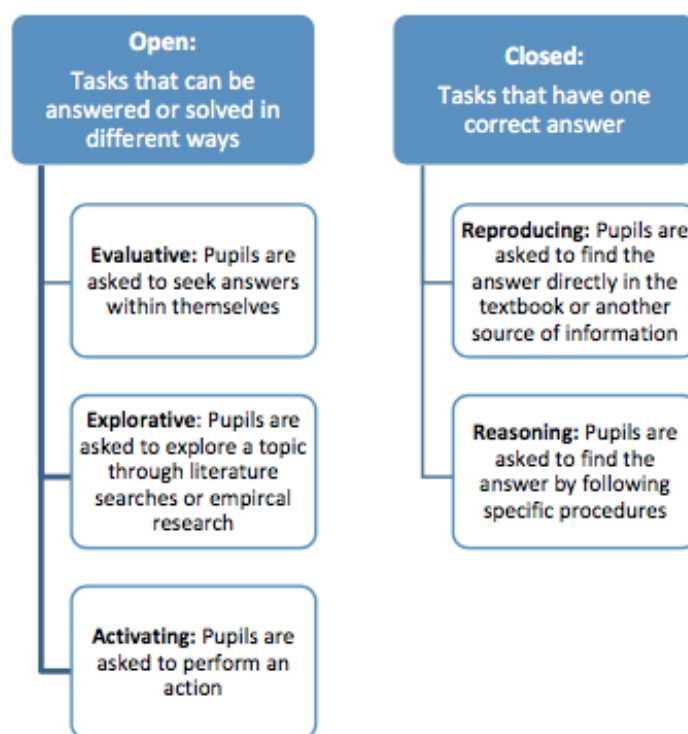
It is important to include questions, illustrations, charts, tables and diagrams in the textbook that create a problematic situation and leads to the formation of student's need to master the necessary knowledge. Knowledge can not be transferred, they can be offered, but the students must master them themselves. Therefore, it is important to teach students to work with the book (Nikonova mfl., 2016, s. 2).

Dermed er det viktig at lærebøker inneholder oppgaver som kan utfordre og systematisere elevenes antakelser og kunnskap gjennom aktivitet og arbeid. I lærebøker for grunnskolen finner man imidlertid ulike typer spørsmål og oppgaver. Disse vil variere på tvers av både lærebøker og fag. Det er derfor store forskjeller i studier av lærebokoppgaver, både innholdsmessig og hvordan oppgavene kategoriseres.

En vanlig kategorisering av oppgaver er åpne og lukkede oppgaver. Bakken og Andersson-Bakken argumenterer for at dette er et nyttig og mye anvendt skille i lærebokforskningen (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 12). En lukket oppgave er en oppgave som bare har ett riktig svar, mens et åpent spørsmål kan ha flere riktige. Et åpent spørsmål vil derfor legge opp til mer refleksjon enn et lukket. Åpne spørsmål er særlig verdifulle da de kan bidra til utvikling av kognitive ferdigheter og det man kaller for høyere-ordens-tenkning (Çakır & Cengiz, 2016).

For å kunne svare på spørsmål som legger opp til refleksjon, er det imidlertid nyttig å ha grunnleggende kunnskap om et tema. Dermed er spørsmål av en mer lukket karakter også viktige (Sullivan, Warren & White, 2000). I en så kompleks tematikk som bærekraftig utvikling kan bruk av både åpne og lukkede spørsmål være nyttig.

I artikkelen *The textbook task as a genre* fremlegges resultatene fra en norsk lærebok-studie, hvor lærebokoppgaver for naturfag og språkfagene ble analysert (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). De kodet de ulike oppgavene i to nivåer (se figur 2.3).



Figur 2.3: *Koderamme for analyse av lærebokoppgaver* (Bakken og Andersson-Bakken, 2021).

Det første nivået deler spørsmålene inn i åpne og lukkede oppgaver. På nivå to har Bakken og Andersson-Bakken delt de åpne spørsmålene inn i de tre kategoriene evaluerende, utforskende og aktiviserende oppgaver. Videre blir de lukkede spørsmålene delt inn i enten reproduserende eller resonnerende oppgaver. Nivå en retter seg altså mot hvilken type informasjon elevene kan tilegne seg i arbeid med oppgaven, mens nivå to beskriver hvilke operasjoner elevene skal gjennomføre i oppgaven (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 14). Forfatterne uttrykker at kategoriene er generiske, og kan brukes til å analysere lærebokoppgaver også i andre fag (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 3).

Lærebokstudien til Bakken og Andersson-Bakken er gjennomført med lærebøker fra Fagfor-

nyelsen. Resultatene viser at lærebøker i naturfag fortsatt domineres av lukkede spørsmål, som fremmer memorering av fakta på bekostning av mer utforskende tilnæringer. Språkfagene har derimot en høyere andel åpne spørsmål, selv om andelen utforskende oppgaver har gått ned. De argumenterer med dette for at lærebokoppgavene ikke er i tråd med formuleringene i den gjeldende læreplanen, som i stor grad vektlegger kompetanse tilknyttet utforskning, refleksjon, og ikke-statisk kunnskap. Studier gjennomført i andre land bekrefter samme tendens; at lærebokoppgaver i liten grad henger sammen og endrer seg med nye læreplanreformer (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 16).

Bakken og Andersson-Bakken henviser til Doyle, som sa at en elev lærer det en oppgave får den til å gjøre (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 16). Når lærebokoppgavene tenderer mot å ikke følge læreplanens prinsipper, kan elevenes læring avvike fra det utdanningsmyndighetene har bestemt. Dette underbygger viktigheten av oppgavers intensjon og formulering gitt i en skolesammenheng (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 16).

To av kjerneelementene i samfunnsfag er *undring og utforskning* og *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*. Begge disse elementene henter til at elevene skal lære å analysere, ta ulike perspektiver, reflektere og kritisk vurdere (Sæther & Hidle, 2022, s. 4). For at elevene skal tilegne seg slike ferdigheter er åpne spørsmål hensiktsmessige. I tillegg kan samfunnsfaglige problemstillinger ofte ha flere løsninger, slik at lukkede oppgaver ikke alltid er tilstrekkelige. På grunnlag av dette er det grunn til å tro at lærebokoppgaver i samfunnsfag legger til rette for en høyere andel åpne oppgaver, enn i lærebøkene undersøkt av Bakken og Andersson-Bakken (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

Ettersom de tre undervisningstradisjonene i UBU representerer forskjellige syn på vektlegging av kunnskap, verdier og ferdigheter i bærekraftsopplæring, er det interessant å se på hva slags læring oppgaver i lærebøker legger opp til, og fordelingen av åpne og lukkede oppgaver.

KAPITTEL 3

METODE

Denne oppgaven undersøker hvordan oppgaver i læreverker for samfunnsfag vektlegger og fremhever læring i lys av den faktabaserte, normative og pluralistiske undervisningstradisjonen innen UBU. Dette har blitt gjort med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse. For å gi svar til prosjektets problemstilling har det dermed blitt utviklet et rammeverk for å kategorisere og analysere lærebokoppgavene. Resultatene fra analysen blir fremlagt i kapittel 4., hvor fordelingen av oppgavene i de ulike kategoriene blir illustrert ved bruk av tabeller.

Ettersom denne oppgaven benytter kvalitativ metode, gjøres det i delkapittel 3.1 rede for forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Deretter, i 3.2, beskrives kvalitativ innholdsanalyse. I 3.3 blir stegene i en kvalitativ innholdsanalyse gjort rede for, med utgangspunkt i valg som har blitt tatt i denne oppgaven. Til slutt blir spørsmål om validitet og reliabilitet diskutert i 3.4.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

For å få kunnskap om verden og virkeligheten som omgir oss, er det avgjørende å gå metodisk til verks. Dersom man opererer uten en avklart metode vil det være lite som skiller forskning fra hverdagskunnskap (Bratberg, 2017, s. 15). Det å anvende en metode vil si at man følger en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 21). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skiller det mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 22). Den mest grunnleggende forskjellen mellom metodene ligger i hvilken type data de opererer med. Kvalitative metoder opererer hovedsakelig med data i form av tekst, mens kvantitative metoder baserer seg på talldata. Dette gjør at det er forskjeller i hvordan dataene samles inn og hvordan de analyseres (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 261). Hvilken metode man velger avhenger av studiens problemstilling (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 34).

Innenfor kvalitativ metode benytter man gjerne enten observasjon, intervju eller allerede eksisterende tekster som data. Begrepet «kvalitativ» refererer til en tilnærming hvor man er opptatt av et fenomens kvaliteter, egenskaper og karakteristikk. Man forsøker gjerne å gå i dybden av et tema for å oppnå innsikt, kunnskap og nyanser (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s. 122). Dette innebærer å undersøke innhold, meninger, holdninger eller opplevelser. Kvalitative metoder er mer fleksible enn kvantitative, ved at de har mindre formaliserte prosedyrer for innsamling og analyse av data (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 261).

I kvantitativ forskning er det grunnleggende spørsmålet «hvor mye» eller «hvor mange». Metoder brukt for å besvare spørsmål som dette er vanligvis spørreskjemaundersøkelser, longitudinelle undersøkelser eller observasjonsstudier (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021). Til forskjell fra kvalitative metoder innretter kvantitativ forskning seg mot de store linjene, og man ønsker å undersøke sammenhenger og årsaksforklaringer (Bratberg, 2017, s. 17). For å kunne gjøre dette, anvender man spesielle statistiske verktøy og prosedyrer for å trekke konklusjoner.

I mange forskningsstudier blir det benyttet en kombinasjon av de to tilnærmingene, gjennom metodetriangulering (engelsk: *mixed methods research*). Dette kan bidra til at forskeren får flere innfallsvinkler til å besvare problemstillingen, og kan dermed gi en mer helhetlig forståelse av fenomenet man undersøker (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 262). I dette prosjektet benyttes primært en kvalitativ tilnærming i form av kvalitativ innholdsanalyse av lærebokoppgavene. Analysens resultater blir imidlertid presentert ved hjelp av statistiske verktøy, og dermed kommer også kvantitative aspekter til uttrykk i prosjektets metode.

3.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Ulike former for tekster gir kunnskap både om konkrete forhold og om underliggende mening og budskap. Det finnes derfor mange ulike fremgangsmåter og rammeverk man kan benytte for å analysere tekster. Felles for disse er at de har en felles målsetning om å tolke og filtrere informasjon, mest mulig uavhengig av forskerens subjektive tolkninger (Bratberg, 2017, s. 11). Hvilke tekster og fremgangsmåter man benytter for å analysere disse, avhenger av forskerens problemstilling og forskningsstudiens utgangspunkt.

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvorvidt lærebokoppgaver om bærekraft innretter seg mot elevenes kunnskaper, verdier og holdninger eller evne til kritisk refleksjon, altså om de vektlegger den faktabaserte, den normative eller den pluralistiske tradisjonen innen UBU. For å kunne si noe om dette må man innrette seg mot oppgavens innhold og måten de står uttrykt på; om oppgavene er formulert som refleksjonsoppgaver eller om de legger opp til kun et riktig svar. Ved å undersøke og analysere oppgavens innhold kan man si noe om hvilke

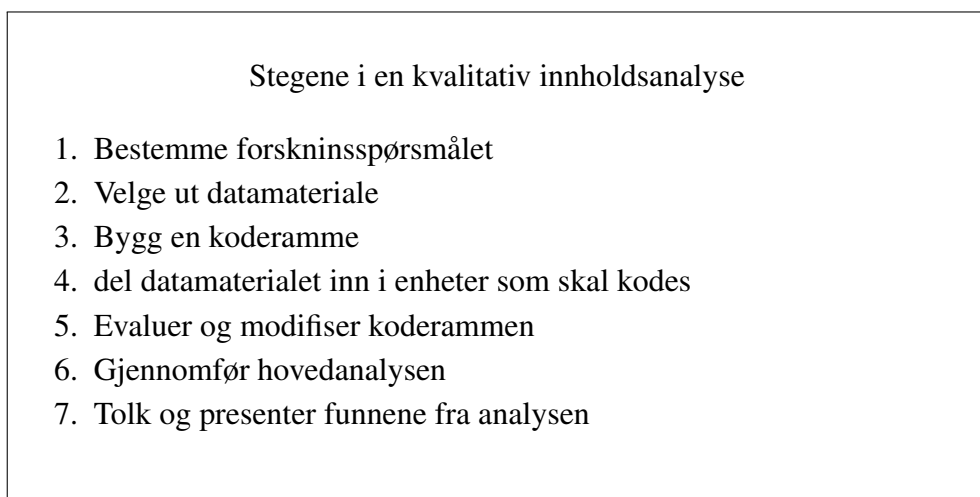
læringsaspekter lærebøkene samlet legger til rette for, og hvilket bidrag de gir i UBU.

I analysen av lærebokoppgavene benyttes kvalitativ innholdsanalyse. Metoden er et verktøy for å systematisk beskrive kvalitativt datamateriale ved å utvikle et rammeverk for kategorisering av disse dataene (Schreier, 2012, s. 1). Det er en hensiktsmessig metode å ta i bruk når forskeren til en viss grad må gjøre tolkninger for å forstå og analysere dataenes betydning. I mange sammenhenger er det slik at mening ikke kan eksistere uavhengig av tolkning og forståelse, til tross for at forskning tilstreber å være nøytral. Hvis en undersøkelse heller innretter seg mot å kvantifisere innhold, ved å eksempelvis telle hvor mange ganger et ord blir brukt i en tekst eller lignende, er kvantitativ innholdsanalyse mer hensiktsmessig. I kvantitativ innholdsanalyse er meningen gitt på forhånd, og det vil ikke foreligge noen uenighet eller rom for tolkning i datamaterialets betydning (Schreier, 2012, s. 1).

