

# Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget

*En diskursanalyse av lærebøker  
på VG1-trinnet*

Espen Kummeneje



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
ved  
UNIVERSITETET I OSLO

25.04.16





# **Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget**

Copyright Espen Kummeneje

2016

Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget – en diskursanalyse av lærebøker på VG1-trinnet.

Espen Kummeneje

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Bærekraftig utvikling er ett av tre temaer som Kunnskapsdepartementet (2016) vil fokusere på fremover. Denne oppgaven har benyttet diskursteorien til Laclau og Mouffe og dets analyseverktøy for å undersøke problemstillingen: hvilke sentrale diskurser med relevans for bærekraftig utvikling kan identifiseres i samfunnsfagslærebøker for videregående skole? Bærekraftig utvikling vil si en utvikling som tilfredstiller dagens behov, samtidig som det ikke ødelegger for behovet til fremtidige generasjoner. Forskning viser at læreboka fortsatt er en viktig ressurs i norske klasserom. Derfor har oppgaven analysert seks norske lærebøker med hovedvekt fra samfunnsfag, samt naturfag, på VG1-trinnet for å undersøke hvordan lærebøkene fremstiller begrepet, og hvilke problemer og løsninger som presenteres. I tillegg har oppgaven sett på hvordan begrepet bærekraftig utvikling er belyst og om det er en tverrfaglig tilnærming til emnet i lys av UNESCOs definisjon. Oppgaven har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og en hypotese er at ved å se på hvordan det snakkes om bærekraftig utvikling, kan man si noe om hvordan det undervises i emnet.

Det ble identifisert tre sentrale diskurser som hver sammenfaller med de tre fokusområdene fra UNESCO, og som kjemper om å tillegge bærekraftig utvikling sin egen fortelling. Det er en økonomidiskurs som vektlegger økonomisk vekst og teknologisk utvikling for å eliminere fattigdom og klimaproblemer. Den andre er ulikhetsdiskursen som mener fattigdom må fjernes før vi kan se på miljøet eller økonomisk vekst, og at det i stor grad er de rike landenes skyld at fattigdom opprettholdes. Til slutt kommer miljø- og klimadiskursen som mener økonomisk vekst ikke kan fortsette på bekostning av miljøet, og individet selv må ta ansvar for å kutte i handel og forbruk. Bærekraftig utvikling forstås på bakgrunn av miljø- og klimaspørsmål i alle lærebøkene som er analysert. Tverrfagligheten i bøkene som er analysert kan ikke sies å være i tråd med UNESCO sine anbefalinger. Formålet til oppgaven er å vise lærere hvilke muligheter og utfordringer som ligger i de ulike samfunnsfaglige temaene for å realisere målet om utdanning for bærekraftig utvikling.





# Forord

Det siste som skrives, er det første som leses. Det føles merkelig å endelig skulle få skrive forordet til en egenprodusert masteroppgave. Fem år med mer eller mindre frykt for denne oppgaven kulminerer med disse setningene. Arbeidet med masteren har dermed vært en svært lang prosess, selv om den faktiske jobben kun har vært ett semester. I ettertid ser man at man kunne endret og fikset på både det ene og det andre, men denne ettersjansjonaliseringen må man bare legge fra seg og til slutt si at man er ferdig.

Skriveprosessen hadde ikke gått så fint som den tross alt har gjort uten hjelp fra min veileder, Elin Sæther. Det var hun som satte meg på sporet av tema og ga meg den dytten en ofte trenger for å komme i gang. I tillegg har hun vært veldig fleksibel og svarte raskt på de spørsmålene jeg hadde, og det tok aldri lang tid fra jeg sendte et utkast før Elin var klar for kyndig veiledning. Elin – tusen takk!

I tillegg er det flere som har vært så snille med korrekturlesing. Her vil jeg takke mamma, pappa og Simen for at dere orket å lese gjennom alt sammen.

Til slutt vil jeg takke Kristin for gjennomlesing, støtte og tålmodighet underveis i prosessen. Takk for at du er du.





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1.0 Problemstilling.....	2
1.2.0 Oppgavens kapitler .....	3
<b>2.0.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1.0 Hva er bærekraftig utvikling .....	5
2.2.0 Hva er bærekraftig utdanning.....	8
2.2.1 Muligheter og begrensninger.....	9
2.3.0 Samfunnsfagets rolle .....	11
2.4.0 Læringsressurser og lærebokas rolle.....	12
2.5.0 UBU i norsk utdanning.....	13
2.6.0 Makt og konflikt i diskursteorien .....	18
<b>3.0.0 Metodologi og metode</b> .....	<b>21</b>
3.1.0 Diskursanalyse som teori .....	21
3.1.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt: sosialkonstruktivismen .....	23
3.1.2 Virkelighet og kunnskap i sosialkonstruktivismen.....	24
3.2.0 Språk, tegn og tekst.....	26
3.3.0 Diskursteoriens verktøykasse .....	28
3.3.1 Analysebegreper .....	28
3.3.2 Identitet som følge av diskurser .....	29
3.4.0 Et komparativt design.....	30
3.5.0 Metodologiske utfordringer .....	30
3.5.1 Utvalg og avgrensning.....	32
3.5.2 Det empiriske materialet.....	34
<b>4.0.0 Analyse</b> .....	<b>36</b>
4.1.0 Økonomidiskursen .....	37
4.1.1 Økonomisk vekst og teknologi .....	38
4.1.2 Olje og ressurser.....	41
4.2.0 Ulikhetsdiskursen .....	44
4.2.1 Fattigdom og ressurser i Afrika .....	45
4.2.2 Menneskerettigheter, FN og rettferdighet .....	48
4.2.3 Konsekvenser av fattigdom og globalisering.....	51
4.3 Miljø og klima-diskursen.....	54

4.3.1 Menneskeskapte endringer og avtaler .....	55
4.3.2 Reduksjon i levestandard for bærekraftig utvikling.....	57
<b>4.4.0 Flytende betegnere og diskursive kamper .....</b>	<b>61</b>
4.4.1 Forbruk.....	62
4.4.2 Handel.....	65
4.4.3 Mulige utveier.....	66
<b>5.0.0 Drøfting.....</b>	<b>68</b>
5.1.0 Tverrfaglig fordeling .....	68
5.2.0 Implikasjoner for undervisningen .....	70
<b>6.0.0 Konklusjon .....</b>	<b>74</b>
6.1.0 Konklusjoner .....	77
<b>7.0.0 Litteraturliste .....</b>	<b>80</b>

## 1.0.0 Innledning

At miljø og bærekraftig utvikling er et hett tema for tiden er det ingen tvil om. Ifølge de Forente Nasjoner ([FN], 2015) står verden ovenfor en kritisk fase, der menneskene som bor her må velge sin framtid. I Paris rett før julen 2015, samlet store deler av verdens land seg i regi av FN, for å enes om en avtale som skal bidra til et samarbeid som fører til bærekraftig utvikling. I FNs nye bærekraftsmål fra 2016, som erstatter tusenårsmålene, står det under mål 4.7 om utdanning, at alle elever innen 2030 skal tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å fremme bærekraftig utvikling, gjennom blant annet utdanning for bærekraftig utvikling (United Nations, [UN], 2016). Og i april 2016 kom stortingsmelding nr. 28, der bærekraftig utvikling løftes frem som ett av tre prioriterte tema i læreplanverket fremover (Kunnskapsdepartementet, 2016). Emnet er med andre ord fortsatt aktuelt i norsk skole, selv om utdanningstiåret formelt er avsluttet. Etter at UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] satte i gang utdanningstiåret for bærekraftig utvikling i 2005 og norske utdanningsmyndigheter forpliktet seg til å implementere emnet i alle fag, har det vært aktuelt lenge for lærere, selv om det er uvisst hvordan denne forpliktelsen har blitt fulgt opp. Som kommende samfunnsfagslærer er det derfor interessant å se på hvordan bærekraftig utvikling snakkes om, hva som egentlig er problemet og løsningen for fremtiden, og om faget underviser i emnet i tråd med UNESCO (2006) sine anbefalinger. Hvordan gjør man så det på en best mulig måte? Fra egen erfaring som elev, student og lærer, vet jeg at læreboka er en svært viktig ressurs i norske klasserom. Børhaug (2011) mener at rollen til lærebøkene er spesielt viktig i samfunnsfag, fordi relasjonen til de akademiske fagene er kompleks. Samfunnsfag består av både sosiologi, økonomi, statsvitenskap og sosialantropologi, og har derfor ikke en like tydelig relasjon til en akademisk retning som real- eller språkfagene kanskje har. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å undersøke hva lærebøkene i samfunnsfag sier om bærekraftig utvikling, så lenge den fremheves som så sentral i undervisning i norsk skole.

Den første konferansen om miljø og klima ble arrangert i 1972 av FN. Der ble det fokusert på at skole og utdanning har en viktig oppgave i arbeidet med å verne natur og miljø, men det var først senere når de igangsatte utdanningstiåret for bærekraftig

utvikling at utdanning fikk en mer delaktig og normativ rolle i dette arbeidet. Norge har siden 2005 forpliktet seg til å bidra på lik linje med andre FN-land (Sinnes, 2015). Skolen skal med andre ord bidra til at elevene lærer om bærekraftig utvikling, og helst på en sånn måte at de kan ta med seg lærdommen ut av klasserommet og hjelpe med målet om en mer rettferdig og renere jordklode, enten det er via kritisk syn på løsningene som foreslås, eller mer bevissthet rundt problemene som presenteres. Undervisningen skal være tverrfaglig (UNESCO, 2006), og det betyr at samfunnsfaget vil ha en rolle å fylle. Som fremtidig lektor vil det være viktig å ha kunnskap om et betydningsfullt emne ikke bare i norsk skole, men i verdenssammenheng. Tanken er at denne oppgaven skal bidra med kunnskap om hva lærebøkene forteller om bærekraftig utvikling, hva som er utfordrende med FNs utdanningssatsing, og ikke minst hva vi som lærere må være bevisst i arbeidet med læreverket.

### **1.1.0 Problemstilling**

På bakgrunn av mine forutsetninger for valg av emne, blir problemstillingen oppgaven skal undersøke følgende:

*Hvilke sentrale diskurser med relevans for bærekraftig utvikling kan identifiseres i i samfunnsfagslærebøker for videregående skole?*

For å gi analysen retning synes det mest hensiktsmessig å se etter hvilke diskurser som får dominere fortellingene om bærekraftig utvikling. Ved å bruke en diskursanalytisk tilnærming vil det fremtre hvordan ”sannhetene” om hvilke problemer og løsninger som fremmes er sosialt konstruert. Enhver diskurs har et sett med regler og normer som angir hva man kan si til hvem på et gitt tidspunkt. Det er de implisitte føringene og prinsippene som gir diskursene regelmessighet, og gjør det mulig å skille dem fra hverandre og dermed analysere (Aakvaag, 2008, s. 309). Ved å velge bøker fra første klasse på videregående, får jeg analysert et pensum som alle norske elever må gjennom. Mye av undervisningen styres av lærebøkene og elevene tolker det som står i bøkene som sann kunnskap (Bachmann & Haug, 2006, Skjelbreid, 2007, Rønning et al., 2008). Med andre ord vil en forståelse av hvordan lærebøkene snakker om bærekraftig utvikling kunne bidra til en oppfatning av hva som kan være problematisk for elevene å forstå, samt hvilke muligheter og utfordringer læreren kan møte i arbeidet med å nå målet og bærekraftig utvikling.

Videre vil jeg se på to forskningsspørsmål som kan utfylle problemstillingen.

- Hvordan blir bærekraftig utvikling belyst i bøkene som er analysert, og er det en tverrfaglig tilnærming til emnet i lys av UNESCOs definisjon?
- Hvilke implikasjoner kan de sentrale diskursene føre til for undervisning i samfunnsfag?

Som en følge av diskursene og hva de snakker om, kan man se hvorvidt emnet dekkes på en tilstrekkelig måte i bøkene. En fellesnevner for diskursanalyse er en problematisering av språket og dets evne til å gjenspeile virkeligheten (Ulleberg, 2007). Innen det vitenskapsteoretiske utgangspunktet til diskursanalyse mener man at diskurser får sosiale implikasjoner. Hvordan vi snakker om en ting vil få innvirkning på den virkelige verden. Samtidig skriver Bratberg (2014) at en diskurs ikke bare styrer vår forståelse av virkeligheten, men at forhold i våre omgivelser kan virke tilbake på diskursene som råder. Med andre ord er læreren styrt av diskursene, men har også mulighet til å påvirke diskursen gjennom sin egen undervisning.

Formålet med oppgaven er å identifisere sentrale diskurser i lærebøkene, se på hvilke fremstillinger som finnes rundt begrepet bærekraftig utvikling, og undersøke om lærebøkene kan sies å ha en tverrfaglig og balansert tilnærming til bærekraftig utvikling. Diskursanalysen skal gi et bilde av hvilke fortellinger lærerne formidler i sitt klasserom, og ved å bli disse bevisst kan de motsette seg diskursenes definisjonsmakt. Undervisningen vil som en følge av dette bli bedre, selv om det ikke kan garantere for bedre læring. Denne oppgaven kan derfor bidra til at fremtidige lærere og lærebokforfattere får økt forståelse for hvordan bærekraftig utvikling snakkes om i vid forstand, og sånn kan de kompensere eller eventuelt endre sin fremtidige praksis.

### **1.2.0 Oppgavens kapitler**

I kapittel to av oppgaven går jeg gjennom bakgrunnen for begrepet bærekraftig utvikling, og definerer hva som ligger til grunn for begrepet. Der kan man se at det er tre fokusområder (UNESCO, 2006) som knyttes til begrepet, og det er disse tre fokusområdene som er sentrale når man skal undervise i bærekraftig utvikling. Utdanningståret for undervisning for bærekraftig utvikling er gjenstand for neste



delkapittel, og der viser oppgaven hvilke utfordringer dette kan medføre. Deretter ser jeg på hvorfor og hvordan samfunnsfaget kan bidra på en fruktbar måte, hvor spesielt den kritiske delen av faget fremheves som viktig. Så skal vi se hvordan lærebøkene brukes og styrer undervisningen, samt tidligere forskning som er gjort innenfor utdanning for bærekraftig utvikling i en norsk kontekst. Til slutt ser jeg på hvordan makt kan komme til uttrykk via tekst og språk.

Kapittel tre av oppgaven er todelt, der jeg først drøfter det vitenskapsteoretiske paradigmet som ligger til grunn for del to, nemlig metoden. Diskursanalyse må ses på som en pakkeløsning der teori og metode er én helhet. Analysen utføres med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og oppgaven gjør rede for hvordan den ser på virkelighet og kunnskap, språk og tekst, samt makt og konflikt som er sentralt i diskursteorien. Jeg benytter meg av Laclau og Mouffe (2001) sin diskursteori, og via deres analytiske verktøy skal jeg forsøke å identifisere og vise hvordan lærebøkene konstruerer sine representasjoner om bærekraftig utvikling. I tillegg til samfunnsfagsbøker ser jeg på bøker i naturfag for å få en bedre helhetsforståelse av utdanning for bærekraftig utvikling. Før analysedelen går jeg gjennom metodiske utfordringer og hvilken empiri som er gjenstand for analyse.

Analysen, som er fjerde kapittel, svarer på problemstillingen og viser hvilke sentrale diskurser jeg har identifisert blant lærebøkene som er analysert. Det gis en gjennomgang av hver diskurs, der de viktigste tegnene forklares og relevansen for utdanning for bærekraftig utvikling vises mot slutten av hver diskurs. Det vil være et særlig fokus på områder der diskursene er uenige.

Kapittel fem er drøftingen, og der vil forskningsspørsmålene gjennomgås i lys av analysen. Først ser den kort på fordelingen av de tre fokusområdene og tverrfaglighet blant de to fagene. Hvordan fordelingen blant fagene vil få følger for hvordan man legger opp undervisning og eventuelt samarbeid på tvers av faggrenser. Deretter ser den på hvilke sosiale implikasjoner selve diskursene kan gi for undervisningen.

Til slutt i kapittel seks kommer en oppsummering av oppgaven og en konklusjon på grunnlag av analyse og drøfting.

## 2.0.0 Teori

Neumann (2001, s. 50) hevder det er en nødvendig betingelse å ha generell kjennskap til det samfunnsmessige området diskursanalytikerne begir seg inn i, og det synes derfor nødvendig å komme med relevant teori som bakgrunn for analysen. Dette kapitlet tar for seg relevant teori og forskning som er gjort innen emnet bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling, hvilken rolle samfunnsfaget og lærebøkene har i norsk skole, og til slutt ser den på makt i språk, som vil være relevant i forhold til diskursanalysen. Først gjør jeg rede for begrepet bærekraftig utvikling og dets historie, før den ser på bakgrunnen for FNs tiår for utdanning for bærekraftig utdanning (UBU) og hvilke følger det har fått for norsk skole. Deretter vil den ta for seg samfunnsfagets rolle i denne satsningen, og se på hvorfor lærebøker kan være fruktbar inngang for å få en bedre forståelse for hvordan det kan undervises i bærekraftig utvikling. Det har også blitt utført en del tidligere forskning på emnet, og i denne oppgaven virket det mest hensiktsmessig å fokusere på forskning i en norsk kontekst. Der går jeg gjennom hvilken status UBU har hatt og har i norsk skole, hvordan læreplanen i samfunnsfag tar for seg emnet og litt om relasjonen mellom naturfag og samfunnsfag. Til slutt i dette kapitlet redegjør jeg for makt og hvordan det kommer til syne i språk og tekst.

### 2.1.0 Hva er bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraftig utvikling ble for første gang brukt i 1987 av FNs verdenskommisjon for miljø og utvikling (UN, 1987). Denne kommisjonen fikk etter hvert tilnavnet Brundtlandkommisjonen, etter dens leder Gro Harlem Brundtland. De fikk i oppgave av FN å formulere en global agenda for endring, med et mål om en handlingsplan som kunne bevare jordkloden og dens ressurser for kommende generasjoner (UN, 1987, s. 27). Rapporten var revolusjonær i måten den knyttet sammen utvikling og klima, og at den satte som mål å takle både sosiale rettferdighet og miljøkriser (Witoszek, 2009). *Bærekraftig utvikling* kan defineres som utvikling som imøtekommer dagens behov, uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov (UN, 1987, s. 16). Witoszek (2009) skriver at begrepet oversettes noe ulikt på forskjellige språk, men de har alle det felles at de peker på *balanse* og *måtehold*. Samtidig som verden så store framskritt når det gjelder utnyttelse av ressurser, levealder og utdanningsnivå, var det også trender innen *miljø og klima, sosiale forhold og økonomien* som ikke var like positive (UN, 1987, s. 12).

Kommisjonen argumenterer videre for at disse tre fokusområdene består av flere undergrupper, og at disse henger tett sammen og ikke kan behandles i isolasjon fra hverandre (UN, 1987). Sinnes (2015, s. 112) hevder at fokus på kun én av de tre fokusområdene som ligger under bærekraftig utvikling gir ikke noe godt utgangspunkt for å forstå de komplekse sammenhengene som er i sving.

Når det kommer til miljø og klima, er det først og fremst fokus på klimagassutslipp og miljøfølgende av dette som er i fokus (FN, 2015). Vår bruk av fossile brennstoff – olje, gass og kull – som er ikke-fornybare ressurser, fører karbonet som ligger lagret i disse brennstoffene tilbake til atmosfæren, noe som vil føre til en fordobling av mengden karbondioksid i løpet av de neste 30-60 årene (Bryhni, 2009). Tidligere var det noe usikkert hvorvidt klimaendringene man observerte var naturlig eller menneskeskapt, men delrapport 1 fra FNs klimapanel slår fast at det høyst sannsynlig er menneskene som er årsaken til klimaforandringene som er observert (FN, 2013). Dagens mønstre av forbruk og produksjon fører til miljøødeleggelser, artsutryddelse og tæring på ressursene vi har til rådighet, og er ikke bærekraftige over tid (FN, 2015). Som en implikasjon bør vi i fremtiden benytte oss av fornybare energikilder i større grad, eller finne andre energiressurser som ikke forurenses i like stor grad. Et eksempel kan være satsningen på solcellepaneler og vindkraft for strømproduksjon.

Forbruk og produksjon er heller ikke jevnt fordelt, og dette fører til utnyttelse og en utviklingsvekst som fører til at gapet mellom fattig og rik blir større (FN, 2015). I tillegg er det de fattige landene som vil bli hardest rammet av klimaforandringer (Sinnes, 2015, s. 20). Innen fokusområdet økonomi er det dette som vektlegges. Det er enkelte steder i Asia og Afrika, men også i Europa, som sliter med ekstrem fattigdom, mens størstedelen av Europa og Nord-Amerika befinner seg i andre enden av skalaen. Den samme polariseringen kan en finne når det gjelder forbruk, der USA befinner seg i forbrukertoppen, og ifølge FN (2012) ville det vært nødvendig med 4,4 jordkloder om alle mennesker på jorden skulle hatt samme forbruk som USA. For å minske dette gapet bør vi for det første minske forbruket og for det andre øke mulighetene for vekst hos de fattige landene ved en likere ressursfordeling (FN, 2015). For at miljø og klima ikke skal bli skadelidende av dette, må vi i den rike delen av verden minske vårt forbruk. I rike land assosieres gjerne bærekraftig utvikling med stabilitet, mens de fattige landene forbinder det med grunnleggende forandringer (Brunvoll, Homstvedt & Kolshus, 2012). For eksempel vil et rikt land som USA ikke

gå inn for de store endringene som et fattigere land som Afghanistan muligens ville gjort.

Til slutt må man sørge for en bærekraftig utvikling når det gjelder sosiale forhold. Sosiale forhold går blant annet på tilgang til medisinsk behandling og skolegang, menneskerettigheter, likestilling og kultur (FN, 2015 og Wals, 2009). I tillegg fødes det ofte flere barn i de fattige landene, som bidrar til en befolkningsvekst som ikke er bærekraftig, og en høy tæring på naturressursene som er tilgjengelig. Press på lokale naturressurser og en lite utbygd velferdsstat med manglende helse- og utdanningstilbud, fører til at mange av de fattige flytter inn til storbyen i håp om et bedre liv, men der ender de ofte opp i slummen (FN, 2015). Her må de rike landene igjen vise moderasjon med eget forbruk så de fattige landene får anledning til å jobbe seg ut av fattigdommen, og være solidariske nok til å sette egne preferanser til side i arbeidet med dette.

I en revidert utgave av Brundtland-rapporten argumenteres det for at det ikke har skjedd tilstrekkelig med endringer siden den opprinnelig ble utgitt i 1987, og at det trengs nye tiltak (Witoszek, 2009). Noen av tiltakene er mindre direkte styring, og større fokus på frivillig samarbeid mellom uformelle private og offentlige aktører, i et samfunn med mindre nasjonal suverenitet (Witoszek, 2009). Disse tiltakene har forskjellige mål, men landene er samtidig avhengig av hverandre, og dermed vil det ikke kunne avtales en løsning som ikke er god nok for alle parter (Witoszek, 2009, s. 14). Disse tiltakene vil ikke hver for seg være nok for å sikre en bærekraftig utvikling, men må ses i et holistisk perspektiv. De må også være mer regionalt fokusert, selv om det globale perspektivet fortsatt må være tilstede. Et eksempel som nevnes er EU, som med sine medlemsstater har store kollektive ressurser på et regionalt nivå (Witoszek, 2009). Et fokus på humanisme og menneskelig endring vil også være mer fordelaktig enn teknokrati og fokus på utvikling gjennom teknologi, men fokuset på utdanning vil fortsatt spille en viktig rolle (Witoszek, 2009).

I en rapport fra Statistisk sentralbyrå om Norges indikatorer for bærekraftig utvikling, står det at vi har høyere utslipp enn det Kyoto- og Gøteborgprotokollen tilsier, og vi har et høyere utslipp av miljø- og helsefarlige stoffer enn ønskelig (Brunvoll, Homstvedt & Kolshus, 2012). Levealderen og utdanningsnivå fortsetter å øke, og inntekstulikhetene er lav både i en europeisk og global sammenheng. Den offisielle

bistanden var på én prosent av BNP for tredje år på rad, og import fra utviklingsland er i en økende trend og bestod av 17% av alle importerte varer i 2012 (Brunvoll, Homstvedt & Kolshus, 2012).

### **2.2.0 Hva er bærekraftig utdanning**

FN-rapporten fra 1987 var tidlig ute med å erkjenne utdanningens potensial for en bærekraftig utdanning, og det samme gjentok Agenda 21 i 1992 (FN, 1992). For å bedre sannsynligheten for at vi i fremtiden kan få en bærekraftig utvikling satte UNESCO i 2005 i gang tiåret for UBU. Norge ratifiserte dette politiske mandatet i mars 2005, og gikk blant annet med på å implementere bærekraftig utvikling i læreplanene, og gi lærerne økt kompetanse på emnet. Norge har i tillegg forpliktet seg via en rekke andre avtaler om UBU (Sinnes, 2015). Dette tiåret er en anerkjennelse av at utdanning kan spille en stor rolle i en bærekraftig utvikling (Barane, Hugo & Clemetsen, 2015, s. 14). I vårt samfunn ser vi at skolen som institusjon spiller en viktig rolle for utviklingen av individ og samfunn (Hovdenak, 2011).

UBU er et vidtgående og komplekst prosjekt som potensielt rører ved alle aspekter ved menneskelig liv (UNESCO, 2006). Det overordnede målet er ifølge UNESCO (2006) å integrere verdier tilknyttet bærekraftig utvikling i undervisning, og sånn oppmuntre til atferdsendringer som fører til et mer bærekraftig og rettferdig samfunn for alle. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) skal elevene lære å tenke kritisk og handle miljøbevisst og etisk. Det skal UBU gjøre ved å ta for seg de tre fokusområdene miljø og klima, sosiale forhold og økonomien, med kultur som en underliggende dimensjon (UNESCO, 2006). I tillegg skriver UNECE ([*The United Nations Economic Commission for Europe*], 2005) at arbeidet er tverrfaglig og skal jobbes med i alle klassetrinn for å sikre en helhetlig opplæring. I stortingsmelding nr. 28 fremheves tverrfaglighet når man skal undervise i bærekraftig utvikling fremover (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevene skal lære via en mengde forskjellige undervisningsmetoder, med tilgang til lærebøker og annet undervisningsstoff som inkluderer bærekraftig utvikling, om utfordringene som ligger på både globalt og lokalt nivå (UNECE, 2005). Særlig vektlegges det at lærebøkene må være oppdaterte: "Teaching and learning in Education for sustainable development are greatly enhanced by the content, quality and availability of instruction materials" (UNECE, 2005, s. 6). UBU kan ifølge Öhman (2006) forstås som en videreutvikling av skolens eksisterende miljøundervisning.

I norsk sammenheng er det Utdanningsdirektoratets rapport om UBU fra 2006, og Kunnskapsdepartementets reviderte UBU-strategi fra 2012 som har vært de viktigste styringsdokumentene. I Utdanningsdirektoratets (2006) rapport knyttes bærekraftig utvikling til realfagsstrategien, men også demokratiske prosesser og forståelse. Likevel er det tydelig at det er miljøperspektivet som vektlegges i UBU. Elevene skal riktig nok lære om demokratiet, men mest om forbruk, avfall, ressursbruk, biologisk mangfold og klima (Utdanningsdirektoratet, 2006). En kan da spørre seg om de kan nå visjonen om en grunnutdanning som bidrar til bærekraftig utvikling, ved å ha et ensidig perspektiv på miljø og klima. I Kunnskapsdepartementets (2012) reviderte strategi vektlegges i større grad tverrfaglig samarbeid og økonomi og sosiale forhold, men under aktuelle faglige tema belyses de samme områdene som Utdanningsdirektoratet gjorde i rapporten fra 2006. Med andre ord har de norske styringsdokumentene et uttrykt fokus på miljø og klima, som gjør naturfaget til det sentrale faget for undervisning for bærekraftig utvikling. I nyere tid viser Kunnskapsdepartementet (2015) i Norges offentlige utredninger, nr. 8 om fremtidens skole, og St.meld. nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) at bærekraftig utvikling blir et viktig tema i norsk skole tiden fremover.

