

# «Hvis ikke du, hvem?»

Lærebøkers fremstillinger av bærekraftig forbruk

**Dina Degré**

Masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Utdanningsvitenskapelig fakultet

2023





## «Hvis ikke du, hvem?»

Lærebøkers fremstillinger av bærekraftig forbruk

Oppgavens overskrift er hentet fra *Pilot* (Engelien et al., 2020, s. 94).

© Dina Degré

2023

«Hvis ikke du, hvem?»

Lærebøkers fremstillinger av bærekraftig forbruk

<http://www.duo.uio.no/>

## Sammendrag

Individens og husholdningers forbruksmønstre spiller en sentral rolle i bærekraftutfordringene verden i dag står overfor, og innen bærekraftdidaktikken har en respons vært å skulle bidra til at elevenes holdninger og hverdagshandlinger skal bli grønnere. Tilnærmingen har imidlertid blitt kritisert for å individualisere og depolitisere bærekraftsspørsmål. I denne oppgaven undersøker jeg hvordan tre lærebøker i samfunnskunnskap for vg1/vg2 fremstiller bærekraftig forbruk, og hvor de plasserer makta til og ansvaret for å skape nødvendig endring. Bøkene er utgitt i forbindelse med LK20. Lærebøkene er flerstemmige tekster med flerfoldige potensielle meningsinnhold, og jeg bruker to metoder for å belyse tekstene fra flere perspektiver. Jeg anvender diskursanalyse for å undersøke hvordan diskurser om makt og ansvar innen bærekraftig forbruk produseres og reproduseres, og modelleseranalyse for å få innsikt i hvordan lærebøkene posisjonerer elevene innenfor bærekraftsspørsmål gjennom å foreskrive spesifikke måter tekstene bør forstås på. Analysen viser at lærebøkernes fremstillinger av bærekraftig forbruk bygger på en liberal markedsforståelse og et premiss om at økonomisk vekst er uunnværlig. Som følge av dette fremstilles markedsaktørene som endringsagenter med makt til og ansvar for å gjøre forbruket mer bærekraftig. Lærebøkene legger særlig vekt på individets rolle, og knytter slik tematikken til elevenes livsverden. Gjennom beskrivelser av forbrukermakt og av individens moralske ansvar overfor det globale samfunnet, skrives det fram en personlig ansvarlig medborger som utøver sitt økologiske medborgerskap gjennom forbrukervalg og -vaner. Slik legges mange av bærekraftsløsningene innenfor elevenes handlingsrom som mindreårige medborgere. Fremstillingen av medborgerskapet som synonymt med bevisst og ansvarlig forbruk, legger imidlertid også begrensninger på hvordan medborgerskapet kan utøves. I tråd med behovet for fortsatt økonomisk vekst, innebærer bærekraftig forbruk at forbruket skal endres heller enn reduseres. Lærebøkernes begrep om økologisk medborgerskap stiller dermed høye krav til medborgerens kjøpekraft, og fremstillingen kan bidra til at kapitalsterke elevgrupper løftes fram som «gode» medborgere, mens det økologiske medborgerskapet vil være utenfor rekkevidde for andre. Sammenhengen mellom lærebøkernes fremstillinger av bærekraftig forbruk og læreplanens mål om å utdanne elever som kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere, er et sentralt tema i oppgaven. Analysen viser at lærebøkene vier lite plass til det aktive medborgerskapets rolle innen bærekraftig forbruk, og at myndighetenes makt – og dermed også ansvar – fremstår som begrenset til å gjøre det enklere for forbrukerne å ta bærekraftige valg.



## Forord

Da jeg ble mor, føltes klimakrisa med ett mer personlig. Selv om arbeidet med denne oppgaven har vært mange ting, har det derfor først og fremst vært et privilegium å kunne fordype meg i spørsmål jeg er dypt personlig engasjert i.

Jeg leverer fra meg en oppgave jeg er stolt av, og som jeg tror har verdi for fagfeltet. Det kunne jeg ikke gjort uten veiledning og kloke innspill fra Elin Sæther. Elin, takk for konstruktiv kritikk, smittende engasjement og for at du alltid spør hvordan det går.

Takk også til de to viktigste menneskene i livet mitt. Håvard, takk for lærerike samtaler, for at du har lyttet tålmodig, og for at du har brukt opp alle sykt barn-dagene dine slik at jeg har fått jobba. Trygve, takk for (nesten) alle distraksjoner og perspektiver.

Blindern, mai 2023

*Dina Degré*





# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>V</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>VII</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>IX</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Oppgavens relevans.....	1
1.1.1 Relevansen av lærebokforskning .....	3
1.2 Formål, problemstilling og avgrensninger .....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
<b>2 TEORI .....</b>	<b>7</b>
2.1 Bærekraftig utvikling .....	7
2.1.1 Bærekraftig utvikling i skolen .....	9
2.2 Medborgerskapsteori .....	10
2.2.1 Demokratisk medborgerskapsteori .....	11
2.2.1.1 Demokratisk medborgerskap og bærekraftig utvikling .....	12
2.2.2 Økologisk medborgerskapsteori .....	13
2.2.3 Medborgerskap i endring .....	15
2.3 Aktører og strukturer .....	16
2.3.1 Makt.....	16
2.3.2 Giddens' struktureringsteori .....	17
2.3.3 Foucault og styringsmentaliteten.....	19
2.3.4 Aktør/struktur i økologisk medborgerskapsteori .....	20
2.4 Identitet, ulikhet og sosial posisjonering .....	21
2.4.1 Habitus.....	21
2.4.2 Symbolske grenser.....	22
<b>3 METODOLOGI OG METODE .....</b>	<b>23</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	23
3.2 Tekst og makt .....	24
3.2.1.1 Et multimodalt tekstbegrep.....	26
3.3 Diskursanalyse.....	26
3.3.1 Makt- og ideologikritikk.....	26
3.3.2 Diskursiv kamp.....	27
3.4 Modelleserteori.....	28

3.5	Utvalg.....	29
3.5.1.1	Avgrensning av diskurser .....	30
3.5.1.2	Endelig utvalg.....	31
3.6	Analyseprosess og -verktøy.....	31
3.6.1	Identifikasjon av nodalpunkter .....	32
3.6.1.1	Tekstanalyse .....	33
3.6.2	Modelleranalyse.....	36
3.6.3	Det naturaliserte og det utelatte .....	37
3.7	Validitet, reliabilitet og refleksivitet .....	38
3.7.1	Transparens.....	38
3.7.2	Refleksivitet og posisjonaltitet .....	38
3.7.3	Forskningsetiske overveielser.....	39
<b>4</b>	<b>ANALYSE OG DISKUSJON.....</b>	<b>40</b>
4.1	Forbrukersamfunnsdiskursen .....	41
4.1.1	Forbruk som frihet .....	43
4.1.1.1	Frihet for noen – men ikke for alle .....	43
4.1.2	Økonomisk vekst .....	45
4.1.2.1	Frie markeder med ansvarlige aktører .....	46
4.1.2.2	Bærekraftig forbruk: Endring eller reduksjon?.....	47
4.1.3	Det grønne skiftet .....	49
4.1.4	Demokrati versus bærekraft.....	51
4.2	Den globale diskursen .....	54
4.2.1	«Jeg tenker at det er annerledes for meg enn for dem – de er jo vant til det» ..	55
4.2.2	Globale markeder og samarbeid .....	56
4.2.2.1	Klimasamarbeidet.....	57
4.2.3	Individuelt ansvar for kollektiv handling .....	58
4.3	Klima- og miljødiskursen.....	61
4.3.1	Menneske og natur.....	62
4.3.2	Om ressurspolitikk og medborgermakt .....	63
4.3.2.1	«Jeg tror de hører når de vil høre».....	64
4.3.3	«Skal du ødelegge kloden for pleasure?» .....	65
4.4	Leseren i teksten.....	66
4.4.1	Modelleserens sosiale bakgrunn.....	67
4.4.2	Modelleserens medborgerskapsforståelse .....	68

4.4.2.1	Den fraværende demokratiske medborgeren .....	69
4.5	Makt og ansvar i lærebøkene.....	70
4.5.1	Individets makt og ansvar.....	71
4.5.1.1	Forbrukermakta .....	71
4.5.1.2	Den gode medborgeren.....	72
4.5.2	Myndighetenes makt og ansvar .....	74
4.5.3	Det aktive medborgerskapet .....	75
<b>5</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>77</b>
	<b>KILDER .....</b>	<b>79</b>
	<b>VEDLEGG: TEKSTKORPUS.....</b>	<b>93</b>



# 1 Innledning

Individens og husholdningers forbruksmønstre spiller en sentral rolle i bærekraftutfordringene verden i dag står overfor (Hansen & Nielsen, 2023). Hverdagslige forbrukspraksiser knyttet til bolig, transport og konsum står for en høy andel av det totale klimagassutslippet, særlig i industriland (Hansen & Nielsen, 2023, s. 3), og FN (2023) beskriver dagens forbruks- og produksjonsmønstre som hovedårsaken til klimaendringer, forurensning og tap av naturmangfold. Vi vet at vi må endre måten vi lever på for å løse klimakrisa (Steen-Olsen et al., 2021), men hvem har makta til og ansvaret for å gjøre forbruket mer bærekraftig? Spørsmål om klima- og miljøproblemer er grunnleggende demokratiske, hevder Rudsberg og Öhman (2010), mens FNs klimapanel understreker at klimahandling krever politiske virkemidler og at et aktivt sivilsamfunn spiller en sentral rolle i den bærekraftige utviklingen gjennom å påvirke det politiske handlingsrommet (IPCC, 2023; Miljødirektoratet, 2023). Samtidig er det mye som tyder på at en individualistisk tilnærming til bærekraftig forbruk er dominerende (Dimick, 2015). Hansen og Nielsen (2023) peker på at politiske løsninger langt på vei har vært konsentrert om å skape bevissthet rundt og legge til rette for at individer velger etisk produserte og mindre ressurskrevende varer i butikken. At unge i dag beskriver forbruk og livsstil som den viktigste arenaen å utøve økologisk medborgerskap på, kan leses som en indikasjon på at en «nyliberal konsumentrolle har utkonkurrert forestillingen om den politisk aktive medborgeren» (Selboe & Sæther, 2018, s. 181).

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan tre lærebøker i samfunnskunnskap framstiller makt og ansvar innen bærekraftig forbruk. *Delta!* (Holgersen et al., 2020), *Pilot* (Engelien et al., 2020) og *Fokus* (Dahle et al., 2020) er alle utgitt i forbindelse med Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), der forbruk aktualiseres innenfor de nye tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring* og *Bærekraftig utvikling*. Lærebøkene er førstelinjetolkere av den nye læreplanens føringer for hva elevene bør lære om temaet, og hvilke tolkninger og perspektiver lærebøkene legger til grunn og formidler, er desto mer interessant: Deres fortolkninger av læreplanen blir førende for fremtidige tolkninger, og har implikasjoner for fremtidige generasjoners forståelse av egen rolle i den bærekraftige utviklingen.

## 1.1 Oppgavens relevans

Forbrukertematikk peker som regel i retning av individer, fordi det er individer som forbruker (Hansen & Nielsen, 2023). Dette betyr imidlertid ikke at medborgerskap kan reduseres til å ha

et bærekraftig forbruksmønster. Antakelsen om at utdanning er sentralt for å skape en bærekraftig utvikling, står sterkt innen både forskningen (Lysgaard & Jørgensen, 2020) og i skolens styringsdokumenter. Med LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) blir bærekraftig utvikling i større grad enn tidligere fremhevet som del av skolens mandat, gjennom det tverrfaglige temaet med samme navn. Sammen med det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* synliggjør samfunnsfagets kjerneelementer *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning* og *Demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3) hvordan faget har en viktig rolle å spille i bærekraftdidaktikken (Sæther, 2019, s. 97). Her forstås aktiv demokratisk deltakelse, kritisk tenkning og utvikling av handlingskompetanse som nødvendig for bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3).

Spørsmål om bærekraftig utvikling er verdispørsmål, og ulike bærekraftdidaktiske praksiser bygger på ulike verdier, interesser og fakta (Öhman & Östman, 2019). Samtidig som LK20 understreker viktigheten av aktivt medborgerskap i møte med bærekraftutfordringene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14), har den hittidige bærekraftdidaktikken vært fokusert på at elevenes holdninger og hverdagshandlinger skal bli grønnere (Moe, 2021; Sæther, 2017). Bærekraftdidaktiske tilnærminger som fokuserer på atferds- og holdningsendring har vært kritisert for å legge ansvaret for strukturelle endringer på enkeltindivider, fremfor å bidra til systemkritisk tenkning og demokratisk engasjement (Læssøe, 2020; Öhman & Östman, 2019). Sæther (2017) beskriver «troen på bevisste, individuelle forbrukervalg snarere [som] en avsporing heller enn et steg på veien mot et mer bærekraftig samfunn», mens Dimick (2015) argumenterer for at individualiseringen av bærekraftsspørsmål er symptomatisk for en nyliberal samfunnsutvikling, der staten nærmest abdiserer fra ansvaret for bærekraftig utvikling og «individet forventes å gjøre stadig mer for miljøet» (s. 393). Ifølge Corneil (2016) gir den historiske utviklingen av læreplanverket også uttrykk for ansvarsforskyvning: «I 2010 skulle *faget* sette søkelys på naturlige og menneskeskapte forhold, i 2013 skal *elevene* forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene». I lys av Corneils funn er det verdt å bemerke at *Bærekraftig utvikling* innen samfunnsfag i dag handler om «korleis elevane kan bidra til ei bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å vere aktive medborgarar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3), og at både Brekke (2014), Garnes-Lunde (2016) og Kummeneje (2016) i sine respektive masteroppgaver finner at forbrukerens makt og ansvar for bærekraftig utvikling vektlegges tungt i samfunnsfagbøkene tilknyttet LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skarpenes (2021) hevder at skolen har vært preget av «elevsentrisme» i flere tiår, og argumenterer for at selvregulering som pedagogisk løsning

«individualisere[r] utfordringene» – både individets egne og samfunnets. Også utvalget bak *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, 2015, s. 20) uttrykker bekymring for det de beskriver som økt individualisering: «Når samfunnet på mange områder preges av individualisering, kan det gi stor frihet til individuelle valg, men det kan også øke kravene til den enkelte».

Samtidig som LK20 signaliserer en bærekraftdidaktisk satsing i norsk skole, er signalene fra samfunnet mer sammensatte. Mens norske myndigheter presenterer «den grønne boka» (Bergskau, 2022; Klima- og miljødepartementet, 2022) med den ene hånda, deler de ut nye konsesjoner til oljeleting med den andre (Olje- og energidepartementet, 2023). Fløttum og Espeland (2014) betegner dette som et dobbelt budskap i klimapolitikken, og Straume (2016) mener at den sprikende bærekraftfortellingen er en utfordring for bærekraftdidaktikken. Hun trekker fram den sterke bindingen til petroleumsindustrien i norsk økonomi og politikk, som eksempel på forbindelser som gjør det vanskelig å berøre temaer som bærekraftig utvikling og klimaendringer «på en inngående og forpliktende måte» (Straume, 2016, s. 89).

Anantharaman (2018, s. 553) hevder at forskning på bærekraftig forbruk i for liten grad har inkludert spørsmål om makt og politikk, og mener at forbrukeren stadig er syndebukken i akademiske og politiske diskusjoner om ansvaret for bærekraftig utvikling. Disse spenningene og interessemotsetningene har betydning for utformingen av bærekraftdidaktikken.

### **1.1.1 Relevansen av lærebokforskning**

Er det relevant å analysere lærebøker i 2023, når læreboka tilsynelatende er på vei ut av norske klasserom til fordel for stadig flere digitale ressurser? Forskningen er verken entydig eller spesielt omfattende på dette området, hevder Skjæveland (2020, s. 151), men nyere studier (Solhaug et al., 2020; Aashamar et al., 2021) finner at læreboka fremdeles har en plass i samfunnsfaget, der den kombineres med andre digitale og analoge kilder i såkalt hybride praksiser (Aashamar et al., 2021, s. 309). At lærebøkene fungerer som et strukturerende element i undervisningen (Solhaug et al., 2020; Aashamar et al., 2021), tilsier at måten de kategoriserer og presenterer læreplanens temaer på, har innflytelse på hvilke temaer som diskuteres og hvilke sammenhenger som synliggjøres i klasserommet (Handal, 2020). Selv om både Solhaug et al. (2020) og Aashamar et al. (2021) undersøker lærebokpraksiser i samfunnsfagundervisning i grunnskolen, anser jeg dette som relevant også på videregående trinnet, selv om bruken kan tenkes å se noe annerledes ut her (Granholt & Klev, 2022).

Lærebøkene er sakprosa (Tønnesson, 2012, s. 49), og av dette følger at leserne har grunn til å oppfatte dem som direkte ytringer om virkeligheten (s. 34). Sannhetsgehalten er dermed et sentralt element i kontrakten mellom forfattere og lesere. På tross av at den nasjonale godkjenningsordningen for lærebøker ble avvirket i 2000 (Solhaug et al., 2020), har lærebøkene fremdeles sterkt etos: Pingel (2010, s. 7) skriver at lærebøkene i tillegg til å formidle kunnskap, overfører voksengenerasjonens politiske og kulturelle normer, verdier og handlingsmønstre til neste generasjon. Dette innebærer at de sjelden er radikale i sine holdninger og perspektiver, men at det snarere er deres mandat å videreføre dominerende diskurser i samfunnet. Samtidig er lærebøkene flerstemmige tekster (jf. Svennevig, 2009, s. 166) som bærer spor av andre tekster og flere forfatterstemmer, og det er derfor interessant å undersøke hvilke aspekter ved dagens samfunn lærebøkene legger vekt på å videreføre.

Læreplanene er virkemidler for å innfri nåtidige forventninger om fremtidige kompetansebehov (Hovdenak, 2011; NOU 2015:8), og lærebøkene må ses i lys av læreplanen de står til (Pingel, 2010). I sin rapport om samfunnsfagets status i Norge beskriver Solhaug et al. (2020, s. 61-62) lærebøkene tilknyttet LK06 som deskriptive, med få oppfordringer til kritisk tenkning. De antar at Fagfornyelsens fokus på kritisk tenkning vil gi andre typer lærebøker, og oppfordrer til videre forskning på hvorvidt undervisning og læring domineres av en legitimerende eller kritisk tilnærming til de rådende politiske og sosiale forhold. Samtidig stusser de på at samfunnsfag i LK20 framstår som et fag politikerne bruker til å implementere «quite a few of their ‘morals and musts’ as ‘policies’ measures» (Solhaug et al., 2020, s. 52).

## **1.2 Formål, problemstilling og avgrensninger**

Samtidig som det med Fagfornyelsen satses stort på bærekraft i norsk skole (Bjønness & Sinnes, 2019; Kvamme & Sæther, 2019), er signalene fra samfunnet sammensatte. Vitenskapelige så vel som politiske fremstillinger av klimaendringer, påvirker individuelle og kollektive holdninger og meninger (Fløttum & Espeland, 2014), og ifølge Straume (2016) har den sprikende bærekraftfortellingen hatt konsekvenser for bærekraftdidaktikken. I lys av den flerstemmige bærekraftfortellingen er det relevant å stille spørsmålet:

*Hvordan fremstiller lærebøker i samfunnskunnskap makt- og ansvarsforhold innen bærekraftig forbruk, og hvordan artikuleres elevenes makt og ansvar?*



Av problemstillingen fremgår det at oppgavens formål er todelt. Jeg vil anvende diskursanalyse for å undersøke hvordan diskurser om makt og ansvar innen bærekraftig forbruk produseres, og eventuelt reproduseres, i lærebøkene i samfunnskunnskap. Gjennom modelleseranalyse søker jeg å finne ut hvilken makt og hvilket ansvar elevene tilskrives. Lærebøkene jeg analyserer er mektige tekster, både i kraft av sjangerens status som kulturbærer (Pingel, 2010), og fordi deres fortolkninger av den nye læreplanen er førende for hvordan lærere og andre tolker denne.

En normativ tilnærming i møte med eksistensielle spørsmål som klimaspørsmålet, er naturlig og nødvendig (Stevenson et al., 2013). I tråd med kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2015) er oppgaven dermed ikke rent deskriptiv, men inneholder også et sterkt normativt element, informert av bærekraftdidaktisk forskning. Gjennom å avdekke hva som fremstilles som naturlig og hvilke alternative fremstillinger som fortrenses i lærebøkens tekster, søker jeg å bidra til bevissthet rundt hvordan diskurser reflekterer og reproduserer ujevne maktrelasjoner – en sentral målsetning innen kritisk diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 88).

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

I oppgavens første kapittel har jeg redegjort for oppgavens formål, problemstilling og relevans, samt sentrale begreper i problemstillingen.

I kapittel 2 vil jeg beskrive oppgavens teoretiske rammeverk. Dette omfatter medborgerteori, teorier som belyser relasjonen mellom aktør og struktur, og begreper som beskriver og konseptualiserer sosial ulikhet. Jeg vil også gi en utfyllende gjennomgang av bærekraftbegrepet.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for metodiske og teoretiske aspekter ved de to metodene jeg benytter for å besvare oppgavens problemstilling: Diskursanalyse og modelleseranalyse. Utvalg, forskningsetiske refleksjoner og beskrivelse av analyseprosessen er også plassert her.

I kapittel 4 besvarer jeg oppgavens problemstilling. Både i diskursanalysen og modelleseranalysen søker jeg å gi grundige og tekstnære beskrivelser av hvordan jeg har kommet fram til mine funn. Avslutningsvis i kapitlet samler jeg trådene og betrakter de identifiserte diskursene og modelleserne i sammenheng.

I oppgavens avsluttende kapittel søker jeg å gi et endelig svar på problemstillingen, og diskuterer kort de didaktiske implikasjonene av funnene.

## 2 Teori

Bærekraft og forbruk er komplekse begreper. Kravet om bærekraft handler om mer enn bare utslippstall – også spørsmål om verdigrunnlag, samfunnsorganisering, identitet og tilhørighet reises i møte med behovet for bærekraftig forbruk (Bugge, 2010; Hansen & Nielsen, 2023). Kompleksiteten nødvendiggjør et bredt teoretisk rammeverk, som jeg redegjør for i dette kapitlet. Innledningsvis vil jeg greie ut bærekraftbegrepet, før jeg redegjør for utvalgt medborgerskapsteori, med fokus på økologisk medborgerskap. Videre bruker jeg aktør/struktur-dikotomien som ramme for ulike forestillinger om makt til å skape endring, med Giddens' struktureringsteori (1984) og Foucaults teori om styringsmentalitet (2002) som representanter for henholdsvis aktør- og strukturorientert teori. Avslutningsvis redegjør jeg for Bourdieus habitusbegrep (2005) og Lamonts begrep om symbolske grenser (1992), som tjener til å forklare bærekraftig forbruks sosiale aspekter.

### 2.1 Bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraft inngår i mange ulike sammenhenger. Dobson (1996) kartla over 300 ulike definisjoner av begrepene på 90-tallet, og det er liten grunn til å tro at antallet er mindre i dag (Block & Paredis, 2019; Læssøe, 2020; Sinnes, 2021). På tross av at begrepets mange bruksområder kan bidra til å vanne ut betydningen, argumenterer Læssøe (2020, s. 17) for at bærekraftbegrepet kan brukes konstruktivt. Begrepet retter oppmerksomheten mot hvordan ulike politiske ideologier og diskurser trekker i mer og mindre bærekraftige retninger (Læssøe, 2020, s. 18), og spiller derfor en viktig rolle i en bærekraftdidaktikk med fokus på «kritisk [undersøkelse av] drivkreftene bak lite bærekraftig utvikling» (s. 38, min oversettelse).

I rapporten *Vår felles framtid*, som satte bærekraft på den globale dagsordenen, definerte Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987) bærekraftig utvikling som

en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at fremtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42)

Verdenskommisjonens definisjon rommer implisitte verdispørsmål (Sinnes, 2021), samtidig som den har et klart etisk budskap (Læssøe, 2020a). To eksempler på dette er hvordan definisjonen setter likhetstegn mellom ivaretagelse av menneskelige behov og bærekraftig

utvikling, mens naturens ikke nevnes (Sinnes, 2021), samt hvordan den fremhever hensynet til kollektive interesser fremfor egeninteresser, og utvider det kollektive i både tid og rom – fra det nåtidige og nasjonale til det fremtidige og globale (Læssøe, 2020a). Definisjonen er kritisert for å være antroposentrisk og lite entydig (Jegstad & Ryen, 2020; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes, 2021), men å problematisere Verdenskommisjonens definisjon av bærekraftig forbruk er utenfor denne oppgavens ramme, og jeg nøyer meg derfor med å konstatere at den ikke er uproblematisk. Definisjonen har likevel blitt stående som den vanligste definisjonen på bærekraftig utvikling, både i Norge og internasjonalt (Jegstad & Ryen, 2020), noe som kan ses i lys av at rapporten var det første politiske dokumentet som så sosial rettferdighet og økonomisk utvikling i sammenheng med menneskelig påvirkning på klima, miljø og natur (Nolet, 2009). Definisjonens hegemoniske posisjon reflekteres i at alle de tre lærebøkene jeg analyserer legger den til grunn.

Verdenskommisjonen påpekte at den samme utviklingen som har redusert barnedødelighet, økt forventet levealder og gitt raskere vekst i matproduksjon enn i befolkningstall, også har «skapt belastninger som Jorden og Jordens befolkning ikke lenger kan tåle» (1987, s. 14). Kommisjonen utpekte klima og miljø, økonomi og sosiale forhold som områder preget av utfordringer, og argumenterte for at disse utfordringene måtte ses i sammenheng (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). I dag er verdens felles arbeidsplan for bærekraftig utvikling artikulert gjennom FNs bærekraftsmål (FN, 2023). I tråd med Verdenskommisjonens rapport har de 17 bærekraftmålene en økonomisk dimensjon, en sosial dimensjon og en klima- og miljødimensjon som er uløselig knyttet til hverandre dersom utviklingen skal være bærekraftig. Den økonomiske dimensjonen handler om å sikre økonomisk trygghet og reduksjon av fattigdom verden over, samt en rettferdig og bærekraftig fordeling av ressurser. I det Andersen (2022) kaller fortellingen om bærekraftig utvikling, som hun hevder er dominerende i norsk skole og samfunn i dag, fremheves økonomisk vekst som et viktig tiltak for å bekjempe fattigdom og heve levestandarden i fattige land. Hvorvidt økonomisk vekst er forenlig med bærekraftig ressursbruk, er dog et omstridt spørsmål (Thomassen, 2023). I den sosiale dimensjonen inngår utdanning, arbeids- og levevilkår, demokrati, menneskerettigheter, kulturelt mangfold, likestilling og helsetilbud. En bærekraftig utvikling forutsetter at alle har tilstrekkelig god levestandard, og et godt helsetilbud eller å få gå på skole og ta utdanning, henger tett sammen med veien ut av fattigdom. Klima- og miljødimensjonen handler om ulike aspekter knyttet til klima, miljø og natur: Bekjempelse av klimaendringer og naturtap, miljøvern, bærekraftig bruk av naturressurser, beskyttelse av

landareal, biologisk mangfold og økosystemer som gir oss mat, rent vann og andre ressurser. Vissheten om at dagens forbruks- og produksjonsmønstre fører til miljøødeleggelser, artsutryddelse og overforbruk av ressurser, er pådriver for teknologioptimisme og utvikling av fornybare energikilder (Sinnes, 2021). Block og Paredis (2019) er kritiske til den dominerende fortellingen om det grønne skiftet, der ny, grønn teknologi fremstilles som løsningen på bærekraftutfordringene (Klima- og miljødepartementet, 2021). De beskriver forestillingen om teknologisk utvikling som en enkel løsning på klimakrisa, som en misforståelse. Overgangen til et grønt samfunn fremstilles gjerne som et resultat av mange mindre endringer, hevder Block og Paredis (2019), og argumenterer for at en slik overgang er en kompleks prosess som krever fundamental endring av samfunns- og teknologistrukturer. Slike teknologioptimistiske fortellinger kan også antas å ligge til grunn for mange bærekraftdidaktiske valg (Eriksen, 2018; Sinnes & Straume, 2017).

Bærekraftmål 12, som handler om ansvarlig produksjon og forbruk (FN, 2023), er det målet som mest eksplisitt tematiserer forbruk. Bærekraftig forbruk og produksjon «handler om å gjøre mer med mindre ressurser» (FN-sambandet, 2023a). Formuleringen synliggjør bærekraftmålenes iboende dilemma, der ambisjonen om økonomisk vekst (FN, 2023) settes opp mot behovet for global ressursfordeling og reduksjon av totalt ressursforbruk. Bærekraftmålets elleve delmål retter seg både mot forbrukere, næringsliv og stater. Likevel har arbeidet med bærekraftmål 12 blitt kritisert for å redusere målsetningen om bærekraftig forbruk og produksjon til et spørsmål om grønnere produksjon, mens fokuset på forbruk er begrenset til å skape bevissthet (Hansen & Nielsen, 2023, s. 4). Hansen og Nielsen (2023, s. 4) beskriver dette som «en paradoksal situasjon sett i lys av at tiår med forbruksforskning har vist at [forbrukervalg] aldri vil være tilstrekkelig for å skape nødvendige endringer» (min oversettelse). Bærekraftmålene inneholder mange slike spenningsfelt, som er opphav til bærekraftdidaktiske dilemmaer og verdispørsmål.