Selv om tolkning er en sentral del av kvalitativ innholdsanalyse, er det avgjørende at tolkningsprosessen ikke utføres på en tilfeldig måte. Det er viktig at analyseprosessen blir gjennomført systematisk og at den er transparent, slik at de som gjennomgår forskningens resultater forstår hvilke antakelser og tolkninger som ligger til grunn (Schreier, 2012, s. 5–6). For å sikre en systematisk analyse av lærebokoppgavene tar prosessen utgangspunkt i Schreiers åtte steg for kvalitativ innholdsanalyse.

3.3 Stegene i kvalitativ innholdsanalyse

Stegene i den kvalitative innholdsanalysen oppsummeres i 3.1.



Figur 3.1: *Stegene i en innholdsanalyse, oversatt fra Schreier (2012) (Lysaker, 2021, s. 56)*

I de påfølgende underkapitlene beskrives valg foretatt i forskningsprosessen, med utgangspunkt i stegene i en kvalitativ innholdsanalyse. Tanker og refleksjoner i arbeid med steg 2-6 blir gjort

rede for gjennom 3 trinn: valg av analysens datamateriale, utforming av koderammen og test og evaluering av koderammen.

3.3.1 Valg av analysens datamateriale

Denne oppgavens datagrunnlag baserer seg på en analyse av seks lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet (8.-10. trinn). Bøkene er *Arena* utgitt av Aschehoug og *Relevans* fra Gyldendal, to for hvert av ungdomstrinnene. Alle bøkene ble produsert i forbindelse med Fagfornyelsen.

Valget om å rette seg mot to forlags lærebøker istedenfor ett ble gjort for å ha mulighet til å sammenligne lærebokoppgavens utforming og innhold. Det er interessant å analysere om det er forskjeller i hvordan ulike forlag vektlegger og prioriterer læreplanenes formuleringer, og hvordan læring om og for bærekraft kommer til uttrykk i lærebøkernes oppgaver.

Gyldendal, Cappelen Damm og Aschehoug er de største lærebokforlagene i Norge. Alle tre forlagene produserte nye bøker i forbindelse med Fagfornyelsen. Ettersom en masteroppgave er en studie som har begrensninger i omfang og tid, ble det imidlertid besluttet å kun benytte to av forlagenes læreverk. Valget av Aschehoug og Gyldendals bøker ble tatt med bakgrunn i at de er mest tilgjengelige. Ettersom de er utformet av to av de tre største lærebokforlagene, antas det at disse er blant de mest anvendte lærebøkene i samfunnsfag siden Fagfornyelsen.

Det er verdt å nevne at hvordan de tre undervisningstradisjonene kommer til uttrykk i lærebokoppgavene ikke nødvendigvis har sammenheng med hvordan tradisjonene blir vektlagt i bøkernes innhold for øvrig. Denne studien har kun fokusert på lærebokoppgaver, og kan dermed ikke si noe om fokuset på tradisjonene ellers. Det kan for eksempel være mulig at faktabaserte perspektiver blir vektlagt i tekstens innhold i *Relevans*, men at normative aspekter i større grad blir vektlagt i lærebokoppgavene.

3.3.2 Utforming av koderammen

Kjernen i en kvalitativ innholdsanalyse er koderammen (Schreier, 2012, s. 58). En koderamme utvikles og anvendes for å strukturere et datamateriale. Rammen består av hovedkategorier med tilhørende underkategorier (Schreier, 2012, s. 61). Hvordan man strukturerer koderammen avhenger av studiens problemstilling. Å utvikle kategorier snevrer inn datamaterialets muligheter for tolkning, på vegne av det man faktisk ønsker å undersøke. Koderammen med tilhørende kategorier og underkategorier fungerer som et filter når man skal analysere mengder data (Schreier, 2012, s. 63).

Valg av hvilke lærebokoppgaver som skal analyseres

Når man skal gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse må man ta valg om premissene for analysen. Dette innebærer å velge hvilke data som skal inkluderes (Schreier, 2012, s. 80). I denne oppgaven måtte hvilke lærebokoppgaver som benyttes i analysearbeidet begrenses. Ettersom bærekraft er et stort og komplekst tema, er det krevende å avgjøre hvilke oppgaver som er relevante for oppgaven. De fleste temaer kan indirekte knyttes til bærekraft, ettersom begrepet er flertydig. Det er derfor i mange tilfeller en tolkningssak å vurdere om en oppgave, implisitt og eksplisitt, berører temaet. Denne prosessen kompliseres ytterligere ettersom de ulike forlagenes lærebøker er forskjellig strukturert i temaer og kapitler. For å gjøre utvalgsprosessen enklere innretter prosjektet seg mot de kapitlene som direkte omhandler og omtaler bærekraft- og miljøtemaer, istedenfor å vurdere hver enkelte oppgaves relevans.

De ulike bøkene presenterer bærekraft ulikt gjennom bøkens struktur og hvor tydelig tematikken fremlegges. I Arena-bøkene fremkommer det tydelig i kapittelinnstillingen hvilke kapitler som omhandler bærekraft, og tematikken er tildelt betydelig plass. I Relevans-bøkene er bærekraft mer integrert i de andre temaene, og kommer ikke like tydelig fram i kapittelinnstillingen. Forskjellene i bøkens struktur og tematisering resulterte i ulike fremgangsmåter i arbeidet med å velge ut oppgaver til analysen.

Lærebøkene Arena 8, 9 og 10 er strukturert på en nokså lik måte. De er organisert i tre hoveddeler som tar for seg temaene *Individ og samfunn*, *Demokrati og deltakelse* og *En bærekraftig verden* (Hellerud mfl., 2020, 2021a, 2021b). Innenfor hvert av disse hovedtemaene er relevante undertemaer strukturert i kapitler. Ettersom et av de tre hovedtemaene direkte tar for seg bærekraftstematikk, analyseres alle oppgavene fra denne delen av bøkene eksklusivt.

I Relevans-bøkene er hvert kapittel uavhengig, istedenfor å ha den overordnede strukturen Arena-bøkene legger opp til. Dette kompliserte arbeidet med å velge hvilke oppgaver som benyttes i lærebokanalysen. Relevans-bøkene har heller ikke et like eksplisitt fokus på bærekraftstemaer som Arena. Temaer om miljø og bærekraftsbegrepet er mer spredt og integrert i andre kapitler. Enkelte kapitler omtaler tematikken eksplisitt, og ble identifisert som relevante for studiens analysegrunnlag. I resterende kapitler, ble utvelgelsen av oppgaver basert på temaenes underkapitler.

Hver deloppgave betraktes som en separat kodingsenhet, ettersom de kan vektlegge ulike læringsaspekter. Dersom en oppgave har nummererte underoppgaver, blir også disse betraktet som individuelle kodingsenheter. Totalt tar lærebokanalysen for seg 588 kodingsenheter, hvorav 194 er fra Relevans og 364 fra Arena.

En lærebokoppgave har gjennom formuleringen sin et eksplisitt og et implisitt innhold. En oppgaves eksplisitte innhold retter seg mot det oppgaven konkret spør om, altså hva oppgaveteksten sier at elevene skal gjøre eller hvordan de skal tenke. Det implisitte innholdet er hva oppgaven indirekte antyder eller legger til rette for. En oppgave kan være kompleks ved at den kommuniserer et underliggende budskap, eller tilsikter å fremme visse verdier. Ved å vurdere både det eksplisitte og implisitte innholdet i oppgavene får man et mer helhetlig bilde av hvilken undervisningstradisjon i UBU de legger til rette for. Denne lærebokanalysen ser på oppgavenes både eksplisitte og implisitte innhold.

Valg av koderammens hovedkategorier og underkategorier

Et avgjørende steg i organiseringen av studiens datamateriale er å etablere koderammens struktur, gjennom å utvikle hovedkategorier og underkategorier. Dette sikrer at analysens konklusjoner er i tråd med studiens problemstilling (Schreier, 2012, s. 61).

For å utforme og strukturere et koderammeverk kan man velge mellom en induktiv og deduktiv metode. Med induktiv metode bygger man koderammen utelukkende basert på egne data. Ved bruk av deduktiv metode utformer man kategoriene i koderammen basert på eksisterende teori, kunnskap eller forskning. Man kan også benytte en metode der man kombinerer begge tilnærmingene (Schreier, 2012, s. 84). I dette prosjektets lærebokanalyse benyttes hovedsakelig en deduktiv tilnærming.

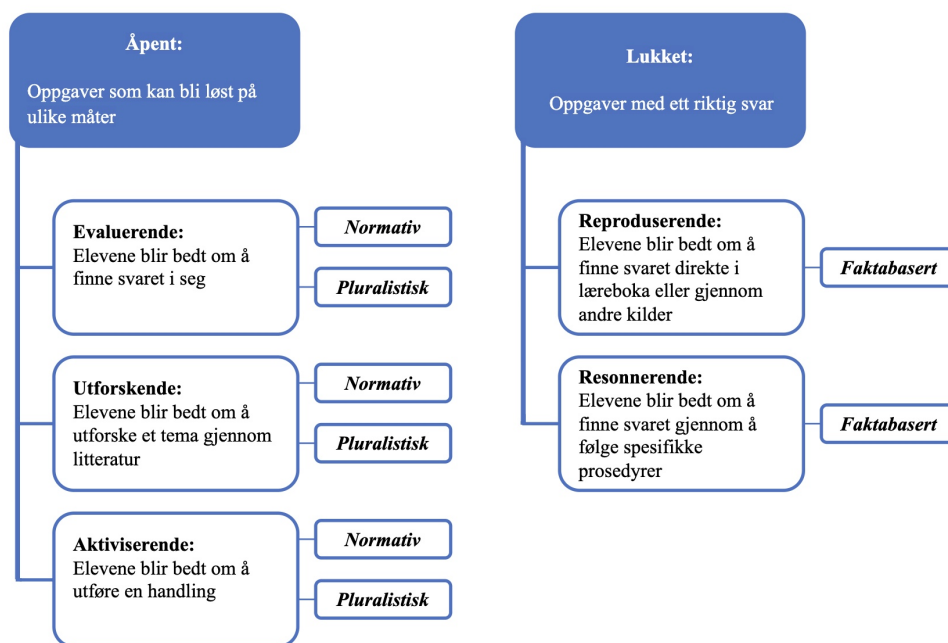
Ettersom formålet med denne studien er å undersøke hvordan undervisningstradisjonene i UBU vektlegges i ulike lærebøker, må rammeverket kunne identifisere de ulike tradisjonene; de må kunne fange opp om en oppgave legger til rette for fokus på kunnskap, verdier eller kritisk refleksjon. Bakken og Andersson-Bakkens rammeverk for analyse av lærebokoppgaver ser på hvilken type informasjon elevene tilegner seg gjennom en oppgave, og hvilke operasjoner de blir bedt om å utføre. Dette blir gjort gjennom en inndeling i åpne og lukkede oppgaver (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

En tilsvarende inndeling i åpne og lukkede oppgaver er relevant for denne oppgavens analyse, ettersom det kan gi innsikt i hva slags læring en oppgave vektlegger, og dermed hvilken undervisningstradisjon oppgaven kan knyttes til. En lukket oppgave er en oppgave med ett riktig svar, og kan derfor knyttes til den faktabaserte tradisjonen. Dette står i kontrast til åpne oppgaver, som tillater flere riktige svar og løsninger. Den normative og pluralistiske tradisjonen fremmer problemstillinger som ikke har entydige svar. Slik kan åpne oppgaver knyttes til disse tradisjonene.

I Bakken og Andersson-bakkens rammeverk deles åpne og lukkede oppgaver videre inn i un-

derkategorier, basert på hvordan elevene blir bedt om å søke etter svar i en oppgave. En oppgave kan eksempelvis oppfordre eleven til å reflektere over egne meninger og holdninger, eller be om å utforske forskjellige perspektiver og standpunkt gjennom ulike kilder. Dette indikerer hvordan lærebøkene tilrettelegger for læringsprosesser, og hvilke kunnskapsaspekter som vektlegges. En slik kategorisering er relevant i denne oppgavens lærebokanalyse, ettersom kjernen i UBU-debatten omhandler hvilke kunnskaper og ferdigheter som trengs for bærekraftig utvikling.

For å undersøke hvordan faktabaserte, normative og pluralistiske aspekter kommer til uttrykk i lærebokoppgavene, ble det utarbeidet et nytt nivå av underkategorier i Bakken og Andersson-Bakkens rammeverk. Ettersom den faktabaserte tradisjonen har direkte sammenheng med de lukkede oppgavene, ble *faktabasert* etablert som en underkategori under underkategoriene *resonnerende* og *reproduserende*. Den normative og pluralistiske tradisjonen knyttes til underkategoriene innenfor *åpne* oppgaver. I påfølgende avsnitt redegjøres det for hvordan en åpen oppgave kategoriseres som *normativ* eller *pluralistisk*.