### **2.2.1 Muligheter og begrensninger**

Et annet mål for UBU er at den faglige kunnskapen skal bli mer praktisk relevant og virkelighetsnær (Barana et al., 2015). Derfor legges det opp til at skolen skal samarbeide med aktører utenfor skolen. Dette antyder et skille mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* bærekraftig utvikling. Den samme inndeling finner vi hos Sinnes (2015, s. 50), men hun har i tillegg vektlagt skolens oppgave, ved å vise til skolen *som* bærekraftig utvikling. Med andre ord må elevene oppleve at skolen som institusjon er en bærekraftig enhet. Opplæring *om* bærekraftig utvikling vil være at elevene lærer om hva bærekraftig utvikling er, og mer om de tre fokusområdene. Målet her er at elevene skal få generell kunnskap og forståelse for emnet. Opplæring *for* bærekraftig utvikling er at elevene kan bruke kunnskapen de har om emnet på en kritisk måte, der de kan undersøke saker og tema fra flere sider. Dette er også i tråd med hva UNECE (2005) vektlegger. Til slutt skal elevene lære *gjennom* bærekraftig utvikling. Og det er her samarbeidet med andre aktører og institusjoner utenfor skolen og de varierte undervisningsmetodene skal bidra. Om elevene får denne tredelte opplæringen i samfunnsfag, skal de sitte igjen med kunnskapskompetanse, verdi- og

holdningskompetanse og handlingskompetanse (Stray, 2012, s. 22), og sånn kunne støtte opp om FNs mål om en bærekraftig utvikling. Denne oppfatningen deles også av Redman (2013), der hun argumenterer for at spesielt opplæring *gjennom* bærekraftig utvikling hadde god og varig læringseffekt på elevene.

På den andre siden hevder Wals (2011) at målet til UNECE om å endre elevenes holdninger er feil, og at man må satse mer på å utvikle kritisk tenking og kapasitetsbygging for at elevene selv skal utvikle innovative løsninger i møtet med klimautfordringene. En bør være forsiktig med å bruke utdanning som et verktøy for å påvirke menneskelig oppførsel i en bestemt retning, for dette går mot selve essensen av utdanning, som ifølge Wals er å utvikle kritiske ferdigheter (2011). Wals (2011) mener videre at økonomiske eller politiske lover, regler eller insentiver er en bedre måte å påvirke på, når målet har den instrumentelle karakteren det har, nemlig å gjøre verden bedre og mer bærekraftig. Wals syn korresponderer med Öhmans (2006) mål om en utdanning som fokuserer mer på etiske og moralske spørsmål i en bærekraftig utviklingskontekst. Öhman (2006) kaller dette en pluralistisk måte å forholde seg til undervisning på. Man må som Wals sier, fokusere på at miljø- og utviklingsproblemer rommer konflikter med forskjellige perspektiver, der ingen egentlig kan si at det er én rett måte å løse dette på. Öhman (2006) viser at dette miljøetiske synet vektlegges i sentrale dokumenter om UBU. Poenget til Wals og Öhman er at etikken ikke må glemmes i arbeidet med UBU. Sinnes (2015) mener dette er relevante problemstillinger som må tas med i arbeidet med UBU, men for at elevene skal forstå komplekse problemstillinger, er det ikke nok med kun det ene eller andre. Witoszek (2009) mener at de internasjonale avtalene som er inngått til nå har vist seg å ikke være tilstrekkelig, og det samme argumentet kan en finne hos Sinnes (2015). UBU trengs, og elevene må lære *om* bærekraftig utvikling før de kan lære *for* en bærekraftig utvikling. Det man trenger er en undervisningsform som er åpen og utforskende, der elevene trekkes inn som aktive deltakere som gis verktøy for å gjøre seg egne meninger og ta stilling til disse problemstillingene (Sinnes, 2015, s. 109).

Det er heller ikke sånn at forholdet mellom de tre fokusområdene miljø og klima, sosiale forhold og økonomi er problemfritt når det kommer til undervisning. Wals (2009) mener at en av de største utfordringene med UBU er å balansere og integrere disse perspektivene fordi det krever mer av både lærer og elev. Stables (2001) påpeker at ”bærekraftig” stammer fra en økologisk diskurs, mens ”utvikling” stammer

fra en klassisk, økonomisk diskurs. Dette kan man hevde ofte er to motstridende diskurser, og det kan muligens ses på som problematisk at begrepets rammer gir mulighet for disse polariserende tolkningene. Sinnes (2015) mener at det finnes to ulike perspektiver på bærekraftig utvikling innen miljø og klima, og det er et økosentrisk perspektiv eller et teknokratisk perspektiv. I et økosentrisk perspektiv har naturen verdi i seg selv, mens i det teknokratiske har stor tro på økonomien og markedet. Hvert perspektiv vil mest sannsynlig inneha egne diskurser, og det kan være interessant å se på hvilke områder konflikten er størst. På den andre siden kan det se ut som vi kan få i både pose og sekk, altså en bærekraftig fremtid og fortsette med den utviklingen vi har nå (Stables, 2001, s. 8). Videre mener Öhman og Öhman (2012) at det er to måter å se på bærekraftig utvikling: et harmonisperspektiv eller et konfliktperspektiv. De viser i en svensk undersøkelse av et tverrfaglig arbeid på VG1 at de fleste elever har et harmonisperspektiv på bærekraftig utvikling (Öhman & Öhman, 2012).

### **2.3.0 Samfunnsfagets rolle**

UBU er som vi har sett et tverrfaglig arbeid. Dette innebærer at også samfunnsfag har som en del av sitt mandat å utvikle elevene til å bli deltakere i et bærekraftig samfunn. Earth Charter (FN, 2015) argumenterer for kunnskap og fremming av blant annet demokratiske samfunn, menneskerettigheter, kunnskap om forbruk og produksjon, utryddelse av fattigdom og likestilling som viktige delmål for å nå målet om en bærekraftig utvikling. Dette kan en hevde er emner som samfunnsfaget er svært egnet til å undervise i. Fra læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013a) kan en se at for å forstå bærekraftig utvikling, må man også forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene. Videre står det i formålet med samfunnsfaget at faget blant annet skal stimulere til økt kunnskap rundt de samme områdene Earth Charter vektla (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Samfunnsfaget er muligens det faget i skolen som åpner mest for diskusjon og dagsaktuelle spørsmål. Samfunnsfag er i tillegg et fag alle elever i norsk skole har fått undervisning i. Faget er grunnleggende kritisk og reflekterende, og elevenes deltakelse, initiativ og aktivitet ses på som viktig i denne sammenheng (Solhaug, 2006). Fjelstad (2009) legitimerer fagets plass i skolen ved å argumentere for at det egner seg til å utvikle kunnskap og ferdigheter som danner grunnlag for reflekterte beslutninger, stimulere til et kritisk, fornuftig og tolerant perspektiv på samfunnet. Og



som Wals (2011, s. 179) påpeker, er det ikke nok med økt kunnskap og kausale modeller for å undervise i miljøspørsmål, en må fokusere på mer problemorientert undervisning.

Ved siden av de kompetansemålene som går spesifikt på bærekraftig utvikling er det et mål for skolen å utdanne dannede mennesker. Disse ambisjonene er nedfelt i generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) og videreføres i beskrivelsene av formålet med samfunnsfaget. Å være dannet vil si å kunne behandle informasjon spørrende og kritisk, og evnen til å ta selvstendige valg (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Samtidig legger denne forståelsen av dannelse opp til en distansering fra passiv mottagelse av kunnskap. Nettopp det med dannelse kan en hevde ligger nært begrepet om bærekraftig utvikling om en følger Wals (2011) argument. Samfunnsfag vil derfor være godt egnet til å belyse emnet bærekraftig utvikling på en fruktbar måte. Danningsperspektivet understreker betydningen av å knytte faget til elevenes virkelighet (Børhaug, 2005) ved at det skal gi grunnlag for handling og deltakelse i samfunnet på samme måte som UNECE (2005) vektla at kunnskapen om bærekraftig utvikling skal være praktisk relevant.

På den andre siden kan samfunnsfaget ses i et nytteperspektiv, eller et politisk styringsperspektiv der legitimering står sentralt (Børhaug, 2005, s. 171). Om man ser på samfunnsfag på den måten, vil nytteperspektivet her være at vi fortsatt har en jordklode i fremtiden, som i tillegg er mer rettferdig enn man kan påstå at den er nå. Faget kan ifølge Børhaug (2005, s. 180) uansett ikke determinere forholdet elevene får til samfunnet, men det kan være en kilde til stimulering av egen kunnskap og holdninger. Dimick (2015) argumenterer for dette nytteperspektivet når hun sier at samfunnsfaget må arbeide for at elevene må utvikle et miljøvennlig medborgerskap som hever seg over markedsideologiene som råder, og få frem at dette er et kollektivt anliggende, og ikke opp til individet, sånn som en markedsideologi typisk vektlegger.

#### **2.4.0 Læringsressurser og lærebokas rolle**

Grunnen til at oppgaven skal analysere lærebøker er det faktum at en svært stor del av undervisningen i samfunnsfag, og i norsk skole generelt, er svært styrt av det som står i lærebøkene (Bachmann & Haug, 2006, Skjelbreid, 2007, Rønning et al., 2008, Børhaug, 2011 og Koritzinsky, 2012). Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson (2010) fant i en undersøkelse av norske lærere at læreboken ofte blir det styrende

dokumentet for undervisningen, og ikke læreplanen. Skjelbred (2003) konkluderer ved å sammenfatte en rekke undersøkelser av lærebokbruk at de stort sett benyttes av elevene når de skal tilegne relevant kunnskap i faget, og at lærerne ikke bruker læreverkene slavisk, men tilpasser stoffet ut fra pedagogiske vurderinger og elevenes forutsetninger. En lærebok kan defineres som:

Alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av fagets mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke (Johnsen, 1999, s. 9).

Pingel (2010, s. 7) skriver videre at lærebøker overfører kunnskap, holdninger, normer og verdier fra en generasjon til en annen, og har sånn sett en unik sosial funksjon ved at de overfører noe som oppfattes som en offisiell og autorisert versjon av menneskelig kunnskap og kultur. Lærebøker faller under sjangeren sakprosa, fordi det er tekster vi oppfatter som direkte kunnskap om virkeligheten (Tønnesson, 2012). Videre hevder Børhaug (2011, s. 24) at lærebøkene er spesielt viktig i skolefag der sosial endring fører til nye utfordringer som faget må utforske. Lærebøkene påvirker elevene via språkbruk, utvalg av fakta og sammenhenger som fremstilles som naturlige (Koritzinsky, 2012, s. 68).

Lærebøker må alltid analyseres i lys av læreplanen den er ment å passe til (Pingel, 2010). Lærebøkene i Norge tar utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen som er et forpliktende dokument ifølge opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998). Ut fra den generelle delen springer de fagspesifikke læreplanene med tilhørende kompetansemål. Læreplanene fungerer også som samfunnsformende virkemiddel (Hovdenak, 2011). Læreplaner er politiske dokumenter, og det som står nedfelt er representasjoner for hvordan en ideell medborger oppfører seg, og hvilken kunnskap som anses som viktig. Samtidig må man huske på at en lærebok som ikke utfordrer pensum og forhold i samfunnet, lærer elevene at kunnskap om verden er fastlåst og bra nok som den er (Shor, 1992, s. 12).

### **2.5.0 UBU i norsk utdanning**

Wals og Kieft (2010) mener det er viktig å se UBU i en nasjonal kontekst, da de pedagogiske og didaktiske dimensjonene er dypt knyttet til et lands perspektiv på demokrati og medborgerskap. Kort fortalt viser en gjennomgang av Norges implementering av UBU at den bærer preg av vidt forskjellig praksis fra skole til skole, og at mye av det som kalles UBU i bunn og grunn er det som kan anses som

vanlig uteskole (Andresen, Høgmo & Sandås, 2014). Dette samsvarer noenlunde med det de har observert i svensk skole (Öhman, 2006 og Manni, Ottander, Sporre & Parchmann, 2013), som mest sannsynlig ikke er vidt forskjellig fra en norsk kontekst. Det meste av forskningen viser at det har vært lite fokus på det som kan kalles samfunnsvitenskapelig, altså den sosiale og økonomiske biten av bærekraftig utvikling. Andresen (2012) skriver at undervisningen må knyttes nærmere samfunns- og interessekonflikter, og slik fremme tverrfaglig arbeid. Utenom forskningen henvist her har jeg lest andre bøker, artikler, forskning og politiske dokumenter om emnet bærekraftig utvikling for en bedre forståelse av området.

Det første forskningsbidraget tar for seg læreplanen i blant annet samfunnsfag, den generelle delen og læringsplakaten. Den argumenterer for at man kan dele undervisningen inn i utdanning *for* og *om* bærekraftig utdanning (Naturfagsenteret, 2010), og dette samsvarer med Sinnes (2015) sin tredeling av UBU. Nasjonalt senter for naturfag i opplæring (Naturfagsenteret) er et kompetansesenter ved Universitetet i Oslo, som ble grunnlagt i 2003 på bakgrunn av en styrking av realfaget på initiativ av Utdannings- og forskningsdepartementet. De skal bidra til at den nasjonale utdanningspolitikken blir iverksatt og gjennomført, og har utført en relevant læreplananalyse fra 2010, som ble utført som et ledd i arbeidet med å revidere den norske strategien for UBU. Analysen ble gjort med utgangspunkt i to hovedområder: kunnskap om økologiske og menneskelige systemer - utdanning *om* bærekraftig utdanning, og kompetanser som kreves for en verden i endring – utdanning *for* bærekraftig utdanning (Naturfagsenteret, 2010). De fant at bærekraftig utvikling nevnes eksplisitt som et formål med samfunnsfaget, og at det er et gjennomgående tema i generelt formål av planen, der mange av temaene kan relateres til utdanning *for* og *om* bærekraftig utvikling (Naturfagsenteret, 2010). Også kompetansemålene i samfunnsfag tar for seg UBU-mål, men vektlegger i mindre grad naturmiljø og økonomiske perspektiver, og dette blir i stor grad oppgaven til geofaget på VG1 (Naturfagsenteret, 2010). Også den generelle delen av læreplanen og læringsplakaten har et stort fokus på utdanning *for* bærekraftig utvikling, men ikke så mye *om* (Naturfagsenteret, 2010). De konkluderer med at det er mye rom for UBU, men lite retningslinjer og svært lite tverrfaglig (de tre fokusområdene) innad i hvert fag, samt at det må bli mer fokus på generell del og læringsplakaten om elevene skal få fullverdig opplæring både *for* og *om* bærekraftig utvikling (Naturfagsenteret, 2010),

noe som også bekreftes av Raabs (2010). Til slutt kan man nevne at læreplanen i samfunnsfag ble i 2013 revidert, men funnene som er gjort har likevel relevans for UBU, da planen ikke er diametralt annerledes enn tidligere.

En annen undersøkelse gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU], ser på den naturlige skolesekken [DNS] og UBU på forskjellige læringsarenaer (Sjåstad et al., 2014). DNS er en nasjonal skolesatsing fra Kunnskapsdepartementet og Klima- og miljødepartementet som skal bidra til at elever gjennom opplæringen får kunnskap og bevissthet om bærekraftig utvikling og miljøutfordringer. I deres evaluering fant de at de fleste aktørene var godt fornøyd med DNS og dens organisering, samt kompetansehevingen av lærerne. De fant også at læringsinnholdet dreide seg mer mot naturvitenskap enn samfunnsvitenskap, men vurderte det dithen at det var innenfor akseptable grenser (Sjåstad et al., 2014). Dette kan en hevde er en hegemonisk forståelse av naturfagets rolle i UBU. Den er hegemonisk fordi den fremmer et syn på naturfagets posisjon som naturlig. De samme funnene gjaldt når det kom til elevenes læring, der de fant at miljø- og fremtidsperspektivet dominerer på bekostning av perspektiver på økonomi og sosiale forhold. Dette er i tråd med en kartlegging gjort i 2011, der naturfagslærere i mindre grad samarbeider med andre fag enn samfunnsfagslærere, og at tverrfagligheten er lav (Andresen, 2012 og Laumann, 2007). Sjåstad et al. (2014) konkluderer med at målet om å utdanne miljøbevisste elever kan anses som oppnådd i rimelig grad, da de har fått styrket holdninger og kunnskap om emnet, men at de praktiske holdningsendringene ikke er like klart til stede.

Den mest nærliggende forskningen til min egen analyse er fra 2007, og den undersøkte hvilke narrativer som er til stede i lærebøkene i samfunnsfag og naturfag om UBU, og i hvilken grad disse evner å engasjere lærer og elev i undervisningen. I den blir det argumentert for at selv om miljø- og utviklingsproblemer er en del av den obligatoriske utdanninga, så ses det ikke nødvendigvis i lys av en bærekraftig utvikling (Laumann, 2007). Elevene virket ikke særlig engasjerte i bærekraftig utvikling og virket lite villige til å endre eget forbruksmønster. Hun sier videre at den holistiske og inspirerende fortellingen om UBU som fører til en solid kunnskapsbase, og samtidig gir elevene mulighet til å bruke sin kritiske og analytiske ferdigheter, er fraværende (Laumann, 2007). Lærebøkene er primærkilden i undervisning, og både

undervisning og emnevalg styres av bøkene ifølge lærerinformantene til Laumann (2007).

I bøkene som var analysert fant Laumanns (2007) analyse av naturfagslæreboken at det var begrenset stoff om bærekraftig utvikling. Miljø- og utviklingsemner knyttet til bærekraftig utvikling var det få av, og de var ofte plassert i slutten av et kapittel. I tillegg var forbindelsen til sosiale, kulturelle eller økonomiske utfordringer i beste fall svak (Laumann, 2007). Fortellingene i boken var også mer deskriptive enn kritiske og analytiske. Samfunnsfagsboken hadde klarere relasjoner til bærekraftig utvikling, men begrepet ”bærekraftig utvikling” ble kun nevnt én gang i boken Laumann analyserte (2007). Den kritisk og analytiske delen var mer til stede, samtidig som den naturvitenskapelige biten var mangelfull (Laumann, 2007). Narrativene som er tilstede i begge bøkene konstruerer miljøet som naturlig ressurs, altså en substans eller materiale som eksisterer i virkeligheten, og også som nasjonens eiendom som muliggjør økonomisk vekst (Laumann, 2007). Utvikling ses på som en moderne vestlig prosess, der individuell frihet og autonomi står sterkt og den drives av teknologi, vitenskap og industri (Laumann, 2007). Under utvikling hører også narrativer om forbruk, og disse kobles til positive fortellinger om vekst. Laumann (2007) konkluderer med at dilemmaet mellom ”environment and development” fortsatt er et uløst problem.

En undersøkelse fra 2008 av et utvalg samfunnsfags- og naturfagslærere i ungdomsskolen, ser på hvordan utdanningstiåret for bærekraftig utvikling følges opp. Undersøkelsen tok utgangspunkt i gruppeintervjuer, og funnene peker på at UBU generelt får lite oppmerksomhet på skolene som de intervjuede lærerne representerer (Brænden, 2008). Brænden bekrefter slik Laumanns (2007) funn, der hun også hevder fokuset på UBU var lite i norske skoler. Gjennom det lærerne forteller kan det tyde på at informasjon om utdanningstiåret ikke når frem til skolene. Flere av lærerne forteller at de ikke har hørt om tiåret (Brænden, 2008), noe som stemmer med funnene som ble gjort i en spørreundersøkelse av Kunnskapsdepartementet tre år etter (Andresen, 2012). Videre kommer det frem at tid er en av de lærernes største utfordringer, og Brænden (2008) konkluderer med at det ikke er tid til å undervise om andre emner enn det den fagspesifikke læreplanen legger opp til. Brænden (2008) kommer frem til at en av grunnene til at utdanning for bærekraftig utvikling foreløpig ikke har fått nok

oppmerksomhet i skolen, er at det blir satt av for lite tid til å inkludere emnet i undervisning.

Klungland (2014) gjorde en casestudie av fem naturfaglærere med fokusgruppeintervju og spørreskjema som metode, og hun undersøkte hvorvidt de brukte sosiovitenskapelige kontroverser i undervisningen. Sosiovitenskapelige kontroverser er ofte omstridte problemer med mangel på fasisvar, som i tillegg krever kunnskap om både naturfag og samfunnsfag (Kolstø, 2012, s. 103). Dette kan nok sammenlignes med det samfunnsfaget kaller problemorientert undervisning, og målene er de samme i naturfag som i samfunnsfag: stimulere til kritisk tenking og vise elevene at samfunnets normer og verdier ikke er fastsatte, men se på det som noe som kan forandres med et kritisk blikk. Kontroversen som drøftes må vurderes fra flere perspektiver for å få et adekvat grunnlag for en beslutning. Det interessante for denne oppgaven er ikke hvorvidt naturfagslærerne brukte sosiovitenskapelige kontroverser, men hva de syns om samfunnsfaget. Flere av lærerne uttrykte en holdning til samfunnsfaget som et synsefag, uten saklige og objektive opplysninger (Klungland, 2014). Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor det er lite tverrfaglighet å finne i lærebøkene og undervisning når det kommer til bærekraftig utvikling. Lærebøkene skrives av separate profesjoner, og en naturfagsdidaktiker som synes at samfunnsfag er synsete vil sannsynligvis ikke implementere mye sosiovitenskapelige kontroverser. Dette blir blant annet UBU skadelidende for.

Det siste forskningsbidraget undersøkte hvilken posisjon UBU har i norsk grunnskole. Raabs fant blant annet at informantene opplevde det som en diskrepans at fokuset ikke lå på individnivå, men at bærekraftig utvikling handlet om teknologisk utvikling, når forbruket i Norge ligger såpass høyt som det gjør (2010). Samtidig må lærerne balansere mellom ideologien bærekraftig utvikling, og det å gi elevene en mulighet til kritisk tenkning på bakgrunn av objektivt fagstoff (Raabs, 2010). UBU kan oppfattes som et mer normativt kunnskapsfelt enn mange andre, og dette kan oppleves som problematisk for lærerne. Videre sa lærerne at de savnet mer styring, regulering og fokus ovenfra når det kom til UBU, altså mindre metode- og valgfrihet. Raabs (2010) foretok også en dokumentanalyse av *Norway's Strategy for Sustainable Development* utgitt av Finansdepartementet i 2008, der hovedfunnet er at UBU ikke gis mye oppmerksomhet som et mulig middel for å nå målet om bærekraftig utvikling. Hun fant også at kunnskap om emnet er viktig, uten at dette konkretiseres nærmere. Raabs

(2010) sier videre at det fremstår som et paradoks at Norge gjør såpass mye for bærekraftig utvikling internasjonalt, men nasjonalt er det lite handling.

### **2.6.0 Makt og konflikt i diskursteorien**

Språk er en kilde til variasjon, uenighet og potensielt konflikt (Burr, 1995, s. 41). Og når vi snakker om konflikt er det uunngåelig å snakke om maktrelasjoner. For eksempel har bærekraftig utvikling konstituert seg som kunnskapsområde, fordi maktrelasjoner har etablert den som et mulig kunnskapsobjekt (Foucault, 2000, s. 109). For en diskursanalytiker er det å se på hvordan maktforhold strukturerer og produserer meningssystemer helt fundamentalt (Herrera & Braumoeller, 2004, s. 19). Ergo blir diskursanalyse like mye en politisk teori, så lenge den antar at språket artikulere maktrelasjoner (Hapf, 2004, s. 31).

*Makt* er sterkt knyttet til politikk og objektivitet. Makt forstås ikke som noe man er i besittelse av, men det som produserer det sosiale (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49). Makt er heller ikke noe en kan ta monopol på, men makt penetrerer alle nivåer av sosial eksistens, den er allestedsværende (Foucault, 1980, s. 98). Makten ruller mellom forskjellige aktører, som på en og samme tid både kan utøve og bli utsatt for maktbruk. Makt *tilhører* eller *er* ikke en institusjon eller struktur, men den er navnet man setter på en komplisert strategisk omstendighet i et bestemt samfunn (Foucault, 2000, s. 104). Vi kan utøve makt ved å trekke på de diskursene som gjør at våre handlinger presenteres i et fordelaktig lys, både i en privat og offentlig sfære. Foucault (1980, s. 93) ser derfor ikke på makt som noe en har, men som en effekt av diskurser. Det viktige når man skal se på makt, er ikke hvem som sier hva ut fra hvilke grunner, men at det snakkes og handles på akkurat denne måten gjør at det opprettholdes eller oppstår et maktforhold (Foucault, 2000, s. 106). For det er ved å dekonstruere diskursene, at man kan se hvordan de formes av og gjennom makt (Foucault, 1980, s. 70).

Utøvelsen av makt produserer stadig kunnskap, og motsatt fremkaller kunnskap stadig makteffekter. Kunnskap og makt er sånn integrert med hverandre (Foucault, 1980). Dette synet på makt og kunnskap blir videreført i Laclau og Mouffes diskursteori (Jørgensen & Phillips, 1999). Den diskursen som sitter med den riktige kunnskapen vil dermed sitte med makten til å definere hva som er rett og galt. Det ligger i interessen til relativt mektige grupper at noen diskurser og ikke andre defineres som

sanne (Burr, 1995, s. 55), som for eksempel hva en bærekraftig utvikling skal inneholde. Så selv om Foucault hevder at makten ikke kan monopoliseres av én enkelt gruppe, finnes det grupper som er mer dominante enn andre (Hall, 2001, s. 77). Dominans vil være utøvelsen av sosial makt av eliter, institusjoner eller grupper, som resulterer i sosial, politisk, kulturell eller etnisk ulikhet (Van Dijk, 2001, s. 300). Makt er mest effektivt når den er produktiv, altså at den produserer kunnskap (Foucault, 1980, s. 59). Den er ikke like effektiv når den er undertrykkende eller utøvende. Endring er allikevel mulig fordi menneskelige agenter er kapable til å kritisk analysere diskursene som fungerer som rammeverk i livene våre, og vurdere hvorvidt disse er fordelaktige eller ikke (Burr, 1995, s. 90).

Foucault (2000) viser i boken *Seksualitetens historie* hvordan diskurser rundt kjønn gikk fra å være relativt frimodige og av privat karakter, til å etter hvert få en undertrykkende rasjonell form, og hvordan det ble offentlige anliggende og statens sak. Dette fikk sosiale implikasjoner, ved at seksualitet etter hvert fikk flere normer om hva som var perverst og ikke. Diskursene om kjønn mangfoldiggjorde seg der hvor makten ble utøvet, og som et middel for den (Foucault, 2000, s. 42). I vårt moderne samfunn er normen for eksempel en mann og kvinne som danner et monogamt par, og hvor den seksuelle aktiviteten foregår innenfor visse rammer. Foucaults poeng er at om vi kan forstå opphavet til våre nåværende måter å forstå oss selv på, kan vi begynne å stille spørsmål ved legitimiteten og motsette oss de (Burr, 1995, s. 69). Makt tolereres nemlig kun når det maskerer en substansiell del av seg selv, og dens suksess er proporsjonel til dens evne til å skjule egne mekanismer (Foucault, 2000, s. 97). Med dette mener Foucault at hvis maktmekanismene kommer eksplisitt til syne, kan en diskurs forvente å møte mer motstand, eller kanskje ikke bli tatt alvorlig. Hvis en tar rasediskriminering som eksempel, kan det tenkes at en velskrevet tekst som klarer å skjule budskapet sitt på en elegant måte, vil overbevise og leses av flere, enn en åpenbart rasistisk tekst.