### **2.1.1 Bærekraftig utvikling i skolen**

I skolen har klima- og miljødimensjonen ved bærekraftig utvikling vært dominerende, noe som reflekteres i at begrepet «miljøundervisning» tidligere har blitt brukt synonymt med utdanning for bærekraftig utvikling og «Education for Sustainable Development» (Kvamme & Sæther, 2019). Den viktigste endringen LK20 representerer er at læreplanen belyser hvordan bærekraftfeltet er preget av dilemmaer, kompleksitet og usikkerhet, og åpner for kritiske spørsmål om samfunnets organisering og selvforståelse (Sinnes & Straume, 2017). Sinnes og Straume (2017) advarer om at posisjoneringen av bærekraftig utvikling som et

tverrfaglig tema kan føre til at bærekraft forblir en svevende visjon, mens de enkelte fagene fortsetter som før. Videre advarer Læssøe (2020, s. 34) mot «sektortenkning» i møte med bærekraftsspørsmål, og at de økonomiske, sosiale og klima- og miljømessige aspektene ved bærekraft ikke ses i sammenheng i undervisningen.

I tråd med Kvamme og Sæther (2019) velger jeg å bruke begrepet «bærekraftdidaktikk» fremfor det mer utbredte «utdanning for bærekraftig utvikling» (UBU). Der UBU-begrepet betegner konkrete undervisningspraksiser, rommer didaktikkbegrepet også kritisk refleksjon over undervisningspraksisers hva, hvordan og hvorfor, samtidig som det gir bærekraftfeltet en vitenskapelig og akademisk forankring (Kvamme & Sæther, 2019). Gjennom didaktikkbegrepet knyttes bærekraftundervisningen også tettere til skolens dannelsingsmandat (Kvamme & Sæther, 2019), slik at sammenhengen mellom bærekraft og medborgerskap trer tydeligere frem.

## **2.2 Medborgerskapsteori**

Medborgerskap betegner individets rolle som medlem av et større fellesskap, med de rettigheter og plikter det innebærer (Sæther, 2022). Begrepet er grunnleggende omdiskutert (Vandenberg, 2000), og hva som er og bør være medborgerskapets grensdragninger, inkluderingskriterier, arenaer og innhold, er omstridte og politiske spørsmål (Sæther, 2022). Hvordan skolen fremstiller medborgerskap, er dermed også et politisk spørsmål med vesentlige implikasjoner for elevenes danning og for fremtidens samfunn. I opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1) legges det vekt på at opplæringen fremmer demokrati, engasjement og kritisk tenkning, og at elevene skal kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, ha medansvar og rett til medvirkning. Den aktive medborgeren står også i sentrum av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14), og skolens arbeid med demokrati og medborgerskap skal gi elevene forståelse for «sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13):

Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13-14)

Slik skrives det fram en todelt forståelse av medborgerskapet, der ansvar og solidaritet overfor fellesskapet kombineres med individuell frihet og rett til medvirkning (Ryen, 2021, s. 43-44).

Samfunnskunnskap står fram som et sentralt fag for at elevene skal kunne «utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet» (Sæther, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Fordi medborgerskapet er et komplekst og omdiskutert fenomen, er en bred tilnærming hensiktsmessig, hevder Stokke (2017), som legger fire nøkkeldimensjoner til grunn: Medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Medlemskapsdimensjonen er i moderne tid tett knyttet til nasjonalstaten (Heater, 1999), og illustrerer hvordan medborgerskapet er konstruert i opposisjon til dem som står utenfor samfunnet (Stokke, 2017). Det juridiske medborgerskapet utgjør summen av de juridiske pliktene og rettighetene som følger av kontrakten mellom borger og stat (Stokke, 2017), mens rettighetsdimensjonen fremholder borgerrettigheter, politiske rettigheter og sosiale rettigheter som sentrale aspekter ved medborgerskapet (Marshall, 1992). Medborgerskap som deltakelse handler om at medborgerskap også kan komme til uttrykk som aktiv deltakelse i samfunnet (Stokke, 2017). Deltakelsesdimensjonen skriver seg inn i en republikansk medborgerskapstradisjon, der plikten overfor fellesskapet står sterkt (Cao, 2015). I lys av oppgavens formål om å undersøke lærebøkene fremstilling av makt- og ansvarsforhold, skiller medborgerskap som deltakelse seg fra de tre andre dimensjonene ved at den i større grad posisjonerer borgeren som handlende subjekt og aktiv medborger. De fire dimensjonene henger tett sammen og er gjensidig konstituerende (Stokke, 2017), og det er dermed verken hensiktsmessig eller mulig å se én medborgerskapsdimensjon isolert fra de andre. Stokke (2017, s. 197) understreker også at borgeres tilgang til medborgerskapet er stratifisert, «ikke bare med hensyn til statsborgerskap, juridisk status og rettigheter, men også gjennom deres ulike muligheter for og kapasitet til politisk deltakelse».

### **2.2.1 Demokratisk medborgerskapsteori**

Går vi tilbake til gamle Hellas, var medborgerskapet eksklusivt og forbeholdt frie, rike menn. Aristoteles definerte medborgere som dem som både styrer og blir styrt (Cao, 2015, s. 38), og i denne republikanske tilnærmingen var deltakelse i demokratiet en plikt heller enn en rett (Cao, 2015). Fellesskapets beste trumfet individuelle interesser, og med Perikles' ord, var de medborgerne som ikke engasjerte seg i samfunnsspørsmål, «regarded not as people who mind their own business, but as people who have no business at all in the community» (Perikles, sitert i Manville, 1990, s. 15).

I liberal drakt knyttes medborgerskapsbegrepet til borgernes juridiske rettigheter heller enn politiske plikter (Cao, 2015). Det liberale medborgerskapet, som oppstod i Romerriket, vektlegger individet fremfor kollektivet, og fellesskapets fremste formål er å legge til rette for at individene skal kunne forfølge egne interesser innenfor rettsstatens rammer (Sæther, 2022). Til forskjell fra i det republikanske medborgerskapet, der den «gode» medborgeren er «kollektivt orientert, engasjert [og] dydig» (Cao, 2015, s. 42, min oversettelse), er det autonome individet den ideelle liberale medborgeren. Det stilles ingen krav til politisk deltakelse: «Borgeren er først og fremst en juridisk skapning, ikke en politisk sådan» (Cao, 2015, s. 49, min oversettelse).

Det moderne vestlige medborgerskapet, som er langt mer inkluderende både med tanke på hvilke grupper som blir inkludert og hvilke rettigheter borgerne tilskrives (Sæther, 2022), kan sies å trekke på både republikansk og liberal medborgerskapsforståelse. Cao (2015) argumenterer for at vi lever i en nyliberal tid der individets rettigheter og interesser trumfer kollektiv solidaritet og plikter, men vi kan samtidig spore den republikanske fellesskapstanken i eksempelvis skolens styringsdokumenter (Ryen, 2021). Innenfor skolen har individualisering og prestasjonsfokus de siste årene har vært gjenstand for bekymring og kritikk (NOU 2015: 8, 2015; Skarpenes, 2021), samtidig som skolens demokratiske dannelsesmandat er mer fremtredende nå enn tidligere (Lorentzen & Røthing, 2017). I LK20 er demokrati og medborgerskap løftet opp og fram som et tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13), mens forrige læreplanverk i større grad vektla å «gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Utviklingen i læreplanenes begrepsbruk illustrerer at hvilket innhold vi fyller medborgerskapsbegrepet med, forhandles kontinuerlig (Stokke, 2017; Sæther, 2022), samt hvilken politisk makt som ligger i språket (Berge, 2003).

### ***2.2.1.1 Demokratisk medborgerskap og bærekraftig utvikling***

Forbindelsen mellom demokratisk medborgerskap og bærekraftig utvikling er tett i læreplanen, slik samfunnskunnskapsfaget kjerneelement *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* uttrykker (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Forbindelsen gjør det nærliggende å trekke bærekraftdidaktiske implikasjoner av teorier myntet på demokratisk medborgerskap. I Westheimer og Kahnes (2004) medborgerskapstypologi presenteres tre distinkte visjoner for «gode» medborgere: Den personlig ansvarlige medborgeren, den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Førstnevnte er av særlig interesse i denne oppgaven. Den personlig ansvarlige medborgeren kjennetegnes av pliktfølelse, lojalitet og



lydighet. Disse egenskapene kan «i ytterste konsekvens (...) undergrave demokratisk kompetanse», hevder Lorentzen og Røthing (2017, s. 121). Westheimer og Kahne (2004, s. 5) argumenterer for at fokus på den personlig ansvarlige medborgeren er en inadekvat respons på de demokratiske utfordringer skolen står overfor, idet overdrevent fokus på personlig ansvar kan stå i veien for kritisk tenkning og deliberasjon. Også i bærekraftdidaktikk er oppfordringene til å stille system- og maktkritiske spørsmål i fåtall (Cao, 2015), og Lorentzen og Røthing (2017) argumenterer for at skolens lærebøker «ikke i tilstrekkelig grad bidrar til at elevene utvikler den kritiske kompetansen de trenger i dagens komplekse og mangfoldige samfunn».

Cao (2015) supplerer Westheimer og Kahnes (2004) medborgertrio med en fjerde medborgertype: Forbruker-medborgeren (*the consumer-citizen*). Forbruker-medborgere er «aktive medborgere som uttrykker sitt økologiske ansvar gjennom grønne forbrukervalg» (Cao, 2015, s. 216), og jeg finner at forbruker-medborgeren har mange fellestrekk med Westheimer og Kahnes (2004) personlig ansvarlige medborger, idet begge oppfatter at det personlige er politisk og har kollektive implikasjoner. Jeg anser det likevel for å være en vesentlig forskjell at forbruker-medborgeren vektlegger egen forbrukermakt, mens den personlig ansvarlige medborgeren først og fremst føler på et forbrukeransvar.

### **2.2.2 Økologisk medborgerskapsteori**

Økologisk medborgerskap beskriver menneskers ansvar overfor miljøet og for andre mennesker; for nålevende og fremtidige generasjoner (Dobson, 2007). Det økologiske medborgerfellesskapet bygger på et rettferdighetsprinsipp om at alle har rett til et levelig miljø (Selboe & Sæther, 2018), og at alle har ansvar for å begrense sitt økologiske fotavtrykk til en størrelse som gir rom for at alle andre kan ha et tilsvarende stort fotavtrykk (Dobson, 2007). Ifølge Dobson (2006, 2007) har økologiske medborgere en forpliktelse til å sette fellesskapets beste foran egne interesser, og å erkjenne at individuelle ønsker ikke nødvendigvis er kompatible med å beskytte eller bevare fellesgoder som miljøet. Premisset om at vi alle er del av samme økosystem, og at dette vil kollapse dersom alle bruker ressurser etter eget forgodtbefinnende, er gjenkjennelig som allmenningens tragedie fra spillteorien (Aakvaag, 2008), og kan dermed sies å være anerkjent også i mer tradisjonelle tilnærminger til medborgerskap. Dobson argumenterer likevel for at bærekraftutfordringer og global urettferdighet ikke kan imøtegås innenfor rammene av et «miljømedborgerskap» forankret i klassiske medborgerskapsbegreper (Cao, 2015, s. 87), som han karakteriserer som «liberalt medborgerskap med et grønnskjær» (Dobson, 2003, sitert i Cao, 2015, s. 87).

Det økologiske fotavtrykket viser til at alt av ressursforbruk og utslipp har en påvirkning på kloden. Metaforen understreker at økologisk medborgerskap utøves også i privatlivets sfære, og markerer dermed avstand til det republikanske medborgerskapsbegrepet, som begrenser medborgerskap til deltakelse i den offentlige sfæren (Cao, 2015; Sæther, 2022). Samtidig vedkjenner Dobson at økologisk medborgerskap «er mer republikansk enn liberalt» (Dobson, 2007, s. 280) fordi den økologiske medborgerens ansvar er overfor et større fellesskap. Det kan synes rimelig at forskjeller i økologiske fotavtrykk reflekteres i ansvar og plikter, ikke minst når man tar i betraktning at det gjerne er fattige land med lite fotavtrykk som kjenner klimaendringene på kroppen, mens land som forbruker mest og bidrar tyngst til miljø- og klimaproblemer, forblir mer eller mindre uberørte (Selboe & Sæther, 2018). Økologisk medborgerskap i Dobsons avstøpning er imidlertid blitt kritisert for en iboende latent elitisme (Cao, 2015), idet han fremstiller «allerede mektige aktører som sentrale protagonister» (Latta, 2007, 385) i klimakampen. Den dikotomiske fremstillingen av fattige og rike land kritiseres videre for å gi et unyansert bilde av forholdet mellom ansvar og handlekraft. Valgene vi tar påvirkes og begrenses av faktorer som identitet, vaner, infrastruktur og økonomi (Whitmarsh et al., 2009), noe som betyr at en lavinntektsfamilie i velstående Norge ikke nødvendigvis kan velge økologisk mat eller kjøpe el-bil. Dette illustrerer kompleksiteten i bærekraftig utvikling.

Fordi privat forbruk påvirker andre menneskers livsbetingelser gjennom klimautslipp og nedbygging av natur, omfatter økologisk medborgerskap altså også privatsfæren (Dobson, 2007). Den individualistiske tilnærmingen til klima- og miljøutfordringer er blitt kritisert for å fremstille bærekraft som et individuelt anliggende, og slik fritar staten fra ansvaret for bærekraftig utvikling (Dimick, 2015; Melo-Escrihuela, 2008). Dimick (2015) påpeker paradokset som ligger i denne privatiseringen: «Miljøet er et offentlig gode som er ment å deles av alle, men det er likevel individene som må ta selvstendig ansvar for [å ivareta] dette godet» (s. 395, min oversettelse). Samtidig som hun anerkjenner at individets hverdagshandlinger har en betydelig og nødvendig plass i det økologiske medborgerskapet, hevder Dimick (2015) at et så sterkt individfokus som det Dobson tar til orde for, kan avlede oppmerksomheten fra de grunnleggende strukturelle og politiske årsakene til klimaendringer, og til en nedvurdering av politisk deltakelse som virkemiddel i klimakampen. Denne individualiseringen og depolitiseringen kan forstås i lys av en større, nyliberal samfunnsutvikling (Hursh et al., 2015; Swyngedouw, 2013).

### 2.2.3 Medborgerskap i endring

I en tid der globalisering og klimakrise utfordrer etablerte forståelser av de fire medborgerskapsdimensjonenes sammenheng og innhold (Stokke, 2017), trer det tradisjonelt tette båndet mellom medborgerskap og nasjonalstat (Stokke, 2017; Sæther, 2022) fram som et politisk tema. Nasjonalstaten er ikke lenger noen hegemonisk fortolkningsramme for medborgerskapspraksiser, men blir kontinuerlig utfordret av globalisering, migrasjon og en stadig sterkere nyliberal markedsorientering verden over (Stokke, 2017). Økologisk medborgerskap er både internasjonalt og intergenerasjonelt (Dobson, 2007, s. 282), men rammes i læreplanen inn av et nasjonalt fundert begrep om demokratisk medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig er det økologiske medborgerskapet uttrykk for et fellesskap som transcenderer geografiske begrensninger: Klima- og miljøutfordringene tvinger oss til å se ut over det nasjonale, og forutsetter at vi identifiserer oss med globale så vel som ikke-geografiske former for medborgerskap (Sæther, 2019, 2022).

Sæther (2022) stiller spørsmål ved om etablerte forståelser av demokratisk medborgerskap er tilstrekkelig i møte med klima- og miljøkriser, eller om det trengs «en omformulering av hva det betyr å være medborger, hvilke grenser og arenaer som gjelder for medborgerskapet, og hvilke plikter og rettigheter medborgerskapet gir» (Sæther, 2022, 197-198).

Bærekraftsspørsmål aktiverer nye dimensjoner ved det aktive medborgerskapet, blant annet gjennom å belyse hvordan private handlinger har kollektive konsekvenser, og at det individuelle og private dermed ikke kan ekskluderes som en arena for medborgerskap (Dobson, 2007; Sæther, 2019). Dobson (2006) går langt i å hevde en forbindelse mellom individuelle forbruksvaner og globale utfall. Med utgangspunkt i kosmopolitanisme argumenterer han for at globaliseringen har gjort båndene mellom menneskene på jorda konkrete og materielle. En vestlig forbrukers nye klesplagg er materielt forbundet med en mindreårig bomullsplukker på en kjemikalieforurenset bomullsmark, og ved å kjøpe produktet, gjør forbrukeren seg ansvarlig for problemene produksjonen forårsaker (Dobson, 2006; Sæther, 2022). En slik kosmopolitisk tilnærming synliggjør hvordan ansvar følger av størrelsen på det økologiske fotavtrykket, og bidrar ifølge Dobson (2006) til økt global rettferdighet.

## 2.3 Aktører og strukturer

Svarene på spørsmålet om hvor ansvaret for samfunnsendring ligger, har tradisjonelt vært å finne i aktør/struktur-teori, som beskriver «hvem som har kausal forrang i samfunnslivet» (Aakvaag, 2008, s. 30). Spørsmålet om det er aktørene eller strukturen som er opphavet til endring, kan sies å reflektere en oppfatning av hvor makta til å skape endring ligger. Aktører forstås her som dem som utfører handlinger, eksempelvis individer, bedrifter eller myndigheter, mens strukturen henviser til de regler og ressurser som informerer aktørenes handlinger (Aakvaag, 2008). I forlengelsen av dette, vil jeg argumentere for at aktør/strukturmodellen også er virksom i måten vi konstruerer spørsmål om medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvordan vi besvarer disse.

På tross av at Parsons (1937) opprinnelig formulerte forholdet mellom aktør og struktur som et «problem», er ikke jeg så opptatt av det problematiske i dette motsetningsforholdet, men ønsker heller å bruke ulike aktør- og strukturorienterte perspektiver som rammeverk for fortolkning av lærebøkens fremstillinger av forbruk. Det republikanske medborgerskapsbegrepets vektlegging av den aktive medborgerens rolle i det demokratiske fellesskapet (Cao, 2015, s. 38), ligger til grunn for mitt valg av Anthony Giddens' struktureringsteori (1984) som representant for aktørorientert teori. Hos Giddens går kausalforholdet mellom aktør og struktur begge veier: Individuelle aktører påvirker samfunn og institusjoner, samtidig som deres handlinger er betinget – men ikke determinert – av sosiale strukturer. Min forståelse er likevel at det først og fremst er den frie, handlekraftige aktøren som har Giddens' oppmerksomhet. Struktureringsteorien har møtt kritikk for å være overforenkende og lite maktsensitiv (Aakvaag, 2008), og jeg anser derfor Foucaults teori om styringsmentalitet (2002) som en nyttig motvekt. Gjennom sin påstand om at myndighetenes mål og verdier internaliseres i individet, for slik å strukturere våre handlinger, plasserer Foucault seg tydelig på struktursiden (Aakvaag, 2008).

Maktbegrepet står sentralt i aktør/struktur-paradigmet, og jeg vil derfor redegjøre for min forståelse av begrepet i neste avsnitt. Videre vil jeg utdype de to teoriene, før jeg gjør rede for strukturalisme og voluntarisme som standpunkter innen økologisk medborgerskapdebatten.

### 2.3.1 Makt

Samfunnet er avhengig av maktrelasjoner for å fungere (Skrede, 2017, s. 28), men når makt utøves på en måte som har negative konsekvenser for visse sosiale grupper, bør denne

avdekkes og kritiseres, hevder Fairclough (2015). Jeg legger derfor til grunn at makt ikke er ensbetydende med negativ makt i form av dominans og undertrykkelse, men at det kan fungere produktivt (Flyvbjerg, 1991; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 13). Innen kritisk diskursanalyse har en tredimensjonal definisjon på makt godt fotfeste, og det er også denne definisjonen jeg tar utgangspunkt i:

A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han ellers ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker (Lukes, 2005, s. 27)

Jeg forstår definisjonen som at A og B kan representere både aktører og strukturer, i tråd med Foucaults strukturorienterte maktbegrep (1980). Ifølge Lukes (2005) er den mest effektive formen for makt å få andre til å ville det samme som deg selv. Et sentralt poeng i kritisk diskursanalyse er at makt primært er lokalisert i det usagte og usynlige (Fairclough, 2010; Skrede, 2017), og at implisitt makt utøves gjennom at visse ideologier naturaliseres, fremstår som bedre eller som det eneste alternativet (Skrede, 2017, s. 29). Språket fremstår slik som et sentralt virkemiddel for maktutøvelse (Grue, 2015), og diskursanalyse som et godt verktøy for å avdekke den (Jørgensen & Phillips, 2002).

### **2.3.2 Giddens' struktureringsteori**

Gjennom struktureringsteorien søker Giddens (1984) å transcendere det etablerte motsetningsforholdet mellom aktør og struktur (Aakvaag, 2008). Han hevder at aktør og struktur er to sider av samme fenomen: Sosiale praksiser. Struktureringsteoriens omdreiningspunkt er at aktør og struktur påvirker hverandre gjensidig, i en dynamisk prosess: Menneskelig aktivitet formes og tilrettelegges for av strukturens regler og ressurser, samtidig som strukturene holdes oppe og reproduseres gjennom våre handlinger (Giddens, 1984). Aktørens bidrag til denne «flyten» er ikke drevet fram av diskursiv bevissthet, men heller av ubevisste handlinger, hverdagslige rutiner og praktisk kunnskap, som i sin tur er formet av dagliglivets sosiale strukturer (Shove et al., 2012).

Hos Giddens (1984) består strukturen av overindividuelle regler, som vil si fortolkningskjemaer, normer og ressurser. Sistnevnte deler han inn i autoritative ressurser, som gir makt over mennesker, og allokative ressurser, som gir makt over ting. Giddens understreker at strukturen er muliggjørende, men peker også på to måter den begrenser aktørens frihet på: For det første muliggjør bestemte konstellasjoner av regler og ressurser

bestemte typer handling, på bekostning av andre typer handling. For det andre legger strukturen premisser for hva som er adekvate måter å handle på, og begrenser dermed hva som er sosialt akseptert å gjøre (Aakvaag, 2008).

Aktørene er, ifølge Giddens, selvstendige, kreative og frie (Aakvaag, 2008, s. 130). De bruker kunnskaper, ferdigheter og ressurser til å handle, og samspillet med strukturen ses som muliggjørende heller enn hemmende for aktørenes handlekraft. Dette står i motsetningsforhold til den tradisjonelle forståelsen av aktør/struktur-relasjonen som konfliktfylt og som et «problem» (Parsons, 1937; Aakvaag, 2008). På bakgrunn av Giddens' beskrivelser av aktørenes handlingskompetanse, kyndighet og kapasitet, samt av strukturens ressurser som noe muliggjørende, forstår jeg Giddens som at makta til å skape endring ligger hos aktørene. Det er også vesentlig at det er aktørenes anvendelse av regler og ressurser som muliggjør og opprettholder strukturen (Giddens, 1984). I lys av spørsmålet om makt, er struktureringsteoriens skille mellom tilsiktede og utilsiktede konsekvenser (Giddens, 1984) relevant å trekke frem. Tilsiktede konsekvenser refererer til de ønskede eller planlagte resultatene av en handling, mens utilsiktede konsekvenser er de uforutsette og ofte uønskede resultatene som oppstår som en følge av handlingen (Giddens, 1984, s. 11). Hvordan ønskede handlinger kan ha utilsiktede konsekvenser utenfor aktørenes kontroll og bevissthet, kan illustreres med et eksempel fra forbruksdomenet:

En handletur kan være forårsaket av ønsket om å skaffe god mat, men effekten av den kan ikke reduseres til at vi faktisk klarte å få maten i hus. Utilsikket bidro besøket på Obs!, Rimi eller Rema 1000 til å vedlikeholde en kapitalistisk økonomisk struktur, som igjen styrer en lang rekke av våre valg og handlinger på andre felt (Olsen, 1997, s. 166)

Sitatet illustrerer struktureringsteoriens poeng om at aktør og struktur påvirker hverandre gjensidig, både med og uten overlegg. Som Olsens (1997) eksempel belyser, kan aktørenes valg endre strukturen på måter de selv ikke hadde til hensikt.

Giddens' struktureringsteori kritiseres for i for liten grad å anerkjenne kompleksiteten, ambivalensen og ulikheten i tilgang til ressurser som preger sosial samhandling i det virkelige liv (Aakvaag, 2008, s. 144). Autoritativ makt, som altså er makt over andre aktører, fremstilles i liten grad som utslagsgivende for den sosiale virkeligheten (Aakvaag, 2008), men snarere som en ressurs hos den enkelte aktør, tilsynelatende uten konsekvenser for andre

aktører. Den mangelfulle posisjoneringen av aktørene i den sosiale verden, resulterer i en ukritisk fremstilling av *alle* aktører som frie, kreative og refleksive – en fremstilling som i praksis er umulig å forene med poenget om autoritativ makt som makt *over* andre (Aakvaag, 2008).

### 2.3.3 Foucault og styringsmentaliteten

Foucaults hovedanliggende er å vise hvordan det moderne menneskets frisetting fra tradisjon, religion, tette lokalsamfunn og eneveldige fyrster slett ikke gjør oss friere, men at vi snarere er underlagt «langt mer omfattende former for intellektuell normalisering og institusjonell disiplinering enn noe menneske tidligere i historien» (Aakvaag, 2008, s. 303). Foucault utvider maktbegrepet fra den tradisjonelle, hierarkiske ovenfra-og-ned-styringen som vi forbinder med statlig styring, til å inkludere vertikal sosial kontroll og selvkontroll (Cao, 2015, s. 148). Begrepet styringsmentalitet beskriver hvordan styring skjer *gjennom* heller enn *over* individer, med referanse til de institusjoner, aktiviteter, teknikker og prosedyrer som benyttes til å styre menneskelige handlinger, for slik å utøve en kompleks og subtil form for makt (Cao, 2015; Foucault, 1979, 1998). Teorien om styringsmentalitet belyser hvordan «den regjeringen eller styringen det er snakk om, er knyttet opp til måten de styrende, og de styrte, tenker på – til deres mentalitet» (Foucault, 2002, s. 10), og betegner hvordan individer internaliserer normer som de regulerer, kontrollerer og begrenser egne handlinger og verdier i tråd med (Cao, 2015). Begrepet illustrerer også hvordan makta og ansvaret for bærekraftig forbruk ikke nødvendigvis er samlokaliserte hos enten aktører eller struktur, idet makt kan utøves gjennom å tillegge noen ansvar og å påvirke deres ønsker (jf. Lukes, 2005, s. 27).

Det er min forståelse at både Foucaults styringsmentalitet og Giddens' struktureringsteori betoner måten strukturelle normer styrer og begrenser aktørenes handlinger, men at det som hos Giddens fremstår nærmest som en naturtilstand, handler om overlagt styring og villet maktutøvelse hos Foucault. Foucault kan likevel kritiseres for i liten grad å forklare etableringen og utøvelsen av moderne maktteknologier, og for ikke å knytte maktutøvelsen til konkrete aktører eller grupper med bestemte interesser eller agendaer (Aakvaag, 2008). Styringsmentalitet knyttes av mange til måten den «avanserte liberale staten» (Miller & Rose, 1990) kontrollerer borgerne gjennom et knippe myndiggjøringsstrategier (*empowering techniques*), som autonomi, egenaktualisering, selvrealisering og selvfølelse (Madsen, 2014; Rose et al., 2006). Et eksempel på dette er hvordan forestillingen om at gode økologiske medborgere kjøper etisk produserte varer, opprettholder en kapitalistisk markedsstruktur. Cao (2015, s. 148) peker på de sterke synergiene mellom nyliberal styring og styringsmentalitet:

Begge opererer gjennom indirekte styring og diffuse former for makt, og gjør det sivile samfunn til arena for maktutøvelse.

#### **2.3.4 Aktør/struktur i økologisk medborgerskapsteori**

Det kan argumenteres for at medborgerskapsteorier er aktørorienterte av natur, all den tid fokus er på medborgerne og deres makt til å skape endring. Dobsons (2007) økologiske medborgerskap legger til grunn at akkumulerte individuelle handlinger er løsningen for å redusere vårt samlede økologiske fotavtrykk, og plasserer slik makta til å skape endring hos aktørene. Den endimensjonale aktørorienteringen, med vekt på forbrukeren, er blitt kritisert for å gi et for enkelt bilde av komplekse sosiale strukturer, og for å være en nyliberal dille der markeds mekanismer dominerer og politikernes makt er begrenset til å fremme grønnere forbrukervalg gjennom holdnings- og informasjonskampanjer, merkeordninger, økonomiske sanksjoner og insentiver (Cao, 2015; Maniates, 2002; Seyfang, 2005).