Figur 3.2: Første utkast av koderammen

Kategorisering av de lukkede oppgavene

Reproduserende oppgaver

Reproduserende oppgaver er oppgaver som ikke legger opp til refleksjon og tolkning, men reproduksjon av kunnskap. I slike oppgaver er svaret allerede gitt i læreboka eller i en annen kilde til informasjon. Bakken og Andersson-Bakken uttrykker at slike oppgaver er viktige for å lære om etablert kunnskap og forskning, og at de gir elevene anledning til å vise kunnskapen de

res (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 8). Ettersom de reproduserende oppgavene direkte knytter seg til å tilegne seg og demonstrere kunnskap, er *faktabasert* den eneste underkategorien.

Eksempler på reproduserende oppgaver:

Hva er oljefondet, og hva brukes det til? (Heidenreich & Waage, 2022, s. 59).

Hvilke deler av verden ble først industrialisert? (Hellerud mfl., 2020, s. 199).

Resonnerende oppgaver

I stedet for å fokusere på å gjengi fakta, tilrettelegger resonnerende oppgaver for å anvende kunnskaper eller prosedyrer, og slik resonnerer seg fram til riktig svar. De kan be om å eksempelvis benytte teorier, modeller eller statistikk (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 8). Oppgavene fordrer altså i større grad at man anvender kunnskap til å trekke logiske slutninger, enn de reproduserende. Slike oppgaver er i tråd med den faktabaserte tradisjonen, og *faktabasert* etableres som eneste underkategori.

Eksempel på en oppgave som analyseres som resonnerende:

Se på figuren over den demografiske overgangsmodellen på side 158. Hva vil du si er hovedgrunnen til befolkningsvekst? At det fødes mange barn, eller at færre dør? (Hellerud mfl., 2021a, s. 160).

Eksempeloppgaven legger opp til at elevene skal resonnerer seg fram til det riktig svar ved å undersøke og anvende den demografiske overgangsmodellen. Svaret er med andre ord ikke like gitt som i de reproduserende oppgavene, til tross for at det også her finnes et riktig svar på oppgaven.

Kategorisering av de åpne oppgavene

Evaluerende oppgaver

Evaluerende oppgaver er oppgaver der elevene blir bedt om å resonnerer seg frem til et svar ved å evaluere, tolke eller innta en posisjon. Elevenes synspunkter og perspektiver blir vektlagt, og det stilles ikke krav til at svaret skal være forankret i fakta eller vitenskap (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 9).

Evaluerende oppgaver kan videre kategoriseres som *normative* eller *pluralistiske*. Normative oppgaver fokuserer på normative verdier og holdninger, og det moralske aspektet ved bære-

kraft. De kan fremme bestemte verdier, holdninger eller handlinger som «gode», og oppfordrer til videre refleksjon rundt dette. Oppgaver som ber elevene om å reflektere rundt egne vaner, eller som legger opp til at elevene bør gjennomføre bærekraftstiltak kategoriseres også som normative. Til sist går oppgaver som legger opp til refleksjon om naturens egenverdi og skjønnhet under den normative underkategorien.

Pluralistiske oppgaver innretter seg mot at elevene skal overveie, drøfte og kritisk vurdere forskjellige saksforhold og standpunkt relatert til bærekraft. Istedenfor å basere seg på moralske verdier, har pluralistiske oppgaver en moralsk nøytral karakter. Slik er de med på å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og refleksjon.

Eksempler på evaluerende spørsmål:

Tenk deg at du er en «grønn oppfinner» som vil redde miljøet og klimaet. Hva ville du ha funnet opp? (Heidenreich & Moe, 2020, s. 213). → Normativ

Hvilke fordeler og ulemper kan det ha å spise mat som er importert fra andre land? Diskuter dette med de andre i klassen (Heidenreich & Moe, 2020, s. 224). → Pluralistisk

Utforskende oppgaver

Utforskende oppgaver oppmuntrer elevene til å undersøke et tema gjennom litteratur eller empiriske søk (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 9).

Utforskende oppgaver kan kategoriseres som *pluralistiske* eller *normative*. En oppgave kategoriseres som pluralistisk dersom den ber elevene om å utforske en problemstilling på en kritisk evaluerende måte. Oppgaver som legger opp til å belyse eller analysere ulike meninger og perspektiver ved bruk av kilder er også pluralistiske.

Normative oppgaver har oppgaveformuleringer som vektlegger et normativt eller etisk synspunkt. Dette inkluderer formuleringer som indikerer et underliggende budskap om verdier eller moral. Dersom den utforskende bærekraftsoppgaven inneholder et normativt ledende perspektiv, anses den som normativ. Det skiller seg fra den pluralistiske kategorien hvor elevene blir bedt om å utforske ulike perspektiver, uten at de implisitt fortelles hva som er moralsk riktig eller galt.

Eksempler på utforskende oppgaver:

Kan ny teknologi løse klimakrisen? Bruk ulike nettsider og finn fram til argumenter for og imot. Lag en kort presentasjon. Husk å være kildekritisk. (Hellerud mfl.,

2020, s. 203). → Pluralistisk

I denne oppgaven skal dere undersøke hvordan produksjon av enten klær eller mobiltelefoner påvirker mennesker og miljø. a) Undersøk hvilke utfordringer som er knyttet til de ulike delene av vareproduksjonen. Husk å vurdere kildene og oppgi dem til slutt.

Råvarer - produksjon - transport - avfall (Hellerud mfl., 2020, s. 203). → Normativ

Det viktigste skillet mellom den normative og pluralistiske kategorien går på hvorvidt en oppgave rettleder noe i forhold til hvordan det er riktig å tenke eller handle. En oppgave blir betraktet som pluralistisk når den fremmer refleksjon rundt nyansene i et saksforhold. Pluralistiske oppgaver innretter seg mot å utvikle den kritiske tankeevnen. De omhandler derfor gjerne å skulle overveie eller vurdere problemstillinger og saksforhold, uten at oppgaven eksplisitt eller implisitt formidler noe om hva som er rett eller galt. En normativ oppgave skiller seg fra de som betraktes som pluralistiske ved å legge vekt på og fremme et bestemt etisk aspekt i oppgaveformuleringen, gjerne til fordel for andre perspektiver. Dette ved at oppgaven eksplisitt eller implisitt fremmer et premiss som mer riktig enn et annet.

Test og evaluering av koderammen

Før hovedanalysen gjennomføres er det hensiktsmessig å teste rammeverket. Gjennom testrunder med analyse av lærebokoppgavene kan man evaluere om kategoriene fungerer som forventet, eller om det er behov for justeringer. Dersom det oppstår problemer med kategoriseringen, eller det fremkommer mangler i rammeverket, er det nødvendig å foreta endringer (Schreier, 2012, s. 146–147).

I testen av koderammen ble oppgaver fra begge lærebøkene gjennomgått, med omtrent halvparten av lærebokoppgavene inkludert fra hver av bøkene. Dette ble gjort med mål om å dekke et bredt spekter av oppgaver, som kan bidra til en grundig vurdering av analysens grunnlag i forkant av hovedanalysen.

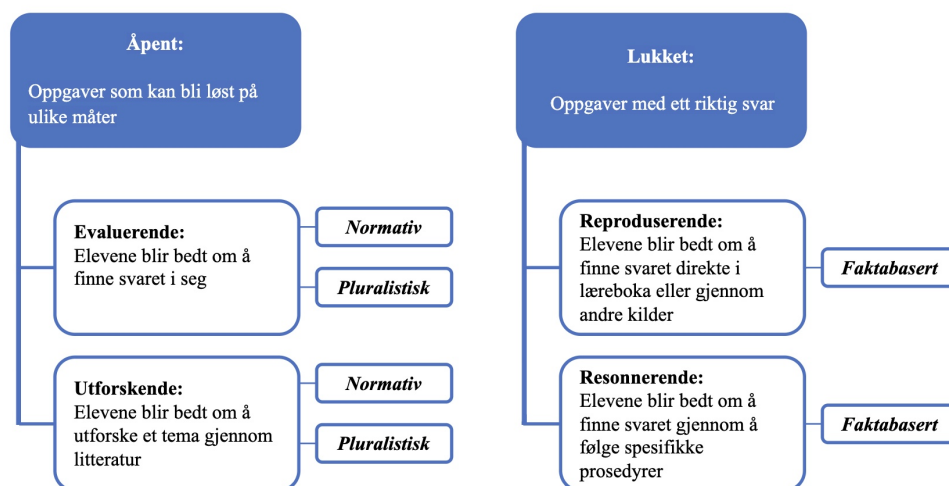
Aktiviserende oppgaver

Opprinnelig ble hele rammeverket til Bakken og Andersson-Bakken benyttet i arbeidet med lærebokoppgavene. Etter å ha testet koderammen kom det fram at kategorien *aktiviserende oppgaver* ikke var hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. Det var en overflødig kategori, og det var vanskelig å knytte aktiviteter som «lag en liste» eller «lag en podcast» til en av undervisningstradisjonene. Denne oppgavetypen ble ekskludert fra lærebokanalysens koderamme.

I aktiviserende oppgaver blir det å utføre en aktivitet tilført som en tilleggsopplysning til oppgavens øvrige læringsformål. Dette kan illustreres ved følgende eksempeloppgave:

Tenk deg at du er en tekstilarbeider som jobber i en sweatshop. Skriv en dagbokside om en dag i livet ditt. Få fram hvordan arbeidsdagen er, og hva slags levemåte du har (Heidenreich, Weider & Waage, 2021, s. 221).

Denne oppgaven anses som en åpen oppgave, som er evaluerende og normativ. Ettersom oppgaven blir kodet innenfor disse kategoriene blir kategorien om de aktiviserende oppgavene en tilleggskategori. At elevene skal utforme en dagbokside, belyser ikke hvilken undervisnings-tradisjon oppgaven er mest i tråd med.



Figur 3.3: Den modifiserte og ferdigstilte koderammen

Ulike oppgavetyper

Aschehoug og Gyldendal har ulik struktur i formulering og kategorisering av oppgaver i bøkene. Dette kan ha betydning for hvilke oppgaver som blir formulert og dermed hvilke funn man gjør i analysen. I Arena-lærebøkene er det for eksempel tydelig hva slags kategori en oppgave tilhører, og hvordan elevene skal tilnærme seg dem. Hver av oppgavene eller oppgavesettene i lærebøkene har en oransje rubrikk, med formuleringer som «før du leser», « finn svaret », «reflekter», «diskuter», «vær kreativ» og «utforsk».

Relevans-bøkene har ikke en like tydelig oppgavestruktur som Arena. Det står imidlertid uttrykt at spørsmålene løpende i teksten i kapitlene er refleksjonsspørsmål. På slutten av hvert delkapittel og temakapittel er det også listet opp en rekke oppgaver. Selv om oppgavene ikke er like grundig kategorisert, gir hver oppgaveformulering tydelig instruksjon om hvordan eleven skal utføre oppgaven. Ulike verb blir vektlagt i formuleringene, som «diskuter», «undersøk»,

«lag en beskrivelse» og «nå har du lest om - hva husker du».

Forskjellige inndelinger i oppgavestruktur har sammenheng med at ulike lærebokforfattere utformer bøkene, men kan også ha sammenheng med at de er pålagt redaksjonelle retningslinjer. Retningslinjene kan omfatte å måtte ta ulike pedagogiske hensyn, og vil derfor påvirke oppgavens formulering og omfang. Hvilken oppgavestruktur som er mest optimal kan videre diskuteres. I dette prosjektet er det imidlertid relevant å nevne aspekter ved oppgavens strukturering, ettersom den vil ha innvirkning på prosessen med å tolke og kategorisere oppgaver, samt hvilken undervisningstradisjon i UBU som vektlegges.

Utfordringer tilknyttet kategorisering av oppgaver

En vanlig utfordring i arbeidet med kvalitativ innholdsanalyse er at kategorier i rammeverket kan overlappe. Dette kan gjøre arbeidet med å kategorisere oppgaver utfordrende (Schreier, 2012, s. 147). Ettersom lærebokoppgaver varierer i innhold og utforming, kan det være krevende å analysere dem etter samme mal. I analyseprosessen har det likevel blitt foretatt valg om å kategorisere lærebokoppgavene innenfor kun én kategori per oppgave. Det vil si at en oppgave ikke kan bli kategorisert som både normativ og pluralistisk, eller evaluerende og reproduserende.

Undervisningstradisjonene i UBU utgjør ikke eksklusive kategorier, til tross for at de ulike tradisjonene vektlegger ulike elementer. Det påpekes at i helhetlig bærekraftsundervisning må tradisjonene sees i sammenheng (Ott, 2019, s. 33). Dette har i enkelte tilfeller gitt utfordringer i arbeidet med å analysere lærebokoppgaver.

Under testing av koderammen var det lite krevende å kategorisere oppgaver som tilhørte den faktabaserte tradisjonen, ettersom det er oppgaver som alltid har én korrekt løsning. Det var derimot utfordrende å klassifisere de åpne oppgavene, da disse er mer komplekse. Utfordringen oppstod i møte med den normative og pluralistiske underkategorien, og da særlig innenfor de evaluerende oppgavene.