Simultant med at det alltid er plass til kamp om diskurser og strukturer, er det diskurser som er så etablert at de blir sett på som *objektive*. Objektiviteten er et historisk resultat av politiske prosesser, den er avleiret makt, der maktsporene har blitt visket ut, og man har glemt at omverden er politisk konstruert (Laclau & Mouffe, 2001, s. 109). En diskurs vil alltid være i konflikt med andre diskurser som definerer virkeligheten annerledes, og som dermed setter andre retningslinjer for sosial



handling (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60). *Antagonisme* er diskursteoriens begrep for konflikt (Laclau & Mouffe, 2001, s. 122). Jo mer ustabil en diskurs er, desto større vil sjansen for antagonisme være. En diskurs som blir undergravd eller oppløst av en annen diskurs i den diskursive orden, kan gjennomføre en hegemonisk intervensjon, som vil være vellykket hvis én diskurs igjen dominerer der det var konflikt, og antagonismen er oppløst (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). Det motsatte av hegemoni er *dekonstruksjon*. Dekonstruksjonen er den operasjonen som viser at hegemoniet ikke er objektivt – at elementene kunne vært knyttet sammen på en annen måte (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). En diskursanalyse er derfor en dekonstruksjon. Alle tekster forsøker enten å reprodusere bestemte sosiale strukturer, eller å forandre dem (Hagvår, 2007, s. 36), og det henger sammen med hvilken makt en kan finne i diskurser.

### **3.0.0 Metodologi og metode**

I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke lærebøker i samfunnsfag og analysere hvordan UBU fremstilles i disse. Forskningen har som vi har sett understreket rollen til lærebøkene i undervisning, og innen det teoretiske fundamentet til diskursanalysen er tanken at diskurser gir sosiale følger. Med andre ord vil det være grunn til å anta at ved å analysere lærebøker i samfunnsfag, kan man si noe om hvordan det er sannsynlig at det undervises i bærekraftig utvikling, og dermed hva elevene lærer er problematisk og uproblematisk, hvor løsningen ligger og hvor vi skal videre. Formålet med kapittelet er å vise hvilke metodiske verktøy som er brukt i analysen, og hvilket syn jeg har på språk og tekst. I tillegg ser kapitlet på noen metodiske utfordringer som ligger til kvalitativ metode generelt, og diskursanalyse spesielt.

Denne oppgavens metodologiske grep tar utgangspunkt i Laclau og Mouffes (2001) diskursteori, og bruker denne som rammeverk i analysen av begrepet bærekraftig utvikling som diskursiv praksis. Diskursanalyse kan betraktes som både teori og metode. Den inneholder ontologiske og epistemologiske premisser angående språkets rolle i den sosiale konstruksjon av virkeligheten. Diskursanalysen er ikke bare en analysemetode, men en teoretisk og metodisk helhet, og kan forstås som en pakkeløsning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12) fordi den både gir konkrete teknikker for analyse og samtidig bygger på teoretiske antagelser om språket (Bratberg, 2014, s. 32). Ved å bruke en diskursanalytisk tilnærming vil det fremtre hvordan forestillingene i debatten om bærekraftig utvikling er sosialt konstruert. Med andre ord skal analysen vise at kunnskap og sosiale praksiser konstitueres gjennom diskurser (Aakvaag, 2008, s. 312).

Dette kapittelet er todelt og diskuterer diskursanalyse og sosialkonstruktivistisk teori i første del, mens del to tar for seg de diskursanalytiske verktøyene oppgaven benytter seg av i analysen, noen metodologiske utfordringer knyttet til denne forskningsmetoden og en redegjørelse for empirien.

#### **3.1.0 Diskursanalyse som teori**

En diskurs kan defineres som; *fastsatte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte domener* (Aakvaag, 2008, s. 309). Her forstås ”å snakke om” i vid forstand, der alt av symbolske og språklige utsagn er gjenstand for analyse. For diskursanalytikeren er derfor det skrevne, det talte og det leste å anse som en handling

som kan analyseres (Neumann, 2001, s. 51). Ulike domener har ulike diskurser, og en kan for eksempel snakke om treningsdiskurs, sykehusdiskurs eller kriminell diskurs. Det er alltid flere diskurser rundt et objekt og alle forsøker å representere objektet eller konstruere det på forskjellige måter, der hver diskurs har ulike implikasjoner for hvordan objektet skal forstås (Burr, 1995, s. 49). Hver diskurs hevder å fortelle sannheten om hva dette objektet egentlig er. Enhver diskurs har i tillegg et sett med regler og normer, som angir hva man kan si til hvem på et gitt tidspunkt. En diskurs kan altså forstås som en måte å skape orden og sammenheng i vår sosiale verden. I en samfunnsfagstime vil det for eksempel være normer og regler for hva elever og lærer forventes å si, som skaper orden og sammenheng i undervisningen. En diskurs gir oss et rammeverk, som gjør det mulig å tolke verden og gi det mening, som videre gjør at visse objekter tar form (Laclau & Mouffe, 2001). For eksempel skillet mellom religiøse og sekulære diskurser, der et kors vil ha samme form, men med vidt forskjellig mening og betydning.

Denne oppgaven benytter seg av de politiske teoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffes sin diskursteori (2001). De kommer ikke med et stringent analyseopplegg i like stor grad som Fairclough gjør i sin bok (1992), men de har gode begreper som lar seg operasjonalisere. At det ikke legges noen strukturelle føringer på analysen gjør at det lettere kan tilpasses materialet som skal analyseres, noe som vurderes som en fordel. På den andre siden kan en si at validiteten kan svekkes, ettersom forskeren får større spillerom i analysen av tekstene. Diskursteorien tar utgangspunkt i at diskurser konstruerer den sosiale verdens betydning, og at denne betydningen ikke kan fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Laclau og Mouffe ser det som helt sentralt at mening er flytende og sosialt konstruert (Bratberg, 2014, s. 48).

Nøkkeltbegrepet i teorien er diskursiv kamp. Forskjellige diskurser, som hver for seg representerer en bestemt måte å snakke om og forstå den sosiale verden på, kjemper hele tiden om å oppnå hegemoni – å fikse språkets betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Et *hegemoni* er en form for makt, og det er aldri permanent, ifølge Gramsci (ref. i Hall, 1997, s. 48). Det handler om konkurrerende forståelser av virkeligheten, og diskursanalysen skal dokumentere hvordan denne fikseringen av forestillinger skapes (Bratberg, 2014, s. 37). Den overordnede tanken er at sosiale

fenomener aldri kan bli helt fikserte eller ferdige. Prosjektet er således umulig, ”fordi enhver konkret fastleggelse av tegnenes betydning er *kontingent* – den er mulig, men ikke nødvendig” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35). Utpekningen av sosiale konvensjoner som grunnlaget for den sosiale virkelighet, fører til at alt innenfor den sosiale virkelighets rammer forstås som kontingent: alt kunne vært annerledes (Esmark et al., 2005, s. 22). Dette fører til konstante sosiale kamper om definisjonen av samfunn og identitet, der utfallet får sosiale konsekvenser. En kritisk diskursanalyse fokuserer på rollen diskursen har i å reprodusere og utfordre et hegemoni (Van Dijk, 2001, s. 301). Diskursanalysen ser nærmere på disse prosessene der det kjempes om å naturliggjøre tegnenes plassering så det ikke lenger stilles spørsmål om sannheten ved dem. Diskursteorien til Laclau og Mouffe vedrører også flertydighet, og ikke nødvendigvis konflikt i form av en debatt med polariserte meninger (Poulsen, 2005, s. 172). Flertydighet betyr at ulike aktører forstår samme fenomen ulikt, uten at de nødvendigvis er klar over at andre forstår det forskjellig fra dem selv. Diskursteori vil derfor være egnet til å se hvilke forestillinger og diskurser som kretser rundt begrepet bærekraftig utvikling i norske naturfag- og samfunnsfagslærebøker

### **3.1.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt: sosialkonstruktivismen**

Diskursteorier plasserer seg inn i det sosialkonstruktivistiske vitenskapsparadigmet som hevder at vårt samfunn og kulturelle og vitenskapelige verden grunnleggende er et menneskeskapt produkt (Berger & Luckmann, 2000). Sosialkonstruktivisme er en teoretisk orientering uten én enkelt definisjon som vil være tilstrekkelig for å forklare begrepet, men Burr (1995) har funnet fire nøkkelementer som er til stede i de fleste sosialkonstruktivistiske retningene.

Den første er kritisk holdning til naturlig kunnskap. Det vil si at man må være kritisk til ideen om at våre objektive og nøytrale observasjoner av verden, fører til naturlig og konvensjonell kunnskap (Burr, 1995, s. 3). Selv om det kan fremtre naturlig å kategorisere sakprosa i en litterær eller funksjonell sjanger, betyr ikke det at vi skal anta at dette er en naturlig inndeling basert på objektiv observasjon. Med andre ord må sosialkonstruktivister være skeptisk til antagelser om hvordan verden fremtrer for oss. Det andre er at måten vi forstår verden på, er historisk og kulturelt bestemt. Kategorier og konsepter vi bruker vil være forskjellig sett i lys av hvor i verden vi har vokst opp, og dermed vil måter å forstå verden på være historisk- og kulturelle

(Burr, 1995, s. 4). Tredje nøkkelement er at om kunnskap ikke stammer fra verden som en objektiv realitet, så må kunnskapen være sosialt konstruert. Det er gjennom interaksjon med andre, at vår versjon av kunnskap blir til (Burr, 1995, s. 4). Det er derfor sosial interaksjon, og spesielt språk og tekst, er interessant å se på. Det vi ser på som sannheter, som vil variere relativt til den lokalhistoriske og kulturelle konteksten, er ikke et produkt av objektiv observasjon, men et resultat av sosiale prosesser (Burr, 1995, s. 4). Det siste Burr (1995, s. 5) hevder er tilstede i enhver definisjon av sosialkonstruktivismen, er at kunnskap og handling henger sammen. For eksempel har synet på elever med lese- og skrivevansker endret seg fra å betrakte de som dumme og plassere de i egne klasser uten tilrettelegging, til å erkjenne at dette ikke handler om svikt av sosial eller evnemessig art. Den sosiale forståelsen av dysleksi er nå at dette ikke er evneveike elever, og skolen er nå pliktig å tilrettelegge for elever med denne diagnosen. Som vi kan se medfører beskrivelser eller konstruksjoner av verden visse mønstre av sosial handling, og ekskluderer andre handlingsmuligheter (Burr, 1995, s. 5).

### **3.1.2 Virkelighet og kunnskap i sosialkonstruktivismen**

Virkeligheten bestemmer ikke kunnskapen vår, men dikterer og legger restriksjoner på hvordan den kan konstrueres. Det som er virkelig for en aktør som bor i et samfunn i regnskogen, trenger ikke nødvendigvis være virkelig for oss. At mennesker kan flytte seg på tvers av kontinenter i løpet av en dag, gjelder ikke for aktøren i regnskogen, virkeligheten er kontekstavhengig. *Kunnskap* definerer Berger og Luckmann (2000, s. 24) som vissheten om at fenomener er virkelige og at de er i besittelse av visse karakteristikk. Alle medlemmer i et samfunn deltar på en eller måte i dets kunnskap, og denne er sosialt fordelt (Berger & Luckmann, 2000, s. 37). Men man deler ikke all kunnskap med alle mennesker man møter. Man deler for eksempel treningskunnskap med andre treningskamerater, men ikke familien. Noe kunnskap deler man kanskje ikke i det hele tatt, som statistisk kunnskap om hvordan en kan vinne i monopol. Om man forstår virkelighet og kunnskap på denne måten, ser man at dette er avhengig av en spesifikk sosial kontekst, og dermed vil det være mulig å analysere denne samfunnsskapte virkeligheten.

Ontologi (studiet av eksistensen og naturen til ting) er objektet som former den materielle basen for tankene – uten et legeme eller fysiske ting i miljøet hadde vi ikke hatt noe å tenke på (Parker, ref. i Burr, 1995, s. 86). Disse tingene eksisterer

uavhengig av menneskelige tankeprosesser og språk. Men, vi kan ikke ha direkte kunnskap om ting, fordi tanker involverer en konstruktiv prosess, nemlig å gi mening til ting. Sosialkonstruktivismen hevder ikke at om temperaturen synker under null, så vil ikke vannet fryse, men at vår forståelse av de fysiske prosessene er sosiale konstruksjoner som varierer mellom ulike kontekster. For eksempel vil et jordskjelv ifølge seismologer være at to deler av jordskorpen plutselig forskyver seg på grunn av økende spenning, mens for et Jehovas vitne kan skjelvet være tegn på jordas undergang og Guds vilje. Fysiske objekter og relasjoner blir til sosiale sannheter, og alle sosiale sannheter er kontingente (Esmark et al., 2005, s. 23). Diskursanalytikeren er ikke først og fremst opptatt av ontologi, men av hvordan og hvorfor ting fremstår som de gjør (Neumann, 2001, s. 14). Tingene vi har kunnskap om har derfor en annen objektstatus – epistemologi (studien av kunnskap). Tingene i epistemologifæren har entret diskursen, de er ting vi har gitt mening og som vi snakker om, og som er interessant for en diskursanalytiker (Neumann, 2001, s. 14). For eksempel kan forestillinger om rase føre til diskriminering. Noen av tingene som eksisterer i den epistemologiske sfæren er derfor representasjoner eller forståelser av ting som har ontologisk status, for eksempel elektrisitet eller kromosomer, mens andre har blitt oppfunnet av diskursen og har moralsk/politisk status, som rase, personlighet, intelligens. Færen er at objekter som har politisk eller moralsk status, som for eksempel bærekraftig utvikling, behandles som om de er like ekte som ontologiske ting. Samtidig er det utfordringer med hvordan en skal kategorisere ting, og hvem som har makt til å definere det (Burr, 1995, s. 88).

Sosialkonstruktivister forholder seg kritisk til det som kan oppfattes som selvsagt kunnskap, og objektiv kunnskap blir dermed en umulighet. Når kunnskapen referer til virkeligheten og gir føringer, reguleringer eller begrensninger på andre aktører, er det også en form for maktbruk. Dette henger sammen med sosialkonstruktivismens grunnleggende påstand, at den sosiale virkeligheten slik vi oppfatter den er diskursivt konstruert. Når sosialkonstruktivismen snakker om en konstruksjon av virkeligheten, henviser det til stabiliseringen og utbredelsen av relasjoner, som knytter subjekter og objekter sammen i en bestemt mening (Esmark et al., 2005, s. 18). For eksempel knyttes bærekraftig utvikling sammen med miljø og klima, og sånn fremstår den relasjonen som sterkere enn til de to andre fokusområdene økonomi og sosiale forhold.

### 3.2.0 Språk, tegn og tekst

I denne oppgaven er det språk, nærmere bestemt tekst, som er det empiriske materialet. Ved å analysere lærebøker i naturfag og samfunnsfag, vil det være mulig å avdekke diskurser som er i bruk i fagene, og hvilke forestillinger som tas for gitt. Språket objektiverer de felles erfaringene og gjør dem forståelige for alle innenfor det lingvistiske fellesskapet, dermed blir språket både en basis og et redskap for det kollektive lageret av kunnskap. Poststrukturalistisk språkteori fastholder ideen om at tegn får mening gjennom å relatere seg til andre tegn, men samtidig vektlegges det at tegn kan skifte mening etter hvilken kontekst de brukes i (Lysgård, 2001, s. 5).

Berger og Luckmann (2000) skriver at språk kan defineres som et system av muntlige tegn, det er det viktigste tegnsystemet i samfunnet og er uendelig variert og komplekst. Språket bygger opp semantiske betydninger, som er lingvistisk avgrenset. Ordforråd, grammatikk og syntaks blir først meningsfulle når de inngår i kommunikasjonssituasjoner der mennesker bruker dem til å gjøre noe (Svennevig, 2009, s. 13). Språket er således vesentlig for en forståelse av virkeligheten, og når et tegn kobles til en fysisk ting eller handling, kan denne relasjonen bli fastlåst. Men dette forklarer ikke hvordan meningen til et tegn kan endres over tid, eller hvordan samme ord kan ha forskjellig mening i forskjellige kontekster (Burr, 1995, s. 38). Språket er kort fortalt innvevd i sosiale mønstre og prosesser, og det gir muligheter og begrensninger for hvordan vi kan uttrykke oss (Svennevig, 2009).

Språksystemet er skapt sånn, at når vi former en setning, må vi ta valg som formidler noe om verdensbilde og holdning til emnet (Svennevig, 2009, s. 25). Ethvert ord eller kategori kan kun beskrives ved å referere til andre ord eller kategorier som er ulikt fra seg selv (Burr, 1995, s. 38). Hall (1997) mener at språket er et representasjonssystem, der tegn og symboler brukes for å presentere våre begreper, tanker og følelser for andre mennesker. Ord og kategorier får mening ved å relatere det til andre ord eller kategorier, og slik ser man hva som er likt og ulikt. Tegnet ”kald” har ingen mening i seg selv, før man kontrasterer med andre tegn som omtaler temperatur, som ”varm” eller ”lunken”. Tegn er ikke bare en tilfeldig samling tegn, men de er organisert, arrangert og klassifisert i komplekse relasjoner med hverandre (Hall, 1997, s. 18). Et tegn er i tillegg arbitrært. Det vil si at i prinsippet kunne enhver samling bokstaver i hvilken som helst rekkefølge gjøre samme nytte (Hall, 1997, s. 21). Objektet ”stein” bryr seg ikke om vi hadde skrevet stein baklengs. Når vi fremstiller virkeligheten

gjennom språket, tillegger vi objekter mening og symbolsk betydning (Hall, 1997, s. 16). For eksempel kan olje beskrives som et energibærende stoff som fører til miljøødeleggelser, eller som en gullgruve vi har bygget opp en velferdsstat av.

En tekst består av flere språklige tegn, den realiserer en språkhandling, refererer til objekter og virkeligheten (Svennevig, 2009, s. 169). Det er i tillegg et krav til en tekst at den oppfyller visse krav om indre og ytre sammenheng (Berge, 2014). En språkhandling vil si å gjøre noe med språket i konkrete ytringer (Svennevig, 2009). For eksempel å komme med en påstand eller spørre om noe. At teksten realiserer en språkhandling henger sammen med de tre funksjonene språket har, og den bør nødvendigvis referere til en virkelighet om den skal gi mening. Et utsagn som ”Elever skal bli dannede og demokratiske medborgere” består av flere tegn, fremhever en språkhandling – hva elevene skal bli, og refererer også til en virkelighet – at vi har et demokrati. Men, disse tegnene betyr lite hver for seg, og hvilken mening en legger til hvert enkelt tegn vil også variere. For eksempel har tegnet *demokratisk medborger* et omdiskutert meningsinnhold i samfunnsfaget (Stray, 2012). Språkets iboende foranderlighet motvirkes av de sosiale normene som finnes i et samfunn. Samfunnet utvikler derfor felles tekstnormer, som har bestemte rammevilkår for tekstskaping og egne sosiale mekanismer for hvordan tekstene skapes og brukes (Hagvår, 2007).

Språket har først og fremst tre funksjoner eller systemer for fremstilling. En ekspressiv, referensiell og mellommenneskelig funksjon, hvorav de to første skal utdypes videre her. Den ekspressive funksjonen er å uttrykke tanker, holdninger og følelser (Svennevig, 2009, s. 23). Et utsagn som med bestemthet hevder at klimaendringer er menneskeskapt sier i tillegg noe om aktørens forhold til det de snakker om. Den andre funksjonen, den referensielle, sier noe om verden og objektene en kan finne der (Svennevig, 2009, s. 23). Ved hjelp av språket kan vi altså fremstille virkeligheten ved å henvise til objekter, prosesser og hendelser på forskjellige måter, og innenfor forskjellige kontekster. Det som for oss fremstår som et vanlig hus kan for andre være et hjem, med de følelser og forestillinger det bringer med seg.



### 3.3.0 Diskursteoriens verktøykasse

Her skal verktøyet som skal brukes under analysen presenteres, der jeg presenterer relevante begreper fra Laclou og Mouffe som brukes i nærlesing av teksten. I diskursteorien henger beskrivelse og tolkning sammen, da en gjør en lingvistisk analyse, men ved å bruke analyseverktøyene beskriver man ikke bare teksten, man tolker også hvilken mening tegnene kan tenkes å ha. Men tolkning går her utover det enkelte tegns betydning, og gjelder også hvilken sosial funksjon teksten har (Hagvår, 2007, s. 35). Her må man se hvilke forestillinger teksten konstruerer om bærekraftig utvikling, det vil si hva den tar med, hva den utelater og hvilke subjektposisjoner den presenterer. Når man skal forklare funnene sine, må man se på hvilke implikasjoner denne teksten har for samfunnet, i dette tilfellet for samfunnsfagsundervisning.

### 3.3.1 Analysebegreper

Laclou og Mouffe (2001) bruker sitt eget begrepssystem for å beskrive diskurser. De sentrale begrepene som benyttes fra diskursteorien er: *diskurs, momenter, nodalpunkter, det diskursive felt, elementer, lukning, artikulasjon og flytende betegne*.

En *diskurs* forstås som en fastleggelse av betydning innenfor et bestemt domene. Alle tegnene i en diskurs er *momenter*, de er satt i et system der betydningen bestemmes av relasjonen til hverandre og er ganske entydig innenfor denne diskursen. Blant tegnene finnes det *nodalpunkter* som diskursene etableres rundt. Ord eller setninger tilhører ikke en spesiell diskurs og innehar dermed ingen mening i seg selv. Meningen av hva vi sier kommer an på den diskursive konteksten (Burr, 1995, s. 50). Nodalpunktene er privilegerte tegn i en delvis fiksert diskurs, som de andre tegnene organiseres omkring og får sin betydning i forhold til. Denne oppgaven velger her å bruke *forankringspunkter* i stedet for nodalpunkter (Andersen, 1999). I stedet for hypoteser starter sosialkonstruktivistiske analyser ofte med utpekningen av et analysebærende begrep, som institusjon, demokrati, menneskerettigheter, som så utfoldes ved å introdusere en rekke tilknyttede begreper (Esmark et al., 2005, s. 12). I en treningsdiskurs kan ”styrke” være et forankringspunkt, og andre tegn som ”trykk”, ”crossfit” og ”kroppssbygger” får sin mening gjennom sin tilknytning til forankringspunktet. En diskurs etableres som en totalitet, der ethvert tegn er fastlagt som et moment gjennom relasjonen til andre tegn. Dette gjør den ved å utelukke alle de andre tolkningene tegnene kunne hatt, og andre måter de kunne vært relatert på.

Denne reduksjonen av muligheter kaller Laclau og Mouffe *det diskursive felt*. Jørgensen og Phillips (1999, s. 38) kommer med en treffende bemerkning når de poengterer at det er uklart hvorvidt det diskursive feltet bare dreier seg om konkurrerende diskurser, eller om det er et ustrukturert og abstrakt felt av all mulig betydningsdannelse. Derfor foreslår de å ta i bruk Faircloughs begrep *diskursorden* for å beskrive et begrenset antall diskurser som kjemper i samme område. En diskursorden er nærmere bestemt når et samfunnsområde er forbundet med konkurrerende diskurser som kjemper om betydningstilskrivelse (Bratberg, 2014, s. 34). *Elementene* er de tegnene som ikke ennå har fått fastlagt sin betydning, som enda er flertydig. En diskurs vil hele tiden forsøke å gjøre elementene til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet. Dette diskursteoretiske begrepet kalles *lukning*. Denne lukningen er aldri absolutt, fordi overgangen fra element til moment aldri blir helt fullbyrdet.

Den prosessen kalles for *artikulasjon*. Artikulasjonen forstås som en måte å skape mening ved å skape relasjon mellom elementer, som reproducerer eller forandrer den dominerende betydningen og dermed samfunnets innretning som en følge av den artikulerende praksisen. Ved å knytte tegnet ”olje” til enten økonomisk vekst eller klimaproblemer, kan man endre hvorvidt det ses på som en ressurs eller belastning for samfunnet. Både forankringspunkter og elementer er innholdsfattige i seg selv, og får først en eksplisitt betydning i en bestemt diskurs. Elementer som i særlig grad er åpne for forskjellig betydning kalles for *flytende betegner*. Dette er tegn som de forskjellige diskursene kjemper om å fylle på sin egen måte. Elementet ”marked” har en helt annen betydning i en kapitalistisk diskurs kontra en sosialistisk diskurs. Forankringspunkt kan også være en flytende betegner, men det henviser fortsatt til et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs, samtidig som det foregår en kamp om viktige tegn mellom forskjellige diskurser (Laclau & Mouffe, 2001).

### **3.3.2 Identitet som følge av diskurser**

Identiteten formes i den sosiale sfæren, der identiteten konstrueres ut fra hvilke diskurser som er tilgjengelig i vår kultur (Burr, 1995, s. 52). I de fleste aspekter av et individs liv vil det være flere alternative diskurser. Diskursene som er rådende i hjemmet er mest sannsynlig forskjellig fra de diskursene som vennegjengen trekker på. Diskursene som former vår identitet har implikasjoner for hva vi kan og hva vi bør gjøre (Burr, 1995, s. 54). Elever som får presentert representasjoner om klima via en

forbrukerdiskurs vil muligens identifisere seg mer med økonomisk vekst enn klimaproblemer, selv om det også er en klimavennlig diskurs i den sosiale sfæren skolen befinner seg i. Med Laclau og Mouffes begrep kan en si at subjektet blir *fragmentert*, det posisjoneres ikke bare ett sted i en diskurs, men i mange forskjellige posisjoner av mange forskjellige diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53). Og når subjektet trekkes i mange forskjellige retninger av motstridende diskurser kan en si at det er *overdeterminert* (Laclau & Mouffe, 2001, s. 122). På samme måte som diskurser alltid er kontingente, er subjektet også grunnleggende overdeterminert.

### **3.4.0 Et komparativt design**

I denne oppgaven, som skal se på hvordan bærekraftig utdanning forstås i samfunnsfaget, gjør jeg en komparativ analyse for å lettere kunne identifisere hvilke diskurser som er i spill. Mathisen (1997) og Fairclough (1992) hevder at analysen må foregå i en samfunnsmessig kontekst. Med tanke på at UBU er et tverrfaglig prosjekt, virker det mest hensiktsmessig å inkludere naturfag i denne diskursanalysen, selv om fokuset ligger på samfunnsfag. Om analysen kun hadde foretatt analyse av lærebøker i samfunnsfag, kan en hevde at også denne oppgaven ville vært med på å forsterke den polariseringen tidligere forskning har funnet mellom den 'objektive kunnskapen' i naturfag med fokus på miljøet, kontra et 'synsete' samfunnsfag med fokus på problemorienterte temaer som økonomi og sosiale forhold. Samtidig er jeg med på å legitimere disse fagenes rolle i UBU, mens språk- eller realfagene utelukkes. Dette er imot de tverrfaglige anbefalingene til UNESCO. Som lærer vil man ikke kunne gi fullverdig undervisning i UBU om man ikke har kjennskap til hvilke diskurser og forestillinger andre fag har om samme emne – i hvert fall når målet skal være tverrfaglig og holistisk opplæring. Tekster er i tillegg forbundet med andre tekster, noe som bidrar til å gi dem en felles fortolkningsramme (Bratberg, 2014, s. 46). Hvert fag vil ha sine egne forestillinger som ses på som udiskutable, og bestemte måter å snakke om hendelser og fenomener. Det er dette denne oppgaven skal forsøke å se nærmere på.