På tross av sin individualistiske tilnærming til økologisk medborgerskap, hevder Dobson (2007) at vi i begrenset grad kan sette vår lit til at folks handlinger og holdninger blir grønnere så fort de blir kjent med omfanget av klima- og miljøproblemene. Spørsmålet, mener Dobson, er dermed: På hvilke andre måter kan vi få aktører til å endre holdninger og handlinger på? Det enorme antallet svar på dette spørsmålet, kan grovt deles inn i to kategorier: Strukturalistiske og voluntaristiske tilnærminger (Dobson, 2007). Strukturalistene argumenterer for at holdninger og handlinger er resultat av dypere strukturer, og at disse må endres før enkeltaktørenes handlinger kan forventes å endre seg. Kulturell, individuell eller diskursiv endring er ikke tilstrekkelig for å skape reell endring (Sæther, 2019). Bærekraftig forbruk er et naturlig eksempel: Fordi vestlig forbrukspraksis hviler på markedsøkonomiske strukturer som oppmuntrer til høyt forbruk, vil det være nytteløst å be folk om å forbruke mindre. En slik forespørsel, for eksempel i form av en informasjonskampanje, vil enkelt undergraves av de kapitalistiske strukturene som til syvende og sist avgjør hvordan vi tenker og handler, hevder strukturalistene (Dobson, 2007). Swyngedouw (2013) argumenterer for at det er global strukturell ulikhet som skaper klimaendringer, og at det å redde miljøet dermed forutsetter kollektiv politisk mobilisering. Voluntaristenes motsvar til dette er at vi alle har en mulighet til å forme konteksten vi lever livene våre innenfor (Dobson, 2007). Aktørers handlinger og holdninger ses av voluntaristene som «relativt uavhengige» av strukturene som ligger til grunn, og utgjør bare fragmenter av det «komplekse nettverket av påvirkningskraft som får oss til å handle på den ene måten eller den andre» (Dobson, 2007, s. 2). Det er naturlig å se de strukturalistiske og voluntaristiske forklaringsmodellene som motstykker til



de mer etablerte sosiologiske begrepene om struktur og aktør (Aakvaag, 2008), og det er ingen overraskelse at Dobson selv identifiserer seg som voluntarist (Dobson, 2007, s. 2). Sæther (2019) hevder det er en samfunnsfagdidaktisk utfordring når diskusjoner om samfunnsmessig endring begrenses til slike dikotome framstillinger, og argumenterer for en bærekraftdidaktikk som balanserer elementer fra både strukturalistiske og voluntaristiske tilnærminger.

## **2.4 Identitet, ulikhet og sosial posisjonering**

Ifølge Selboe og Sæther (2018, s. 192) trekker ungdom fram «individuelle handlinger og miljøvennlig livsstil som det viktigste virkemidlet de har i møte med klimaendringene». Dette indikerer at vårt selv bilde som medborgere, har implikasjoner for hvordan vi utøver medborgerskapet. Ungdommen vektlegger forbrukervalg (Selboe & Sæther, 2018), men forbrukervalg er et resultat av både livssjanser og livsvalg (Bugge, 2010, s. 129). Individens tilgang til utøvelse av eget medborgerskap er dermed prisdrevet av faktorer som infrastruktur, økonomi og identitet (Whitmarsh et al., 2009). For å belyse betydningen de sosiale aspektene ved forbruk kan ha for fremstillingen av makt og ansvar, vil jeg benytte Pierre Bourdieus habitusteori (2005) og Michèle Lamonts begrep om symbolske grenser (1992).

### **2.4.1 Habitus**

Gjennom sin analyse av klasseforskjeller i det franske samfunnet, viser Bourdieu (2005) hvordan individers verdier og valg, selv om de kan virke frie, er systematisk knyttet til den sosiale, økonomiske og kulturelle samfunnsgruppen vi tilhører. Han bruker begrepet habitus for å beskrive væremåter, preferanser og vaner som er blitt formet av de betingelsene man er vokst opp eller lever under (Prieur & Rosenlund, 2010). Ved hjelp av habitusbegrepet forklarer Bourdieu (2005) hvordan individet gjennom å internalisere normer, verdier og kunnskaper, også bidrar til å aktivt «etablere, opprettholde og endre meningsbærende strukturer og symboler ved å projisere egne tolkninger på omverdenen» (Bugge, 2010, s. 129).

Begrepene økonomisk og kulturell kapital refererer til det komplekse nettverket av samspillende faktorer som utgjør individets sosiale posisjon, og inkluderer både ervervet og nedarvet kapital (Bourdieu, 2005). Bourdieu beskrev samlet kapitalvolum (økonomisk og kulturell) og kapitalsammensetning (fra overveiende økonomisk til overveiende kulturell) som de viktigste dimensjonene i det sosiale rom, altså i det avgrensede universet av grunnleggende sosiale, økonomiske og kulturelle eksistensvilkår. Med utgangspunkt i de to dimensjonene

konstruerte han tre hovedklasser med henholdsvis høyt, middels og lavt kapitalvolum, og delte disse videre inn i klassefraksjoner basert på om kapitalsammensetningen var overveiende økonomisk eller kulturell. Klassestrukturen korresponderer systematisk med forskjeller i sosiale gruppers livsstilsvalg, fra interiør- og klesvalg til politiske holdninger (Jarness & Hansen, 2018). Måten en sosialt formet habitus fremstår som en selvstendig personlighet med sine preferanser, tilslører de dominansforholdene som ligger til grunn for preferansene: Sosial dominans handler essensielt om herredømme over persepsjonskategoriene, over hvordan man oppfatter, inndeler og vurderer verden, og denne oppfattelsen er gjennomgående i de dominerendes favør, hevder Bourdieu (Bourdieu, 2005; Prieur & Rosenlund, 2010).

#### **2.4.2 Symbolske grenser**

Et nærliggende – og omdiskutert – spørsmål er hvorvidt forskjellene i smak og livsstil oppfattes som betydningsfulle av de sosiale aktørene selv (Jarness, 2014). Symbolske grenser kan defineres som de subjektive og diskursive grensene individer trekker for å «kategorisere objekter, folk, praksiser, tid og sted» (Jarness & Hansen, 2018; Lamont, 1992, s. 9). Ved hjelp av symbolske grenser konstrueres inngrupper og utgrupper – et «vi» bygget på felles forståelse av hva som fortjener respekt og anerkjennelse, i opposisjon til et «dem». Lamont (1992) deler de symbolske grensene inn i tre kategorier: 1) Sosioøkonomiske grenser, som trekkes på bakgrunn av vurderinger av andres sosial posisjon, uttrykt gjennom formue, makt eller suksess i yrkeslivet, og som gjerne knyttes til levestandard; 2) kulturelle grenser, som trekker ut fra vurderinger av menneskers utdanning, intelligens, smak, manerer og forbruk av høykultur; og 3) moralske grenser, som trekkes på bakgrunn av moralsk karakter (Lamont, 1992). Lamont kritiserer Bourdieu for i for liten grad å inkludere moralske grenser i sine analyser av sosiale distinksjoner (Lamont, 1992). Hun hevder at mennesker som vurderer andre ut fra moralske grenser, er mer opptatt av «hva slags menneske man er» enn av «mer verdslige» faktorer (Lamont, 1992, s. xxvi). Som eksempler på verdier som gjerne vurderes som moralsk høyverdige, nevner hun blant annet ærlighet, integritet, kompetanse, høy arbeidsmoral, altruisme og autenticitet (Lamont, 1992).

### **3 Metodologi og metode**

Formålet med dette kapitlet er å beskrive, begrunne og reflektere over de metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192). Mine fortolkninger av lærebøkene påvirkes av valg av analysemetode og teoretiske perspektiver, samt av min posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140), og gjennom å være transparent om disse, søker jeg å styrke analysens troverdighet.

I kapitlet redegjør jeg for min vitenskapsteoretiske forankring, som trekker på både modelleserteoretisk og diskursanalytisk ontologi og epistemologi, samt for min forståelse av tekst. Jørgensen og Phillips (2002, s. 4) beskriver de ulike diskursanalytiske tilnærmingene som teoretiske og metodiske «pakker», bestående av ontologiske og epistemologiske premisser, teoretiske modeller og metodologiske retningslinjer. De understreker at ikke bare er mulig, men potensielt verdifullt, å «lage sin egen pakke» ved å trekke på flere analytiske perspektiver (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 4). I min analyse kombinerer jeg Faircloughs (2015) makt- og ideologikritikk og tekstanalytiske verktøykasse med Laclau og Mouffes nodalpunktanalyse (2001) og teori om diskursive kamper, og supplerer disursanalysen med modelleseranalyse. Som følge av at diskursanalyse er både teori og metode (Jørgensen og Phillips, 2002), vil jeg redegjøre for både teoretiske og metodiske aspekter ved de to diskurstradisjonene. I kapitlet gjør jeg også rede for modelleserteorien, før jeg beskriver utvalgs- og analyseprosessene. Avslutningsvis reflekterer jeg over oppgavens validitet, reliabilitet og min egen posisjonaltet, samt forskningsetiske utfordringer og hensyn.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Diskursanalyse handler om å undersøke hvordan representasjoner av virkeligheten skapes, opprettholdes og utfordres (Bratberg, 2017). Det dreier seg således om tolkning av mening og intensjon; om å identifisere «hvorfør vi tenker som vi gjør, og hva det innebærer» (Bratberg, 2017, s. 61). Diskurstradisjonen er forankret i et kritisk perspektiv på meningsdannelse (Bratberg, 2017, 42), med sosialkonstruksjonisme og post-strukturalisme som de viktigste forankringspunktene. Grunntanken er at våre kollektive forståelser og vurderinger av verden aldri kan være objektive eller eksakte avspeilinger av verden, men er fortolkninger som skapes, speiles og opprettholdes gjennom språket (Bratberg, 2017; Jørgensen & Phillips, 2002). Paraplybetegnelsen sosialkonstruksjonisme huser ulike tilnærminger til forholdet mellom sosiale konstruksjoner og den objektive virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 2002).

Min tilnærming, som i tillegg til diskurstradisjonen er påvirket av modelleserens interaksjonistiske ontologi (Tønnesson, 2004, s. 84), ligger tett opptil epistemologisk sosialkonstruktivisme (Hjardemaal, 2014, s. 207). Jeg legger altså til grunn at tekster er kultur- og menneskeskapt, og «at vi alle ‘gjør ting med ord’» (Tønnesson, 2004, s. 63). I denne oppgavens problemstilling ligger en lovnad om å undersøke *fremstillinger av makt og ansvar*, som understreker at jeg benytter sosialkonstruksjonismen som kritisk perspektiv på måter verden utenfor språket fremstilles (Hjardemaal, 2014, s. 207). Jeg trekker på kritisk realisme når jeg anser makt for å eksistere utenfor språket (Bhaskar, 2013), men legger samtidig vekt på at språket spiller en fundamental rolle i måten makt- og ansvarsforhold uttrykkes på. Jeg anser språket for å være ikke-essensialistisk og sosialt betinget (Tønnesson, 2004). Dette innebærer at lærebøkenes tekster kan bære i seg flere enn én diskursiv forestilling om makt og ansvar innen bærekraftig forbruk. Som kulturbærende tekster er lærebøkenes virkelighetsreferanser imidlertid påvirket av politiske og kulturelle strømninger (Pingel, 2010), som etter mitt skjønn gjør dem egnet for kritisk analyse av dominerende diskurser i samfunnet (Fairclough, 2015).

Et sentralt epistemologisk spørsmål innen humanistisk tekstvitenskap er synet på kommunikasjon. Er kommunikasjon enveis overføring av et ferdig utformet budskap fra avsender til mottaker, eller er det et samarbeid mellom partene (Tønnesson, 2004)? Min sosialkonstruksjonistiske innfallsvinkel ligger nærmere sistnevnte, altså at meningsskapingen er et resultat av sosial samhandling. Eco (1994) hevder at alle tekster har en intensjon – et formål – og at de er rettet mot en spesifikk lesertype – en adressat – avhengig eller uavhengig av forfatterens bevissthet. I tråd med modelleserteorien vektlegger jeg tekstens intensjonalitet og adressivitet, samtidig som jeg anerkjenner at den empiriske leseren spiller en viktig rolle i realiseringen av tekstens «vilje» (Tønnesson, 2004).

### **3.2 Tekst og makt**

I denne oppgaven forstår jeg tekst som

ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes (Berge, 2003, s. 28)

Definisjonen belyser hvordan tekstverdi er kulturelt betinget, og hvordan tekstene bidrar til å opprettholde tekstnormer for sjanger, ytre form og indre struktur (Berge, 2003). I diskursanalytiske termer understreker Berges definisjon hvordan tekster står i dialektisk relasjon til de sosiale strukturer de både er konstituert av og konstituerende for (Jørgensen & Phillips, 2002).

Med utgangspunkt i et kommunikasjonsorientert maktbegrep, argumenterer Berge (2003) for at forholdet mellom makt og tekst kan deles inn i tre ulike dimensjoner. Teksten kan utøve makt 1) som unik handling, 2) i kraft av tekstnormen den representerer, og 3) som representasjon av en viss ideologisk posisjon eller diskurs. Førstnevnte maktdimensjon handler om at den enkelte tekst kan ha eller skaffe seg makt gjennom å konstituere «et eget meningsunivers der tekstskaper og tekstmottakers forhold til hverandre er gitt mening *i teksten*» (Berge, 2003, s. 30), uavhengig eller avhengig av tekstskaperens sosiale posisjon og status. Det fremste eksempelet på hvordan en tekst kan utøve makt ved å posisjonere mottakeren *inne* i selve teksten, er ved å skape en modelleser, ifølge Berge (2003, s. 31). For det andre kan tekster ha eller skaffe seg makt ved å utgjøre en «forekomst av en viss type *tekstnorm* som i seg selv har makt» (Berge, 2003, s. 31). I lys av lærebøkens status som formidlere av normer på tvers av generasjoner (Pingel, 2010), kan sjangeren beskrives som mektig og med sterkt etos. For det tredje kan tekster ha eller skaffe seg makt ved å gjenta, bekrefte, forsterke og/eller kvalifisere en viss ideologisk posisjon – en diskurs – som teksten må forstås ut fra dersom den skal kunne leses på relevant måte (Berge, 2003, s. 32). Ifølge Berge har denne maktdimensjonen nær forbindelse til de to foregående:

Har man som leser (...) gått med på tekstens kommunikasjonskontrakt, har man på en måte akseptert den diskursive eller ideologiske orden teksten forutsetter og tar for gitt (Berge, 2003, s. 32)

Berges utlegning om teksters maktdimensjoner har fellestrekk med Foucaults maktbegrep (1980, s. 119): «What makes power hold good [is that it] produces discourse». Vice versa beskriver Fairclough (1995, s. 14) ideologi som «meaning in the service of power», og legger slik anlegget for en diskursanalyse der nær sagt alle perspektiver på verden kan leses som uttrykk for maktkamp og -relasjoner (Jørgensen & Phillips, 2002).

### **3.2.1.1 Et multimodalt tekstbegrep**

Berges (2003) utvidede tekstbegrep åpner for at alle meningssskapende modaliteter kan forstås som tekst, herunder bilde, lyd og video (Veum & Skovholt, 2022). Fordi lærebøkernes meningsdannelse foregår ved hjelp av flere semiotiske ressurser enn språket, er det relevant å inkludere blant annet bilder og nettressursenes videoklipp og lydopptak i analysen av hvordan makt- og ansvarsforhold innen bærekraftig forbruk konstrueres.

## **3.3 Diskursanalyse**

Jeg tar utgangspunkt i en forståelse av diskurser som «de meningsstrukturer som gir et utsagn dets betydning» (Laustsen et al., 2014, s. 92), som uttrykkes og opprettholdes gjennom måter vi snakker om ting innenfor bestemte sosiale kontekster (Bratberg, 2017). Diskurs er dermed både det konkrete som blir sagt, og rammene for hva som er rimelige verdensanskuelser og holdninger innenfor et gitt fellesskap (Bratberg, 2017, s. 34). At jeg forstår diskurs som «et kognitivt og normativt fellesskap som kommer til uttrykk i språk» (Bratberg, 2017, s. 35) uttrykker avstand fra Laclau og Mouffes (2001) mer omfattende diskursbegrep, som ikke skiller på sosiale og språklige praksiser, men anser alt for å være diskursivt. Mitt diskursbegrep ligger desto tettere på Faircloughs (1992) dialektisk-relasjonelle diskursbegrep. Fairclough avgrensner diskursbegrepet til semiotiske systemer, og beskriver diskursive praksiser som dimensjoner ved sosiale praksiser. De diskursive praksisene reproducerer og endrer andre dimensjoner ved de sosiale praksisene de inngår i, på samme måte som andre dimensjoner former den diskursive dimensjonen. Forholdet mellom diskursive og sosiale praksiser er dermed gjensidig påvirket og påvirkende, og «sammen konstituerer de vår virkelighet» (Jørgensen & Phillips, 2002, s 19, min oversettelse).

I denne oppgaven kombinerer jeg Faircloughs makt- og ideologikritikk med Laclau og Mouffes (2001) teori om diskursiv kamp. Jeg vil gjøre rede for aktuelle elementer ved de to diskurstradisjonene i de neste avsnittene.

### **3.3.1 Makt- og ideologikritikk**

Den kritiske diskursanalysens hovedanliggende er å vise hvordan språket kan brukes som ideologisk instrument (Skrede, 2017). Neumann (2001) påpeker at diskurser er mektige fordi de «ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere» (s. 18). Lærebøkene kan anses for å være en slik

institusjon, der dominerende diskurser formidles som ubestridte sannheter om virkeligheten (Pingel, 2010). Fairclough (2003) hevder at slike tatt-for-gitt-heter, som han kaller naturaliseringer, er uttrykk for diskursiv makt som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og undertrykkelse. Å kritisere at alternative virkelighetsbilder eller handlingsalternativer utelates, fordrer at jeg som forsker løfter blikket fra diskursen, og trekker på alternative diskurser for å si noe om hvordan ting kunne sett annerledes ut.

Basert på debatten rundt økologisk medborgerskap-begrepet, der Dimick (2015) og Hursh et al. (2015) stiller seg kritiske til en individualisering av økologisk medborgerskap som flytter oppmerksomheten vekk fra strukturelle årsaker til klimaendringer, var min forforståelse at bærekraftig forbruk er en diskursorden preget av interessemotsetninger. Begrepet diskursorden refererer til diskurser som brukes innenfor et sosialt felt (Fairclough, 1992). Debatten ga videre inntrykk av at styrkeforholdet mellom diskursene innenfor økologisk medborgerskap-feltet var ujevnt, men at forbrukeren fremstod som den – i Faircloughs (2015) terminologi – undertrykte part. Maktrelasjoner konstrueres gjennom språket (Fairclough, 2015), og et grunnleggende epistemologisk premiss innen kritisk diskursanalyse er at verden alltid kunne (og burde) sett annerledes ut. Fairclough argumenterer derfor for en normativ tilnærming til diskursene, med fokus på å bidra til sosial endring (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Skrede (2017) tolker Chouliaraki og Fairclough (1999) som at kritisk diskursanalyse

[i] stedet for å forfølge uendelige språkspill som forhindrer fastsettelse av mening, er (...) mer opptatt av å identifisere hvilke sosiale krefter som har størst kapasitet til å forårsake endring og hvorfor (Skrede, 2017, s. 83)

Fairclough anser det altså ikke som tilstrekkelig å identifisere diskursive maktstrukturer – de skal også utfordres og ses i sammenheng med de sosiale praksisene de inngår i (Fairclough, 2015, s. 48; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 68). Dette gjør kritisk diskursanalyse til en relevant tilnærming til bærekraftsspørsmål – som også er uunngåelig normative (Stevenson et al., 2013).

### **3.3.2 Diskursiv kamp**

Lærebøkene er flerstemmige tekster der mer og mindre ulike diskurser løper parallelt. For å dechiffere relasjonene mellom lærebøkens diskurser om bærekraftig forbruk, trekker jeg på Laclau og Mouffes diskursteorier (2001), der diskursiv kamp står sentralt. Utgangspunktet for Laclau og Mouffe er at en diskurs aldri kan være lukket, og aldri fullstendig hegemonisk.

Snarere brytes diskursene mot hverandre i en kontinuerlig kamp om å definere det aktuelle sosiale feltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 129). Den diskursive kamparenaen er språket, som er grunnleggende ustabil. Mening uttrykt gjennom språk er flytende og sosialt konstruert, og på tross av konstant kamp om definisjonsmakta, vil samspillet med andre diskurser alltid gi potensial for endring av de kollektive meningsstrukturene (Bratberg, 2017; Gleiss & Sæther, 2021).

Begrepene om intertekstualitet og interdiskursivitet er velegnet til å forklare endringene som følger av diskursive samspill (Gleiss & Sæther, 2021, s. 129; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 7). Intertekstualitet vil si at tekstelementer er hentet fra en annen tekst (Svennevig, 2009, s. 166). Gjennom lån av ord og uttrykksmåter, men også stil, tematikk og komposisjon, fra andre tekster, slippes flere stemmer til, og teksten blir flerstemmig (Svennevig, 2009, s. 166). Interdiskursivitet er en form for intertekstualitet (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 73), og innebærer at en tekst trekker på andre sjangere og diskurser enn de den tilhører (Gleiss & Sæther, 2021, s. 129-130; Skrede, 2017, s. 53). Et eksempel på interdiskursivitet er Greta Thunbergs «skolestrejk för klimatet», avbildet i *Fokus* (Dahle et al., 2020, s. 91). Streik er et virkemiddel som tradisjonelt er knyttet til en arbeidslivdiskurs, og når Thunberg og andre ungdommer streiker for klimaet, trekker de på arbeideres rettighetskamp i møte med klimakrisa. Slik artikuleres rettferdighet og integritet som verdier i klimakampen.

### **3.4 Modelleserteori**

At meningsskapingen som foregår i lærebøkene er resultat av sosial samhandling, innebærer ikke bare at ulike lesere vil tolke meningsinnholdet ulikt, men også at lærebøkene selv skaper en «leser i teksten» (Tønnesson, 2012, s. 110). Denne leseren i teksten kalte forfatteren og tegnforskeren Umberto Eco (1994) for modelleseren. Begrepet viser til en forbilledlig lesning som den empiriske (faktiske) leseren må identifisere seg med dersom han eller hun skal lese teksten slik den er ment å leses (Tønnesson, 2012, s. 52). Modelleseren er ingen virkelig leser, men snarere en tekststrategi (Tønnesson, 2004, s. 145). Den minner slik sett mye om sosial læringsteoris modellering, som betegner hvordan vi lærer gjennom å observere og imitere hvordan andre løser en oppgave (Bandura, 2000). Jeg vil dog hevde at likheten stopper der, idet modelleringens fokus er elevens læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 46), mens modelleseren i større grad er opptatt av å ivareta tekstens intensjonalitet og integritet (Eco, 1994). For at den empiriske leseren skal kunne følge modellesningen, må han eller hun besitte



samme språklige og kulturelle kompetanse som modelleseren. Av dette følger at modelleseren kan være utenfor rekkevidde for empiriske lesere, dersom den forutsetter en type kompetanse som leseren ikke har (Seljeseth, 2020). For empiriske lesere som besitter denne kompetansen, kan modelleseren derimot beskrives som en form for stillasbygging. Innenfor sosiokulturell læringsteori betegner stillasbygging veiledning og støtte til å forstå eller gjøre det leseren ikke greier på egenhånd, men får til i samarbeid med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-73). For empiriske lesere som er i stand til å følge modelleseren, bygger teksten opp ny kompetanse under lesningen (Tønnesson, 2004, s. 145), og «anstrenger seg for å skape» en samarbeidspartner som ivaretar dens intensjonalitet (Eco, 1994, s. 19). Modelleserens «normerende og konstruktiv[e]» (Seljeseth, 2020, s. 43) natur kan dermed være styrende – og potensielt begrensende – for retningen leserens kompetanse utvikler seg i.

Det er ikke uvanlig å identifisere flere, men ikke et ubegrenset antall, modellesere i samme tekst (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Dette følger av at tekster er flerstemmige, og har flerfoldige potensielle meningsinnhold (Tønnesson, 2004). At tekster kan leses på ulike måter inkluderer ikke feillesninger, men viser til at ulike tolkninger er rimelige og i tråd med tekstens intensjonalitet (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Tekstens intensjonalitet sammenfaller ikke alltid med forfatterens intensjoner, men kan også være lesninger som «uavhengig av forfatterens bevisste plan likevel er rimelig[e]» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 168). Et eksempel på en rimelig lesning er at økonomisk vekst fremstår som forenlig med bærekraftig utvikling i lærebøkene. En slik fremstilling har neppe vært forfatterens intensjon, all den tid standpunktet er kontroversielt (Thomassen, 2023) og lærebøkene sjelden er radikale i sine holdninger (jf. Pingel, 2010).

### 3.5 Utvalg

Jeg tar for meg tre av de fire lærebøkene i samfunnskunnskap for vg1/vg2 som er utgitt i forbindelse med Fagfornyelsen: *Pilot* (Engelien et al., 2020) fra Gyldendal, *Fokus Samfunnskunnskap* (Dahle et al., 2020) fra Aschehoug og *Delta!* (Holgersen et al., 2020) fra Cappelen Damm. I forbindelse med Fagfornyelsen er det også utgitt andre samfunnsfagbøker som kunne være aktuelle å undersøke, eksempelvis *Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021) fra Fagforlaget. Jeg anser likevel *Pilot*, *Fokus* og *Delta* som tilstrekkelig for å fange essensen av og spenningene mellom samfunnskunnskapsbøkene diskurser.

De tre læreverkene har sine karakteristiske særegenheter hva gjelder både form og innhold, men et fremtredende fellestrekk er at kompetansemålene fremstår som styrende for bøkens indre struktur. Dette kan ses i sammenheng med at mange samfunnsfaglærere bruker lærebøkene som strukturerende verktøy (Aashamar et al., 2021), og slår opp på de aktuelle sidene i boka når de skal undervise om temaet. Slik kan lærebokas aktualisering av forbruk bli førende for hva som formidles i klasserommet, og fra et induktivt ståsted fremstår det fornuftig å la de tekstene som lærebøkene selv knytter til kompetansemålene som tematiserer forbruk, utgjøre grunnlaget for analysen. I læreplan for samfunnskunnskap for vg1/vg2 er forbruk tema i følgende to kompetansemål:

- drøfte hvordan personlig økonomi, kommersiell påvirkning og forbruk påvirker enkeltpersoner, grupper og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5)
- drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv (s. 6)

Førstnevnte kompetansemål er forankret i det tverrfaglige temaet *Identitet og livsmestring*, der personlig forbruk trekkes fram som et av undertemaene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Forbruk kan her leses som et aspekt ved det å ta «ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13). Selv om det tverrfaglige temaet primært knytter denne ansvarligheten til livsmestring, valgte jeg å holde muligheten for at slik livsmestring også kunne innebære det å ta bærekraftige valg, åpen. Jeg inkluderte derfor tekster knyttet til dette kompetansemålet i korpuset. Forbruk er også – om enn indirekte – omtalt i det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling*. Her skal elevene få forståelse for at «[m]enneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt». (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 14), og få forståelse for «sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3-4). Meningsinnholdet de to kompetansemålene fyller «forbruk» med, har vært styrende for hvordan jeg har arbeidet videre med utvelgelsen av tekster.

### **3.5.1.1 Avgrensning av diskurser**

Til tross for ordboksdefinisjonen av forbruk som anskaffelse og konsum av varer og tjenester (Språkrådet & Universitetet i Bergen, u.å.), var det i praksis vanskelig å trekke klare grenser rundt forbruksbegrepet, og jeg har gang på gang måttet revidere min forståelse etter å ha gjort nye oppdagelser i lærebøkene. Jeg begrenset meg i utgangspunktet til å inkludere de tekstene

om omhandler forbruk i betydningene de ovennevnte kompetansemålene tilskriver begrepet, og som lærebøkene knyttet til disse. I de tilfellene der et kapittel dekker flere kompetansemål, er det derfor bare et utvalg tekster som er tatt med. Fordi forbruk er et komplekst fenomen som påvirker og påvirkes av mange ting (Hansen & Nielsen, 2023), var det likevel tenkelig at det også ble tematisert andre steder i lærebøkene. Jeg har derfor gått gjennom innholdsfortegnelser og stikkordsregistre, og lest sidene som stod listet opp under begreper som kan assosieres med de to kompetansemålenes innramminger av forbruk og konsum: «Næring», «verdiskapning», «levestandard», «fattigdom» og «sosiale medier», for å nevne noen. Wodak og Meyer (2009) påpeker at «de som arbeider med kritisk diskursanalyse er like påvirket av sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske motiver som de som arbeider innenfor enhver annen akademisk disiplin» (Skrede, 2017, s. 13), og gjennom begrepsassosiasjonene kommer min forforståelse til uttrykk – en annen forsker ville kanskje assosiert forbruk med andre ting. På bakgrunn av «screeningen» valgte jeg å inkludere noen flere tekster, blant annet «Hva er sosial ulikhet» fra *Delta* (Holgersen et al., 2020, s. 186-190), der de ulike valgmulighetene vi har som forbrukere ses i lys av sosial bakgrunn og økonomiske forutsetninger. I lys av at forbruk utgjør en stor del av både bærekraftproblemet og -løsningen (Hansen & Nielsen, 2023; Steen-Olsen et al., 2021) har jeg også inkludert tekster som omhandler bærekraftig utvikling i generell forstand.

