



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Bærekraftig utvikling i harmoni og konflikt**

En kritisk diskursanalyse av utvalgte samfunnsfagbøker på 8-10.trinn

Daniel René Jensen

Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk LER-3904, november, 2023



*I think the Stoics closed it, who came after Aristotle; they thought that animals could in no way be compared to humans, that they had no reason or soul—and no need to speak of forests—and so the void in nature was created, and humanity has been ruling over it, in a world entirely human, never doubting their rule, until the glaciers started to melt.*

*But still, sometimes I see the loneliness of man, his gaze into the void, into the dead things that were killed long ago. Sometimes I think I see him looking back at himself as if in a mirror and that he is looking at an empty animal. There is the sadness of the void in man, which is patched over by language, and that is why he has to constantly speak as if he's on the run, through the void (Robert Perišić, 2022, s. 161).*



## Forord

Denne mastergraden markerer slutten på lærerstudiet ved UiT og samtidig startskuddet for yrkesutøvelsen som (forhåpentligvis) nybakt lektor. I den anledningen er det på sin plass å rette oppmerksomhet mot de utallige menneskene som har inspirert meg, støttet meg og vært delaktig i det som munner ut i denne masteroppgaven.

Jeg vil takke alle forelesere og faglærere ved UiT som gjennom utdanningsløpet har vært med på å gi meg nye perspektiver gjennom deres uvurderlige kunnskap og engasjement. En spesiell takk til mine veiledere Rolf Inge Larsen og Erlend Eidsvik som gjennom deres tro på prosjektet og oppmuntring har gjort det mulig for meg å kjempe meg gjennom det som til tider har følt som et markløft med grunnfjellet selv som vekt. Takk til Rolf Inge Larsen for dine varme menneskelige kvaliteter som du deler rundhåndet, men ikke minst for din faglig trygghet og velmente og velbegrunnede oppfordringer til barmhjertighetsdrap overfor mine innstendige digresjoner. Når jeg nå leverer oppgaven, er han nok en større bidragsyter enn han selv tror. Erlend Eidsvik har også vært en uvurderlig bidragsyter som veileder, og har hjulpet meg stort med sitt engasjement og gode tilbakemeldinger som har gitt meg tro på at oppgaven har ben å stå på faglig.

Takk til Marja som har hjulpet med språkvask, og velvillig lest korrektur selv i et hektisk familieliv. Takk til mamma som lover hun skal lese oppgaven, selv om jeg allerede har kjedet henne i hjel med mine tirader. Takk til alle lærebokforfattere, selv om jeg setter deres bidrag til det norske skolevesenet under lupen, er deres bidrag til lærergjerningen og faglig kunnskap helt sentral for både det norske skolevesenet og min egen yrkesutøvelse. Det er ikke alle ting som må argumenteres for, noen ting viser seg som åpenbar. Derfor vil jeg rette den største takken til min lille familie som hver dag gjør det åpenlyst hva som er det viktigste i livet. Takk til mine kone Petra som har gitt meg rom og mulighet til å skrive når det står på som mest, og min datter som viser at ting ikke alltid må være så alvorlig.

Når det gjelder meg selv sitter jeg igjen med noen refleksjoner etter endt skriving. Først og fremst er jeg usikker på om jeg ville anbefalt andre å velge tema med utgangspunkt i det som ikke interesserer og engasjerer en. Man kan slå fast at det er et tveegget sverd. Jeg har eksempelvis lært meg å spille gitar og prate kroatisk i stedet for det jeg burde gjøre, å lese! På den andre siden har skriving vært en formativ reise som jeg ikke ville vært forunt, og på dette tidspunkt er det så mange flere veier jeg kunne utforske at jeg (nesten) kunne gjort det igjen.

Jeg kan fortsatt ikke si at jeg helt har kjøpt ideen om utdanning for bærekraftig utvikling, men i granskingen av begrepet har det åpnet teoretiske perspektiver og pedagogiske fremgangsmåter som har inspirert meg og forhåpentligvis vil tjene meg både som lærer og person. Det blir spennende å se hvordan en selv møter temaet som lærer i den faktiske læringjeringen.

Daniel René Jensen

Tromsø, november 2023

## Sammendrag

Oppgaven hadde som hovedanliggende å identifisere *Hvilke diskurser for bærekraftig utvikling er hegemonisk i samfunnsfagslærebøker for 8-10 trinn?* Oppgaven bygger på det diskursive arbeid til Pedersen (2021) som viser at med utgangspunkt i den overordnede delen og fagplan for samfunnsfag og naturfag har grønn vekst diskurs den mest fremtreden rollen. Diskursene grønn vekst, nedvekst og rettferdighet som er avgrenset og teoretiser er på et overordnet nivå også inspirert av Pedersens (2021). Metoden som er anvendt er basert på Norman Faircloughs dialektisk-relasjonelle kritiske diskursanalyse. Harmoni- og konfliktperspektiver (Öhman & Öhman, 2012) og saksorientert og visjonær inspirert av Dryzeks (2005) kategorier for miljødiskurser er benyttet som analytiske begrep for å kontekstualisere og skape et spesifikt konfliktperspektiv.

Analysen underbygger en påstand som peker på at grønn vekst fremstår som den hegemoniske diskursen. Dette funnet ble frembrakt med utgangspunkt i et ønske om å analysere *Hvordan konstruerer den hegemoniske diskursen en fortelling om bærekraftig utvikling?* Analysen peker på en fortelling der miljøkrisen og klimaendringer representert gjennom miljødimensjonen i BU blir fremstilt som hovedproblemet. Analysen viser til at dette gjøres ved å omtale BU og *det grønne skiftet* som tilsvarende enheter. Dette betyr i effekt en løsning som peker på teknokratiske og administrative løsninger som kan sies å primært søke å gjøre veksten i seg selv bærekraftig. Denne diskursen har sterk tro på at samspillet mellom økonomisk vekst, teknologi, innovasjon, handel og teknokratiske løsninger skal frakoble den økonomiske veksten fra veksten i miljøbelastning. Videre fremhever analysen en fortelling om BU som i stor grad antar en naturlig og objektiv relasjon mellom økonomisk vekst og sosial rettferdighet, og i noen tilfeller representerer dette en proporsjonal relasjon. Nedvekst og momenter fra denne diskursen er representert, men tar ikke en sentral rolle. Dette kan bero på dens beviste artikulering som antagonistisk diskurs som vanskelig lar seg absorbere av den hegemoniske diskursen. Analysen kan også peke på at den metaforiske konstruksjonen (teknologi)pessimist og konnotasjoner nærliggende dette er plassholdere og representasjoner for nedvekstdiskursen.

Det siste forskningsspørsmålet er *Hvilke implikasjoner for undervisning kan den hegemonistiske diskursen ha på undervisning?* Dette forskningsspørsmålet søker å anvende den analytiske innsikten til å koble sammen tekst og sosiale forhold og vil behandle normative spørsmål. Fairclough (2003) peker at hvis en undersøkelse avdekker uheldige

følger, *bør* vi endre den. Man kan dermed hevde at fortelling om BU konstruerer et diskursivt rom som legger uforholdsmessige tøyler på bærekraftsdidaktikk når analysen peker på at den hegemoniske diskursiv artikulering konstruerer en objektivitet om politiske spørsmål som omhandler utvikling og sosial rettferdighet. Dette sees især i kontekst av Hultberg (2020), Klein (2017) og Stagell et al. (2014) som peker på at lærere og lærerstudenter opplever en bekymring for å virke marxistisk orientert eller politisk indoktrinerende ved å løfte det politiske aspektet ved BU frem i klasserommet. Det er derfor mulig å påstå at bærekraftsdidaktikk bør ta en aktiv og *kritisk* stilling til begrepet BU, og gjennom dette kan og *bør* fortellingen om BU i skolen åpne for å søke konfliktperspektiv og visjonære løsninger. Dette ses som avgjørende for å kunne utdanne aktive og politiske subjekter.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning og bakgrunn .....	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Tidligere forskning .....	5
2	Teori .....	8
2.1	Bærekraftig utvikling.....	8
2.1.1	Vår felles fremtid .....	8
2.1.2	Det store rommet.....	10
2.1.3	BU som harmonimodell .....	12
2.2	Utdanning for bærekraftig utvikling.....	14
2.2.1	Kritikk mot UBU.....	15
2.2.2	Bærekraftsdidaktikk .....	17
2.3	Rom, sted og skala.....	19
2.4	Makt, hegemoni og ideologi.....	21
2.5	Miljødiskurser.....	23
2.5.1	Grønn vekst- økologisk modernisering .....	24
2.5.2	Nedvekst- limits to growth.....	25
2.5.3	Rettferdighet.....	29
2.5.4	Oppsummering og operasjonalisering.....	33
3	Metode.....	35
3.1	Vitenskapeteoretisk utgangspunkt.....	36
3.2	Kritisk realisme og den objektive verden .....	36
3.2.1	Sosialkonstruktivismen og språket.....	38
3.3	Kritisk diskursanalyse.....	39
3.3.1	Fairclough og den dialektiske-relasjonelle tilnærmingen .....	39
3.3.2	Forskningsdesign.....	40
3.3.3	Verktøy og begreper for diskursanalyse.....	42

3.4	Metodiske betraktninger og innvendinger .....	44
4	Analyse .....	45
4.1	Presentasjon av lærebøker .....	45
4.1.1	Cappelen Damm- Samfunnsfag .....	45
4.1.2	Gyldendal- Relevans .....	46
4.1.3	Aschehoug- Arena.....	46
4.1.4	Oversikt og tabell .....	47
4.1.5	Drøfting og oppsummering .....	49
4.2	Grønn vekst.....	51
4.2.1	Det grønne skiftet .....	54
4.2.2	Vekst.....	55
4.2.3	Oppsummering .....	61
4.3	Nedvekst .....	62
4.4	Rettferdighetsdiskurs .....	64
4.5	Implikasjon for undervisning.....	69
4.6	Avslutning .....	73
5	Referanser.....	75

## Tabell og figurliste

Tabell 1	Miljødiskurser .....	34
Tabell 2	Aschehoug- Arena.....	47
Tabell 3	Cappelen Damm- Samfunnsfag .....	48
Tabell 4	Gyldendal- Relevans .....	49

# 1 Innledning og bakgrunn

Det kan være vanskelig å vite hvorfor man ønsker å undersøke et tema dypere. Det kan være noe med teamet som hefter seg, eller noe konkret som fremstår som verdt videre gransking. I mitt tema bunnet ikke interessen for bærekraftig utvikling (BU) fra idealisme, politisk interesse, eller et engasjement for klimasaken. Grunnen til at jeg ønsket å undersøke saken var derimot at det fremsto for meg som et paradoks at jeg ikke fant temaet interessant. Jeg deler erfaringen til den norske filosofen Are Johan Vetlesen som observerer en avmakt i folket, «I Norge har vi på meget kort tid gått fra utbredt likegyldighet overfor miljøkrisen, til utbredt avmakt overfor den. Det som lenge ikke ble tatt på nevneverdig alvor, fremstår med ett som så truende at det ikke anses i menneskets makt å gjøre noe med det» (Vetlesen, 2008, s. 22). Bærekraftig utvikling og den sosio-økologiske krisen går på mange måter rett i hjertet av flere av mine interessefelt, samt mine medstudenter og venner. Hva var det som gjorde at bærekraftig utvikling hadde en antimagnetisk effekt på ikke bare meg, men også det jeg oppfattet som et gjengs inntrykk blant lærere og lærerstudenter. Hvorfor ett av de mest sentrale globale problemstillingene i dag ikke fremstår engasjerende fremstår derfor for meg som verdt et kritisk blikk.

## 1.1 Problemstilling

Hvorfor miljøkrisen skaper avmakt, og i mitt tilfelle en lunken interesse, kan det, og er blitt skrevet flere bøker om. Denne undersøkelsen må nødvendigvis begrense omfanget, og bør dermed snevre inn undersøkelsen. Derfor velger jeg å operere med problemstillingen

**Hvilke diskurser for bærekraftig utvikling er hegemonisk i samfunnsfagslærebøker for 8-10 trinn?**

Denne problemstillingen vil bli analysert med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

**Hvordan konstruerer den hegemoniske diskursen en fortelling om bærekraftig utvikling?**

**Hvilke implikasjoner for undervisning kan den hegemonistiske diskursen ha på undervisning?**

På bakgrunn av denne problemstillingen har jeg definert og avgrenset tre diskurser; grønn vekst, nedvekst», og rettferdighet. Disse anvendes som analytiske verktøy for å vise de politiske skillelinjer innenfor BU, og presenterer konflikter gjennom et heterogent utvalg av

problemperspektiver og løsninger på miljøkrisen. Diskursene er videre kategorisert etter begrepene *konflikt-* og *harmoniperspektiv* som beskrevet av de svenske professorene Marie Öhman og Johan Öhman (2012) og hvorvidt de er *saksorientert* eller *visjonær* inspirert og modifisert på bakgrunn av Dryzeks (2005) kategorisering av miljødiskurser.

Problemstillingen og det første forskningsspørsmålet vil bli utforsket med utgangspunkt i den dialektiske-relasjonelle kritiske diskursanalytiske fremgangsmåten til den britiske professoren Norman Fairclough. Denne metoden søker å avdekke hvilke diskurser en tekst trekker på i meningsskapingen som vil gi meg mulighet til å avdekke hvordan den hegemoniske diskurs konstruerer fortellingen om BU.

Det siste forskningsspørsmålet søker å anvende den analytiske innsikten til å koble sammen tekst og sosiale forhold. Denne delen av analysen vil i noen grad omhandle normative spørsmål og vil forsøke å avdekke forholdet mellom tekst og sosial praksis i en kontekst av bærekraftsdidaktikk. Den er normativ fordi hvis en undersøkelse avdekker uheldig følger, *bør* vi endre den (Chouliaraki og Fairclough 1999, s. 65). Dette kan bygge bro mellom *er* og *bør*, og man kan muligens trekke en slutning mellom at sosial praksis som undergraver demokratiske verdier og pedagogisk danning *bør* endres

## 1.2 Tidligere forskning

Ved søk gjennom søkemotoren Google Scholar, Oria og Munin blir det fort åpenbart at det er skrevet og forsket mye på bærekraftig utvikling. Jeg velger derfor å presentere utvalgt forskning for å kontekstualisere problemstillingen min som legger seg tett opp mot min problemstilling, og forskning som min analyse kan bygge på.

Den mest nærliggende mastergraden som jeg kan bygge på er Geir Sannes Pedersens (2021) diskursanalyse av LK20 der han søker å identifisere fokusområder om temaet bærekraftig utvikling. Pedersens (2021) innsikt gir noen teoretiske ben å stå på, da man ifølge Falk Pingel (2010) alltid må analysere lærebøker i lys av læreplaner de er basert på. Pedersen (2021) konkluderer med at BU preger LK2020, og spesielt samfunnsfag gir begrepet en stor rolle. Videre gis begrepene teknologi, biologisk mangfold, levesett og klimaendringer/klimautfordringer en sterk posisjon. Han identifiserer og utformer tre forskjellige diskurser i læreplanen; grønn vekst, nedvekst og ulikhet, og finner at grønn vekst får den mest fremtredende rollen. Videre peker han på at dokumentet preges av en teknologioptimisme der teknologi ansees som den fremste løsningen for å kombinere økonomisk vekst og økologi for å oppnå BU, og at fordelene med teknologi overskygger de mulige baksidene.

Pedersen (2021) kan settes i sammenheng med Kirsti Mari Jegstad og Erik Ryen (2020a) sin analyse av LK20. De undersøker hvordan det tverrfaglige temaet BU er fremstilt i grunnskolens læreplan LK2020 i fagene samfunnsfag og naturfag. Deres analyse avdekker at læreplanen gir et stort handlingsrom når det gjelder BU og peker på at det i stor grad er opp til læreren å velge ut innholdet i undervisningen. De viser også at BU i læreplanen kan ha en noe snever tilnærming til begrepet som kan bety at de ulike dimensjonene innenfor BU ikke blir satt i sammenheng. Dette støttes av Ott (2019) som viser at den overordnede delen av læreplanen har en vag forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling, og en manglende drøfting av spenningen som ligger i BU begrepet. Det blir dermed opp til læreren å trekke frem utfordringer og konflikter som skal belyse spenningsforholdene innen BU. Vi vet av flere forskningsresultater at lærere i stor grad baserer undervisningen sin på læreboken. Samfunnsfaglæreren skiller seg ut som den av fagretningen som i størst grad baserer seg på læreboken (Bachmann & Haug, 2006; Skjelbreid, 2007; Rønning et al., 2008; Børhaug, 2011; Koritzinsky, 2012(Gilje et al., 2016).

I sin masteroppgave undersøker Julie Eidal (2021) lærebøker i samfunnsfag fra 1976 til 2016 der hun analyserer om de utvalgte lærebøker kan knyttes til John Dryzeks (2005) redegjøring

av miljødiskurser med hjelp av Maarten Hajers (1996) argumentative diskursanalyse. Hun konkretiserer problemstillingen sin til å omhandle det norske «oljeeventyret», og opererer med en hovedproblemstilling som spør: Hvordan fremstilles oljenæringen i Norge i lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet? Analyse konkluderer med at oljenæringen presenteres tosidig. På den positive siden viser lærebøker til at den økonomiske veksten har bidratt til å forme det moderne Norge gjennom økonomisk vekst, mens det også trekkes frem at oljenæringen kan ha negative følger som følge av oljens ikke-fornybare natur og bidrag til miljøproblemer. I en historisk kontekst viser hennes analyse at lærebøkene blir mer kritiske til oljenæringen for hvert tiår, og trekker spesielt frem at etter revideringen av LK06 har lærebøkene i større grad vært preget av et budskap om at oljenæringen truer jordkloden.

Espen Kummeneje (2016) finner i sin mastergrad at et utvalgt lærebøker fra vg1-trinnet ikke tilfredsstillende de krav Unesco stiller til tverrfaglighet i UBU og identifiserer tre sentrale diskurser i de utvalgte lærebøkene. Disse er økonomisk diskurs, ulikhetsdiskurs og miljø- og klimadiskurs. I de analyserte lærebøkene finner han at bærekraftig utvikling forstås på bakgrunn av miljø- og klimaspørsmålet, og finner av dette at naturfaget har en hegemonisk posisjon som kanskje fortrenger forhold som sosiale forhold og økonomisk ulikhet. Denne analysen støttes av Kari Laumann (2007) og Nadia Raabs (2010) som også peker på en lav grad av tverrfaglighet. Raabs (2010) kan også konkludere etter dybdeintervju med flere lærere at de oppfatter bærekraftig utvikling som et mer normativt fagfelt enn andre fag. Dette blir problematisert, og ifølge henne savner lærere mer styring og regulering ovenfra innenfor dette fagfeltet; altså en innskrenking av metode og valgfrihet i undervisningsmateriale. Hun peker også på at informantene så det som en verdikonflikt at BU handlet om teknologisk utvikling samtidig som forbruket i det norske samfunnet er så høyt. Dette bør føre til et større søkelys på individnivået for å senke forbruket ifølge informantene.

Dette står i kontrast med synspunktet til den norske professoren Ingerid S. Straume (2017) som trekker frem begrepet «dulting» som definert av Cass Sunstein (2014), som betyr småskalapåvirkning for å skape atferdsendring. Hun sier at en slik pedagogikk ikke tar hensyn til danning, og slik unngår spørsmål som omhandler verdier, verdigheter, holdninger og ved å la miljøet direkte påvirke atferden. Erlend Eidsvik (2020) peker også på dette da han i sin gjennomgang av høringsinnspill fra høyskole- og universitetssektoren til læreplanskissene for LK2020 finner at det gjennomgående gis «ei overdriven individorientering utan at systemnivået blir problematisert tilstrekkeleg» (Eidsvik, 2020, s. 277). Dette underbygges av Laura Hultbergs (2020) mastergrad som analyserer bærekraftig utdanning fra et spesifikt

konfliktperspektiv som bygger på en marxistisk kritikk av kapitalismen i en norsk kontekst. Gjennom en casestudie finner hun at samfunnsfaglærere fremmer kritiske innvendinger mot harmoniperspektivet innenfor BU, men at disse ikke drøftes i samfunnsfagundervisningen sammen med elever. Dette virker til å grunne fra en frykt for å virke politisk indoktrinerende, samt manglende kunnskap om det kapitalistiske systemet. Der Hultberg (2020) har forsket på lærere i skolen, finner Judith Klein (2017) tilsvarende resultatet ved å undersøke lærerstudenters fremstillinger av BU. Klein (2017) finner at studenten har en svak tro på løsninger og aktørskap, eller individuelt aktørskap. Videre finner Klein (2017) at flere uttrykker redsel for å virke marxistisk orientert, og at UBU skal bli ideologisk og normativt. Klein (2017) stiller seg undrende til hvorvidt fra et pedagogisk ståsted UBU som begrep fremstår mer demotiverende enn motiverende. Innenfor UBU diskurs finner hun også, i likhet med flere at diskursorden er preget av teknokratiske og nyliberale diskurser. Mens disse har studert oppfatninger og holdninger knyttet til BU, utforsker Stagell et al (2014) hvilke handlinger som anses som akseptable å foreslå eller oppfordre til. Undersøkelsen blant 24 svenske lærere finner at læreren setter grense ved handlinger som søker løsninger gjennom å utfordre samfunnsstruktur på et politisk nivå, mens direkte handling i den private sfæren blir trukket frem som handlinger som anses som greit å snakke om. Resultatet blir en utdanning som setter fokus på den enkeltes moralske ansvar, mens taktikker for demokratisk deliberasjon og samfunnsendring blir ekskludert.

Irene Tollefsen (2017) undersøker i sin mastergradsoppgave hvordan undervisning for bærekraftig utdanning forstås av sentrale personer innenfor feltet i Norge, hvordan synspunkter på BU kan avdekkes i dokumenter av fagfornyelsen, og til slutt konsekvensen av dette på a) konseptet om bærekraftig utvikling og b) utdanning for bærekraftig utvikling. Hun finner at strategien for BU setter søkelys på globale- og lokale perspektiv innenfor de tre kjente BU pilaren miljø-, sosial- og økonomi. Det oppfordres til kritisk tenking gjennom metoder som søker å analysere interessekonflikten og oppfordrer til demokratiske prosesser. Det er lagt særlig vekt på utviklingsdimensjonen innenfor BU. I likhet med Kummeneje (2016) finner hun at miljødimensjonen definerer hovedproblemet, og teknologien er hovedløsningen. Utviklings- og sosialdimensjonen er ifølge henne underkommunisert. Hennes funn støtter også Eidsvik (2020) sin påstand der hun finner at implikasjonene av dagens synspunkter, som hun ser det, forsømmer viktigheten av å belyse struktur og interessekonflikten innenfor BU (2014).

## 2 Teori

### 2.1 Bærekraftig utvikling

#### 2.1.1 Vår felles fremtid

Siden begrepet bærekraftig utvikling ble introdusert er det noen ting man kan si med sikkerhet om begrepet. Først og fremst er det et innholdsrikt begrep, det er omstridt, det har relativ høy oppslutning globalt, det er ikke verdinøytralt, og i kjernen imperativet om samfunnsmessig omstilling. Bærekraftig utvikling som begrep ble gjort kjent gjennom FN-rapporten *Vår felles fremtid* utgitt i 1987. Rapporten definerer begrepet slik, ««utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge muligheten for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Brundtland & Dahl, 1987, s. 8). Det som senere har blitt omtalt som Bruntlandkommisjonen har fortsatt en avgjørende betydning for hvordan vi forstår bærekraftig utvikling. Den overordnede delen av læreplanen forstår BU i stor grad i henhold med *Vår felles fremtid*, nemlig «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen forstår begrepet noe romsligere da man inkluderer et økosentrisk perspektiv som inkluderer livet på jorden, i motsetning til den antroposentriske forståelsen forfektet av den nå kjente definisjonen på BU fra Bruntlandskommisjonen. I tillegg kan vi si at det blir brukt et noe mindre forpliktende språk der vi sier at det «handler om», og «ta vare på». Disse definisjonen er avgjørende for betydning av BU i dag, og setter samtidig rammen for opplæringen i grunnskolen. Læreplanen er et styringsverktøy for opplæring i grunnskolen og dens definisjon av begrepet vil derfor være av stor betydning.

Siden *Vår felles framtid* befestet BU som begrep har flere sider av begrepet blitt belyst, og prosessen har formet meningsinnholdet i begrepet til det vi kjenner i dag. Den britiske statsviteren Andrew Dobson (1996) fant- knapt et tiår etter at begrepet ble løftet frem i *Vår felles fremtid*- mer enn 300 forskjellige måter å definere bærekraft, og bærekraftig utvikling på. Av disse finner Dobson (1996) også at en majoritet av disse var konstruert av aktører med økonomiske interesser. Dette belyser at begrepet kan tolkes og forstås på forskjellige måter av aktører med varierende politisk og økonomisk interesser. Derfor ser jeg ikke behovet for en presis definisjon av begrepet, men ønsker heller å se hvilket meningsinnhold begrepet har blitt fylt med.