### **3.5.0 Metodologiske utfordringer**

Diskursanalyse er handlingsrettet og politisk forskning, der målet er å avdekke de forestillingene som tjener og støtter en bestemt diskurs (Focault, 2000). Forskeren ønsker at analysen av det fenomenet man undersøker, skal være nyttig eller bidra til

endring for de som ønsker det. Van Dijk (ref. i Wetherell, 2001, s. 383) påstår at enhver diskursanalytiker som utfører en kritisk analyse, må klargjøre for leseren hvilket sosiopolitisk standpunkt han har. Med dette forstås det som at en mer kritisk innstilling, heller enn nøytralitet, er å anbefale. Wetherell (2001, s. 384) skriver videre at det er en marxistisk posisjon som har gitt opphav til målet om å bedrive kritisk forskning, som forsøker å avdekke forestillinger som viderefører ulikhet og de styrende klassers hegemoni.

Min egen posisjon i denne analysen er en nysgjerrighet på diskursene, og uten særlige forkunnskaper om bærekraftig utvikling eller UBU. Samtidig blir jeg påvirket av mediene, som kun nevner bærekraftig utvikling sammen med klimamål og global oppvarming. I tillegg har jeg nok hatt et normativt syn på bærekraftig utvikling, der jeg i likhet med Børhaug (2014) har vært interessert i å se på om bøkene legger opp til en balansert og nøytral fremstilling som åpner for diskusjon. Børhaug (2014) fant i sin undersøkelse av lærebøker i samfunnsfag at det legges opp til at elevene skal trenes opp i kritisk tenking, men at enkelte politiske paradigmer eller insituisjoner er hevet over diskusjon. Med andre ord gis den kritiske tenkningen en retning mot det lærebokforfatterne anser som legitimt, og elevene oppmuntres til å tenke kritisk i noen retninger, men ikke andre. Jeg mener derfor at fremstillingene i diskursene bør være balanserte, og det er viktig å problematisere det som fremstår som ”nasjonale interesser”. I tillegg har jeg vært interessert i hvorvidt diskursene som er identifisert kan sies å dekke tverrfagligheten UNESCO (2006) vektlegger.

Så er spørsmålet hvorvidt de diskursene som identifiseres er objektive funn, eller konstruerte størrelser? Wetherell (2001, s. 395) hevder at diskursanalytikere nødvendigvis ender opp med sistnevnte, på grunn av sammensmeltingen av teori og metode. Strukturene som forskeren finner, er avhengig av teorien og antagelser forskeren bringer med seg inn i arbeidet, og er ikke en nøytral øvelse. For diskursanalytikeren er derfor refleksivitet viktig, der man erkjenner at teori, verdier og politikk styrer forskeren, men at disse kan tas i betraktning når leseren evaluerer forskerens funn (Wetherell, 2001). Burr (1995) hevder at som forsker er objektivitet umulig. Alle mennesker ser verden fra et visst perspektiv, og spørsmålene, teoriene og hypotesene vi benytter oss av må nødvendigvis stamme fra antagelser i vårt eget perspektiv. Det kan gjøre det vanskelig å finne mønstre og peke på sosiale implikasjoner de forskjellige diskursene kan få (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

Forskeren må derfor erkjenne at fullstendig objektivitet er en umulighet, og at forskningsprosessen og resultatene vil være et resultat av eget perspektiv på analysen (Burr, 1995 og Maxwell, 1996). Men ved å beskrive og tolke rike data, kan det fortsatt gi grunnlag for refleksjon rundt årsak og konsekvens (Bratberg, 2014, s. 52). Funnene i oppgaven må allikevel vurderes i lys av dens subjektive natur som en følge av forskerens rolle i forskningen.

Bratberg (2014, s. 54) skriver at en diskursanalysen ikke gir grunnlag for å snakke om en klar operasjonalisering eller et entydig kausalforhold, noe som gjør det vanskelig å snakke om indre validitet eller begrepsvaliditet som kriterier. Men en kan fortsatt snakke om validitet i en diskursanalyse. Validitet vil si i hvilken grad funnene, tolkningen og konklusjonen er legitime (Maxwell, 1996, s. 87). En av tingene som må gjøres er å tydeliggjøre hvilke dokumenter som undersøkes, og hvilke verktøy som brukes (Bratberg, 2014, s. 54). Oppgaven har så langt gjort rede for hvilket vitenskapsteoretisk synspunkt den har på tekst og viten, og hvilke diskursanalytiske verktøy som skal brukes i analysen. Utvalg og avgrensning redegjøres for i delkapittelet under. Som steg nummer to bør leseren få mulighet til å følge hvordan tekstene er lest og analysert, ved å komme med sitater for å underbygge og eksemplifisere funnene (Bratberg, 2014, s. 54).

### **3.5.1 Utvalg og avgrensning**

Det empiriske materialet for analysen er lærebøker i samfunnsfag og naturfag. Siden hovedfokuset i denne oppgaven er å se på hvilke diskurser en kan finne i samfunnsfag er det en hovedvekt av bøker fra det faget. Børhaug (2014) mener at diskursive spenninger vil være mer fremtredende i samfunnsfagsbøker enn i de andre skolefagene, på grunn av fagets spørrende natur. Naturfag trekkes som nevnt inn fordi det kan være fruktbart å se hvordan fortellingene rundt bærekraftig utvikling konstrueres der, og se på om elevene kan oppleve ulikhetene på tvers av natur- og samfunnsfagsbøkene som konfliktfylt. Det har blitt gjort en avgrensning på antall samfunnsfagsbøker som er analysert, og tilsvarende avgrensning er gjort innen naturfagsbøker for å gjøre analysearbeidet overkommelig. Lærerboka vil også være viktig i et eventuelt møte med andre ressurser som lærebøkene egne nettsider. Selv om ikke alle relevante tekster er med i betraktningen, må man på et tidspunkt si at man har lest nok, selv om en ikke har lest alt (Neumann, 2001:55). Med andre ord kunne man sikkert inkludert enda mer empiri, men da kan det tenkes at jeg ikke hadde

evnet å trenge ordentlig inn i tekstene og dermed gått glipp av de implisitte forestillingene.

Hvor grensene skal trekkes, og hvilken skala man velger, er valg som må treffes for hver enkelt analyse, som alltid vil by på avgrensingsproblemer og alltid må forsvares (Neumann, 2001, s. 56). Hansen (2006, s. 85) hevder at man bør analysere tekster som er mye lest, og derfor ble de største læreverkforlagene Cappelen Damm, Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget kontaktet for å spørre etter salgstall, men det ville ingen av forlagene oppgi. En kan ikke anta at det er en kausal sammenheng mellom salgstall og kvalitet på læreverkene, men salgstall kunne gitt en pekepinn på popularitet og bruk i klasserommene. Kriteriet som ble stilt til lærebøkene var først og fremst at de skulle være norske. Kriterium nummer to var at de skulle være VG1-bøker, da dette er fag alle elever må gjennom, og som hverken kan velges eller velges bort. Så lenge det er valgt én samfunnsfagslærebok fra hvert av de største forlagene, kan en anta at samfunnsfagsbøkene som er valgt vil være relevante med tanke på hvilke bøker som blir brukt i undervisning. Når det gjelder naturfagsbøker ble det gjort et valg på to bøker fra sentrale norske forlag, men som fortsatt fyller kriteriene.

Det kan være vanskelig å avgrense hvor en diskurs begynner og slutter, og hva som skal regnes som en egen diskurs (Hagvår, 2007, s. 20), men via begrepet diskursive kamper har jeg identifisert tre sentrale diskurser: en ulikhetsdiskurs, en økonomidiskurs og en miljø og klima-diskurs. Diskursiv kamp handler om konkurrerende forståelser av virkeligheten, her hvordan bærekraftig utvikling forstås. Det vil si at forskjellige diskurser, som hver for seg representerer en bestemt måte å snakke om og forstå den sosiale verden på, kjemper om å oppnå hegemoni – å fiksere språkets betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Analysen avgrenses til disse tre diskursene. Diskursene eksisterer ikke som klart avgrensede, empiriske fenomener. Vi må selv rekonstruere dem (Mathisen, 1997), og diskursene er således konstruerte størrelser i oppgaven, og det kan være gjenstand for diskusjon om dette er en legitim inndeling. Samtidig sammenfaller disse diskursene med de tre fokusområdene definert som viktige om målet om bærekraftig utvikling skal nås. Mathisen (1997) mener det kan være lurt å forankre diskurser i en bestemt samfunnsmessig aktivitet, så inndelingen er sannsynligvis ikke helt urimelig. Det er litt forskjeller på tvers av bøkene, der de viktigste forskjellene belyses underveis i analysen. Målet var å identifisere diskurser som gikk igjen i alle lærebøkene, og som har relevans for

bærekraftig utvikling. Analysen ser kun på hvilke mulige implikasjoner disse diskursene kan ha, og hevder ikke at det er noen klar sammenheng mellom hva elevene leser og hva de lærer.

### **3.5.2 Det empiriske materialet**

Fra samfunnsfaget skal fire bøker analyseres. De har ikke blitt analysert i noen spesiell rekkefølge. Alle bøkene ble først analysert i sin helhet, der jeg hadde et vidt perspektiv på bærekraftig utvikling, og kodet alt som kunne relateres til emnet. Laumann (2007) argumenterer for at miljø- og utviklingsproblemer ikke nødvendigvis ses i lys av en bærekraftig utvikling, og derfor startet analysen med bredt syn på hva som kunne være relevant. Deretter vurderte jeg om bøkene skulle analyseres i lys av læreplanmålene som gjelder bærekraftig utvikling eller i lys av fokusområdene som er definert av UNESCO. Valget falt til slutt på de tre fokusområdene sosiale forhold, økonomi og miljø og klima. Grunnen er at kun to av bøkene som er analysert er skrevet i forhold til den reviderte læreplanen fra 2013. På den andre siden kan en argumentere for at det ikke er store forskjeller som er gjort innen læreplanmålene for bærekraftig utvikling, og den eldste boken er fra 2009, med andre ord i god tid etter KL06-læreplanene. Samtidig blir det feil å analysere bøkene på premisser gitt av en læreplan de ikke er revidert etter. Etter disse to analysegjennomgangene ble avsnitt, setninger og ord som syntes å kunne ha relevans til bærekraftig utvikling kodet i forhold til de tre fokusområdene. Det som har blitt ansett som relevant er alt som kan kobles til de tre fokusområdene, i både mikro- og makroperspektiv. Det har vært lettest å identifisere koblinger til sosiale forhold og miljø og klima, og litt mer utfordrende å finne relevante koblinger til økonomibiten av bærekraftig utvikling. Hvorvidt et tegn ble ansett som forankringspunkt eller element kom an på hvor ofte tegnet ble nevnt, i hvilken sammenheng, og om de forskjellige diskursene var uenige eller ikke om betydningen. En kan ikke hevde at jeg har fått med meg alle relevante koblinger til bærekraftig utvikling, men jeg har sannsynligvis fått med meg ganske mye.

De fire samfunnsfagsbøkene som er analysert er *Samfunnsfag – videregående skole* fra Gyldendal Undervisning, den er skrevet av Totland og Notaker i 2009. *Streif* fra Fagbokforlaget er skrevet i 2009 av Arnesen, Berdal, Heir, Skøien; Nitter og Amundsen. *Fokus* er en bok fra Aschehoug og er skrevet av Haraldsen og Ryssvik i 2013. Til slutt har vi *Delta* fra Cappelen Damm, den er også fra 2013 og er skrevet av

Holgensen, Iversen og Kosberg. I oppbygging skiller ingen av bøkene seg spesielt ut. I hovedsak kan man si at alle bøkene er delt inn i fem hoveddeler: politikk og samfunn, verdenssamfunnet, individ og samfunn, arbeids- og næringsliv og kultur. Delta er delt inn i åtte litt større kapitler, mens Fokus er delt inn i fire hoveddeler. Inntrykket er at de dekker over mye av de samme emnene, men med mindre forskjeller som blir belyst senere i analysen.

Fra naturfaget har utvalgte kapitler fra to bøker blitt analysert. Kapitlene ble valgt ut ved å se på om de kunne ha relevans for bærekraftig utvikling, og er analysert på samme måte som samfunnsfagsbøkene – i lys av de tre fokusområdene definert av UNESCO. For eksempel har et kapittel om elektroner ikke fremstått som relevant for denne analysen, selv om det kan tenkes at det finnes noe interessant å ha med. Den ene naturfagsboken er fra Aschehoug og heter *Naturfag 5*, og er skrevet av Brandt, Hushovd, Fonstad og Tellefsen fra 2011. I den boka har de seks kapitlene *Økosystem – natur i endring*, *Stråling – vi lever i en strålende verden*, *Bioteknologi og genteknologi – fra Mendel til Dolly*, *Energi – varmeenergi og solenergi for framtiden*, *Mobile energikilder – kjemiske stoffer som energibærere!* og *Bærekraftig utvikling – hva er det?* blitt analysert. Boken er revidert i forhold til den nye læreplanen i naturfag fra 2010. Den andre boken er *Kosmos SF* fra Cappelen Damm. Den er fra 2013 og er revidert i forhold til læreplanen i naturfag fra samme år, og er skrevet av Heskestad, Liebich, Lerstad og Engan. I *Kosmos SF* ble følgende kapitler analysert: *Endringer i naturen*, *Energi i dag og i framtida*, *den bioteknologiske tidsalderen*, *Stråling fra sola og universet* og *Miljøet omkring oss*.



#### 4.0.0 Analyse

Som vi har sett er det uenighet om man bør undervise i UBU, hvordan man skal undervise i emnet og hva man skal vektlegge. Dette er et spørsmål vi kan hevde det er kamp rundt: hva er problemet, hvilke løsninger finnes og i hvilken rekkefølge skal disse implementeres. Dette er utfordringer som kanskje er spesielt fremtredende i samfunnsfag. De tre diskursene – ulikhetsdiskursen, økonomidiskursen og miljø og klima-diskursen – tilhører det en kan kalle en større bærekraftig utviklingsdiskurs. En annen diskursorden disse tre diskursene tilhører er en norsk lærebokdiskurs. Innenfor de tre diskursene kan en se at bærekraftig utvikling får systematisk ulikt innhold. Uansett hva målene med utdanning for bærekraftig utvikling er, vil innholdet bære preg av dominante sosiale strukturer og ideologier (Dimick, 2015, s. 390). Stables (2001) mener at ”bærekraftig” stemmer fra en økologisk diskurs, mens ”utvikling” stemmer fra en klassisk økonomisk diskurs, og Sinnes (2015) hevder at det er to ulike perspektiver på bærekraftig utvikling innen miljø og klima, og det er et økosentrisk perspektiv eller et teknokratisk perspektiv. Dette er eksempler på systematisk ulikt innhold i diskurser, og de samme tendensene som Stables (2001) og Sinnes (2015) argumenter for, kan en finne igjen i diskursene som er identifisert i lærebøkene.

Økonomidiskursen trekker frem utvikling og teknologi som svar på hvordan bærekraftig utvikling skal forstås. Ulikhetsdiskursen samsvarer med fokusområdet sosiale forhold, og fremstiller fattigdom som urettferdig og de rike landenes skyld. Miljø og klima-diskursen vektlegger menneskenes rolle i kampen for bærekraftig utvikling, og ser på ressurser som et begrenset gode. Öhman og Öhman (2012) argumenter for at man kan se bærekraftig utvikling i et konfliktperspektiv eller harmoniperspektiv. Økonomidiskursen har et harmoniperspektiv på fremtiden, mens ulikhetsdiskursen og miljø og klima-diskursen har et perspektiv som ligger nærmere konfliktaksen. Videre kan en se at innenfor de tre diskursene er det ulik forståelse og forklaringer på flere dimensjoner som aktør/struktur og årsak/virkning. For eksempel har økonomidiskursen et aktørperspektiv på hvordan klimautfordringer kan bekjempes, men et strukturperspektiv på fattigdom. Ulikhetsdiskursen ser mest på strukturer og hvordan FN bidrar til å løse fattigdomsproblemet. Miljø og klima-diskursen ser mest på aktør og hvordan menneskene kan bidra, men også internasjonale avtaler. Diskursene plasserer problem og løsning på ulike skalaer, og

det henger sammen med diskursenes perspektiv på om det er aktør eller struktur som blir styrende for handling.

Dette kapittelet er delt inn sånn at hver av de tre diskursene blir grundig gjennomgått, samtidig som enkelte likheter og ulikheter med de andre diskursene blir belyst underveis. Økonomidiskursen og dens viktigste forankringspunkter er først ut, før ulikhetsdiskursen og miljø- og klimadiskursen får samme gjennomgang. Til slutt i analysen har jeg valgt å fokusere på to flytende betegnere – forbruk og handel. Dette fremsto som såpass viktige tegn at det virket fruktbart å analysere disse noe grundigere, men også fordi det var tydelig kamp rundt betydningen her.

#### **4.1.0 Økonomidiskursen**

Den rike verden har gjennomgått en enorm økonomisk utvikling de siste 200 år (Samfunnsfag, 2009, s. 115).

Ved å analysere lærebøkene har jeg innenfor økonomidiskursen identifisert *økonomisk utvikling* som forankringspunktet diskursen kretser rundt. Et forankringspunkt er som kjent et privilegert tegn som de andre tegnene sine struktureres og får sin mening i forhold til (Laclau & Mouffe, 2001). Denne diskursen fremstiller bærekraftig utvikling som et mål som nås via økonomisk utvikling der økt handel og teknologiske fremskritt skal bidra til å løse både miljø- og klimautfordringene og bekjempe fattigdom. Utvikling ses på som en vestlig prosess, der individuell frihet og autonomi står sterkt og drives av teknologi og industri. Dimick (2015, s. 392) hevder dette er et typisk for neoliberalismen, som har fått sterkt fotfeste i vårt samfunn, der økonomiske vedtak vektlegger individet og dets handlekraft. Hun skriver videre at denne ideologien har påvirket forståelsen av bærekraftig utvikling gjennom et skifte fra statlig til individuelt ansvar (Dimick, 2015, s. 393). Under utvikling hører også forestillinger om forbruk, og disse forsøker økonomidiskursen å koble til positive fremstillinger om vekst. Alle tegn innenfor en diskurs er momenter i et system der tegnenes betydning er bestemt av relasjonen til hverandre (Laclau & Mouffe, 2001). Momentene innenfor denne diskursen er *rike land, teknologi, forbruk, WTO, vekst, olje, makt, fattige land, ressurser og rettigheter*. Disse tegnene betyr at de rike landene har opplevd økonomisk vekst på grunn av industrialisering og teknologiske fremskritt som har ført til effektiv ressursutnyttelse. Dette har gitt de rike landene global makt og god tilgang på materielle goder, som igjen legger føringer på hvordan forbruk og fattigdom oppleves og bør løses for at den

økonomiske veksten ikke skal avta. Disse momentene er gode eksempler på artikulasjon, der tegnenes mening endres ved å etablere en relasjon mellom tegnene på en sånn måte at identiteten forandres (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105).

#### 4.1.1 Økonomisk vekst og teknologi

I økonomidiskursen fremstilles *økonomisk vekst* som ønskelig fra de rike, vestlige landene med mye økonomisk makt, og dette får man ved økt handel og teknologiske fremskritt, der ressursene skal brukes til nettopp handel og teknologi. På den måten kan de fattige landene handle seg ut av problemene, og teknologiske fremskritt sørger for at miljø og klima blir bedre enn nå. I tillegg bør forbruket opprettholdes for at den økonomiske veksten skal fortsette, men vi må endre kjøpsvanene våre i retning av mer miljøvennlige produkter. Dette er typiske artikulasjoner fra et teknokratisk perspektiv på bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). Først og fremst vil økonomidiskursen poengtere at bærekraftig utvikling kan nås simultant med økonomisk vekst, og dette er noe en finner på tvers av samfunnsfagsbøkene (Samfunnsfag, 2009, s. 57; Fokus, 2013, s. 154 og Streif, 2009, s. 128). I Streif (2009, s. 131) skriver de for eksempel at målet med en norsk økonomisk politikk er å skaffe arbeid til alle og en rettferdig fordeling av velferdsgoder, samtidig som den økonomiske veksten skal sikres innenfor en bærekraftig utvikling. Sånn sett kan man si at perspektivet ligner det Öhman og Öhman (2012) kalte et harmoniperspektiv – at det ikke nødvendigvis trenger å være et motsetningsforhold mellom økonomisk vekst og bærekraftig utvikling. Det fremstår som om vi kan få i både pose og sekk, altså en bærekraftig fremtid og fortsette med den utviklingen vi har nå (Stables, 2001). Økonomisk utvikling ser her ut som helt en selvsagt målsetting:

Økonomisk vekst (...) det er en målsetting for økonomien i alle land (Samfunnsfag, 2009, s. 57).

Forståelsen av økonomisk vekst kan man muligens si er hegemonisk. Et *hegemoni* er en form for makt, men det vil aldri bli permanent (Jørgensen & Phillips, 1999). Med andre ord et begrep for den herskende konsensus i samfunnet som tilslører folks virkelige interesser og stabiliserer maktforhold (Gramsci ref. i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 43). At den aldri er permanent vil si at det finnes konkurrerende forståelser som på hver sin måte kjemper om å fremme sin representasjon av hvordan økonomisk vekst skal fremstå. Miljø og klima-diskursen vil påpeke at veksten er problematisk på grunn av forbrukets innvirkning på klima, og ulikhetsdiskursen mener økonomisk

vekst ikke er på langt nær så viktig som fattigdomsbekjempelse. Det kan derfor virke som de tre diskursene forsøker å gjøre hverandres forankringspunkter til elementer. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) er det vanlig at det er kamp rundt sentrale tegn.

På samme måte som de rike landene har blitt rike på grunn av økonomisk vekst, hevder økonomidiskursen at den beste måten å få fattige land ut av fattigdommen er via økonomisk vekst eller utvikling. Frie markeder skal skape større vekst og gi de fattige mulighet til å klare seg på egenhånd (Fokus, 2013, s. 154). Samtidig kobles denne økonomiske veksten til tegn som *god* og *positiv*, som igjen bidrar til å forsterke forståelsen av økonomisk vekst som en positiv hendelse:

Mange land i den fattige delen av verden har hatt en positiv økonomisk utvikling de senere årene (Fokus, 2013, s. 275).

Handel er måten veksten skal skje på, men handel er et tegn som er så omstridt at en kan kalle det en flytende betegner. En flytende betegner er et viktig tegn de forskjellige diskursene kjemper om å innholdsfylle på sin måte (Laclau & Mouffe, 2001, s. 113). Nært knyttet til handel er også forbruk, men rundt det tegnet er det også diskursive kamper der samtlige diskurser forsøker å få hegemoni og dermed klarlagt tegnet som et moment i egen favør. Tegnene handel og forbruk fremstår derfor som såpass sentrale at de analyseres i sin helhet senere i analysen. Ved siden av handel skal teknologi hjelpe landene med å komme seg ut av fattigdommen. Alle de rike landene har det til felles at de har god teknologi tilgjengelig. Teknologien skal effektivisere produksjonen, og på den måten øke fortjenesten på produktene som selges og gi økonomisk vekst. I tillegg kan det gjøre de fattige landene mindre utsatt for svingninger i råvaremarkedet, da de først og fremst eksporterer råvarer som de rike landene foredler selv:

(...) frihandel vil føre til at selskaper fra rike land vil investere i fattige land og dermed bidra til å spre teknologien raskere (Delta, 2013, s. 173).

Dette er land som de siste årene har gjennomført en rask industrialisering, ofte ved hjelp av store investeringer fra utlandet og overføring av moderne teknologi (Samfunnsfag, 2009, s. 109).

De samme artikulasjonene kan en finne i både *Kosmos SF* (2013) og *Naturfag 5* (2011), men de snevrer inn tegnet teknologi til å dreie seg mer om fornybar energi, og knytter teknologi nærmere bærekraftig utvikling: "(...) økt produksjon og forbruk av fornybar og miljøvennlig energi" (Kosmos SF, 2013, s. 165). På den andre siden

poengteres det i *Fokus* (2013) at de rike landene ikke nødvendigvis har investert i fattige land med fokus på å hjelpe de fattige, men at profitt har vært en viktigere målsetting: ”Rike land har i for liten grad overført kapital og teknologi, det vil si investert i fattige land, på en slik måte at det har kommet fattige land til gode” (Fokus, 2013, s. 278). Ulikhetsdiskursen forsøker her å vise at teknologi kan være en mulig løsning, men at de rike landene ikke investerer i de fattige landene på en sånn måte at teknologien kommer dem til gode. Men det er ikke kun fattigdom som skal fjernes med teknologi, også miljøproblemene skal kunne fjernes ved hjelp av det:

(...) de siste årenes teknologiske framskritt og tiltak for å sikre miljøet, blant annet satsning på solenergi, vindkraft og andre former for fornybar energi (Streif, 2009, s. 193).

Noen mener at forurensning kan reduseres ved moderne teknologi og nye produksjonsmetoder og energiformer (Samfunnsfag, 2009, s. 115).

Samtidig er tegnet *teknologi* innenfor miljø og klima-diskursen et element. Elementer er tegn som fortsatt er flertydige, de har ikke fått fastlagt sin mening på samme måte som et moment (Laclau & Mouffe, 2001, s. 106). Miljø og klima-diskursen er ikke negative til at forbedring og endring av teknologi kan bidra til å minske klimautslipp, men de ser også teknologi som noe som fører til nye utfordringer når det kommer til miljø og klima. Innen ulikhetsdiskursen er ikke teknologi sentralt nok til at det får noen spesiell rolle, men fravær av tegnet kan bety at den økonomiske diskursen har fastlagt betydningen i positivt fortegn. Samtidig ser både ulikhetsdiskursen og miljø og klima-diskursen at de rike landenes kontroll over teknologien bevarer forskjeller og fører til nye klimautfordringer:

Ny teknologi har ført til nye jobber, nye arbeidsstillinger og dermed også nye miljøproblemer (Samfunnsfag, 2009, s. 202).

Ulik tilgang på teknologi og moderne hjelpemidler bidrar til å bevare forskjeller (Fokus, 2013, s. 66)

Videre kan en innen økonomidiskursen se at teknologi og rikdom har gitt oss enda et fortrinn, nemlig muligheten til høy utdanning. Utdanning, og spesielt kunnskapen vi har fått med oss kan bidra til enda bedre økonomisk utvikling og teknologiske framskritt, som på sikt skaper nye muligheter og nye markeder. Dette vil igjen føre til en enda høyere økonomisk vekst: ”(...) norsk industri har stort behov for ingeniører og teknologer, og at det er helt avgjørende med slik kompetanse for å få til nyskaping og videreutvikling i norsk næringsliv” (Fokus, 2013, s. 203).

I dette delkapittelet har jeg sett nærmere på økonomisk utvikling og teknologi innen økonomidiskursen. Diskursen har fortellinger som viser at økonomisk vekst er sentralt for å løse klima- og fattigdomsproblemer. Ifølge Sinnes (2015) og Dimick (2015) har diskursen trekk som er typisk for et teknokratisk eller neolibertalt syn på bærekraftig utvikling. Jeg vil hevde at å viderefremde en kapitalistisk forståelse av hvordan fattigdom og klimautfordringer skal løses kan være problematisk, og en diskursanalytiker skal som kjent være kritisk til det som foreligger som etablerte sannheter (Børhaug, 2014 og Jørgensen & Phillips, 1999). Hvis målet om profitt og opprettholdelse av forbrukeratferd får et for sterkt fotfeste vil man muligens ikke enes om de beste løsningene for de aktuelle problemene, men ta en middelvei som sikrer økonomisk vekst. For læreren blir det viktig å vise til forankringspunktene til hver diskurs, og hvordan de forsøker å fremstille egen kunnskap som sikker, samtidig som motstridende diskurser forsøker å gjøre kunnskapen kontingent. Med andre ord vise alternative forståelser på hva som er de mest sentrale problemene, og ulike måter disse kan løses på. Hvis man ikke gjør det kan kunnskapen som konstitueres gjennom økonomidiskursen få sosiale implikasjoner, der økonomisk vekst og en kapitalistisk tankegang naturligjøres på bekostning av andre verdier.