### **3.5.1.2 Endelig utvalg**

I tillegg til kapitteltekstene, er bilder, paratekster, oppgaver som står til tekstene og aktuelle begrepsforklaringer, del av korpuset. Også digitale læringsstier, oppgaver, videoklipp, bilder og lydopptak som på ulike måter berører temaet forbruk, er inkludert. De digitale ressursene er valgt ut på samme måte som læreboktekstene. Oversikt over utvalget ligger vedlagt oppgaven.

For å styrke lesbarheten vil jeg heretter referere til lærebøkene med titler, heller enn med forfatternavn og årstall. Når jeg refererer til digitale ressurser, skriver jeg navnet på disse der sidetallet normalt ville stått.

## **3.6 Analyseprosess og -verktøy**

I denne delen av metodekapitlet beskriver jeg hvordan jeg har gått fram for å identifisere nodalpunkter i lærebøkenes fremstillinger av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk.

Laclau og Mouffe (2001) benytter begrepet nodalpunkter for å beskrive nøkkelbegreper som gjennom å definere hvordan øvrige momenter i teksten skal forstås og tilskrives verdi, leder leseren mot en bestemt forståelse av det som blir uttrykt (Laustsen et al., 2014). For å identifisere nodalpunktene, som gjerne er implisitte og kan komme til uttrykk på ulike måter og i ulike sammenhenger i teksten (Laustsen et al., 2014), benytter jeg verktøy fra Faircloughs verktøykasse for semiotisk analyse (Fairclough, 2003, 2015).

I analysen har jeg fulgt Faircloughs (1992) trestegsmodell for kritisk diskursanalyse, slik den er beskrevet av Jørgensen og Phillips (2002, s. 81-87): Etter formulering av problemstilling og valg av tekstmateriale, undersøkte jeg hvordan fremstillinger av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk produseres semiotisk i lærebøkene. Da diskursene og deres nodalpunkter var kartlagt, undersøkte jeg hvordan disse kunne forstås i lys av mitt teoretiske rammeverk, leses inn i større sosiale praksiser og fostre bærekraftdidaktiske implikasjoner (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 86-87). Prosessen har vært abduktiv, i betydningen at jeg tidlig hadde etablert økologisk medborgerskap som teoretisk holdepunkt, og at denne forforståelsen nødvendigvis har påvirket hva jeg har sett etter og hvordan jeg har fortolket lærebøkene. Læreplanens aktualiseringer av forbruk som aspekt ved henholdsvis *Folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13) og *Bærekraftig utvikling* (s. 14) påvirket både utvalget av tekst og hva jeg forventet å finne.

### **3.6.1 Identifikasjon av nodalpunkter**

Laustsen et al. (2014, s. 114-115) understreker at man må vite hva man vil med nodalpunktene før man går i gang med å lete etter dem, og argumenterer for at det verken finnes noen «rent deduktiv» eller «rent induktiv» metode. Jeg startet derfor med å kode tekstmaterialet tematisk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174-175), med utgangspunkt i kompetansemålenes perspektiver på bærekraftig forbruk. På dette tidspunktet var oppgavens problemstilling hvordan bærekraftig forbruk som sådan fremstilles i lærebøkene, og som resultat av en abduktiv prosess ble problemstillingen spisset inn mot makt og ansvar.

Ved neste gjennomlesning lagde jeg en utfyllende liste over alle mulige kandidater til nodalpunkter. Laustsen et al. (2014, s. 116) anbefaler at man i utarbeidelsen av denne bruttolista er særlig oppmerksom på ord som forekommer hyppig, som er verdiladde og som opptrer som begreper. De minner samtidig om at nodalpunktene ikke kan reduseres til ord eller argumenter som gjentas ofte, men at de er «dominerende ideer som strukturerer tekstens utsagn» (Laustsen et al., 2014, s. 114, min oversettelse). Blant nodalpunktkandidatene jeg

identifiserte var personlig ansvar, forbrukersamfunnet, økonomisk vekst og sosialt motivert forbruk. Videre gikk jeg gjennom tekstpassasjene der de utvalgte nodalpunktkandidatene opptrådte, og merket meg hvilke passasjer som «åpenlyst ikke fremst[od] som sentrale» for tekstenes budskap (Laustsen et al., 2014, s. 117). Et eksempel på en slik passasje er *Pilots* korte og forklarende tekst om hvordan BSU fungerer (*Pilot*, s. 85), som sier lite om makt og ansvar innen bærekraftig forbruk. Å gå i dybden av store mengder tekst kan være vanskelig – for ikke å si umulig innenfor gitte praktiske rammer (Neumann, 2021; Skrede, 2017), og jeg opplevde at bearbeidingen fra brutto- til nettoliste gjorde det mulig å forbeholde den dyptgående analysen til mindre, relevante tekstpassasjer (Skrede, 2017).

Da alle nodalpunktkandidatene og de tilhørende tekstpassasjene var gjennomgått, satt jeg igjen med en nettoliste av tekster der de potensielle nodalpunktene kom til uttrykk. Neste steg var å gå gjennom tekstene gjennom på jakt etter mønstre i måtene nodalpunktene artikuleres på. Med utgangspunkt i Faircloughs metodologiske verktøykasse (Fairclough, 2015, s. 129-131) undersøkte jeg hvordan grammatiske og semantiske elementer bidro til å strukturere virkelighetsforståelsen, med særlig vekt på sosiale relasjoner og identiteter. Jeg tok også for meg visuelle, auditive og multimodale tekster, som primært fantes i nettressursene. Tekstanalysen vil bli beskrevet nærmere i neste avsnitt.

### **3.6.1.1 Tekstanalyse**

Blant spørsmålene Fairclough (2015, s. 130) anbefaler å stille i møte med teksten, er hvilke prosesser og aktører som dominerer, om aktørskapet er uklart og om prosessene er transparente. Kritisk diskursanalyse legger til grunn at makt er lokalisert i det usagte og usynlige (Fairclough, 2010; Skrede, 2017), og jeg har derfor undersøkt hvorvidt og hvordan lærebøkene knytter handlinger og prosesser til konkrete aktører (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 131). Både nominalisering og passivisering kan bidra til å gjøre aktørskapet uklart (Fairclough, 1992, 2015). Nominalisering er når verb erstattes av substantiv, slik at hvem eller hva som er ansvarlig og handlende, settes i bakgrunnen (Veum & Skovholt, 2022, s. 76). Et eksempel på nominalisering er at «[klimateutfordringene] vil kreve en *omlegging* av det enkelte menneskes forbruksvaner» (*Fokus*, s. 307, min kursivering). Her bidrar substantivet «omlegging» til at spørsmålet om hvem som skal besørge dette, blir stående åpent. Også passivisering innebærer at aktøren utelates fra teksten: «Klær *produseres* billig og kan raskt *byttes ut* når en ny motetrend tar over» (*Pilot*, s. 103, mine kursiveringer). Her flyttes oppmerksomheten vekk fra de handlende (agens) og over på konsekvensene av handlingene (Veum & Skovholt, 2022, s. 74), som i eksempelets tilfelle er at «klær produseres» og «raskt

kan byttes ut» (*Pilot*, s. 103). I noen tilfeller kan passivisering og nominalisering skyldes behov for å redusere overflødigheit i teksten, mens det i andre tilfeller kan tjene til å tilsøre agens- og kausalitetsforhold (Fairclough, 2015, s. 141). For å forstå hva som er tilfelle i de aktuelle tekstpassasjene, har jeg forsøkt å være oppmerksom på hvilke kontekster passiviseringen og nominaliseringen opptrer i.

Mange påstander blir ikke hevdet eksplisitt, men er implisitte antakelser, eller presupposisjoner (Svennevig, 2009). «At penger ikke er en utømmelig kilde, vil du selv oppdage den dagen du flytter hjemmefra» (*Pilot*, s. 67) er et eksempel på en presupposisjon der det implisitte premisset er at leseren ikke allerede vet at penger er en begrenset ressurs, men kommer fra et hjem der økonomien aldri har vært et problem. Som medlemmer av et fellesskap er vi avhengige av delte oppfatninger om hvordan verden ser ut – interaksjon er utenkelig uten en eller annen form for felles grunnforståelse (Skrede, 2017). Samtidig kan presupposisjoner bidra til å skjule premisser som ikke er opplagte eller akseptable for leseren (Svennevig, 2009), uten at mottakeren får anledning til å ta stilling til hvorvidt premisset er riktig eller uriktig, sant eller usant (Veum & Skovholt, 2022). Gjennom presupposisjoner utøves implisitt makt, og hegemoniske oppfatninger opprettholdes (Fairclough, 2003).

Kartlegging og analyse av nominalisering, passivisering og presupposisjoner, samt av metaforer, intertekstualitet, modale verb (kan, vil, må, bør osv, jf. Fairclough, 2003, s. 168) og pronomenbruk, gjorde det mulig for meg å skille det som stod skrevet fra tekstens dypere meningsinnhold (Laustsen et al., 2014, s. 117). Dette gjorde videre arbeid med å fastslå nodalpunktene enklere. Mangfoldet av analyseverktøy krevde gjentatte gjennomganger av teksten, med ulike språklige virkemidler som «briller». Fordi jeg gikk gjennom lærebøkene én etter én, er det nærliggende å tenke at fremstillingen av bærekraftig forbruk i den første læreboka jeg tok for meg, som var *Delta*, har farget hva jeg så etter både i *Fokus* og *Pilot*. Selv om jeg startet ett sted, gikk jeg imidlertid tilbake til de samme tekstene flere ganger, og prosessen var således et samspill mellom deler og helhet, der jeg stadig oppdaget aspekter ved tekstene som jeg ikke tidligere hadde hatt fokus på. I analysen fant jeg at flere av nodalpunktkandidatene egentlig var ulike uttrykk for samme nodalpunkt (Laustsen et al., 2014, s. 123). Med Laclau og Mouffes (2001) ord var de momenter i samme ekvivalenskjede, altså forskjellige språklige uttrykk knyttet sammen av at de uttrykte samme idémessige innhold (Laustsen et al., 2014, s. 122). I tabell 1 illustrerer jeg hvordan forholdet mellom nodalpunkt og ekvivalenskjede ble seende ut etter den tekstnære analysen. I tabellen

fremkommer det også at sosialt motivert forbruk, som stod på lista over potensielle nodalpunkter, er blitt underordnet nodalpunktet personlig ansvar.

Nodalpunkt	Ekvivalenskjede
Personlig ansvar	«Bruk hodet» = «Hva og hvor mye har du kastet den siste uken?» = «Vi kjøper ikke bare det vi har behov for; vi kjøper også det vi har lyst på» = Sosialt motivert forbruk = Ethiske forbrukere = «For å ha et bærekraftig kosthold bør du...» = «For å ha et etisk klesforbruk bør du ...» = «Hvor mange mennesker og hvor mye ressurser har vært involvert i produksjonen av de klærne du har på deg?»

Tabell 1: Ekvivalenskjede for nodalpunktet personlig frihet, slik det kommer til uttrykk i teksten «Bærekraftig forbruk – 'bruk hodet, vi har bare én klode'» i Pilot (s. 102-103). Tabellen er inspirert av Laustsen et al. (2014, s. 133).

De visuelle og multimodale tekstene krever andre analyseverktøy enn Faircloughs, og jeg tok utgangspunkt i Skredes (2017, s. 98) tabell over åtte ulike typer visuell modalitet. Tabellen,

som er basert på Kress og Van Leeuwen (2006, s. 160-163) og Machin (2011, s. 48-57), inkluderer ulike forhold ved lys og skygge, fargebruk, kontekstualisering og detaljering. Andre visuelle elementer som kan bidra til å fremstille makt- og ansvarsforholdene innen bærekraftig forbruk, er komposisjon, vinkler, avstand og blikk (Kress & Van Leeuwen, 2006). Et eksempel på funn fra den multimodale analysen, kan hentes fra *Pilots* tekst «Ressurspolitikk – ‘Vi har alle et ansvar!’» (s. 98-99). Under tekstbokser som handler om styrkene ved kvotepolitikk og om hvordan «myndighetene [kan] legge til rette for bærekraftig forbruk», finner vi et halvsidestort bilde av en ung jente som blar gjennom et klesstativ. Vimplene og folkemengden i bakgrunnen gir inntrykk av at bildet er tatt på en festival, og fordi ingen klær på stativet er like, tolker jeg det som brukte klær. Når bilder gjør aktiv bruk av en horisontal akse, er det elementene til høyre som representert det nye (Skrede, 2017, s. 102). Komposisjonen med klesstativet lengst til høyre i bildet, kan således leses som at brukte klær er noe nytt som ikke forutsettes kjent for iakttakeren (Kress & Van Leeuwen, 2006). Jeg ser få forbindelser mellom festivalboden med brukte klær og den ovenstående beskrivelsen av at myndighetene har ansvar for å «legge til rette for at det er enkelt for folk» (*Pilot*, s. 99) å leve bærekraftig og, og tolker derfor bildet som et uttrykk for at det til syvende og sist er forbrukerens ansvar å ta bærekraftige valg, på tross av at den omkringliggende teksten snakker om globale og statlige aktørers ansvar.

Avslutningsvis i tekstanalysen tok jeg et skritt tilbake, og undersøkte hvilken betydning nodalpunktene har for tekstens betydning i sin helhet (Laustsen et al., 2014). Her vurderte jeg blant annet hvordan styrkeforholdet mellom de ulike diskursene kom til uttrykk. At økonomisk vekst er nodalpunkt i det jeg har kalt forbrukersamfunnsdiskursen, samtidig som det utgjør momenter i de to øvrige diskursene, indikerer for eksempel at en økonomisk vekstlogikk er dominerende i lærebøkens omtale av bærekraftig forbruk. En slik kartlegging av det innbyrdes forholdet mellom tekstens strukturerende elementer, synliggjør hvilke diskurser som kommer til uttrykk i den diskursordenen lærebøkene utgjør (Fairclough, 1992; Laustsen et al., 2014).

### **3.6.2 Modelleranalyse**

Skolens lærebøker skal kunne brukes av alle elever, uavhengig av bakgrunn. Det er derfor relevant å undersøke hvorvidt de typer språklig og kulturell kompetanse lærebøkene forutsetter, er tilgjengelige for alle elever. Fordi modelleseren konstitueres gjennom et norm- og tekstsamspill (Tønnesson, 2004, s. 145), er et stikkord for modelleseranalysen presupposisjoner. Hva forutsettes kjent? Hvilken kompetanse forventes leseren å besitte? Jeg



finner også at pronomenbruk spiller en viktig rolle i konstruksjonen av modelleseren, og har særlig vært oppmerksom på hvordan personlige pronomen som «du» og «vi» eksplisitt skriver leseren inn i teksten. «Det er forståelig om *du* ønsker kredittkort eller forbrukslån for å kjøpe deg noe du har lyst på akkurat nå. Men *du* bør stille deg spørsmål om dette er noe *du* egentlig har behov for» (*Delta*, s. 217, mine kursiveringer) skaper en modelleser som er en sosialt motivert forbruker, mens «[s]pørsmålet (...) om det er mulig å nå målet om en bærekraftig utvikling uten å ta et oppgjør med det forbrukersamfunnet *vi* har utviklet» (*Delta*, s. 17, min kursivering) indikerer at den empiriske leseren bør se seg selv som medskyldig i utviklingen av en miljøskadelig forbrukerkultur. Jeg har også vært oppmerksom på at leserens sosiale posisjon kan artikuleres på andre måter enn ved hjelp av pronomenet «vi», eksempelvis som «Lille Norge» (*Fokus*, s. 307), «den rike delen av verden» (*Delta*, s. 238) og «De fleste» (*Fokus*, s. 101). Av dette har jeg forsøkt å utlede hvilken kompetanse som forutsettes kjent hos leseren, samt hvilke lesertyper modelleseren ses som motsats til («de andre»), og dermed hvilke empiriske lesere som potensielt ekskluderes fra den felles meningsskapingen.

### **3.6.3 Det naturaliserte og det utelatte**

Et viktig siktemål med både kritisk diskursanalyse og diskursteori er å undersøke hvordan alternative representasjoner, og dermed handlingsalternativer, forties (Bratberg, 2017). Makt utøves gjennom at ideologier naturaliseres og fremstilles som det eneste alternativet, noe som skjer ved at visse semiotiske ressurser anvendes i stedet for andre (Skrede, 2017, s. 29).

Hvordan semiotiske ressurser kan fungere ideologisk, undersøkes dermed gjennom tekstanalysen. Gjennom å sammenligne nodalpunkter og ekvivalenskjeder for de tre identifiserte diskursene – forbrukersamfunnsdiskursen, den globale diskursen og klima- og miljødiskursen – ble det tydelig for meg hvordan det som er tatt for gitt i én diskurs, er kritisert i en annen. Et eksempel på dette er økonomisk vekst, som ligger som premiss for forbrukersamfunnsdiskursens tilnærming til bærekraftig forbruk, men som klima- og miljødiskursen er mer ambivalent – og til dels kritisk – til: «Med økonomisk vekst og høyere levestandard øker også forbruket av mange viktige ressurser som jorda ikke har uendelig mye av» (*Fokus*, 2020, s. 299). Lærebøkenes flerstemmighet gjorde det dermed mulig å stille kritiske spørsmål ved de respektive diskursenes etablerte oppfatninger.

## **3.7 Validitet, reliabilitet og refleksivitet**

I møte med strengt definerte validitets- og reliabilitetskriterier, stiller den kvalitative tekstanalysen svakt (Bratberg, 2017). Reliabilitet og validitet i tradisjonell, gjerne positivistisk forstand, er dog ikke blant verken diskursanalysens eller modelleseranalysens målsetninger (Bratberg, 2017; Tønnesson, 2004). Dette betyr imidlertid ikke at spørsmål om reliabilitet og validitet er irrelevante, men at de bør bedømmes på måter som er relevante innenfor eget paradigme (Golafshani, 2003). Oppgavens sosialkonstruktivistiske utgangspunkt tilsier at dens validitet hviler på hvorvidt fortolkningene og konklusjonene fremstår som troverdige og pålitelige svar på problemstillingen (Creswell & Miller, 2000; Gleiss & Sæther, 2021).

### **3.7.1 Transparens**

Skrede (2017, s. 160) hevder at diskursanalysens troverdighet avhenger av at leseren kan se hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen. Jeg søker derfor å underbygge oppgavens troverdighet gjennom grundige og transparente beskrivelser av, begrunnelser for og refleksjoner over hvilke kriterier som er lagt til grunn, hvilke «briller» som er anvendt i tekstanalysen og hvilke tekstpassasjer som er opphav til mine fortolkninger (Creswell & Miller, 2000; Gleiss & Sæther, 2021). For å vise hvorfor mine funn og konklusjoner er rimelige, søker jeg å gi grundige beskrivelser og å supplere korte oppsummeringer og dekontekstualisert parafrasering med lengre sitater (Skrede, 2017, s. 159).

Å analysere samme tekstkorpus ved hjelp av flere metoder, kan bidra til å belyse materialet fra flere perspektiver, og slik styrke funnenes troverdighet (Patton, 1999). Diskursanalyse og modelleseranalyse tilbyr ulike innfallsvinkler på det samme tekstmaterialet, og kan sammen bidra til dypere forståelse av det komplekse fenomenet makt og ansvar innen bærekraftig forbruk. Der diskursanalysen er opptatt av å spore normer, ideer og begreper som former fremstillingen av den sosiale virkeligheten, er modelleseranalysens fokus hvordan leseren posisjoneres innenfor denne virkeligheten. De to metodene har imidlertid til felles at de er egnet til å utforske hvordan ulike virkelighetsbilder formidles gjennom tekst.

### **3.7.2 Refleksivitet og posisjonalitet**

Fortolkninger er subjektive, og forskerens forståelsesramme vil alltid være avgjørende for hvordan tekster fortolkes. Dette gjør det nødvendig å være tydelig og åpen om egen posisjonalitet (Gleiss & Sæther, 2021; Hjordemaal, 2014). I møte med lærebøkene har jeg en hel del bærekraftdidaktisk bagasje. Gjennom studieløpet har jeg lært at aktivt medborgerskap

spiller er sentral rolle i klimakampen, og min posisjon er således normativ, slik både kritisk diskursanalyse og bærekraftsspørsmål er – og bør være (Jørgensen & Phillips, 2002; Stevenson et al., 2013). Jørgensen og Phillips (2002, s. 22) skriver at vi «ved å se verden gjennom en gitt teori, kan (...) distansere oss selv fra noen av våre tatt-for-gitte forståelser» (min oversettelse). Gjennom et bredt teoretisk rammeverk – med Dobsons individorienterte medborgerskapsbegrep (2006) og Giddens' frie, autonome aktører (1984) på den ene sida, og Dimicks nyliberalismekritikk (2015) og Foucaults teori om styringsmentalitet (2002) på den andre – forsøker jeg både å tøyne min egen normativitet og å skape en større analytisk distanse til lærebøkens meningssystem, som springer ut av samme kultur som jeg selv er en del av (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 21-22).

### **3.7.3      Forskningsetiske overveielser**

Fordi hvem som helst kan kjøpe både lærebøkene og tilgang til de tilhørende nettressursene, som begge benyttes i offentlig skole, har det ikke vært nødvendig å innhente samtykke fra forfattere eller forlag (Gleiss & Sæther, 2021, s. 141; NESH, 2021). Samtidig som bøkene er funksjonell sakprosa (Tønnesson, 2012, s. 34), i betydningen at de er offentlig tilgjengelige tekster med en kollektiv forfatterforståelse, skrevet på vegne av institusjoner (forlag), er forfatterne navngitte mennesker av kjøtt og blod. Jeg som forsker er dermed ikke fullstendig fritatt fra plikten til å ta hensyn og unngå unødige negative konsekvenser (NESH, 2021). At diskursanalysen er forankret i en kritisk tradisjon for å belyse problematiske samfunnsforhold som potensielt kan være annerledes, innebærer imidlertid at kritikk av diskursbærende institusjoner (Neumann, 2001) – som lærebøker jo er – anses som nødvendig for å skape sosial endring (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64). Jeg vil presisere at jeg ikke ønsker å tillegge forfatterne noen bestemt ideologi eller intensjon, men først og fremst anser lærebøkene for å være bærere av samtidens politiske og kulturelle normer og verdier (Pingel, 2010, s. 7).

## 4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg legge fram min analyse av lærebøkene fremstillinger av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk. Ved hjelp av Laclau og Mouffes nodalpunktanalyse (2001) og verktøy fra Faircloughs (2015) analytiske rammeverk har jeg identifisert tre diskurser som strukturerer lærebøkene fremstillinger av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk:

Forbrukersamfunnsdiskursen, globaliseringsdiskursen og klima- og miljødiskursen.

Lærebøkene synliggjør både fellestrekk og meningsbrytning diskursene imellom, men tre momenter går igjen i samtlige diskurser: Økonomisk vekst som premisse for bærekraftig utvikling, en forbrukerorientert tilnærming til individers handlingsrom i møte med behovet for bærekraftig forbruk, og at myndighetenes makt og ansvar er kraftig nedtonet. Utdanning for bærekraftig utvikling vil alltid bære preg av dominante sosiale strukturer og ideologier (Dimick, 2015, s. 390), og samtlige diskurser legger en økonomisk logikk og en forbrukerorientert medborgerskapsforståelse til grunn. Dette vitner om at forbrukersamfunnsdiskursens markedsorienterte tilnærming til bærekraftig forbruk, er dominerende.

I modelleseranalysen undersøker jeg hvordan lærebøkene posisjonerer elevene innenfor bærekraftsspørsmål gjennom å foreskrive spesifikke måter tekstene bør forstås på. Analysen understøtter funn fra diskursanalysen idet forbrukeren fremstilles som personlig ansvarlig for bærekraftig forbruk, mens det er få oppfordringer til aktiv deltakelse i kollektive beslutninger. Jeg finner også at lærebøkene i sin omtale av forbruk skaper en modelleser med høy økonomisk kapital (Bourdieu, 2005). Resultatet er at muligheten for å utøve økologisk medborgerskap knyttes tett til kjøpekraft, og at lærebøkene fremstillinger av bærekraftig forbruk derfor kan være utenfor rekkevidde for visse elevgrupper (jf. Seljeseth, 2020).

Jeg vil begynne kapitlet med diskursanalysen, som er oppgavens primærmetode. De tre diskursene vil bli presentert etter grad av prominens i teksten, i synkende rekkefølge:

Forbrukersamfunnsdiskursen, den globale diskursen, klima- og miljødiskursen. Deretter vil jeg gjøre rede for modelleseranalysen. Avslutningsvis vil jeg samle trådene og diskutere lærebøkene samlede fremstilling av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk.

## 4.1 Forbrukersamfunnsdiskursen

Du er en forbruker. Når du shopper, reiser eller surfer på nett, forbruker du. Hele samfunnet vårt er et forbrukersamfunn, hvor det å handle og bruke penger i stor grad er sosialt motivert. (*Delta*, s. 216)

I det ovenstående sitatet gir *Delta* uttrykk for at «det å handle og bruke penger» er grunnleggende viktig i forbrukersamfunnet vi lever i. Læreboka understreker at «en økende levestandard er mulig fordi vi har økonomisk vekst» (*Delta*, s. 15), og økonomisk vekst fremstår dermed som et premiss for bærekraftig samfunnsutvikling og forbruk. Innenfor forbrukersamfunnsdiskursen er målet at det økonomiske systemet skal opprettholdes, og klimaendringene må dermed imøtegås innenfor rammene av disse strukturene.

Verdenskommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling, som definerer bærekraft som «en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42), ses ikke som uforenlig med fortsatt økonomisk vekst. Snarere fungerer likhetstegn mellom økonomisk vekst, høyt forbruk og høy levestandard som premiss i diskursens omtale av bærekraftutfordringer. I *Delta* artikuleres den nære forbindelsen mellom vekst og velstand som at valget står mellom å dele ut flere konsesjoner til oljeleting, og «masseløst arbeid og økonomisk krise (...)» (*Delta*, s. 171). Sistnevnte alternativ vil gi utslag i form av redusert forbruk, som «i ytterste og mest dramatiske konsekvens kan føre til at hele forbrukersamfunnet krasjer» (*Pilot*, s. 67).

Diskursens grunntanke om at det «[i] et samfunn er (...) viktig at vi bruker penger» (*Pilot*, s. 67) kan ses i lys av en nyliberal samfunnsutvikling, der markedet spiller hovedrollen i velstandsveksten (Cao, 2015). Et symptom på dette er at diskursen vektlegger forbrukerens personlige frihet til å «stadig oftere [kjøpe] nye klær og møbler» og «[dra] stadig oftere og lengre på ferie» (*Delta*, s. 17). «Kjøpe- og gjeldsfesten har blitt en virvelvind som øker i styrke etter hvert som markedet introduserer nye ting» (*Pilot*, s. 66), mens den markedsregulerende staten er nærmest fraværende, i tråd med nyliberalt tankegods om det frie markedet betydning (Hvidsten, 2022). Diskursens markedsorientering og økonomiske logikk forvandler medborgerskap fra en politisk til en økonomisk aktivitet (Cao, 2015, s. 66) gjennom å understreke at forbrukeren har et ansvar for å foreta bærekraftige valg i sin hverdag som konsument: «Tenk over de siste 24 timene i livet ditt. Hvor mange ting laget av plast har du brukt eller kastet?», spør *Fokus* (s. 299). At forbrukernes personlige frihet vektlegges

tungt, samtidig som det appelleres til deres samvittighet, gir ifølge Miller og Rose (1990) en illusjon om myndiggjøring (*empowerment*). Identitet og forbrukervalg formidles som tett sammenvevde, og bærekraftige forbrukervalg fremstår dermed som spørsmål om personlig moral og integritet: «*Etiske forbrukere* tenker over hvilke varer og tjenester de kjøper, og hvilke bedrifter de kjøper fra» (*Pilot*, s. 103). At forbrukermakt trekkes fram som en måte å utøve økologisk medborgerskap på, kan forstås som styringsmentalitet (Foucault, 1980) i markedets favør: For å utøve forbrukermakt, må individet forbruke, og gjennom fortsatt forbruk opprettholdes den økonomiske veksten (Seyfang, 2005).

Det er ikke slik at forbrukersamfunnet som struktur underkjennes:

Samfunnet vårt kan beskrives som et forbrukersamfunn, hvor det å handle og bruke mer varer og tjenester er sosialt motivert. Det betyr at vi kjøper ting selv om vi ikke trenger det for å dekke de grunnleggende behovene (...)  
(*Delta*, s. 15)

Sett i sammenheng med at det «[i] et samfunn er (...) viktig at vi bruker penger» (*Pilot*, s. 67), illustrerer sitatet hvordan forbrukersamfunnet på samme tid er naturalisert og kritisert, og det er nærliggende å stille spørsmål ved om samme diskurs kan romme slike motsetningsfylte fortellinger. Min analyse indikerer at lærebøkene eksplisitte kritikk av forbrukersamfunnet – som når forfatterne av *Pilot* skriver at «[m]aterialisme spiser oss opp innenfra» (*Pilot*, s. 104) – ikke rokker ved fortellingen om at økonomisk vekst er det viktigste, men snarere er betinget av premisset om fortsatt forbruk: «Jo, det gir en godfølelse å kjøpe den ene tingen» (*Pilot*, s. 105). Der tekst og undertekst artikulere ulike diskurser, trumfer altså underteksten. Dette illustrerer hvordan økonomisk vekst er en etablert diskursiv sannhet som ikke lenger anses som betinget og produsert, men som objektiv og naturlig (Laclau, 1990, s. 34).