Elin Sæther (2019) argumenterer for at begrepet bærekraftig utvikling fremstår som en «overordnet paraply for FNs brede, politiske agenda» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23). Sæther (2019) sier at bærekraftsagendaen «fremstår som et bredt uttrykk for verdenssamfunnets felles goder som er truet» (2019, s. 24). Bærekraftsagendaen omfavner miljømessige hensyn, som blant annet global oppvarming, artsutryddelse, og sanitære forhold samt sosiale og økonomiske forhold som diskriminering, fattigdomsbekjempelse, utdanning og likestilling. Det er en global bevegelse som i grunn søker «å leve fredelig og godt sammen på tvers av kulturelle og religiøse forskjeller» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 24). Den norske statsviteren Oluf Langhelle (2020) støtter seg til dels på denne forståelse da han påpeker at bærekraftig utvikling er et normativt begrep som beskriver en *global* utviklingsbane som forener miljø- og utviklingssyn. Langhelle peker dermed på et viktig poeng, nemlig at bærekraftig utvikling sees som et globalt problem, med et universalt menneskelig inklusivt videre fremgang blir målt på en global skala. Langhelle (2020, s. 144) for å eksemplifisere dette trekker frem at i geografiske rom kan ikke-bærekraftige løsninger lokalt forstås som bærekraftig i et globalt perspektiv, og Meadowcroft (2000) trekker frem at selv ikke-bærekraftige løsninger kan være en del av en løsning som i et helhetlig perspektiv kan forstås som bærekraftig utvikling. Bærekraftsagendaen som forstått av Kvamme (2019) og forfektet av FN er dermed et uttrykk for politisk globalisering. FN har gjennom bærekraftsagendaen skapt et globalt politisk rammeverk som skal forhindre og bekjempe effekten av den økonomiske globalisering. Dette beskriver Peter Kemp (2013) som den «humaniserende globaliseringen» (Kemp, 2013, s. 105). På denne globale skalaen finner vi andre aktører som blant annet diverse interesseorganisasjoner som søker å påvirke prosessen og beslutningstakere. Disse aktørene kan også forklares ved hjelp av begrepet kosmopolitisme, som blant annet er uttrykk for at det politiske og etiske ansvaret bør ligge utenfor nasjonalstatens grenser med en forståelse av mennesker som en del av et globalt samfunn, en verdensborger (Appiah, 2007; Kemp, 2013).

### 2.1.2 Det store rommet

Det mest påfallende trekket ved bærekraftig utvikling som begrep er at det ofte blir kritisert for å være vagt og uklart, som fører til at forskjellige aktører kan fylle begrepet med meningsinnholdet på måter som kan sies å være i konflikt med hverandre (Langhelle, 2020; Selby, 2006; Sinnes, 2021; I. Straume, 2017). Anthony Giddens (2011, s. 63) for eksempel velger å ikke operere med begrepet bærekraftig utvikling siden han oppfatter at bærekraft og utvikling har to motstridende mening, der «sustainability implies continuity and balance, while development implies dynamism and change» som følge at miljøforkjempere vil trekke mot bærekraftsiden, og finans- og forretningsfolk vil trekke mot utviklingssiden. Dryzek (2013) hevder at BU ikke har tatt et oppgjør med sine iboende ideologiske motsetninger. Dette peker en sentral utfordring med bærekraftig utvikling. Som tidligere nevnt har agendaen bred global politiske oppslutning, men dessverre er ikke dette nok da dens tretti år lange historie viser en «urovekkende mangel på politisk gjennomslag på *miljøområdet*» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 25). Den britiske professoren David Selby tilskriver suksessen til BU som begrep til nettopp dens tvetydelighet. I møte med økende bevis for en økologisk og sosial krise har man blitt enig om et tema som er «persuasive enough to be attractive to both and also vague and diffuse enough to enable everyone to invest it with their own meanings» (2006, s. 354). Der Selby (2006) er kritisk til begrepets romslighet ser Gilbert Rist (2008) på denne egenskapen ved BU som avgjørende for at begrepet har en nesten unison global. Bærekraftig utvikling kan fylles med en mening som gjør at for eksempel Equinor og de norske regjeringer kan forklare oljeutvinning som en del av en prosess for bærekraftig utvikling. Se for eksempel Leif Christian Jensen (2010) sin analyse av «boring for miljøet» diskursen, der oljeboringsforkjempere overtok «...miljøresonnementet slik at det etter hvert utgjorde et sentralt premiss for boring» (Jensen, 2010, s. 8). Dette fordi oljeutvinning i et helhetlig perspektiv kan erstatte kull i Europa, samt at norsk oljeboring er den mest «grønne» oljeboring. Dermed senker man den totale miljøbelastningen og gir økonomiske midler som kan videreføre *utvikling* som muliggjør bærekraft (Handeland & Langhelle, 2021; Jensen, 2010; Langhelle, 2020). Dette gjør som Langhelle (2020) påpeker at naturvern og bærekraftig utvikling ikke er det samme, og må sees som to forskjellige prosesser. Gilbert Rist (2008) understreker dette i analyse av BU som forstått av Bruntlandsrapporten at det ikke er «...the tolerance capacity of eco-systems or human societies» som skal bli bærekraftig, derimot er det utviklingen som skal bli bærekraftig (Rist, 2008, s. 194).

I likheten med Rist (2008) fremhever også den svenske forskeren Benjamin Knutsson (2013) tvetydeligheten ved BU som sentral for dets overlevelsessevne. Knutsson (2013) og Selby (2006) deler en kritisk holdning til den formbare naturen til begrepet BU. De peker på at begrepet ofte er innhyllet i en glanset og fordekkende retorikk, noe som skaper et politisk og diskursivt miljø hvor det skapes en illusjon av at «a consensus is achievable and that it will favour all concerned parties.». Videre er språkbruken preget av en tone som bærer «... a strong moral aura..., suggesting that there are superior ethical solutions beyond the vested interests of particular groups» (Knutsson, 2013, s. 108). Knutsson uttrykker betydelig kritikk overfor den kosmopolitiske bevegelsen den «humanserende globaliseringen». Han deler synspunkter med den norske pedagogiske filosofen Ingerid Straume (2002; 2017) ved å påpeke det apolitiske aspektet ved bærekraftig utvikling (BU), og argumenterer sterkt for at BU er «post-politics *par excellence*» (Knutsson, 2013, s. 111). Chantal Mouffe, sammen med Ernesto Laclau som er en av de sentrale skikkelsen innenfor den post-marxistiske bevegelsen som ofte anvendes for å kritisere den apolitiske aspektet ved BU understreker, «Too much emphasis on consensus, together with aversion towards confrontations, leads to apathy and to disaffection with political participation» (Mouffe, 2013, s. 153). I løpet av de siste årene har flere post-marxistiske teoretikere, som Rancière (2010) og Tesfahuney og Dahlstedt (2010) pekt på en trend i samfunnet der det politiske livet i økende grad er preget av en konsensusdrevet og teknokratisk tilnærming. Dette er nært knyttet til nyliberale ideologi, med dets fokus på økonomisk- og markedsvekst, privatisering, og entreprenørskap. En slik retning favoriserer en form for «apolitisk politikk», hvor diskusjoner omkring spørsmål som ulikhet og interessekonflikter blir erstattet med tekniske og administrative løsninger. Knutsson (2013) betrakter denne utviklingen som en alvorlig trussel mot demokratiet, idet den undergraver de grunnleggende diskursive prosessene som er essensielle i en demokratisk samfunnsorden.

Den australske statsviteren Dryzek (2019) i likhet med Sæther (2019) har påpekt at ofte er ikke miljøet en åpenbar vinner i den diskursive og ideologiske kampen som BU rommer. En ofte repetert årsaksforklaring til det manglende resultatet på vegne av miljø- og klimasaken er at BU forstås ut ifra en harmonimodell; der sentrale konflikter som utspiller seg som følge av ideologiske og maktmotsetninger ikke inkluderes (Öhman & Öhman, 2012). Denne fremstillingen av BU tilskrives ofte en nyliberal diskurs, men likevel er det flere som favner om en (post)marxistisk, rettferdighetsdiskurs og nedvekstdiskurs som føler tilhørighet til BU som et relasjonelt sted og rom. Dette viser at selv om begrepet er kontroversielt, er det fortsatt mange som mener det er mulig å skape endring innenfor dette rommet.

### 2.1.3 BU som harmonimodell

Klimastreiken i 2019, inspirert av Greta Thunberg, engasjerte og samlet skoleelever i over 125 land til formålet bærekraftig utvikling og kamp for miljøet (Glenza et al., 2019). I etterkant av dette reflekterer Hessen (2019) over hvordan det oppleves å heve stemmen på klimaets vegne og maler et visuelt slående bilde med ordene, «Om man hever sin stemme på klimaets vegne i dag er det stort sett som å slå i bomull. Man møter ingen motstand, men etterlater heller ikke noe avtrykk. Selvsagt er «alle» klar over at klima er viktig, og at «noe» må gjøres» (ibid, 2019). Ved den illustrerende bomullsreferansen setter Hessen fingeren på noe slående med begrepet BU og øvelsen med å slå i bomull kan fremstå som et metaforisk bilde for de følelser det kan frembringe. Tar man til inntekt Mouffe og Laclaus (2013) blikk på konsensusøken og en avverging mot konfrontasjon som grobunn for politisk apati kan man identifisere en årsaksforklaring for Hessens sisyfosarbeid og Vetlesens (2008) observasjon av en avmakt i folket.

De danske forskerne Finn Mogensen og Karsten Schnack (2010) poengterer at befestningen av begrepet BU og UBU ikke har løst noen problemer, men har tvert imot ført til flere dilemmaer. De dilemma BU har lansert er fornuftige, men de advarer: «the more politically correct the rhetoric around sustainable development becomes, the more we may see a tendency to (mis)use ESD as a means to spread specific (political) viewpoints and interests» (Mogensen & Schnack, 2010, s. 62). Der maktmekanismer er påfallende synlig kan mekanismene forvente mer motstand (Foucault 1999). I dette kapitlet vil jeg derfor foreslå at ved å se på BU gjennom et konfliktperspektiv er det mulig å gjøre maktmekanismerne synligere, og derav gi dem motstand.

I kapitlet om BU introdusert jeg begrepet harmonimodell som forstått av de to svenske professorene John Öhman og Marie Öhman. De foreslår at man i grunn kan se på BU gjennom to perspektiver- konflikt- eller harmonimodell- og at dette setter en viktig skillelinje innenfor BU. Ut ifra et harmoniperspektiv er det mulig å skape en harmonisk samhandling mellom økonomisk, økologisk og sosial bærekraft, der det i relasjoner mellom disse ikke er ideoende ideologiske og politiske konflikter. Det er mulig å skape en vinn-vinn-situasjon for alle parter og det pekes ofte også på at økonomisk vekst er en *forutsetning* for å skape miljøvennlige og rettfærdige samfunn (Öhman & Öhman, 2012). I undersøkning av hvordan svenske elever forstår bærekraftig utvikling kommer det frem at eleven i stor grad støtter seg på en harmonimodell. Gjennom å beskrive BU gjennom et harmoni-perspektiv peker de på at elevene beskriver et bilde som i stor grad forfektes av en grønn vekst diskurs (Öhman &

Öhman, 2012, s. 68). I relasjonen mellom økologi og økonomi forstås denne relasjonen som både enkel, lett forenelig uten store anstrengelser. Elevene ser på god organisering av samfunnet som problemløser, og dermed at innbyggere i en stat ikke skal kunne trenge å gjøre store offer innen verken velstand eller økonomi for å oppnå bærekraftighet. Det heves en advarsel om at et harmoniperspektiv dermed ikke setter pekefinger på de sentrale utfordringene ved miljøkrisen og det bestående samfunnsmodellen som har skapt miljøkrisen ikke problematiseres. På denne måten blir UBU en ukritisk utdanningspedagogikk som legitimerer den hegemonistisk samfunnsmodellen og blir dermed et verktøy for å spre nyliberalt tankegods og kapitalistiske diskurser (Ibid, 2012, s. 68).

Som en motpart til dette kan man se på BU, og UBU gjennom et konfliktperspektiv. I dette perspektivet ser man at kun gjennom en radikal forandring kan man løse de store sosiale og miljøproblematikken man står ovenfor. Man må derfor stille seg kritisk til de politiske og økonomiske modeller som har en hegemonisk posisjon, og derfor må utdanning ta utgangspunkt i et mer *kritisk* perspektiv. Eksempler på dette er Naomi Klein (2014) som i sin nå berømte bok *This changes everything* ser at vi må skape en ny sosial bevegelse for å ta et oppgjør med nyliberalt tankegods, kapitalisme og ekstrativisme. Hele den globale kapitalistiske verdensorden og dens institusjoner må forkastes siden den ikke kan kontrolleres, og ei heller kontrollere seg selv på den måten klimaforandring krever. Et annet eksempel er Dryzek (2019) som delvis støtter denne tankerekken, men krever ikke en forandring av alt. Der Klein (2014) ønsker å forkaste hele systemet, peker Dryzek (2019) på at det nye menneskeskapte klimaet krever ikke nødvendigvis at vi ikke skal forandre alt, men det krever kapasiteten til å tenke nytt omkring alt og slik gjenskape samfunnet på en bærekraftig måte. Dryzek (2019) skriver om den nye verden menneskene må forholde seg til:

...it would seem that an effective response to the Anthropocene requires more than just changing everything. Instead, it needs to involve a permanent capacity to rethink everything: institutions, practices, social structures, worldviews, principles, and systems. Especially, given the lack of fixed reference points in ever-unfolding social-ecological systems, institutions for the Anthropocene are better analyzed not in light of static criteria (Dryzek, 2019, s. 12).

Hvis man støtter seg til Dryzek sin oppfatning om kravet den nært forestående sosioøkonomiske krisen stiller, vil dette stille likeverdige krav til didaktiske og pedagogiske spørsmål. Jeg mener i likhet med Dryzek (2019) at vi bør kunne kreve en *kritisk* betraktning av spesielt begrepet BU gjennom et konfliktperspektiv. BU er et nøkkelbegrep for å dra inn

perspektiver om sosiale forhold, økonomisk forhold og selvsagt miljøperspektiver. Av denne grunnen mener jeg at kravet er ytterligere skjerpet siden begrepet omfavner store og brede samfunnspolitiske spørsmål. Straume (2017) sier i en norsk kontekst at det er svært problematisk å snevre inn problemfeltet innenfor BU, der det blir spesielt viktig at Norge som et «land som har bygd opp en betydelig nasjonalformue gjennom utvinning av olje og gass, at vanskelige spørsmål om miljø og bærekraft settes i et størst mulig samfunnsmessig perspektiv»(2017, s. 14). Av denne grunnen ser jeg på det som essensielt for min videre analyse å betrakte BU innenfor et konfliktperspektiv. Det vil si at jeg anerkjenner de motstridende ideologiske føringer og derav posisjonerer meg som kritisk til en harmonimodell for BU. Sentralt for analysen vil det derfor være essensielt å se på hvordan diskurs former sosiale praksisen ved å ta utgangspunkt i *spesifikke* konfliktperspektiv.

## 2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

I dette avsnittet skal jeg argumentere for bruken av bærekraftsdidaktikk som begrep. For å avklare denne posisjonen ønsker jeg derfor å redegjøre for fremveksten av forskningsfeltet innenfor utdanning for bærekraftig utdanning. Dette betyr at jeg vil se på flere posisjoner og forståelser av UBU, og sentrale skillelinjer innenfor fagfeltet. Jeg vil argumentere for at i likhet med den *kritiske* diskursanalysen, er det flere tungtveiende grunner for *kritisk* bærekraftsdidaktikk. Når begrepet BU har blitt befestet og etablert gjennom den lovlige bindende læreplanen, er det etter mitt syn viktig å forholde seg vurderende og kritisk til begrepets innhold siden begrepet vil bli brukt flittig i norske klasserom.

Siden 1960-tallet har fagfeltet «miljøpedagogikk» eksistert. Dette som en reaksjon datidens miljøproblemer, der Rachel Carson (1952) gjennom sin bok *Den Tausen Våren* markerte starten på det vi kan forstå som den moderne miljøbevegelsen, og i forlengelsen av dette miljøpedagogikken (Kvamme & Sæther, 2019). Miljøpedagogikken falt innenfor naturfagets domene, og dets begynnelse som et naturfaglig anliggende har ringvirkninger frem til dagens realisering av UBU. Selv om miljøpedagogikken har blitt ettertrykkelig kritisert for å være «positivistiske og snever, med et teknisk-rasjonelt syn på menneskets forhold til naturen» er denne tankegangen ikke nødvendigvis et tilbakelagt tema i den norske skolen (I. Straume, 2017, s. 80).

Siden lansering av *Vår felles fremtid* i 1987 har utdanning blitt anerkjent som avgjørende for å skape et bærekraftig samfunn. Viktige premissettere som FN og UNESCO har gjennom handlingsplaner som blant annet Agenda 21 gitt skoleverket og utdanning en stor porsjon av

ansvaret for å realisere og fremme bærekraftig utvikling. UBU har derfor etablert seg som en hegemonisk diskurs innen bærekraftsdidaktikk (Knutsson, 2011). UBU er det Straume (2017) kaller «et ektefødt barn av de internasjonale prosesser som er dyrket gjennom UNESCO» (2017, s. 89). Dette kan danne grunnlaget for at den norske læreplanen i realisering av bærekraftsdidaktikk faller veldig nært FNs, UNESCO og bærekraftagendaens fremstilling av UBU. I dag artikuleres denne utdanningssdiskursen først og fremst gjennom *Bærekraftsmålene*. Satsningen på utdanning for bærekraftig utvikling er konkretisert i delmål 4.7 under målet om «God utdanning», som søker å sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling (*FN-sambandet*, 2022). Professor Astrid Sinnes (2021) ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet beskriver forståelsen av UBU i fagfornyelsen som enn som sammenfaller med det gjengse bildet av se de tre bærekraftsformene i forhold til hverandre, samt å forstå utfordringer og konflikter knyttet til dette. Eleven skal også gjennom undervisningen tilegne seg både kompetanse og vilje, som skal brukes til å forme verden til et mer bærekraftig samfunn. I læreplan er teknologiens rolle sterkt bundet til muligheten for fremtiden, der den både kan gi muligheter og utfordringer for en bærekraftig verden (Sinnes, 2021, s. 49).

### **2.2.1 Kritikk mot UBU**

Begrepet UBU er altså godt innarbeidet gjennom UNESCO og FN, men dette skjermer ikke begrepet for kritiske innvendinger. Disse innvendingene henger sammen med kritikken av selve begrepet BU og dens relasjon til økonomisk vekst og nyliberalisme. Arjen Wals (2015) som var en sentral figur under «FNs tiår for bærekraftig utvikling» fremmet i etterkant skarp kritikk, og skuffelse over UNESCO og deres «knefall for liberalisme» (I. Straume, 2017, s. 97). Sammen med John Huckle konkluderer de at UBU tenderer til å betrakte individer som isolerte størrelser, og undervurderer politiske spørsmål og betydningen av disse (Huckle & Wals, 2015). Dette argumenterer de for på bakgrunn av flere punkter. Det pekes på at UNESCO ikke anvender et systemkritisk perspektiv, og retter sterk kritikk mot UNESCO og FNs rolle som premissetter for bærekraftsdidaktikk.

The UN General Assembly is an assembly of nation states, not an assembly of the world's citizens. It cannot represent their common interests in sustainable development because the interests of the most powerful states are closely aligned with those of global capital (Huckle & Wals, 2015, s. 496).

Forståelsen av UBU er tett knyttet til politikk, og Wals (2015) hevder at den globale elitens trekning mot høyre har medførte angrep mot demokratiet og sosiokritisk pedagogikk. Dette har ført til at kritiske varianter av UBU har blitt marginalisert. Man har vendt seg bort fra å se en pedagogikk som omkretser begrep som makt, politikk og medborgerskap, og i stedet har man heller valgt å vektlegge individet, individets moral, samt holdninger og ansvar. UNESCO har dermed vært en sentral aktør i å utforme en hegemonisk diskurs innenfor bærekraft-, miljø-, og sosiale spørsmål som ikke utfordrer det bestående sosioøkonomiske systemet som Wals (2015) mener tjener en global kapitalistisk elite.

Dette kan vi illustrere gjennom å se på hvilke kompetanser som trekkes frem som sentrale for UBU. Disse kompetanse må elevene utvikle for å skape et bærekraftig samfunn.

Spenningsforholdet mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forhold trekkes frem, og temaets mangfoldige perspektiver gjør at kritisk tenking trekkes frem som en sentral kompetanse (Ott, 2019). Videre er det flere som peker på at kompetansen «systemforståelse» er viktig for å kunne håndtere bærekraftig utviklings komplekse omfang. Andre kompetanser som trekkes frem som skal følge av UBU er å tenke fremover, tenke kritisk og granske verdier og antakelser, samarbeide, føle empati, innta andres perspektiv, håndtere tvetydighet og utvikle frustrasjonstoleranse (Rieckmann, 2012; Wiek, 2011).

De danske forskerene Mogensen og Schnak (2010) kritiserer den nyliberale konteksten kompetanser forstås gjennom. Gjennom en rekontekstualisering av utdanningsinstitusjoner hevder de at nyliberale diskurser har skapt en fortelling om kompetanser som separate enheter. I en nyttediskurs på utdanning der utdanning skal forsørge næringslivet har det blitt skapt en utdanning med større søkelys på måling og vurdering. Dette henger også sammen med det som omtales som «pisa- sjokket» (Briseid, 2018). I konteksten av en nyliberal diskurs forstås dermed for eksempel kritisk tenking og handlingskompetanse som en selvstendig kompetanse, man kan måle handling som en egen avlukket aktivitet. Dette kan ha implikasjoner på undervisning, da separate kompetanser kan tildeles sin rettmessige plass eller ekskluderes fra noen rom.

I artikkelen «Why I Don't Want My Children to be Educated for Sustainable Development» retter Bob Jickling (1992) en utdanningsfilosofisk innvending mot UBU. Mer rettet mener han at det ikke er formålstjenlig å utdanne *for* noe. En utdanning *for* noe, der man skal utvikle en *handlingskompetanse* som forstås som separat og frarøvet fra andre kompetanser vil derfor bli en hull og indoktrinerende pedagogikk som ikke forholder seg til de iboende



nyliberale diskursene. Jickling (1992) oppsummer godt den kritiske posisjonen jeg støtter meg til i møte med UBU.

For us the task is not to educate for sustainable development. In a rapidly changing world we must enable students to debate, evaluate, and judge for themselves the relative merits of contesting positions. There is a world of difference between these two possibilities. The latter approach *is* about education; the former is not (Jickling, 1992, s. 8).

I møte med et økende pressende krav til samfunnsmessig omstilling og nytenking ser jeg det derfor som nødvendig å stille seg kritisk til pedagogikk som forsøker å opprettholde *status quo* ved å tilsløre og skjule konflikter innenfor BU. Det er et demokratisk problem, og sentral for de fleste pedagogiske forskningstradisjoner er demokratiet avgjørende (Kvamme & Sæther, 2019, s. 33).

### **2.2.2 Bærekraftsdidaktikk**

Jeg har valgt å bruke begrepet bærekraftsdidaktikk i stedet for det mye brukte utdanning for bærekraftig utvikling. Selv om blant annet Sinnes (2021) og Straume (2017) ser på UBU som et romslig nok begrep som muliggjør systemkritiske og politiske fremgangsmåter støtter jeg meg på Kvamme og Sæthers (2019) begrep Bærekraftsdidaktikk. I likhet med dem ser jeg også et behov for å fjerne seg fra BU og UBU som policybegrep samtidig som bærekraftsdidaktikk «gir en bedre forankring av feltet i forskning, lærerutdanning og praksisfeltet» (s. 35). Gjennom å tilføre et allmendidaktisk element åpner bærekraftsdidaktikk for å se på BUs plass i skolen i en større sammenheng, og gjør det aktuelt å se på lærebøker, og i utstrekking kontekstualisere læreboken i et rom der læreplanutvikling, politiske prosesser på lokal, global og nasjonal skala, og skolens samfunnsmandat spiller en rolle (Kvamme & Sæther, 2019, s. 33).

Bærekraftsdidaktikk skal legge til rette for at elevene blir politiske subjekter som aktivt tar del i omleggingen til et bærekraftig samfunn (Kvamme & Sæther, 2019, s. 33).