Siden både den normative og pluralistiske tradisjonen berører spørsmål om verdier, har det i møte med enkelte oppgaver vært utfordrende å definere et klart skille mellom de to kategoriene. Om en oppgave oppfordrer til refleksjon rundt verdier, eller om den har som formål å formidle et klart normativt budskap, kan være tvetydig. På bakgrunn av dette har det vært behov for å ytterligere klargjøre skillet mellom den normative og pluralistiske kategorien. Dette er også nødvendig for å unngå tilfeldige valg i hovedanalysen, og for å sikre en mer systematisk tilnærming til kategoriseringen av oppgavene.

Etter prosessen med å justere koderammen og tydeliggjøre innholdet i kategoriene basert på

oppgavene som var å være overlappende, ble grunnlaget for hovedanalysen lagt og i neste steg gjennomført.

3.4 Reliabilitet og validitet

Ethvert forskningsprosjekt har til hensikt å studere eller undersøke noe. Validitet handler i denne sammenheng om hvorvidt forskningen faktisk utforsker det man ønsker å undersøke. Det retter seg mot om de funnene man presenterer i prosjektet kan regnes som pålitelige og nyttige (Krumsvik, 2019, s. 191). Validitet henger tett sammen med reliabilitet, som handler om resultatets pålitelighet og om de kan etterprøves (Krumsvik, 2019, s. 200).

I dette prosjektet har kvalitativ innholdsanalyse blitt benyttet til å svare på oppgavens problemstilling. Metoden har som mål å utvikle et rammeverk for systematisk beskrivelse av kvalitativt materiale. Rammeverket skal bidra til at all data analyseres med utgangspunkt i en felles struktur, bygd opp av kategorier, for at analysen skal gjennomføres på en konsekvent måte (Schreier, 2012, s. 8–9). Kvalitativ innholdsanalyse er hensiktsmessig å benytte i denne oppgaven, da det sørger for at oppgavene blir analysert med samme utgangspunkt. Ved å utarbeide et tydelig rammeverk, og være transparent med valg i denne prosessen, styrkes prosjektets reliabilitet og validitet.

I beskrivelsene av prosjektets forløp har det å være mest mulig transparent vært et overordnet mål, gjennom å synliggjøre hvilke valg som har blitt tatt i utforming av prosjektets analyse-rammeverk. I metoddelen har derfor stegene i den kvalitative innholdsanalysen blitt fulgt og beskrevet i tråd med gangen i prosjektet. Fokuset har vært rettet mot å tydeliggjøre hvordan data har blitt valgt ut til analysen, samt å redegjøre for hvorfor og hvordan kategorier ble etablert i det gjeldende rammeverket. Et viktig moment har vært å understreke hvilket innhold som tillegges de ulike kategoriene, slik at de ikke oppfattes som overlappende. Målet er at andre skal forstå hvilke premisser analysen er bygd på. For å gjøre prosessen mest mulig transparent, har innholdet i kategoriene blitt illustrert ved hjelp av eksempeloppgaver fra lærebøkene.

I gjennomføring av en kvalitativ innholdsanalyse påpeker Schreier at det er hensiktsmessig å være flere forskere til å kvalitetsvurdere kode-rammeverket. Ved å være to eller flere kan man kjøre testrunder hver for seg, og det er slik sett enklere å kontrollere om kategoriene i rammeverk virker hensiktsmessige (Schreier, 2012, s. 34). Etersom prosjektet har blitt gjennomført av kun én person og med en relativt smal tidsramme, er det ikke flere som står bak testingen av kode-rammeverket. Det har imidlertid blitt tilstrebet å gjennomføre flere runder med testing, i tillegg til hoved-testrunden, for å sikre at analysen av lærebokoppgavene ikke ble gjennomført på grunnlag av tilfeldige valg og tolkninger.

Det at rammeverket i dette prosjektet er basert på et allerede eksisterende rammeverk for analyse av lærebokoppgaver, har også implikasjoner for oppgavens troverdighet. Bakken og Andersson-Bakkens studie er en anerkjent forskningsstudie som inngår i en utgivelse av *Journal of Curriculum Studies*. I studien redegjør de for metodologiske valg, og til forskjell fra i dette prosjektet har de i deres studie vært to til å kontrollere og gjennomgå rammeverkets funksjoner (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). I tillegg er det trolig utslagsgivende for kvaliteten på studien at de begge er meritterte innen skoleforskning, og har gjennomført flere lignende studier før. At rammeverket er hentet fra deres studie er slik sett med på å kunne styrke validiteten og reliabiliteten i dette prosjektet.

Gjennom metodedelen har et mål vært å klargjøre hvilke valg og bortvalg som har blitt foretatt i lærebokanalysen gjennomført i dette prosjektet. At det finnes andre hensiktsmessige og alternative løsninger for å belyse prosjektets problemstilling benektes ikke.

KAPITTEL 4

RESULTATER

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra lærebokanalysen, for å svare på prosjektets overordnede problemstilling: *Hvilke undervisningstradisjoner i fagfeltet om utdanning for bærekraftig utvikling er vektlagt i ungdomsskolens lærebøker i samfunnsfag?*. Funnene danner grunnlag for å belyse forskjeller mellom læreverkene og vil videre bidra til å legge fundamentet for diskusjonsdelen av oppgaven.

Ettersom analysen er forankret i et teoretisk rammeverk blir resultatene presentert i tråd med rammeverkets kategorier. Selv om kategoriene tar hensyn til flere aspekter ved lærebokoppgavene, er hovedfokuset å presentere hvordan undervisningstradisjonene kommer til uttrykk og vektas i bøkene. Analysens resultater presenteres i prosentfordeling, ettersom antallet lærebokoppgaver er ulikt mellom forlagenes lærebøker.

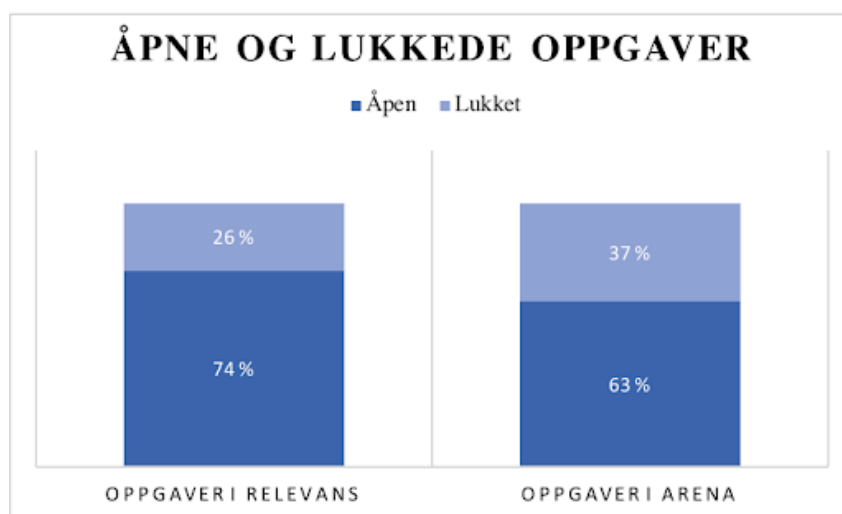
De innledende delkapitlene gir først en oversikt over fordelingen av lærebokoppgaver i hovedkategoriene (åpne og lukkede oppgaver), og deretter fordelingen av underkategoriene. I delkapitlene 4.3 og 4.4 presenteres analysen av oppgavene i henholdsvis Arena og Relevans. Til slutt, i delkapittel 4.5, sammenlignes de to læreverkene ved hjelp av relevante tabeller.

4.1 Fordeling av åpne og lukkede oppgaver

Fordelingen av åpne og lukkede oppgaver gir innsikt i hvordan lærebokforfatterne vektlegger ulike læringsaspekter i temaer om bærekraftig utvikling, og er videre med på å vise hvordan lærebøkene innretter seg mot de ulike UBU-tradisjonene.

I Relevans-bøkene utgjør andelen åpne oppgaver 74 %, mot 63 % av oppgavene i Arena-bøkene (se figur 4.1). Andelen lukkede oppgaver utgjør dermed 26 % i lærebøkene til Relevans og 37 % i Arena. Selv om Arena har noe flere lukkede oppgaver, er andelen lukkede oppgaver for-

holdsvis lik mellom lærebøkene. Dette indikerer at begge forlagene vektlegger den faktabaserte tradisjonen i tilsvarende grad.



Figur 4.1: Prosentvis fordeling av åpne og lukkede oppgaver

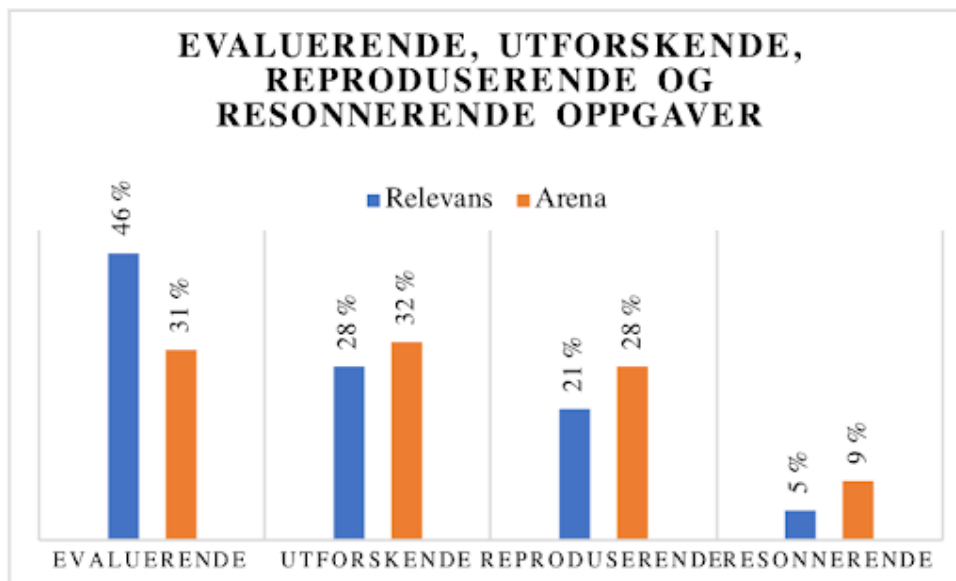
I de påfølgende delkapitlene presenteres analysen med utgangspunkt i fordelingen av de resterende underkategoriene i det teoretiske rammeverket.

4.2 Fordeling av evaluerende, utforskende, reproduserende og resonnerende oppgaver

Figur 4.2 nedenfor viser fordelingen av evaluerende, utforskende, reproduserende og resonnerende lærebokoppgaver i Arena og Relevans. Disse kategoriene gir informasjon om hvordan elevene blir bedt om å finne svar på en oppgave, og forteller slik hvilke læringsprosesser lærebøkene vektlegger i arbeidet med bærekraftsproblematikk.

Den klart største underkategorien i Relevans er den evaluerende, som utgjør 46 % av oppgavene. Dette står i kontrast til Arena, som har 31 % evaluerende oppgaver. Utforskende oppgaver er mest utbredt i Arena. Andelen utforskende oppgaver er likevel ganske lik mellom bøkene, med henholdsvis 28 % og 32 % i Relevans og Arena. Reproduserende oppgaver er også ganske likt fordelt, med 21 % i Relevans og 28 % i Arena. Begge lærebøkene har klart færrest resonnerende oppgaver, med 5 % i Relevans mot 9 % i Arena.

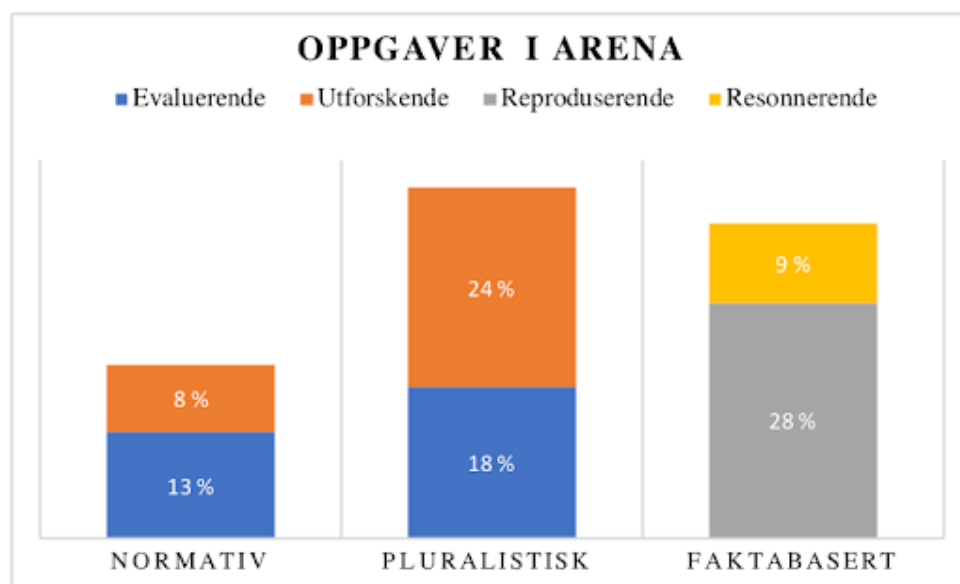
Generelt er prosentfordelingen mellom de ulike formene for oppgaver jevnere i Arena enn i Relevans. I Arena utgjør de evaluerende, utforskende og reproduserende oppgavene henholdsvis 31 %, 32 % og 28 %. I relevans-bøkene kan man se en klar vektlegging av evaluerende oppgaver, som utgjør nesten halvparten av alle lærebokoppgavene.