I den videre analysen vil jeg ta for meg en håndfull elementer som bidrar til å forme forbrukersamfunnsdiskursens bilde av bærekraftig forbruk og av forbruk som sådan, deriblant ideen om at forbruk er uttrykk for frihet og identitet, og fortellingen om det grønne skiftet. Jeg vil beskrive hvordan diskursens tilnærming til bærekraftig forbruk bygger på et premiss om økonomisk vekst, og hvilke konsekvenser dette har for diskursens fremstilling av makt og ansvar. Avslutningsvis vil jeg ta for meg diskursens fremstilling av demokrati som et hinder for bærekraftig utvikling.

#### 4.1.1 Forbruk som frihet

De fleste interesserer seg for penger, og i dette kapitlet skal du lære mer om hvordan du best kan tjene, spare og bruke penger på en måte som gir deg følelsen av selvstendighet. (*Fokus*, s. 101)

Fremstillingen av forbruk som frihet er grunnleggende i forbrukersamfunndiskursen. Dette er ikke overraskende, all den tid det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* innenfor samfunnsfaget handler om identitet, selvfølelse og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). At det å tjene og bruke egne penger fremheves som et viktig aspekt ved selvstendighet i møte med ungdom som står på terskelen til voksenlivet, er ikke unaturlig. Enten det er russebuss, reise, egen bolig eller nye klær, er det «alltid (...) noe å spare til» (*Fokus*, s. 105). Fordi «[d]u er en forbruker» (*Delta*, s. 216) og «[d]et å handle og bruke tjenester i stor grad er sosialt motivert» (s. 216), er en logisk slutning at også ditt forbruk er sosialt motivert. I forbrukersamfunnet «handler kjøpene våre i stor grad om at vi handler en identitet» (*Delta*, s. 216), og for ungdom som frykter «å havne utenfor ved å mangle noe ‘alle andre’ har» (s. 216) fortøner friheten til å bygge sin sosiale identitet og tilhørighet gjennom forbruk seg som viktig.

##### 4.1.1.1 Frihet for noen – men ikke for alle

En diskurs som setter likhetstegn mellom forbruk og frihet, kan i seg selv bidra til kjøpepress. *Delta* spør retorisk om «du [kan] gå med arvede klær som er lite brukt og i fin stand, og som var skikkelig in for fem år siden?» (*Delta*, s. 16), og presupponerer slik et motsetningsforhold mellom brukte klær og sosial status. Ved å gi uttrykk for at arvede klær er mindre sosialt akseptert, bidrar *Delta* til å opprettholde en symbolsk skillelinje (Lamont, 1992) mellom dem som går med pent brukt arvetøy og «oss» som følger med på moten og kler oss deretter. På tross av at pronomenet «vi» ikke brukes, tilsier diskursens logikk at leseren er ment å identifisere seg med dem som velger å følge moten av frykt for å bli «stilt utenfor om ikke du også har [et bestemt produkt]» (*Delta*, s. 16). Videre indikerer modalverbet «kan» at det å gå med arveklær er et aktivt valg, og grensedragningen blir dermed kulturell (Lamont, 1992). Samtidig har den unektelig også en sosioøkonomisk slagside, idet alle elever neppe har råd til å velge bort arvetøyet til fordel for stadig nye trendplagg. Gjennom å fremstille høyt forbruk som viktig for sosial tilhørighet, bidrar diskursen til at habitusformer med høy økonomisk kapital kan beholde sin sosiale dominans (Bourdieu, 2005; Prieur & Rosenlund, 2010). Samtidig bidrar forestillingen om at konsum er uttrykk for identitet til å holde den økonomiske veksten ved like, gjennom å oppfordre til fortsatt forbruk.

«Når du blir 18 år, er du myndig og ansvarlig for din egen *personlige økonomi*», skriver *Pilot* (s. 84). Ansvar er et stikkord i lærebøkene fremstilling av personlig forbruk. Et eksempel på dette kan hentes fra NRK-saken «Nordmenn er i verdenstoppen på gjeld», som er gjengitt i *Pilot* (s. 86). Ifølge artikkelen viser en SIFO-undersøkelse om økonomisk trygghet at én av ti enten «sliter med å betale regningene sine, eller bare så vidt får det til å gå rundt». NRK-sakens tittel indikerer at årsaken til betalingsvanskene er stor gjeld, og intervjuobjektets gjentatte uttalelser om at han «tror han hadde sluppet noen av gjeldsproblemene hvis han hadde lært mer om økonomi på skolen», får den økonomiske utryggheten til å fremstå som et resultat av manglende kunnskap og dårlige valg. Betalingsvanskene fremstår dermed som selvforskyldte, og *Pilot* utforsker heller ikke muligheten for at disse kan knyttes til strukturelle årsaker, som fattigdom og vedvarende lavinntekt. At elevene tidligere i samme kapittel oppfordres til «å inkludere og å forstå at ikke alle har råd til de samme tingene» (*Pilot*, s. 65), illustrerer hvordan underteksten trumfer det eksplisitt uttalte der disse artikulere ulike diskurser.

Lærebøkene fremstilling av nordmenns betalingsvansker som resultat av dårlige valg, underbygger fortellingen om at forbruk er lystbetont:

[d]et er forståelig om du ønsker kredittkort eller forbrukslån for å kjøpe deg noe du har lyst på akkurat nå. Men du bør stille deg spørsmål om dette er noe du egentlig har behov for. (*Delta*, s. 217)

I sitatet er «behov» tilsynelatende forstått i fundamental maslowsk forstand, som å «få i oss nok næring og holde oss varme» (*Delta*, s. 216), og motsetningsforholdet mellom «lyst på» og «behov for» bygger på en presupposisjon om at ingen trenger kredittkort for å betale for nødvendigheter som tannlege og næringsrik mat. Personlig økonomi fremstår først og fremst et spørsmål om disiplin og viljestyrke:

Det å ende opp med en uhåndterlig gjeld legger sterke begrensninger på hva du kan gjøre og ikke gjøre. Et virkemiddel for å motarbeide dette, er å *passé på* forbruket sitt. (*Delta*, s. 215, min kursivering)

At noen «ende[r] opp med en uhåndterlig gjeld» uansett hvor godt de passer på forbruket sitt, er imidlertid ikke del av diskursens fortelling. Selv om teksten «Lånt lykke» er plassert i kapitlet «Ulikhet og utenforskap», som handler om sosiale forskjeller, trekkes det ingen paralleller mellom gjeld og lavinntekt – på tross av at det tidligere i kapitlet konstateres at



«fordelingen av goder og byrder er systematisk ulikt fordelt mellom medlemmene» (*Delta*, s. 186):

Det handler ikke om at ulike folk tar ulike valg og oppnår ulike goder, men om at noen får ta mange valg i livet, mens andre må ta til takke med det de får.

(*Delta*, s. 186)

Jeg trekker slutningen at strukturens påvirkningskraft anerkjennes der diskursen snakker om fattigdom og lavinntekt, samtidig som individet fremstilles som fritt og ansvarlig når personlig økonomi er tema.

I diskursens fortelling om det ansvarlige autonome individet, ligger også en kime til moralsk grensedragnings mot de gjeldstyngede fattige (Lamont, 1992): Har de ingen selvdisiplin? Slike symbolske grenser vitner om at diskursen underspiller at ulikheten i tilgang til ressurser former ulike aktørers handlingsrom, og at den i begrenset grad anerkjenner strukturens betydning (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 54).

#### **4.1.2 Økonomisk vekst**

«En økende levestandard er mulig fordi vi har økonomisk vekst», mens «den stadige økningen i ønske om å kjøpe (...) driver den videre økonomiske veksten i samfunnet», skriver forfatterne av *Delta* (s. 15). Forbrukersamfunnsdiskursens økonomisk vekst-narrativ kan leses som en diskursiv tolkning av bærekraftmålene, hvis økonomiske dimensjon fortolkes som en målsetning om «økonomisk vekst for alle» (*Delta*, s. 231). Diskursens grunntese er at økonomisk vekst er viktig for velstandsvekst, mens velstandsvekst gir økt forbruk, som i sin tur bidrar til ytterligere økonomisk vekst. Prosessen er rekursiv, og kan i teorien gi evig økonomisk vekst, slik det hevdes i *Deltas* nettressurs *Sånn er Norge: Evig vekst*, som bygger på NRK-programmet med samme navn. Grafisk kan diskursens vekstlogikk fremstilles slik:



Figur 1: Forbrukersamfunnsdiskursens vekst-velstand-narrativ.

I dette delkapitlet om økonomisk vekst vil jeg vise hvilke implikasjoner markedets betydning i forbrukersamfunnsdiskursen har for fordelingen av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk. Jeg argumenterer for at fordi markedet er arenaen for forbruk, settes søkelyset på markedsaktørene, altså forbrukere og produsenter. Jeg viser også hvordan markedets rolle for å skape fortsatt økonomisk vekst gjør det nødvendig for diskursen å fremheve at bærekraftig utvikling fordrer endring av forbruket, framfor reduksjon.

#### 4.1.2.1 Frie markeder med ansvarlige aktører

Forbrukersamfunnsdiskursen bygger på en fri og kapitalistisk markedsmodell, der tilbud og etterspørsel står i et gjensidig forhold, og myndighetenes rolle er redusert til å fasilitere for fri konkurranse (Tranøy, 2007). Dette nevnes ikke eksplisitt, men kommer til uttrykk i formuleringer som «Kjøpe- og gjeldsfesten har blitt en virvelvind som øker i styrke etter hvert som markedet introduserer nye ting» (*Pilot*, s. 66), der forbruket fremstår som drevet fram av et abstrakt, uregulert marked. Innenfor markedssfæren påvirker profittmaksimerende produsenter sosialt motiverte, lystdrevne forbrukere til å forbruke mer:

Mange av produktene vi kjøper, er (...) laget for relativt raskt å gå i stykker eller bli utdatert, slik at vi tvinges til stadig å kjøpe nytt også om vi egentlig ikke ønsker det. Dette gjør produsentene for å kunne selge mer og dermed tjene mer penger. (*Delta*, s. 17)

Her fremstilles produsentene som utspekulerte kapitalister som er ansvarlige for det lite bærekraftige overforbruket i vår del av verden. At produsentene utøver sin makt over

forbrukeren gjennom å produsere lite holdbare varer og å «gi deg lyst til å kjøpe [dem]» (*Delta*, s. 16), fritar likevel ikke forbrukeren fra sitt ansvar: «Både forbrukerne og produsentene bidrar (...) til at forbrukersamfunnet ofte omtales som et bruk-og-kast-samfunn» (*Delta*, s. 17). Også i lærebøkene kritikk av forbrukersamfunnet er det utelukkende forbrukere og produsenter som utpekes som ansvarlige: «Resultatet av presset fra kommersielle aktører og vår egen kjøpsmulighet har skapt et bruk-og-kast-samfunn» (*Delta*, s. 217). Følger vi diskursen og betrakter forbruk som noe som reguleres ved hjelp av markedsmekanismer, fremstår det logisk at det er aktørene på markedet som har makt til å gjøre forbruket mer bærekraftig (Hursh et al., 2015). En slik fremstilling gir imidlertid et begrenset bilde av hvordan markedet kan endres for å ivareta behovet for mer bærekraftig forbruk, der politisk styring og regulering spiller en sentral rolle (Hursh et al., 2015).

For å gi en nyansert fremstilling av hvordan markedet kan og må endres, kunne det vært nærliggende å trekke inn myndighetenes makt til å styre markedet i en grønnere retning (IPCC, 2022). I læringsstien «Bærekraftig mote» forteller *Fokus* at mange «opplever at det er dyrt å bruke skreddere for å reparere og endre plagg de allerede eier», og at «Framtida i våre hender (FIVH) krever miljøavgifter på nye plagg og avgiftslette på reparasjon av gamle klær». Elevene får i oppgave å «[d]iskuter[e] hva som er best: Å innføre nye avgifter eller å senke prisene på skreddertjenester». Her kommer det fram at myndighetene har makt til å regulere etterspørselen etter nye varer gjennom å innføre avgifter på nye varer eller å gi avgiftslette til reparasjon og omsøm. Jeg finner derimot ikke andre eksempler på at myndighetene kan regulere markedet for å stagge overforbruket. Myndighetenes makt er ifølge lærebøkene begrenset til å «legge til rette for at det er enkelt for folk [å leve mer bærekraftig]» (*Pilot*, s. 99) – til å appellere og informere (s. 99), dulte og lokke med økonomiske insentiver (*Fokus*, s. 310). Fremstillingen står i kontrast til at FNs klimapanel, som slår fast at statlig markedsregulering er viktig for bærekraftig utvikling (IPCC, 2022).

#### **4.1.2.2 Bærekraftig forbruk: Endring eller reduksjon?**

De samme strukturene som opprettholder det miljøskadelige overforbruket, er avhengige av fortsatt økonomisk vekst. Forbrukersamfunnsdiskursen løser dette dilemmaet ved å oppfordre til endring av og bevissthet rundt eget konsum, heller enn til å redusere forbruket nevneverdig:

*Etiske forbrukere* tenker over hvilke varer og tjenester de kjøper, og hvilke bedrifter de kjøper fra. De tenker også over hvordan de bruker og behandler de de har kjøpt, og hvordan de til slutt kvitter seg med det. (*Pilot*, s. 103)

Sitatet knytter appellen til forbruksendring til forbrukerens integritet, med omtanke, rettferdighet og miljøvennlighet som moralske rettesnorer. Forbrukerens moralske ansvar er også synlig i lærebøkene nettressurser. Læringsstier og oppgaver med titler som *Hvor mye mat kaster du?* (*Delta*), *Hvordan leve bærekraftig?* (*Pilot*) og *Bærekraftig mote* (*Fokus*) uttrykker at bærekraft handler om livsstilsvalg, og formidler en fortelling om at økologisk medborgerskap best utøves i privatsfæren (Dobson, 2007), gjennom bevissthet om matsvinn og shoppingvaner. I sistnevnte læringssti, *Bærekraftig mote*, peker *Fokus* på at «[d]et finnes flere måter å redusere klimaødeleggelsene på som følger i kjølvannet av endringene i motebildet», men at «[d]en aller letteste måten å bidra, er å handle færre klær». Her oppfordres det faktisk til å kjøpe mindre, samtidig som økonomien opprettholdes på andre måter: «En annen måte vi kan bidra på, er å leie klær til spesielle anledninger». Til slik klesleie knytter det seg imidlertid noen utfordringer:

Det krever at det finnes bedrifter som tilbyr klær til utleie, men også at disse har mange nok alternativ, både innen stil og merker. Kundene må kunne finne noe som passer og som er et godt nok alternativ til selv å kjøpe et plagg.  
(*Fokus*, *Bærekraftig mote*)

Jeg leser *Bærekraftig mote* som nok et eksempel på at tekst og undertekst formidler ulike diskurser. Samtidig som klesleie fremsnakkes, trekker teksten fram årsaker til at dette er en suboptimal løsning, og det endelige budskapet blir dermed at det er enklere å kjøpe nytt dersom man vil ha noe som passer egen stil, identitet og kropp. Fremstillingen av ansvaret for bærekraftig klesforbruk er også overveiende individorientert – drøftingen av ansvar handler om at «det ikke nødvendigvis er unge jenter som er verstingene, det kan like godt være middelaldrende damer som handler mye klær» (*Fokus*, *Bærekraftig mote*). Spørsmålet om hvilke forbrukere som bærer størst ansvar for vårt miljøskadelige klesforbruk (unge jenter eller middelaldrende damer), kan bidra til å trekke oppmerksomheten vekk fra de strukturelle årsakene til overforbruket, og fra måter elevene kan påvirke lite bærekraftige strukturer gjennom demokratisk deltakelse (Dimick, 2015).

### 4.1.3 Det grønne skiftet

Hvis økningen fortsetter i samme takt, vil vi mest trolig gå mot en global oppvarming på drøyt 3 grader innen 2100. Det er et katastrofescenario, som blant annet vil innebære et dramatisk fall i den globale matproduksjonen (*Delta*, s. 254)

Dystre klimarapporter er vanskelige å forene med forbrukersamfunnsdiskursens fortelling om evig økonomisk vekst og velstand, og innenfor diskursen tolkes behovet for utslippsreduksjon inn i et teknokratisk og individualistisk virkelighetsbilde. Et eksempel på dette kan hentes fra *Deltas* læringssti, *Klart vi kan forandre verden!*. Gjennom NRK-serien *Grenseløs* formidler *Delta* at den teknologiske utviklingen i 2050 vil ha gitt oss innendørs skianlegg i Nordmarka og selvforsynte nabolag med grønne hager på taket, slik at Norge langt på vei er uberørt av at jorda nå er 2,5 grader varmere. Maniates (2002, s. 55) beskriver en slik teknokratisk fremtidsvisjon som «a struggle-free ecorevolution (...) made possible by the combination of technological innovation and consumer choice with a conscience». *Deltas* fremstilling illustrerer hvordan ressurseffektivitet, grønn teknologi og sirkulærøkonomi er sentrale momenter i diskursens fortelling om at bærekraftig utvikling kan oppnås innenfor eksisterende politiske rammer.

«Det å utvikle og ta i bruk ny utslippsfri teknologi er ikke gratis», konstaterer *Delta* (s. 238). Økonomisk vekst er derfor nødvendig for å finansiere det grønne skiftet, som ikke bare vil løse klimautfordringene, men også globale fattigdomsproblemer:

[A]t teknologien kan utvikles så raskt at produksjonen som forurenses mye, kan erstattes fullstendig (...) vil være nødvendig hvis de fattigste i verden skal kunne øke forbruket sitt, uten at forbruket i den rike delen av verden skal måtte redusere forbruket sitt. (*Delta*, s. 238)

Av sitatet fremgår det at u-land ikke vil kunne tre ut av fattigdom og øke sitt forbruk dersom vi ikke klarer å utvikle utslippsfri teknologi, fordi rike land da vil måtte redusere sitt forbruk – og dermed også sin økonomiske vekst. Det er som nevnt «ikke gratis» å utvikle ny teknologi, og fordi «de rike landene [må legge] grunnlaget for at [utslippsreduksjon] skal være mulig gjennom grønn teknologiutvikling» (*Delta*, s. 255), vil mangel på økonomisk vekst i industriland ha negative konsekvenser for det grønne skiftet.

Parallelt med den teknologioptimistiske fortellingen om det grønne skiftet, beskriver forbrukersamfunnsdiskursen sirkulærøkonomi som et nødvendig og viktig steg mot et mer

bærekraftig samfunn. Dette elementet ved bærekraftig forbruk kan spores i samtlige læreverk, men er mest fremtredende i *Fokus*, som definerer sirkulærøkonomi som «et samfunn der produksjon og forbruk er organisert på en slik måte at ressursene gjenbrukes og tas vare på» (s. 325). Sirkulærøkonomi innebærer at ressursene sirkulerer: Varer produseres mer bestandig, slik at de kan «repareres, selges videre eller deles med andre», før de gjenvinnes og blir til nye varer (*Fokus*, s. 308-309). Gjennom å beskrive hvordan ressursene kan gjenbrukes og bli til nye varer, vektlegger diskursen at forbruket må endres, heller enn å reduseres. Slik ivaretar diskursen behovet for fortsatt forbruk, og dermed også økonomisk vekst. *Fokus* knytter mangelen på sirkulærøkonomi i dagens forbrukersamfunn til fravær av struktur som legger til rette for reparasjon, gjenbruk, deling og gjenvinning. Med utgangspunkt i hvordan det sirkulærøkonomiske livsløpet for en sykkel ville sett ut, peker forfatterne på at

det kunne vært flere steder hvor du kunne fått reparert sykkelen; det kunne vært en returordning hvor utslitte sykler kunne leveres inn og plukkes fra hverandre slik at råvarene kan brukes om igjen (...); det kunne vært et bedre utbygd brukmarked (...) (*Fokus*, s. 308-309)

Sitatet utpeker ingen aktører som ansvarlige for å legge til rette for sirkulærøkonomien. Ved å konstatere at «måten vi organiserer vareproduksjonen på, kan ha minst like mye å si for belastningen på naturen som de valgene du selv kan gjøre som forbruker» (*Fokus*, s. 309, min kursivering), abstraheres ansvaret til et udefinert «vi». Her ville det vært nærliggende å peke på myndighetene som en aktør med både makt til og ansvar for å utvikle nødvendig infrastruktur og stille krav til design-, produksjons- og gjenvinningsprosessen, slik EU-kommisjonen (2020) i sin handlingsplan for sirkulærøkonomi varsler at de vil gjøre. Lærebøkene blikk er imidlertid ikke vendt mot myndighetene, men mot forbrukerne. Forbrukeren posisjoneres stadig som autonomt handlende, og sirkulærøkonomi fremstår nærmest som noe individer kan utøve på egenhånd: «Et steg i riktig retning kan være å reparere det du har, gi videre det du ikke trenger og pante det som kan pantes» (*Fokus*, s. 309). Kimen til kritikk av manglende sirkulærøkonomisk infrastruktur som finnes i *Fokus*' etterspørsel etter «det [som] kunne vært (s. 308-209), befruktes dermed ikke. Sirkulærøkonomi reduseres snarere til et spørsmål om å reparere og resirkulere, og individers handlingsramme i møte med klimakrisa begrenses til forbrukerrollen (Dimick, 2015; Hayward, 2012).

Økonomisk gevinst fremstår som en drivkraft for sirkulærøkonomi. *Fokus* forteller en historie om videregående eleven Kasper, som «har litt av et spareprosjekt på gang» og derfor skal pusse opp gutterommet «etter prinsippene for *sirkulærøkonomi*» (*Fokus*, s. 105). Dette

innebærer at han i størst mulig grad skal pusse opp gamle ting, bytte til seg varer han trenger, kjøpe brukt i stedet for nytt – kort sagt gjøre det han kan for å spare penger. *Samtidig* gjør han en innsats for miljøet fordi han forbruker mindre ressurser enn han ville gjort ved å kjøpe alt nytt (*Fokus*, s. 105, min kursivering)

Insentivet til Kaspers sirkulærøkonomiske oppussingsprosjekt er med andre ord økonomisk, mens miljøgevinsten ved gjenbruk fremstår som sekundær. At miljøvennlighet fremstilles som et biprodukt av økonomisk gunstige handlinger, gir uttrykk for et bilde av bærekraftig forbruk som et valg man kan ta når det passer for lommeboka (jf. Sinnes, 2021).

#### **4.1.4 Demokrati versus bærekraft**

Som vist, fremstiller forbrukersamfunnsdiskursen forbrukeres og produsenters handlinger som «relativt uavhengige» av strukturelle forutsetninger (Dobson, 2007, s. 277; Giddens, 1984). At andre strukturer og påvirkningsarenaer enn markedet er usynlige, bidrar ikke bare til å innskrenke individers handlingsrom til forbrukervalg, men også til en forestilling om at forholdet mellom stat og borgere er – og bør være – friksjonsfritt: «Felles mål og samarbeid er viktige forutsetninger for å lykkes» (*Pilot*, s. 95). Gjennom at «felles mål og samarbeid» betones som viktige forutsetninger for å lykkes i klimakampen, gir diskursen uttrykk for at uenighet vil fungere som kjepper i hjulene for det felles bærekraftprosjektet. Bærekraftig utvikling krever «at folk flest ikke stritter imot hver gang [politiske beslutninger] fører til at vi må endre måten vi er blitt vant til å leve på», konstaterer *Fokus* (s. 313), og gir slik uttrykk for at bærekraftig utvikling er én ting, heller enn et begrep som gjennom demokrati og deliberasjon kan fylles med ulikt innhold (Kvamme & Sæther, 2019, s. 27). Mouffe (2005) kritiserer en slik konsensusorientering for å fortrenge politisk debatt og alternative oppfatninger.

Konsensusorienteringens fravær av åpne verdi- og interessenmotsetninger krymper det politiske rommet, hevder Swyngedouw (2013). Fraværet av statlig markedsstyring kan tolkes som resultat av et ønske om å redusere demokratisk friksjon, idet det begrunnes med at «folk stritter imot når tiltakene går ut over dem selv» (*Fokus*, s. 311). Argumentet om at

«klimatiltak [kan] oppleves som urettferdige» (*Fokus*, s. 312) kommer til uttrykk gjennom at både *Delta* og *Fokus* trekker fram de gule vestene i Frankrike og Folkepartiet Nei til Bompenger (FNB) i Norge som vitnesbyrd om at klimatiltak oppleves som urettferdige når de «rammer vanlige folk som ikke har noe alternativ til å kjøre bil» (*Fokus*, s. 312). Samtidig som «byrdene blir veltet over på vanlige arbeidere og folk i distriktene», lever «en elite av høyt utdannede, velstående mennesker i storbyene fortsatt (...) godt» (*Delta*, s. 256). Gjennom å belyse hvordan grupperingene opplever klimatiltakene som undertrykkelse av økonomisk svakerestilte, trekker lærebøkens beskrivelser av de gule vestene og FNB både sosioøkonomiske og moralske grenser (Lamont, 1992) mellom «vanlige folk» og «eliten». Selv om de gule vestenes og FNBs kamp illustrerer hvordan bærekraftig utvikling er komplekst og komplisert (Lysgaard & Jørgensen, 2020), vies motstemmer til de to populistiske grupperingene langt mindre plass i lærebøkene. Dette bidrar til at argumentet om at klimatiltak skaper sosial urettferdighet, blir stående uimotsagt.

Lærebøkene knytter argumentet om sosial urettferdighet til demokratiet:

Eksemplene viser at det ikke er så lett å få gjennomført nødvendige klimatiltak når disse oppleves som urettferdige eller går ut over andre ting vi setter pris på. Så lenge mange nok i befolkningen stritter imot, er det vanskelig for demokratisk valgte politikere å gjennomføre upopulære tiltak. (*Fokus*, s. 312)

I sitatet beskrives klimatiltakene som «nødvendige», men også som vanskelige å gjennomføre innenfor rammene av et demokrati. Selv om det er lite kontroversielt å hevde at demokratiet er tungrodd i møte med behovet for drastiske endringer (Hvidsten, 2020), kan sitatet leses inn i en større diskursiv fortelling om at det ikke finnes noen mellomting mellom holdningskampanjer og klimadiktatur:

Hadde det ikke vært mer effektivt å forby storfe og sauehold i Norge enn å oppfordre befolkningen til å spise mindre rødt kjøtt? (...) Det kan jo ta lang tid før et flertall i befolkningen innser alvoret og endrer måten vi lever på. (*Fokus*, s. 312)

Her forstår jeg *Fokus* som at flertallets manglende forståelse av klimautfordringene tilsier at disse ikke kan imøtegås innenfor demokratiets rammer. Demokrati og bærekraft settes dermed opp mot hverandre i et dikotomisk forhold. Fortolkningen min underbygges av at *Fokus* videre beskriver et dystopisk scenario, hentet fra romanen *Nullingen* av Paul Abel (Vatne,



2018), der Pan-etisk forbund søker å gjøre Norge til «et perfekt bærekraftig samfunn» (*Fokus*, s. 313):

Alt forbruk er underlagt statlig kontroll, bilkjøring er ikke lenger lov, og folk er stuet sammen i trange boliger som alle ser helt like ut. Staten har også innført et poengsystem som belønner dem som lojalt støtter opp om påbudene til de nye styresmaktene. (*Fokus*, s. 313)

I sitatet settes fri vilje og demokratisk deliberasjon opp mot statlig kontroll og planetens overlevelse. I tråd med Swyngedouws (2013) kritikk av det post-demokratiske samfunnet, kan *Fokus*' fremstilling leses som en devaluering av demokratisk deltakelse og deliberasjon som verktøy i klimakampen. Fortellingen står også i kontrast til læreplanens bærekraftdidaktiske verdigrunnlag, der aktivt medborgerskap trekkes fram som en forutsetning for bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Analysen av forbrukersamfunnsdiskursen har vist at diskursens markedsorientering plasserer forbrukere og produsenter i sentrum, med særlig vekt på forbrukerens makt til å påvirke produsentene og ansvar for å velge bærekraftige produkter. I fortellingen om det grønne skiftet beskrives teknologi som løsningen på bærekraftutfordringene, men «å utvikle og ta i bruk ny utslippsfri teknologi er ikke gratis» (*Delta*, s. 238). Fortsatt økonomisk vekst – og fortsatt forbruk – er dermed en viktig del av løsningen. Videre finner jeg at diskursen fremhever «[f]elles mål og samarbeid» som «viktige forutsetninger for å lykkes» (*Pilot*, s. 95). Jeg leser dette som uttrykk for et ønske om konsensus. Kombinert med at diskursen formidler at det ikke finnes noen mellomting mellom holdningskampanjer og klimadidaktur, bidrar diskursens perspektiv på klimasamarbeid til at demokrati og bærekraft fremstår som diametrale motsetninger.