Bærekraftsdidaktikk må uansett forholde seg til begrepet BU, og Straume (2017) påpeker at selv om det er gjengs å bruke de tre former for bærekraft og se de i forhold med hverandre, er det ingen åpenbar måte som krystalliserer seg for hvordan dette skal gjøres i praksis. Dette henger sammen med at begrepet BU i seg selv er tvetydig. Det sentrale poenget er at eleven skal bli politiske subjekter, og må derfor også eksponeres for det politiske i de samfunnsmessige spørsmål. Det kan også tolkes som en rettighet der elever har rett til å få

kunnskap til trusler mot deres eget liv og klodens skjebne (Curren, 2009). For at undervisning skal kunne motivere til politisk handling trekker Maria Ojala (2013) frem et psykologisk perspektiv der skolen må gi elevene hjelp til å bearbeide frykt forbundet med klimaendringer. I forbindelse med dette finner hun at psykologisk mestringsstrategi som er både problemløsende og meningsskapende i størst grad korrelerer med mental tilfredshet og grønne handlingsvalg. Med meningsskapende mestringsstrategier mener hun strategier som;

«included both positive reappraisal, i.e., acknowledging that the climate threat is a big problem but also perceiving hopeful aspects such as increased knowledge about this threat in society, and trust, i.e., being able to remind oneself in times of stress that one has trust in different societal actors» (Ojala, 2013, s. 2194).

Bærekraftsdidaktikk burde derfor bedrive en pedagogikk som skaper politiske subjekter som ser verdien av samfunnsaktører som gjør seg verd tillit, og dermed også stiller krav og forpliktelser som bygger opp under dette. Klein (2014) beskriver en urovekkende følge av den nyliberale omformingen av samfunnet, og sier:

«..somewhere inside each of us dwells a belief in their central lie—that we are nothing but selfish, greedy, self-gratification machines. And if we are that, then what hope do we have of taking on the grand, often difficult, collective work that will be required to save ourselves in time? This, without a doubt, is neoliberalism’s single most damaging legacy: the realization of its bleak vision has isolated us enough from one another that it became possible to convince us that we are not just incapable of self-preservation but fundamentally not worth saving» (Klein, 2014, s. 72).

Det er mulig å håpe at bærekraftsdidaktikk kan være en aktør for å skape tro på handling, og sosiale institusjoner som er verdt elevens tillit.

## 2.3 Rom, sted og skala

Bærekraftig utvikling er omfattende agenda, med sammensatte dimensjoner som må ta hensyn til sosiale, økonomiske, miljømessige samt kulturelle dimensjoner. Dette fordrer at man trekker inn noen sentrale begreper innenfor samfunnsgeografi, der de mest sentrale er rom og skala.

Vi skiller gjerne mellom en absolutt, relativ, og relasjonell forståelse av rom, ofte kreditert til David Harvey (2016). Den relasjonelle romforståelsen tar hensyn til både den absolutte, og den relative forståelse av rom. Man kan definere det relasjonelle rommet som konstituert av «...relasjonen som er innebygd i objekter, aktører og praksiser» (Jordhus-Lier et al., 2017, s. 46). Denne forståelsen sier at hvis man skal forstå mønstre innenfor et geografiske rom er det ikke tilstrekkelig å beskrive et sted i henhold til dens absolutte eller relative lokasjon. Det relasjonelle rommet må settes i sammenheng med blant annet teknologi, arbeid, økologi og finans, på lokal skala, så vel som den globale skalaen. Det betyr at rommet er konstituert av økonomiske, politiske og sosiale relasjoner.

Undersøkelsen av det relasjonelle rommet krever at vi må avklare relasjonen mellom det lokale og det globale. Dette er et uttrykk for skala, et begrep som gjør oss i stand til å beskrive forskjellige nivåer, spesielt innenfor den politiske sfæren. Vi diskuterer gjerne flere politiske nivåer, fra det lokale på kommunenivå, til det globale med internasjonale organisasjoner som FN, og EU, med det nasjonale med staten som representant. Dette må forstås som en skala som representerer nivå i et vertikalt hierarki, der vi plasserer skale innenfor et høyt eller lavt nivå (Jordhus-Lier et al., 2017).

I en hverdagslig oppfatning tenker man ofte på skala som gitte og separate enheter, men dette forneker erkjennelsen av at skala også er sosial konstruert. Man kan se denne antagelsen gjennom analyse av distinkte skalaer, for eksempel kommunenivå, der man antar at dette er et gitt nivå. Dette er derimot ikke en naturgitt organisering av samfunnet eller skaler. For å illustrere dette trekker Jordhus-Lier (2017) frem hvordan globalisering har utfordret systemet og restrukturert skalaer innenfor samfunnet. Gjennom den keynianske velferdsmodellen (Cox, 1998) skjedde økonomisk utvikling, politisk regulering og sosial velferd stort sett innenfor nasjonale systemer. Gjennom endringer som følge av en globaliseringsprosess har det blitt skapt skiller mellom økonomisk globalisering, nasjonal politikk og lokalt arbeids og hverdagsliv. Dette ville Fairclough ha kalt rekontekstualisering (Skrede, 2017, s. 54). Gjennom rekontekstualisering, som i dette tilfellet, blir noe «løftet ut av sitt naturlige habitat og plassert i en ny kontekst med nye spilleregler» (Chouliaraki, 1999, s. 109 sitert i Skrede,

2017, s. 54). Dette har skapt en ny kontekst der rom for politisk representasjon og forhandling om lønn og arbeidsvilkår skjer utenfor nasjonale systemer. Globalisering har ført til at arbeidere er «forankret relativt i bestemte lokaliteter gjennom hjem, arbeid og sosiale relasjoner, mens viktige økonomiske og politiske prosesser som former deres liv foregår på andre skalaer» (Jordhus-Lier et al., 2017, s. 54). Dette skiftet, og resultatet av endring i det relasjonelle rom er drøftet i skandinavisk BU kontekst av flere (Knutsson, 2013; I. Straume, 2017; I. S. Straume, 2002). Dette betyr at en relasjonell forståelse av rom er sentral for å forstå hvordan makt utspiller seg innenfor den diskursive kampen om BU, og et sentralt begrep for å kunne diskutere uheldige konsekvenser av makt.

Det siste begrepet jeg ønsker å trekke frem er *sted*. Dette kan forstås som en avgrenset og meningsbærende del av rommet, eller et rom med mening (Cresswell 2015). Dette gir premisset for et rom. Hvilken mening et rom blir fylt med kan variere; et rom fylt av sosial praksis, maktutøvelse og diskursiv kamp. Den politiske geografen John Agnew (2015) skiller mellom ulike betydninger av rom. Vi kan se det som et rom for sosial praksis innenfor en bestemt arena, og man kan se sted som en kilde for mening, identitet, og stedsfølelse (Jordhus-Lier et al., 2017). I det følgende vil jeg utrede kort for sted som stedsfølelse og arena som relevant i forhold til min problemstilling. Stedsfølelsen ved et rom handler i grunn om hvilke meningsinnhold et sted er fylt med, dermed er det også foranderlig og kan brukes som maktmiddel. Gjennom å tilegne mening til et sted kan man regulere «hvilke personer, praksiser og ytringer som har en rettmessig plass» (Jordhus-Lier et al., 2017, s. 51). Dette gjør at gjennom å styre meningsinnholdet kan man skape og opprettholde en sosial praksis og orden. Den sosiale orden kan derimot utfordres gjennom individuelle og kollektive handlinger som utfordrer grenser og utfordrer meningsinnholdet i stedet (Cresswell 1996). Vi kan for eksempel se for oss at bærekraftsundervisning i et klasserom er et rom som kan fylles med meningsinnhold som bestemmer hvilke ytringer og sosial praksis som er akseptabelt. Kanskje vi kan se for oss Greta Thunberg og skolestreiken for klimaet i dette perspektivet. Det oppstår et uforenelig paradoks for Thunberg da kunnskapen hun har ervervet seg på skolen og viljen til endring, ikke er blitt omsatt til politisk valuta, nasjonalt, eller internasjonalt. Det er heller ikke plass for hennes «radikale» politiske meninger innenfor skolen som sted. Dette kan man for eksempel se gjennom tidligere statsminister Erna Solbergs uttalelse:

Jeg synes det er flott at vi har en tydelig talskvinne for ungdoms engasjement for klimaet. Så mener jeg fortsatt at du kan markere det uten å droppe ut av skolen. Det er fullt mulig å ha engasjement på fritiden sin (*Morgenbladet*, 2019).

Dette markerer at det politiske budskapet til Thunberg overskrider grenser og utfordrer stedets meningsinnhold. Thunberg blir derfor irettesatt av statsministeren som søker å opprettholde den sosiale orden. Se videre diskusjon av Ferrer (2021) som drøfter muligheten for systemkritikk innenfor UBU i skolen.

## 2.4 Makt, hegemoni og ideologi

Hva som blir presentert for skoleelever, hvilke løsninger og problemer som drøftes, og hvilke kunnskap som presenteres og hvordan man organiserer undervisning er forbundet med makt, og utvelgelsen av disse er et resultat av maktutøvelse. BU som sted er en følge av maktutøvelse. Dette er direkte forbundet med diskurs, da den hegemoniske diskursen er bestemmende for hva som velges og fremstilles som selvfølgelig og akseptabelt sosial praksis i rommet. Sentralt for kritisk diskursanalyse er makt, og derfor vil jeg presentere noen perspektiver på makt.

Det er flere måter å utøve, forstå, og beskrive makt på. Kritisk diskursanalyse setter først og fremst søkelys på de skjulte former for makt, som former vår verden og «hvordan visse ideologier naturaliseres og fremstår som det beste- eller enda bedre - som det eneste alternativet vi har» (Skrede, 2017, s. 27). Steve Lukes (2005) beskriver og skiller makt i tre forskjellige dimensjoner, og introduserer selv det tredimensjonale synet på makt. De to første er synlig, mens den tredje, og mest effektive formen er skjult. I den endimensjonale formen for makt kan vi forstå det som at person A har makt over person B, og kan dermed få den andre til å gjøre noe hen vanligvis ikke ville gjort, en maktutøvelse som primært er basert på maktutøvelse som kan observeres (Lukes, 2005, s. 19). Det todimensjonale synet er basert på ekskludering, og ved å holde bestemte diskusjoner og perspektiver utenfor politisk debatt og popkulturbetraktninger utøver man makt. Lukes (2005) videreutvikler dette, og peker blant annet på at det fortsatt kun er synlige konflikter som trekkes frem i maktutøvelse, og dermed kan man påstå at fravær av synlig konflikt er et bevis for konsensus. For å meditere dette og skape en teori som samsvarer med virkeligheten i større grad introduserer han det tredimensjonale perspektivet på makt. En kan utøve makt «gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker» (Skrede, 2017, s. 29) Dette er den mest effektive formen for maktutøvelse, da man gjennom å kontrollere folks tanker og begjær kan få de til å tro at de vil det samme som deg (Lukes, 2005, s. 27). Foucaults (1999, s. 99) innsikt angående makt og diskurser sammenfaller med dette synet, der han poengterer at der maktmekanismer er påfallende synlig kan mekanismene forvente mer motstand og dens suksess er proporsjonal til i hvor stor grad den kan skjule hvilke mekanismer den bruker for maktutøvelse. Selv om man

kan bli fristet til å peke fingre på «konger» og andre institusjoner som utøver denne makten, er det i Foucaults syn et for snevert syn på makt. Han mente at maktrelasjoner er komplekse og kan uttrykkes på mange forskjellige måter, der makt er en relasjonell og distribuert kraft som er til stede i alle relasjoner og interaksjoner mellom mennesker, og ikke noe som er begrenset til staten eller andre institusjoner.

Et samfunn legitimerer maktutøvelse, og samfunnet er såles avhengig av maktrelasjoner for å fungere. Eksempelvis stemmer vi i valg, og velger dermed representanter og en regjering som utøver makt, og samfunnet tildeler politiet legitimitet til å utøve makt gjennom vold og andre virkemidler. Det er derimot ikke denne maktutøvelsen kritisk diskursanalyse setter søkelyset mot. Når maktutøvelse får uheldige følger for noen sosiale grupper, bør den bli utsatt for kritisk analyse (Skrede, 2017). Man velger derfor å sette søkelys på tildekte maktstrukturer og usynlig makt. Gjennom å analysere skjulte maktstrukturer kan man dermed avdekke hvordan man reproducerer for eksempel nyliberalt tankegods, utilsiktet eller ikke (Skrede, 2017, s. 168).

Makt er skjult, også gjennom det Bourdieu ville forstå som *doxa*, de uskrevne spillereglene som blir tatt for gitt. Der Bourdieu ser på strukturer som former våre valg som følge av vår habitus og vilkårlige sosiale strukturer, og er dermed en følge av en material verden der vi lærer vår rettmessige plass i den sosiale verden. Dette kan forstås som inntekt for historisk materialisme (Grenfell, 2014, s. 57). Fairclough (2003) mener at det ikke er tilstrekkelig å undersøke og kritisere de strukturer Bourdieu er kritisk til, man må også vise hvordan sosiale begivenheter produserer den sosiale praksisen Bourdieu kritiserer (Skrede, 2017, s. 40). I henhold til et diskursanalytisk perspektiv vil det alltid forekomme en diskursiv kamp, og en diskurs kan aldri få en total dominans, men kan derimot inneha en hegemonisk posisjon (Jørgensen, 2002, s. 24).

Laclau og Mouffe (2001) påstår at «society is impossible», og mener med dette at man må forstå makt som en *produktiv* størrelse i likhet med Foucault (1999). Dette betyr at makt er ikke noe en utøver over andre, det er makt som produserer vår sosiale verden. Dette for å understreke at vår sosiale virkelighet er kontingent, og skiftende. «It is power that creates our knowledge, our identities and how we relate to one another as groups or individuals» (Jørgensen, 2002, s. 14). Makt er derfor produktiv siden den produserer virkeligheten på en spesifikk måte, på bekostning av andre mulige sosiale virkeligheter. Hvis en diskurs har oppnådd en «objektivitet» er det et tegn på hegemonisk makt. «Objectivity is sedimented power where the traces of power have become effaced, where it has been forgotten that the

world is politically constructed” (Laclau 1960, s. 60 i Jørgensen, 2002, s. 15). Altså har maktens virkemidler blitt skjult tilstrekkelig til at man antar at noe er objektivt, gitt av naturen og som følge det eneste mulige valgmulighet av mange (skjulte) muligheter. Når dette skjer kan man si at en diskurs har hegemoni. Overgangen mellom diskurs og ideologi er glidende, i denne oppgaven brukes ideologi i betydningen diskurs som har fått en bestemt politisk status.

## 2.5 Miljødiskurser

Selv om bærekraftig utvikling stiller det ubestridelig kravet om omstilling, er det ikke alltid klart hva som skal endres, og ei heller hvordan. Dette knytter Dryzek (2005) til miljødiskurser der de forskjellige diskurser vil artikulere hva som er problemet, men også hvilke løsninger som eksisterer og prioriteres. I denne masteroppgaven ønsker jeg å utdype og redefinere deler av Pedersens (2021) diskursive arbeid der han identifiserer tre distinkte diskurser; grønn vekst, nedvekst og rettferdighet. Jeg ønsker også å introdusere en ny dimensjon for å skape skillelinjer mellom diskursene og slik tilpasse Pedersens (2021) diskursive arbeid til et formål som tjener min analyse. Dette er inspirert av Dryzeks (2015) som klassifiserer miljødiskurser ut ifra hvordan de stiller seg til industrialismen der man enten stiller seg reformistisk eller radikal og hvordan de forholder seg til status quo i form av kreative eller prosaiske løsninger. Oppgavens hovedanliggende er ikke å kategorisere og identifisere miljødiskurser, men å slå fast hva som er den hegemoniske diskurs, og gjennom denne innsikten drøfte hvordan fortellingen om BU blir konstruert i de utvalgte lærebøkene. Bærekraftdidaktikkens hovedanliggende er å skape aktive politiske subjekter, og for å vurdere om fortellingen som konstrueres tjener dette mener jeg det er formålstjening å gjenskape og redefinere Dryzeks (2005) miljøkategorisering. For det første fjerner jeg aksene som kategoriserer en diskurs som radikal eller prosaisk, da jeg ikke ser det som relevant for min analyse. For det andre og sentralt for denne oppgaven beholder jeg aksene som Jordhus-Lier oversetter som reformistisk eller kreativ, men velger å kalle denne *saksorientert* eller *visjonær* (2017, s. 352). En saksorientert diskurs søker ikke gjennom sin artikulering å åpne for en alternativ forestilling av samfunnet og dens sosiale praksis selv om den i sin natur har momenter som fremholder transformasjon av samfunnet i en grønn retning. En visjonær diskurs ser det som et hovedanliggende å utfordre bestående og fastlåste forestillinger, og gjennom dette åpner for alternative forestillinger om samfunnet.

### 2.5.1 Grønn vekst- økologisk modernisering

Grønn vekst er den diskursen som kan sies å dominere BU, både internasjonalt og nasjonalt i norsk politikk (Dryzek, 2005; Hammer, 2016; Langhelle, 2020). De fleste norske politiske partier omfavner i større eller mindre grad ideer og løsninger som er forfektet av grønn vekst diskurs, eller strategi for økologisk modernisering (Hammer, 2016, s. 184). Internasjonalt er dette også en diskurs som i stor grad støttes av blant annet FNs utviklingsprogram (UNEP, UNESCO og andre internasjonale samarbeidsorganisasjoner som OECD og Verdensbanken. For BU, som forstått av *Vår felles fremtid*, er bærekraftig utvikling og økologisk modernisering det samme og representerer det samme verdenssyn (Hajer, 1996). Dryzek (2013) moderer dette noe, og mener at BU og økologisk moderniseringsdiskurs overlapper, men er ikke identiske verdenssyn.

I sin utfyllende diskusjon av bakgrunnen for dagens miljøpolitikk kaller Svein Hammer (2016) grønn vekst en syntese av to motstridende diskurser, diskurs om *evig vekst*, og *nedvekst* diskurs, der *evig vekst* er tesen, *nedvekst* er antitesen, og *grønn vekst* fremstår som et greit kompromiss og syntese av disse. Dette skillet mellom vekstmotstandere og tilhengere har vært mer eller mindre konstant siden 70-tallet og frem til i dag (Langhelle, 2020, s. 151). Som et utgangspunkt for analyse er det fruktbar grunn for forståelse å diskutere *vekst* som diskurs og der dens rolle som former av miljøpolitikk bør redegjøres for og vurderes.

I (svært) korte trekk kan man si at dagens økonomi og politiske system i stor grad er påvirket av liberalisme, og fra 80-tallet i stor grad nyliberalisme med dens tro på markedsløsninger og konkurranselogikk. Denne samfunnsutviklingen er bygget opp til den vi kjenner i dag, og som ifølge Hammer (2016) skaper en diskurs der *evig vekst* er et udiskutabelt og taust premiss for all politisk diskusjon og behandling av problematikk forbundet med BU. Diskursen bygger på flere ideer og verdier og i genealogien om vekst diskurs skrives inn elementer som kapitalismen, menneskelig frihet, industriell revolusjon, politisk og økonomisk liberalisme, nyliberalisme og økonomisk globalisering.

I Brundtlandrapporten blir ideen om bærekraft lansert. Den økonomiske og sosiale ordene var allerede etablert, men ble nå tilført en økologisk retning. Med dette signaliserer det at vekst- og framskrittspolitikken videreføres, men at man nå også må kreve bedre løsninger på vegne av miljøet (Hammer, 2016, s. 182). Forutsetningen for denne diskursen er tanken om at man kan frakoble økonomisk vekst fra veksten i miljøbelastning. Denne retningen kan betegnes som grønn-kapitalisme. Man ønsker ved å føye naturen inn i kapitalismen å forstå samspillet mellom naturen og økonomi slik at man kan skape systemer som gjør at man tar bedre valg på



vegne av miljøet. Brundtlandrapporten konkluderte med at det man trengte var «en ny epoke med økonomisk vekst - en vekst som er sterk og samtidig sosialt og miljømessig bærekraftig (Brundtland & Dahl, 1987, s. 11). Dette gjør at det ifølge Hammer (2016) fører til en politikk med blå grunntoner «der grønne priser, klimavoter, grønt skattesystem og... teknologioptimismen står sterkt» (Hammer, 2016, s. 192).

Empirisk sett har en markedsbasert teknologioptimisme en godt dokumentert effekt. Mennesker har vist stor evne til å møte nye erfaring med effektiv omstilling, og ideen om å videreføre realiseringen av en politikk som søker å «skape en vekstmekanisme som løser vekstens risikoer gjennom sin egen vekst» (Hammer, 2016, s. 75) er derfor ikke ubegrunnet, og bidrar til dens hegemoniske posisjon. Den reformerende karakteren ved problemløsnings- og bærekrafts diskurs som forstått av Dryzek (2005) gjør dem populære blant politikere og beslutningstakere, og vi snakker derfor gjerne om denne tilnærmingen til miljøproblemer som teknokratisk. Prioriterte tiltak vil typisk være reduksjon av drivhusgassutslipp gjennom utvikling av mer effektiv teknologi og bedre forvaltningspraksis av energi-, mat-, vann- og transportsystemer. I de senere årene har dette ofte blitt omtalt som «det grønne skiftet».

### **2.5.2 Nedvekst- limits to growth**

Nedvekst diskurs er implisitt koblet til *Limiths to growth* (Meadows et al., 2017) som ble utgitt i 1972 av Romaklubben. Rapporten representerer en skillelinje i debatten om bærekraftig utvikling. Vår felles fremtid legger frem et budskap om at ved å endre vekstens innhold kan man oppnå et bærekraftig samfunn og holde seg innenfor naturens tåleevner ved å skape en vinn-vinn-situasjon der veksten i seg skal løse problemene man møter. Dette står i kontrast til nedvekst diskurs der til *Limiths to growth*-rapporten legger til grunn et rimelig dystert anslag over fremtiden. Rapportens anslår at vekstens eksponentielle funksjon vil føre til at planetes tåleevne vil bli overskrid innen 100 år og spår at det mest sannsynlige utfallet uten en retningsendring fra vekst diskurs er en «sudden and uncontrollable decline in both population and industrial capacity» (Meadows et al., 2017, s. 114). Rapporten var såpass kontroversiell og omdiskutert etter utgivelsen at det under utformingen av *Vår felles fremtid* ble det gjort et poeng å ta en sterk avstand fra dette tankegodset. Det finnes dermed ingen referanser til rapporten i *Vår felles fremtid* (Langhelle, 2020, s. 150). Denne posisjonen argumenterer for at jordkloden, med dens begrensede ressurser, skaper en gitt ramme. Denne rammen må all politikk forholde seg til. Innenfor denne rammen vil det være selvsagt ifølge denne posisjonen at en evig vekst er umulig. Diskursen kan videre kobles til tre avgjørende faktorer. Dobson (2007) utdyper disse der (1) teknologiske løsninger ikke er tilstrekkelig, (2)

vekstens logikk har en eksponentiell karakter og (3) vekstproblemene samspiller og kan derfor ikke ses i isolasjon.

Ifølge Hammer (2016) søker fortsatt nedvekst diskurs løsninger innenfor det kjente industrisamfunnet rammer, med administrativ kontroll og et teknokratisk perspektiv, og dens fravær av demokratiske løsninger eller markedsbaserte løsninger har skapt «en viss avstand til hovedlinjene i de siste tiårenes politisk kultur» (Hammer, 2016, s. 184). Som et forsøk på å repolitisere utviklingsdebatten søker nedvekstdiskursen å sette seg i en bevist kritisk posisjon og skape en tydelig antagonistisk diskursiv artikulering. «When the language in use is inadequate, degrowth contributes to a new vocabulary to articulate what begs to be articulated» (Kothari et al., 2014, s. 364). At diskursen da beveger seg utenfor det Hammer (2016) ser på som de politiske hovedlinjene er derfor et bestemt valg, som sees som nødvendig for å ikke bli absorbert innenfor den hegemoniske «Grønn vekst» diskurs.

Degrowth was chosen not only as a provocative slogan, but also as one difficult to co-opt. For the moment, it has worked, though it has occasionally been used by certain politicians and journalists as a synonym of recession (Kothari et al., 2014, s. 371).

Cosme(2017) peker på at innenfor diskursen er det fortsatt vanskelig å nøyaktig definere hva nedvekst betyr, men helt sentralt er dens påstand om at man må forlate ideen om vekst, og bevege oss utenfor det Hammer (2016) ville forstått som den implisitte vekst diskurs artikulert av «grønn vekst». Ideen om samfunnet som et verktøy for produktivitet må forlates, i likhet med artikulering som søker å kun gjøre veksten i seg selv bærekraftig.

Van Bergh (2011) kritiserer nedvekst diskurs og påstår at det viktigste er ikke om veksten går opp eller ned, men at miljøbelastninger går ned. Videre peker han også på at de radikale endringene som kreves kan føre til store utilsiktede negative sosiale påvirkninger. Han mener nedvekst diskurs kan søke utenfor demokratiet der man kanskje måtte kreve en autoritativ stat for å gjennomføre store radikale endringer, og støtter seg dermed på Hammer (2016) sitt syn på diskursen. Kallis (2011) i sitt forsvar sier at med erkjennelsen av at når grensene for planeten er nådd, er nedvekst uunngåelig. Disse og de fleste teoretikere som representanter nedvekst peker på at flere lover som retter seg mot miljø og redistribusjon som for eksempel borgerlønn, kortere arbeidsuke, og høyere skatt på forbruk og utslipp til der man søker et bedre samfunn. Dette er fortsatt også innenfor demokratiske prosesser, men man søker å bevege seg utenfor den hegemoniske utviklings- og vekst diskursen.