Figur 4.2: Prosentvis fordeling av evaluerende, utforskende, reproduserende og resonnerende oppgaver

4.3 Resultater fra Arena

I figur 4.3 ser man fordelingen av oppgavetyper i Arena-bøkene. Tabellen tar for seg fordelingen mellom underkategoriene evaluerende,- utforskende,- reproduserende- og resonnerende oppgaver (angitt i fargekoder), samt den normative, pluralistiske og faktabaserte underkategorien. Etersom de ulike nivåene av underkategorier ses i sammenheng i denne studien, presenteres de her i samme tabell.



Figur 4.3: Prosentvis fordeling av de ulike oppgavekategoriene i Arena

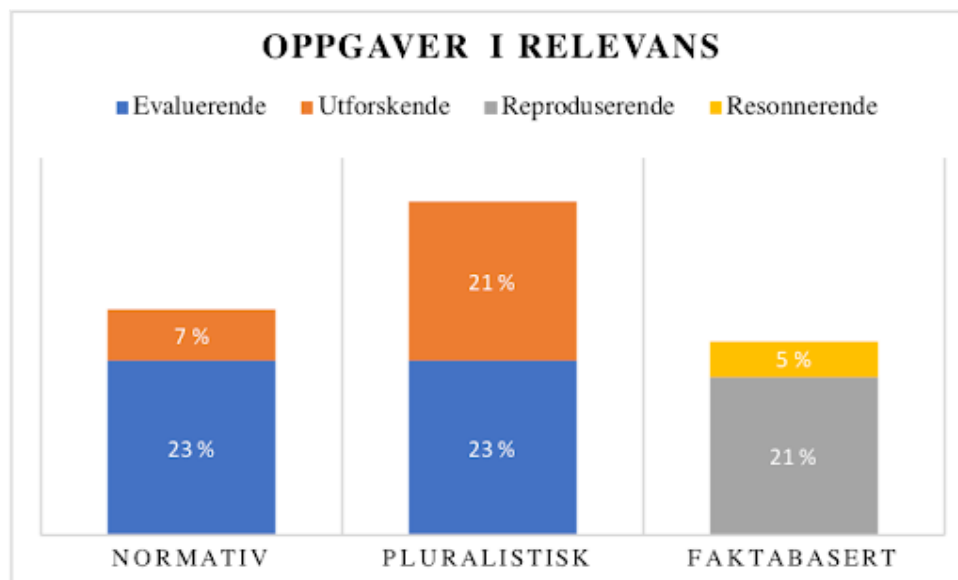
Analysen viser at de pluralistiske oppgavene utgjør den mest utbredte oppgavekategorien i

Arena, med 42 % av lærebokoppgavene. De faktabaserte oppgavene utgjør 37 %, mens de normative oppgavene utgjør 21 % av det totale antallet oppgaver. I Arena er dermed oppgaver i den pluralistiske og faktabaserte kategorien ganske likt representert, mens normative oppgaver forekommer sjeldnere.

Når det gjelder fordeling av de ulike oppgavetyperne satt i sammenheng med undervisnings-tradisjonene, ser man at 13 % av det totale antallet oppgaver er normativ-evaluerende og 8 % normativ-utforskende. Når det gjelder de pluralistiske oppgavene er 24 % av disse utforskende og 18 % evaluerende sett i sammenheng med de andre kategoriene. Innenfor de pluralistiske oppgavene er med andre ord oppgaver som antyder at elevene skal utforske et tema ved hjelp av kilder og annen litteratur, mest vanlig i Arena. Innenfor den siste tradisjonen, faktabasert, er 28 % av det totale antallet oppgaver reproduserende og 9 % resonnerende.

4.4 Resultater fra Relevans

I figur 4.4 er en oversikt over fordelingen av oppgaver i Relevans, med lik struktur som tabellen for Arena. Der ser man at den pluralistiske tradisjonen har flest oppgaver knyttet til seg med 44 % prosent. Videre tilhører 30 % av oppgavene den normative tradisjonen, mens 26 % er faktabaserte. Det er altså relativt lik fordeling mellom normative og faktabaserte oppgaver.



Figur 4.4: Prosentvis fordeling av de ulike oppgavekategoriene i Relevans

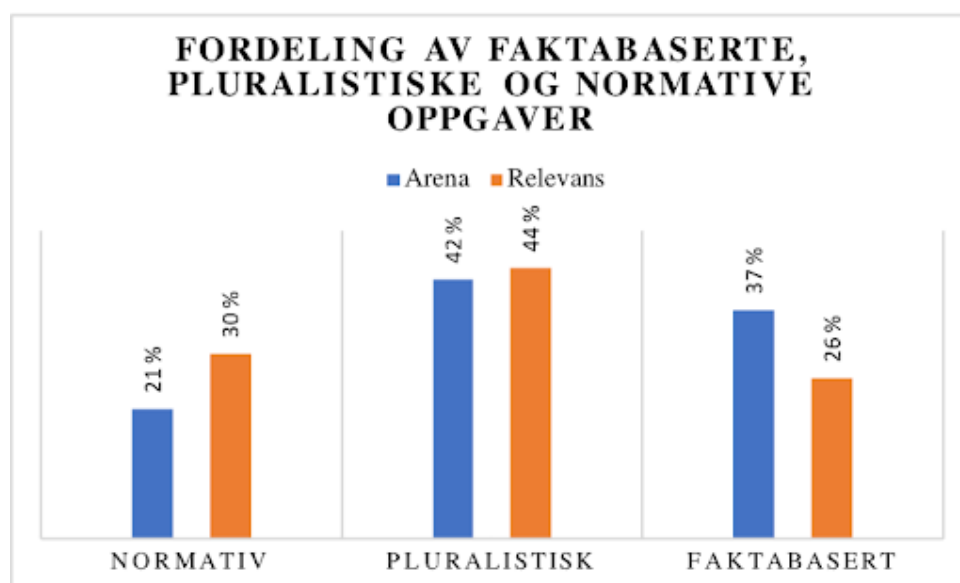
Av det totale antallet lærebokoppgaver i Relevans er 23 % av de normative oppgavene, evaluerende, og 7 % av de utforskende oppgaver. Videre er 21 % av oppgavene pluralistisk-utforskende og 23 % er pluralistisk-evaluerende. Av de faktabaserte oppgavene er 5 % av alle de

analyserte oppgavene resonnerende og 21 % reproduserende.

Tallene presentert i de foregående tabellene tyder på forskjeller i hvordan de ulike kategoriene er fordelt. Basert på dette vil de kommende delkapitlene inneholde tabeller som viser fordelingen av lærebokoppgaver i Arena og Relevans i samme tabell. Formålet er å sammenligne datamaterialet og identifisere variasjoner i hvilke læringsaspekter som gis prioritet i de ulike læreverkene.

4.5 Fordelingen av faktabaserte, normative og pluralistiske lærebokoppgaver

Figur 4.5 viser fordelingen av normative, pluralistiske og faktabaserte oppgaver i både Arena og Relevans. Der ser man at det er liten forskjell i hvor mye bøkene vektlegger den pluralistiske tradisjonen. Det som skiller dem fra hverandre er hvordan de vektlegger den normative og den faktabaserte tradisjonen. Relevans har en noenlunde lik fordeling, med henholdsvis 30 % og 26 %. I Arena har den faktabaserte tradisjonen nesten like stor prioritet som den pluralistiske (37 % mot 42 %), mens den normative prioriteres i betydelig mindre grad (21 %).

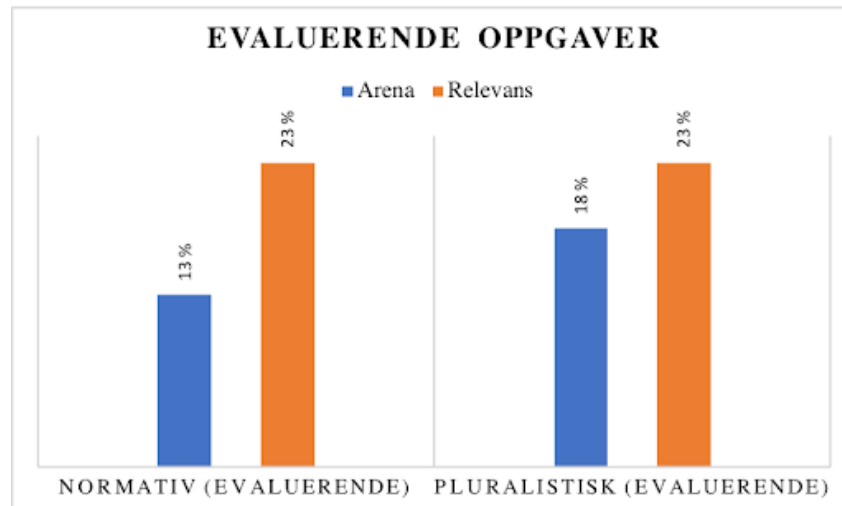


Figur 4.5: Prosentvis fordeling av den normative, pluralistiske og faktabaserte oppgavekategorien

4.5.1 Normative og pluralistiske oppgaver innen evaluerende oppgaver

Figur 4.6 viser fordelingen mellom normative og pluralistiske oppgaver innenfor de evaluerende oppgavene. I Arena utgjør de normative-evaluerende oppgavene 13 % av lærebokoppgavene,

mens de utgjør 23 % av oppgavene i Relevans. Det er altså en klar forskjell mellom læreverkene når det gjelder hvordan slike oppgaver vektlegges.



Figur 4.6: Prosentvis fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den evaluerte oppgavekategorien

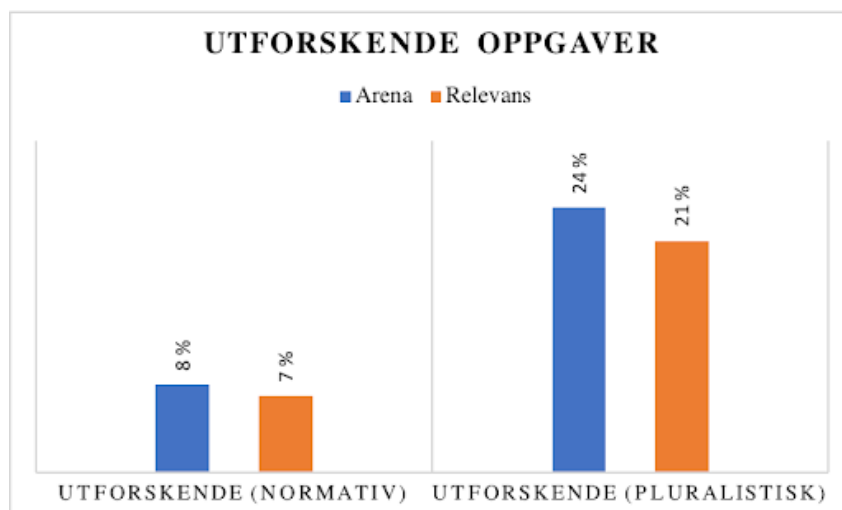
Videre ser man at de pluralistisk-evaluerte oppgavene prioriteres ganske likt mellom bøkene, med henholdsvis 18 % og 23 % i Arena og Relevans. I Relevans som har størst andel av evaluerte oppgaver, altså oppgaver der elevene bes finne svaret i seg selv, ser vi at den normative og pluralistiske tradisjonen vektlegges likt.

4.5.2 Normative og pluralistiske oppgaver innen utforskende oppgaver

Figur 4.7 viser fordelingen av den normative og den pluralistiske kategorien innenfor de utforskende oppgavene. Der ser man at læreverkene har en tilsvarende fordeling av kategoriene, med en klar overvekt av pluralistisk-utforskende oppgaver til fordel for normativ-utforskende.

Flesteparten av oppgavene der elevene blir bedt om å utforske et tema anses som pluralistiske. Den høyeste andelen av slike oppgaver finner vi i Arena. Der utgjør de 24 % av oppgavene, mens de i Relevans utgjør 21 % av oppgavene.

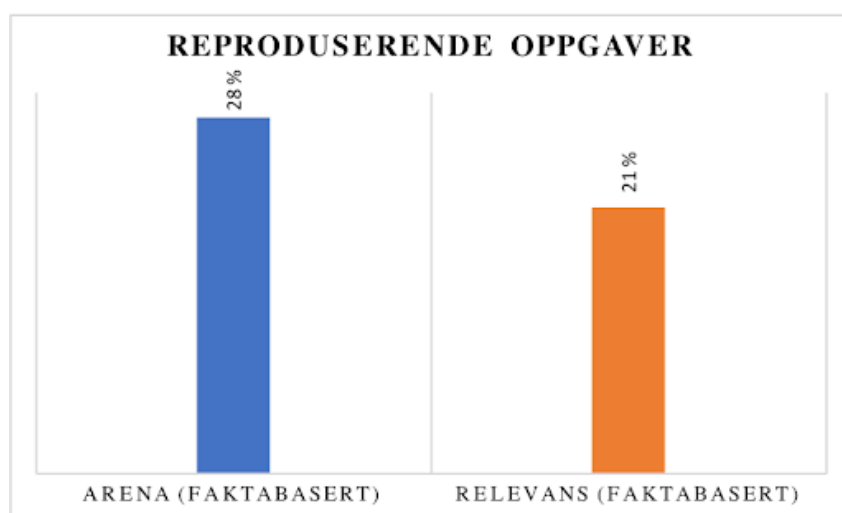
De normativ-utforskende oppgavene får liten plass i begge bøkene, med 8 % av oppgavene i Arena og 7 % av oppgavene i Relevans. Begge læreverkene fremmer altså i liten grad oppgaver som indikerer at elevene skal utforske temaer gjennom et normativt eller etisk synspunkt.