#### **4.1.2 Olje og ressurser**

Det som er interessant er at *olje* fremstår som et moment innenfor økonomidiskursen. I samtlige samfunnsfagsbøker (Samfunnsfag, 2009, s. 195; Fokus, 2013, s. 159 og Streif, 2009, s. 130) unntatt *Delta* (2013), er olje fremstilt som noe positivt. Det poengteres at det er en ikke-fornybar ressurs, men ellers fremstilles den som en utelukkende positiv ressurs som har gitt Norge den rikdommen landet har og muligheten til å etablere en velfungerende velferdsstat:

Oljerikdommen har gjort det lettere å opprettholde en velutbygd velferdsstat i Norge (Fokus, 2013, s. 160).

Både fisk, tømmer og spesielt vannkraft har på den måten hatt langt større betydning enn olje for at Norge har blitt et rikt land. Men i dag er det likevel olje og gass som er vår viktigste næring (...) (Delta, 2013, s. 16).

Her fremstilles olje i et positivt lys, men det fremkommer også at det er en ressurs som etter hvert vil tømmes. At økonomidiskursen ikke har med at bruk av olje er omstridt, kan være på grunn av hegemoniske intervensjoner der olje fremstilles som en gullgrube for Norge, og grunnen til at vi har gratis skole, et godt helsevesen og andre trygdeordninger. En hegemonisk intervensjon er en artikulering som oppretter

en entydighet rundt tegnenes betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60). På bakgrunn av denne analysen er det vanskelig å si om det noen gang har vært flertydighet rundt tegnet olje i samfunnsfagsbøkene, men her fremstår det hvert fall som relativt klart at olje er en verdifull og positiv ressurs. Det er kun i *Delta* (2013) at miljø og klima-diskursen har fått mulighet til å komme med en konkurrerende forståelse av olje, og tegnet fremstår som et moment, der betydningen er klarlagt i samme grad som hos økonomidiskursen:

Det største problemet med oljevirkosomheten er at bruken av olje er hovedårsaken til global oppvarming (Delta, 2013, s. 17).

Også i naturfagsbøkene finner en flere eksempler på miljø og klima-diskursens representasjoner rundt olje som et viktig bidrag til global oppvarming (Kosmos SF, 2013, s. 181 og Naturfag 5, 2011, s. 159). Det er og paradoksalt at boka *Streif* (2009) viser til at Russland har industri som er til fare for miljøet når de snakker om økonomisk samarbeid, mens Norges industri i liten grad fremstilles som hverken medvirkende til problem eller løsning i forbindelse med bærekraftig utvikling. *Streif* (2009) nevner kun atomkraftverk som kilde til forurensing, og ingen ting om olje eller gass, som Russland er en stor eksportør av: ”Deler av den russiske industrien i nordområdene er en fare for miljøet” (Streif, 2009, s. 215). Videre fremstiller økonomidiskursen olje, gass og andre naturressurser som viktig for å tjene penger, spesielt for Norge som er et så lite land i verdenssammenheng (Streif, 2009, s. 130). Her ser vi at både løsningen og problemet ligger hos andre land. Norge kan med andre ord fortsette med oljeutvinning og høyt forbruk, for det vil ikke ha noen virkning i et globalt perspektiv. *Ressurser* er i seg selv et viktig moment, da det viser hvor viktig det er å ha kontroll over verdifulle naturressurser, samtidig som det knyttes sammen med *teknologi* og *økonomisk vekst*:

Norge har utnyttet store naturressurser både på land og i havet (Samfunnsfag, 2009, s. 195).

Naturressurser i et land kan bidra til industrialisering ved at det blir trukket ny teknologi til dette landet (Delta, 2013, s. 16).

Ressurser fremstilles som noe som kan brukes så lenge det fører til økonomisk vekst, og disse konkurrerer stormaktene om å sikre seg kontroll over. Måtehold og miljøhensyn virker som mindre viktig enn den økonomiske veksten, og ressurser blir et middel for å nå dette. Dette er de samme tendensene Laumann (2007) fant i sin

analyse av samfunnsfagsboken *Underveis 8-10: Samfunnskunnskap* i ungdomsskolen. Der konstrueres miljøet som naturlig ressurs, altså en substans eller materiale som eksisterer i virkeligheten, og som nasjonens eiendom som muliggjør økonomisk vekst. Som vi skal se i ulikhets- og miljø og klima-diskursen får ressurser et annet innhold. Der fokuserer de på at ressursbruk fører til miljøødeleggelser, og at det er mangel på ressurser enkelte steder i verden som gjør livet svært vanskelig for fattige mennesker.

De rike landene har også mye makt gjennom det å være rike. ”Penger er makt” skriver de i *Delta* (2013, s. 44). *Rike land* og *makt* har jeg identifisert som momenter innen denne diskursen. Hvilke land som er rike får man aldri eksempler på, men de er tydelige aktører på tvers av diskursene. Når rike land får makt kun ved å være rike, og de har blitt rike ved økonomisk vekst og teknologisk utvikling, vil dette kanskje fremstå som en ønskelig samfunnsutvikling. ”En rik stat kan bruke økonomisk makt for å få andre stater til å endre sin politikk. Et rikt land kan for eksempel true med å stoppe eller redusere handelen med land som ikke retter seg etter deres ønsker” (Fokus, 2013, s. 239). Ved sitatet som er brukt som eksempel ser vi at økonomisk makt fører til at de rike landene kan få enda mer økonomisk vekst og gunstige betingelser for eget virke. Videre ser vi at penger tilsvarer makt også på individnivå: ”Rike mennesker kan bruke andre måter å få innflytelse på, en utvei mennesker uten så mye penger ikke har” (Streif, 2009, s. 116).

Her kan man se to utfordrende fortellinger som man bør være kritisk til i UBU. Det første er representasjonene om olje, og det andre er Norges rolle i målet om bærekraftig utvikling. Om man som lærer ikke har tilgang til boken *Delta* (2013), er det veldig viktig å nyansere økonomidiskursens kunnskap om olje og Norge. Et samarbeid med naturfag kan her være fruktbart. Læreren må vise at olje, og ikke minst Norges olje- og gassproduksjon, er en stor bidragsyter til CO<sub>2</sub>-utslipp. Det viktigste er nok å vise at Norge ikke er et ubetydelig lite land, og at vi som bor her kan fortsette som før. Norge har forpliktet seg via flere klimaavtaler, og klimautslippene lå i 2012 over tillatt utslippsgrense (Brunvoll et al., 2012). Det viser at vi fortsatt har en jobb å gjøre, og vi kan derfor ikke tenke at vi ikke er medvirkende til problemet eller mulig bidragsyter til løsningen.



## 4.2.0 Ulikhetsdiskursen

Vi lever i verden der grensene mellom land og kontinenter synes å viskes ut i takt med at globalisering og samarbeid fører landene i verden tettere sammen. Denne utviklingen har brakt millioner av mennesker ut av fattigdom, men har også økt de økonomiske forskjellene i verden. (...) Globalisering har dessuten økt presset på naturressursene i verden og ført til store miljøproblemer (Streif, 2009, s. 172).

Ulikhetsdiskursen er tett koblet til det området Brundtlandkommisjonen definerte som sosiale forhold. Den tar for seg hvordan og hvorfor fattigdom oppstår, og hvordan fattigdommen forstås. Hvordan fattigdom forstås vil ha innvirkning på hvordan den bekjempes. De viktigste momentene er *Afrika, rettferdighet, ressurser, demokrati, konsekvenser, menneskerettigheter, FN, universelle behov, gjeld, og likestilling* som får betydningen klarlagt i forhold til forankringspunktet *fattigdom*. Diskursens hovedtrekk er at de fattige landene først og fremst befinner seg i Afrika, som fremstilles som et kontinent med få ressurser og et mangelfullt demokrati med dysfunksjonelle, statlige institusjoner som styrer landene ut fra et fåtall personers ønsker. Konsekvensene av fattigdom er sykdom, krig, kriminalitet, død og terrorisme. De få naturressursene som finnes eksporteres på bakgrunn av internasjonale handelsavtaler og fører til utnytting, noe som ikke er rettferdig i et globalt perspektiv. Ulikhetsdiskursen har stor tro på at ekstern hjelp fra de rike landene skal hjelpe dem ut av fattigdommen. Spesielt FN og menneskerettighetene skal bidra til mindre fattigdom og at flere får fylt sine universelle behov. Diskursen har sådan et strukturperspektiv på hvordan bærekraftig utvikling skal bidra til å minske fattigdommen i verden. Strukturene bestemmes i stor grad av internasjonale aktører som FN og de rike landene. Løsningen på problemet ligger i stor grad der, og ikke hos de fattige landene selv.

En diskurs har en egentyngde og innebygget treghet som gjør det vanskelig å tenke annerledes (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 50). Hegemoniet er et historisk resultat av politiske prosesser, det er avleiret makt, der maktsporene har blitt visket ut, og det blir glemt at omverden er politisk konstruert (Laclau & Mouffe, 2001, s. 104). Særlig innen ulikhetsdiskursen er dette fenomenet fremtredende. Fattige land er først og fremst afrikanske land, og det er en dikotomi mellom rike og fattige land, uten å nevne landene midt i mellom. Samtidig nevnes det i alle samfunnsfagsbøkene at det finnes andre land som også har en del ekstrem fattigdom uten at dette konkretiseres, men eksemplene er oftest fra det afrikanske kontinentet (Samfunnsfag, 2009, s. 109;

Fokus, 2013, s. 76; Delta, 2013, s. 166). At flere land sør for Sahara har hatt høy økonomisk vekst det siste tiåret (Det internasjonale pengefondet, 2015), blir ikke nevnt. Slik fremstår diskursen på et overordnet plan som veldig stereotypisk og utdatert. Hvis en hegemonisk diskurs om fattigdom får status som naturlig kunnskap, vil det ta tid å intervenere og dekonstruere denne, slik at det får sosiale implikasjoner. Derfor vil det være en viktig jobb for samfunnsfagslærere å nyansere verdensbildet ved å trekke inn mellominntektsland, og konkretisere og vise til flere eksempler på blant annet fattige land enn det man kan hevde samfunnsfagsbøkene gjør.

#### 4.2.1 Fattigdom og ressurser i Afrika

Fattigdom fremstilles først og fremst som et fenomen som foregår langt unna de rike landene: "(...) det store flertall virkelige fattige finnes i fattige land. Halvparten av afrikanere må greie seg med litt over en femmer om dagen" (Samfunnsfag, 2009, s. 109). Fattige land kobles som vi skal se til *Afrika*, uten at dette alltid er eksplisitt i teksten. Den samme koblingen mellom fattige land og Afrika kan en også finne i naturfagsbøkene: "I fattige områder i Afrika (...)" (Kosmos SF, 2013, s. 56). Vi kan her ane et skille mellom oss og dem. "Oss" er rike land, og "dem" er fattige land. Selv om bøkene også nevner at de gjør forenklinger, og at det finnes fattige i alle land, er det Afrika som fremstilles som selve symbolet på fattigdom:

Absolutt fattigdom (...) omfatter om lag 1,4 milliarder mennesker, de fleste fra Asia og Afrika sør for Sahara. Knapt et eneste menneske i Norge kan defineres som fattig ut fra denne definisjonen (Fokus, 2013, s. 162).

Afrika fremstår derfor som et moment i ulikhetsdiskursen. Denne forståelsen av Afrika kan en hevde er problematisk, og det kan argumenteres for at det vil påvirke forståelsen av fenomenet fattigdom. "Livet som leves i fattigdom, vil arte seg annerledes enn et liv i et velstående land som Norge" (Delta, 2013, s. 62). Her ser vi at Norge fremstilles som velstående, og at fattigdom nærmest ikke er aktuelt. Dette er også et eksempel på dikotomien som fremstilles med et fravær av inntektsland mellom de to ytterpunktene fattig og rik. Samfunnsfagsbøkene skriver implisitt via begrepet relativ fattigdom at det også finnes fattige mennesker i Norge, men vi har velferdsgoder som skal hjelpe de aller fattigste. Som analysen har vist innen økonomidiskursen fremstilles Norge som et lite land som i begrenset grad kan bidra til bærekraftig utvikling, og ved å lokalisere fattigdom i et kontinent som rent geografisk ligger langt unna kan dette bidra til å forsterke representasjonen der Norge

fjernes fra både problem og løsning. Fattigdom vil derfor muligens fremstå som et problem som angår oss i mindre grad enn om de hadde vist til land i Europa. Men ulikhetsdiskursen får frem at fattigdom fører til død og at livene fattige lever er krevende:

Fattigdom forstår vi vanligvis som det å ha en levestandard som gjør det vanskelig å overleve. (...) (Delta, 2013, s. 166).

Men fattigdom og befolkningsvekst tvinger mennesker i fattige land til å drive rovdrift på jord, skog og andre naturressurser for å overleve (Streif, 2009, s. 190).

Disse representasjonene skal få oss til å løse fattigdomsproblemet, fordi det fører til flere lokale miljøproblemer og ikke minst død. Det som i all hovedsak gjør mennesker fattige ifølge ulikhetsdiskursen er mangel på *ressurser*. Ressurser kan her forstås snevert som penger og råvarer, men også vidt som at landene mangler helse- og utdanningsressurser. *Velferdsgoder* er som vi skal se et moment senere i analysen, og der kommer helse og utdanning inn. Meningen til ressurser i relasjon til forankringspunktet fattig, er her noe de fattige landene mangler, og noe de forbruker for mye av på grunn av manglende kunnskap om bærekraftig bruk (Kosmos SF, 2013, s. 46). Økonomidiskursen fremstiller det økologiske fotavtrykket til menneskene som bor i fattige land som for høyt og ikke bærekraftig. Det er de fattiges levemåte i lokalområdet som er problemet, ifølge økonomidiskursen. Dette er noe paradoksalt, da de rike landene har et mye større økologisk fotavtrykk (World Wide Fund for Nature, 2014). Samtidig kommer ulikhetsdiskursen med representasjoner av utfordringen ved å ha få ressurser:

(...) vanligvis jordbruksland som produserer for eksport, men de har bare ett eller to produkter og blir svært sårbare om prisene synker på disse varene (Samfunnsfag, 2009, s. 109).

Her kan en se at de fattige landene i hovedsak eksporterer råvarer de får lite igjen for på et marked utsatt for konjunktursvingninger, og at dette fremstår som utnytting fra de rike landenes side. Dette fremstilles ifølge ulikhetsdiskursen som noe de rike landene har gjort svært lenge, og man kan trekke linjer tilbake til imperialismen ”De rike landene (...) har i lang tid utbyttet de fattige delene av verden ved å gjøre dem til leverandører av billige råvarer” (Fokus, 2013, s. 278). Ingen av bøkene nevner eksplisitt imperialisme som årsak til denne utbyttingen, eller som årsak til krigene de fattige landene opplever. At ulikhetsdiskursen trekker inn imperialisme bidrar til at i

motsetning til de andre diskursene, så plasseres ansvaret også hos de rike landene, og dermed trekker den andre, mer strukturelle fremstillinger av årsak og virkning.

Om vi ser på momentet ressurser i de andre diskursene, så trakk økonomidiskursen frem Norges eksport av råvarer som olje og fisk som positivt og heldig, så her ser vi at råvarer må forstås i lys av diskursene. Ressurser blir for Norge muligjørende, mens i fattige land er det en mangel. Handel er som nevnt en flytende betegner, og via de rikene landenes ressursutnyttelse, viser ulikhetsdiskursen at handel fortsatt er et omstridt tegn det er kamp om. Videre kan man se at lite fordelaktig ressursbruk fører til konsekvenser for menneskene i de fattige landene:

(...) er barnedødeligheten også et økonomisk problem. Befolkningsstatistikken viser nemlig at jo flere barn som dør, jo raskere vokser befolkningen. (...) Når befolkningen vokser uten at det utvikles nye næringer, må de samme ressursene deles på stadig flere (Delta, 2013, s. 169).

Krig fører til at ressurser som kunne blitt brukt til å bedre befolkningens levekår, i stedet blir brukt til våpen. I en del fattige land brukes det mange ganger så mye penger på våpen som det brukes på for eksempel helse og utdanning (Fokus, 2013, s. 245).

Mens overvekt er et voksende problem blant norske barn, er nesten hvert tredje barn i Kongo underernært (Fokus, 2013, s. 274).

Det at det henvises til ”en del fattige land” når tegnet ”Afrika” allerede assosieres som fattig, bidrar til at man tenker på Afrika når diskursen ikke kommer med konkrete eksempler. Det er også interessant at overvekt ikke nevnes andre steder enn i *Fokus* (2013), mens i naturfagsbøkene (Kosmos, 2013, s. 108 og Naturfag 5, 201, s. 112) er overvekt et viktig tegn, og fremheves som et stort problem i både i- og u-land. Fattigdom og sult nevnes derimot i mye mindre grad i naturfagsbøkene. At overvekt ikke nevnes i ulikhetsdiskursen, eller de andre diskursene for den saks skyld, kan være fordi det ikke stemmer overens med mangel på ressurser. På den andre siden kan overvekt ses på som en følge av feil kosthold, men dette nevnes ikke i samfunnsfagsbøkene, kun i naturfag.

Det å gi de fattige landene *velferdsgoder* som helse og utdanning, kan være en bærekraftig løsning for å hjelpe de ut av fattigdom på egenhånd:

Mens vi som bor i den rike delen av verden, kan skru på vannkrana, må andre bruker timer av arbeidsdagen for å skaffe vann (Fokus, 2013, s. 66)

Mange lokalsamfunn i fattige land har fått rent vann, sykehus, helsestasjoner og vaksinasjonsprogrammer, skoler og veier gjennom utviklingshjelp. Det har vært viktig for den økonomiske veksten (Streif, 2009, s. 189).

Ved hjelp av disse artikkelene kan en se at helse og utdanning for det første skal bidra til å utjevne forskjeller, og sånn gjøre fordelingen av ressurser innad i landet mer rettferdig. For det andre skal det bidra til økonomisk vekst, der bedre helse frigjør mer tid til arbeid som kan føre til vekst. Utdanning kan føre til at arbeidet blir mer effektivt, eller at de fattige landene kan skape teknologi som på sikt vil føre til jevnere konkurranse mot de rike landene.

Hvilke utfordringer gir dette når læreren skal undervise i bærekraftig utvikling? Først og fremst er en av utfordringene fremstillingen av Afrika som et utelukkende fattig kontinent. Den rådende fremstillingen av Afrika fremstår som feilaktig, og bidrar til å sementere utdaterte forestillinger om oss og de andre. Læreren må også være kritisk til dikotomien ”oss” og ”dem”. Det henger sammen med fremstillingen av Norge som et uviktig land i denne sammenheng. Dimick (2015) mener at læreren må vise elevene hvordan de som enkeltindivider spiller en stor rolle, og at det ikke er ubetydelig hva hver enkelt gjør. I tillegg må overvektspromblematikken belyses bedre. Det blir her viktig å påpeke overfor elevene at overvekt er et økende problem i verden – på tvers av fattige og rike land, men med ulike årsaker (Nugent, 2005). Ulikhetsdiskursen mener for øvrig at å bekjempe fattigdom er det viktigste, men her bør læreren vurdere å sidestille klimaproblemene og vise til utfordringene med global oppvarming.

#### **4.2.2 Menneskerettigheter, FN og rettferdighet**

Ulikhetsdiskursen fremstiller videre FN og dets rolle som menneskerettighets- og rettferdighetsforkjemper som viktig for å nå målet om bærekraftig utvikling. FN ses på som den aktøren som via menneskerettigheter skal minske fattigdom og føre til mer rettferdighet. *Menneskerettigheter* og *FN* er derfor momenter innen denne diskursen. FN fremstilles som en aktør som kan hjelpe til med både klima og miljø og sosiale forhold. På den ene siden kan dette bidra til at en ikke føler at man som enkeltindivid må bidra like mye, mens det på den andre siden trengs en så viktig og stor aktør på banen for å vise hvor viktig det er at vi går sammen og jobber med disse to verdensomfattende problemene. Et gjennomgående funn i uliketsdiskursen er fokuset på aktør, og hvordan den snakker om internasjonale organisasjoner som FN eller har et makrofokus på verden der det snakkes mest om ”land” og ikke så mye om

individer. Ulikhetsdiskursen har i alle samfunnsfagsbøkene (Samfunnsfag, 2009, s. 89; Fokus, 2013, s. 278; Delta, 2013, s. 191 og Streif, 2009, s. 202), og naturfagsboken *Kosmos SF* (2013), artikkeliseringer som viser hvor viktig FN og menneskerettighetene er for en bærekraftig utvikling. FN gjør mye positivt når det kommer til bekjempelse av fattigdom, sykdom og analfabetisme (Samfunnsfag, 2009, s. 89). I tillegg er FN viktig når det kommer til sosial og økonomisk utvikling, miljøvern og menneskerettighetene (Fokus, 2013, s. 262 og Delta, 2013, s. 191). Et av tusenårsmålene til FN er at ”tallet på fattige skal halveres innen 2015” (Streif, 2009, s. 187). Menneskerettigheter er særlig fremtredende i boka *Samfunnsfag* (2009), men også de andre bøkene får frem at dette er en viktig sak. Det er argumentet som bygger på at vi alle er mennesker, og derfor har vi alle rett til å leve et liv som ikke preges av fattigdom som vinner frem. Der menneskerettighetene ikke har fått ordentlig fotfeste fremstilles det som på grunn av lokale myndigheter som ikke vil implementere dem i nasjonal lovgivning. Menneskerettighetsproblemet er fraværende i de rike landene, og er innen ulikhetsdiskursen først og fremst et problem i fattige land:

Grunntanken bak menneskerettighetene er at hvert enkelt menneske har en verdi som må respekteres (Samfunnsfag, 2009, s. 266).

Bruddene er særlig alvorlige og hyppige i stater uten et demokratisk styresett (Fokus, 2013, s. 264).

Samtidig ser vi at det er en inngang til å fremme *demokrati*. Demokratiet fremstilles som den mest adekvate måten å styre et land på om økonomisk vekst og jevn fordeling av ressurser og mindre sosial ulikhet skal oppnås. Det er i tillegg et viktig delmål i seg selv å fremme demokratiske styreformer i målet om en bærekraftig utvikling (FN, 2015). Implementering av demokrati i de fattige landene skal minske utnyttelse og bidra til mer rettferdighet ved å knytte demokrati til folkestyre, menneskerettigheter og rettssikkerhet:

Utviklingslandene mener at arbeidet for økonomisk og sosial utjevning mellom fattige og rike land bør veie tyngre enn arbeidet for å fremme demokrati i verden (Streif, 2009, s. 212).

Bistanden burde, ut fra dette perspektivet, i større grad brukes til å støtte opp om demokratisk valgte ledere som støtter menneskerettighetene. Demokrati er en forutsetning for å skape vekst, blir det hevdet (Fokus, 2013, s. 279).

Økonomisk vekst og demokrati sidestilles som viktig for å fjerne fattigdom (Samfunnsfag, 2009, s. 81). Økonomidiskursen vil på sin side få frem at økonomisk utvikling er viktigere enn å få på plass demokratiet. Tanken er at økonomisk vekst vil

føre til en raskere løsning på fattigdomsproblemet enn demokrati kan. Samtidig påpeker ulikhetsdiskursen utfordringen med statsledere som tar en stor andel av pengestrømmen, der økonomisk vekst ikke alltid kommer de fattige til gode. Derfor synes det mest hensiktsmessig på lang sikt å fremme demokrati før økonomisk vekst, men her kan det se ut som de to diskursene kjemper om rekkefølgen på løsningene. I de fleste tilfeller fremstiller ulikhetsdiskursen en fortelling om bistand som ikke kommer befolkningen til gode. Og om de fattige landene klarer å oppnå en økonomisk vekst, så gjør denne veksten noen få personer rikere, mens flertallet ikke opplever en heving i levestandard (Fokus, 2013, s. 276). Samtidig ser vi at denne skjevfordelingen, der en liten overklasse sitter på alle midlene, nettopp kan gjøre det vanskelig å få til økonomisk utvikling fordi det er: ” mange som har lite eller ingen penger å handle for” (Fokus, 2013, s. 277). Dette er igjen argumenter for demokratiet, da det nok er vanskeligere for en valgt statsleder å være like korrupt som for eksempel en diktator.

Et annet viktig delmål innenfor fokusområdet sosiale forhold er *likestilling*. Det tegnet er et moment innenfor denne diskursen, og noe det bør jobbes aktivt mot i seg selv, men også for å bekjempe fattigdom da det kan gi samfunnsøkonomisk gevinst, ifølge ulikhetsdiskursen. Av sitatet under ser vi at det er gutter som får utdanning, og jentene må gå hjemme. Den samme forestillingen kan en finne i *Kosmos SF* (2013, s. 57). Dette er en utdatert forestilling om hvor langt likestillingen har kommet i enkelte fattige land, men like fullt en del av ulikhetsdiskursen. For eksempel har Egypt, som ikke er av de største økonomiene i Afrika (Linnerud, 2014), tilnærmet likestilling i grunnskoleutdanningen (UNICEF [United Nations Children's Fund], 2009). Dette sitatet er i tillegg et godt eksempel på tregheten til ulikhetsdiskursen:

70 % av de fattige i verden er kvinner, og to av tre analfabeter er kvinner. De er ofte både sosialt og økonomisk undertrykt. Erfaringer har vist at å investere i utdanning for jenter ikke bare fremmer likestilling, men også fører til bedre ernæring i familien, bedre helse, lavere fødselstall og kanskje større økonomisk vekst (Streif, 2009, s. 186).

Igjen ser vi at fraværet av konkrete eksempler på hvilke land som er fattige. En av grunnene til å få ned fødselstallene er at sterk befolkningsvekst fører til mer press på ressursene som er tilgjengelig (Delta, 2013, s. 169). Vann er for eksempel en ressurs det vil være mangel på i enkelte land der det er lite nedbør og høy varme. Nært tilknyttet likestilling er *rettferdighet*, som er et veldig viktig moment innen

ulikhetsdiskursen. Tegnet er ikke alltid like eksplisitt til stede i tekstene, men det er fortsatt åpenbart at det er rettferdighet, eller mangel på rettferdighet sådan, det dreier seg om. For eksempel kan likestilling forstås som en form for rettferdighet mellom kjønn. Dette blir muligens enda tydeligere i kampen om forbruk, der det ikke er rettferdig at de rike landene skal forbruke så mye som de gjør, mens de fattige landene ikke får samme mulighet. Sitatet nedenfor er et godt eksempel på hvordan urettferdighet knyttes til Norge, og hvordan velferdsstaten framstilles som rettferdighet satt i system. Gyldigheten det har for ulikhetsdiskursen er at det kontrasterer hva vi har i rike land mot det de fattige landene mangler, noe som kan oppleves som urettferdig:

Du lever i et land der du har god tilgang til på utdanning, helsestell og andre goder om vi sammenlikner med ungdommer som vokser opp i fattige land i Europa eller andre verdensdeler (Fokus, 2013, s. 66).

En oppsummering av funnene er at ulikhetsdiskursen vil få frem at likestilling og rettferdig er grunnleggende for god samfunnsutvikling, FN og menneskerettighetene er viktige aktører for å fjerne fattigdom og innføring av demokrati må komme før det jobbes for økonomisk vekst. Det kan være lurt for lærere i samfunnsfagsundervisningen å tenke på at diskursen ikke viser til at Norge og flere andre vestlige land bryter menneskerettighetene, men heller presisere dette selv.