I kjernen for nedvekst peker diskursen på «failure of traditional economic and political systems and their associated ideologies (e.g., capitalism, socialism, social-liberalism and possibly sustainable development as well)» (Martínez-Alier et al., 2010, s. 1743). Videre er diskursen sentral for ønske om å omfordele inntekt og formue både mellom og innad i nasjoner. Spørsmålet blir da hvordan man kan gjøre denne bærekraftig. Dipesh Chakrabarty (2009) har uttalt: «The mansion of modern freedoms stands on an ever-expanding base of fossil-fuel use»(Chakrabarty, 2009, s. 208) og peker dermed på en ofte repetert kritikk mot nedvekst diskursen. Hvordan skal man ivareta de sosiale goder som vi har og fortsette å utvikle *sosial* bærekraft, hvis vi stopper den økonomiske veksten. Dryzek (2019) spør retorisk:

What are we to make of the fact that the rise of social movements in the second half of the twentieth century—which yielded remarkable advances in addressing injustices associated with gender, sexuality, race, and national origin—coincided with the Great Acceleration in material consumption and production? Or that by far the greatest-ever reduction in numbers of people in poverty has been achieved by China’s rapid economic growth over several decades? (Dryzek, 2019, s. 66)

Dryzek (2019) svarer på dette ved å påpeke at koblingen mellom sosial rettferdighet og økonomisk vekst er en diskurs som nekter å koble seg fra hverandre, og derfor er relasjonen mellom økonomisk vekst og økende sosial rettferdighet sett på som naturlig. Denne relasjonen har en hegemonisk posisjon innenfor sosial rettferdighetsdiskurs. Proponenter for nedvekst diskursen peker derimot på at man ikke kan se noen korrelasjon mellom den eksplosive økonomiske veksten i vestlige land de siste tiårene og høyere menneskelig velstand, sosial tilfredsstillelse og rettferdighet (Jackson & Senker, 2011). Økonomisk vekst og utvikling kan dermed framkales fra diskursen om økonomisk vekst, og samtidig oppnå sosial rettferdighet. Diskursen søker å bevege seg fra et materialistisk samfunn til et «convivial and participatory society» (Cosme et al., 2017, s. 322).

Nedvekst diskurs absorberer elementer fra rettferdighetsdiskurs, og blir derfor ofte kritisert for dens opphav fra det metaforiske «nord». Det pekes på at diskursen har en mangelfull diskusjon av hvordan nedvekst vil påvirke utviklingslandene i «sør» (Cosme et al., 2017, s. 331). Det pekes også på at diskursen selv om den søker demokrati og valgfrihet som det høyeste prinsipp vil så store omveltninger muligens føre med seg store konsekvenser og en topp-styrt sterk statsløsning. Som Van den Bergh (2011) også har pekt på er det ikke

nødvendigvis en korrelasjon mellom nedgang i GDP og lavere klimautslipp, og diskursen fokuserer i større grad på det sosiale aspektet ved nedvekst ut ifra et vestlig perspektiv.

Nedvekstdiskursen forsvarer kritikken på dets vestlige perspektiv og holdbarhet kun innenfor den vestlige verden på flere punkter. For det første peker de på at nedvekst i nord, vil skape økologisk rom for vekst i sør. Men dette rommet som skapes, skal ikke konstrueres for at sør skal følge samme bane som det såkalt «overutviklede» nord.

(...) degrowth should be pursued in the North, not in order to allow the South to follow the same path, but first and foremost in order to liberate conceptual space for countries there to find their own trajectories to what they define as the good life. In the South there is a wealth of alternative cosmovisions and political projects such as Buen Vivir in Latin America (...) These visions express alternatives to development, alternative trajectories of socio-economic system. They often put forward claims for global environmental justice. They only stand to flourish by a retreat of the growth imaginary in the Northern countries that have promoted it, if not forced it to the rest of the world (D'Alisa et al., 2015, s. 34).

Med dette ser vi at i nedvekstdiskursen med viten og vilje søker å stå i direkte opposisjon med bærekraftig utvikling som den hegemoniske utviklingsmodellen, og en radikal (for noen) kritikk av selve ideen om utvikling. Det pekes på at det er ikke gjennomføringen av utviklingen som har feilet, men det er selve ideen om utvikling som må settes på prøve «The problem is not in the lack of implementation, but rather in the concept of development as linear, unidirectional material and financial growth» (Kothari et al., 2014, s. 91).

### 2.5.3 Rettferdighet

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for den diskursen jeg har valgt å kalle rettferdighetsdiskurs. Sentralt innenfor denne brede diskursen vil være å peke på de diskurser som er forenelig med å se på urettferdighet. Denne aksen skaper et bilde av urettferdighet som eksisterer i flere rom, og på flere nivåer. På det globale nivået vil diskursen peke på forholdet mellom de metaforiske nord-sør, og peker på urettferdighet som følge av kapitalisme, ideologi og historiske forhold som fører til en vedvarende sosial og økonomisk urettferdighet i samfunnet.

Begrepet bærekraftig utvikling forente to adskilte diskusjoner som har pågått siden 1960-tallet, og blir beskrevet som et «politisk mesterverk» da det klarte å berolige og forene to adskilte diskusjoner under en felles paraply (Selby, 2006). Vi kan forenkle dette og si at utviklingsdebatten handlet om «utviklingslandene» i det globale sør, mens miljødebatten handlet om konsekvensen av industrialiseringen i det globale nord. Dette ga ro til aktivister som var redd for at klimakampen neglisjerte de underprivilegerte og fattige, samtidig som det forsikret klimaaktivistene om at de som kjempet for sosial rettferdighet ikke hadde et utelukkende menneskeorientert syn på bekostning av miljøproblematikken (ibid, 2006). Dette skiller vedvarer i dag og er en sentral diskursiv og ideologisk skillelinje i bærekraftig utvikling (Langhelle, 2020).

Prognosene for klimaendringer peker på ekstrem flom, hyppigere og mer intense hetebølger, større vannmangel, et stort tap av biomangfold og en reduksjon i matproduksjon som følge av dette. Dette vil føre til at menneskeheten som en helhet vil lide, men især trekkes det frem at fattige fra utviklingsland i størst grad vil lide som følge av klimaendringer. I dag rapporteres det at hvert år dør det 400.000 mennesker som følge av klimapåvirkning, der barn i utviklingsland er den påfallende største gruppen (Danièle Revel, 2012). Med tanke på økonomiske forhold finner man også at utviklingsland vil lide økonomisk som følge av uheldige følger av klimaendring og vil mest sannsynlig føre til stagnerende vekst i sammenligning med post-industrialiserte land (Dryzek, 2014, s. 209; World Bank, 2012).

Hickels (2020) analyse av historiske utslipp siden 1850-tallet der man beregner lands utslipp i forhold til hvor mye de overstiger de grenseverdier som er satt for planetens eksistens viser at de industrialiserte landene som definert av FN står for 92% av de utslippene som overstiger grenseverdiene for CO<sub>2</sub> utslipp. Dette gir et godt bilde av hvilke nasjoner som i størst grad har bidratt til klimaendringene og man kan også peke på forskjeller mellom økonomiske klasser der man ser at de rikeste 1% av befolkningen forbruker 175 ganger mer karbon enn de fattigste 10% (United Nations, 2019, s. 6).

Tidsaldere i geografien defineres ofte ut ifra tydelige markører i landskapet, og mange mener jordens geologi og miljø er så preget av menneskelig påvirkning at det nå kan sies at vi har tredd inn i en ny tidsalder; antropocen (Hofstad & Delsett, 2022). Steget inn i den nye tidsalderen viser at mennesker er en avgjørende innvirkning på jordens systemer, med potensielt katastrofale resultater. Den nye menneskelige tidsalderen fremhever og avslører allerede eksisterende urettferdigheter og ulikheter på jorden. Jordens klimaendring og konsekvenser av den avslører en kontrast mellom de som er mest ansvarlig for klimaendringene, og de som opplever de største konsekvensene (Dryzek, 2019, s. 158). Urettferdigheten i denne prosessen avslører ikke bare eksisterende ulikheter, men forsterker de allerede tilstedeværende ulikheter.

Flere har pekt på potensialet og tiltagende konturer av en graverende utvikling der de mest privilegerte lagene av samfunnet blir skånet for konsekvensene av klimaforandringer. Desmond Tutu (2007) lanserte begrepet «adaption apartheid» som peker på konsekvensen av at mer velstående personer og nasjoner kan skjerme seg selv fra de verste konsekvensene av klimaendringer, mens de fattige må ta største delen av støytten. Se blant annet Lukacs (2014) og den foreslåtte Eko Atlantic utenfor Lagos, Nigeria. «Adaption apartheid» er et begrep som fremhever at når noen land har fordeler og tidlig kan foreta «det grønne skiftet» vil de fortsette og forsterke de ulikheter som allerede eksisterer. På denne måten fortsetter urettferdigheten der dagens post-industrialiserte land fortsetter å ha en fordel som bare akselerer ulikheten, basert på et problem som i stor grad allerede er forårsaket av en håndfull industrialiserte land. Dette er også trukket frem av menneskerettighetsrådet til FN, som trekker frem flere mulige forsterkninger av nåværende ulikhet. Her blir også det tradisjonelle skillet mellom nord og sør noe utvisket da ulikheten også vil forsterkes innenfor samfunnslagene i industrialiserte land, samt mellom utviklingsland og industrialiserte land. De som lever i fattigdom vil fortsette å ta den største støytten av klimaendringen, men middelklassefamilier i utviklingsland vil også kunne drives til fattigdom. Framskritt innenfor fattigdom- og sykdomsbekjennelse står i fare for å viskes ut (United Nations, 2019, s. 5).

Dryzek (2019) mener det er berettiget i den nye tidsalderen å spørre seg om hvem som har ansvaret for den urettferdighet som blir begått, og samtidig besvare hvorvidt rettferdighet fortsatt har en plass i den forestående klimakrisen som er forespeilet jordkloden og menneskeheten. Nedenfor er et sitat av Dryzek (2019) der han stiller seg spørrende til hvem som bærer den største byrden og som derfor burde rette opp i urettferdigheten:

Is it the governments of the heaviest-polluting nations, individual citizens within them, the companies that have extracted and exported fossil fuels, or all of the above? And what about wealthy consumers in poor countries? Should poor people in rich countries be exempt? (Dryzek, 2019, s. 58).

Problemene som oppstår som følge av klimaendringene er så komplekse at fordeling av byrden for å rette opp urettferdigheten som er begått er til dels like kompleks som interaksjonen mellom mennesker og planetens systemer og ikke- menneskelige liv.

Bærekraftig utvikling har fra sin begynnelse samlet flere om en felles sak. Man kan påstå at «grønn vekst» diskurs sammenfalt helt eller delvis med bærekraftig utvikling som presentert av *Vår Felles Fremtid* (Hajer, 1996). Dette er tuftet på en liberal økonomisk politikk og i de siste tiårene i større grad en nyliberal forståelse. Klein (2015) peker blant annet på et paradigme der global handel stadig ofrer klima og meningsfulle programmer for fornybar energi på frihandelens kors. Hun peker på tre elementer av den nyliberalistiske ideologien som bunner ut i det hun kaller *ekstravitisme*, 1) privatisering av offentligheten, 2) deregulering og senkede skatter for næringslivet som 3) betales med kutt i offentlige utgifter. Denne utvinningen av naturområder og ressurser fortsetter helt til det ikke er lønnsomt, da landskapet forlates rasert. Straume (2017) peker på i redegjøring om verdenssyn at det uten unntak er den vestlige sivilisasjonens tenkemåter som er opphavet og grunnlaget for en utnyttende fremgangsmåte av naturen. Hun trekker frem forskjellige betegnelser i litteraturen som «..tingliggjøring av naturen, kommodifisering, antroposentrisme, individualisme» og flere (2017, s. 38). Alle disse kjennetegnes av at de hever menneskets over alt ikke-menneskelig, og antas å herske over andre tenkemåter.

Samir Amin er en egyptisk teoretiker som ofte trekkes frem som en uavhengighetsteoretiker som analyserer hvordan industrilandene i nord er avhengig av utviklingslandene i sør for fortsatt økonomisk utvikling og er en stemme fra sør som støtter Klein (2014) sin analyse av den nyliberale påvirkningen av BU. I sin kritikk av tusenårsmålene argumenterer Amin (2006) for at målene ble utformet gjennom en prosess som fortiet stemmer fra sør og solidifiserte hegemoni over FN som forfekter nyliberale kapitalistiske ideer gjennom BU-agendaen som favoriserer industrilandene i nord. Spesielt fremhever han at det er paradoksalt og hyklersk at målene setter seg ut å eliminere fattigdom, men tar ikke et oppgjør med landene eller systemene som har skapt ulikheten (2006, s. 6). Tusenårsmålene er vanskelig å være uenig i, da målene har noble intensjoner. Derimot mener han at debatten om hvordan man skal nå målene feies under teppet, og metoden er «..assumed without question that

liberalisme is perfectly compatible with the achievement of the goals» (Amin, 2006, s. 2). Modellene presenteres som uten alternativer basert på et objektivt mål om globalisering av en type som reduseres nasjonens makt til regulering og overlater makten til transnasjonale selskaper og markedskrefter. Denne type nyliberalisme kan sees som en distinkt fase i kampen mellom markedsledet og statsledet kapitalisme (Leitner et al., 2007, s. 6). Med dette mener han at de perifere landene blir redusert til å tjene akkumuleringen av kapital og makt i de dominante landene og i et slikt perspektiv kan man ikke si at det er mulig med bærekraftig utvikling. «The ideology of capitalisme ignores the concept of substantial development, for it recognizes only expanding markets» (Amin, 2006, s. 9). Amin mener det er berettiget å stille seg spørsmål om hvorvidt forfatteren av tusenårsmålene har andre intensjoner enn å redusere fattigdom, styrke utdanning, og styrke kvinners likestilling.

Skrede (2017, s. 42) diskuterer nyliberalismen på bakgrunn av et diskursanalytisk fremgangsmåte og trekker frem flere trekk ved denne ideologien som støtter Amins (2006) og Kleins (2014) kritikk . Blant annet trekker Skrede (2017) frem Fine (2010) og Birch og Mykhnenko (2010) som fremhever frem flere sentrale trekk av ideologien som understreker de tidligere poeng. Kapitalismen kan kun reprodusere seg gjennom å absorbere ikke-kapitalistisk produksjon, og dermed skader den selve livsnerven den er avhengig av (Fine, 2010, s. 153). Dette legger seg tett opp mot Amins (2006) analyse av avhengighetsforholdet mellom det globale nord og sør. Videre påpekes det at nyliberalismen nedgraderer og «omformer andre sosiale sfærer i tråd med egen logikk» (Skrede, 2017, s. 41) som er nøyaktig den prosessen Amin (2006) trekker frem som kritikkverdig med tusenårsmålene. Til slutt mener Skrede (2017), med støtte av Birch og Mykhnenko (2010), at man kan påstå at en slags nyliberal *common sense* har kolonisert det vestlige sivile samfunn. Denne analysen vil mest sannsynlig Amin (2006) støtte seg på, hele den tiden han søker å peke på den stille ubestridte objektive logikken som favoriserer de industrialiserte nyliberale landene på bekostning av utviklingslandene i sør.



## 2.5.4 Oppsummering og operasjonalisering

Öhman & Öhman (2012) med å rette søkelyset på konfliktperspektiv i relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige hevder at det er uunngåelige spenninger og motsetninger mellom de tre dimensjonene. Ved å utrede for to diskurser som står i konflikt med harmoniperspektivet artikulert av grønn vekst diskurs kan man analysere lærebøkene ut fra et bestemt, eller *spesifikt* konfliktperspektiv. Mouffe (2005) argumenterer for at et demokrati krever en prosess av diskursiv artikulasjon som skaper politiske identiteter. Disse står nødvendigvis i konflikt med hverandre da artikulasjonen skaper en skillelinje mellom «vi» og «de». Ved å gjemme interessekonflikten, ideologiske motsetninger og den diskursive kampen, angriper man selve livsblodet til demokratiet (ibid, 2005). Demokratiske ideer står som helt sentrale retningslinjer for pedagogikkens dannelsingsprosjekt og bærekraftsdidaktikk. Ved å løfte frem skillelinjene innenfor UBU mener jeg dette er en fruktbar måte å drive samfunnsfagundervisning og bærekraftsdidaktikk. Denne tankegangen er til dels basert på marxistiske ideer, men i motsetningen til klassisk marxisme ser ikke Mouffe (2005) og post-marxistene på disse interessekonfliktene som bestemte og predeterminerte. Disse er derimot konstruert og historiske kontingent, der den diskursive artikulasjonen skaper politiske skillelinjer. Min redegjøring for miljødiskurser kan forståes som en måte å teoretisere disse skillelinjene, og dermed også skape et spesifikt konfliktperspektiv som skaper et utgangspunkt for den diskursive analysen. Dette *spesifikke* konfliktperspektivet vil bli ytterligere analysert ved å introdusere kategoriene *saksorientert* og *visjonær* som er et forsøk på å beskrive hvorvidt en diskurs åpner for alternative forestillinger om samfunnet. Dette kjennetegnet knyttes tett opp mot en diskurs nodalpunkt «utvikling».

På dette tidspunktet kan det være viktig å presisere at man ikke bør se på de enkelte diskurser eller ideologier som lukkede statiske enheter, men derimot ideer og diskusjoner som påvirker hverandre, og som man vil se inkluderer læreplan og lærebøker et flerstemt ideologisk og diskursivt teppe. Hammer (2016) advarer om å se diskursenes posisjoner som lukkede enheter, da de eksisterer vekselvis og påvirker samfunnsutviklingen med dets ideer i interaksjon med hverandre. Langhelle (2020) trekker blant annet frem at de aller fleste nok vil være enig i at en ukritisk vekst av fossile brennstoffer ikke kan forenes med bærekraftig utvikling, og fra *nedvekst* diskursen har man blant annet dratt inn impulser som sirkulær økonomi som svar på hvordan man kan unngå å overskride jordens tålegrense (2020, s. 152).

Under kan man se en revidert tabell inspirert av Pedersen (2021) som er et forsøk på å operasjonalisere de utvalgte diskursene. Innenfor de enkelte teoriene har jeg skrevet løsninger

og problemer som representerer de ulike diskursene. Basert på teoretiseringen og drøftingene av de ulike diskursene har jeg også kategorisert diskurs som henholdsvis (1) visjonær eller saksorientert, og (2) konfliktperspektiv eller harmoniperspektiv.

Tabell 1 Miljødiskurser

	<b>Grønn vekst</b>	<b>Nedvekst</b>	<b>Rettferdighet</b>
<b>Problemer</b>	Ikke klart å integrere klima- og miljø i den økonomiske veksten	Økonomisk vekst, overforbruk, kapitalisme, «overutviklet nord»	Nord-sør urettferdighet. Fordeling av ressurser, ansvar og makt. Utviklingsparadigme
<b>Løsninger</b>	Grønnfarget kapitalisme. Innovasjon, handel, teknologi og teknokratiske løsninger. Bærekraftig ressursutvinning	Senke økonomisk vekst i nord. Økologisk rom for vekst i sør. Rekonstruere meningsinnhold til velstand og fremskritt	Fordeling av ressurser og ansvar. Diskursiv innflytelse. Løsninger nedenfra og opp. Fokus på marginale stemmer
<b>Kjennetegn</b>	Saksorientert, harmoniperspektiv.	Visjonær, konfliktperspektiv	Visjonær, konfliktperspektiv

### 3 Metode

Denne mastergraden vil anvende kritisk diskursanalyse med Fairclough sin fremgangsmåte og teoribakgrunn kombinert med begreper hentet fra Laclau og Mouffes (2001) for å forstå og gi kontekst til miljødiskurser. Dette for å *kritisk* undersøke representasjoner og fortellinger i lærebøker i kontekst av makt, ideologi, språk, utvikling og utdanning. Undersøkelsen tar utgangspunkt i problemstillingen:

#### **Hvilke diskurser for bærekraftig utvikling er hegemonisk i samfunnsfagslæremidler for 8-10 trinn?**

Samfunnsfag står frem som det faget som er desidert mest avhengig av lærebøker (Børhaug, 2012), og gir meg en semiotisk inngang til fenomenet jeg ønsker å undersøke. Med utgangspunkt i min inngang til dette fenomenet er kritisk diskursanalyse en formålstjenende metode, mer spesifikk Norman Faircloughs dialektiske-relasjonelle tilnærming som betyr at jeg ønsker å undersøke den dialektiske relasjonen mellom (politisk) tekst og sosial praksis. Dette vil jeg komme tilbake til senere i metodekapittelet.

Sentralt for kritisk diskursanalyse står normativ argumentasjon. Kritisk diskursanalyse er kritisk samfunnsforskning, der målet er å «forstå bedre hvordan samfunn fungerer - hvordan det produserer både fordelaktig og uønskede effekter- samtidig som en forsøker å foreslå hvordan de uheldige effektene kan elimineres» (Skrede, 2017, s. 39). Av denne grunn mener Fairclough at man ikke tar utgangspunkt i utelukkende akademiske problemstillinger, men at undersøkelsen også har et element av politiske spørsmål (Chouliaraki og Fairclough, 1999).

Det første forskningsspørsmålet lyder:

#### **Hvordan konstruerer den hegemoniske diskursen en fortelling om bærekraftig utvikling?**

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å undersøke hvilke problemer og løsninger som blir løftet. Spørsmål som ble stilt under prosessen var blant annet: Hvilke aktører presenteres i fremstillingene og hvordan blir de representert? Er noen aktører skjult? Hvilke valgmuligheter presenteres? Gjennom å sette søkelyset på hegemonisk artikulasjon og dens konstruksjon av fortelling om BU vil det illustrere hvilke problemer og løsninger fortellingen konstruerer som faktiske og prioritert. Dette vil bli kontekstualisert av de analytiske begrepene *konflikt-harmoni* og *visjonær/saksorientert*.

Fortellingen om BU i læreboken er delaktig i å skape et rom for hva som er ønskelig og aksepterte ytringer og handlinger i bærekraftsundervisning. Av denne grunn ønsker jeg også å belyse problemstillingen videre med forskningsspørsmålet:

### **Hvilke implikasjoner for undervisning kan den hegemoniske diskursen ha på undervisning?**

Den andre delen av oppgaven vil i størst grad omhandle normative spørsmål og vil forsøke å avdekke forholdet mellom tekst og sosial praksis i en kontekst av bærekraftsdidaktikk. Den er normativ fordi hvis undersøkelsen avdekker uheldig følger, *bør* vi endre den (Chouliaraki og Fairclough 1999, s. 65).

## **3.1 Vitenskapeteoretisk utgangspunkt**

Denne oppgavens ontologi er forankret i kritisk realisme, som vil si at vi anerkjenner at det fins en objektiv virkelighet mens den epistemologiske fremgangsmåten er forankret i sosialkonstruktivismen. Det betyr at metoden bygger på kritisk realisme, som underbygger *kritisk* diskursanalyse. Dette vil si at kritisk diskursanalyse ikke bare søker å forklare, fortolke og beskrive den sosiale realitet. Den er *kritisk* siden man gjennom å avdekke diskursers påvirkning på den sosiale verden også kan si om den er uheldig eller ikke, og i forlengelsen av dette også forandre den gitte virkeligheten i retningen av hva en mener den *kunne* og *burde* være. Dermed kan man underbygge normative argumenter i kritisk samfunnsforskning (Skrede, 2017, s. 78).

### **3.1.1 Kritisk realisme og den objektive verden**

Kritisk realisme er det ontologiske utgangspunktet for kritisk diskursanalyse. Mange regner den britiske filosofien Roy Bhaskar som grunnleggeren av kritisk realisme (Alvesson, 2009, s. 40). Kritisk realisme deler inn virkeligheten i tre domener. Det *empiriske* domenet som er observasjoner og erfaringer vi kan foreta oss, det *faktiske* domenet som er de fenomener og begivenheter som utspiller seg. Disse domenenene eksisterer uavhengig av om de er observert eller erfart. I det *virkelige* domenet finner man strukturer og mekanismer, som inkluderer både naturvitenskapelig kausale krefter og sosiale strukturer (Skrede, 2017, s. 70). Fairclough posisjonerer seg innenfor en konstruktivistisk tradisjon, men ved å bruke kritisk realisme som teori aksepterer han ikke at den sosiale virkeligheten kan reduseres til kun diskurs i sin helhet. Dette omtales som en «akademisk misforståelse» av Joar Skrede (2017, s. 79) der han refererer til avvisningen av diskursanalyse som rent sosialkonstruktivistisk; en verden redusert til kun diskurs.