Figur 4.7: Prosentvis fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den utforskende oppgavekategorien

4.5.3 Reproduserende oppgaver

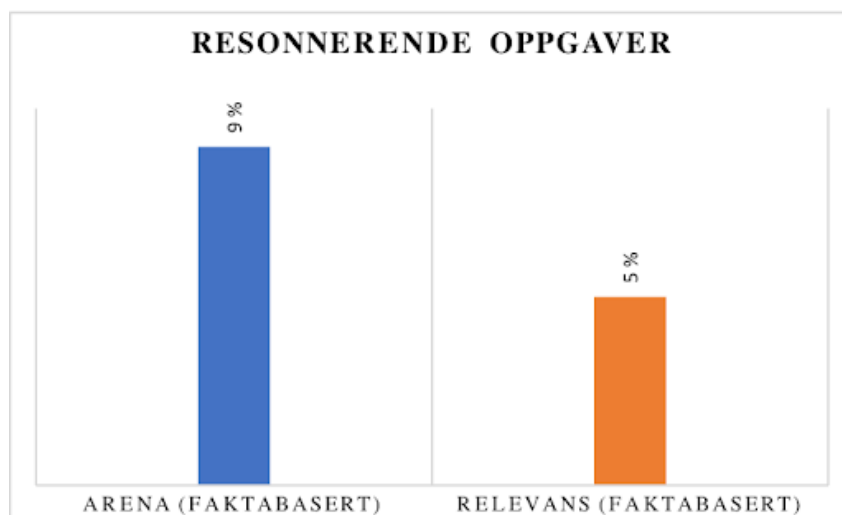
I rammeverket som benyttes i lærebokanalysen faller alle reproduserende oppgaver under den faktabaserte kategorien. Figur 4.8 viser hvor stor andel reproduserende oppgaver, og dermed også faktabaserte oppgaver, hver lærebok har. Av tabellen fremkommer det at begge lærebøkene har en relativt høy andel slike oppgaver. I Arena er andelen 28 %, mens den er 21 % i Relevans.



Figur 4.8: Prosentvis fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den reproduserende oppgavekategorien

4.5.4 Resonnerende oppgaver

Som det fremkommer av figur 4.9, utgjør de resonnerende oppgavene kun en liten andel av lærebokoppgavene i begge læreverkenes. I Arena er 9 % av oppgavene resonnerende, mens det kun er 5 % slike oppgaver i Relevans. Selv om andelen resonnerende oppgaver er få, er det altså nær dobbelt så mange i Arena som i Relevans.



Figur 4.9: Prosentvis fordeling av normative og pluralistiske oppgaver i den resonnerende oppgavekategorien

KAPITTEL 5

DISKUSJON

I diskusjonsdelen diskuteres og drøftes funn fra den kvalitative innholdsanalysen. Diskusjonen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling, med teoridelen som bakteppe. Gjennom analysen ser man at det foreligger både likheter og ulikheter i hvilke læringsaspekter som blir fremhevet. Disse funnene er interessante, da de sier noe om hvordan forlagene tolker læreplanen og hvordan de forsøker å påvirke barn og unges tanker om bærekraft.

Kapittel 5.1 omhandler hvordan den faktabaserte, normative og pluralistiske tradisjonene er fordelt og kommer til uttrykk i de to undersøkte læreverkene. Kapittel 5.2 diskuterer implikasjonene av læreverkene vektlegging av bærekraftstradisjonene, og hvordan deres fokus kan ha innvirkning på undervisning for bærekraftig utvikling.

5.1 De ulike tradisjonenes representasjon i læreverkene

5.1.1 Den faktabaserte undervisningstradisjonen

Den faktabaserte tradisjonen kommer tydeligst til uttrykk i Arena-lærebøkene. Der utgjør de faktabaserte oppgavene 37 % av lærebokoppgavene, mens de i Relevans utgjør 26 %. Det er dermed en vesentlig forskjell i læreverkene vektlegging av slike oppgaver.

I denne UBU-tradisjonen poengteres det at problemer relatert til miljø og bærekraft må betraktes som kunnskapsbaserte problemer. Dermed blir kunnskapsformidling i utdanning av barn og unge ansett som særlig viktig (Öhman & Östman, 2019, s. 73). Lærebokanalysen gjennomført i denne oppgaven viser at forlaget og lærebokforfatterne som står bak Arena prioriterer kunnskapsdimensjonen i større grad enn læreverket Relevans.

De fleste av de faktabaserte oppgavene fokuserer på formidling og reproduksjon av etablert

fakta og kunnskap, typisk gjennom oppgaver som ber elevene finne svar i teksten. Oppgavene legger gjerne opp til at elevene skal forklare hvordan noe er eller hva noe betyr, og legger til rette for ett riktig svar uten videre refleksjon. De reproduserende oppgavene utgjør henholdsvis 81 % av de faktabaserte lærebokoppgavene i Arena og 76 % i Relevans.

De kunnskapsbaserte oppgavene i lærebøkene tar hovedsakelig for seg temaer som ressursforvaltning, konflikt, styresett, samarbeid og internasjonale organisasjoner. I disse oppgavene er prinsippet om og initiativet for bærekraftig utvikling ofte uttrykt eksplisitt i oppgaveformuleringen. Dette kan illustreres gjennom følgende eksempeloppgaver: «Hva er FNs bærekraftsmål?» (Hellerud mfl., 2021b, s. 231) og «Hva betyr bærekraftig ressursbruk?» (Hellerud mfl., 2021b, s. 182).

At bærekraftsbegrepet står eksplisitt, og at oppgavene er rettet mot å tilegne elevene kunnskap om begrepet, kan påvirke deres forståelse av bærekraft som et komplekst problem. Videre kan det påvirke elevens engasjement for bærekraftig utvikling, da det er nærliggende å tro at det finnes en sammenheng mellom kunnskapsnivå og engasjement for bærekraft.

Som Öhman og Östman påpeker kan ikke undervisningstradisjonene ses uavhengige av hverandre (Öhman & Östman, 2019). Selv om oppgavene i den faktabaserte tradisjonen utvikler elevenes kunnskap, kan kunnskap og forståelse stimulere utvikling av andre ferdigheter. Eksempelvis kan kunnskap om FNs bærekraftsmål, og hva begrepet om bærekraftig ressursbruk betyr, tillate elevene å tenke mer komplekst rundt problematikken. Dette vil igjen kunne påvirke deres evne til refleksjon om bærekraft.

Blant de faktabaserte oppgavene er det flere som fokuserer på historiske forhold: «Hva brukte man elektrisk strøm til fra slutten av 1800-tallet?» (Hellerud mfl., 2020, s. 199) og «Hvordan satte menneskene preg på landskapet under jordbruksrevolusjonen?» (Hellerud mfl., 2020, s. 192). Slike oppgaver er særlig utbredt i Arena. Oppgaver som retter seg mot konkrete historiske forhold kan bidra til å stimulere elevenes sammenhengforståelse og historiebevissthet, noe som, ifølge Jegstad og Ryen, står særlig sentralt i læreplanen for samfunnsfag (Jegstad & Ryen, 2020). Dagens miljø- og klimautfordringer er et resultat av nettopp menneskelig aktivitet og teknologisk utvikling gjennom historien. At lærebøkene fremmer forståelse for hvordan disse problemene har oppstått og utviklet seg gjennom tiden, og ført oss inn i tidsepoken vi i dag befinner oss i, er dermed viktig.

Når lærebokforfatterne inkluderer ulike typer kunnskapsoppgaver er dette trolig for å utvikle elevenes kunnskapsbase om sosiale prosesser og samfunnsstyring, samt gi lærdom om hendelser som har påvirket miljø og bærekraft. For å fremme en ny og mer bærekraftig utvikling er det viktig å ha kunnskap om de utfordringene vi i dag står overfor og hvordan vi har kommet

hit. Dette reflekterer innholdet i og representasjonen av læreverkens oppgaver, hvor de fakta-baserte oppgavene utgjør over 25 % av det totale antallet oppgaver i begge forlag.

Dagens utfordringer krever mer enn bare eksisterende kunnskap. De er så komplekse at for å løse dem kreves det nytenkning og at man handler på nye måter. Dette underbygges av Ott, som poengterer at komplekse utfordringer krever evne til å håndtere ulike perspektiver og holdninger. Dermed kan ikke UBU fokusere på en utelukkende faktaorientert tilnærming (Ott, 2019, s. 34). Kompetansebegrepet som har blitt sentralt i nyere læreplaner gjenspeiler dette. Å ha kompetanse innebærer ikke bare faglig kunnskap, men også evner og ferdigheter som innretter seg mot holdninger, verdier, refleksjon og kritisk tankegang.

Kunnskapsdimensjonen er som poengtert viktig, men kan ikke være eksklusiv i utdanning for bærekraftig utvikling. I de følgende delkapitlene blir derfor oppgavene i lærebøkene også vurdert ut fra en normativ og en pluralistisk tradisjon.

5.1.2 Den normative undervisningstradisjonen

Normative lærebokoppgaver er særlig fremtredende i læreverket Relevans, der de utgjør 30 % av oppgavene. Dette står i kontrast til Arena, hvor 21 % av oppgavene er normative. Innenfor den normative kategorien er evaluerende oppgaver vanligst, hvor elevene oppfordres til å finne svar i seg selv. Innholdet i de normative-evaluerende oppgavene innretter seg gjerne mot at elevene skal reflektere rundt egne holdninger og meninger om bærekraft.

De evaluerende-normative lærebokoppgavene fokuserer typisk på elevenes vaner og forbruksvalg. Oppgavene har trolig til hensikt å motivere og bidra til et ønske om å handle i samsvar med bærekraftige prinsipper. Denne tilnærmingen er utbredt i begge læreverk, og kan illustreres ved følgende eksempeloppgaver: «Hva kan vi gjøre for å stå imot ulike former for press til å kjøpe forskjellige ting?» (Heidenreich, Weider & Waage, 2021, s. 44), og «Hvilke goder kunne du klart deg uten hvis du visste det ga mennesker i fattige land muligheten til et bedre liv?» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 210).

Den normative undervisningstradisjonen vektlegger verdispørsmål, og har som mål å fremme konkrete normer og verdier knyttet til bærekraft. I lys av dagens miljø- og klimautfordringer blir det stadig viktigere å ta grønne valg i hverdagen, og å redusere forbruket vårt. Dette utgjør kjernen i denne tradisjonen, som fremhever betydningen av å utvikle en proøkologisk atferd (Ott, 2019, s. 34). Lærebokoppgavene innenfor den normative kategorien, særlig de i Relevans, fokuserer på refleksjon for å fremme nettopp proøkologisk atferd.

Hilt og Torjussen har bemerket at læreplanen er vag i hvilke holdninger elever bør tilegne seg

om menneskets forhold til naturen. De argumenterer for betydningen av å vektlegge spesifikke holdninger, kjent som grønne dyder (Hilt & Torjussen, 2022). Dette er i tråd med prinsipper innen det økosentriske bærekraftsperspektivet og Arne Næss sin filosofi om forholdet mellom mennesker og natur. Næss framhever at alt liv på jorda har egenverdi, og at mennesker derfor må ha moralsk omtanke med dette (Gamlund, 2012).

Forholdet mellom menneske og natur er et gjennomgående tema i begge læreverkene. Oppgavene i den normative kategorien retter seg hovedsakelig mot å evaluere utfordringene knyttet til menneskelig aktivitet. De ber gjerne om å analysere menneskers ressursbruk, og hvordan det påvirker naturen og dens ressurslagre. Slike oppgaver kan være med på å forsterke et nytteperspektiv, hvor naturen betraktes som et ressurslager disponibel for våre materielle behov. Det er imidlertid få oppgaver som formidler verdiene til Næss og det økosentriske bærekraftsperspektivet, om at alt levende liv har iboende verdi. Fåtalet finner man hovedsakelig i Relevans.

Innholdet i lærebøkene og lærebokoppgavene samsvarer dermed med læreplanen, som er vag i spesifiseringen av holdninger og verdier knyttet til grønne dyder. For å endre kommende generasjoners syn på naturen, som trolig er en forutsetning for bærekraftig utvikling, kan man spørre seg om Hilt og Torjussen har rett i at læreplanen er for vag. For å nå målsettingen om UBU bør et mangfold av perspektiver få plass i undervisningen, inkludert det økosentriske.

I de normative lærebokoppgavene er det evaluerende oppgaver som dominerer. Det er oppgaver der elevenes egne refleksjoner og tanker står i sentrum. En vanlig tilnærming i disse oppgavene er å fokusere på elevenes liv, gjennom holdninger og handlinger i lys av bærekraft. Oppgavene legger dermed til rette for fokus på selvrefleksjon fremfor utforskning av temaer gjennom et normativt eller etisk ståsted. Denne tilnærmingen kan være viktig for å påvirke elevene til å aktivt reflektere over eget liv og hvordan man kan påvirke bærekraft gjennom egne handlinger. Som Sinnes påpeker nettopp er det et sentralt aspekt i UBU; at skolen skal være en arena for å lære å leve mer bærekraftig (Sinnes, 2015, s. 36). Likevel kan et ensidig fokus på enkeltindividets ansvar være problematisk.