#### **4.2.3 Konsekvenser av fattigdom og globalisering**

(...) landene som baserer seg på utvikling og salg av olje. De har gjerne et mye høyere BNP enn andre fattige land, og store eksportinntekter. Men de har ikke brukt inntektene for å legge til rette for en utvikling av landet på lang sikt (Samfunnsfag, 2009, s. 109).

Også krig og væpnet konflikt kan følge av fattigdom (Streif, 2009, s. 186).

Ved å se på hvilke *konsekvenser* fattigdom kan få på globalt nivå, forsøker ulikhetsdiskursen via dette momentet å komme med enda et argument for at de rike landene må bry seg: ”I et større perspektiv er alt som blir gjort for å kjempe mot fattigdommen i verden, også kriminalitetsforebyggende” (Streif, 2009, s. 56). Samtidig er det slående at bekjempelsen av fattigdom ikke kobles til et ansvar for mindre økonomisk ulikhet. Menneskene som lever i fattigdom fremstilles som aktører som ofte er villig til å gjøre ulovlige handlinger for å skaffe seg bedre liv. Ulikhetsdiskursen viser at med få ressurser og et fravær av demokrati har de få andre muligheter, og fattigdom kobles til kriminalitet, terrorisme, og ikke minst sykdom.



Både kriminalitet og sykdom er noe som kan engasjere rike land i bekjempelse av fattigdom, og da kanskje spesielt terrorisme:

FN mener at fattigdommen i verden er en av de viktigste årsakene til krig og terror, og derfor er kampen mot fattigdommen FNs viktigste oppgave (Streif, 2009, s. 200).

Kontakt er noe positivt, men kan også føre til raskere spredning av epidemiske sykdommer. Åpne grenser er et gode for alle reiselystne, men samtidig en ny mulighet for organisert kriminalitet (Samfunnsfag, 2009, s. 95).

Tegnet *globalisering* skal vise at problemene som er i verden nå til dags også er et vestlig anliggende, selv om vi er fjernt fra både tørke og ressursmangel. Globalisering fremstilles som en naturlig prosess, med et fravær av aktører: ”Globalisering gjør at så godt som alle samfunn, enten de vil eller ikke, blir vevd inn i verdensomspennende nettverk” (Fokus, 2013, s. 58). Globalisering kan også føre til mer ulikhet, fordi de rike landene utnytter de fattige landene (Fokus, 2013, s. 236). Her ser vi at det på den ene siden er kun land som kan bidra for bærekraftig utvikling og at vi som individer blir ubetydelige, samtidig som særlig miljø- og klimadiskursen viser til betydningen til hver enkelt (Delta, 2013, s. 135). Så lenge meningen ikke er helt fastlagt fremstår globalisering som et element i ulikhetsdiskursen. Av sitatet under ser vi at aktørperspektivet er i fokus, der vi som individer også er en del av det store verdenssamfunnet med tilhørende innvirkning:

Selv om bidragene fra hver enkelt er mikroskopiske, kan summen av mange enkeltindividers hverdagsvalg likevel gjøre en forskjell (Fokus, 2013, s. 289).

Videre gjør ulikhetsdiskursen miljø til et element, der bekjempelse av fattigdom er viktigere enn miljøspørsmålene: ”Ungdommer fra verdens fattige land mener verden lider av langt større problemer enn global oppvarming” (Streif, 2009, s. 127). Senere fremstiller ulikhetsdiskursen (Streif, 2009, s. 181) fortellinger om at de må få lov til å utvikle seg på samme måte som de rike landene, og da kan ikke miljøhensyn komme foran mulighetene forurensende industri kan gi. Her ser vi fremstillinger på at de fattige ungdommene ikke lider av global oppvarming, og at miljøet kommer i andre rekke når fattigdom skal bekjempes. Man kan kanskje si at det foregår diskursive kamper om hvilke løsninger som vil være mest hensiktsmessig å innføre for å løse problemet. På den andre siden er *miljø og klima* et forankringspunkt innenfor miljø og klima-diskursen, og vi kan se at det foregår intervensjoner der de tydeliggjør hvor viktig det er at vi tar vare på kloden og gjøre noe med klimaproblemene før vi kan løse fattigdomsproblemer. Det samme kan en si om økonomidiskursen og deres

prioritering av økonomisk vekst. Her er det en artikulasjon fra miljø og klimadiskursen som viser at fattige land får det verre om man ikke prioriterer miljøet:

Drivhuseffekten fører til klimaendringer som allerede har begynt å få store konsekvenser for miljøet, og klimaendringene øker risikoen for matmangel, mangel på rent drikkevann og spredning av livstruende sykdommer (...) (Streif, 2009, s. 190).

Til slutt vil jeg trekke frem momentet *gjeld*, som framstilles negativt på flere måter. For det første er det til hinder for å bygge ut helse og utdanning. For det andre vil betjening av gjeld føre til at infrastruktur og andre tiltak som bidrar til økonomisk vekst blir satt på vent fordi ressursene som kunne blitt brukt på investering må brukes for å nedbetale gjeld. Det ulikhetsdiskursen mener vil være mest pragmatisk er gjeldssletting. De rike landene må slette gjeld, for da kan den økonomiske veksten komme dem til gode etter hvert som de fattige landene får anledning til å handle på verdensmarkedet. ”Flere land har faktisk brukt mer penger på å betjene sin utenlandsgjeld enn på utdanning og helse for sin egen befolkning” (Fokus, 2013, s. 281), og derfor sier de videre at det er ”bred enighet om at gjeldsbyrden i de fattige landene er et alvorlig hinder for utvikling” (Streif, 2009, s. 184).

Her kan en spørre seg hvor etisk det er å bekjempe fattigdom kun på bakgrunn av de konsekvensene det kan gi, og ikke på bakgrunn av medmenneskelighet. Dette er i tråd med Witozek (2009) som mener at man i undervisning må fokusere på humanisme og menneskelig endring. Samtidig hevder Wals (2011) at å fokusere på kunnskap heller enn kritiske ferdigheter er å undervise i bærekraftig utvikling på feil premisser. Hvis elevene tenker at fattigdom er en uting fordi de selv kan få merke konsekvensene i form av sykdom eller terrorisme, vil det være en egoistisk motivasjon for å hjelpe. Og hva annet enn bistand kan vi i de ”rike landene” bidra med? Samtidig er det flere muligheter innen dette temaet som gjør det mulig for lærerne å realisere målet om bærekraftig utvikling.

### 4.3 Miljø og klima-diskursen

Noen har lagt til at vi også må ta hensyn til klodens sikkerhet. Om vi ikke klarer å få gjort noe med de globale miljøproblemene som truer med å ødelegge livsgrunnlaget på jorden, vil vi alle gå en svært usikker framtid i møte (Fokus, 2013, s. 254).

Miljø og klima-diskursen er den diskursen som knyttes mest eksplisitt til begrepet bærekraftig utvikling. Ved å koble miljø- og klimaproblematikk, emner som i større grad ligger til naturfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013b), eksplisitt til begrepet bærekraftig utvikling i samfunnsfagsbøkene, kan dette bidra til å forsterke segregeringen av bærekraftig utvikling som et emne som ikke tilhører samfunnsfag, og naturfagets eierskap fremstår sånn som mer selvsagt. Naturfagsbøkene som jeg har analysert har egne kapitler som knyttes direkte til bærekraftig utvikling, men da gjelder det miljø og klima. *Naturfag 5* (2011) har minimalt med tekst som kan relateres til sosiale forhold eller økonomi, mens *Kosmos SF* (2013) har noe mer, spesielt om sosiale forhold. Samtidig har ulikhets- og miljø og klima-diskursen representasjoner om miljø og klima i samfunnsfagsbøkene, men i mindre grad, og ikke i direkte relasjon til en bærekraftig utvikling.

Innenfor miljø og klima-diskursen finnes det flere elementer og flytende betegnelser, for eksempel teknologi og økonomisk utvikling, noe som kan bety at det innenfor denne diskursen er flere forsøk på hegemoniske intervensjoner for å gjøre disse tegnene til momenter. Hvis miljø og klima-diskursen klarer å fastlåse disse tegnene i tråd med sine grunnleggende antakelser, vil det for eksempel føre til at ”økonomisk utvikling” går fra å være en løsning til et problem. Som vi har sett forsøker både økonomi- og ulikhetsdiskursen å fremme henholdsvis økonomisk vekst og mindre fattigdom som viktigere delmål, noe som går på bekostning av klima og miljø. Med andre ord kan det se ut som de to diskursene har mer makt til å klarlegge tegnenes betydning enn det miljø og klima-diskursen har. En av grunnene kan være at det innenfor denne diskursen er mindre håndfaste løsninger på problemene enn innenfor de to andre fokusområdene. Det er og den diskursen som har fått minst plass i samfunnsfagsbøkene. Samtidig er det flere internasjonale avtaler som angår klimaproblemer enn fattigdom, og det kan tenkes at fordi det allerede er et eksisterende fokus på miljøproblemer, så fokuserer samfunnsfagsbøkene generelt mer på fattigdom og sosial ulikhet.

Forankringspunktet innen denne diskursen er *miljø og klima* og momentene som får sin betydning av forankringspunktet er *avtaler, forbruk, bærekraftig utvikling, menneskeskapt, transport, gjenbruk, natur vs kultur og ressurser*. I korte trekk fremstilles en forestilling om at miljø og klima-utfordringene må prioriteres om vi skal få en bærekraftig utvikling for jordkloden vår. Endringene er menneskeskapt, og derfor kan måtehold sammen med forpliktende internasjonale avtaler bidra til mindre klimautslipp i fremtiden. Analysen har allerede vist at teknologi er et element i miljø og klima-diskursen. Det er ikke fordi diskursen ikke ser fordelene med teknologisk utvikling, men fordi den også ser hvilke utfordringer ny teknologi kan skape sett i lys av økonomisk vekst. Diskursen har også et fremtredende aktørperspektiv, der mye av fokuset ligger på hvordan vi mennesker må forbruke mindre av jordas ressurser, bli flinkere til gjenbruk og avfallssortering, kjøre mindre og spise mindre av varer som har et stort økologisk fotavtrykk.

På samme måte som økonomidiskursen har et teknokratisk perspektiv, så har miljø og klima-diskursen et økosentrisk perspektiv. Innen det perspektivet har naturen en egenverdi utover det å gi ressurser som menneskene kan bruke, bærekraftig utvikling vil kreve gjennomgripende endringer i vår levemåte og økonomisk vekst er den viktigste kilden til problemene (Sinnes, 2015, s. 30).

### **4.3.1 Menneskeskapte endringer og avtaler**

Flere mennesker betyr naturligvis enda mer forurensning (Samfunnsfag, 2009, s. 115). *Menneskeskapt* er et moment som er veldig viktig innenfor denne diskursen. Både *Kosmos SF* (2013) og *Naturfag 5* (2011) kommer med flere eksplisitte formuleringer om at endringene vi ser, blant annet global oppvarming, er menneskeskapte. I tråd med at miljø og klima-diskursen har et tydeligere aktørperspektiv, trekkes subjektposisjonen ”nordmann” inn i større grad enn i de andre diskursene: ”Gjennomsnittsnordmannen har et stort økologisk fotavtrykk” (Fokus, 2013, s. 286). Dette viser at det ikke bare er andre rike land som forbruker mye, eller at vi i lille Norge ikke har noe å bidra med. I det mennesker startet med industrialisering og urbanisering, grep vi inn i det økologiske systemet og forstyrret det (Samfunnsfag, 2009, s. 114). Miljø og klima forstås her som menneskeskapt, mens det innen økonomidiskursen sås tvil om dette er menneskenes feil eller om det er naturlige svingninger i klima. ”Noen hevder det er for dårlig dokumentert at

reduksjonen i utslipp vil spille en rolle for klimaet på jorda” (Naturfag 5, 2011, s. 163). Innenfor økonomidiskursen vil tegnet menneskeskapt derfor være et element. Her er et eksempel på kostnadssiden til miljøet:

(...) pengene burde settes inn i kampen mot aids, sult, handelsbarrierer og malaria. De mente også at pengene som brukes mot global oppvarming, er dårlig bruk av begrensede ressurser, fordi det koster enorme summer å oppnå bare små reduksjoner av drivhusgassene, med usikre resultater (Streif, 2009, s. 127).

Økonomidiskursen fremstiller globale avtaler med mål om reduksjon i klimautslipp som svært kostbare. Det er et tilsynelatende paradoks i klimapolitikken at det finnes økonomiske modeller og teknologi som tilsier at mindre klimautslipp er mulig, samtidig som det i praksis skjer svært lite. En av grunnene kan være at tiltakene som foreslås er forbundet med høy kostnad og usikkerhet. På den andre siden vil miljø og klima-diskursen vise at en måte å få til mindre klimautslipp er ved *avtaler*, som er et moment. Troen på avtaler for å løse miljøproblemene og oppnå en utvikling som er bærekraftig er relativt sterk innen miljø og klima-diskursen:

I stedet for at utslippene av farlige klimagasser skulle reduseres har de så langt bare økt (Fokus, 2013, s. 271).

Derfor fins det i dag en rekke avtaler som prøver å stoppe forurensning og naturødelegging (Streif, 2009, s. 196).

De statene som ikke følger avtalen risikerer å møte sanksjoner og miste støtte i andre sammenhenger. Samtidig påpeker diskursen at selv om det finnes en rekke avtaler per dags dato som går direkte på miljø, har utslippene fortsatt økt, og at det ikke vil være tilstrekkelig for fremtiden om det ikke får større konsekvenser for statene som bryter avtalen. Men det betyr ikke at de ser fordelene av avtaler. Miljø og klima-diskursen har videre et aktørperspektiv på samarbeid, der enkeltindivider også må endre på vanene sine. Da er vi raskt inne på tegnet *forbruk*, som jeg har nevnt er en flytende betegnelse.

(...) mange av de rike landene må skjære ned på sin økonomiske vekst. (...) neppe mulig å få til en bærekraftig utvikling hvis vi ikke ser veksten sammen med spørsmålet om hvordan verdens ressurser skal fordeles (Samfunnsfag, 2009, s. 115).

Vekst og utvikling må med andre ord tilpasses naturens tålegrense, og en slik tilpasning må skje både i det rike nord og i det fattige sør (Fokus, 2013, s. 287).

*Økonomisk utvikling* er element innen denne diskursen. Den økonomiske veksten kan ikke fortsette, og vi må kutte i forbruk av både transport og forbruksvarer. I de to andre diskursene er økonomisk utvikling et moment, men her er ikke meningen helt fastlagt enda. Miljø og klima-diskursen er ikke entydig negative til økonomisk

utvikling, men det kan ikke være førsteprioritet. Vekst kan skje, men det må skje på premissene til jordkloden og dens ressurser. Diskursen konstruerer en fortelling om at de rike landene har hatt nok vekst, og at det er her veksten må kuttes. Hvert fall hvis de fattige landene skal få mulighet til å oppnå et visst økonomisk nivå. Latent i de fleste sitatene ligger momentet *ressurser*. Det er ikke alltid det kommer klart frem i miljø og klima-diskursen, men ressurser er et gjennomgående tegn som betyr at ressurser tilhører jordkloden, som vi må bruke mye mindre av, og det vi er avhengig av må vi forbruke med måtehold. Kort fortalt kan vi ikke ”drive rovdrift på ressursene” (Naturfag 5, 2011, s. 303”.

Dette delkapittelet viser hvordan diskursen har et økosentrisk perspektiv på bærekraftig utvikling, der økonomisk vekst er lite ønskelig og ressursene tilhører jordkloden. Den viser at vi menneskene har skapt klimaendringene, at Norge må bidra og at avtaler kan ha noe for seg – om de følges opp. Klimaavtalen som akkurat ble inngått i Paris (UN, 2015) er et egnet eksempel på noe miljø og klima-diskursen fremstiller som viktig. At verdens land kan gå sammen og forplikte seg til å løse klimaproblemene. I et UBU-perspektiv blir det viktig at læreren tilbakeviser eventuelle påstander om at klimaproblemene ikke er menneskeskapt. Her stemmer kunnskapen miljø og klima-diskursens forfekter (FN, 2013), mens økonomidiskursen tar feil. Videre må man vise at Norges mulige bidrag til løsning ikke vil være ubetydelig. Norges olje- og gassproduksjon kan være svært egnet til en diskusjon rundt klimaproblemer versus økonomisk vekst, da den økonomiske veksten kommer elevene til gode via en rekke velferdsgoder.

#### **4.3.2 Reduksjon i levestandard for bærekraftig utvikling**

*Bærekraftig utvikling*, kommer mest eksplisitt til syne i denne diskursen. Tre av fire samfunnsfagsbøker har i varierende grad egne avsnitt om emnet, mens *Fokus* (2013) har en egen del i slutten av boka som er tilegnet miljø og fattigdom. I de andre to diskursene må man ha kunnskap om de tre fokusområdene for å kunne relatere dem til begrepet bærekraftig utvikling. Samfunnsfagsbøkene forsterker oppfatningen om at begrepet dreier seg om miljø- og klimaproblemer ved å knytte begrepet til det emnet (Samfunnsfag, 2009, s. 115; Fokus, 2013, s. 286 og Streif, 2009, s. 190). Fattigdom relateres riktignok til FN som er utgangspunktet for begrepet bærekraftig utvikling, men da til menneskerettigheter og tusenårsmålene, og uten at bærekraftig utvikling nevnes. Men det finnes også diskursive representasjoner på demokrati og økonomi,

der bærekraftig utvikling dreier seg om ”å tenke politisk, økonomisk og økologisk, det vil si å sikre det demokratiske systemet, levestandarden og miljøet” (Samfunnsfag, 2009, s. 87). Ressurser trekkes også inn igjen her, og da i betydning at vi må øke bruken av fornybar energi, og minske bruken av ikke-fornybare ressurser. Bærekraftighet går på at vi må være solidariske med fremtidige generasjoner, og ikke overforbruke de ressursene vi har. Bærekraftig utvikling sånn det forstås her, er med andre ord nærmest knyttet miljø og klima-diskursen:

Bærekraftig utvikling (...) betyr en utvikling som kan tilfredsstillende de behovene vi har i dag, men som samtidig ikke griper så kraftig inn i naturen at senere generasjoner hindres i å få tilfredsstillende sine behov (Samfunnsfag, 2009, s. 115).

Vi kan ikke vente at de fattige landene skal ta sin del av byrden med å løse miljøproblemene om ikke innbyggerne kan få en anstendig levestandard. Men samtidig må det legges vekt på at denne veksten er bærekraftig, slik at den ikke ødelegger livsgrunnlaget for fremtidig generasjoner (Fokus, 2013, s. 286).

I begge naturfagsbøkene er det rikelig med representasjoner som går på tegnet bærekraftig utvikling, med egne kapitler tilegnet emnet. Denne skjevfordelingen av mengde og det faktum at samfunnsfagsbøkene selv knytter bærekraftig utvikling til klimaspørsmål kan bidra til å forsterke fordelingen av UBU. I miljø og klima-diskursen er nettopp tegnet *miljø og klima* forankringspunktet, og rent diskursivt blir det derfor ikke merkelig at bærekraftig utvikling får sin betydning sett i lys av dette forankringspunktet. Men sett i et undervisningsperspektiv vil det være problematisk, noe jeg kommer tilbake til.

I relasjon til momentet *menneskeskapt* skjønner vi at denne diskursen mener at vi mennesker har forårsaket for eksempel global oppvarming. Diskursen forsøker å endre hvordan vi ser på miljø og klima gjennom politiske forsøk på å sammenknytte nye betydningsmønstre. I sitatene under ser vi eksempler på hvordan miljø og klima-diskursen konstruerer miljø og klima som en utfordring som ikke kan utsettes lenger, den må prioriteres foran andre problemer vi har. Det er ingen vits med økonomisk vekst eller mindre fattigdom om vi etter hvert ikke vil ha en jordklode å leve på:

Drivhuseffekten fører til klimaendringer som allerede har begynt å få store konsekvenser for miljøet, og klimaendringene øker risikoen for matmangel, mangel på rent drikkevann og spredning av livstruende sykdommer (...) (Streif, 2009, s. 190).

Hvis vi ikke gjør noe drastisk med dagens klimagassutslipp, viser klimapanelets prognoser at sannsynligheten er svært stor for at vi kan havne i en ustoppelig og selvforsterkende spiral av global oppvarming (Delta, 2013, s. 183).

I tillegg til at forbruk er et tegn som er omdiskutert med tanke på bærekraftig utvikling, viser miljø og klima-diskursen at også *transport* er klimafiendtlig. Men i motsetning til forbruk er ikke transport en flytende betegnelse, men et moment. Meningen er fastlagt, og den er i denne diskursen negativ. Transport, hvert fall den typen som går på fossile brennstoff, må begrenses for å minimere skadene som er gjort på klimaet. *Kosmos SF* (2013, s. 173) nyanserer bilde videre, ved å poengtere at det ikke vil være nok å gå over til andre energikilder, om ikke produksjonen av disse også er miljøvennlig. Her knyttes det negative konnotasjoner til bensin, noe som implisitt fører til at olje får et negativt fortegn. Men, ved å skille på råvaren olje og det bearbejdede produktet bensin, kan olje fortsatt være et moment med positivt fortegn i økonomidiskursen. I tillegg til at transporten i seg selv er skadelig, viser spesielt boken *Samfunnsfag* (2009) at mye transport fører til dårlig lokalmiljø i de store byene. På den måten blir det kanskje mer virkelighetsnært og personlig:

Men nettopp industrialisering og urbanisering hører med til de viktigste årsakene til den økende forurensningen. To stikkord her er trafikk og kloakk (*Samfunnsfag*, 2009, s. 114).

(...) godt miljø og sunne omgivelser. (...) Mange får astma på grunn av forurensning (*Samfunnsfag*, 2009, s. 195).

Alle de fossile transportmidlene er så klart menneskeskapt, og mye av transporten foregår i de rike, industrialiserte landene. I sitatene under kan man se eksempler på at miljøødeleggelser knyttes til tegnet kriminalitet. Ved å knytte handlingen kriminalitet til skade på miljøet, knytter man menneskene og tegnet menneskeskapt til miljø- og klimaproblemer. At noe er ”kriminelt” og ”ødeleggende” gir det negative konnotasjoner, noe som er logisk innen miljø og klima-diskursen:

Det fins kriminalitet som rammer naturen, samfunnet eller våre velferdsgoder (...) (*Streif*, 2009, s. 42).

Samfunnsutviklingen har dessuten ført til at nye handlinger er blitt kriminalisert i lovverket. Slike handlinger er for eksempel naturødeleggelser og miljøforurensning, ulovlig hogst, ulovlig scooterkjøring eller ulovlig utslipp av kjemikalier som dreper fisk eller forurenser drikkevann (*Streif*, 2009, s. 46).

Når det gjelder *forbruk* viser økonomidiskursen hvordan forbrukermakt og etikk kan være hjelpemidler som kan benyttes for en bærekraftig utvikling, mens miljø og klima-diskursen viser hvordan *gjenbruk* og *avfallssortering* er viktig. ”Gjenbruk sparer miljøet for avfall og deg for penger” står det i *Naturfag 5* (2011, s. 356). Naturfagsbøkene har generelt flere representasjoner som går på avfallssortering og



gjenvinning kontra gjenbruk (Naturfag 5, 2011, s. 355 og Kosmos SF, 2013, s. 332), men begge deler handler om ansvarsfull håndtering av forbruket vårt. Det er spesielt boken *Fokus* (2013) som har fremstillinger der gjenbruk fremstår som moment. Ved gjenbruk av klær kan man på et vis opprettholde den bruk og kast-mentaliteten som er til stede i de rike landene, men uten at man må bruke opp verdifulle ressurser eller produksjonsmåter som bidrar til å øke mengden med klimagasser som slippes ut. Man trenger med andre ord ikke å kjøpe nytt, men vi kan fortsatt tilfredstille kjøpelysten og forbruket. Miljø og klima-diskursen kobler i tillegg dette gjenbruket til moteverden og viser til at det er ”retro” å gå til anskaffelse av eldre klær.

I de senere årene har det dukket opp nye tiltak knyttet til gjenbruk, resirkulering og miljøvern (Fokus, 2013, s. 176).

I de senere årene har det dukket opp et nytt begrep i moteverden: Retro (Fokus, 2013, s. 177).

Til slutt kan det være interessant å se på hvordan diskursene snakker om natur og kultur. Kultur skal integreres i målet om bærekraftig utvikling, men dette har en noe mer sekundær prioritering innen bærekraftighet (UNESCO, 2006). I naturfagsbøkene snakkes det lite om kultur, men desto mer om menneskelig påvirkning av natur. Særlig når de skriver om økosystemene kommer det frem at ”mennesker har blitt en stadig sterkere årsak til forandringene rundt oss” (Kosmos SF, 2013, s. 38). Kultur fremstår i samfunnsfagsbøkene som menneskeskapt ting, mens natur er objekter som ikke har blitt utsatt for menneskelig påvirkning. Mennesket fjernes sånn fra det som kan fremstå som naturlige endringer, for eksempel global oppvarming. En stein vil være natur, mens en statue av stein er kultur. Det som er interessant er hvordan det snakkes om kultur og natur, som to separate sfærer:

Det dreier seg om en motsetning mellom natur og kultur. Kultur i denne sammenhengen er natur som er bearbeidet av mennesker (Samfunnsfag, 2009, s. 230).

Natur er alt som hører til naturen, som dyr, planter, fjell og sjø. Kultur derimot, er alt som mennesket har forandret eller skapt, alt som mennesket har vært med på å få fram (Delta, 2013, s. 61).

Om kultur fører til at vi forstår klimaendringer som menneskeskapt, vil dette høre til miljø og klima-diskursen. Men om man legger den siste tolkningen til grunn, et skille mellom natur og menneske, er det økonomidiskursen som forsøker å gjøre momentet *menneskeskapt* til et element. På denne måten fjerner menneskene seg fra problemet med global oppvarming.

Oppsummert viser miljø og klima-diskursens representasjoner av virkeligheten at bærekraftig utvikling først og fremst dreier seg om klimaproblemer. Som en følge blir dette problemet viktigere å løse enn fattigdom, og må gå på bekostning av økonomisk vekst. Transport som går på fossile brennstoff fremheves som en viktig årsak til klimaproblemer, og vi må over på grønnere transportmidler, der også selve produksjonen av drivstoffet er miljøvennlig. Elbiler som kjører på strøm fra kullkraftverk fremstår derfor ikke som særlig bærekraftig. Det siste er et viktig poeng å trekke frem i UBU. Jeg mener ikke at man nødvendigvis skal problematisere hverken gjenbruk eller levestandardreduksjon, men elevene har rett på flere perspektiver, selv om det normative innholdet i opplæringen bør vinne frem. Som en følge vil ikke spørsmålet om klimaendringen er menneskeskapt eller ikke, egne seg for problembasert undervisning (Sinnes 2015). Men å diskutere ulike løsninger på hvordan klimamålet best kan nås, og ikke problemdefinisjonene som de gjerne gjør i de to andre diskursene, bør man absolutt gjennomføre. Med andre ord diskuterer man ikke hvorvidt global oppvarming er menneskeskapt, men man diskuterer hvilken løsning som vil være mest hensiktsmessig. Her vil det ikke være et klart og forhåndsdefinert svar.