Sentralt for kritisk realisme peker Bhaskar på to teorivitenskapelige feilslutninger, den *ontiske* og *epistemiske*. Gjennom å anta at «ontologisk realisme og epistemologisk relativisme er kompatible størrelser» (Skrede, 2017, s. 80) søker kritisk realisme å omgå den klassiske debatten mellom relativismen og positivismen. *Det virkelige domenet* kan ikke reduseres til vår kunnskap om virkeligheten, som er skiftende og utilstrekkelig (Fairclough, 2003, s. 14), og videre kan man si at hvis man antar at verden er avhengig av vår kunnskap om verden foretar man seg den *epistemiske feilslutningen*. Dette teoretiske perspektivet ligner på Cornelius Castoriadi (1987) og hans *magmatiske ontologi*. Han mener at verden består av *imaginære sosiale betydninger*. I likhet med kritisk realisme ser han også at verden eksisterer i en objektiv forstand utenfor den menneskelige sosiale betydning som konstituerer den sosiale verden. Den objektive verden, der naturen som et begrep eksisterer uavhengig av menneskers forestillinger.

Slik Castoriadi (1987) ser det består verden av forskjellige *sjikt* som lener seg mot hverandre. I dette ligger den *magmatiske ontologien* der den sosiale verden lener seg mot naturen. Den sosiale verden kan ikke forstås som deterministisk, men hvordan den sosiale verden er instituert er ikke helt vilkårlig, og kan ikke institueres på *hvilken som helst måte*. Dette vil være det Bhaskar refererer til som den ontologiske feilslutningen; å anta at egenskaper ved verdene dikterer vår kunnskap om verdene og dermed reduserer epistemologi til ontologi (Skrede, 2017, s. 80). Naturen gir derimot grunnlag for alt som er mulig å forestille seg. Gjennom disse teoretikerne kan man dermed si at naturen eksisterer. Det gir et grunnlag for å kunne si at klimaendringene har konstituert den sosiale verden, som gir grunnlaget for at et begrep som BU er skapt. Dette forespeiler en objektiv virkelighet og et reelt utgangspunkt i en objektiv virkelighet selv om begrepet er konstruert av flerfoldige sosiale representasjoner som sammen med diskursordener styrer og påvirker hvordan man konstruerer sammenhenger og løsninger (I. Straume, 2017).

### 3.1.2 Sosialkonstruktivismen og språket

Som et teoretisk ståsted aksepteres kritisk realisme objektiv virkelighet, derimot er denne virkeligheten kun tilgjengelig for oss gjennom våre representasjoner, tolkninger og måten vi selv konstruerer mening i henhold til sosialkonstruktivismen. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet var et oppgjør mot den logiske positivismen og gjennom en språklig vending kritiserer man positivitetenes tro på at ved tilstrekkelig nok presise begrep kunne man beskrive verden slik den er (B. Sæther, 2017). Den språklige vendingen som argumenteres for i det sosialkonstruktivistiske perspektivet peker på at våre observasjoner av verden påvirkes av hvilke begreper vi ser dem gjennom. Felles for alle sosialkonstruktivister står ideen om at synet på verden er historisk og kulturelt betinget, den er sosialt skapt og gjennom forskning må man avdekke og analysere hvordan denne prosessen foregår i praksis. I dette perspektivet antar man at forståelsen av verden blir formet av tolkningen og omtolkninger av verden gjennom sosiale samhandlinger og kan dras tilbake til det såkalte Thomas-teoremet som sier «Det mennesket oppfatter som virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser» (Tjora, 2020). Dette vil si at en tolkning av situasjon vil påvirke hvordan man handler i situasjonen og tolkningen i effekt konstituerer virkeligheten.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet var et oppgjør mot den logiske positivismen og gjennom det som omtales som *den språklig vending* kritiserer man positivitetenes tro på at ved tilstrekkelig nok presise begrep kunne man beskrive verden slik den er (B. Sæther, 2017). En rendyrket nyliberal ideolog vil for eksempel muligens se på evolusjonsteorien med en større overbevisning om konkurranseaspektets påvirkning og fremheve det som særlig viktig for den naturlige seleksjon i naturen og undervurdere det symbiotiske perspektivet. Ved å bruke språket for å analysere kan man se hvilke motsetninger man konstruerer med språket og hvilke verdier man tilegner begreper og kategorier. Ved dette fremhever også sosialkonstruktivistene det iboende ustabile forholdet vår kunnskap til verden og vår verden er, og at man med dette også må kunne analysere og kritisere også det som oppfattes som selvsagt og naturlig (B. Sæther, 2017). Fordi vi alltid er fortolkende og aktive subjekter, er vår kunnskap og verdensbilde produktet av kategoriseringen av virkeligheten (Jørgensen, 2002). Dermed er språket med på å produsere og reproducere sosiale forhold og sosial praksis.

## 3.2 Kritisk diskursanalyse

Jeg har til nå redegjort for hvordan språket og de tegnene vi bruker for å skape representasjoner av virkeligheten gir språket mening i relasjon til verden vi lever i. Vi kan også slå fast at selv om vi ofte forstår hverandre når vi omtaler forskjellige abstrakte fenomener er det ikke nødvendigvis konsensus om meningsdannelsen i disse representasjonene. Jørgensen (2002) sier man på et basalt nivå kan forstå diskurs som «...a particular way of talking about and understanding the world and understanding the word (or an aspect of the world)» (2002, s. 2). Hun trekker frem medisinsk diskurs som eksempel, og sier at diskursanalyse er en analyse av mønstrene innenfor den spesifikke diskursen. På denne måten kan vi også si at vi har en bærekraft diskurs og kan analysere denne ved å se på mønstrene den følger.

Jørgensen (2002) utdyper dette videre og sier at diskursanalyse er både en metode og teori som kan brukes til å analysere et bestemt fenomen der de fleste diskursanalytiske framgangsmåter tar som utgangspunkt at de ønsker å avdekke maktrelasjoner eller representasjoner.

### 3.2.1 Fairclough og den dialektiske-relasjonelle tilnærmingen

Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse omtales ofte som dialektisk-relasjonell og jeg tolker denne som hensiktsmessig for min analyse av flere grunner. Fairclough (2009) kategoriserer tre måter å forstå begrepet diskurs på som forklart av Skrede (2017):

- (1) Meningsdannelse som et element av sosiale prosesser. Dette er en bred forståelse som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer.
- (2) Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis, for eksempel i politikken, hvor det er utviklet et spesifikt politikerspråk.
- (3) En måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv, for eksempel en nyliberal diskurs som hevder at markedet er svar på de fleste spørsmål (Skrede, 2017, s. 26).

Den brede forståelse av diskurs som meningsdannelse som et element av sosial praksis omtaler Fairclough (2009) som *semiosis*, som er en bredere en semiotikk som konnoterer at språk bare er en av flere semiotiske modaliteter. «Dersom semiosis er et element av sosial praksis, må vi spørre oss hva som er relasjonen mellom semiosis og andre elementer av sosial praksis» (Skrede, 2017, s. 26). Med basis i kritisk realisme ønsker man ikke å redusere virkeligheten til kun språk. Sosial praksis er ikke kun semiotikk. Metoden forstås som

relasjonell siden jeg i møte med politisk tekst må se teksten som en del av sosial praksis og sosiale strukturer. Teksten og sosiale strukturer står i en dialektisk relasjon til hverandre, som gjør at en tekst har en politisk funksjon. «Det er en institusjon i teksten, eller bak teksten i form av sosiale strukturer og makt relasjoner» (Ibid, 2017, s. 27). Jeg forstår tekstutvalget som en politisk tekst siden den bidrar til å konstituere og reproducere sosiale maktforhold.

Selv om ikke Fairclough ser på språk som den eneste delen av sosial praksis, spiller den fortsatt en viktig rolle. Språket for Fairclough har tre bestanddeler; *genre*, *diskurser* og *stiler*. Genre er semiotiske måter å kommunisere på (Chouliaraki, 1999, s. 164). I denne oppgaven kan vi si at lærebøker er en spesifikk type genre, der læreboken som genre krystalliserer seg ved å ha trekk ved seg som kan gjenkjennes i lignende tekster. Diskurser er måter man kan representere på, som knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver. Disse vil bli påvirket av hvilke genrer de er artikulert gjennom. Til slutt kan man utrykke en semiotisk måte å være på, dette kaller Fairclough (2003) for *stiler*.

En slik tilnærming til kritisk diskursanalyse er opptatt av «relasjonene mellom ulike institusjoner, organisasjoner, samfunnsmessige strukturer, etc, og de semiotiske praksisene som disse er relatert til» (Skrede, 2017, s27). Dette skaper også et behov for å trekke inn flere samfunnsvitenskapelige teorier som jeg har gjort under teoridelen for å kunne analysere tekst, i tillegg til diskursanalytiske metoder på et lingvistisk nivå i relasjon til den sosiale praksis.

### **3.2.2 Forskningsdesign**

Den dialektiske-relasjonelle kritiske diskursanalysen er godt egnet til å analysere samfunnsvitenskapelige fenomener. Hensikten med denne analysen er å identifisere den hegemoniske diskursen i utvalgte lærebøker, og analysere hvordan denne artikulerer og formidler en fortelling om BU. Siden skolen er et resultat av politiske prosesser ser jeg det derfor som sentralt for analysen å inkludere flere samfunnsvitenskapelige perspektiver i prosessen. Dette skaper et bedre grunnlag for å kunne avdekke hvordan fortellingen om BU blir konstruert, og se de utvalgte diskurser i relasjon til de samfunnsstrukturer som er med å forme de. Den kritiske diskursanalytiske fremgangsmåten krever i større grad en teoretisk fremgangsmåte i forhold til andre diskursanalytiske metoder (Skrede, 2017, s. 26). Dette gjør at teoridelen er sentral del av denne oppgaven.

I starten av prosjektet startet koding av datamaterialet med å lese alle lærebøker fra perm til perm og beskrive og kode gjennom diskursanalytiske metoder hvordan de utvalgte diskurser ble presentert. Bakgrunnen for dette var at BU sees som et tverrfaglig emne, med bakgrunn i



Meld. St. 28 (2015–2016) «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» som fastslår at BU som tverrfaglig tema skal innlemmes i det faglige innholdet, der det er relevant. Denne fremgangsmåten viste seg å være for omfattende. Neumann (2001, s. 55) sier at man på et tidspunkt må si at man har lest nok, selv om man ikke har inkludert alle relevante tekster. Jensen (2010) poengterer at uavhengig av en diskurs omfang vil et utvalg av tekster gi uttrykk for hovedtrekk ved diskursen, og et større datautvalg vil i stor grad bestå av re-representasjoner. Siden analysen operer på det lingvistiske nivået ble dataomfanget overveldende, og ville muligens kreve en kvantitativ tilnærming for å kunne bearbeide omfanget av dataen. Analysen begrenser derfor utvalget basert på tre kriterier; at lærebøkene er skrevet i henhold til LK20, de er samfunnsfagbøker på grunnskolen, og de utvalgte kapitlene er begrenset til de som eksplisitt omhandler BU lærebøker. Dette gir meg mulighet til å dykke dypper i de utvalgte tekstene og foreta en lingvistisk analyse som kan forsterke den dialektiske-relasjonelle analysen.

Koding og analyse av data ble utførte i to prosesser. Den første identifiserte temaer som ble behandlet i kapitlene, samt løsninger som presentert av de utvalgte diskurser i lærebøkene. Dette ble gjort gjennom en kategorisering i tabelloppsett som et grep for å systematisere og operasjonalisere datagrunnlaget. På bakgrunn av denne prosessen ble tekstutdrag som tolkes som relevant til problemstilling og forskningsspørsmål valgt ut for næranalyse på et lingvistisk nivå. Disse ble analysert på bakgrunn av en pragmatisk fremgangsmåte der diskursanalytiske lingvistiske metoder ble anvendt etter hva jeg tolket som mest hensiktsmessig for å kunne avdekke ideologisk diskurs. Under analysearbeid fikk jeg et inntrykk av at de temaer som ble behandlet, og representasjon av diskurs hadde ideologiske føringer og de lingvistiske metodene på språknivå ble derfor sentral for å kunne avdekke institusjonen *i* teksten. Denne prosessen skapte et behov for å utforme en teoretisk ramme for å analysere det jeg mente å se i teksten, og på bakgrunn av dette valgte jeg å definere begrepene *saksorientert*, og *visjonær* som analytiske verktøy for analyse og drøfting. Dette gir et grunnlag for å drøfte normative spørsmål, som er basert på bærekraftsdidaktikk og demokratiske prinsipper, som gir grunnlag for å hevde at noe *bør* endres.

### **3.2.3 Verktøy og begreper for diskursanalyse**

Når du utforsker et bestemt tema og hvordan det omtales av spesifikke aktører, har du definert en diskursorden. Noen diskurser kan ha så stor innflytelse at de påvirker andre diskursordener, noe som kalles interdiskursivitet. Diskursorden refererer til de diskursene som er aktive innenfor et bestemt område, som for eksempel BU. De ordene som en diskurs består av kalles momenter, og artikulasjon er all praksis som bidrar til å etablere en diskurs ved bruk av språk. Et element kan være et ord eller et begrep som motstridende diskurser kjemper for å definere. Noen elementer er mer åpne for ulike tolkninger, disse blir betegnet som flytende betegnelser. Nodalpunkt blir definert som meningsbærende ord og begreper som har en privilegert posisjon innenfor de ulike diskursene innenfor en diskursiv orden og som gjør at de andre ordene i diskursen får en bestemt mening. Hegemoni refererer til dominansen som en gruppe har innenfor en bestemt diskurs, noe som gir dem makten til å regulere diskursen. Diskursiv kamp innebærer at det eksisterer flere konkurrerende diskurser, og at det pågår en kamp mellom ulike parter over tid (Jørgensen, 2002).

#### **3.2.3.1 Nominalisering og passivering**

For å avdekke hegemonisk diskurs vil det være sentralt å se på hvilke aktører, og prosessor som blir fremhevet, og forfordekket gjennom språket. Innenfor Fairclough sitt analytiske begrepsapparat kan man avdekke dette ved hjelp av å se på grammatiske metaforer. Disse kalles nominalisering og passivering. Innenfor kritisk diskursanalyse blir bruken av passivering og nominalisering ofte et tegn på at det kan være ideologier involvert (Skrede, 2017, s. 48).

Nominalisering kjennetegnes ofte ved å bruke substantiver istedenfor verb, med resultatet av at man dermed søker å fremstille en prosess som en enhet- eller ting. Et klassisk eksempel på dette er begrepet globalisering, som ofte er nominalisert. Ved å nominalisere globalisering fører dette til at man «kamouflerer ansvar ved å fjerne handlende subjekter» (Skrede, 2017, s. 115). Dette vil Fairclough si er å tingliggjøre prosesser ved bruken av et substantiv (Fairclough, 2003, s. 12). Nominalisering kan dermed bidra til å skjule maktforhold og ansvar.

Passivering er en annen språklig strategi som også kan bidra til å skjule ansvar og maktforhold. Dette skjer når subjektet i en setning blir utelatt eller gjort til objekt, og handlingen blir beskrevet på en måte som ikke avslører hvem som faktisk utfører handlingen.

Dette kan også føre til at forhold som gjelder ansvar og skyld fremstår diffust og vagt da prosesser ikke har en eksplisitt handlende og aktiv aktør.

### 3.2.3.2 Antagelser

Antagelser (presuppositions) er i likhet med nominalisering og passivisering et språklig virkemiddel som kan skjule og fordekke aktørforhold ansvar. Skrede (2017) oversetter det engelske ordet presuppositions, eller assumptions til antakelser og definerer antagelser som «et felles verdigrunnlag» (2017, s. 55). Disse antagelser er underforståtte meninger som må ligge til grunn for at vi skal kunne forstå en setning. Dette er et krav for at vi skal forstå hverandre, da selv ved å si «Osten er svett» må man ha en felles antagelse og forståelse av hva en ost er, og hva det vil si når en ost svetter. Å undersøke de underliggende antagelsene bak ost, og svette er nok ikke særlig fruktbart, derimot kan man ved å undersøke antagelser som fremstår som åpenbare og naturgitt, selv om de er høyst diskuterbare, være avslørende for mulige ideologisk diskurs. Dette kaller Fairclough «pre-constructed elements (elementer)» (Fairclough, 1995, s. 107). Elementer, som det fremgår av definisjonen er et begrep eller ord det foregår en diskursiv kamp om, er altså allerede ferdig definert og antatt i teksten. Den diskursive kampen er dermed skjult gjennom språklige virkemidler. Gjennom å forme verdigrunnlaget og konstruere elementer med et bestemt innhold som underforstått og selvsagt kan man derved utøve makt, og skape hegemoniske oppfatninger (Fairclough, 2003, s. 55).

Skrede (2017) velger å trekke frem to type antagelser av flere mulige. Den første er en eksistensiell antagelse, en antagelse om hva som eksisterer og finnes. David Machin og Andrea Mayr (2012) som har skrevet utstrakt om kritisk diskursanalyse trekker frem en setning for å illustrere den eksistensielle antagelsen: British culture is under threat by immigration (Machin & Mayr, 2012, s. 153). Man antar rent eksistensielt at det dermed finnes en britisk kultur, selv om de peker på at en oppfattelse av en kultur i en essensiell forståelse i stor grad er en illusjon. Man skjuler dermed store variasjoner og forandringer innenfor «british culture». De peker på at ofte blir denne antakelsen antatt for å skape en kontrast med «immigration» som da kan utvanne og true denne kulturen som man antar eksisterer. Dette er ofte et ideologisk motivert språklig virkemiddel.

Den andre sier noe om etikk, og verdier, der man gjennom underforståtte antakelser kommuniserer noe normativt om hva som er godt, eller ønskelig. For å understreke hvordan man kan forstå en verdiantakelse trekker Skrede (2017) frem økonomisk vekst, og noens forståelse av dette som et ubestridt gode. I en sosial praksis som antar dette vil man

med denne antagelsen kun diskutere på hvilke forskjellige måter en kan oppnå *vekst* og fordeler og bakdeler med disse. Man vil dermed sjeldent argumentere mot *vekst*. I dette og lignende tilfeller er det derfor nærliggende å tro at denne verdiantagelsen er ideologisk assosiert med nyliberal økonomisk og politisk diskurs. Derfor konkluderer Skrede (2017) med «antagelsene og diskursene de er assosiert med, er ideologiske signifikante» (Skrede, 2017, s. 56). Av denne grunn er det fruktbart å undersøke også det som ikke sies eksplisitt.

### 3.3 Metodiske betraktninger og innvendinger

Kritisk diskursanalyse stiller seg innenfor en kritisk samfunnsforskning og bør vurderes på en måte som er relevant innenfor dette paradigmet i drøftingen av oppgavens reliabilitet, og validitet siden disse begrepene stammer fra et positivistisk perspektiv (Golafshani, 2015). Siden denne forskningen tar utgangspunkt i en kritisk posisjon, kan man heller ikke si at det finnes en objektiv posisjon man posisjonerer seg i for å analysere tekst (Fairclough, 2003, s. 14). For å forsterke denne oppgavens reliabilitet understrekes det viktigheten av å være så transparent og eksplisitt som mulig i presentasjonen av eget arbeid. Dette betyr at «kritisk diskursanalyse kan sies å være presis og etterprøvable i den grad leseren kan se hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen» (Skrede, 2017, s. 160). Jeg har i denne oppgaven derfor prøvd å være tydelig i bruken av begrep, og på hvilket grunnlag jeg bruker disse. Ved dette mener Skrede (2017) at man kan si at en kritisk diskursanalyse er etterprøvable. Datamaterialet i denne oppgaven er såkalt *naturlig foreliggende* i den betydningen at jeg som forsker ikke er aktiv involvert i skapningen av datamaterialet (Edgren, 2021, s. 150). Analyse av slik data kan øke reliabilitet, men det fordrer at forskeren gir en detaljert presentasjon av datamaterialet gjennom å for eksempel gjengi lengre sitater istedenfor parafrasering og oppsummering, og det vil kunne være en fare for at jeg i behandlingen av data velger ut sitater som kun støtter opp under min egen eventuelle forhåndsbestemte konklusjon (Skrede, 2017, s. 158). Jeg har prøvd å unngå denne fellen ved å i så stor grad trekke frem lengre sitater som kan sies å være representative for teksten i sin helhet. Sentral for oppgaven er de avgrensingen av de utvalgte diskurser jeg har anvendt i analysearbeidet. Disse er ikke ferdig avklarte begreper, men er noe jeg selv må konstruere og arbeide med som en form av idealtyper (Winther Jørgensen, 1999, s. 149). Det er derfor sentralt for oppgavens validitet at jeg har klart å avgrense diskursene på en måte som fremstår rimelig, noe jeg forhåpentligvis har klart ved å skrive en inngående teoridel som omhandler miljødiskurs.

## 4 Analyse

### 4.1 Presentasjon av lærebøker

Den første delen av analysen vil undersøke hvordan BU er presentert på et overordnet nivå i lærebøkene gjennom en kvalitativ innholdsanalyse for å kunne avklare tekstens struktur, målsetninger og temaer. De utvalgte lærebøker er utgitt av tre kjente forlag, og alle tre forlag er godt representerte i den norske skolen. De tre bøkene er utgitt fra henholdsvis Cappelen Damm, Aschehoug, og Gyldendal. Bøkene vil bli presentert i tur og rekke, før jeg siden vil se på likheter, ulikheter og kort sammenligner bøkene og viser til noen generelle trekk ved fremstillingen.

#### 4.1.1 Cappelen Damm- Samfunnsfag

Cappelen Damm har tre lærebøker, en for hvert trinn på ungdomsskolen. Over alle lærebøker er det totalt fire kapitler som omhandler bærekraftig utvikling. Samfunnsfag 8 introduserer BU i kapitlet «Hva er bærekraft» skrevet av kapitelforfatter Svein Hammer. Samfunnsfag 9 fortsetter med kapitlet «Bærekraftig samfunn» skrevet av Ingerid Salvesen. Kapitlet utdyper temaet BU, og det fremstår som at forfatter ønsker å introdusere elevene til forhold som omhandler sosial bærekraft og inkluderer noen visjonære momenter. Ingerid Salvesen er også forfatter av kapitlet «Bærekraftig utvikling» i Samfunnsfag 10, men får også selskap av Haakon Larsen som skriver det avsluttende kapitlet «Fremtidens utfordringer». Salvesens kapittel virker til å ta en saksorientert fremgangsmåte i drøfting og redegjøring for utfordringer i dagens samfunn i funksjon som en slags avsluttede betraktning på de problemer lærebokserien har drøftet.

Totalt sett har forlaget tildelt temaet 137 sider, alle kapitlene er plassert sist eller helt sist i boken. Forlaget avviker noe fra standard læreboksjanger (genre) med at forlaget har titulert kapittel. Dette gjør at forlaget åpner for en personlig stil innenfor den vanligvis ganske lukkede og stabile læreboksjangeren. For eksempel referer kapitelforfatteren i Relevans 8 (2020) til sin egen hjemby Hemnes i drøfting av et tema, «Selv vokste jeg opp ved havkanten, på Hemnesberget i Nordland (Bredahl, 2020, s. 243). Jeg mener dette åpner tekstboksangeren for en større grad av eksplisitt normativ drøfting ved at avsender kan anvende en personlig stil gir dette muligheten til et større mangfold av perspektiver og normativ drøfting ved at vurderinger kan tilskrives forfatterens egne oppfatning. Dette gjør at man kan skille fra «lærebokfakta» og meninger i teksten på en annen måte enn de andre bøkene i utvalget. Jeg mener fortelling om BU artikulert gjennom en personlig stil åpner for

en større grad av visjonære elementer og konfliktperspektiver beroende på den personlige stilen enn hva lærebøker vanligvis tillater.

### **4.1.2 Gyldendal- Relevans**

Gyldendal har gitt ut tre bøker i kjølvannet av en ny læreplan. Relevans 8, Relevans 9 og Relevans 10. Sistnevnte inneholder ingen kapitler som direkte omhandler BU, og er derfor ikke tatt med i utvalget. Relevans 8 introduserer BU i kapittelet «Ressursene vi deler» gjennom begrepet naturressurser. Teksten ser blant annet på hvilke typer ressurser man har (fornybar/-ikke/-betinget), fordelingen og forbruket av disse, samt hvordan dette påvirker jordkloden. Dette rammes inn i introduksjonen av en intertekstuell henvisning og sitat av Mahatma Gandhi, der teksten siterer «There is enough on Earth for everybody's need, but not enough for everybody's greed» (Heidenreich, 2020, s. 197), og utdyper senere at Gandhi var spesielt kritisk mot forbruket i vestlige land. Innledningsvis kan teksten tilskrives en nedvekst- og rettferdighetsdiskurs. Ved denne introduksjonen introduserer man BU som et verdispørsmål. Dette kan man se gjennom blant annet tekstens retoriske spørsmål «Hvem er de grådige i verden, tror du?» (Heidenreich, 2020, s. 193), og «Kan vi kreve at folk i fattige land skal gi avkall på et bedre liv, når vi i de rikeste landene lever i overflod» (Heidenreich, 2020, s. 210). Teksten setter som premiss at vi har nok ressurser, som bare må fordeles rettferdig, og at dette er et spørsmål om verdier. Premisset for teksten tar altså utgangspunktet i en rettferdighetsdiskurs.