Undersøkelser viser at en vanlig tilnærming i bærekraftsundervisning i samfunnsfag er å lære elevene å ta grønne og bærekraftige valg (Sæther & Hidle, 2022, s. 8–9). Dette gjenspeiles i lærebokoppgavene i den normative kategorien. Det er imidlertid viktig å ikke bare fokusere på individuelt ansvar. Elevene må også tilegne seg evner og holdninger som kan utfordre de systemene som i dag bidrar til og opprettholder bærekraftsutfordringene. Selv om man kan påvirke egne vaner, er det større samfunnsaktører som fasiliteter for individers forbruk. For å påvirke dem behøves lærebokoppgaver med fokus på å utvikle samfunnsengasjement og politiske holdninger, og oppgaver som fremmer maktkritiske perspektiver.

Lærebøkens normative oppgaver er viktige for å stimulere utvikling av bærekraftige verdier, og de innretter seg som nevnt i stor grad mot å fremme proøkologisk atferd. Disse oppgavene er særlig fremtredende i lærebøkene til Relevans. Det kan imidlertid være viktig at lærebokoppgavene i læreverkene som helhet kommuniserer at løsningen på miljø- og klimakrisen utgjør et felles ansvar. Dette omhandler å ta avstand fra den nyliberale politiske agendaen, som legger hovedansvaret for løsningene på miljøproblemene på enkeltindividet (Sæther & Hidle, 2022, s. 9). Trolig kan lærebokoppgaver innenfor den pluralistiske kategorien bidra til å skape en mer balansert tilnærming.

5.1.3 Den pluralistiske undervisningstradisjonen

Den pluralistiske undervisningstradisjonen er den tradisjonen som er mest fremtredende i begge læreverkene, med 42 % av oppgavene i Arena og 44 % i Relevans. Dette samsvarer godt med læreplanen i samfunnsfag, hvor prinsipper fra den pluralistiske tradisjonen blir særlig vektlagt (Sæther & Hidle, 2022, s. 7). Det er imidlertid forskjell mellom læreverkene i hvordan pluralistiske oppgaver blir formulert. I Relevans er flertallet av disse oppgavene evaluerende, mens i Arena er de hovedsakelig utforskende oppgaver.

I den pluralistiske undervisningstradisjonen betraktes miljø- og bærekraftsproblematikk som politiske utfordringer, preget av høy grad av usikkerhet og ulike interesser, verdier og ideologier. Derfor legger denne tradisjonen vekt på å fremme et mangfold av synspunkter, ståsteder og argumenter, slik at elevene får trening i å håndtere disse kompleksitetene (Ott, 2019; Öhman & Östman, 2019). Resultatene fra analysen viser at disse aspektene, om kritisk tenkning og meningsbrytning, tillegges særlig oppmerksomhet i begge læreverkene.

Den vanligste formen for pluralistiske oppgaver i både Arena og Relevans handler om å utforske ulike perspektiver gjennom forskjellige argumenter i bærekraftsdiskusjoner. Dette innebærer i de fleste tilfeller at eleven skal finne argumenter både for og imot noe, eller å vurdere fordeler og ulemper i et saksforhold. Slike oppgaver kan stimulere elevenes kritiske tenkning, ettersom de bidrar til forståelse om kompleksiteten i bærekraftstematikk. Når elevene blir bedt om å analysere forskjellige perspektiver og holdninger får de erfaring med å se et problem fra flere sider. Lærebokoppgaver med denne tilnærmingen kan videre utvikle elevenes evner til å danne egne gjennomtenkte meninger og standpunkt.

De to læreverkene, Arena og Relevans, vektlegger som nevnt de utforskende og evaluerende oppgavene innenfor den pluralistiske kategorien ulikt. Under følger to pluralistiske oppgaver, en fra hvert av læreverkene. I oppgaven fra Arena bes elevene om å «undersøke» andre sine argumenter. I oppgaven fra Relevans skal elevene derimot si hvilke fordeler og ulemper de «tror» finnes.

Fra Arena: Undersøk hvilke argumenter som brukes for og mot utvinning av kobber i Repparfjorden. Plasser argumentene inn i et tokolonnenotat. (Hellerud mfl., 2020, s. 244).

Fra Relevans: Et selskap kan eie retten til å selge en type genmodifisert frø. Hva er fordelene og ulempene ved dette, tror du? (Heidenreich & Moe, 2020, s. 200).

Selv om analysen viser en forskjell i vektingen av evaluerende og utforskende oppgaver, er det ikke stor forskjell innad i den pluralistiske kategorien. Ser man derimot på den helhetlige fordelingen av oppgaver, fremgår det at Relevans i større grad fokuserer på oppgaver som vektlegger personlig refleksjon. Til sammenligning fremmer Arena en mer objektiv tilnærming til informasjon, argumenter og synspunkter, ved å legge større vekt på utforskning. De ulike tilnærmingene kan ha ulik påvirkning på elevenes tenkning.

Arena sin mer objektive tilnærming kan styrke elevenes analytiske ferdigheter ved å lære dem å vurdere informasjon og argumenter fra flere synspunkter, uavhengig av personlig bias. Evnen til å grundig vurdere og analysere alternativer er trolig viktig for deltakelse og deliberasjon i demokratiske prosesser. Samtidig er det viktig, slik Relevans gjør, å fokusere på personlige meninger og refleksjoner. Dette kan fremme elevenes myndiggjøring og deres evne til å ta selvstendige standpunkt. For å tilrettelegge for en helhetlig bærekraftsundervisning er det trolig viktig å ha fokus på begge tilnærmingene for å skape balanse i læringsprosessen.

Lærebokoppgaver i den pluralistiske kategorien fokuserer ikke bare på refleksjon omkring ulike perspektiver gitt forskjellige bærekraftsdiskusjoner. Enkelte pluralistiske oppgaver fokuserer også på andre aspekter, slik som den følgende lærebokoppgaven fra Arena:

De siste årene har miljøengasjerte ungdommer i flere land gått til sak mot myndighetene fordi de mener at myndighetene ikke gjør nok for å redde klimaet. Kan du finne eksempler på slike rettssaker? Hvorfor gikk ungdommene til sak? Hvordan jobbet de for å få det til? Hvordan endte rettssaken? (Hellerud mfl., 2021a, s. 217).

Eksempeloppgaven kan fremme samfunnskritisk tenkning ved at den oppfordrer til refleksjon om demokratiet som styreform i håndteringen av miljø- og klimautfordringene. Den legger også opp til refleksjon om hvilke muligheter man har til å påvirke og utfordre samfunnsstrukturer. Læring om maktaktørers rolle i bærekraftig utvikling, og hvordan de både muliggjør og begrenser endringer i bærekraft, ligger nær kjerneelementet: samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. Slike oppgaver kan videre motivere elever til å ville delta i prosesser for å påvirke

strukturer på et høyere samfunnsnivå. Dette er trolig viktig for å unngå et for stort fokus på en individorientert tilnærming, som både er utbredt i de normative oppgavene, og i dagens bærekraftsundervisning (Sæther & Hidle, 2022, s. 9). Lærebokoppgaver som fremmer maktkritiske perspektiver og kritiske refleksjoner om samfunnsaktører er betydelig færre enn de som legger til rette for refleksjon «for» og «imot» noe i en bærekraftsdiskusjon. Disse ser imidlertid ut til å utgjøre et større antall i Arena enn i Relevans.

Et ensidig fokus på å evaluere og vekte saksforhold kan gjøre det vanskelig for elevene å innta en kritisk posisjon, og kan gjøre at de overser det at ulike samfunnsaktører ofte har egne interesser, og dermed handler på måter som går i strid med bærekraft. Å inkludere flere oppgaver som fremmer samfunnskritiske perspektiver kan dermed være hensiktsmessig for å utdanne engasjerte og opplyste medborgere for bærekraftige samfunn.

5.2 Forholdet mellom de tre undervisningstradisjonene i lærebokoppgavene

Både faktabaserte, normative og pluralistiske aspekter er tydelig representert i lærebøkene, gjennom at hver av kategoriene utgjør en andel på minst 20 % av oppgavene i begge læreverkene. Etersom UBU-fagfeltet preges av diskusjon om hvilke kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger kommende generasjon bør tilegne seg, er det ikke gitt at noen av tradisjonene bør gis prioritet. Dette belyser viktigheten av å implementere forskjellige tilnærminger og perspektiver når det gjelder læring om og for bærekraftig utvikling. Representasjonen av de ulike læreverkene lærebokoppgaver i studiens koderammeverk er med på å underbygge dette.

Selv om læreverkene har tilnærmet likt antall oppgaver i den pluralistiske kategorien, skiller forlagene seg fra hverandre i vektlegging av faktabaserte og normative oppgaver. Arena fokuserer i større grad på faktabaserte oppgaver, mens Relevans prioriterer de normative. Gitt lærebokas sentrale rolle i skoleundervisning og dens innflytelse på elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det interessant å avdekke at læreverkene vektlegger tradisjonene ulikt. Det understreker både Aarre og Ponsarans syn om at det er viktig å forholde seg kritisk og bevisst til lærebøkens innhold (Ponsaran, 2023; Aarre, 2024), ettersom de representerer forskjellige tolkninger av læreplanen og dermed fremmer ulike perspektiver, som igjen har påvirkning på barns læring (Aarre, 2024).

Fokuset en lærebokoppgave har er av betydning, i tråd med Doyles uttalelse om at en elev lærer det en oppgave får den til å gjøre (Baker, 2016, s. 16). I sammenheng med dette kan bruk av læreverket Arena påvirke elevene til å tilegne seg en mer objektiv og analytisk tilnærming til temaer om bærekraft, siden kunnskapsoppgaver og utforskende tilnærminger blir vektlagt. I

Relevans derimot, hvor oppgavene har et større normativt preg og en evaluerende tilnærming, vil elevene kanskje i større grad formes ut fra holdninger og verdier, og hvordan man bør leve bærekraftig.

Den pluralistiske tradisjonen, som utgjør den største kategorien i begge læreverkene, kan være med på å balansere vektingen av den faktabaserte og normative tradisjonen, ettersom oppgavene i denne kategorien legger opp til refleksjon omkring forholdet mellom nettopp fakta og verdier. Ved å ta hensyn til flere dimensjoner, ståsted og argumenter kan elevene lære at diskusjonen om bærekraft er avhengig av både kunnskap og normative perspektiver. At de to læreverkene vektlegger den normative og faktabaserte tradisjonen ulikt vil antakelig påvirke hvilke perspektiver elevene vektlegger i en bærekraftsdiskusjon.

Hvilke av læreverkene som har den beste fordelingen av bærekraftsrelaterte lærebokoppgaver er vanskelig å si. Relevans har en jevnere fordeling av de tre undervisningstradisjonene, men både Relevans og Arena har god representasjon av alle de tre undervisningstradisjonene. At alle tradisjonene kommer tydelig til uttrykk er i tråd med Öhman og Östman sin påstand om at det er viktig å se tradisjonene i sammenheng, og ikke uavhengig av hverandre (Öhman & Östman, 2019). En balansert tilnærming til tradisjonene gjennom lærebokoppgavene vil kunne gi ulike innfallsvinkler til bærekraftsrelaterte temaer, og gi innsikt i problematikkens mange fasetter.

Ulike typer oppgaver og undervisningsopplegg om bærekraft vil også kunne treffe unike individer på ulike måter. Målet med UBU er å tilrettelegge for en utdanning som legger til rette for vilje og engasjement for bærekraftig utvikling. I fremtidige samfunn trengs både politisk aktive og engasjerte medborgere, så vel som personlige bevisste medborgere som tar ansvar for eget forbruk og livsstil. At lærebøkene og deres tilhørende lærebokoppgaver tilrettelegger for å presentere aspekter i både den faktabaserte, normative og pluralistiske undervisningstradisjonen er derfor viktig.

KAPITTEL 6

KONKLUSJON

I oppgavens avsluttende kapittel vil studiens intensjon og hovedfunn bli gjort rede for. Videre vil jeg utforske implikasjonene disse funnene kan ha, før jeg til slutt går inn på muligheter for videre forskning innad i fagområdet.

6.1 Avsluttende refleksjoner

Masteroppgaven har tematisert hvordan UBU har blitt et viktig satsingsfelt i det internasjonale arbeidet for bærekraftig utvikling. Som påpekt er fagfeltet preget av debatt og ulike meninger om hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal vektlegges i utdanningen. Ulike undervisnings-tradisjoner fremmes i denne debatten, deriblant den faktabaserte, pluralistiske og normative undervisningstradisjonen i UBU.

Med utgangspunkt i de tre tradisjonene har denne masteroppgaven undersøkt hvilke læringsaspekter som vektlegges i ungdomsskolens lærebøker i samfunnsfag, med fokus på lærebokopp-gavene. Hensikten har vært å undersøke hvordan ulike læreverk tolker og omdanner lærepla-nens prinsipper til konkret lærestoff om og for bærekraftig utvikling. Lærebøkene er interessan-te ettersom de utgjør sentrale ressurser i skolens undervisning (Fuchs & Bock, 2018; Skjelbred, 2003), og således påvirker hvordan UBU blir realisert i praksis. Hva fokuserer så læreverkene Arena og Relevans på i bærekraftsrelaterte oppgaver - faktakunnskaper, kritisk tenkning og re-fleksjon eller utvikling av grønne verdier og holdninger?