#### **4.4.0 Flytende betegnere og diskursive kamper**

Tegnet *forbruk* og *handel* kan forstås som flytende betegnere innenfor denne diskursordenen. Økonomidiskursen fremstiller det sånn at forbruket fremstår som naturligjort og nødvendig for økonomisk vekst, essensielt i denne diskursen. Forbruk er og en handling det knyttes visse rettigheter til, der økonomidiskursen viser til det etiske ansvaret og makten som ligger i vår forbrukeratferd, hvilket fører til at vi kan opprettholde forbruket ved å kjøpe varer som er laget med hensyn til etikk og miljø. Miljø og klima-diskursen fremstiller forbruket på sin side som altfor høyt, og de rike landene må akseptere en reduksjon i levestandard om vi skal få en bærekraftig utvikling. I tillegg fremstiller diskursen gjenbruk og avfallssortering som en essensiell del av vår forbrukskultur. Bruk og kast-mentaliteten vil miljø og klima-diskursen fremstille som et problem. Ulikhetsdiskursen er ikke så opptatt av forbruk, men kobler forbruk til tegnet ressurser ved å si at de rike landenes forbruk oppleves som urettferdig fordi de bruker opp jordas ressurser. Så lenge diskursteorien ser på relasjonelle betydningssystemer med fravær av et determinerende sentrum (Ulleberg,

2007, s. 67), kan man her se forsøk på å forandre diskursen om forbruk gjennom politiske forsøk på å sammenknytte nye betydningsmønstre.

#### 4.4.1 Forbruk

Mennesket er en forbruker som alle andre dyr, og har til alle tider påvirket sine omgivelser (Naturfag 5, 2011, s. 351).

Enkelte hevder at vi nå går inn i en tid der vi må tenke nytt, rett og slett fordi forbruket ikke kan øke som det har gjort hittil (Fokus, 2013, s. 177)

På den ene siden har vi representasjoner på at vi forbruker ting vi ikke trenger, og at forbruket ikke kan fortsette å øke, mens det på den andre siden fremstilles som naturlig. Ved å sidestille mennesker med dyr, forsøker økonomidiskursen å fremstille forbruket som ”naturlig”. I tillegg ser vi at: ”Rike forbrukere kaster det som er gammelt, og kjøper nytt – de erstatter det de har gått lei av ” (Streif, 2009, s. 26). Å kaste gammelt og kjøpe nytt når man er lei fremstilles som vanlig. Dette synet på forbruk, om vi skal forbruke mindre for miljøet eller mer for økonomien, er først og fremst et økonomisk syn på problemet (Dimick, 2015, s. 392). Miljø og klimadiskursen skriver i boken *Streif* (2009, s. 25) at vårt samfunn er ekstremt fokusert på forbruk, og i *Delta* (2013, s. 134) at forbruket i den vestlige verden i stor grad er sosialt motivert. Med andre ord er ikke forbruket basert på basalbehov, men forbruket går over det som strengt tatt er nødvendig og knyttes til statusbehov. Med vårt samfunn menes ikke bare Norge, men hele den vestlige verden. Her ser en via artikulasjoner fra miljø og klima-diskursen at tegnet ”høyt” kan forstås som en negativ ting:

Det rekordhøye forbruksnivået i USA og Europa gir ikke rom for den forbruksveksten som kan komme når mer enn 2 milliarder mennesker i Asia trer inn i den globale middelklassen med ønsker om et vestlig forbruk (Streif, 2009, s. 192).

Det er også viktig å få frem at det ikke kun gjelder forbruk av produkter, men også av ressurser (Kosmos SF, 2013, s. 314). Hvis vi overforbruker en ressurs kan dette få dramatiske følger. Samtidig som vi ser at forbruket i vårt samfunn er for høyt og tilknyttet visse rettigheter, mener økonomidiskursen at høyt forbruk er nødvendig for at den økonomiske veksten skal kunne fortsette. Økonomisk vekst er som vi har sett et forankringspunkt innen økonomidiskursen:

Lavt forbruk fører til at etterspørselen etter varer og tjenester synker. (...) dermed kommer oppsigelsene. (...) Høy etterspørsel gir flere arbeidsplasser, blant annet ved at det blir startet mange nye bedrifter (Fokus, 2013, s. 201).

Det vil si at vi har økonomisk vekst som gir høy sysselsetting (Streif, 2009, s. 128). Forbruket er i tillegg nødvendig for å opprettholde og øke antall arbeidsplasser. Betydningen av arbeid er sentral i alle samfunnsfagsbøkene med egne kapitler om arbeidslivet, der en kan se at arbeid ikke bare knyttes til lønn, men at det er en viktig del av alle menneskers sosiale liv. Det har således ingen direkte relevans til bærekraftig utvikling, men når forbruk kan knyttes til arbeid, og arbeid knyttes til grad av tilhørighet til samfunnet og vesentlig for å få penger til mat og regninger, fremstår forbruket som noe man må opprettholde for at vi ikke skal oppleve nedgangskonjunkturer. I tillegg viser økonomidiskursen at forbrukeren har visse rettigheter og plikter knyttet til forbruket (Samfunnsfag, 2009, s. 159 og Delta, 2013, s. 138). Disse rettighetene knyttes til angrerett, reklamasjon og andre lover som er relevante i denne sammenhengen. Umiddelbart kan en si at det ikke er noen direkte korrelasjon til bærekraftig utvikling, men diskursivt kan en hevde at fokuset på disse rettighetene kan forstås som rettigheter til å forbruke. Denne artikuleringen kan muligens egne seg som eksemplifisering av tolkningen, der det å kjøpe fremstilles som mer vesentlig enn miljøvennlighet:

Du er en forbruker hver gang du kjøper noe. Som forbruker har du rettigheter dersom noe du har kjøpt, går i stykker, eller dersom du angrer på kjøpet. Mange er også opptatt av at det de kjøper skal være miljøvennlige produkter (Streif, 2009, s. 8).

Samtidig påpeker miljø og klima-diskursen at med vårt ekstremt høye og sosialt motiverte forbruk, at vi har et ansvar som forbrukere. Forbruket vårt kan spille en rolle når det kommer til hvilke valg vi som forbrukere gjør hver gang vi handler noe:

De avveielene vi gjør når vi vurderer om det er riktig å kjøpe varer som forurenser miljøet (...) (Fokus, 2013, s. 176).

Noen forbrukere prioriterer i tillegg etter andre hensyn (...) (Streif, 2009, s. 30).

Ansaret vi som forbrukere har knyttes videre til etiske avveielser vi må ta når vi kjøper et nytt produkt. Ansaret ligger på om vi i det hele tatt skal handle, og ikke om det vi handler er miljøvennlig eller etisk rett, i motsetning til økonomidiskursens forestillinger. Disse artikuleringene om etikk kan knyttes til Öhmans (2006) argument om at UBU må fokusere mer på etiske og moralske spørsmål i en bærekraftig utviklingskontekst. Videre kan man se at miljø og klima-diskursen også gir rom for å utvikle kritiske ferdigheter som Wals (2011) vektlegger i arbeidet til UBU: "(...) ofte finnes det ingen enkel svar på hva som er riktig og galt" (Samfunnsfag, 2009, s. 167).

En av måtene vi kan få til en bærekraftig utvikling gjennom forbruk er via vår makt som forbrukere. Om produsenter bryter lover eller normer for hva som er etisk eller rettferdig har vi ifølge økonomidiskursen makt i at vi kan la være å kjøpe produktet:

Her har vi som forbrukere stor makt. Dersom vi etterspør miljøeffektive produkter, vil dette føre til at det blir produsert flere slike (Samfunnsfag, 2009, s. 169).

Men dette er ikke nok for å hindre overforbruket vi har i vårt samfunn. Miljø og klima-diskursen mener det ikke vil være forsvarlig å opprettholde forbruket, selv om vi bruker vår forbrukermakt til å endre produksjonen til å bli mer miljøvennlig. Dette kommer spesielt frem i boken *Fokus* (2013), som spør om vi trenger alle tingene vi omgir oss med, og at vi mennesker må være villig til å endre vanene våre. Dette gjelder for eksempel: ”bruk av bil, og kanskje også akseptere en reduksjon i levestandard” (Fokus, 2013, s. 287). Her ser vi at vi må endre levemåte, og vi må *ofre* og *redusere levestandard*. Denne levestandardreduksjonen vil også gi større utgifter og en mer upraktisk hverdag (Naturfag 5, 2011, s. 352).

Det er med andre ord livsstilsendringer som ikke vil være lett å endre på, i motsetning til hvordan det å endre forbruksmønster sett i lys av etiske vurderinger som kun endrer hvilke varer vi kjøper. I tillegg kan man kjøpe produkter av god kvalitet, så man har det lenger (Naturfag 5, 2011, s. 356). Innen økonomidiskursen trenger vi altså ikke kutte forbruket i særlig grad. Men miljø og klima-diskursen trekker inn lykke, for å vise at man ikke trenger å bli mindre lykkelig selv om man reduserer forbruket (Delta, 2013, s. 134). I artikkelasjonene sidestilles ikke forbruk og lykke, og sånn ser man at det ene ikke forutsetter det andre. På denne måten forsøker miljø og klima-diskursen å vise at det ikke trenger å merkes så godt at forbruket kuttes, for det er ikke det som gjør oss lykkelige. Så lenge ingen av diskursene har fått klarlagt sin mening i forhold til de andre diskursene, vil forbruk enn så lenge være et tegn det er diskursiv kamp om, og som utsettes fra hegemoniske intervensjoner frem til en av diskursene får bestemt det som et moment.

Denne diskusjonen vil egne seg svært godt i UBU, og setter det økosentriske perspektivet opp mot det teknokratiske. Her kan elevene trene på å finne argumentene i debatten via ulike kilder, og diskutere hvilken løsning som vil være best egnet. På den ene siden har vi økonomidiskursen som vil opprettholde forbruket for å bevare den økonomiske veksten. Tillitten og ansvaret ligger hos individet. Hos miljø og

klima-diskursen må vi derimot ta grep og kutte i forbruket, fordi det ikke er bærekraftig. Vi kan ikke fortsette å kjøpe nye produkter, men må finne alternative måter å få dekket behovene våre på. Kanskje den beste løsningen er en kombinasjon? Det er en utopi å tenke at alle mennesker vil være villig til å ofre en reduksjon i levestandard og sosial status i den grad miljø og klima-diskursen mener er nødvendig. Sjøstad et al. (2014) og Laumann (2007) mener at elevene i liten grad er villig til å gjøre endringer i eget forbruksmønster, og at atferdsendringene var kortvarige. Som lærer bør man kanskje moderere diskursen litt, og vise til at det å handle produkter som er produsert miljøvennlig og etter etiske standarder er en god start. Samtidig som man kan kutte litt i forbruket, og bli flinkere til gjenvinning og avfallssortering. Sånn kan man håpe at atferdsendringer blir mer overkommelig og endelig.

#### **4.4.2 Handel**

Også tegnet *handel* kan med rette kalles en flytende betegner. Her kjemper økonomi- og ulikhetsdiskursen om hvor mye lit vi skal sette til at handel kan og vil bidra til å minske fattigdom. Handel må ses i sammenheng med den andre flytende betegneren *forbruk*. Igjen ser vi at *globalisering* og *teknologisk utvikling* trekkes inn, fordi det har medført at handel i det hele tatt har blitt mulig som løsning på fattigdom. Samtidig har landene mer kontakt enn før, og har sånn blitt mer avhengig av hverandre.

Handel over landegrensene, som i dag utgjør en stadig større del av statenes økonomi, er dermed et godt eksempel på hvordan et område har gått fra å være først og fremst nasjonalt til å bli mer globalisert (Delta, 2013, s. 161).

Videre ser vi at økonomidiskursen fremstiller handel som fordelaktig for mindre fattigdom. Frihandel skal skape økonomisk vekst i hele verden, og sånn holde de rike landene fornøyd, samtidig som de fattige landene kan hjelpes ut av fattigdom. ”Økt verdenshandel skulle styrke verdensfreden og fjerne fattigdom” (Samfunnsfag, 2009, s. 96) og ikke minst vil frihandel ”skape økt økonomisk vekst i verden og dermed hjelpe både rike og fattige land” (Delta, 2013, s. 173). Handel ser vi her får sin mening klarlagt via forankringspunktet *økonomisk vekst*. De rike landene kan her få i pose og sekk, ved at de kan få økonomisk vekst samtidig som de bidrar til at de fattige landene blir mindre fattige. For at de rike landene skal få solgt naturressursene sine er det viktig at de har et marked å selge dem i. Her viser økonomidiskursen hvordan *WTO* og *handel* er viktig for å opprettholde økonomisk vekst og gode avtaler:

For Norge er WTO svært viktig, for vi er mer avhengig av utenrikshandel enn de fleste land. (...) sikre eksporten vår, der olje og gass er på første plass, fisk på annen plass (Samfunnsfag, 2009, s. 98).

Det har over mange år foregått en systematisk nedbygging av ulike hindringer for internasjonal handel (Fokus, 2013, s. 234).

Samtidig forsøker ulikhetsdiskursen å fastlegge tegnet handel sett i lys av sitt forankringspunkt *fattigdom*. Ifølge ulikhetsdiskursen er det vanskelig for de fattige landene å hevde seg i en global konkurranseøkonomi der avtalene i hovedsak er styrt av de rike landene. Handel ses her i lys av tegnet *rettferdighet*. Denne utnyttelsen av fattige land er ikke rettferdig, og derfor må handelsbetingelsene bedres.

Det er offisiell politikk i WTO at verdenshandelen må ta hensyn til de fattigste landene (...). Foreløpig har de fattige landene ikke sett mange positive virkninger av arbeidet for frihandel. Ofte må de kjempe mot varer fra industrilandene, som er uhyre billige fordi produksjonen i hjemlandet har blitt subsidiert. Dette føles som en stor urettferdighet (...) (Samfunnsfag, 2009, s. 98).

På den andre siden vil kritikerne mene at frihandel er mest lønnsomt for de landene som allerede har en godt utviklet økonomi (Delta, 2013, s. 173).

Her ser vi at begge diskursene forsøker å klarlegge tegnenes mening, men ingen har foreløpig klart å få til en lukning. Ulikhetsdiskursen trekker inn avhengighetsteori, som sier at de rike landene trenger de fattige landene fordi de er avhengig av de billige ressursene og arbeidskraften som finnes der (Knudsen, 2014). Dette fremstår ikke som ønskelig for de fattige landene. Miljø og klima-diskursen har ingen konkrete artikuleringer på at handel på tvers av landegrenser med tilhørende frakt av varer vil være lite bærekraftig, men ut fra momentet *transport* vil det ikke være urimelig å konkludere med at også den forsøker å fremstille handel og økt varetransport som lite fordelaktig.

#### **4.4.3 Mulige utveier**

Den diskursive kampen står mellom økonomidiskursen og ulikhetsdiskursen. Det var ikke like lett å finne konkrete eksempler fra ulikhetsdiskursen, men det er allikevel liten tvil om at det er en flytende betegner. Handel henger som nevnt sammen med forbruk, og vil være egnet til diskusjon. Her kan man trekke inn fattigdom i større grad, og spørre hvilke løsninger som er best for de fattige landene. Vil det være handel, bistand, utdanning eller demokrati? Elevene kan for eksempel få se på handelsavtalene og vurdere selv hvorvidt disse følger den ene eller andre diskursens representasjoner. Kampen om de beste løsningene for bærekraftig utvikling er preget

av antagonisme, altså konflikt. Dette er et sammensatt og komplisert felt, der bærekraftig utvikling må ses i lys av at økonomiske konkurransetankegang har en tilsynelatende hegemonisk posisjon. Følger en diskursteoriens logikk er den økonomiske konkurransetankegangen kontingent – mulig, men ikke nødvendig. Om miljø og klima-diskursen hadde gjennomført en vellykket intervensjon, der de for eksempel får forbruk klarlagt som moment med negativt fortegn, kan det tenkes at en lukning ville vært mulig. Et scenario kunne da være at politikere og andre representanter fra myndighetene eller store internasjonale selskaper, kan innføre andre avtaler som begrenser forbruket. Det omvendte kunne skje om økonomidiskursen lukkes. Uavhengig av dette, ville det være problematisk om dimensjonene økonomisk vekst og forbruk blir dominante og går på bekostning av fattigdomsbekjempelse eller klimaproblemene.



### 5.0.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte de to forskningsspørsmålene som går på tverrfaglighet og hvilke implikasjoner disse diskursene gir for samfunnsfagundervisningen. Via analysen har jeg vist at det finnes tre dominerende diskurser innenfor det diskursive feltet bærekraftig utvikling innen en norsk skolekontekst - en økonomidiskurs, ulikhetsdiskurs og miljø og klima-diskurs. Begrepet bærekraftig utvikling i samfunnsfagsbøkene forstås som knyttet til miljø- og klimaspørsmål. De gangene bærekraftig utvikling nevnes eksplisitt i samfunnsfagsbøkene går det på forbruk av jordas ressurser, og hvordan denne ressursbruken fører til globale klimaproblemer. De samme fremstillingene kan en finne i naturfagsbøkene, som i tillegg snakker om fornybare ressurser. UBU, sånn den finner sted i lærebøkene, kan i tråd med Öhmans (2006) påstand, forstås som en videreutvikling av skolens eksisterende miljøundervisning, og Wals (2009) argument om hvordan miljø/klima og naturfag ofte har hatt dominans i en europeisk UBU-kontekst. Witoszek (2009) skriver at begrepet oversettes ulikt på forskjellige språk, men de peker alle på *balanse* og *måtehold*. Dette stemmer godt med hvordan begrepet forstås i lærebøkene. En kan hevde at denne forståelsen av bærekraftig utvikling bidrar til at naturfaget får en større del av undervisningsoppgaven enn hva som kanskje er ønskelig sett fra et tverrfaglig perspektiv.

#### 5.1.0 Tverrfaglig fordeling

Vil det være problematisk at det er miljø og klima-diskursen som knyttes mest eksplisitt til bærekraftig utvikling når det finnes to andre fokusområder som er like relevante i UBU? Wals (2009) mente at en av de største utfordringene med UBU er å balansere og integrere disse perspektivene fordi det krever mer av både lærer og elev. Det er viktig å huske at UNESCO argumenterte for tverrfaglig arbeid, og at alle fag måtte ta for seg alle aspekter ved bærekraftig utvikling, og å kun ta for seg én av de tre fokusområdene som ligger under bærekraftig utvikling gir ikke et godt utgangspunkt for å forstå de komplekse sammenhengene på tvers av fokusområdene (Sinnes, 2015). Derfor vil det ikke være adekvat at fordelingen er såpass skjevfordelt som den er. I samfunnsfagsbøkene kan man si at det var lite av fokusområdet miljø og klima, mens det i naturfagsbøkene var et nærmest fravær av sosiale forhold eller økonomi. Analysen trekker dermed samme konklusjon som både Laumann (2007) og Andresen (2012) gjorde i sin forskning – at tverrfagligheten er lav. Med tverrfaglighet

menes det som UNESCO (2006) vektlegger, at alle fag må jobbe med alle tre fokusområdene.

Et av analysens kanskje mest overraskende funn var fraværet av fokusområdene sosiale forhold og økonomi i naturfagsbøkene. I *Kosmos SF* (2013) var det riktignok enkelte representasjoner, men fortsatt veldig lite og ikke i nærheten av å kunne oppfylle UNESCOs anbefaling om tverrfaglighet. I en komparativ analyse som det er gjort her, fremstår samfunnsfagsbøkene som mye mer komplette enn naturfagsbøkene. Det er fremdeles lite om miljø og klima i samfunnsfagsbøkene, og begrepet bærekraftig utvikling kobles fortsatt opp mot et naturfaglig perspektiv, men på den andre siden har samfunnsfagsbøkene mye mer om sosiale forhold og økonomi. Det vil ikke kreve mye av hverken lærer eller lærebokforfattere å knytte disse to fokusområdene opp mot bærekraftig utvikling.

Ligger da problemet egentlig hos naturfaget? Det kan virke som om det faktisk er tilfellet om man ser på tverrfaglighet. I Naturfagscenterets undersøkelse fra 2010 konkluderte de med at det er mye rom for UBU, men lite retningslinjer og svært lite tverrfaglig innad i hvert fag. Jeg vil her hevde at det er svært lite tverrfaglighet i naturfagsbøkene som er analysert, og noe mer i samfunnsfagslærebøkene, selv om det er for lite om miljø og klima. Spørsmålet blir videre hvor mye tverrfaglighet en bør regne med innenfor hvert fag. Så lenge alle fag tar sin del av ansvaret er det kanskje godt nok? Om naturfag må integrere sosiale forhold og økonomi og det får like stor plass som miljø og klima, vil det kanskje gå på bekostning av sistnevnte? Og det samme vil gjelde samfunnsfagsbøkene. Dermed vil man kanskje måtte gi en veldig overfladisk innføring i emnet som ikke gir tilstrekkelig med kunnskap for elevene til å kunne få utbytte av en problemorientert undervisning. Når bærekraftig utvikling knyttes mot miljø og klima fortrenger det kanskje den menneskelige faktoren som er dypt tilstede når det kommer til sosiale forhold og økonomisk ulikhet. Derfor vil det være svært viktig for samfunnsfaget, som i større grad enn naturfag har med menneskelige aktører og strukturer, å kunne bidra til en holistisk undervisning i emnet.

Hvorfor har naturfaget da fått den hegemoniske statusen det har? Det må henge sammen med at begrepet bærekraftig utvikling er så tett knyttet til miljø- og

klimaspørsmål, samt at UBU ses som en videreføring av skolens eksisterende miljøundervisning som i stor grad har tilhørt naturfaget. Klungland (2014) viste i sin forskning at det er lite tverrfaglig samarbeid mellom naturfagslærere og samfunnsfagslærere, og en av grunnene kan være naturfagslærernes oppfatning om samfunnsfaget som et synsefag. Samfunnsfagslærere bør med andre ord gå i bresjen for å løfte opp fagets rolle i UBU, og utfordre hegemoniet for elevene, og ikke minst verdens befolkning og planetens, beste.

### **5.2.0 Implikasjoner for undervisningen**

”Hvis en bestemt politisk kontekst domineres av en kollektiv virkelighetsoppfatning som opprettholdes gjennom språk, bør det være mulig å forstå ikke bare diskursens oppbygging og reproduksjon, men også dens konsekvenser” (Bratberg, 2014, s. 16). Hvilke implikasjoner kan denne diskursordenen få for samfunnsfagsundervisningen? For det første kan det være nyttig å påpeke for elevene dette med makt, og hvordan den kan komme til uttrykk i tekst. Utøvelsen av makt produserer stadig kunnskap, og motsatt fremkaller kunnskap stadig makteffekter. For eksempel vil økonomidiskursens kunnskap om olje ha den makteffekten at oljeproduksjon ikke ses på som problematisk, og kan i ytterste konsekvens få implikasjoner som at det åpnes for oljeboring i omdiskuterte områder. Kunnskap og makt er på denne måten integrert med hverandre (Foucault, 1980). Mektige grupper vil være interesserte i at noen diskurser og ikke andre defineres som sanne. Et selskap som driver med oljeutvinning vil ha store fordeler av at økonomidiskursen med sitt fokus på økonomisk vekst og positive syn på oljeutvinning ses på som naturlig. Når kunnskapen referer til virkeligheten og gir føringer, reguleringer eller begrensninger på andre aktører, er det også en form for maktbruk. Dette er viktige elementer elevene bør få kjennskap til, og kan bidra til en bedre kildekritisk forståelse.

Ved å vise til at de forskjellige diskursene har ulike elementer og momenter, og påpeke forskjellen mellom diskursene kan man komme et godt stykke på vei. Her kan den diskursive kampen om forbruk være spesielt egnet som eksempel når man skal undervise i bærekraftig utvikling, og vise til hvordan ulike aktører gjennom diskurser kjemper om definisjonsmakt når det kommer til hva som skal regnes som kunnskap og ikke. Her kan man vise elevene at man på den ene siden vil opprettholde forbruket for at den økonomiske veksten ikke skal stagner, mens man på den andre siden

oppmuntrer til at vi må forbruke mindre for å redde miljøet og minske sosial ulikhet. Diskursene produserer subjektposisjoner elevene kan interPELLERES inn i (Jørgensen & Phillips, 1999), og her er det tre diskurser som kjemper om å fremme en identitet som elevene kan identifisere seg med. Holdningsendringer vil allikevel være mulig fordi elevene blir kapable til å kritisk analysere diskursene som fungerer som rammeverk i undervisningen, og vurdere hvorvidt disse er fordelaktige eller ikke. Vi har sett at både Burr (1995) og Berger og Luckmann (2000) hevder at mennesket er rasjonelle, og at vi evner å velge mellom flere valg. Lærer og elev er med andre ord ikke helt styrt av diskurser, men innehar fortsatt autonomi nok til å gjøre et valg.

Det kan også være interessant å se nærmere på Öhman og Öhmans (2012) perspektiver på bærekraftig utvikling, og få elevene til å vurdere hvordan et konflikt- eller harmoniperspektiv vil påvirke deres hverdag. Som analysen har vist har også de tre diskursene forskjellige perspektiver på hvordan fremtiden nødvendigvis må se ut, med henholdsvis økonomidiskursen plassert i et harmoniperspektiv, og miljø og klima-diskursen som ser på utvikling i et konfliktperspektiv. Ulikhetsdiskursen plasserer seg et sted midt mellom disse, da den ikke nødvendigvis kan forstås helt ut fra noen av perspektivene. I så måte har kanskje økonomidiskursen en større appell i det at den legger opp til mindre endringer på et individuelt plan, kontra de to andre diskursene. Med det mener jeg at så lenge forbruket kan opprettholdes, og problemene og løsningene i stor grad legges til andre land, så vil det kreve mindre endringer i levestandard kontra hva miljø og klima-diskursen forfekter. Miljø og klima-diskursens representasjoner av virkeligheten er noe mer konfliktfylt, der vi mennesker er problemet, og løsningen ligger i stor grad hos oss. Her kan vi ikke fortsette med dagens forbruk, og vi må forvente kutt i levestandard. Hvordan undervisningen legges opp kan bidra til å forsterke eller minske de diskursive effektene i lærebøkene. Et fokus på en diskurs på bekostning av de to andre i undervisning, uten å problematisere eller vise til konfliktene som er i det diskursive feltet, vil bidra til å hegemonisere denne diskursens virkelighetsoppfatning, og påvirke elevene i dens favør.

Ved siden av å vise til flertydigheten som er i lærebøkene, kan man som lærer trekke frem det som fremstilles som naturlige fortellinger i faget. Innholdet i lærebøkene kan ses på som offisielt godkjent og viktig kunnskap. En lærebok som ikke utfordrer

pensum og forhold i samfunnet, lærer elevene at kunnskap om verden er fastlåst og bra nok som den er. Om vi som lærere ikke trekker inn andre kilder og perspektiver på det som står i lærebøkene, vil det gi elevene inntrykk av at innholdet i læreboka ikke kan kritiseres, for sånn er verden. Ta for eksempel ulikhetsdiskursen representasjon av Afrika. Her bør læreren vise at jenter får utdanning, flere afrikanske land har høy økonomisk vekst, og overvekt er et økende problem også der. Dersom ikke lærebøkene gjør dette i tilstrekkelig grad, må læreren vise elevene at all kunnskap ikke er like udiskutabel. Eksempelvis kan man trekke frem økonomidiskursens fremstilling av en bærekraftutfordring som kun ligger hos andre land, og ikke i Norge, eller at olje er utelukkende positivt. Når det kommer til ulikhetsdiskursen bør man absolutt la elevene dvele ved fremstillingen av Afrika, hvordan ressursbruken fremstilles som rovdrift eller at lærebøkene framstiller det som at likestilling og demokrati er ikke-eksisterende på det kontinentet. I tillegg bør læreren absolutt konkretisere og utdype dikotomien mellom fattige og rike land, samt eksemplifisere for elevene at det i Afrika finnes land som har god økonomisk vekst, samt at det finnes fattige land i Europa, og store fattigdomsproblemer i andre land som USA. De forskjellige diskursene fremstiller alle forskjellige løsninger på problemene, som de også definerer i ulik grad. Hvilke situasjoner som defineres som problemer, og hvilke løsninger som fremstilles på disse problemene må elevene få vite om. I tillegg er det viktig å finne eksempler som er praktisk relevant og virkelighetsnære for elevene (Barane et al., 2015).