### **4.1.3 Aschehoug- Arena**

I likhet med de andre forlagene har Arena en lærebok for hvert klassetrinn på ungdomsskolen. Lærebøkene er delt i tre deler som virker å reflektere de tre tverrfaglige emnene i LK20.

Denne oppdeling er vedvarende i alle bøker. «Del 1-Individ og samfunn» har store likhetstrekk tematisk og innholdsmessig med det tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring», «del 2- Demokrati og deltakelse» har en lik relasjon til det tverrfaglige emnet «Demokrati og medborgerskap», mens «Del 3- En bærekraftig verden» er forbundet med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

Det kan virke som Arena legger opp til en tverrfaglig metode i sin tilnærming til BU. De har også tatt avstand fra policybegrepet BU, men dette er nok ikke signifikant da man også har valgt å ikke bruke begrep som medborgerskap, til fordel for den mer generelle beskrivelsen «deltakelse» som plassholder.

#### 4.1.4 Oversikt og tabell

Under ser man tabell over sidetall og temaer som er behandlet i hver enkelt lærebok samt løsninger som presentert innenfor de utvalgte diskurser. Tabellen inkluderer i stikkordformat hvordan læreboken presenter løsninger innenfor de utvalgte diskurser.

Tabell 2 Aschehoug- Arena

Aschehoug	Sidetall	Temaer behandlet:	Grønn vekst	Nedvekst	Rettferdighet
Arena 8	59 sider	<p>Industrielle revolusjon, jordbruksrevolusjon og det grønne skiftet (Kan teknologi redde verden?)</p> <p>Mennesket og naturen, hvem er ansvarlig (internasjonalt samarbeid, politikeres ansvar, ditt ansvar)</p> <p>Ulike ressurstyper (hav, berggrunn, jorda), bærekraftig bruk og fordeling av ressurser.</p>	<p>Dikotomier og prioriteringer</p> <p>Det grønne skiftet</p> <p>Forbrukermakt</p> <p>Bærekraftig ressursbruk</p>	Teknologi pessimister	<p>Godt og fritt liv</p> <p>Internasjonale avtaler</p>
Arena 9	61 sider	<p>Levekår, «fattige og rike land», FNs bærekraftsmålen arbeidsplan, sammenheng mellom levekår og lykke.</p> <p>Jobbmarked, fremtidens jobbmarked, personlig økonomi, forbrukervalg og forbrukermakt.</p>	<p>Grønn vekst</p> <p>FNs bærekraftsmål</p> <p>Handel</p> <p>Innovasjon</p> <p>Forbrukermakt</p>	<p>Kritikk av frihandel.</p> <p>Forbruk</p> <p>Lykke</p> <p>Sirkulær økonomi</p>	<p>Kjennetegn ved «fattige og rike land»</p> <p>Økonomi</p> <p>Bistand</p> <p>Handel.</p> <p>Arbeidsforhold</p>
Arena 10	67 sider	<p>Befolkningsvekst, demografiske forhold i nåtid og fremtid, levekår og befolkningsvekst, migrasjon,</p> <p>Ressurser og ressursbruk, havet, regnskog, ferskvannsressurser, bærekraftig bruk av ressurser.</p> <p>Klima, Globale ulikheter og klimaendringer, forbrukermakt og internasjonale samfunn og avtaler</p>	<p>Det grønne skiftet</p> <p>Innovasjon</p> <p>Ressursforvaltning</p> <p>Stabilisere folkevekst</p> <p>Sirkulær økonomi</p> <p>Forbrukermakt</p>	Sirkulær økonomi	<p>Familieplanlegging</p> <p>Utdanning</p> <p>Likestilling</p> <p>klimarobust- god økonomi, stabilt styresett.</p> <p>Urfolksrettigheter</p> <p>Klimatilpassing</p> <p>Investeringer</p>
<b>Totalt</b>	187 sider				

Tabell 3 Cappelen Damm- Samfunnsfag

<i>Cappelen Damm</i>	Sidetall	Temaer behandlet	Grønn vekst	Nedvekst	Rettferdighet
Samfunnsfag 8 (Svein Hammer)	29 sider	Økologi, økonomi, sosial bærekraft, mennesker og natur (jordbruk og teknologisk revolusjon), BU (organisasjoner, historie, og klimaendring)	Det grønne skiftet  Økonomisk vekst  Bærekraftig ressursbruk  Forbrukermakt  Saksorientert løsninger	Redusere forbruk  Sirkulærøkonomi  Natur i sentrum	FNs bærekraftsmål
Samfunnsfag 9 (Ingerid Salvesen)	33 sider	Global ulikhet og klimaurettferdighet. Ressursfordeling, hvordan bygge bærekraftige samfunn.	Innovasjon  Økonomisk vekst  Handel	Sirkulærøkonomi  Nedvekst i nord  Fritid og lykke	Sosiale forhold og urettferdighet  Fordeling av ressurser  Makt- og systemkritiske perspektiver.  Visjonære muligheter  Multinasjonale bedrifters ansvar
Samfunnsfag 10 (Ingerid Salvesen og Haakon Larsen)	75 sider	Likestilling, årsaker til fattigdom og ulikhet, internasjonalt samarbeid, beskrivelse av handlingsalternativer, gode og dårlige sider ved teknologi, grønnvasking og sirkulær økonomi.  Klimaendring/vær/miljø, samfunnet tilpasser seg klimaendring, det grønne skiftet, demokrati og forbrukermakt	Handel  Forbrukermakt  Det grønne skiftet  Likestilling  Dikotomier  Teknologioptimisme  Demokratiske verdier	Sirkulær økonomi  Forlate vekstparadigmet  Lykke og velstand  Reduser forbruk	Trade-not aid.  Makt- og systemkritisk perspektiver  Rettferdig skattelegging  Økonomisk vekst  Likestilling  Fordeling av ressurser  Arbeidsmulighet
<b>Totalt</b>	137 sider				



Tabell 4 Gyldendal- Relevans

Gyldendal	Sidetall	Temaer behandlet	Grønn vekst	Nedvekst	Rettferdighet
Relevans 8	33 sider	Ressurser, global oppvarming, økologisk fotavtrykk, jordbruk og bioteknolog, klimaendring, artsmangfold, levevilkår og økonomisk vekst, allmenningens tragedie, ressursforbannelsen (årsak til fattigdom- indre vs ytre faktorer).	Teknokratiske og administrative løsninger.  Dikotomier.  Økonomisk vekst  Innovasjon  Individfokus	Ikke representert	Økonomisk vekst.  Likestilling  Fordeling
Relevans 9	31 sider	Bærekraftig utvikling, ressurser (-konflikt, bærekraftig bruk, levevilkår) Allmenningens tragedie, forbruker (grønnvasking, forbrukermakt), ressurskonflikt, matsvinn, tekstil industrien, det grønne skiftet, ny teknologi og handlingsalternativer.	Dikotomier  Forbrukermakt  Det grønne skiftet  Ressursforvaltning	Sirkulær økonomi	Styresett  Investering  Bistand  Arbeidsforhold
Total:	64 sider				
<b>Akkumulert total:</b>	388 sider				

#### 4.1.5 Drøfting og oppsummering

Ser vi kun på mengde basert på sidetall kan det fremstå som at Arena har lagt mest vekt på BU, og med samme logikk kan man si at Relevans legger minst vekt på BU. Dette er en påstand med lav reliabilitet. Undersøkelsen viser i større grad at lærebøkene har valgt forskjellige måter å presentere temaet på. Arena-serien er gjennomgående forbundet med de tre tverrfaglige temaene fra læreplanen, mens Relevans har flere kapitler som er løst forbundet med BU som tematikk, uten å eksplisitt nevne dette. For eksempel kapittel 1 i Relevans 8 «Landskapet og menneskene» som tar for seg temaene naturlandskap, kulturlandskap, arealbrukskonflikter, bosetninger og naturfarer. Ingen steder nevnes BU eksplisitt, og kapitlet havner derfor utenfor denne oppgavens datautvalg. BUs nærliggende temaer behandles, men blir istedenfor koblet opp mot klimaendringer, naturkatastrofer, bosetning og dens sammenheng med identitet samt konflikter som oppstår som følge av bruken av naturen. «Hele jordkloden påvirkes av klimaendringen, men noen land rammes hardere enn andre», og

«Når katastrofen inntreffer, mangler fattige land ressursene til å beskytte seg» (Heidenreich, 2020, s. 32) er sitater fra boken der reinbruksdrift, vind- og vannkraftverk og klimaurettferdighet diskuteres. Et lignende eksempel ser vi i Relevans 10, der man i kapittel 3 «En sammenvevd verden» skriver hvordan internasjonal handel truer klima og miljø, og i den sammenheng vurderer hvordan man kan bedrive bærekraftig internasjonal handel. Arena serien har plassert tilsvarende tematikker som det kommer frem av innholdsanalysen under temaet «Et bærekraftig samfunn», og blir dermed inkludert i datamaterialet på grunn av en teknikalitet. Motsatt ser man for eksempel at Arena 9 har et kapittel under BU som tverrfaglig tema der utdanningsvalg, personlig økonomi og forbruk blir redegjort for uten å nevneverdig knytte dette til BU.

Straume (2017) peker på en tendens blant tidligere lærebøker å plassere BU kapitlet sist i læreverk. Dette indikerer en viktighetsgrad, og kan gjøre at lærere velger å «kutte» BU. Tabellen viser også at det fortsatt er tilfellet i de utvalgte lærebøkene der BU kapittel gjennomgående blir plassert mot slutten av lærebøkene. I kapitler som ikke direkte omhandler BU virker det også å være gjengs at BU temaer blir behandlet i slutten av kapitlet. Man presenterer først temaet som skal bli behandlet, for å så siden beskrive og eller drøfte klimakonsekvenser og BUs nærliggende momenter som er relatert til temaet.

Forskjellig utgangspunkt og organisering av lærebøker skaper forskjellige perspektiver. Måten et tema er organisert på vil ha betydning for hvordan man presenterer tema. Det fremstår som åpenbart at hvis premisset for et kapittel er å lære om BU og momenter tilknyttet dette vil fremstillingen arte seg annerledes. For eksempel kan man skrive om global handel og globalisering med utgangspunkt i BU, eller motsatt se på global handel og globalisering, samt inkludere et BU-perspektiv. Det er en vesensforskjell mellom disse fremgangsmåtene. Jegstad & Ryen (2020) diskuterer denne relasjonen og hvordan det overordnede temaet kan påvirke innhold hvis: ...forbruk er rettet mot enkeltindividets økonomi (i tråd med folkehelse og livsmestring) og ikke mot et forbruksmønster og økologisk fotavtrykk som er bærekraftig over tid (Jegstad & Ryen, 2020b, s. 309). Dette viser at lærebokens organisering har påvirkning på innholdet og perspektiver på BU.

Innholdsanalysen viser også at nedvekst som diskurs er lite representert, og utelatt fra noen lærebøker. Samfunnsfag fra Cappelen Damm skiller seg ut fra de andre lærebøkene. Kapitlene representerer i større grad kapitelforfatter og dens vurdering med en personlig stil. Eksempelvis har Samfunnsfag 8 og Samfunnsfag 9 tydelig forskjellig presentasjon av nedvekstdiskurs. Dette mener jeg er hensiktsmessig for å åpne for refleksjoner og

forestillinger om fremtiden, og rammer inn bærekrafts spørsmål i det politiske gjennom å vise en heterogen fremstilling av BU.

Pingel (2010) understreker at enhver analyse av lærebøker må settes i kontekst av læreplanen de forholder seg til. Samlet sett ser det ut til at de utvalgte lærebøkene i stor grad samsvarer med læreplanens mål for undervisning om bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Alle lærebøker berører sentrale aspekter av BU og gir et grunnlag for å utvikle og utdype elevenes forståelse av bærekraftige prinsipper. På et generelt grunnlag kan man si at de utvalgte lærebøkene gir et inntrykk av å realisere bestillingene fra læreplanen de er basert på med forskjellige fremgangsmetoder.

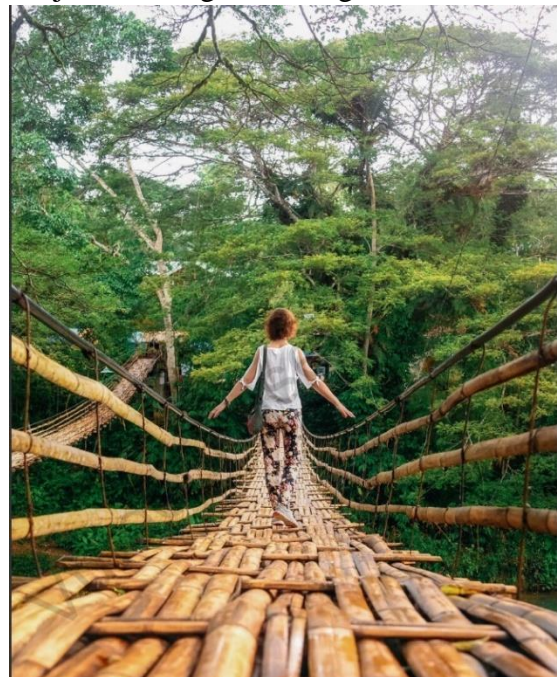
## **4.2 Grønn vekst**

Ut fra den analytiske inndelingen ser vi at grønn vekst er den hegemoniske diskursen i samfunnsfagbøker. Dette er ikke en påfallende påstand av flere grunner. Dette er den hegemoniske diskursen blant politiske partier i Norge (Hammer, 2016). Læreplaner er som kjent et politisk styringsmiddel og i likhet med de fleste politiske partiprogrammene har grønn vekst en hegemoniske posisjon i læreplan, som vist av blant annet Pedersen (2021). Den hegemoniske posisjonen blir forsterket når forskning viser at elementer fra grønn vekst diskurs utøver diskursiv makt og har en hegemonisk rolle i viktige institusjonelle premissettere for BU og UBU. Gjennom UNEP, og det Sæther (2019) kaller for bærekraftsagendaen, ser man at bærekraftig utvikling fremstår som et paraplybegrep for den brede politiske agendaen til FN samt andre samarbeidsorganisasjoner som OECD. Dette er et policybegrep som den norske læreplan har adoptert tilnærmet direkte inn i den norske grunnskolen og læreplan gjennom begrepet bærekraftig utvikling. Gjennom en portefølje av internasjonale avtaler har man også forpliktet seg til å bedrive UBU, som sees som et sentralt virkemiddel for å oppnå BU. Lærebøker er et verktøy for å nå læreplanens mål, og er utformet som en bestilling med utgangspunkt i læreplans innhold og føringer og vil derfor naturlig nok være preget av denne prosessen.

For å underbygge påstanden vil analysen undersøke hvordan den hegemoniske diskursen bygges opp gjennom å se hva som blir artikulert og konstruert som objektivt og naturlig. Det som virker som naturgitt og åpenbart i en tekst er ofte tegn på ideologisk diskurs (Skrede, 2017). En av de tydeligste måtene grønn vekst utøver hegemonisk makt på er gjennom den hegemoniske artikulering og konstruksjonen av utviklingsdiskurs, og hvordan utviklingsdiskursen konstrueres som objektiv og konsensusdrevet. Gjennom å fastlåse

nodalpunkt «utvikling» former det diskurs. Eksempelvis ved at man ofte anvender «det grønne skiftet» og BU som tilsvarende enheter har diskursen artikulert og rammet inn hva utvikling bør være, og hvilke virkemidler og løsninger som er ønskelig «utvikling». Gjennom dette mener jeg det er rimelig å kunne påstå at grønn vekst utøver hegemonisk makt ved å skjule og tildekke mulige og kjente konfliktperspektiver innenfor diskursordene.

Fairclough (1995, s. 95) peker på at metaforer bærer skjulte ideologiske føringer. Selv om det kan virke som at de avslører og forsterker forståelsen av et fenomen, har de samtidig evnen til å forme og skjule forståelsen av et begrep. I likhet med nominalisering kan metaforer utøve diskursiv makt ved å skjule og erstatte prosesser, identiteter og situasjoner med abstraksjoner (Machin & Mayr, 2012, s. 164). Jeg vil vise at brumetaforen som presentert i Samfunnsfag 8 utøver diskursiv makt til fordel for den hegemoniske grønn vekst diskursen gjennom abstraksjoner. Diskusjonen av brumetaforen vil deretter fungere som et språklig bilde for å kunne diskutere BU selv som en metafor. Brumetaforen vil siden fungere videre som et retorisk virkemiddel for å illustrere diskursiv kamp mellom grønn vekst som den hegemoniske diskursen og de antagonistiske diskursene nedvekst og rettferdighet.



*Figur 1 Forsidebilde fra kapitell 7: Hva er bærekraft i Samfunnsfag 8. Er også brukt som omslagsbilde for Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm*

Begrepet BU har for flere forente to uforenelige sider, og krefter. Man kan kalle dette bærekraftsiden og utviklingssiden. Anthony Giddens (2011) poengterer at ordenes assosiasjon fører til at miljøforkjempere ofte trekkes mot bærekraft. Et ord som assosieres med stabilitet og kontinuitet. Finans- og forretningsfolk trekkes ofte mot utvikling, som er assosiert med noe dynamisk og forandrende. Den hegemoniske diskursen har forbundet bærekraftighet med utvikling, og lærebøkene legger frem FN's arbeidsplan som hovedstrategien. Man kan si bærekraft er utvikling og utvikling er bærekraftig. Knutsson (2013) poengterer at utvikling i seg selv aldri er politisk nøytral, og sier:

...when a society changes, some groups are likely to find themselves in a more favourable position whereas other will experience some kind of, at least relative, decline.

This is why development and conflict are intimately related, a basic point of departure for the academic discipline Peace and Development Research. Indeed it is extremely difficult to envision societal change without the emergence of dialectical tensions and conflicts between different interests (Knutsson, 2013, s. 109).

Grønn vekst utøver hegemonisk makt gjennom å fastsette elementet utvikling innenfor diskursordene, og kan forstås som hegemonisk siden den reproducerer og reartikulerer forholdet mellom utvikling og bærekraftighet som naturlig og uforanderlig. Utvikling blir et nodalpunkt som former og begrenser BU som diskursorden. Utvikling forstås i forhold til andre ideer som vekst, innovasjon, teknologi og så videre.

For å beskrive bærekraft (ig utvikling) skisserer Relevans 8 en metafor om en bru i en skog, og hvorvidt leser tør å ta steget, å skride over bruen.

Se for deg at du går i en dyp skog, langs en sti som leder frem til en hengebru, lagd av tau og planker. Tar du sjansen på å gå ut på «brua». Er tauet og plankene solid nok? Er brua godt nok festet i bakken og trærne, eller kan noe løsne? Har brua kraft nok til å bære deg, eller vil den ramle ned?

I så fall ramler du også ned. Når du tenker på slike ting, kunne vi ikke da sagt at det var «bruas bærekraft» du tenkte på? (Bredahl, 2020, s. 218).

Vandrende på en sti, gjennom en dyp skog, i møte med en bru spaserer subjektet gjennom et lappeteppes av diskurser som artikulert av grønn vekst. Stien i metaforen kan forstås som «utvikling», og utvikling kan aldri forstås upolitisk. Metaforen om utvikling som en forhåndsbestemt sti bruker abstraksjoner for å unngå å beskrive i detaljer på hvem sine premisser utviklingen foretas. Språk har et vidt spekter av valgmuligheter, og man kan anta at ved å bruke et spesifikt ord har forfatteren en motivasjon for dette (Machin & Mayr, 2012, s. 32). Gjennom å fremstille bærekraft og valgmuligheter gjennom å klynge sammen ord som, *vei* og *bru* skaper man en konnotasjon til det man kan kalle en selvsagt, forhåndsbestemt slutt-en naturlig utvikling; Bærekraftig utvikling. Grønn vekst diskursen antar en konsensus om at utvikling er ønskelig, samt hva denne utviklingen skal bestå av. Gjennom den teknokratiske og avpolitiserende utviklingsdiskurs grønn vekst artikulerer og formidler man en fortelling med «technocratic solutions to pre-framed problems instead of a genuinely antagonistic struggle between alternative visions» (D'Alisa et al., 2015, s. 380). Man har fastlåst

betydningen av utviklingen, der nodalpunktet utvikling «...suggests an unfolding towards a predetermined end» (D'Alisa et al., 2015, s. 33).

#### **4.2.1 Det grønne skiftet**

De utvalgte lærebøkene viser et fellestrekk med hensyn til utviklingsdiskurs, artikulert gjennom grønn vekst, ofte er konstruert som et harmoniperspektiv, med et fravær av synlige konflikter. Ofte blir det skapt en direkte relasjon mellom BU og det som ofte blir kalt «det grønne skiftet». Det grønne skiftet må gjennomføres, og det grønne skiftet er en forutsetning for BU. I Samfunnsfag 9 kan vi lese at «Både FN og EU sier høyt og tydelig at alle land over hele kloden må ta et felles ansvar for å få ned utslippene av klimagasser, komme skikkelig i gang med det grønne skiftet» (Bredahl, 2021, s. 296). I Relevans 9 kan man lese at «Det grønne skiftet beskriver noen av de endringene det norske samfunnet må gjøre for å bli bærekraftig» (Heidenreich, 2021, s. 226). I Relevans 8 trekker man sammenhengen mellom det grønne skiftet og grønn vekst og sier «Utfordringen for alle land er å legge om til det som kalles grønn vekst. Det vil for eksempel si å bruke fornybar energi som sol-, vind og vannkraft» (Heidenreich, 2020, s. 203). I Arena 8 innlemmer også teksten i fortellingen om det grønne skiftet dimensjonen for sosial bærekraft. Premisset for det «grønne skiftet» defineres påfallende nært begrep vi kjenner igjen fra Brundtlandrapporten når boken beskriver det grønne skiftet, «... i 2015 ble det vanlig å bruke uttrykket det grønne skiftet om omstillingen samfunnet må gjøre for at vi skal kunne fortsette leve gode liv uten å ødelegge miljøet på jorden» (Hellerud, 2020, s. 202).

Det betyr at det «grønne skiftet» ofte er ensbetydende med bærekraftig utvikling.

Hovedproblemet som konstruert av diskursen er definert som miljøbelastning, der løsningen er «det grønne skiftet». Det grønne skiftet er forbundet med teknologiske løsninger og innovasjon og andre momenter fra grønn vekst diskurs. Denne artikuleringen skaper et rom for å drøfte de komplekse problemstillingene menneskeheten er stilt ovenfor, både lokalt, globalt og på et individuelt plan. Som D'Alisa (2015) peker på skaper denne fortellingen om utvikling teknokratiske løsninger på forhåndsbestemte problemer. Med en slik formidling av BU kan man spørre seg hva som er motivasjonen for BU. Rist (2008) bemerker at et kjennetegn ved grønn vekst diskurs er at målet er å gjøre veksten i seg selv bærekraftig, i motsetning til menneskelige samfunn og økosystemer. Analysen kan illustrere at den hegemoniske artikuleringen i de utvalgte lærebøkene konstruerer en tilsvarende relasjon. Fortellingen om BU blir en fortelling om noe som må bygges, opprettholdes og utvikles. Dette må skje gjennom økonomisk vekst som vil tilsi at utvikling og vekst er bærekraftighet.

Flere plasser kan man se at utviklingsmetaforen "sti", med sine forhåndsbestemte problemer og løsninger, konstrueres, og BU brukes som et policybegrep og anvendt som en "arbeidsplan". I Relevans 9 kan man lese:

Men hva er alternativet?

I hvert fall ikke fortsette som i dag. Verden har en plan for endring, gjennom alle bærekraftsmålene. Nå må vi bare gjennomføre planen og nå målene.

Både du og jeg kan hjelpe til, ved å gjøre forandringer i våre egne liv (Bredahl, 2021a, s. 287).

Og i Arena 10 kan man lese:

FNs bærekraftsmål er den arbeidsplanen landene i verden må følge for å løse disse utfordringene (Hellerud, 2021b, s. 253)

#### **4.2.2 Vekst**

I Relevans 8 spør lærerboken retorisk «er vekst bærekraftig?» (Heidenreich, 2020, s. 207), og konstaterer at den rikdommen de industrielle landene besitter i stor grad har blitt skapt av industrialiseringen, og denne er ikke, og har ikke vært bærekraftig. I det påfølgende avsnitt diskuteres det hvorvidt vekst er bærekraftig.