## 4.2 Den globale diskursen

Det store dilemmaet er at metoden som hittil har blitt brukt for å få land ut av fattigdom, industrialisering, også er det som er årsaken til det økende forbruket av de fossile brenslene olje, gass og kull, som er hovedårsaken til global oppvarming. For at de fattige i verden skal kunne komme opp på en akseptabel levestandard, må vi derfor finne nye utslippsfrie måter å produsere på. (*Delta*, s. 237-238)

Der forbrukersamfunnsdiskursen vektlegger den økonomiske dimensjonen ved bærekraftig utvikling, inkluderer den globale diskursen samtlige tre dimensjoner – den økonomiske, den sosiale og klima- og miljødimensjonen (FN, u.å.). Frihandel, teknologideling og utslippskvoter spiller en sentral rolle i diskursens fremstilling av bærekraftig forbruk, og fremheves som løsninger som kan bidra til både «økonomisk vekst for alle» (*Delta*, s., 231) og til reduksjon av fattigdom og klimagassutslipp. Løsningene ivaretar imidlertid ikke alltid helheten i bærekraftig utvikling, og imøtegår eksempelvis målet om fattigdomsreduksjon på bekostning av målet om utslippsreduksjon. Et eksempel på dette er hvordan globalt handelssamarbeid omtales med positiv valør i *Delta*:

Den økte handelen vil gi økt produksjon, større inntekter og flere arbeidsplasser. Samtidig blir det også mulig å selge mer av varene landet produserer, til utlandet. (*Delta*, s. 236)

Økonomisk vekst som resultat av global varehandel fremstår her som løsningen på global fattigdom. *Delta* problematiserer imidlertid ikke hvorvidt «økt produksjon» er forenlig med redusert ressursforbruk. Vice versa trekker *Pilot* (s. 98) fram «handelsavtalene mellom medlemslandene [i FN]» som bidragsytende til at «man når viktige miljømål», men uten å knytte dette til reduksjon av fattigdom. Diskursens tilnærming til bærekraftig utvikling fremstår dermed lite helhetlig.

Gjennomgående vier den globale diskursen lite oppmerksomhet til løsninger som dem beskrevet over, men fokuserer på forbrukerens ansvar for å handle med bevissthet om konsekvensene for klimaet så vel som for mennesker i andre deler av verden. Jeg vil gå nærmere inn på fremstillingen av forbrukermakt og -ansvar i delkapittel 4.2.3. Før jeg kommer dit, vil jeg ta for meg diskursens artikulering av relasjonen mellom rike og fattige land, som jeg argumenterer for at bygger på et feilaktig bilde av hvor verdens fattigdom

forekommer, samt hvordan det globale samarbeidet for bærekraftig utvikling og forbruk fremstilles.

#### 4.2.1 «Jeg tenker at det er annerledes for meg enn for dem – de er jo vant til det»

I *Deltas* digitale læringssti *Dødsbillig mote fra klesindustrien i Asia – ditt ansvar?*, som er et intertekstuell undervisningsopplegg med utgangspunkt i Aftenpostens TV-serie *Sweatshop*<sup>1</sup>, følger vi tre norske ungdommer når de besøker Kambodsjas tekstilindustri. Sitatet i overskriften er ytret av en av seriens deltakere, etter en natts søvn på et betonggulv og et dagsverk på en klesfabrikk. Forestillingen om at det er forskjell på «oss» og «dem» er bærende i den globale diskursen, og kommer til uttrykk gjennom fremstillingen av at bærekraftig utvikling skal løfte verdens fattigste opp til «en akseptabel levestandard» (*Delta*, s. 237), mens vi i vestlige land «bor i stadig større hus, kjøper stadig oftere nye klær og møbler og drar stadig oftere og lengre på ferie» (s. 15) – vi har, kort sagt, en levestandard langt over «akseptabelt» nivå. Den globale diskursens fremstilling av fattige land trekker på en orientalistisk diskurs, som bidrar til å gjøre avstanden mellom «oss» og «dem» større. Said (2018) beskriver orientalisme som den vestlige forestillingen om at Vesten og Østen (Orienten) er grunnleggende ulike. Den stereotype forestillingen om vestlige land som overlegne og siviliserte, mens østlige samfunn er primitive og underutviklede, har historisk bidratt til å legitimere kolonisering og imperialisme, hevder Said. Uttrykk for et slikt verdensbilde kan spores i *Pilots* beskrivelse av hvordan

vi i den rike delen av verden sliter med overvekt og livsstilssykdommer, [mens] mennesker i den fattige delen ikke engang [har] nok ressurser til å få dekket sine basisbehov. (*Pilot*, s. 92).

Utsagnet er ikke bemerkelsesverdig bare fordi det er uriktig – overvekt og feilernæring er utbredt også blant fattige mennesker (WHO, 2021) – men fordi det underbygger en forestilling om at Afrika og Asia er fylt opp av sultende mennesker. Jeg sier Afrika og Asia fordi lærebøkene gjennom illustrasjonsbilder og statistikk gir uttrykk for at dette er «den fattige delen [av verden]» (*Pilot*, s. 92). Et eksempel er *Fokus*' visualisering av en håndfull lands økologiske fotavtrykk gjennom den etter hvert velkjente jordklodemodellen (s. 301). Modellen viser at om alle skulle leve som Norge, ville vi trenge hele 3,4 jordkloder for å dekke forbruket. Om alle hadde levd som India og Mosambik, ville vi derimot hatt litt

---

<sup>1</sup> *Sweatshop*, sesong 1, episode 3: <https://www.aftenposten.no/verden/i/knvX6/sweatshop-ep-3-de-norske-ungdommene-kollapser-etter-timer-paa-fabrikken>

jordklode til overs. Modellen fungerer som en effektiv illustrasjon av hvordan forbruket i rike land er mange ganger større enn i fattige land, men bidrar også til å underbygge forestillingen om afrikanske og asiatiske land som ressursvake. Riktignok er afrikanske land overrepresenterte på statistikken over absolutt fattigdom, men de sosioøkonomiske nyansene på det asiatiske kontinentet forblir uuttalte. Gjennom et illustrasjonsbilde fra en klesfabrikk, trekkes Kina – som utgjør verdens andre største økonomi og har en lavere andel absolutt fattige enn USA (Silver, 2022; World Bank Poverty and Inequality Platform, 2019) – fram som eksempel på at «[d]e fattige landene må (...) spesialisere seg på å produsere varer som trenger lite maskiner, men mye billig arbeidskraft» (*Delta*, s. 237). «I dag er det meste av det du finner i klesbutikkene, laget i Asia. Her fra Kina», lyder bildeteksten (*Delta*, s. 236). At absolutt fattigdom også forekommer i vestlige deler av verden (Our World in Data, 2022), fremkommer ikke, og diskursen trekker slik i en orientalistisk retning.

#### 4.2.2 Globale markeder og samarbeid

I likhet med forbrukersamfunnsdiskursen fremholder den globale diskursen at økonomisk vekst ikke bare er forenlig med, men også nødvendig for, bærekraftig utvikling. Dette kommer til uttrykk som at

[utvikling av grønn teknologi] vil være nødvendig hvis de fattigste i verden skal kunne øke forbruket sitt, uten at forbruket i den rike delen av verden skal måtte reduseres betraktelig (*Delta*, s. 238).

Sitatet kan leses som uttrykk for at økonomisk vekst og høyt forbruk er to sider av samme sak, og den negative fremstillingen av at den rike delen av verden kan måtte redusere sitt forbruk, kan antas å ha opphav i idealet om «økonomisk vekst for alle» (*Delta*, s. 231). Det modale verbet «skal måtte reduseres» (min kursivering) uttrykker avstand til scenariet der rike land må kutte i sitt forbruk for å gi rom for at fattige land kan øke sitt. Frykten for forbruksreduksjon og tap av økonomisk vekst reflekteres i diskursens fremstillinger av globalt samarbeid, der markedet spiller hovedrollen. *Delta* hevder for eksempel at WTO arbeider «for å redusere (...) handelshindringer» (s. 234). Å «redusere hindringer» vil i de aller fleste sammenhenger ha en positiv valør, og særlig når man snakker om handel fra et liberalt markedspektiv. Naturaliseringen av internasjonalt handelssamarbeid bidrar til at dette fremstår som en naturlig arena for bærekraftig utvikling, og til å legitimere diskursens markedsorienterte løsningsforslag på bærekraftutfordringene.

#### 4.2.2.1 *Klimasamarbeidet*

«[D]et er jo ikke slik at verdens politiske ledere sitter med hendene i fanget og ikke gjør noe som helst», hevder *Fokus* (s. 276) med henvisning til Klimakonvensjonen, Kyoto-avtalen og Paris-avtalen. Likevel er skildringene av internasjonalt samarbeid langt på vei begrenset til å gjengi de overordnede trekkene ved klimaavtaler og -samarbeid:

I Paris-avtalen forplikter alle land i verden seg til å gjennomføre klimatiltak som vil sørge for at temperaturen på jorda ikke stiger med mer enn 2 grader, og aller helst bare 1,5 grader, innen utgangen av hundreåret. Avtalen sier ikke hvor mye hvert land skal kutte utslippene sine med, men alle land forplikter seg til å sette ambisiøse nasjonale mål og gjøre alt de kan for å nå disse målene (*Fokus*, s. 276)

Paris-avtalen har vært kritisert «for ikke å inneholde noen realistisk plan for hvordan 1,5-gradersmålet skal nås» (*Delta*, s. 240), og nettopp derfor kunne det vært nærliggende å konkretisere ovenstående beskrivelse av Paris-avtalen med for eksempel Norges klimamål og planer for å nå disse. Dette kunne bidratt til å knytte bærekraftig utvikling tettere til elevenes egen livsverden (Sinnes & Straume, 2017), men gjøres altså ikke. At diskursen vektlegger det faktum at verdens myndigheter samarbeider tyngre enn *hva* de forplikter seg til å gjøre, bidrar sterkt til at de «ambisiøse nasjonale mål[ene]» (*Fokus*, s. 276) blir uklare.

I lærebøkene beskrivelser av «problemene i klimaforhandlingene» (*Delta*, s. 254) fremkommer det at mye av årsaken til manglende klimahandling ligger i at landene i verden «kjemper først og fremst for sine egne interesser» (*Fokus*, s. 275), og nøler med å legge om «næringsvirksomhet som har gitt oss inntekt og velstand». *Delta* (s. 256) forklarer at industrilandenes manglende vilje til å forplikte seg til å betale klimaerstatninger, skyldes at det «[f]or politikere i mange industriland som allerede sliter med underskudd på statsbudsjettet» vil være vanskelig å «forplikte seg til raskt økende milliardoverføringer til fattige land» - dette fremstår ikke «som en oppskrift på å sikre seg valgseier». Også *Fokus* (s. 275) trekker politikernes frykt for å ikke bli gjenvalgt fram som en mulig årsak til at det er «så vanskelig å bli enige»:

For ledere som ønsker å bli gjenvalgt, kan det være risikabelt å ta upopulære valg. Det vil alltid være tryggere å sitte på gjerdet og vente på at andre land skal ta de første store skrittene. Selv om klimaendringene truer oss alle,

oppstår det derfor lett en situasjon der alle venter på alle, og altfor lite skjer  
(*Fokus*, s. 275)

Gjennom sitatene vinkles spørsmålet om globalt klimasamarbeid som et valg som må opplyses av mange faktorer, herunder nasjonal økonomi og hvordan det vil påvirke politikernes muligheter for gjenvalg. Effekten blir at rike lands forpliktelse til å kompensere utviklingsland for tap og skade som følge av vårt eget overforbruk (Lysgaard & Jørgensen, 2020, s. 165), nedtones.

#### 4.2.3 Individuelt ansvar for kollektiv handling

Den globale diskursen vektlegger kollektiv handling i møte med klimakrisa:

Klimautfordringen er global, og må løses globalt. Men bidragene til denne løsningen må komme fra mange hold. Det vil kreve en omlegging av det enkelte menneskes forbrukervaner. (*Fokus*, s. 307)

Fordi det bare er «omlegging av det enkelte menneskes forbruksvaner» (*Fokus*, s. 307) som trekkes fram som eksempel på de «mange hold» som bidragene må komme fra, fremstår diskursens oppfordring til «å handle kollektivt» (*Fokus*, s. 308) som et pressmiddel overfor forbrukeren. Denne tolkningen understøttes av at lærebøkene er tydelige om individets ansvar for klimaproblemene: «Vi har alle en ørliten del av skylden for klodens miserable tilstand», skriver *Fokus* (s. 307), mens *Pilot* (s. 98) understreker at «[v]i har alle et ansvar!».

Ambivalensen knyttet til hvor ansvaret for bærekraftig forbruk egentlig ligger, kommer blant annet til uttrykk i *Deltas* læringssti *Dødsbillig mote fra klesindustrien i Asia – ditt ansvar?*. I en NRK Urix-episode om klesindustrien i Asia<sup>2</sup>, fremstilles arbeidsforholdene i tekstilindustriens som en *global* utfordring, all den tid «kvinnene som tjener et par hundre kroner i måneden i [tekstilfabrikker] sørger for at vi [i vestlige land] kan kjøpe billigere klær enn noensinne». Samtidig peker en representant for Framtiden i våre hender på at «det største ansvaret ligger hos kleskjedene og hos myndighetene i de landene hvor det produserer klær». Også «vi forbrukere har jo en mulighet til å stille krav til dem vi kjøper klærne våre av (...) så vi har en stor innflytelse og en stor makt». Læringsstiens to diskusjonsoppgaver handler også om produsentenes og forbrukernes makt og ansvar: «Har vestlige selskaper ansvar for det som foregår i klesindustrien i Asia, og hva kan de eventuelt gjøre for å bedre forholdene for arbeiderne?»; «Hva kan vi som forbrukere gjøre for at de produktene vi kjøper skal bli

---

<sup>2</sup>URIX 16. mai 2013, innslag 1, 2 og 3: <https://tv.nrk.no/se?v=NNFA53051613>

produsert på en etisk forsvarlig måte?» (*Delta*, Dødsbillig mote fra klesindustrien i Asia – ditt ansvar?). Vestlige myndigheter nevnes ikke, selv om dette kunne vært nærliggende all den tid «[k]limahandling krever politiske virkemidler» (Miljødirektoratet, 2023). At den forbrukerfokuserte fortellingen om ansvar formidles av NRK, underbygger for øvrig påstanden om at lærebøkene reflekterer hegemoniske diskurser om makt- og ansvarsfordelingen innen bærekraftig forbruk (Jørgensen & Phillips, 2002).

Lærebøkene trekker en tydelig parallell mellom uverdige og miljøskadelige produksjonsforhold og forbrukervalg:

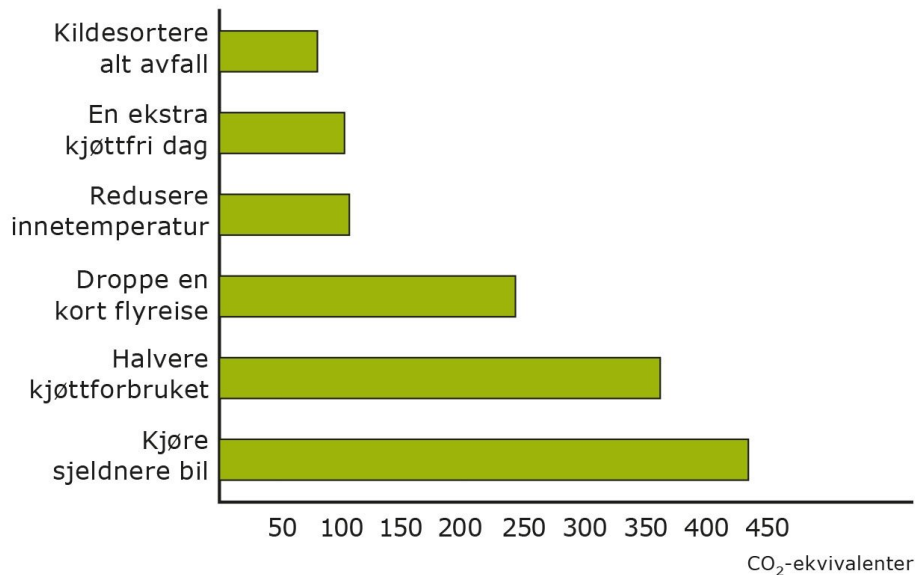
Mange av de internasjonale butikkjedene produserer klærne på fabrikker hvor arbeiderne lever som slaver og produksjonen er miljøskadelig. For å ha et etisk klesforbruk bør du (...) bare kjøpe klær som ikke har miljøgifter i seg; bare kjøpe klær fra merker og butikkjeder som jobber for bedre arbeidsforhold for tekstilarbeidere (...) (*Pilot*, s. 103)

Vektleggingen av forbrukerens ansvar for å handle etisk gir klangbunn for Dobsons (2006) kosmopolitiske perspektiv på økologisk medborgerskap. Dobson hevder at vestlige forbrukeres konsum av varer produsert i andre deler av verden, gjør dem medskyldige i den skaden og undertrykkelsen som produksjonen bidrar til. Forestillingen kan kritiseres for å tone ned statlige aktørers betydning til fordel for en individualistisk tilnærming til bærekraftutfordringene (Dimick, 2015), men er samtidig utbredt i den grad at den er blitt en internalisert moralsk norm hos mange vestlige forbrukere (Seyfang, 2005) – inkludert norsk ungdom (Selboe & Sæther, 2018). Normen om ansvarlig forbruk bidrar til å skape etterspørsel etter etisk og bærekraftig produserte varer, som utgjør et nytt marked som kan skape økonomisk vekst.

Lærebøkens beskrivelser av hvilke praktiske handlinger som skal føre til bærekraftig utvikling, knyttes primært til hva forbrukerne selv kan gjøre. Dette er også tilfellet der tematikken behandles i et globalt perspektiv. I den digitale oppgavesamlingen *Bærekraftig utvikling (Fokus)* får elevene i oppgave å undersøke «hva [som] menes med bærekraftig utvikling» ved å lese på FN-sambandets nettsider. FN-sambandet (2023) fremmer et globalt perspektiv på bærekraftig utvikling, og beskriver bærekraftmålene som «verdens felles arbeidsplan». Det fremstår dermed som paradoksalt at elevene i neste oppgave skal drøfte

«mulige tiltak til en mer bærekraftig utvikling for klimaet» med utgangspunkt i et diagram som viser utslippskutt fra en håndfull forbrukeraktiviteter:

### Utslippskutt i kilogram CO<sub>2</sub> årlig



Kilde: *framtiden.no*

Figur 2: Faksimile fra Fokus' nettressurs Bærekraftig utvikling. Tabellen er opprinnelig hentet fra *framtiden.no*.

Jeg gjengir diagrammet i sin helhet fordi det gir et representativt bilde av hvordan ansvar for bærekraftig forbruk forstås innen alle de tre diskursene. At «mulige tiltak til en mer bærekraftig utvikling for klimaet» (Fokus, Bærekraftig utvikling) kan være at individer kildesorterer, reduserer kjøttforbruket og endrer transportvaner, knytter den globale klimakrise til individuelt forbruk ved hjelp av konkrete handlinger og materielle valg. Samtidig er individets rolle i politiske prosesser ikke nevnt i diagrammet, og medborgerens handlingsrom begrenses dermed til forbrukerrollen (Dimick, 2015). Også abstraksjonsnivået kan sies å være diskurstypisk: *Reduksjon* av innetemperatur, *halvering* av kjøttforbruk og å kjøre bil *sjeldnere* vil se ulikt ut fra forbruker til forbruker fordi vi har ulike utgangspunkt, og er dermed vanskelig å tallfeste i CO<sub>2</sub>-ekvivalenter. Det henvises eller linkes ikke direkte til kilden på *framtiden.no*, noe som underminerer elevenes mulighet for perspektivering og kritisk tenkning i møte med statistikkens etos.



### 4.3 Klima- og miljødiskursen

Hvis økningen fortsetter i samme takt, vil vi mest trolig gå mot en global oppvarming på 3 grader innen 2100. Det er et katastrofescenario (...).  
(*Delta*, s. 254)

Klima- og miljødiskursens hovedbudskap er at det å stoppe klimaendringene er den viktigste og mest prekære bærekraftutfordringen vi står overfor. Diskursen er den minst fremtredende av lærebøkens diskurser om bærekraftig forbruk, og fremstår som påvirket av de øvrige diskursenes verdier. Et eksempel på dette er at forbrukersamfunnsdiskursens individualiserte tilnærming til bærekraftutfordringene, er identifiserbar også i klima- og miljødiskursen:

Mange har mer penger mellom hendene enn før, og det påvirker forbruksmønsteret vårt (...) Når snøen faller, kjøper vi nye ski. Når snøen smelter, kjøper vi ny sykkel (...) Vi har blitt et bruk- og kastsamfunn, og det er verken sunt for miljøet eller lommeboka (*Pilot*, s. 66)

At «mange har mer penger (...) enn før» (*Pilot*, s. 66) kan leses som at det endrede forbruksmønsteret er et resultat av at enkeltforbrukere har bedre økonomi enn tidligere, og at det er summen av enkeltforbrukeres valg som gjør oss til et «bruk- og kastsamfunn». Det økte forbruket fremstår som et resultat av økonomisk vekst («mer penger (...) enn før»), og ved å omtale forbruket med negativt fortegn, utfordrer klima- og miljødiskursen forbrukersamfunnsdiskursens hegemoni. Et annet eksempel på dette er påstanden om at «målet om stadig økonomisk vekst står i motsetning til en bærekraftig utvikling» (*Pilot*, s. 98). På tross av kritikken, deler klima- og miljødiskursen de øvrige diskursenes premisser om fortsatt økonomisk vekst gjennom å vektlegge behovet for «å velge de varene som forurenser minst» (*Fokus*, s. 310). Diskursens fokus er dermed endret heller enn redusert forbruk, som fremstår som forenlig med fortsatt forbruk, takket være ny og mer ressurseffektiv produksjons- og gjenvinningsteknologi.

Også fokuset på klimaavtaler peker i retning av at diskursen bygger på forbrukersamfunnsdiskursens økonomiske logikk: Betalingsevne er et vesentlig element når makt og ansvar for bærekraftig forbruk skal fordeles, for «[å] stoppe klimaendringene vil koste» (*Delta*, s. 275). Interdiskursiv begrepsbruk støtter også opp om en slik tolkning: *Pilots* formulering «Naturen har en grense for hva den kan *levere* i dag, dersom vi ønsker at den skal *levere* i framtiden» (s. 95, mine kursiveringer) låner begreper fra en økonomisk diskurs, og

plasserer slik naturen og mennesket i et antroposentrisk leverandør/kunde-forhold. At diskursen både kritiserer og bygger på økonomisk vekst, leser jeg som et tegn på at diskursen ennå ikke har stabilisert seg, og påvirkes av de to mer etablerte diskursene (jf. Skrede, 2017, s. 53). I samspillet mellom klima- og miljødiskursen og de øvrige diskursene, er økonomisk vekst gjenstand for diskursiv kamp (Laclau & Mouffe, 2001). Samtidig indikerer det felles økonomiske og individualistiske fundamentet at forbrukersamfunnsdiskursen øver stor innflytelse på klima- og miljødiskursen (Dimick, 2015; Hursh et al., 2015), og at diskursene dermed ikke er likevektige.

I den videre analysen redegjør jeg først for hvordan klima- og miljødiskursen betrakter menneskets ansvar overfor naturen. Deretter vil jeg ta for meg hvordan klima- og miljødiskursen fremstiller makt- og ansvarsfordelingen i det globale klimasamarbeidet, og hvilken rolle medborgeren tildeles i klimakampen.

#### **4.3.1 Menneske og natur**

Klima- og miljødiskursen gir uttrykk for sprikende oppfatninger om status i den bærekraftige utviklingen. På den ene siden trekker lærebøkene fram at det «[r]undt omkring i verden pågår (...) masse arbeid for å få til den endringen som skal til» (*Pilot*, s. 93), som at «ny grønn teknologi og nye fornybare energikilder utvikles»; på den andre siden erkjenner diskursen at landene i verden er «i ferd med å mislykkes med å gjøre det de har skrevet under på i Paris-avtalen» (*Delta*, s. 254) og at vi er «[p]å kollisjonskurs med naturen» (*Fokus*, s. 298). *Pilots* utdyper påstanden om at vi er «[p]å kollisjonskurs med naturen» (*Fokus*, s. 298):

[k]limaendringer og tap av naturmangfold – altså tap av planter og dyr – regnes som de to største miljøproblemene verden står overfor i dag. Hvordan vi bruker naturen påvirker klimaendringene, og klimaendringene påvirker naturen (*Pilot*, Hvordan redde klimaet uten å ødelegge naturen?)

Her uttrykker læreboka at menneskeskapte klimaendringer fører til naturtap, som i sin tur påvirker klimaendringene negativt, og at det derfor er viktig å verne om naturmangfoldet. I lys av Verdenskommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling (1987), som vektlegger menneskehetens behov og muligheter (Sinnes, 2021), kan viktigheten av naturvern forstås som viktig for menneskehetens muligheter. Naturen har dermed verdi fordi den kan tjene menneskets interesser (Sinnes, 2021). En slik lesning underbygges av at *Fokus* (s. 312) beskriver at «mange (...) ikke ønsker [vindmøller] der de selv bor» fordi de «ødelegger

populære turområder og tar livet av mange fugl». I begrunnelsen vektlegges hensynet til turområdene, dernest fuglelivet. Dette illustrerer at menneskets interesser har førsteprioritet, også i spørsmål om naturvern.

*Fokus*' digitale artikkel «Hvordan redde klimaet uten å ødelegge naturen?» representerer et glimt av økosentrisme, idet det presiseres at «alle klimatiltak er ikke like bra for miljøet». Sammen med *Fokus*' bilde fra den årlige strandryddeaksjonen (s. 299), som viser barn og voksne som rydder strender og kystlinje for søppel, utgjør artikkelen likevel et unntak fra lærebøkene antroposentriske perspektiv på bærekraftig utvikling. At bygging av fornybare energikilder krever at vi tar stilling i spørsmålet om hvordan vi verdsetter naturen (jf. Kvamme, 2019, s. 181), kommer i begrenset grad fram i de tre lærebøkene, og diskursen kan derfor kritiseres for å gi et overforenklet bilde av grønn teknologi som en løsning fri for konsekvenser.

#### 4.3.2 Om ressurspolitikk og medborgermakt

Skal verden nå FNs bærekraftsmål, må de ulike landene føre *en bærekraftig ressurspolitikk* som tar hensyn til naturens bæreevne og miljø (...) Handelsavtalene mellom medlemslandene skal bidra til at man når viktige miljømål. Til sjuende og sist er det statlige myndigheter som avgjør ressurspolitikken sentralt (*Pilot*, s. 98)

På tross av klima- og miljødiskursens artikulering av at «[k]limautfordringen er global, og må løses globalt» (*Fokus*, s. 307), tar jeg med meg to ting fra det ovenstående sitatet fra *Pilot*: At klimakrisa i praksis må håndteres lokalt, gjennom at «ulike land føre[r] en *bærekraftig ressurspolitikk*», og at det globale samarbeidet om klimaløsninger først og fremst er et handelssamarbeid. At handel fremheves som viktig, vitner om at diskursen hviler på samme økonomiske logikk som forbrukersamfunnsdiskursen og den globale diskursen.

Gjennom beskrivelser av Paris-avtalen, indikerer *Fokus* hvor diskursen plasserer ansvaret i det globale klimasamarbeidet:

Hovedansvaret ligger (...) på industrilandene, som står for storparten av utslippene av klimagasser på kloden. Industrilandene skal derfor ta de største kuttene og forplikter seg også til å gå økonomisk støtte til fattige land for at de skal kunne nå sine klimamål (*Fokus*, s. 276)

Her leser jeg diskursen som at ansvaret for bærekraftig utvikling følger av ansvar for at klimaproblemene oppstod i utgangspunktet. Samtidig er den samme økonomiske velstanden som har forårsaket industrilandenes høye utslipp, en vesentlig del av løsningen, fordi det «[å] stoppe klimaendringene vil koste» (*Fokus*, s. 275). Fordi økonomisk velstand og høyt forbruk henger tett sammen, kan det settes likhetstegn mellom lands økonomi og deres makt til å bidra i klimakampen. Fokuset på rettferdig fordeling av ansvar kan leses som uttrykk for en kollektivistisk tilnærming til klimakrisa, samtidig som vektleggingen av «nasjonale mål» (*Fokus*, s. 275), der hvert land har «sine egne utslippsmål» (*Delta*, s. 240), bidrar til en nasjonalistisk og fragmentarisk innfallsvinkel. Skillet mellom «våre» og «deres» klimamål, hvorav sistnevnte ikke kan nås uten hjelp av rike industriland, kan tolkes som at diskursen er påvirket av den globale diskursens symbolske grensedragning (Lamont, 1992) mellom rike «oss» og fattige «dem».