Lærerens rolle i forhold til læreboka er ifølge Johnsen (1999, s. 15) innfløkt. Oppgaven har allerede vist at læreboken er mye brukt i undervisning, og ofte blir det styrende dokumentet som undervisningen planlegges etter. Men dette betyr ikke at lærerne følger læreboka til punkt og prikke. De tilpasser stoffet ut fra egne vurderinger og hvordan elevene responderer på boken. Læreren begrenses ved at man ikke kan velge hvilket læreverk man selv vil bruke, men må ta i bruk det som kollektivt bestemmes på bakgrunn av økonomi, tradisjon og kolleger (Johnsen, 1999). Lærere bør uavhengig av fag ta en vurdering av læreverkene i bruk, og se på hvilke implisitte forestillinger som ligger i teksten. Når disse er identifisert, må læreren selv vurdere hvorvidt dette er forenelig med god undervisning, og hva som eventuelt må tilføyes for at elevene oppnår det. Læreren har med andre ord en viktig rolle i å tilpasse læreboken sånn at de blir så gode som mulig. Det vil sikkert være lettere for

læreren å oppdage og tilpasse emner som man har god faglig kunnskap til, og tilsvarende utfordrende å oppdage diskrepanser på emner med lite kjennskap. Men med kunnskap til forskjellige tekstanalyseformer kan man kanskje belyse emnet fra flere sider ved å stille spørsmål til etablerte sannheter.

Til slutt kommer spørsmålet om man i det hele tatt bør undervise i bærekraftig utdanning? Et annet spørsmål er hvorvidt en premisseleverandør som FN skal diktere innholdet i norsk utdanning. En kan hevde at å ikke undervise i bærekraftig utvikling vil være uheldig, samtidig som å undervise i det vil gi de med makt mulighet til å definere hvordan vi skal nå målet om en bærekraftig utvikling. UBU kan oppfattes som et normativt felt (Sinnes, 2015), og kan bryte med en forestilling om undervisning som nøytral. All form for dannelse er knyttet til en sånn problematikk, enten man underviser i demokratisk kompetanse, menneskerettigheter eller bærekraftig utvikling. Samtidig påpeker Hovdenak (2011) at skolen er en viktig dannelsesarena. Som en følge vil man måtte jobbe med normative spørsmål, men det betyr ikke at elevene skal bli passive mottakere av de normer og verdier som samfunnet har definert som elementær. Undervisningen må derfor bære preg av forskjellige metoder og innfallvinkler. Med andre ord undervise *for, om og gjennom* en bærekraftig utvikling i tråd med Sinnes (2015) sin inndeling. Redman (2013) argumenterte for at opplæring gjennom bærekraftig utvikling hadde best læringseffekt på elevene. Undervisningen bør ha en dimensjon som virker styrende på elevene, fordi de må ha god kunnskap *om* bærekraftig utvikling, samtidig som man vektlegger den kritiske biten som Öhman (2006) og Wals (2011) argumenterer for, om elevene skal utvikle kritiske ferdigheter *for* en bærekraftig utvikling. På denne måten vil man gjøre UBU mer 'gjennomsiktig' for elevene, og det åpner sånn for kritiske innspill fra elevene når de ser at alt ikke er så udiskutabelt som det kan fremstå i lærebøkene. Det kan derfor synes hensiktsmessig å legge opp til en problemorientert undervisning når man skal undervise i dette emnet. Det blir da viktig at man ikke problematiserer faktiske funn, som at global oppvarming er menneskeskapt, men heller løsninger på hvordan man på best mulig måte kan løse klimaproblemet, eller andre problemer som fattigdom eller økonomisk ulikhet. UNESCO (2006) argumenterer for å integrere verdier tilknyttet bærekraftig utvikling i undervisning som fører til et mer bærekraftig og rettferdig samfunn for alle. Der har samfunnsfaget en viktig rolle, og det er kanskje der det kan bidra mest.

## 6.0.0 Konklusjon

Denne oppgaven har vist at UBU er et gjennomgripende og komplekst tverrfaglig prosjekt som har et overordnet mål om å integrere verdier tilknyttet bærekraftig utvikling i undervisning, og sånn oppmuntre til atferdsendringer som fører til et mer bærekraftig og rettferdig samfunn for alle. Bærekraftig utvikling ble først tatt i bruk av Brundtlandkommisjonen sin rapport fra 1987 som kom med utviklingsstrategier for å løse miljø- og fattigdomsproblemer. Begrepet oversettes noe ulikt fra land til land, men felles for alle oversettelsene er at de peker på balanse og måtehold. Fokusområdene er miljø og klima, sosiale forhold og økonomi, men å undervise i disse emnene er ikke problemfritt. Det er særlig motsetningen mellom økologi og natur på den ene siden, og økonomi og teknologi på den andre som bidrar til at det er et utfordrende emne å undervise i. En av de største utfordringene med UBU er å balansere og integrere disse perspektivene. Et samarbeid mellom spesielt naturfag og samfunnsfag, men også de andre fagene, kan bidra til at elevene får et bedre overblikk og blir bedre rustet til å treffe beslutninger om en bærekraftig utvikling i fremtiden.

Samfunnsfag bør som oppgaven argumenterte for, gi opplæring om, for og gjennom bærekraftig utvikling. På den ene siden er det det faget i skolen som åpner mest for diskusjon og dagsaktuelle spørsmål. Faget er grunnleggende kritisk og reflekterende, og kan ses på som en måte å utdanne kritiske og dannede medborgere. På den andre siden kan det ses på i et nytteperspektiv, eller et politisk styringsperspektiv der legitimering av politiske, sosiale eller økonomiske strukturer står sentralt. Det man trenger er en undervisningsform som er åpen og utforskende, der elevene trekkes inn som aktive deltakere som gis verktøy for å gjøre seg egne meninger og ta stilling til disse problemstillingene. Både Børhaug (2005) og Wals (2011) argumenterer for å utvikle kritisk tenking og kapasitetsbygging for at elevene selv skal se hva som må gjøres, og at fokus på kritisk tenking vil kunne føre til mer innovative måter å møte nye utfordringer på. Med tanke på at lærerne i naturfaget samarbeider mindre på tvers av fag enn samfunnsfagslærere og flere naturfagslærere uttrykker en holdning til samfunnsfaget som et synsefag (Klungland, 2014), viser det at samfunnsfag har en klar og definert plass i UBU, der det kanskje kan bidra mest med den kritiske og dannede miljøborger.

Samtidig så vi at de norske styringsdokumentene for UBU i større grad vektlegger et miljø- og klimaperspektiv i undervisningen. Naturfaget har som oppgaven viser et tydeligere mandat enn samfunnsfag innenfor bærekraftig utvikling, og en kan spørre seg om dette er i tråd med UNESCOs (2006) anbefalinger for å nå en bærekraftig utvikling ved hjelp av undervisning. Av tidligere forskning så vi at fokuset på UBU har vært hos naturfaget. Denne hegemoniske forståelsen av hva som vektlegges innen bærekraftig utvikling er også et argument for at samfunnsfaget må komme tydeligere på banen og vise hvilke kvaliteter det kan bidra med for at de sosiale, og til en viss grad økonomiske, forholdene ikke havner i skyggen av miljø og klimaproblematikken. Som vist over er det ikke nok med kun det ene eller andre, man må favne om alle aspekter ved bærekraftig utvikling om emnets mandat i skolen skal lykkes.

Oppgaven utledet tre sentrale diskurser via Laclau og Mouffes diskursteori (2001) og brukte dette som rammeverk i analysen av begrepet bærekraftig utvikling som diskursiv praksis. En diskurs er en fastsatt måte å snakke om bestemte ting på innenfor et bestemt domene. Laclau og Mouffes teori tar utgangspunkt i at diskurser konstruerer den sosiale verdens betydning, og at denne betydningen ikke kan fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet (Jørgensen & Phillips, 1999). Den overordnede tanken er at sosiale fenomener aldri kan bli helt fikserte eller ferdige. Enhver konkret fastleggelse av tegnenes betydning er *kontingent* – den er mulig, men ikke nødvendig. Diskursanalysen forener teori og metode, fordi den både gir konkrete teknikker for analyse og bygger på teoretiske antagelser om språk. Ved å bruke en diskursanalytisk tilnærming har det blitt vist hvordan forestillingene i debatten om bærekraftig utvikling er sosialt konstruert. Leseren har selv fått følge stegene som er tatt, så man selv kan vurdere om påstandene er legitime. Begrepet bærekraftig utvikling er analysert ut fra en sosialkonstruktivistisk virkelighetsforståelse som hevder at vårt samfunn og kulturelle og vitenskapelige verden er et menneskeskapt produkt. Objektiv observasjon anses som urealistisk, og forskerens oppgave er heller å forstå hvordan aktører forstår seg selv og sin situasjon (Bratberg, 1999).

Det empiriske materialet var fire samfunnsfagslærebøker som ble analysert i sin helhet: *Samfunnsfag*, *Streif*, *Fokus* og *Delta*, samt to naturfagsbøker, *Kosmos SF* og *Naturfag 5*, der et utvalg kapitler ble analysert. Problemstillingen oppgaven skulle svare på var hvilke dominerende diskurser som kunne identifiseres i samfunnsfaglærebøker på VG1-trinn. De tre diskursene jeg identifiserte sammenfalt



med de tre fokusområdene som er definert av UNESCO, og ble identifisert som en økonomidiskurs, ulikhetsdiskurs og en miljø og klima-diskurs. Innenfor de tre diskursene kunne man se at problemene og løsningene innenfor bærekraftig utvikling fikk systematisk ulikt innhold.

Økonomidiskursen trekker frem utvikling og teknologi som svar på hvordan bærekraftig utvikling skal forstås. De rike landene har opplevd økonomisk vekst på grunn av industrialisering og teknologiske fremskritt som har ført til effektiv ressursutnyttelse. Dette har gitt de rike landene global makt og god tilgang på materielle goder, som igjen legger føringer på hvordan forbruk og fattigdom oppleves og bør løses for at den økonomiske veksten ikke skal avta. Ulikhetsdiskursen er i tråd med fokusområdet sosiale forhold, og fremstiller fattigdom som et viktig problem, og noe de rike landene er skyld i. De fattige landene fremstilles som ”Afrika”, og dette er en feilaktig og unyansert fremstilling av denne verdensdelen. Konsekvensene av fattigdommen er blant annet sykdom og terrorisme. De få naturressursene som finnes eksporteres på bakgrunn av internasjonale handelsavtaler og fører til urettferdig utnyttning. Miljø og klima-diskursen fremstiller en forestilling om at miljø og klimautfordringene må prioriteres om vi skal få en bærekraftig utvikling for jordkloden vår. Endringene er menneskeskapt blant annet på grunn av overforbruk av ressurser. Utvikling, forpliktende internasjonale avtaler og reduksjon i levestandard kan bidra til mindre klimautslipp i fremtiden.

Når det kommer til forbruk og handel ble disse tegnene vurdert som så omstridte at de kunne kalles flytende betegnelser. Økonomidiskursen artikulere det sånn at forbruket fremstår som naturliggjort og nødvendig for økonomisk vekst. Samtidig viser diskursen til det etiske ansvaret og makten som ligger i vår forbruketferd, og på den måten kan vi opprettholde forbruket ved å kjøpe varer som er laget med hensyn til etikk og miljø. Miljø og klima-diskursen fremstiller forbruket på sin side som altfor høyt, og de rike landene må akseptere en reduksjon i levestandard om vi skal få en bærekraftig utvikling. I tillegg fremstiller diskursen gjenbruk og avfallssortering som en essensiell del av forbrukskulturen vår. Ulikhetsdiskursen og økonomidiskursen kjemper om betydningen til tegnet handel, der økonomidiskursen mener handel og økonomisk vekst kan bringe land ut av fattigdom. Ulikhetsdiskursen mener handelen styres av de rike landene, og bidrar til mer utnyttning av de fattige landene. Med andre ord er ingen av diskursene enig om hva tegnet handel skal bety.

### 6.1.0 Konklusjoner

Bærekraftig utvikling forstås på bakgrunn av miljø- og klimaspørsmål i alle lærebøkene som er analysert. De gangene bærekraftig utvikling nevnes eksplisitt i samfunnsfagsbøkene går det på forbruk av jordas ressurser, og hvordan denne ressursbruken fører til globale klimaproblemer. UBU sånn den finner sted i lærebøkene kan forstås som en videreutvikling av skolens eksisterende miljøundervisning, muligens fordi miljø/klima og naturfag ofte har hatt dominans i en europeisk UBU-kontekst. En kan hevde at denne forståelsen av bærekraftig utvikling bidrar til at naturfaget får en større del av undervisningsoppgaven enn hva som kanskje er ønskelig sett fra et tverrfaglig perspektiv.

Det ene forskningsspørsmålet jeg undersøker er hvorvidt det er adekvat tverrfaglighet i naturfag og samfunnsfag, sett i lys av UNESCOs (2006) definisjon. Jeg konkluderer med at det ikke er tilstrekkelig tverrfaglighet i noen av fagene. I samfunnsfagsbøkene er det lite av fokusområdet miljø og klima, mens naturfagsbøkene har store mangler når det kommer til sosiale forhold og økonomi. Analysen trekker dermed samme konklusjon som både Laumann (2007) og Andresen (2012) gjorde i sin forskning – at tverrfagligheten er lav. I en komparativ analyse som det er gjort her, fremstår samfunnsfagsbøkene som mye mer komplette enn naturfagsbøkene. Det er fremdeles lite om miljø og klima i samfunnsfagsbøkene, og begrepet bærekraftig utvikling kobles fortsatt opp mot et naturfaglig perspektiv, men på den andre siden har samfunnsfagsbøkene mye mer om sosiale forhold og økonomi. Jeg vil her hevde at det er svært lite tverrfaglighet i naturfagsbøkene, og noe mer tilstrekkelig i samfunnsfagslærebøkene, selv om det er for lite om miljø og klima. Når bærekraftig utvikling knyttes mot miljø og klima fortrenger det kanskje den menneskelige faktoren som er dypt tilstede når det kommer til sosiale forhold og økonomisk ulikhet. Derfor er det svært viktig for samfunnsfaget, som i større grad enn naturfag har med menneskelige aktører og strukturer, å bidra med UBU. Naturfagets hegemoniske status henger mest sannsynlig sammen med at begrepet bærekraftig utvikling er så tett knyttet til miljø- og klimaspørsmål, samt at UBU ses som en videreføring av skolens eksisterende miljøundervisning som i stor grad har tilhørt naturfaget.

Det andre forskningsspørsmålet var hvilke implikasjoner de dominerende diskursene kan få for undervisning. For det første kan man si at hva elevene leser og hvordan

lærerne snakker om disse emnene som ligger under bærekraftig utvikling, nødvendigvis vil gi sosiale implikasjoner for hva elevene mener og tror, i den grad de ser på læreren som en troverdig person. I undervisningssammenheng kan det være nyttig å påpeke for elevene hvordan makt kan komme til uttrykk i tekst. Utøvelsen av makt produserer stadig kunnskap, og motsatt fremkaller kunnskap stadig makteffekter. Når kunnskapen referer til virkeligheten og gir føringer, reguleringer eller begrensninger på andre aktører, er det også en form for maktbruk. Dette er viktige elementer elevene bør få kjennskap til, og kan bidra til en bedre kildekritisk forståelse. Ved å vise til at de forskjellige diskursene har ulike elementer og momenter, og påpeke forskjellen mellom diskursene kan man med eksempler fra lærebøkene vise elevene konkret hva man mener. Holdningsendringer vil være mulig fordi elevene blir kapable til å kritisk analysere diskursene som fungerer som rammeverk i undervisningen, og vurdere hvorvidt disse er fordelaktige eller ikke. Ved siden av å vise til flertydigheten som er i lærebøkene, bør man som lærer trekke frem det som fremstilles som naturlige fortellinger i faget. De forskjellige diskursene fremstiller alle forskjellige løsninger på problemene, som de også definerer i ulik grad. Hvilke situasjoner som defineres som problemer, og hvilke løsninger som fremstilles på disse problemene må elevene få vite om.

Undervisningen bør bære preg av forskjellige metoder og innfallvinkler, der man underviser *for, om og gjennom* en bærekraftig utvikling, samtidig som man vektlegger den kritiske biten. En problemorientert undervisningsmetode kan være fruktbart når man skal undervise i dette emnet. Lærere bør uavhengig av fag ta en vurdering av læreverkene i bruk, og se på hvilke implisitte forestillinger som ligger i teksten. Når disse er identifisert, må læreren selv vurdere hvorvidt dette er forenelig med god undervisning, og hva som eventuelt må tilføres for at elevene oppnår det. Læreren har med andre ord en viktig rolle i å tilpasse læreboken sånn at de blir så gode som mulig. Det vil sikkert være lettere for læreren å oppdage og tilpasse emner som man har god faglig kunnskap til, og tilsvarende utfordrende å oppdage diskrepanser på emner med lite kjennskap. Men med kunnskap til forskjellige tekstanalyseformer kan man belyse emnet fra flere sider ved å stille spørsmål til etablerte sannheter.

Bærekraftig utvikling preges av mange forskjellige dimensjoner, noe de 17 nye målene til FN fra 2016 viser (UN, 2016). Dette viser at det er svært sammensatt fenomen, og undervisningen vil følgelig bære preg av dette. Men, nettopp det at FN har satt disse målene, og at Kunnskapsdepartementet har satt bærekraftig utvikling som en prioritet de neste åra, viser at dette er et svært aktuelt emne, og noe vi må jobbe videre for å nå.

## 7.0.0 Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). Michael Foucault: Opplysning og innesperring. I *Moderne sosiologisk teori*. (s.296-329). Otta: Abstrakt forlag.
- Andersen, Å. N. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Fredriksborg bogtrykkeri.
- Andresen M. U., Høgmo, N. & Sandås, A. (2014). Learning from ESD Projects During the UN Decade in Norway. I Jocker, R. & Mathar, R. (Red.) *Schooling for Sustainable Development in Europe*, (s. 241-255). Sveits: Springer International Publishing.
- Andresen, M. U. (2012). *Hva vet vi om status for Utdanning for Bærekraftig utvikling (UBU) på norske skoler? Sammendrag av evalueringer og erfaringer om status, utfordringer og muligheter*. Upublisert materiale. Naturfagsenteret, Oslo.
- Arnesen, E., Berdal, O. B., Heir, M., Skøien, P., Amundsen, J. S. & Nitter, A. L. (2009). *Streif*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Forskningsrapport nr. 62*, 2006, s. 7-63.
- Barane, J., Hugo, A. & Clemetsen, M. (2015). *Kunnskap for ei felles framtid. Lokal forankring av læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2014). Hva er politisk retorikk? *Rhetorica Scandinavica* )66/67), (s.11-34).
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandt, H., Tellefsen, C. W., Fonstad, T. & Hushovd, O. T. (2011). *Naturfag 5*. Oslo: Aschehoug.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brunvoll, F., Homstvedt, S. & Kolshus, K. E. (2012). Indikatorer for bærekraftig utvikling 2012. *Statistisk sentralbyrå* (129), (s.1-155).
- Bryhni, I. (2009, 14. februar). Fossilt Brennstoff. I Store norske leksikon. Hentet fra: [https://snl.no/fossilt\\_brennstoff](https://snl.no/fossilt_brennstoff)
- Brænden, M. (2008). *Undervisning for bærekraftig utvikling: finnes det en sammenheng mellom teori og praksis?: en studie av hvordan naturfaglærere på ungdomstrinnet følger opp FNs Utdanningstiår for Bærekraftig Utvikling*. (Masteroppgave). Ås: Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase,

- L. (Red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*, (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 3(2), (s. 23-41).
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-443.
- Dimick, A.S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within: Against a neoliberal context. *Environmental Education Research* 21(3), s. 390-402.
- Earthcharter Norge. (2015). The Earth Charter.  
Hentet fra: [http://www.earthcharter.no/?page\\_id=23](http://www.earthcharter.no/?page_id=23)
- Esmark, A., Bagge, C. L. & Åkerstrøm, N. A. (Red.) (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social change*. Cambridge: Polity Press
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidkunnskap og litt til. I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning*, (s. 251-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (Red.), *Fag og danning. Mellom individ og fellesskap*, (s. 125-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2000). *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Valdres: Pax forlag.
- FN. (1992). *Agenda 21 – Sustainable Development*.
- FN. (2013). *Climate Change 2013: The physical science basis*.
- FN. (2015, 20. april). Hva er bærekraftig utvikling?  
Hentet fra: <http://www.fn.no/Tema/Baerekraftig-utvikling/Hva-er-baerekraftig-utvikling>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (Red.), *Discourse Theory and Practice. A reader*. (s. 72-82). London: Sage Publications.
- Hansen, L. (2006). *Security as practice: Discourse Analysis and the Bosnian War*. London: Routledge.

- Hapf, T. (2004). APSA: Qualitative Methods - Symposium: discourse and content analysis, *Qualitative Methods* 2, 1, 31-33.
- Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2013). *Fokus. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Herrera, M. Y. & Braumoeller, F. B. (2004). APSA: Qualitative Methods - Symposium: discourse and content analysis, *Qualitative Methods* 2, 1, 15-19.
- Heskestad, P. A., Lerstad, I. K., Liebich, H. O. & Engan, A. (2013). *Kosmos SF*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom*. Nordlandsforskning, NF-rapport, 2010 (3), s. 1-129.
- Holgensen, T. S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2013). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hovdenak, Stenersen Sylvi. (2011). *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Tapir Akademiske Forlag: Trondheim.
- Hågvær, B. Y. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- International Monetary Fund. (2015). World Economic and Financial Surveys. Regional Economic Outlook. Sub-Saharan Africa.
- Johnsen, E. B, m.fl. (1999) *Lærebokkunnskap – innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jørgensen, M. Winther & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Klungland, Å. (2014). *Naturfag i retning samfunnsfag? En casestudie av naturfaglæreres perspektiv sosiovitenskapelige kontroverser i undervisninga*. (Masteroppgave). Ås: Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Knudsen, F. O. Internasjonal Politikk: studiefelt. (2014, 26. august). I Store norske leksikon. Hentet 9. november 2015 fra [https://snl.no/internasjonalt\\_politikk%2Fstudiefelt](https://snl.no/internasjonalt_politikk%2Fstudiefelt).
- Kolstø, S. D. (2012). Naturfag som forbereder til demokratisk deltagelse. I Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*, (s.102-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles fremtid, revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015:8. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. St.meld. nr 28 (2015-2016). Oslo: Departementet.
- Laclau, E & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Laumann, K. (2007). *The missing story, education for sustainable development in Norway*. (Masteroppgave). Oslo: University of Oslo.
- Linnerud, K. (2014, 27. mars). Flertallet av verdens fattigste land ligger i Afrika, Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/priser-og-prisindekser/artikler-og-publikasjoner/flertallet-av-verdens-fattigste-land-ligger-i-afrika>
- Lysgård, H. K. (2001). *Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag – muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring*. FoU-rapport nr. 4/2001. Kristiansand: Agderforskning.
- Manni, A., Ottander, C., Sporre, K. & Parchmann, I. (2013). Perceived learning experiences regarding Education for sustainable development – within Swedish outdoor education traditions. I *Nordic Studies in Science Education*, 2013 (2), s. 187-205.
- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor og hvordan*. Forskningsnotat 1/1997. Oslo: Institutt for statsvitenskap, UiO.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. California: SAGE Publications, Inc.
- Naturfagssenteret. (2010). *Læreplananalyse – utdanning for bærekraftig utdanning*, 2010, s. 1-4.
- Neuman, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Notaker, H. & Totland, J. (2009). *Samfunnsfag SF*. Oslo: Gyldendal.
- Nugent, R. (2005, 1. april). Obesity Creeping Up on Less Developed Countries, Population Reference Bureau. Hentet fra: <http://www.prb.org/Publications/Articles/2005/ObesityCreepingUponLessDevelopedCountries.aspx>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-1998-07-17-6*.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Paris: UNESCO.
- Poulsen, B. (2005). Roller og rollekonflikter – fra entydighet til flertydighet. I Esmark, A., Bagge, C. L. & Åkerstrøm, N. A. (Red.), *Sosialkonstruktivistiske analysestrategier*. (s. 161-185). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Raabs, N. K. (2010). *No Child in the Norwegian woods?* (Masteroppgave). Oslo:



Universitetet i Oslo.

Redman, E. (2013). Advancing educational pedagogy for sustainability: developing and implementing programs to transform behaviors. *International journal of environmental and science education*, 2013 8(1).

Rønning, W. (Red.), Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S. & Solstad, A. G. (2008). Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag. *Nordlands forskning*, 2008 (2).

Shor, I. (1992). Education is politics: An agenda for empowerment. I *Empowering education. Critical Teaching for Social Change* (s. 11-30). Chicago: University of Chicago Press.

Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

Sjåstad, J., Carlsten, T. C., Opheim, V. & Jensen, F. (2014). *Evaluering av Den naturlige skolesekken: Utdanning for bærekraftig utvikling på ulike læringsarenaer*, NIFU rapport, 2014 (38), s. 1-78.

Skjelbreid, D. (2003). Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. *Høgskolen i Vestfold* (12).

Skjelbreid, D. (2007). Teachers Guides in Textbook Research. I *IARTEM e-journal*, 2007 (1), s. 1-10.

Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I Turmo, A. & Elstad, E. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.

Stables, A. (2001). Who drew the sky? Conflicting assumptions in environmental education. *Educational Philosophy and Theory*, 33(2), s. 250–254.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*, (s.17-30). Bergen: Fagbokforlaget.

Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Valdres: Cappelen Damm.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 2007 (1), s. 65-80.

UNECE. (2005, mars). *UNECE Strategy for education for sustainable development*.

UNESCO. (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*.

UNICEF. (2009, 2. april). Education – Gender Equality. Hentet fra: [http://www.childinfo.org/education\\_gender.html](http://www.childinfo.org/education_gender.html)

- United Nations. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- United Nations. (2015). *Adoption of the Paris Agreement. Proposal by the President*.
- United Nations. (2016, 3. april). Sustainable Development Goals. Hentet fra: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Bærekraftig utvikling: utdanning for bærekraftig utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i naturfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van Djik, T. (2001). Principles of Critical Discourse Analysis. I Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (Red.), *Discourse Theory and Practice. A reader*. (s. 300-317). London: Sage Publications.
- Wals, A. (2009). *Learning for a Sustainable World: Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*. Frankrike: UNESCO.
- Wals, A. E. & Kieft, G. (2010). Education for Sustainable Development. Research Overview. I *Sida Review, 2010* (13), s. 1-54.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development, 2011* (2), s. 177-186.
- Wetherell, M. (2001). Debates in Discourse Research. I Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (Red.), *Discourse Theory and Practice. A reader*. (s. 380-400). London: Sage Publications.
- Witoszek, N. (2009). Sustainable Development and the Challenges of the 21<sup>st</sup> Century. I *Ceres21 – Creative Responses to Sustainability, 2009* (4), s. 1-51).
- World Wide Fund for Nature. (2014). Living Planet Report 2014. Species and spaces, people and places.
- Öhman, J. (2006). Den etiske tendensen i utdanning for hållbar utveckling. I *Örebro Studies in Education, 2006* (1), s.1-144.
- Öhman, M. & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt?– en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. I *Nordic Studies in Science Education, 2012* (1), s. 1-14.