Det er først i nyere tid at det har blitt stilt strengere miljøkrav til industrien. Kravene kan gjøre veksten mer bærekraftig. En utfordring for noen land er at det er dyrt å rense utslipp og håndtere giftig avfall. «Fabrikker» som *må holde* utgiftene nede for å *kunne selge billige* produkter, *tar seg* ikke alltid råd til dette. Det er spesielt et problem i land som er i startfasen på industrialiseringen. Der mangler det ofte regler og kontroll med utslipp (Heidenreich, 2020, s. 207).

Utdragets premiss er å sette spørsmålstegn ved om økonomisk vekst og bærekraft er to forenelige krefter. Dette spørsmålet svarer teksten på selv ved å foreslå at økonomisk vekst og bærekraft kan forenes gjennom teknokratiske administrative løsninger. Teksten gjør «fabrikker» om til et handlende subjekt, som *må holde* utgiftene nede, som ikke *tar seg råd* å regulere seg selv. Teksten har på et makronivå beskrevet nyliberalismen og kapitalismens markedsmekanismer, men ved å gjøre «fabrikker» til subjektet, som *må holde* utgiftene ned skjer det en naturalisering av nyliberalismens og markedskapitalismens krefter som kan skjule aktørers ansvar.

Spørsmålet om hvorvidt økonomisk vekst er forenelig med BU blir drøftet, men antagonistiske diskurser blir avfeiet og teksten antar at vekst er forenelig med BU. Dette må skje gjennom at politikken utformer regler, og fabrikker overholder disse. Vi ser en lignende fortelling om utvikling i Arena 10 som definerer problemet, og i samme pust foreslår løsningen på klimakrisen i vesten: «I Norge handler en viktig del av klimatilpasning om å gjøre samfunnet mer rustet til å tåle mer nedbør» mens det i lavinntektsland vil «... være avgjørende å få tilgang på investeringer, kunnskap og teknologi som kan bidra til å gjøre det lettere å tilpasse seg klimaendringer» (Hellerud, 2021b, s. 221). Vi ser igjen at fortellingen som konstrueres er en der miljøet er hovedproblemet, og løsningen er artikulert gjennom samspillet mellom vekst, innovasjon og teknokratiske løsninger.

Gjennom modaliteter i tekst kan man drøfte hva som er viktig og ønskelig for en diskurs. Modaliteter er en «...måte å uttrykke fakta og holdninger på, inkludert graden av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser» (Skrede, 2017, s. 59). Jeg vil her trekke frem hvordan teksten bruker epistemiske modaliteter og deontiske modaliteter og vise hvordan nodalpunkt som utvikling former og gir meningsinnhold til andre tegn i diskursen. I Relevans 8 kan man lese:

Skal vi oppnå større likhet, *må* land som ikke er industrialisert, få hjelp til økonomisk vekst. Da *må* det skapes trygge arbeidsplasser som *kan* løfte flere mennesker ut av fattigdom. Arbeid gjør at mennesker får «råd» til mat, helsehjelp og utdanning. *Det* er en *forutsetning for at et land skal utvikle seg i positiv retning*. Samtidig er det viktig at veksten i disse ikke-industrialiserte landene er bærekraftig (Heidenreich, 2020, s. 216,217).

Man ser også en lignende artikulasjon i Arena 9 der teksten sier «For å nå målene om å utrydde fattigdom og redusere ulikheten *må* det skapes jobber der folk har trygge og gode arbeidsforhold. Samtidig *må* folk tjene nok penger til å leve gode liv» (Hellerud, 2021a, s. 252). Sammenhengen mellom økonomisk vekst og større sosial rettferdighet uttrykkes gjennom en epistemisk modalitet, det vil si en kategorisk kunnskapsutveksling som tilsvarer en faktaopplysning. Dette blir koblet med en deontisk modalitet *må*. Deontologiske diskusjoner henger ofte sammen med moralske plikter, påbud, forbud og så videre. Deontologiske modaliteter er derfor forbundet med hvordan vi forsøker å overbevise og instruere (Machin & Mayr, 2012, s. 187). Dette former sosial praksis og legger føringer på aktiviteter der man kan få grupper til å enten avstå fra eller utføre handlinger (Skrede, 2017, s. 50). Gjennom modaliteter kan teksten forme sosial praksis gjennom å skape en objektivitet i



relasjonen mellom økonomisk vekst og økonomisk likhet. Når denne relasjonen blir konstruert som objektivt kan den hegemoniske diskursen trygt formidle et moralsk pålegg. De rike land *må* hjelpe ikke-industrialisert land til økonomisk vekst. Innenfor diskursens kontekst er det nærliggende å tro at denne hjelpen bør komme i form av nyliberale kapitalistisk markedslogikk og utvikling i form av teknologiske innovasjon og administrative løsninger.

Vi ser samme mønster igjen der teksten artikulere et deontologisk moralsk pålegg om å skape trygge arbeidsplasser, det *må* skapes trygge arbeidsplasser, som *kan* forhindre fattigdom. Teksten konstanterer en epistemisk faktaopplysning der det er en forutsetning for positiv utvikling med arbeidsmuligheter. Arbeid gjør at man får «råd» til mat, helsehjelp og utdanning. Videre antar teksten i forlenging at gjennom økonomisk vekst skapes det forutsetninger for trygge arbeidsplasser, som gir mat, helsehjelp og utdanning. Gjennom modaliteter skapes det da en objektivitet om at økonomisk vekst er nødvendig og «en forutsetning for at et land skal utvikle seg i positiv retning». Fortelling om BU blir en fortelling der det er de rikes moralske plikt å fremme og tilrettelegge for økonomisk vekst. Dette er et element som møter stor diskursiv motstand innenfor både nedvekst diskurs og rettferdighetsdiskurs, som blant annet peker på at man ikke kan se noen korrelasjon mellom den eksplosive økonomiske veksten i vestlige land de siste tiårene og høyere menneskelig velstand, sosial tilfredsstillelse og rettferdighet (Jackson & Senker, 2011).

Man kan påstå at teksten rekontekstualiserer ansvar og rettferdighetsdiskurs innenfor en nyliberal markedslogikk. Birch og Mykhnenko (2008) sier at nyliberalismen tenderer til å konstruere oppfatninger om individet, staten og samfunn der individet er

«encouraged to compete in flexible labour markets that depend on entrepreneurship, life-long learning, and transferable skills (that is, employability) - by shifting responsibility for social justice, well-being and health outcomes from the state to the individual» (Birch & Mykhnenko, 2010, s. 8).

Statens ansvar er ikke å tilby tilstrekkelig og nødvendig helsehjelp og utdanning. Statens rolle i fortelling om BU endres fra å eie og drive for eksempel infrastrukturselskaper og tilby velferdstjenester som utdanning og helsehjelp til å «enfore the rule of law» (Birch & Mykhnenko, 2010, s. 6). Dette forfekter en nyliberal forståelse av staten og individet, der økonomisk vekst skal skape muligheter for individet til å utvikle seg. Innenfor nyliberal diskurs blir sosial rettferdighet og velstand skapt gjennom effektive markeder (Birch & Mykhnenko, 2010, s. 1). Dette betyr at i fortellingen om BU er det de rike landenes moralske

plikt å skape gunstige markedsforutsetninger. Gunstig markedsforutsetninger vil dermed skape muligheter for individet til å konkurrere i markedet, som kan skape muligheter for individet til å ha «råd» til utdanning og helsehjelp. Denne nyliberale «*common sense*», som ifølge Birch og Mykhnenko (2010) har kolonialisert det vestlige samfunn, forfekter en oppfatning om individets ansvar og statens ansvar som antar karaktertrekk ved mennesker som «builds on conservative discourse that presents welfare recipients as ‘naturally’ deficient in the characteristics that made responsible citizens and good workers, and frames welfare as a system in need of reform» (Birch & Mykhnenko, 2010, s. 135). Staten og politikken er redusert til aktører som skal skape de riktige forutsetninger for «grønn vekst». Hvis ikke enkeltindividet tar de riktige moralske valg er det derfor ikke et tegn på systemets svakheter, men derimot den enkeltes karaktersvakheter. Fortellingen om BU blir en fortelling som naturaliserer forholdet mellom økonomisk vekst og sosial og økologisk bærekraft. Dette er hva Hammer (2016) referer til når han poengterer at diskursen søker å «skape en vekstmekanisme som løser vekstens risikoer gjennom sin egen vekst» (Hammer, 2016, s. 75). Jeg har i forhenværende avsnitt vist at grønn vekst diskurs sier at vi *må* ha økonomisk vekst. Relevans 9 avslutter det tidligere diskuterte avsnittet med «Samtidig er det viktig at veksten i disse ikke-industrialiserte landene er bærekraftig» (Heidenreich, 2020, s. 217). Dette tolker jeg som en modalisert deontologisk påstand. Sagt med andre ord, veksten *bør* være bærekraftig. Vi kan igjen referere tilbake til brumetaforen og se hvordan metaforen fremstiller sammenhengen mellom økonomisk bærekraft og økologisk bærekraft:

For at bruprojektet faktisk skal bli noe av, må det ha økonomisk bærekraft. En god økonomi gjør byggingen mulig. Samtidig vil nok brua, når den først står der, åpne for handel mellom folk på begge sider - og slik bli en viktig del av økonomien i nærsamfunnet. Jo større økonomisk aktivitet brua skaper, desto større blir kraften til å bære prosjektet økonomisk (Bredahl, 2020, s. 218).

Vi ser her at det skapes en proporsjonel relasjon mellom økonomisk aktivitet og bærekraftig utvikling. Jo større økonomisk aktivitet, eller økonomisk vekst, jo bedre forutsetninger har samfunnet til å skape bærekraftig utvikling, som i denne konteksten vil tilsvare bedre forutsetninger for miljøet. Teksten foretar en epistemisk modalitet der en forutsetning for bærekraftig utvikling er økonomisk utvikling. Vi *må* ha økonomisk vekst. I tillegg artikulere diskursen at graden av vekst er avgjørende for hvor mulig det er å oppnå bærekraftighet og skape økologisk bærekraft.

Hva så med miljøet? Det beskrives en situasjon der samfunnet bygger en bærekraftig bru, og dette må bygges med økonomiske muskler. Dette gjøres ved å ta utbytte av naturen, «men fortsatt gjenstår det noe viktig: trærne og fibre vi trenger for å lage planker og tau, og ikke minst det landskapet som brua er bygd av» (Bredahl, 2020, s. 219). Dette gjenspeiler seg i hvilke tema og løsninger som presenteres. Innholdsoversikten viser at de utvalgte bøkene konstruerer en fortelling der ressursbruken og forbruket må bli bærekraftig, for å ikke skade den økonomiske bærekraftigheten. Ved at teksten antar at den diskursive kampen om utvikling er fastlåst, blir handlingsrommet for hva som er foranderlig og uforanderlig rammet inn. Teksten antar et konsensusdrevet saksorientert harmonisyn på utvikling, og forfekter med dette også normative verdiantagelser som kan ligne det menneskesynet Klein (2014) referer til som *ekstratvitisme*, og det Straume (2017) beskriver som den vestlige tenkemåten som gir grunnlag for en utnyttende fremgangsmåte til naturen.

Teksten former sosial praksis ved å anta hva som er godt, og ønskverdig. Ved denne diskursive utøvelsen av makt blir rammen for diskusjon satt. Dette kan ligne på det som er kjent som TINA-prinsippet (there is no alternative). Dette prinsippet er ofte assosiert med den tidligere britiske statsministeren Margaret Thatcher. Dette er et diskursivt virkemiddel som er tilknyttet nyliberal ideologi og er kjennetegnet ved at den hegemoniske diskursen fastslår at det finnes bare en mulig vei fremover. I Thatchers tilfelle gjeldt dette markedsøkonomien som det beste, eneste og riktige veien fremover (Skrede, 2017, s. 116). Den norske filosofen Are Johan Vetlesen utdyper TINA- prinsippet meningsinnhold; «Alt skal være mulig for enkeltindividet; intet annet enn den eksisterende politisk økonomiske orden skal være mulig for kollektivet» (Vetlesen, 2011, s. 7). Ved dette påpeker Vetlesen at handlingsrommet for subjektet er gitt og begrenset innenfor sistnevntes rammer og gjenspeiler også det Straume (2017) diskuterer når hun beskriver den doble virkeligheten vi ofte befinner oss i. Det er implisitt antatt at utviklingsdiskurs som artikulert av grønn vekst er et gode og ønskverdig. Spørsmålet blir dermed hvordan man kan oppnå en bestemt sosial praksis, ikke en diskusjon mellom flere mulige sosiale praksiser eller samfunnsstrukturer. Teksten antar at det er bred konsensus for hva som konstituerer forandring for det bedre, hvilket problem som skal løses, og ikke minst hvordan man skal løse problemene. Dette gjør at man i de utvalgte lærebøkene i liten grad åpner for fortellinger om alternative samfunnsstrukturer eller kritiske perspektiver på for eksempel kapitalistiske strukturer.

Vi kan påstå at fortellingen om BU som formidlet av grønn vekst freder den bestående politisk økonomiske orden, og at dette har implikasjoner på individets rolle og plass.

Innholdsoversikten over de utvalgte lærebøker viser at forbrukermakt og forbrukervalg er et hyppig behandlet tema og diskursiv artikkelasjon for grønn vekst i kontekst av individets påvirkningsmuligheter. Grønn vekst skaper en fortelling om BU om individet som politiske subjekter, medborgere og velgere på den ene siden og kapitalistiske subjekter som forbrukere på den andre. Vetlesen (2011) påpeker at det diskursive arbeidet for å naturalisere kapitalistiske diskurser innebærer «dens fredning mot politiske og dermed folkelig-demokratisk kontroll ...» (2011, s. 8). Arena 10 skriver «For å kunne løse klimautfordringene er det viktig at politikerne finner løsninger som får støtte i befolkningen ... Avgifter på bensin og diesel har vært spesielt upopulær blant dem som er avhengig av bil i hverdagen». Demokratiske virkemidler burde ikke gjøre upopulære beslutninger som å minske forbruket fra fossildrevne biler. På et individnivå burde hver enkelt av oss ta til inntekt hvor stor påvirkning våre handlinger har; «Om alle reiser litt sjeldnere med fly, spiser litt mindre kjøtt, oftere velger sykkel over bil, vil det til sammen utgjøre en forskjell» (Hellerud, 2021b, s. 218). Såkalt upopulære demokratiske reformer bør man være varsom med, mens store strukturelle sosioøkonomiske samfunnsproblemer må løses av at hvert enkelt individ tar forbrukervalg basert på grønne verdier og holdninger, der individet må ofre, utsette og beherske sine egne behov. Man kan si at det blir et privat moralsk anliggende. Den sterke reaksjonen, fra blant annet, daværende statsminister Erna Solberg på Greta Thunberg og hennes overskridende individuelle handling kan sees i denne konteksten. Hun blir sanksjonert for å bevege seg utenfor det aksepterte handlingsrommet BU som rom konstruerer i skolen som artikulert av den hegemoniske diskursen. Informasjonen hun har tilegnet seg gjennom UBU i skolen blir ikke omsatt til politisk mynt og hun overskrider rommets grenser ved å søke løsninger som utfordrer samfunnet på strukturnivå. Dette gjør hun ved å påpeke det paradoksale ved at problemet på individnivå skal løses av at hvert enkelte individ tar grønne valg basert på grønne verdier, mens på systemnivå bør demokratiske institusjoner være varsomme med å ta de samme normative verdivalg.

### 4.2.3 Oppsummering

Oppsummert kan man si at analysen peker på at grønn vekst fremstår som den hegemoniske diskursen innenfor bærekraftig utvikling i de utvalgte lærebøker for grunnskolen. Økonomisk vekst og miljøvern forsøkes forenes gjennom teknokratisk og markedsbasert tekno-optimisme. Denne diskursen artikuleres gjennom et harmoniperspektiv og en saksorientert diskurs som tror sterkt på administrative løsninger, økonomisk vekst og innovasjon for å løse miljøutfordringer. I denne sammenheng blir utvikling et nodalpunkt som både begrenser og forener flere diskurser. Diskursen søker å kombinere bærekraftighetens stabilitet og kontinuitet med utviklingens dynamikk og forandring, men «utvikling» er et ufravikelig premiss for bærekraftighet og stabilitet. I starten diskuterte jeg hvordan Samfunnsfag 8 fremstilte BU gjennom en brumetafor. Det er viktig å understreke at BU selv kan ses som en metaforisk konstruksjon. Bærekraft innebærer en idé om et system som kan vedvare over tid uten å kollapse, mens utvikling ofte forbindes med fremgang, vekst og forbedring. Når disse to begrepene settes sammen, skapes en forestilling om en utviklingsbane som stadig drives frem gjennom innovasjon og vekst, men også evigvarende i sin natur.

Akkurat som med brumetaforen, kan BU-metaforen gi en forenklet, lineær og ensidig forståelse av komplekse økologiske, økonomiske og sosiale systemer. Denne forenklingen kan være problematisk fordi den kan føre til at man overser nødvendige strukturelle endringer i jakten på «grønn vekst». Mens brumetaforen setter søkelys på et umiddelbart valgpunkt (å krysse eller ikke krysse brua), understreker BU-metaforen en kontinuerlig reise. Men begge metaforene deler en mulig fallgrube: de kan begge skjule de underliggende årsakene til miljøkrisen og overse potensialet for dypere, mer systemiske endringer.

En av svakhetene med BU som metafor er at den kan virke for teknokratisk, og fokusere for mye på «justeringer» i stedet for visjonære forestillinger og konfliktperspektiv. Dette kan føre til en overbetoning av teknologiske løsninger, mens man overser behovet for dypere samfunnsmessige, kulturelle og økonomiske endringer.

Samtidig kan BU-metaforen bidra til å skape en følelse av håp og et veikart for fremtiden, noe jeg har vist at lærebøkene også støtter seg på. Fremtiden ser dystert ut, men vi har en plan! Man kan se dette når Relevans 8 drøfter håp for fremtiden. I møte med det teksten også observerer som en gjengs følelse i møtet med det overveldende bildet av krise som fortellingen om BU formidler.

Nyheter om klimaendringer, forurensinger, klimaflyktninger, og fattigdom kan gjøre oss triste og pessimistiske. Går alt i feil retning? Heldigvis får vi mer kunnskap og utvikler ny teknologi som kan løse noen av problemene vi har (Heidenreich, 2020, s. 214).

Men for at dette veikartet skal være effektivt, må det være basert på en kritisk forståelse av de underliggende systemene og kreftene som former vår verden. Fra et didaktisk ståsted bør bærekraftsdidaktikk i større grad ta stilling til BU som begrep og erkjenne at BU-metaforen har dens styrker og svakheter når det kommer til å representere kompleksiteten av bærekraftsutfordringene vi står overfor.

### **4.3 Nedvekst**

Nedvekst diskurs er representert, men skiller seg ut som den klart minst representerte diskursen. Nedvekstdiskursen har med overlegg artikulert seg slik at den vanskelig kan la seg bli absorbert av den hegemoniske grønn vekst diskursen (D'Alisa et al., 2015; Kothari et al., 2014). Diskursen har et konfliktperspektiv og er visjonær fordi den ønsker å åpne for nytenking og mulighet til en alternativ samfunnsmodell. Diskursens kjerne er dens ufravelige kritikk av den hegemoniske vekst- og utviklingsdiskurs. Dette kan være en avgjørende faktor i dens manglende representasjon. Når BU som begrep i stor grad har blitt innlemmet i norsk skolevesen uten å ta stilling til begrepets innhold kan representasjonen av nedvekst diskurs ta konsekvens av dette. Rapporten «Vår felles framtid» – som legger grunnlaget for begrepet bærekraftig utvikling – tar tydelig avstand fra diskursen om nedvekst. Dette gjenspeiles i at nedvekst ikke refereres i rapporten (Langhelle, 2020). Dette kan ha påvirket hvordan bærekraftig utvikling er blitt adoptert av det norske skolevesenet, hvor det ofte innlemmes uten en nevneverdig problematisering eller kritisk vurdering av begrepets innhold.

Nedvekstdiskursen er i stor grad presentert gjennom løsninger som sirkulærøkonomien. Dette er gjerne et moment som er innlemmet i grønn vekst diskursen som et verktøy for å avkoble miljøbelastningen fra den økonomiske veksten. Gjennom dette mister diskursen sin brodd som en antagonistisk diskurs og blir presentert som en saksorientert diskurs med harmoniperspektiv. Fortellingen om BU som konstruert i de utvalgte lærebøkene skaper også et skille mellom det som ofte blir referert til som optimister og pessimister, der pessimistene er plassholdere for nedvekst diskurs. Det blir skapt en dikotomi mellom systemkritikk og systemlegitimering. Dette gjøres gjennom å bruke språklige virkemidler som metaforer for å representere diskurser og ideologier. Fairclough (2001) refererer til metaforer og ideologier i

sitatet: « Any aspect of experience can be represented in terms of any number of metaphors, and it is the relationship between alternative metaphors that is of particular interest here, for different metaphors have different ideological attachments» (Fairclough, 2001, s. 101). Man ser blant annet at Relevans 9 trekker en skillelinje gjennom ideologi og optimisme og konstruerer en metafor som skaper konnotasjoner og sammenhenger mellom negativitet og positivitet. «Noen tenker på verden som et sted der det skjer fremskritt og som stadig blir bedre. Andre tenker på verden som et sted med urettferdighet, fattigdom og naturkriser. Begge disse tenkemåtene kan være riktig» (Heidenreich, 2021, s. 11). I Arena 8 blir nedvekstdiskursen også presentert gjennom ordvalget pessimister. «Optimister mener at teknologien vil løse klimakrisen .... Pessimistene tror ikke at teknologien alene kan redde verden ... For å redde klimaet og miljøet holder det ikke med ny teknologi alene. Vi må også begrense forbruket kraftig» (Hellerud, 2020, s. 202).

Enten er man positiv og ser fremskritt og fremgang, eller så er man negativ og ser urettferdighet og fattigdom. Tror man på fortellingen om det paradoksale og søker saksorienterte løsninger med et harmoniperspektiv er man positiv og optimistisk. Påpeker man det paradoksale med harmoniperspektivet er man negativ og pessimistisk. Ved en slik diskursiv artikulering betyr det at individet blir representert gjennom det hegemoniske perspektivet forfektet av «Grønn vekst». Hvert enkelt individ må navigere og være «gode forbrukere» innenfor det eksisterende sosioøkonomiske systemet og søker dermed ikke å utfordre og søke løsninger på problemet på et systemnivå. De utvalgte lærebøkene beskriver ofte momenter som er nærliggende nedvekstdiskurs og innlemmer disse i fortellingen om BU. For eksempel er redusering av forbruk og varierte teknokratiske og administrative løsninger for å redusere miljøpåvirkning og ressursutnyttelse høyfrekvente temaer som blir behandlet. Analyse og tolkning av teksten kan underbygge en påstand om at representasjonen av nedvekstdiskurs ikke gir en sannferdig representasjon fordi den mangler en kritisk vurdering av vekst- og utviklingsdiskursen på systemnivå, selv om den fremmer ideer som forbruksreduksjon, gjenbruk, og bærekraftig ressursbruk. Elementer fra nedvekstdiskursen er innlemmet i fortellingen om BU, men de mer visjonære og konfliktskapende synspunktene er fraværende.

Videre påpeker sosialpsykolog Harald Welzer (2012) at bruken av et kollektivt globalt «vi» er et grammatisk grep som ifølge han har implikasjoner. Bruken av «vi» konstituerer en forutsetning av en felles forståelse av verden som man ikke kan si eksisterer. Knutssons (2013) sin analyse av det apolitiske ved å se på utvikling som utenfor den politiske sfære er et

lignende grep. Begge ser på dette som en måte å maskere maktrelasjoner og «folks ekte bekymringer gjennom abstraksjoner og ideologi» (I. Straume, 2017, s. 337).

Et hederlig unntak finner man i Samfunnsfag fra Cappelen Damm. Nedvekst blir artikulert som en visjonær diskurs og formidles i kontekst av makt- og systemkritiske perspektiver. Nedvekst er ikke forbundet med å være negativ til utvikling, men blir i større grad presentert sannferdig der nedvekst søker å skape et konfliktperspektiv på utviklingsdiskurs og forestillingen om hva velstand er. I Samfunnsfag 10 kan man lese:

Nei, mener de som hevder at økonomisk vekst ikke lenger bør være et mål, at nullvekst eller nedvekst bør være idealet for oss i rike land. Forbruket vårt må reduseres. Velstand og framskritt bør måles i *mer fritid*, ikke i høyere lønninger, større profitt, og flere kjøpte ting. Ideen er at bedre tid kan bidra til større lykke (Bredahl, 2021b, s. 281).

Denne fortellingen om BU skaper en mulighet for å forestille seg et samfunn utenfor de hegemoniske vekt- og utviklingsdiskursene. Samfunnsfag 8 skaper også en skillelinje der den ene posisjonen kan tolkes som nedvekst, men skaper en fortelling om to perspektiver som enten setter mennesket i sentrum, eller naturen i sentrum. Denne forskjellen kan være som et resultat av at lærebokserien har titulerte kapitler, og skaper dermed rom for større normativ drøfting på vegne av forfatters overbevisning og bakgrunn og viser dermed på en hensiktsmessig måte at BU som begrep rommer et mangfold av diskurser, stemmer og perspektiver.