#### **4.3.2.1 «Jeg tror de hører når de vil høre»<sup>3</sup>**

Med referanse til Greta Thunbergs oppfordring til EU-lederne om «(...) slutte å konkurrere med hverandre [og] å samarbeide og dele planetens ressurser på en rettferdig måte» (*Fokus*, s. 275), hevder forfatterne av *Fokus* at Paris-avtalen «minner jo litt om det å 'dele planetens ressurser på en rettferdig måte', slik Greta Thunberg krevde (...)» (s. 276). Slik stemples Thunbergs krav som allerede innfridd, og dermed irrelevante, på tross av at appellen ble holdt fire år etter at Paris-avtalen ble signert. Dermed fremstår hennes innspill i debatten som overflødig, og viktigheten av hennes demokratiske medborgerskap som redusert. At det at «[s]tatsledere og næringslivsledere må ansvarliggjøres» (*Pilot*, s. 95) samtidig beskrives som en viktig suksessfaktor i det nødvendige bærekraftsamarbeidet, kan vanskelig beskrives som annet enn som paradoksalt. Passivformen «ansvarliggjøres» indikerer at det er noen andres ansvar å ansvarliggjøre myndighetene, og mye taler for at det er «enkeltindivider og frivillig sektor [som] må presse på for en forandring» (*Pilot*, s. 95). «Paris-avtalen kunne aldri blitt vedtatt hvis ikke sivilsamfunnet i Norge og resten av verden krevde handling fra politikerne», understrekes det i *Deltas* læringssti *Klart vi kan forandre verden!*. Det er imidlertid vanskelig å presse på for en forandring når politikerne ikke lytter, slik det indikeres i NRK-serien *Grenseløs*, som danner utgangspunktet for *Deltas* læringssti *De unge og klimaspørsmålet*. I NRK-dokumentaren spør journalisten daværende leder i Changemaker om hun tror

---

<sup>3</sup> Sitatet er hentet fra NRK-serien *Grenseløs*, episoden *Klimaarven* (05:12).

politikerne lytter til henne. «Jeg tror de hører når de vil høre», svarer hun. Diskursen indikerer slik at demokratisk deltakelse er fånyttet i klimakampen.

### 4.3.3 «Skal du ødelegge kloden for pleasure?»<sup>4</sup>

«Vi har alle en ørliten del av skylden for klodens miserable tilstand. Samtidig vil effekten av at akkurat du og jeg endrer vanene våre, være forsvinnende liten. Det hjelper kanskje på samvittigheten, men løser ikke problemet»  
(*Fokus*, s. 307)

At det har liten effekt «at akkurat du og jeg endrer vanene våre», handler innenfor klima- og miljødiskursen om at «det er (...) summen av mange små handlinger som er både problemet og løsningen» (*Fokus*, s. 307). Fortellingen om at ett individs grønne handlinger har liten effekt i møte med klimakrisa, samtidig som de er nødvendige bidrag i et kollektivt bærekrafttak, tilkjenner hver enkelt aktør lite sosial makt (jf. Lukes, 2005). Like fullt understreker diskursen at det må «handles kollektivt» (*Fokus*, s. 308), og at vi har en felles forpliktelse til å «trekke i samme retning» (Selboe & Sæther, 2018, s. 194). Selv om «kursendringen gjelder alle» (*Pilot*, s. 92) – en formulering som kan kritiseres for å være ansvarspulveriserende abstrakt (Maniates, 2002) – artikuleres det kollektive ansvaret altså som oppfordringer til bevissthet rundt og endring av personlig forbruk: «Mange av valgene som skal tas for å skape et mer bærekraftig samfunn, må tas av deg og meg (...)» (*Fokus*, s. 310). At klima- og miljødiskursen trekker fram individuelle, forbrukerrelaterte klimatiltak som eksempler på nødvendig «omlegging av det enkelte menneskes forbruksvaner» (*Fokus*, s. 307), samtidig som den konstaterer at disse har «forsvinnende liten» effekt (s. 307), gjør det vanskelig å se for seg hvordan samfunnet i praksis kan endres i en mer bærekraftig retning. Paradokset blir spesielt synlig av at *Fokus* supplerer fortellingen om at «det ikke nytter hva hver enkelt gjør» (s. 307) med digitale ressurser som *Bærekraftig utvikling*, hvis sentrale spørsmål er «Hva kan hver og en av oss gjøre for å redusere klimautslipp?» og «Er det noen klimatiltak du/dere allerede gjør i dag?». På spørsmål om det er «dobbeltmoralsk (...) å skolestreike for klima den ene dagen og fly halve jorda rundt dagen», slår en deltaker i *Pilots* podcast *Pilotrådet* slår fast at «[f]olk trenger dårlig samvittighet». «Skal du ødelegge kloden for pleasure?», spør han retorisk. Når lærebøkene samtidig hevder at «kjøpene våre i stor grad [handler] om at vi handler en identitet» (*Delta*, s. 216), bidrar interpellasjonen<sup>5</sup> til moralske

<sup>4</sup> Sitatet er hentet fra *Pilots* podcast *Pilotrådet*, episoden *Flyskam*.

<sup>5</sup> Interpellasjon beskriver «prosessen der språket skaper en sosial posisjon for individet, og dermed gjør ham eller henne til et ideologisk subjekt» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 15, min oversettelse).

grensedragninger mellom «etiske forbrukere [som] tenker over hvilke varer og tjenester de kjøper» (*Pilot*, s. 103) og dem som ikke gjør det.

#### 4.4 Leseren i teksten

Vi lever i et forbrukersamfunn hvor vi ikke bare kjøper det vi har behov for; vi kjøper også det vi har lyst på. Vi kjøper ting vi ikke trenger, og kaster ting før de er ferdig brukt. (*Pilot*, s. 102)

Jeg finner at den fremtredende modelleseren i lærebøkene er en personlig ansvarlig medborger som uttrykker sitt økologiske medborgerskap gjennom forbrukervalg heller enn gjennom demokratisk deltakelse. Dette forbruker-medborgerskapet (Cao, 2015, s. 216) kommer til uttrykk gjennom stadige oppfordringer til bevisst forbruk: «For å ha et bærekraftig kosthold bør du kaste minst mulig mat», «For å ha et etisk klesforbruk bør du kjøpe klær av stoff og kvalitet som varer lenge» (*Pilot*, s. 103). På lærebøkens vaskesedler finner vi lovnader om å utvikle «aktive og bevisste samfunnsdeltakere» (*Delta*), og å «legge grunnlaget (...) for å bli en kritisk og aktiv medborger» (*Fokus*). Sett i sammenheng med bærekraftdidaktisk tankegods – både fra forskningshold (Rudsberg & Öhman, 2010; Sæther, 2019) og slik det er nedfelt i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020) – er det dermed naturlig å tenke at lærebøkene vil legge vekt på deliberasjon og kritisk refleksjon når elevenes kompetanse som økologiske medborgere skal utvikles. Jeg finner imidlertid få spor av dette i lærebøkene. Fraværet av oppfordringer til demokratisk deltakelse i bærekraftsspørsmål, bidrar til å styrke mitt inntrykk av en modelleser som utøver sitt økologiske medborgerskap i butikken (Maniates, 2002).

Videre finner jeg at lærebøkene gjennom sin omtale av forbruk, skaper en modelleser med høy økonomisk kapital. For eksempel presupponeres det at leseren har råd til å «kjøpe klær av stoff og kvalitet som varer lenge» (*Pilot*, s. 103), som er et av *Pilots* kriterier til «etiske forbrukere». Tilsvarende er rådene om å «spise økologisk» og «spise fairtrade-merkede produkter» (*Pilot*, s. 103) betinget av god økonomi. Gjennom å skrive fram en modelleser hvis økologiske medborgerskap er tett knyttet til kjøpekraft og valgfrihet, bidrar lærebøkene til å underspille hvilken betydning individers sosioøkonomiske utgangspunkt har for deres handlingsrom som forbrukere (Bugge, 2010). Fordi fremstillingen betoner forbrukerens mulighet til (og ansvar for) å velge etisk og bærekraftig produserte varer, fremstår bærekraftig forbruk som et moralsk heller enn et politisk spørsmål (Mouffe, 2005). Dette bidrar til å

trekke opp moralske grenser (Lamont, 1992) mellom dem som har råd til å være økologiske medborgere og dem som ikke har det.

#### 4.4.1 Modelleserens sosiale bakgrunn

«At penger ikke er en utømmelig kilde, vil du selv oppdage den dagen du flytter hjemmefra», skriver forfatterne av *Pilot* (s. 67), og antar slik at leseren kommer fra et økonomisk romslig hjem, og ikke allerede har oppdaget at penger er en begrenset ressurs. Andre fremtredende eksempler på hvordan modelleserens sosioøkonomiske bakgrunn kommer til uttrykk, kan hentes fra *Fokus*. Her møter vi Kasper, som sparer til en større reise etter videregående. «[Sparingen] går faktisk så greit at foreldrene hver måned overfører 1000 kroner til bankkontoen der han sparer til turen» (*Fokus*, s. 106). Utsagnet problematiseres ikke, og en modelleser vil dermed se det som helt naturlig at Kaspers foreldre betaler ham 1000 kroner i måneden som belønning for at han er flink til å spare. Det har neppe alle foreldre råd til, og jeg stiller spørsmål ved om den friksjonsfrie modellesningen er alle empiriske lesere forunt. I tekstboksen «Fire gode råd for alle som søker sommerjobb» (*Fokus*, s. 102) i samme lærebok, er et av rådene «Bruk nettverket ditt». Rådet bygger på et premiss om at alle som søker sommerjobb har et nettverk, noe som viser seg å ikke være tilfellet: «Foreldre med god råd har et større nettverk av kolleger, venner og bekjente som har arbeid å tilby» (s. 103). Rådets relevans forutsetter dermed en modelleser med kapitalsterke foreldre. Noen sider senere beskriver *Fokus* hvordan «[m]ange foreldre hjelper til med lånet når de unge i familien kjøper bolig. Åtte av ti foreldre eier sin egen bolig, og har dermed mulighet til å stille sikkerhet for lån» (s. 112). Gjennom å formidle en norm om at «foreldre eier sin egen bolig» (s. 112), skaper teksten en modelleser som med rette kan forvente økonomisk bistand hjemmefra når han eller hun skal ut på boligmarkedet. Samtidig må «andre (...) klare seg uten hjelp fra foreldrene» (*Fokus*, s. 112), noe som vil gjøre det «ekstra vanskelig å kjøpe sitt eget sted å bo og gradvid bygge en boligkarriere». Både post-kolonialistisk og feministisk kritikk av forestillingen om den Andre som underlegne og mindreverdige (Beauvoir, 2000; Said, 2018), bidrar til å underbygge min fortolkning av at elever uten selveiere til foreldre, er ikke-modellesere.

Den ovennevnte teksten om boligmarkedet er tilnærmet unik i at den knytter sosial bakgrunn til forbruk. Gjennomgående ses personlig økonomi og sosial ulikhet sjelden i sammenheng i lærebøkene, og god økonomi fremstår som normen. Et eksempel på hvordan lærebøkene foreskriver en kapitalsterk modelleser, kan hentes fra *Delta*. I tekstene «Dine penger» (s. 213-215) og «Lånt lykke» (s. 216-218), som handler om å ivareta en sunn personlig økonomi,

tiltales leserne i direkte form («du», «deg»). Tekstene om sosial ulikhet, lavinntekt og utenforskap har derimot en analytisk distanse: «(...) *de* [med lavest inntekt] vil ha problemer med å kjøpe god, næringsrik og sunn mat og problemer med å skaffe seg fast bolig med grei boligstandard» (s. 189, min kursivering). Disse baserer seg også tyngre på tall og statistikk i sine beskrivelser av virkeligheten enn hva tekstene om personlig økonomi gjør: «Det er fem ganger større sjanse for at unge fra lavere sosiale lag aldri har vært med i organisert idrett sammenlignet med dem fra høyere sosiale lag» (*Delta*, s. 188). At spørsmål om sosioøkonomiske forskjeller fremstilles som statistiske størrelser på aggregert nivå, mens «personlig økonomi [er noe som] preger livet ditt» (*Delta*, s. 213), bidrar til å trekke sosiale grenser mellom oss og dem (Lamont, 1992). Videre tar tekstene om ulikhet og utenforskap utgangspunkt i to fiktive, arketyperiske karakterer med svært ulik sosioøkonomisk status, tilsynelatende for å gjøre poengene mer håndgripelige og knytte disse til elevenes egne fortolkningsramme (Merlo et al., 2022). Når dette ikke gjøres i «Dine penger» og «Lånt lykke», tolker jeg det som at det å motstå fristelsen til å ta opp «forbrukslån for å kjøpe deg noe du har lyst på akkurat nå» (*Delta*, s. 217), forventes å ligge nærmere leserens livsverden enn spørsmål om fattigdom og utenforskap.

#### **4.4.2 Modelleserens medborgerskapsforståelse**

Forbrukersamfunnslogikken som lærebøkene bygger på, og som modelleseren også legger til grunn, tilsier at bærekraftig forbruk er individets ansvar fordi forbrukerne «bidrar (...) til at forbrukersamfunnet ofte omtales som et bruk-og-kast-samfunn» (*Delta*, s. 17). Det personlige ansvaret kommer blant annet til uttrykk gjennom at individet eksplisitt posisjoneres som forbruker: «Du er en forbruker. Når du shopper, reiser eller surfer på nettet, forbruker du», skriver *Delta* (s. 216). Min tolkning er at en slik individualistisk ansvarsforståelse er rotfestet i læreplanens fokus på personlig økonomi, som står sentralt i LK20s tverrfaglige mål om livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her legger læreplanen vekt på at elevene skal lære å ta «ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13), som i lys av formålsparagrafen kan forstås som å «handle etisk og miljøbevisst» (Opplæringslova, 1998, §1). Formuleringer som «På veggene valgte [Kasper] en miljøvennlig maling, selv om den var litt dyrere» (*Fokus*, s. 106) fremstiller grønne endringer i livsstil og forbruk som nettopp «ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13), og vektleggingen av det personlige ansvaret for bærekraftig utvikling skaper en forventning om at den moralske medborgeren skal å sette likhetstegn mellom valg og ansvar.



Det er min tolkning at samtlige lærebøker skriver fram en modelleser som ligger tett opptil både Westheimer og Kahnes (2004) personlig ansvarlige medborger og Chaos forbruker-medborger (2015). Oppgaver som «Lag en liste med de tre beste tipsene til hvordan man kan redusere matsvinn» (*Pilot*, s. 106) kan leses som uttrykk for at lærebøkene «anstrenger seg for å skape» (Eco, 1994, s. 19) en personlig ansvarlig medborger. Denne individualistiske innfallsvinkelen er i samsvar med ungdoms bilde av eget økologisk medborgerskap slik det beskrives av Selboe og Sæther (2018), og det er dermed nærliggende å trekke slutningen at en individorientert tilnærming til det økologiske medborgerskapet har vært innflytelsesrik i skolen og samfunnet over lengre tid. En invitasjon til å følge forbruker-medborgerens leserblick kan eksempelvis finnes i en episode av *Pilots* podcast *Pilotrådet*, der tema er flyskam: «Hvis alle føler på flyskam og dropper å fly, går ikke flyet, og det er den tankegangen vi trenger». Gjennom oppfordringen til å bruke forbrukermakta kommer det personlige ansvaret til uttrykk, og gir grunnlag for å betrakte forbruker-medborgeren og den personlig ansvarlige medborgeren som ulike aspekter ved samme individorienterte medborgerskapsforståelse. Gjennom nettressurser som *Dødsbillig mote i Asia – ditt ansvar?* (*Delta*) utvider lærebøkene forbrukerens personlige ansvar til det globale (Dobson, 2007) ved å understreke at individers forbruksvalg muliggjør umenneskelige og helseskadelige arbeidsvilkår på asiatiske klesfabrikker og i andre ledd av produksjonskjeden.

#### **4.4.2.1 Den fraværende demokratiske medborgeren**

Min tolkning av modelleseren som en personlig ansvarlig medborger, rimeliggjøres ikke først og fremst av overskrifter som «Bruk hodet, vi har bare én klode» (*Pilot*, s. 102), men av fraværet av invitasjoner til demokratisk medborgerskap. Samtlige læreverk viser til skolestreiken for klima, som er et av relativt få politiske virkemidler som er tilgjengelig for lærebøkene mindrearige lesere (Kvamme & Sæther, 2019, s. 16), men uten at slagkraften i verken Greta Thunbergs og andre ungdommers klimaengasjement, utnyttes i nevneverdig grad. Tvert imot foreskrives en lesning der det ikke dveles ved ringvirkningene av demokratisk engasjement, men kort konstateres at «Greta viser oss at 15-åringer faktisk kan forandre verden» (*Pilot*, s. 93), før fokus rettes innover, mot etisk forbruk og matsvinn – mot livsmestring. Et eksempel på dette er hvordan *Pilot* (s. 93) i et avsnitt om hvordan det pågår «masse arbeid for å få til den endringen som skal til» raskt penser over fra at det nå pågår rettssaker hvor «enkeltmennesker og organisasjoner vi stille myndighetene til ansvar for at de ødelegger naturen», til Teslas revolusjon av bilindustrien og at «appen Too Good To Go [har] gjort at nesten 2,5 millioner porsjoner mat blir reddet fra søppelet».

*Fokus*' tekst «Opprør mot utryddelse», som handler om opprørsbevegelsen Extinction Rebellion (XR), gir heller ikke uttrykk for at aktivt medborgerskap er blant modelleserens kompetanser:

Mange var positive til oppropet. Men det var også dem som var kritiske og som mente at argumentasjonen var udemokratisk. En av dem var næringsminister Torbjørn Røe Isaksen, som påpekte at dette var «skumle ideer» (*Fokus*, s. 215)

Mens det kort konstateres at mange er positive til oppropet, er motargumentasjonen mer utbrodert. Det redegjøres for premisset for motviljen: XRs argumentasjon oppleves som «udemokratisk», og dette fremstår som et relevant og rimelig grunnlag for å slutte at XRs opprop representerer «skumle ideer». I tillegg trekker motforestillingen på ministerens etos – er det noen som vet om noe er «udemokratisk», burde det vel være en statsråd.

At lærebøkene knapt nevner at det finnes et sivilsamfunn man kan delta i, åpner heller ikke for demokratisk orientert lesning. I *Fokus* utdefineres nærmest den årlige strandryddeaksjonen fra medborgerskapet: «Selv om aksjonene viser et fantastisk engasjement, hjelper det likevel ikke så mye» (s. 299). Dermed fremstår personlig ansvar for bærekraftig utvikling som den eneste formen for økologisk medborgerskap verdt å utøve.

#### **4.5 Makt og ansvar i lærebøkene**

I analysen av *Delta* (Holgersen et al., 2020), *Pilot* (Engelien et al., 2020) og *Fokus* (Dahle et al., 2020) finner jeg at lærebøkene fremstilling av bærekraftig forbruk bygger på en liberal markedsforståelse og et premiss om at økonomisk vekst er uunnværlig. Forestillingen om at bærekraftutfordringene kan løses ved hjelp av markedsmekanismer, kan forstås som uttrykk for en nyliberal dreining fra staten til markedet som arena for velferdsproduksjon og -distribusjon (Cao, 2015; Hursh et al., 2015), som har implikasjoner for hvordan makt og ansvar innen bærekraftig forbruk fremstilles i lærebøkene (Dimick, 2015).

Forbrukersamfunnsdiskursen, den globale diskursen og klima- og miljødiskursen er samstemte om hvor makta til og ansvaret for bærekraftig forbruk skal plasseres: Hos markedsaktørene – som tross alt er de som forbruker og produserer varer. Funn fra modelleseranalysen, der jeg identifiserte en personlig ansvarlig medborger som modelleser, understøtter denne konklusjonen. Mens forbrukere og produsenter har både makt til og ansvar

for å endre forbruket i en bærekraftig retning, fremstår myndighetenes makt – og dermed også ansvar – som begrenset til å «gjøre det enklere [for forbrukerne] å ta de rette valgene» (*Fokus*, s. 310).

I tillegg til å undersøke hvordan makt og ansvar fremstilles, søker jeg i denne oppgaven å identifisere hvordan elevene posisjoneres innenfor spørsmål om bærekraftig forbruk. Mitt fokus i den videre diskusjonen vil derfor være hvordan individets makt og ansvar fremstilles, samt hvordan medborgernes makt overfor myndighetene fortoner seg.

#### **4.5.1 Individets makt og ansvar**

Medborgere blir ikke født – de må formes, hevder Cao (2015, s. 207). Både diskursanalysen og modelleseranalysen viser at lærebøkene fremstillinger av bærekraftig forbruk vektlegger det Dimick (2015) karakteriserer som privat økologisk medborgerskap. Til forskjell fra skolens styringsdokumenter, som beskriver deltakelse i offentlige, demokratiske praksiser i som essensielt for bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2020a), er lærebøkene fokus på hvordan individer kan bidra til bærekraftig forbruk gjennom forbrukervalg – en fremstilling som ligger tett på Dobsons (2007) beskrivelse av økologisk medborgerskap. At medborgeren reduseres til en forbruker, skriver seg øyensynlig fra at forbruk anses for å være en økonomisk, markedsbasert aktivitet heller enn en politisk sådan, og at løsningene følgelig må være økonomiske og markedsbaserte (Cao, 2015). *Delta* konstaterer at «[b]åde forbrukerne og produsentene bidrar (...) til at forbrukersamfunnet ofte omtales som et bruk-og-kast-samfunn» (s. 17), og i lys av Giddens' struktureringsteori (1984) kan utsagnet forstås som at det er produsenters tilbud og forbrukeres etterspørsel etter varer som holder «bruk-og-kast-samfunnet» ved like. Av dette følger at produsentene og forbrukerne også har ansvaret for et mer bærekraftig forbruk. Forbrukernes ansvar vektlegges dog vesentlig tyngre enn produsentenes i lærebøkene. Dimick (2015) ser individualiseringen av ansvar som et uttrykk for nyliberal ideologi, der individet forventes å opptre som «individuelle 'entreprenører' i alle aspekter av livet» (Dimick, 2015, s. 393). I lærebøkene kommer dette medborger-som-entreprenør-skapet blant annet til uttrykk som oppfordringer til å bruke forbrukermakta.

##### **4.5.1.1 Forbrukermakta**

I lærebøkene fremstilles forbrukermakt som medborgerens viktigste virkemiddel: «Hvis alle føler på flyskammen og tenker 'Herregud, jeg kan jo ikke fly'. Da går ikke flyet, og det er den tankegangen vi trenger for å redde kloden» (*Pilot*, Pilotrådet: Flyskam). Fremstillingen kan

kritiseres på to punkter. For det første er det en svakhet ved forestillingen om at vårt felles forbruk vil være bærekraftig dersom bare mange nok forbrukere tar bærekraftige valg (Dobson, 2007; O'Brien, 2021), at den underkjenner forbrukermaktas begrensninger (Cao, 2015). Som individer har vi begrenset mulighet til å kontrollere de strukturelle forutsetningene for et bærekraftig forbruk, og våre hverdagslige forbrukervalg har lite å si for hvordan store industrier som matproduksjon, avfallshåndtering og kraftproduksjon fungerer (Cao, 2015, s. 221). For det andre kan oppfordringene til å utøve forbrukermakt og konsumere samvittighetsfullt, leses som et uttrykk for at styring av samfunnet skjer *gjennom* heller enn *over* individer (Foucault, 2002). Denne formen for maktutøvelse, som Foucault kaller styringsmentalitet, knyttes av mange til hvordan den liberale staten appellerer til borgernes samvittighet og ønske om autonomi og selvrealisering, og slik styrer borgerne til å regulere seg selv og hverandre (Madsen, 2014; Rose et al., 2006). Forestillingen om at en god medborger er selvstendig og personlig ansvarlig for konsekvensene av egne handlinger uansett hvor sterke begrensningene er (Dimick, 2015, s. 393), forplikter individet til å søke å ta gode forbrukervalg, og å regulere egen atferd i tråd med normer for etisk og bærekraftig forbruk. Dette tjener en dobbel funksjon: Statlig styring blir overflødig (Cao, 2015), og etterspørselen etter etisk og bærekraftig produserte varer åpner døren for et nytt marked. Dette gjør det mulig å profittere på forbrukernes ønske om å leve bærekraftig (Hursh et al., 2015, s. 307). Gjennom å betone forbrukermakta, som jeg altså legger til grunn at er maktutøvelse *gjennom* heller enn *over* individer (Foucault, 2002), blir også fraværet av omtale av statlig styring – makt *over* – mindre synlig.

#### **4.5.1.2 Den gode medborgeren**

Lærebøkene gir uttrykk for at forbruker-medborgeren (Cao, 2015) har et moralsk ansvar for å endre forbruksvanene våre, på tross av at «effekten av at akkurat du og jeg endrer vanene våre, er forsvinnende liten» (*Fokus*, s. 307). Det moralske imperativet kommer særlig til uttrykk i den globale diskursen og klima- og miljødiskursen, der lærebøkene anlegger et kosmopolitisk perspektiv på det økologiske medborgerskapet: «For å ha et etisk klesforbruk bør du (...) bare kjøpe klær fra merker og butikkjeder som jobber for bedre arbeidsforhold for tekstilarbeidere» (*Pilot*, s. 103). Lærebøkene er tydelige på at makta til og ansvaret for bærekraftig forbruk ligger hos industrilandene, men slutningen herfra til individuelt ansvar, er kontroversiell (Dimick, 2015). Ifølge Dobson er det likevel nødvendig å rette søkelyset mot individet dersom vi skal kunne imøtegå klimakrisa:

Institutions and their processes may seem too remote for complicit individuals to feel that they can do much about changing their direction, so the call for action quickly degenerates into a set of reasons for inaction. (Dobson, 2006, s. 181)

Dobsons argument er altså at veien til makta er demotiverende lang (Selboe & Sæther, 2018), og at dette nødvendiggjør press på individet dersom en endring i retning mer bærekraftig forbruk skal skje. I lærebøkene utøves et slikt press gjennom forbrukersamfunnsdiskursens artikulering av forbruk som uttrykk for identitet: «Handel og forbruk av produkter (...) er i stor grad sosialt motivert, og gjerne et signal om identitet» (*Pilot*, s. 102). Gjennom beskrivelser av «etiske forbrukere» bygger lærebøkene opp et bilde av den gode forbrukeren, og dermed også den gode medborgeren:

*Etiske forbrukere* tenker over hvilke varer og tjenester de kjøper, og hvilke bedrifter de kjøper dem fra. De tenker også over hvordan de bruker og behandler det de har kjøpt, og hvordan de til slutt kvitter seg med det. (*Pilot*, s. 103)

Av at forbruk er uttrykk for identitet, følger at det er viktig for individets integritet å ta gode forbrukervalg (Dimick, 2015, s. 391). Den implisitte appellen til å realisere seg selv som en «etisk forbruker» kan beskrives som en form for styringsmentalitet (Foucault, 2002): Individet oppfordres til å regulere egen atferd i tråd med den forbruksbaserte normen om den gode medborgeren, og ansvarsbyrden skiftes slik fra stat til individ (Dimick, 2015, s. 394). Det tette båndet mellom forbruk og identitet posisjonerer bærekraftig forbruk innenfor livsmestringssegmentet. Sett i lys av læreplanens formulering av livsmestring som å «ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13), kan lærebøkernes artikulering av økologisk medborgerskap som forbrukervalg og -vaner kritiseres for å tillegge elevene et for stort ansvar (NOU 2015: s. 20). Dette blir særlig tydelig når faktorer som påvirker forbrukeres handlingsrom anerkjennes der lærebøkene snakker om fattigdom og sosial ulikhet, men uten at dette generaliseres til å gjelde elevenes personlige økonomi. Kravet om å forbruke bærekraftig kan også stå i opposisjon til å ha det «‘alle andre’ har» (*Delta*, s. 216) og til behovet for økonomisk vekst, slik at forbrukerne konfronteres med et dilemma de må løse alene (Dimick, 2015, s. 395).

Et sentralt poeng i min analyse er at lærebøkene gjennom forestillingen om forbruker-medborgeren (Cao, 2015), knytter økologisk medborgerskap til kjøpekraft. Dette kommer tydeligst fram gjennom modelleseranalysen, der jeg finner at lærebøkene forutsetter at leseren

kommer fra et hjem med høy økonomisk kapital. At muligheten til å utøve økologisk medborgerskap fremstår som betinget av velstand, bidrar ikke bare til depolitisering av spørsmål om bærekraftig forbruk (jf. Cao, 2015), men også til å ekskludere mindre kjøpesterke grupper fra medborgerskapet, mens grupper med høy kapital fremstår som protagonister i klimakampen (Latta, 2007, s. 385). At skolen fremelsker kapitalsterke grupper, er ikke nytt (Bakken & Elstad, 2012; Nielsen, 2014), men heller ikke i tråd med skolens ansvar for å «bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Fordi forbruk er uttrykk for identitet, utvides de sosioøkonomiske grensene til å bli moralske grenser (Lamont, 1992) mellom «oss» som har råd til å være økologiske medborgere og «dem» som ikke har det. Fremstillingen av medborgerskapet som et «citizenship of the market» (Seyfang, 2005, s. 296) kan derfor bidra til at kapitalsterke elevgrupper løftes fram som «gode» medborgere, mens det økologiske medborgerskapet vil være utenfor rekkevidde for andre.

Å inkludere den private sfæren i medborgerskapet, slik både lærebøkene og Dobson (2007) gjør, gir barn og unge uten fulle politiske rettigheter mulighet til å utøve sitt medborgerskap. Det uttrykker en anerkjennelse av at de allerede *er* medborgere, og bidrar til å ansvarliggjøre barn og unge (Sæther, 2022, s. 202). Lærebøkens fremstilling av bærekraftig forbruk som et individuelt anliggende, kan imidlertid kritiseres for å legge et uforholdsmessig tungt ansvar på elevene, og for å overdrive betydningen av deres forbrukervalg (Cao, 2015).