Lærebokanalysen ble gjennomført med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse, der et ram-meverk ble utviklet for å knytte lærebokopp-gavene til de ulike undervisningstradisjonene. Ana-lyseresultatene viser at både Arena og Relevans har jevn fordeling mellom - og aller flest lære-bokopp-gaver tilhørende den pluralistiske tradisjonen. Dette er i tråd med læreplanen i sam-funnsfag, hvor prinsipper tilknyttet kritisk tenkning, diskusjon og demokratiske prosesser frem-

heves i særlig grad (Sæther & Hidle, 2022). Når det gjelder representasjon av oppgaver innen den faktabaserte og normative kategorien, er læreverkene derimot mer delt. Relevans har relativt jevn fordeling av faktabaserte og normative oppgaver, men vektlegger den normative. Arena derimot har en ganske klar favorisering av faktabaserte oppgaver, på bekostning av de normative.

Analysens funn viser videre at det er forskjell i hvordan de to læreverkene vektlegger utforskende oppgaver, der elevene blir bedt om å søke svar eksternt gjennom kilder, og evaluerende oppgaver, der elevene blir bedt om å finne svar i seg selv. Relevans vektlegger evaluerende oppgaver og Arena utforskende oppgaver. Som diskutert kan fokus på ulike tilnærminger ha innvirkning på elevens tankegang og videre hvordan de innretter seg i forhold til hva de tenker er viktig i relasjon til bærekraftig utvikling.

Samlet sett har kapittel 4. skissert at begge læreverk har relativt god representasjon av de tre undervisningstradisjonene. En balansert tilnærming mellom de tre tradisjonene i skolens bærekraftsundervisning synes å være viktig, da ingen av tradisjonene alene er tilstrekkelige for å håndtere helheten i komplekse problemstillinger om bærekraftig utvikling.

Lærebøkene implementerer både et individorientert fokus i forhold til proøkologisk atferd, så vel som oppgaver som legger opp til å evaluere argumenter i bærekraftsdiskusjoner, som igjen kan stimulere kommende generasjoners kritisk refleksjonsevne. I tillegg inneholder de en god andel lukkede oppgaver som bidrar til å styrke elevenes generelle kunnskap og forståelse. Det finnes imidlertid et potensial når det gjelder å inkludere oppgaver med et samfunnskritisk perspektiv. Oppgaver som fremmer maktkritikk synes å være viktig for å unngå overvekt av individorienterte oppgaver, som kan implisere at forbrukerne har ansvaret for bærekraftig utvikling. Lærebokoppgaver som tilrettelegger for grønne dyder blir også i delkapittel 5.1.2 påpekt som manglende.

Masteroppgaven fremhever viktigheten av å være kritisk til innhold i lærebøker, ettersom faglig innhold og perspektiver som illustrert varierer mellom forlag. Lærere må være bevisst dette og i relasjon til bærekraftsundervisning bruke kritisk sans når det gjelder hvilke perspektiver og læringsaspekter som formidles i de læreverk man anvender. Hvis en lærebok er mangelfull bør manglende perspektiver implementeres for å skape balanse i formidlingen av kunnskaper, evner og holdninger - for å komme et steg nærmere å realisere utdanning for bærekraftig utvikling.

6.1.1 Forslag til videre forskning

Med mer tid og ressurser til rådighet kunne forskningsarbeidet i denne masteroppgaven hatt andre fokusområder eller løsninger. Det finnes mange interessante innfallsvinkler for å under-

søke hvordan UBU kommer til uttrykk i samfunnsfaglærebøker. Med mer tid tilgjengelig kunne flere lærebøker vært inkludert i studien, noe som ville gitt et bredere grunnlag for å si noe om hvordan lærebokoppgaver i samfunnsfag fasiliterer for UBU.

Andre studier kunne undersøkt lærebokoppgaver på flere trinn og sett på om vektleggingen av tradisjonene endrer seg med årstrinnene. Denne studien har kun undersøkt hvordan tradisjonene vektlegges i lærebokoppgaver i samfunnsfag på ungdomstrinnet som helhet. Det kunne dermed også vært interessant å utføre samme studie i andre fag, for å kunne si noe om hvordan skolens fag totalt sett fokuserer på undervisningstradisjonene.

Det hadde også vært interessant å undersøke innholdet i bøkene for øvrig. Dette kunne gitt en mer helhetlig vurdering av hvordan lærebøkene fremmer bærekraftsundervisning, i sammenheng med hva lærebokoppgavene legger til rette for. En annen innfallsvinkel kan være å se på hvordan bærekraft som tema i læreverk har utviklet seg over tid og i tråd med ulike læreplaner.

Flere studier om hvordan bærekraftsundervisning foregår i praksis og fokus på elevers faktiske læring om og for bærekraftig utvikling er og av særlig relevans. Mulighetene for forskning er mange, og det er viktig å utforske disse for å finne ut av hva som faktisk kan lede til utdanning for bærekraftig utvikling.

6.1.2 Avsluttende kommentar

Arbeidet med denne oppgaven har vært både utfordrende og givende. Utdanning for bærekraftig utvikling er et omfattende og komplekst fagfelt, og det har vært forvirrende å navigere gjennom de mange begrepene, definisjonene og forklaringsmodellene som eksisterer. Valget falt imidlertid på å anvende de tre undervisningstradisjonene, ettersom disse oppsummerer mye av innholdet i blant annet de mye omtalte bærekraftskompetansene i UBU og den generelle debatten om vekting av ulike lærings- og dannelsingsaspekter.

Selv om arbeidet med de komplekse bærekraftskategoriene har bydd på sine utfordringer, har prosjektet vært spennende. Jeg håper oppgaven kan bidra med et ytterligere perspektiv til UBU og debatten om lærebøker. For å realisere utdanning for bærekraftig utvikling bør lærere ha et oppdatert og kritisk blikk på ressursene man bruker i egen praksis, og generelt tenke over hva man utdanner for. Man bør balansere fokuset på kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier for vilje til bærekraftig utvikling.

REFERANSER

- Baker, S. (2016). *Sustainable Development* (2nd ed). Routledge.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). The Textbook Task as a Genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Besand, A. (2020). The crisis as an opportunity to learn. Or: ‘Collateral civic education’ in the context of the COVID-19 pandemic. An essay in times of crises. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 19(SI), 1–7. <https://doi.org/10.4119/jsse-3488>
- Block, T., Poeck, K., & Östman, L. (2019). Tackling Wicked Problems in Teaching and Learning. I K. V. Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 28–39). Routledge.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for Samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brisman, A. (2011). Stockholm Conference, 1972. I *Encyclopedia of Global Justice* (s. 1039–1040). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9160-5_655
- Brundtland-kommisjonen. (1987). *Vår Felles Framtid* (O. Dahl, F. Hansen, B. Helle, B. Herstad, O. Odland & K. Røe, Overs.). Tiden Norsk Forlag.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte Samfunnsbilder: Kritisk Tenkning i Samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Çakır, H., & Cengiz, Ö. (2016). The Use of Open Ended versus Closed Ended Questions in Turkish Classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(2), 60–70. <https://doi.org/10.4236/ojml.2016.62006>
- Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research*, 21(3), 390–402. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i Samfunnsfag, en Håndbok for Lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Fankhauser, S., & McDermott, T. K. J. (2014). Understanding the Adaptation Deficit: Why Are Poor Countries More Vulnerable to Climate Events than Rich Countries? *Global Environmental Change*, 27, 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.04.014>
- FN-sambandet. (2023 juni). *Bærekraftig Utvikling*. <https://fn.no/tema/baerekraftig-utvikling-fattigdom-og-befolkning/baerekraftig-utvikling>

- FN-sambandet. (2024 januar). *Klimaendringer*. <https://fn.no/tema/klima-og-miljoe/klimaendringer>
- Fretheim, K. (2023). Klimafiksing: Teknologi og teologisk etikk i antropocenen. *Teologisk tidsskrift*, 12(3), 188–199. <https://doi.org/10.18261/tt.12.3.4>
- Fuchs, E., & Bock, A. (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (E. Fuchs & A. Bock, Red.). Palgrave Macmillan US.
- Gamlund, E. (2012). Hva er galt med dypøkologien? Noen kommentarer til Arne Næss' Økologi T. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(4), 229–242. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2012-04-02>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Henriksen, T. (2019). Betragtninger omkring lærebøker og lærebokforskning. *NOA - Norsk som Andrespråk*, (1). <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1703>
- Hilt, L. T., & Torjussen, L. P. S. (2022 mars). *Bærekraftig utdanning gjennom grønne dyder - et slag for bærekraftig dannning*. <https://blogg.forskning.no/blogg-nabu/baerekraftig-utdanning-gjennom-gronne-dyder/1994247>
- Holden, E., & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En ide om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolen naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jickling, B. (2010). Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Leigland, L. E. (2021 august). *FNs klimarapport: En alarm for menneskeheten*. <https://fn.no/nyheter/fns-klimarapport-en-alarm-for-menneskeheten>
- Lysaker, V. G. (2021). *Hvordan legger lærebok oppgaver i naturfag til rette for å øve nøkkelkompetanser for bærekraftig utvikling* [Masteroppgave]. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Mamen, J., & Benestad, R. (2024 januar). *Klimaendringer*. <https://snl.no/klimaendringer>
- Minde, K. B., & Grytten, O. H. (2004). *Miljøbevisst og bærekraftig. Vekst, fordeling og forvaltning i et samfunnsfaglig perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Nikonova, E. I., Sharonov, I. A., Sorokoumova, S. N., Suvorova, V., & Sorokoumova, E. A. (2016). Modern Functions of a Textbook on Social Sciences and Humanities as an Informational Management Tool of University Education. *Science Education*, 11.
- NOU 2009: 16. (2015). *Globale miljøutfordringer - norsk politikk* [Hentet: 22.05.2024]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8e9cc66ba8f54c1381212959612aa25d/no/pdfs/nou200920090016000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole [Hentet: 22.05.2024]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153–163). Universitetsforlaget.
- Poeck, K. V., Östman, L., & Öhman, J. (2019). *Teaching Sustainable Development: Ethical and Political Challenges*. Routledge.
- Ponsaran, J. N. (2023). Textbook Tasks for Social Change: Instantiation of Development Debates and Interposition of Pedagogical Interventions in Media Literacy Education. *Journal of Sustainable Social Change*, 15(2), 14–30. <https://doi.org/10.5590/JSSC.2023.15.2.02>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sjåfjell, B., & Ahlström, H. (2021). FNs bærekraftsmål, planetens tålegrenser og det sosiale fundamentet. <https://www.jus.uio.no/forskning/omrader/barekraftsrett/aktuelle-saker/fns-barekraftsmal-april-2018.html>
- Skjelbred, D. (2003). Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler.
- Skjelbred, D. (2017). Vi trenger en lærebokhistorie! *Bedre skole*, (2), 88–92.
- Solvang, T. M. (2023 august). *Unges klimaengasjement faller*. <https://www.nrk.no/norge/unges-klimaengasjement-faller-1.16472316>
- Stockholm Resilience Centre. (2013 mars). *Redefining sustainable development*. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2013-03-27-redefining-sustainable-development.html>
- Stockholm Resilience Centre. (2016 juni). *The SDGs wedding cake*. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>
- Sullivan, P., Warren, E., & White, P. (2000). Students' responses to content specific open-ended mathematical tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 12(1), 2–17. <https://doi.org/10.1007/BF03217071>
- Sæther, E., & Hidle, K.-M. W. (2022). Forenkling og kompleksitet: Bærekraft og samfunnsfagene i norsk skole. *POLIS – tidsskrift for samfunnsfagsdidaktik*, 3(5), 109–121. <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/136001>
- UNESCO. (2006). Framework for the UNDESD International Implementation Scheme [Hentet: 22.05.2024]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
- Vennerød-Diesen, F. F., & Pedersen, C. (2023). *Læremidler i grunnskole og videregående skole: En analyse av tilgang på, balanse mellom og valg av trykte og digitale læremidler i grunnskole og videregående skole*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3085987>

- Öhman, J., & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. V. Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 70–81). Routledge.
- Aarnes, H. (2022 november). *Allmenningens tragedie*. <https://www.mn.uio.no/ibv/tjenester/kunnskap/plantefys/leksikon/a/allmenningens-tragedie.html>
- Aarre, T. (2024 februar). *Er læreboka for viktig?* <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-tone-aarre/er-laereboka-for-viktig/153499>
- Aaslid, B. A., Harsvik, T., & Convery, I. (2019 september). *Utdanning for bærekraftig utvikling - mellom intensjoner og praksis*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>

Lærebøker brukt i analysen

- Heidenreich, V., & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8*. Gyldendal.
- Heidenreich, V., Weider, B. O., & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9*. Gyldendal.
- Heidenreich, V., & Waage, K. B. (2022). *Relevans 10*. Gyldendal.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021a). *Arena 10*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021b). *Arena 9*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M., & Hove, O. (2020). *Arena 8*. Aschehoug.