Samfunnskunnskap er et vg1/vg2-fag, som innebærer at majoriteten av elevene vil være mindreårige. De færreste av disse har råderett over alle forhold knyttet til eget forbruk, som bosituasjon, transportmidler og dagligvareinnkjøp. Deres forbrukermakt og valgmuligheter er dermed svært begrenset, og å henvise dem til et forbruker-medborgerskap (Cao, 2015) gir dem i praksis få verktøy i møte med spørsmål om bærekraftig forbruk.

#### **4.5.2 Myndighetenes makt og ansvar**

Ut fra lærebøkens fremstillinger av bærekraftig forbruk, fortoner myndighetenes rolle i bærekraftig utvikling seg som minimal. Den overordnede fortellingen er at verken statlige eller overnasjonale myndigheter har makt til å regulere markedet i en mer bærekraftig retning, men er begrenset til å informere og appellere til det som motiverer forbrukere til å velge miljøvennlig (*Pilot*, s. 99). Dermed gjør forbrukernes selvregulering i tråd med idealet om den personlig ansvarlige medborgeren, statlig styring overflødig (Dimick, 2015). Maniates (2002, s. 45) hevder at individualisering av bærekraftproblemer etterlater lite rom til å «reflektere

over institusjoner, maktutøvelse eller måter vi kollektivt kan endre fordelingen av makt og innflytelse i samfunnet» (min oversettelse). Dette resonnerer med mine funn fra lærebøkene, der fokuset på individuelt ansvar fortrenger oppfordringer til kritisk tenkning rundt strukturene og aktørene som opprettholder lite bærekraftige produksjons- og forbruksmønstre (Dimick, 2015).

Lærebøkernes skildringer av globalt samarbeid er langt på vei begrenset til å gjengi de overordnede trekkene ved klimaavtaler og -samarbeid. Konsekvensen er at samarbeidet fremstår abstrakt i den grad at det er vanskelig å få grep om hvordan bærekraftig utvikling i praksis kan skapes gjennom globalt samarbeid. Også der lærebøkene trekker fram strukturelle endringer som løsningene på bærekraftutfordringene, er makt- og ansvarsforholdene uklare. Et eksempel på dette er fortellingen om det grønne skiftet, der teknologi beskrives som løsningen på bærekraftutfordringene, men uten at ansvaret for å utvikle og implementere ny teknologi knyttes til andre aktører enn «industrilandene» (*Fokus*, s. 276). Block og Paredis (2019, s. 21) er kritiske til ideen om at «et nytt teknologisk produkt» kan skape den nødvendige endringen, og argumenterer for at det grønne skiftet er en langsiktig prosess som fordrer endring langs alle samfunnets akser. Læssøe (2020, s. 28) understreker at bærekraftig utvikling ikke er et universelt fenomen, og at utviklingen må hensynta at forholdene er forskjellige rundt om i verden. Fremstillingen av teknologideling som en helhetlig løsning på bærekraftproblemene, som er særlig fremtredende i den globale diskursen, gjør langt på vei fattige land til objekter for vestlig dominans. Her fremstår internasjonale selskapers tilstedeværelse i fattige land som utelukkende positiv, og allerede mektige aktører fremstår dermed som protagonister i bærekraftarbeidet (Latta, 2007, s. 385). Det skjeve maktforholdet forsterkes ytterligere av at lærebøkene legger et orientalistisk syn på andre deler av verden til grunn for sine beskrivelser av bærekraftig utvikling i et globalt perspektiv. Med orientalisme menes her den vestlige forestillingen om at Vesten og Østen (Orienten) er grunnleggende ulike, og at østlige samfunn er underlegne og underutviklede (Said, 2018). Denne orientalismen kommer blant annet til uttrykk i lærebøkernes unyanserte fremstilling av Asia og Afrika som «fattige land» (*Delta*, s. 236), der Kina, verdens andre største økonomi (Silver, 2022), feilaktig trekkes fram som eksempel på et fattig produksjonsland.

### **4.5.3 Det aktive medborgerskapet**

Jeg har hittil beskrevet hvordan lærebøkernes fremstilling av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk vektlegger individers ansvar fremfor myndighetenes. Kritisk diskursanalyse krever imidlertid at jeg også stiller spørsmål ved hvilke perspektiver som ekskluderes fra

lærebøkernes narrativ (Skrede, 2017). I lys av det tette båndet mellom medborgerskap og bærekraftig utvikling som kommer til uttrykk i læreplanens kjerneelement med samme navn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3), er det nærliggende å rette søkelyset mot fraværet av aktivt medborgerskap i lærebøkernes tekster om bærekraft. Lærebøkernes individorienterte fremstilling ligger langt fra lærebøkernes beskrivelser av bærekraftig utvikling, der deltakelse i sivilsamfunnet og i demokratiske prosesser fremholdes som sentrale elementer (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Jeg finner få oppfordringer til aktivt medborgerskap i lærebøkernes tekster om bærekraftig utvikling, men at individet snarere reduseres fra en politisk aktiv medborger til en forbruker (Selboe & Sæther, 2018). Slik underkommuniseres myndighetenes og institusjonenes ansvar, og spørsmål om bærekraftig forbruk mister sin politiske brodd (Cao, 2015).

Fremfor å betone viktigheten av aktivt medborgerskap, setter den dominerende forbrukersamfunnsdiskursen demokrati og bærekraftig utvikling opp mot hverandre: «Hadde det ikke vært mer effektivt å forby storfe og sauehold i Norge enn å oppfordre befolkningen til å spise mindre rødt kjøtt?» (*Fokus*, s. 312). Også modelleseranalysen viser at lærebøkene foreskriver en lesning som vektlegger individets personlige ansvar, mens aktivt medborgerskap nærmest utdefineres fra lærebøkernes medborgerskapsbegrep. Et symptom på depolitiseringen av bærekraftsspørsmål, er lærebøkernes konsensusorientering: Gjennom at «felles mål og samarbeid» (*Pilot*, s. 95) fremholdes som forutsetninger for å lykkes i klimakampen, gir lærebøkene uttrykk for at uenighet vil fungere som kjepper i hjulene for det felles bærekraftprosjektet. Mouffe (2005) kritiserer en slik konsensusorientering for å fortrenge politisk debatt og alternative oppfatninger, og for å gjøre politikk om til et spørsmål om moral – «er du med oss eller er du mot oss?». Tilnærmingen undergraver demokratiske verdier som deliberasjon, interessenetninger og kamp om ressurser og definisjonsmakt (Swyngedouw, 2013). Gjennomgående står lærebøkernes fremstilling av makt og ansvar innen bærekraftig forbruk i skarp kontrast til skolens verdigrunnlag, der demokratisk deltakelse og kritisk granskning av etablerte ideer fremholdes som viktig for bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6; 8).



## 5 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan tre lærebøker i samfunnskunnskap fremstiller makt- og ansvarsforhold innenfor bærekraftig forbruk, og hvordan elevenes makt og ansvar artikuleres. Jeg finner at lærebøkene beskriver et medborgerskap med få rettigheter og mange plikter, og at fremstillingen av bærekraftig forbruk kan leses i lys av en nyliberal samfunnsutvikling der individet forventes å gjøre «stadig mer for miljøet» (Dimick, 2015, s. 393, min oversettelse). Markedsaktørene fremstilles som endringsagenter med makt til – og dermed også ansvar for – å gjøre forbruket mer bærekraftig, og lærebøkene legger særlig vekt på individets rolle. Gjennom fremstillinger av forbrukermakt og av individers moralske ansvar overfor det globale samfunnet, skrives det fram en personlig ansvarlig medborger som utøver sitt økologiske medborgerskap gjennom forbrukervalg og -vaner. Fremstillingen av medborgerskapet som synonymt med bevisst og ansvarlig forbruk, legger sterke begrensninger på hvordan medborgerskapet kan utøves (Dimick, 2015, s. 395). Fordi bærekraftig forbruk innebærer at forbruket skal endres heller enn reduseres, stiller lærebøkene begrep om økologisk medborgerskap også høye krav til medborgerens kjøpekraft. Fremstillingen kan derfor bidra til at kapitalsterke elevgrupper løftes fram som «gode» medborgere, mens det økologiske medborgerskapet vil være utenfor rekkevidde for andre.

Selv om lærebøkene understreker at «samarbeid er [viktig] for å lykkes» (*Pilot*, s. 95), og artikulerer det individuelle ansvaret som del av en større kollektiv innsats, er det gjerne «byttekveld med vennegjengen» (*Fokus*, Bærekraftig mote) som trekkes fram som praktiske eksempler på samarbeid om bærekraftig forbruk. Med andre ord løfter ikke lærebøkene blikket fra privatsfæren når de skal beskrive hvordan bærekraftig forbruk kan se ut i praksis, på tross av at forskningen fremholder samfunnsmessige endringer som nødvendige for å kutte i utslipp (Sæther, 2022). Myndighetenes makt– og dermed også ansvar– fremstår derimot som begrenset til å «gjøre det enklere [for forbrukerne] å ta de rette valgene» (*Fokus*, s. 310). Lærebøkene vier lite plass til det aktive medborgerskapets rolle innen bærekraftig forbruk, men fremstiller snarere demokrati og bærekraft som gjensidig utelukkende motsetninger. Denne fremstillingen ligger langt fra læreplanens beskrivelse av hvordan «elevene kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Samtidig kan lærebøkene forbrukerorientering tolkes som et forsøk på livsnærhet gjennom å betone aktørenes bidrag til bærekraftig utvikling og forbruk.

Gapet mellom lærebøkene og læreplanenes fremstillinger av bærekraftig forbruk, indikerer et behov for kritisk tenking og kritisk læreboklesing blant lærere som underviser i temaet. Fra forskning vet vi at lærere selv tar grep om undervisningsdesignet og trekker inn andre tekster for å supplere, nyansere eller korrigere læreboka – også i undervisning der læreboka er det strukturerende elementet (Aashamar et al., 2021). Det er derfor god grunn til å tro at det allerede foregår diskusjoner om hvilke perspektiver på bærekraftig forbruk man ønsker å inkludere i sin undervisning. Vi trenger likevel mer kunnskap om hvordan bærekraftig forbruk fremstilles i andre undervisningsressurser og i klasserommet, der vi vet at læreboka bare er én av flere ressurser (Aashamar et al., 2021).

Lærebøkene individualistiske tolkning av hvordan bærekraftig utvikling kan se ut i praksis, kan forstås i lys av at det kan være vanskelig å skape fremtidstro og pågangsmot i møte med behovet for endring av store økonomiske og politiske systemer (Selboe & Sæther, 2018, s. 186) – det er rett og slett enklere å snakke om hvordan forbrukervalg kan bli grønnere enn å se for seg abstrakte, strukturelle løsninger. Samtidig finnes det andre måter å knytte undervisning om bærekraftig forbruk til elevenes livsverden på enn gjennom å snakke om forbrukermakt og -ansvar. En dreining vekk fra lærebøkene forbrukerorientering vil også ha implikasjoner for hvordan elevene forstår og utøver sitt økologiske medborgerskap, og for hvem som har adgang til medborgerskapet.

## Kilder

- Anantharaman, M. (2018). Critical sustainable consumption: A research agenda. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 8(4), 553–561. <https://doi.org/10.1007/s13412-018-0487-4>
- Andersen, Å. (2022). *Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen? En analyse av ungdommers syn på bærekraft og kultur*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/96365>
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/12). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2012/7>
- Bandura, A. (2000). Social-cognitive theory. I A. E. Kazdin (Red.), *Encyclopedia of psychology* (Bd. 7, s. 329–332). American Psychological Association.
- Beauvoir, S. de. (2000). *Det annet kjønn*. Bokklubben dagens bøker.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I S. Meyer, K. L. Berge, & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster* (s. 24–41). Gyldendal.
- Bergskau. (2022, oktober 6). Dette er regjeringens «grønne bok». *Altinget*. <https://www.altinget.no/artikkel/dette-er-regjeringens-groenne-bok>
- Bhaskar, R. (2013). *From Science to Emancipation: Alienation and the Actuality of Enlightenment*. Routledge.
- Bjønness, B., & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Blikstad-Balas, M., & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Block, T., & Paredis, E. (2019). Four misunderstandings about sustainability and transitions. I *Sustainable Development Teaching*. Routledge.
- Bourdieu, P. (2005). *Distinksjonen*. Bokklubben.

- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brekke, T. F. (2014). *Forbruk og samfunnsansvar—En studie av hvordan lærebøker forbinder samfunnsansvar med omtale av forbruk og forbrukeren* [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2440538>
- Brænder, M., Kølvråa, C., & Laustsen, C. B. (2014). *Samfundsvidenskabelig tekstanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Bugge, A. B. (2010). Den sosiale appetitten: Mat, klasse og identitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (s. 129–143). Universitetsforlaget.
- Cao, B. (2015). *Environment and Citizenship*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203084335>
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. University Press.
- Corneil, R. S. (2016). *Aktivt medborgerskap* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52836>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dahle, M., Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2020). *Fokus Samfunnsfag*. Aschehoug Undervisning.
- 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>
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401–428. <https://doi.org/10.1080/09644019608414280>
- Dobson, A. (2006a). Citizenship. I R. Eckersley & A. Dobson (Red.), *Political theory and the ecological challenge* (s. 216–231). University Press.
- Dobson, A. (2006b). Thick Cosmopolitanism. *Political Studies*, 54(1), 165–184.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2006.00571.x>

Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276–285. <https://doi.org/10.1002/sd.344>

Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingens skoger*. Tiden Norsk Forlag.

Engelien, O., Mørk, P., Stensli, Ø. G., & Wiik, B. (2020). *Pilot*. Gyldendal.

Eriksen, K. G. (2018). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. 21-42. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2583721>

EU-kommisjonen. (2020). *Circular economy*. European Commission. [https://environment.ec.europa.eu/topics/circular-economy\\_en](https://environment.ec.europa.eu/topics/circular-economy_en)

Evjen, K., & Gjerde, E. B. (2021). *Medborgerskap*. Fagbokforlaget.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Edvard Arnold.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Longman.

Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bd. 1-2*. Akademisk forlag.

Fløttum, K., & Espeland, T. (2014). Norske klimanarrativer – hvor mange “fortellinger”? En lingvistisk og diskursiv analyse av to norske stortingsmeldinger. *Sakprosa*, 6, 18. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.932>

FN. (u.å.). *The Sustainable Development Agenda*. United Nations Sustainable Development. Hentet 5. mai 2023, fra <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>

FN. (2023a). *Goal 8 | Department of Economic and Social Affairs*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals/goal8>

- FN. (2023b). *SDG 12: Ensure sustainable consumption and production patterns*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals/goal12>
- FN. (2023c). *THE 17 GOALS | Sustainable Development*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals>
- FN-sambandet. (2023a). *Ansvarlig forbruk og produksjon*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/ansvarlig-forbruk-og-produksjon>
- FN-sambandet. (2023b). *FNs bærekraftsmål*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Foucault, M. (1979). Governmentality. *Ideol. Conscious*, 6, 5–21.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. I C. Gordon (Red.), *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977*. Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1998). *Ethics: Subjectivity and Truth* (P. Rabinow, Red.; 1st edition). The New Press.
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (Bd. 42). Cappelen akademisk.
- Garnes-Lunde, G. A. (2016). *Forbrukeren—Samtidig synder og superhelt. En idéanalyse av forbrukerfremstillinger i lærebøker fra etterkrigstiden og til i dag* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481529>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8, 597–607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Granholt, S. K., & Klev, L. (2022). *Streite lærebøker i en skeiv virkelighet: En kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/96351>

- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Handal, M. (2020). «Vi ... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen»—En kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020:3, 88–108.
- Hansen, A., & Nielsen, K. B. (2023). Consumption, Sustainability and Everyday Life. I A. Hansen & K. Bo Nielsen (Red.), *Consumption, Sustainability and Everyday Life* (s. 3–26). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11069-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11069-6_1)
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162(3859), 1243–1248. <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship, and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Routledge.
- Heater, D. (1999). *What is Citizenship?* (1st edition). Polity.
- Hjardemaal, F. (2014). Kap. 8: Vitenskapsteori. I K. Tveit, F. Hjardemaal, & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 179–216).
- Holgensen, T. S., Iversen, M., & Kosberg, E. (2020). *Delta!* Cappelen Damm.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Tapir akademisk forlag.
- Hursh, D., Henderson, J., & Greenwood, D. (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research*, 21(3), 299–318. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1018141>
- Hvidsten, A. H. (2020). #WhateverItTakes. *Agora*, 38(1–2), 207–228. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2020-01-02-10>
- Hvidsten, A. H. (2022). *Politiske ideer: Norsk og vestlig tenkning fra enevælde til i dag*. Fagbokforlaget.
- IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of*

*Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Intergovernmental Panel of Climate Change.

[https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC\\_AR6\\_WGII\\_FullReport.pdf](https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC_AR6_WGII_FullReport.pdf)

IPCC. (2023). *Synthesis Report of the IPCC Sixth Assessment Report (AR6)*. FN.

[https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_SYR\\_LongerReport.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf)

Jarness, V. (2014). Symbolske skillelinjer. I O. Korsnes, M. N. Hansen, & J. Hjellbrekke (Red.), *Elite og klasse i et egalitært samfunn* (s. 229–248). Universitetsforlaget.

Jarness, V., & Hansen, M. L. (2018). Grønne grenser. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(3), 208–224. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-03-02>

Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.

Klima-og miljødepartementet. (2021, oktober 22). *Det grønne skiftet*. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/innsiktsartikler-klima-miljo/det-gronne-skiftet/id2879075/>

Klima-og miljødepartementet. (2022, oktober 6). *Regjeringens klimastatus- og plan* [Plan]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-klimastatus-og-plan/id2931051/>

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Kummeneje, E. (2016). *Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget—En diskursanalyse av lærebøker på VGI-trinnet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52014>

Kvamme, O. A. (2019). Etikkers plass i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 171–190). Fagbokforlaget.

Kvamme, O. A., & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk—Spenninger og sammenhenger. I



- O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2nd edition). Verso.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals and manners: The culture of the French and American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- Latta, P. A. (2007). Locating democratic politics in ecological citizenship. *Environmental Politics*, 16(3), 377–393. <https://doi.org/10.1080/09644010701251631>
- Laustsen, C. B., Kølvrå, C., & Brænder, M. (2014). Kap 3: Analysen af teksten i dens helhed. I *Samfundsvidenskabelig tekstanalyse* (s. 92–163). Hans Reitzels forlag.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2. utg., utvidet). Red Globe Press.
- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (2020). Introduktion: Bæredygtighed i pædagogik og uddannelse. I N. J. Jørgensen & J. A. Lysgaard (Red.), *Bæredygtighedens pædagogik* (s. 7–16). Frydenlund Academic.
- Læssøe, J. (2020a). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. I N. J. Jørgensen & J. A. Lysgaard (Red.), *Bæredygtighedens pædagogik* (s. 17–41). Frydenlund Academic.
- Læssøe, J. (2020b). Forskning i uddannelse og bæredygtighed. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Red.), *Bæredygtighedens pædagogik* (s. 65–89). Frydenlund Academic.
- Machin, D. (2011). *Introduction to multimodal analysis*. Bloomsbury Academic.
- Madsen, O. J. (2014). Governmentality. I T. Teo (Red.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (s. 814–816). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\\_126](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_126)
- Maniates, M. (2002). Individualization: Plant a Tree, Buy a Bike, Save the World? I T. Princen, M. Maniates, & K. Conca (Red.), *Confronting Consumption* (s. 43–66). MIT Press.
- Manville, P. B. (1990). *The Origins of Citizenship in Ancient Athens*. Princeton University

Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7ztzsj>

Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class* (Bd. 3). Pluto Press.

Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting Ecological Citizenship: Rights, Duties and Political Agency. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 7(2), Artikkel 2.

Merlo, O., Eisingerich, A. B., Gillingwater, R., & Cao, J. J. (2022). Exploring the changing role of brand archetypes in customer-brand relationships: Why try to be a hero when your brand can be more? *Business Horizons*. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2022.11.001>

Miljødirektoratet. (2023). *Hovedfunn i synteserapporten i sjette hovedrapport*.

Miljødirektoratet/Norwegian Environment Agency.

<https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klimateknologi/fns-klimateknologi-ipcc/dette-sier-fns-klimateknologi/sjette-hovedrapport/hovedfunn-syr-sjette-hovedrapport/>

Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/03085149000000001>

Mouffe, C. (2005). The ‘End of Politics’ and the Challenge of Right-Wing Populism. I F. Panizza (Red.), *Populism and the mirror of democracy* (s. 50–71). Verso.

NESH, (De nasjonale forskningsetiske komiteene). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. [Forskningsetikk.no](https://www.forskningsetikk.no).

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*.

Fagbokforlaget.

Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utg.).

Fagbokforlaget.

Nielsen. (2014). Forskjeller i klassen—Kjønn i kontekst. I *Forskjeller i skolen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11–32). Universitetsforlaget.

Nolet, V. (2009). Preparing Sustainability-Literate Teachers. *Teachers College Record*, 111(2), 409–442. <https://doi.org/10.1177/016146810911100207>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Brien, K. L. (2021). *You matter more than you think: Quantum social change for a thriving world*. cCHANGE Press.
- Olje-og energidepartementet. (2023, januar 10). *Stor interesse for videre leteaktivitet på norsk sokkel* [Pressemelding]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stor-interesse-for-videre-leteaktivitet-pa-norsk-sokkel/id2958767/>
- Olsen, B. (1997). *Fra ting til tekst: Teoretiske perspektiv i arkeologisk forskning*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Our World in Data. (2022). Poverty. *Our World in Data*. <https://ourworldindata.org/poverty>
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. McGrawHill.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research, 34*(5 Pt 2), 1189–1208.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. UNESCO.
- Prieur, A., & Rosenlund, L. (2010). Danske distinksjoner. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Uliket og sosial mobilitet i Norge*. (s. 111–128). Universitetsforlaget.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science, 2*(1), 83–104. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research, 16*, 95–111. <https://doi.org/10.1080/13504620903504073>
- Ryen, A. H. (2021). *Demokrati og medborgerskap, et dypdykk i begrepsforståelse* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. <https://munin.uit.no/handle/10037/22409>

- Said, E. W. (2018). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Cappelen Damm.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. I E. Isin & B. Turner, *Handbook of Citizenship Studies* (s. 277–292). SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/10.4135/9781848608276.n17>
- Selboe, E., & Sæther, E. (2018). Økologisk medborgerskap. Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. I H. Haarstad & G. Rusten (Red.), *Grønn omstilling: Norske veivalg* (s. 183–199). Universitetsforlaget.
- Seljeseth, I. (2020). *Klart språk og retorisk medborgerskap* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Seyfang, G. (2005). Shopping for Sustainability: Can Sustainable Consumption Promote Ecological Citizenship? *Environmental Politics*, 14(2), 290–306.  
<https://doi.org/10.1080/09644010500055209>
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. Sage.
- Silver, C. (2022). *The Top 25 Economies in the World*. Investopedia.  
<https://www.investopedia.com/insights/worlds-top-economies/>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T., & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: Fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1–2), 139–153.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2020:4), Artikkel 2020:4.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Solhaug, T., Borge, J. A. O., & Grut, G. (2020). Norway: Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 19(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>

Språkrådet & Universitetet i Bergen. (u.å.). Forbruk. I *Bokmålsordboka*. <https://ordbokene.no/bm/15998>.

Steen-Olsen, K., Solli, C., & Larsen, H. N. (2021). *Forbruksbasert klimaregnskap for Norge. Framtiden i våre hender*. <https://www.framtiden.no/filer/dokumenter/Rapporter/2021/Forbruksbasert-klimaregnskap-for-norge-2021.pdf>

Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (2013). *International Handbook of Research on Environmental Education*. Routledge.

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 71(4), 193–207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>

Straume, I. S. (2016). «Norway is way ahead of most countries in this area»: Education for Sustainable Development in Norway and Sweden. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 2(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>

Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.

Swyngedouw, E. (2013). The Non-political Politics of Climate Change. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 12(1), Artikkel 1.

Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. *Åpne dører mot verden*, 216–231. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>

Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag—Hva innebærer det? I E. Sæther & O. A. Kvamme (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97–116). Fagbokforlaget.

- Sæther, E. (2022). Miljø og medborgerskap—Hva betyr det å være medborger når kloden koker? I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 197–214). Fagbokforlaget.
- Thomassen, E. (2023). Økonomisk vekst. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/%C3%B8konomisk\\_vekst](https://snl.no/%C3%B8konomisk_vekst)
- Tranøy, B. S. (2007). *Markedets makt over sinnene*. Aschehoug.
- Tønnesson, J. L. (2004). Tekst som partitur, eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnskunnskap—Fellesfag vg1/vg2*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Vandenberg, A. (Red.). (2000). *Citizenship and Democracy in a Global Era* (2000th edition). Red Globe Press.
- Vatne, B. (2018). *Nullingen av Paul Abel*. Gyldendal.
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden norsk forlag.
- Veum, A., & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse: Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 41, 237–269.

<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

WHO. (2021). *Fact sheets—Malnutrition*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition>

Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). SAGE.

World Bank Poverty and Inequality Platform. (2019). Poverty. *Our World in Data*. <https://ourworldindata.org/explorers/poverty-explorer?time=2019&facet=none&hideControls=false&Metric=Share+in+poverty&Poverty+line=%242.15+a+day&Household+survey+data+type=Either+income+or+consumption&Show+breaks+between+less+comparable+surveys=false&country=NGA~MOZ~BOL~KEN~BGD~BOL~GEO~ZMB>

Öhman, J., & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I *Sustainable Development Teaching* (s. 70–82). Routledge.

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.

Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. Og 10. Trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>





## Vedlegg: Tekstkorpus

	Læreboktekster	Digitale ressurser
<p><i>Delta!</i> (Holgersen et al., 2020)</p>	<p><b><i>Kap. 1: Dette er politikk!</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor mye skal vi kjøpe? (s. 15-18)</li> <li>• FNs klimapanel (s. 29)</li> <li>• Kan vi velge å ikke gjøre noe? (s. 30)</li> </ul> <p><b><i>Kap. 5: Skape verdier</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Et bærekraftig næringsgrunnlag? (169-173)</li> </ul> <p><b><i>Kap. 6: Ulikhet og utenforskap</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduksjon (s. 185)</li> <li>• Hva er sosial ulikhet? (s. 186-190)</li> <li>• Ulike oppvekstvilkår (s. 199-201)</li> <li>• Dine penger (s. 213-215)</li> <li>• Lånt lykke (s. 216-218)</li> </ul> <p><b><i>Kap. 7: Globale utfordringer</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan vi utrydde fattigdom? (s. 231-236)</li> <li>• Kan vi stoppe klimaendringene? (s. 237-240)</li> <li>• Problemene i klimaforhandlingene (s. 254-256)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De unge og klimaspørsmålet</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Høye strømpriser nå og i fremtiden</li> <li>• Sånn er Norge – evig vekst</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barn og fattigdom i Norge</li> <li>• Din økonomi som voksen</li> <li>• Sånn er Norge – fattige i Norge</li> <li>• Sånn er Norge – Ulikhet</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klart vi kan forandre verden!</li> <li>• Hvor mye mat kaster du?</li> <li>• Dødsbillig mote fra klesindustrien i Asia – ditt ansvar?</li> <li>• Plastic Fantastic</li> </ul>

<p><i>Pilot</i> (Engelien et al., 2020)</p>	<p><b>Kap. 3: Arbeid og økonomi – å stå på egne bein</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Silje Sandmæl: Ta pengepraten! (s. 65-67)</li> <li>• Dine penger – din økonomi (s. 84-89)</li> </ul> <p><b>Kap. 4: Kampen for en bærekraftig verden</b></p> <p><b>Kap. 8: Det internasjonale samfunnet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Norge i verden (s. 202-205)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Min økonomi (rollespill)</li> <li>• Pilotrådet: Flyskam</li> <li>• Kjøtt og klima (undervisningsopplegg)</li> <li>• Pilot utforsker: Hvordan leve bærekraftig</li> </ul>
<p><i>Fokus</i> (Dahle et al., 2020)</p>	<p><b>Kap. 5: Snart voksen – personlig økonomi</b></p> <p><b>Kap. 6: En god hverdag – helse, utdanning og inntekt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ fattigdom – fattig i forhold til de andre (s. 127-128)</li> </ul> <p><b>Kap. 14: Konflikt og samarbeid i verdenssamfunnet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor er det så vanskelig å bli enige? (s. 275)</li> <li>• Forsøk på samarbeid (s. 276)</li> </ul> <p><b>Kap. 15: Menneskerettighetene</b></p>	<p><b>Del 2: Arbeids- og næringsliv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungdom og påvirkning</li> <li>• Hvorfor trenger vi å høre til?</li> </ul> <p><b>Del 4: Verdenssamfunnet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bærekraftig mote</li> <li>• Bærekraftig utvikling</li> <li>• Hva gjør du for miljøet?</li> </ul> <p><b>Tverrfaglig:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilens livsløp</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem betaler prisen for telefonen din? (s. 288)</li></ul> <p><i>Kap. 16: Mot en bærekraftig verden</i></p>	
--	--	--