#### **4.4 Rettferdighetsdiskurs**

Rettferdighetsdiskurs er fra BUs konsepsjon blitt innlemmet i fortellingen om BU, men det er viktig for analysen å skape en skillelinje innenfor rettferdighetsdiskurs. Dette har jeg gjort ved å vise at nodalpunkt «utvikling» former og begrenser rettferdighetsdiskurs. Dette skaper en analytisk inngang til å analysere hvordan den hegemoniske diskursen har konstruert fortellingen om BU. Rettferdighetsdiskurs, slik jeg har teoretisert den, skaper en avstand til den rekontekstualisert rettferdighetsdiskurs i kontekst av BU og søker i likhet med nedvekst diskursen å kritisere og repolitisere hegemoniske forestillinger og samfunnsstrukturer. Dette betyr at den har et konfliktperspektiv som er visjonær. Ofte søker diskursen å repolitisere utviklingsdiskurs og peker på mekanismer med de nåværende sosioøkonomiske rammer som skaper og opprettholder økonomisk ulikhet og urettferdighet. Det er i tillegg en makt- og systemkritisk stemme fra det globale sør som søker å representere marginale stemmer. Dette betyr at jeg har avgrenset skalaen til å gjelde det globale nivå for analytiske formål.



Analysen viser at ofte representeres rettferdighetsdiskurs gjennom løsningsforslag som søker å justere, utvikle og modernisere allerede bestående strukturer i samfunn. Gjennom den teknokratiske og avpolitiserende diskursen forbundet med «Grønn vekst» skaper man løsninger på forhåndsbestemte problemer. Rettferdighetsdiskurs blir dermed i stor grad absorbert av grønn vekst diskurs, og løsningsforslagene som presentert av de utvalgte lærebøkene er artikulert på grønn veksts premisser. Dette betyr at fortellingen om BU i de utvalgte lærebøkene rekontekstualiserer rettferdighetsdiskurs. Økonomisk vekst, markedslogikk, internasjonal handel og grønn-kapitalisme er fremgangsmåten for å skape rettferdighet, økonomisk likhet og sosial velferd. Nyliberale kapitalistiske diskurser blir ofte ikke kritisert og fremstår dermed som naturlige og objektive.

Jeg ønsker å returnere til bru-metaforen, og trekker frem et blokksitat som innleder utredningen om BU i Samfunnsfag 8 med å trekke sammenhengen mellom natur og mennesker slik:

Våren 2020 kom coronaviruset til Norge. Verden var plutselig helt forandret, og du måtte være skoleelev hjemmefra. Da lærte du kanskje at et virus egentlig er natur på vandring mellom oss mennesker. Når «naturen» *endrer seg*, gjør det noe med livet vårt.

Det er naturen som *endrer seg*. Når naturen endrer seg, *gjør* dette noe med livet vårt. Denne endringen kan også skje plutselig, illustrert gjennom å skape en relasjon mellom miljøforandringer og coronaviruset. Forfatter har valgt å nominalisere begrepet natur, og brukt et refleksivt verb, *endrer seg*. Dette kan fremstå som at ved å gjøre dette grammatiske grepet søker man å skjule eller fjerne aktører som har ført til klimakrisen. Det legges dermed vekt på at livene våre må endres etter naturens endringer, men det skjuler hvilke ideologiske og politiske valg som har ført til naturendringen. Skrede (2017) påpeker at ved bruken av passivisering og nominalisering kan man tolke det som at det kan være ideologier involvert.

Ved å sammenligne coronaviruset og klimaendringer skapes en relasjon mellom klimaendringer og coronaviruset som naturfenomen. Språk har et vidt spekter av valgmuligheter, og man kan anta at ved å bruke et spesifikt ord har forfatteren en motivasjon for dette (Machin & Mayr, 2012, s. 32). I denne teksten har forfatter valgt å bruke ordet «plutselig». Det skapes en antagelse om det som sammenlignes har en tilsvarende størrelse. Noe naturlig, og *plutselig*. Naturens iboende kvalitet som endringsagent i kraft av seg selv, har skapt et krav om menneskelig og samfunnsmessig endring. Dette skjuler en vesensforskjell mellom coronaviruset og den miljøkrisen verden befinner seg i nå. De

varslede klimaendringene og de flerfoldige miljøbevegelsene, som inkluderer det vi kjenner som bærekraftsagendaen har vært et globalt satsningsområde i nesten 60 år på dette tidspunktet. Det vil være urimelig å si at klimaendringer konstituerer en like plutselig og uforutsett endring som coronavirusets inntog i 2020.

Den implisitte antagelsen om at subjektet allerede står på trygg grunn og må vurdere byggeklossene og konstruksjonen av den eneste mulige veien frem ligner påfallende på en «Grønn vekst» diskurs som søker å justere, utvikle og modernisere allerede bestående strukturer i samfunnet. Subjektet er stilt overfor en situasjon der man må frambringe trygg kunnskap og vurdere en mulig livstruende situasjon på et usikkert grunnlag. Hypotetiske spørsmål som «vil bruene bære», og «tar subjektet sjansen», ligner på det man kan kalle informasjonsmangelhypotesen. Ingerid Straume (2017) diskuterer dette teamet inngående og kritiserer denne måten å møte bærekrafts-dilemmaer over flere punkter. Hypotesen postulerer at man behøver mer informasjon og kunnskap for å kunne drive en kunnskapsbasert politikk. Dette kritiserer Straume (2017) ved å påpeke at det er ingen lovmessighet med at tilstrekkelig kunnskap vil føre til kloke politiske handlinger. Det er heller ingen grunn til å hevde at kunnskap nødvendigvis vil føre til handling. Dette konstituerer en ansvarsfraskrivelse ved at aktører «fraskriver seg ansvaret for å handle på basis av den kunnskapen man allerede har» (I. Straume, 2017, s. 33). Dette ligner påfallende på vurderingssituasjonen som blir forespeilet lesere gjennom brumetaforen.

Det er flere mektige aktører som kan ha interesse av å forlenge usikkerheten rundt klimaendring, og ved å tilskrive seg til en informasjonsmangelhypotese kan dette være diskursivt arbeid for å fortsette som før. Straume (2017) oppsummer handlingsvalg, og valgmuligheter som følge av kunnskap godt, «Handlingsalternativer vil ikke komme som logiske frukter av naturvitenskapelig forskning og kunnskap. Handling og ansvar vil alltid dreie seg om politisk overveielse, vilje og valg» (2017, s. 34). Det er ikke urimelig å hevde at det er flere grunner til at denne brumetaforen kan tilskrives en «grønn vekst» diskurs som forfekter en nyliberal ideologi og innehar et harmoniperspektiv på BU.

I denne analysen er det flere løsningsforslag som presenteres og analyseres. Disse er i stor grad presentert innenfor det eksisterende nyliberale økonomiske systemet. Dette betyr ikke at historiske forhold som koloniherrernes utnyttelse og maktforhold som følge av den industrielle revolusjonen blir drøftet og redegjort for. Innholdsanalysen over lærebøker viser at dette er et tema som er sentral i fortellingen, og gir kontekst for å forstå forløpet frem til dagens samfunn, men i likhet med brumetaforen skaper fortellingen om BU en vurderingssituasjon

der disse relasjonene ikke blitt tatt til inntekt for et makt- og systemkritisk perspektiv. Dette betyr dermed at disse momentene ikke blir innlemmet i fortelling om BU som kan skape et grunnlag for konfliktperspektiv- og visjonære elementer.

Amins (2006) distinkte stemme fra Sør sier om kapitalismens ideologi og utvikling «the ideology of capitalism ignores the concept of substantial development, for it recognizes only expanding markets» (Amin, 2006, s. 9). I videreføring av denne kritikken retter han skarp kritikk mot det «liberale partnerskapet» som vi kan tolke som den «humaniserende globalisering» som søker å bekjempe effekten av den økonomiske globalisering (Kemp, 2013). Amin retter kritikk mot den vestlige nyliberale «common sense» (Birch & Mykhnenko, 2010) og mener et «partnerskap» i prinsipp vil konstituere en underkastelse til kravene fra imperialistiske krefter. Følgene av dette beskriver Amin (2006) slik:

«To carry out this “liberal partnership” would require, in the end, nothing more than the fight against poverty (the only “social” goal allowed). To this is added, like hair in soup, “good governance,” a phrase favored by the U.S. establishment that is never defined and is taken up uncritically by the Europeans and the institutions of the global system» (Amin, 2006, s. 6).

Det ikke er urimelig å påstå at i fortellingen om BU konstruerer den hegemoniske diskursen en tro på at den nyliberale økonomiske verdensordenen er forenelig med å nå FN's bærekraftsmål og slik fullbyrde drømmen om BU. Innholdsanalysen min viser at det i stor grad innenfor rettferdighetsdiskurs presenteres løsninger som ser på fattigdom som det største sosiale problemet, og at fattigdom kan bekjempes med det Amin (2006) referer til som «good governance», altså forbedring av styresett.

Når det er sagt så støtter jeg Straume (2017) i hennes oppfordring til å være varsom med å prioritere verdenssyn i en analyse fremfor politikk. Dette perspektivet kan lokke en til å trå utenfor det politiske ved å tro at ens eget verdenssyn er objektivt overlegent, og dermed rettferdiggjøre å påtvinge det uansett omstendighetene. Selv om denne oppgaven er kritisk til nyliberal diskurs, som er en sentral ideologi diskursanalyse søker å utfordre (Skrede, 2017, s. 40), mener jeg ikke i likhet med Klein (2014) at vi bør forkaste hele den globale økonomiske orden som hun mener bygger på den nyliberale verdenssynet hun kaller *ekstravitisme*. Slik kan jeg skape en objektivitet om det verdenssynet jeg kritiserer som grunnleggende galt. Igjen støtter jeg meg på Straume som (2017) ser en slik ekskludering som uheldig av flere grunner:

«(det).. svekker politikkenes demokratiske og deliberative sider, noe som i sin tur hemmer samfunnets evne til å gjenskape seg selv. Dersom et samfunn skal gjennomgå store endringer, vil oppslutning i form av deltakelse være helt avgjørende, ikke minst for å fremme politisk kreativitet» (I. Straume, 2017, s. 38).

Gjennom å løfte denne betraktning ønsker jeg å påstå at hvis det er slik at fortellingen om BU i de utvalgte lærebøkene i stor grad er konstruert slik at grønn vekst artikulere en nyliberal diskurs og vestlig tanke sett som objektivt og ønskelig, er dette noe man *bør* endre. De fleste pedagogiske forskningstradisjoner stiller demokratiet som et kjerneelement, og ved å konstruere en fortelling som skaper en objektivitet for et bestemt verdenssyn kan dette hemme deliberativ demokratisk deltakelse som er et sentralt mål for bærekraftsdidaktikk (Kvamme & Sæther, 2019, s. 33).

Hvis det er slik at BU konstruerer en global utviklingsbane som antar at samspillet mellom økonomisk vekst, internasjonal handel og innovasjoner basert på nyliberalt tankegods som de forhåndsbestemt løsninger for sosial rettferdighet er det innenfor disse rammene rettferdighetsdiskurs presenteres. Rettferdighetsdiskurs blir artikulert og formet av nodalpunkt «utvikling», og fortellingen om BU naturaliserer forholdet mellom økonomisk vekst og sosial rettferdighet. Dette kan vi for eksempel lese i Arena 10: «I Norge handler en viktig del av *klimatilpassing* om å gjøre samfunnet mer rustet til å tåle mer nedbør» (Hellerud, 2021b, s. 220), mens i lavinntektsland vil det «være avgjørende å få tilgang på investeringer, kunnskap og teknologi som kan bidra til å gjøre det lettere å tilpasse seg klimaendringer» (Hellerud, 2021b, s. 221).

Dette gjør at den hegemoniske fortellingen om BU konstruerer en fortelling om rettferdighet der nodalpunkt utvikling er fastlåst. Samfunnsfag 10 sier for eksempel, «fattige land kan heller ikke øke sin velstand ved å gjøre nøyaktig som de rike landene har gjort. De må gjøre det på måter som er mer bærekraftig for dem - og for planet» (Bredahl, 2021b, s. 276). I kontekst av hvordan den hegemoniske diskursen konstruerer fortellingen om BU vil denne oppfordringen om nytenking ha forbehold og implisitte antagelser, og ikke være en sannferdig oppfordring til et konfliktperspektiv med visjonære elementer.

## 4.5 Implikasjon for undervisning

Straume (2017) peker på at så lenge det i stor grad er slik at klimaendring er tett forbundet med hvordan vi organiserer samfunnet vårt, må vi endre samfunnsstrukturene våre. Det er dette Dryzek referer til når han anmoder oss til å utvikle kapasiteten til å «rethink everything» (2019, s. 12) i moderasjon til Klein (2014) som oppfordrer til å forkaste hele den globale kapitalistiske verdensordenen. Straume (2017) i likhet med Klein (2014) og Dryzek (2019) peker på noe fundamentalt med det paradokset i dagens doble forståelse av vår sosiale og politiske verden:

dersom vi *ikke* arbeider for å endre samfunnsstrukturene, betyr det at vi aksepterer en tilstand som våre politiske ledere selv har definert som uakseptabel i en rekke erklæringer. Hjemlige eksempler er statsministrene Jens Stoltenberg og Erna Solberg, som i sine nyttårstaler framholder begrensning av klimautslipp som et helt sentralt mål for norsk politikk, men likevel arbeider for å utvide virksomheten i norsk olje- og gassindustri (I. Straume, 2017, s. 22)

I dag forfekter en majoritet av de etablerte og største partiene innenfor norsk politikk en grønn vekst diskurs, der Norge både skal være en miljønasjon og oljenasjon, miljøpolitikk skal prioriteres, men samtidig skal oljevirkosomheten fortsette (Hammer, 2016; A. K. Sæther, 2017). Dette har jeg definert som et harmoniperspektiv (Öhman & Öhman, 2012) der grønn vekst diskurs har konstituert den sosiale praksisen. Politiske skillelinjer blir skjult og politiske prioriteringer blir drøftet innenfor den bestående økonomiske og sosiale strukturen, og samfunnsstrukturer som kan sees som opphavet til miljøkrisen forblir dermed fredet.

Funnene i analysen er i tråd med andre funn om BU i skolen, og jeg ønsker å diskutere funnen i denne oppgaven i kontekst av BU som rom, og dets stedsfølelse for å kunne drøfte mulige implikasjoner for undervisning. Sted kan forstås som en avgrenset og meningsbærende del av rommet, eller et rom med mening (Cresswell 2015). Stedsfølelsen ved et rom handler i grunn om hvilke meningsinnhold et sted er fylt med, dermed er det også foranderlig og kan brukes som maktmiddel. Gjennom å tilegne mening til et sted kan man regulere «hvilke personer, praksiser og ytringer som har en rettmessig plass» (Jordhus-Lier et al., 2017, s. 51).

Ojala (2013) viser at en gunstig fremgangsmåte for både mental tilfredshet og «miljøbevisste» holdninger for elever er å møte miljøkrisen med et problemorientert og meningsskapende perspektiv som anerkjenner problemene, men samtidig forsterker tillit til samfunnsaktører. Dette understreker at fortellingen om BU bør fortsetter å peke på

problemene vi står ovenfor og slik tilføre et reelt problemorientert perspektiv. Det er også hensiktsmessig å sette funnen i kontekst av Hultberg (2020), Klein (2017) og Stagell et al (2014) som støtter påstandene om at fortelling om BU konstruerer et rom som legger uforholdsmessige tøyler på bærekraftsdidaktikk og utøver uheldig hegemonisk makt. Alle tre peker på at lærere og lærerstudenter er redd for å diskutere og oppmuntre til diskusjoner og handlingsalternativer som kan fremstå som politisk motivert eller marxistisk orientert gjennom å utfordre samfunnsstrukturer.

Når Fairclough mener at valg av metaforer har ideologisk betydning, kan man illustrere dette ved å vise eksempler på andre mulige metaforer. For eksempel oppfordrer både Straume (2017) og Sinnes (2021) til kreativitet og nytenking i møte med miljøforandring og den transformative prosessen samfunnet må gjennomgå for å gjenskape seg selv. Man kan spørre seg hvor elever skal anvende kompetansen kritisk tenking, hvis ikke gjennom å påpeke det paradoksale. Straume (2017) er kategorisk om sitt bidrag til feltet og argument for nettopp nytenking og kreativitet i tilnærmingen til BU.

I store trekk er denne boka et argument for å forlate instrumentelle tilnærminger til fordel for mer tolkende, kreative og ikke minst politiske perspektiver. Dette kan gi rom for andre, nye, kanskje klarere og mer frigjørende måter å se på en tematikk som synes temmelig fastlåst eller håpløs. Om det også dukker opp nye handlingsmuligheter, vil vise seg etter hvert som de skapes. Jeg vil i alle fall slutte meg til dem som mener det er verdt et forsøk, og denne boka er mitt bidrag (I. Straume, 2017, s. 286).

Straume (2017) ser ikke på det åpenbare paradokset som en hindring for kreativitet og nytenking. Hun henter inspirasjon fra blant annet narrativ teori som viser at gjennom for eksempel fabler og historier er det ofte paradokser som gir muligheter til nye tenkemåter og innsikter.

Den norske sosiologen Lars Laird Iversen (2014) lanserer gjennom begrepet *uenighetsfelleskap* en fremgangsmåte hvor demokratiske samhandling i form av tydelig og konstruktiv problemløsning kan fremme kreativitet og nytenking. Dette krever at man artikulere reelle uenigheter og politiske skillelinjer. Som et utgangspunkt for dette beskriver også han hvordan et harmoniperspektiv på demokrati kan skape avmakt. «Følelsen av å manøvrere i et landskap uten kart er en avmaktsfølelse» (Iversen, 2014, s. 41). Hvis det er slik at systemkritikk er forbundet med noe pessimistisk og negativt, vil dette da tjene en pedagogikk og sosial praksis som vil oppleves som manøvrering i et kart uten landskap. Dette

kan muligens forklare den opplevde avmakten i samfunnet og blant elever. Gjennom å skape en konnotasjon mellom å «tro» på det som blir beskrevet som arbeidsplanen for BU, og ikke «tro» på agendaen gjennom pessimisme har man rammet inn spørsmålet som et verdispørsmål og moralsk anliggende. Du bør «tro» og være positiv til prosjektet, og prosjektet forfekter i stor grad en konsensusdrevet global kosmopolitisk samarbeid som den eneste mulige globale utviklingsbane. Ved en diskursiv artikulering som skaper en konnotasjon mellom pessimisme, og negativitet med systemkritikk viskes det politiske landskapet ut, og man har ingen «kart» for å manøvrere innenfor den konteksten fortellingen om BU konstruerer. Videre kan en si at ved å fremstille det som et moralsk anliggende og skaper konnotasjoner til systemkritikk som pessimisme innskrenker en rommet for kritisk bærekraftsdidaktikk ved at en risikerer å bli oppfattet som «negativ» og politisk indoktrinerende ved å løfte frem konfliktperspektiver og visjonære momenter som kan utfordre bestående samfunnsstrukturer.

BU som sted i skolen rommer flere diskurser, men reflekterer i stor grad den doble politiske og sosiale virkeligheten man kjenner igjen fra det offentlige rom. En kan peke på at hvis en visjonær diskurs blir representert som saksorientert, mister den sine visjonære momenter. Motstridende diskurser kan bli presentert gjennom et konfliktperspektiv, men er ikke visjonær og evner derfor ikke å forestille seg en alternativ virkelighet. Det blir gjerne beskrevet hvor ille tekstilindustrien er for miljøet, hvorfor oljen er ille for miljøet og de flerfoldige eksponentielle funksjonene innbakt i det nyliberale sosioøkonomiske verdensordenen som opphav til miljøkrisen er ettertrykkelig beskrevet. Relevans 9 diskuterer blant annet det boken kaller «Norges oljedilemma» der boken skisserer en diskursiv kamp mellom aktører som representerer interessene til henholdsvis oljeindustrien og miljø og klimaforkjempere. Oljeindustrien og enkelte politikere har interesser av å fortsette oljeboring, samt at «mange frykter at den sosiale og økonomiske utviklingen i Norge blir dårligere dersom vi slutter med oljeboring». Dette blir kontrastert med «aktører som jobber med klima og miljø, vil derimot argumentere for at oljeutvinning ikke er bærekraftig. De vil si at oljen som hentes opp, skal brukes et annet sted verden» (Heidenreich, 2021, s. 211). En liknende dikotomi fremstilles i behandlingen av jordbruk der forholdet mellom konvensjonell og økologisk jordbruk blir satt i et økonomisk nytteperspektiv. I Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm skisserer teksten et mulig dilemma fattige land kan møte: Skal vi bidra i klimadugnaden og forbli fattig- eller skal vi sikre landet vårt økonomisk vekst? (Bredahl, 2021b, s. 314)

Antagonistiske diskurser kan skape rom for et konfliktperspektiv gjennom visjonære diskursive elementer. Analysen kan vise at i representasjon av nedvekst og rettferdighets

diskurs har i stedet moderert og skjult de visjonære elementene selv om man presenterer de gjennom et konfliktperspektiv. Gjennom dette skaper man falske dikotomier. Gjennom å stille alternativene som dikotomier legger man føringer på diskusjonen og utøver diskursiv makt. Straume (2017) med henvisning til Castoriadis (1968) sier:

Så lenge man velger den ene siden av dikotomien over den andre, advarer Castoriadis, befinner man seg fremdeles på gammel grunn, slik systemet har definert den. Uansett hvilken side vi velger, vil systemet da kunne innlemme og oppta det nye i seg selv (kooptering) ved hjelp av sine intakte maktstrukturer (I. Straume, 2017, s. 22)

Hvis man ikke avviser alternativene som er fremstilt av det bestående systemet, kan man ikke endre systemet. Jeg mener derfor at bærekraftdidaktikken bør ta en aktiv og *kritisk* stilling til begrepet BU, og gjennom dette kan og *bør* fortellingen om BU i skolen åpne for å søke konfliktperspektiv og visjonære løsninger. Dette ses som avgjørende for å kunne utdanne aktive og politiske subjekter.



## 4.6 Avslutning

Oppgaven hadde som hovedanliggende å *identifisere den hegemoniske diskursen i samfunnsfaglæreboøker for 8-10 trinn*. Oppgaven bygger på det diskursive arbeid til Pedersen (2021) som viser at med utgangspunkt i den overordnede delen og fagplan for samfunnsfag og naturfag har grønn vekst diskurs den mest fremtreden rollen. Diskursene som er avgrenset og teoretisert er på et overordnet nivå også inspirert av Pedersens (2021). Analysen underbygger en påstand som peker på at grønn vekst fremstår som den hegemoniske diskursen. Dette funnet ble frembrakt med utgangspunkt i et ønske om å analysere *hvordan den hegemoniske diskurs konstruerer fortellingen om bærekraftig utvikling?* Analysen illustrerer en fortelling der miljøkrisen og klimaendringer representert gjennom miljødimensjonen i BU blir fremstilt som hovedproblemet. Analysen viser til at dette gjøres ved å omtale BU og *det grønne skiftet* som tilsvarende enheter. Dette betyr i effekt en løsning som peker på teknokratiske og administrative løsninger som kan sies å primært søke å gjøre veksten i seg selv bærekraftig. Denne diskursen har sterk tro på at samspillet mellom økonomisk vekst, teknologi, innovasjon, handel og teknokratiske løsninger skal frakoble den økonomiske veksten fra veksten i miljøbelastning.

Rettferdighetsdiskurs i denne fortellingen blir representert gjennom hegemonisk diskursiv artikulering som fastlåser nodalpunkt «utvikling» som former og begrenser representasjon av diskursen. Analysen belyser at fortellingen om BU i stor grad antar en naturlig og objektiv relasjon mellom økonomisk vekst og sosial rettferdighet, og i noen tilfeller representerer dette en proporsjonal relasjon. Nedvekst og momenter fra denne diskursen er representert, men tar ikke en sentral rolle. Dette kan bero på dens beviste artikulering som antagonistisk diskurs som vanskelig lar seg absorbere av den hegemoniske diskursen. Analysen kan også peke på at de metaforiske konstruksjonene (teknologi) pessimist og konnotasjoner nærliggende dette er plassholdere og representasjoner for nedvekstdiskursen.

Som en del av analysearbeidet anvender jeg to sett med begreper for å avgrense og skape diskursive idealtyper som kan gi kjennetegn ved diskurser som er formålstjenlig for min analyse. *Harmoniperspektiv* er en harmonimodell som fremhever at det mulig å skape en harmonisk samhandling mellom økonomisk, økologisk og sosial bærekraft. Dette står i motsetning til *konfliktperspektivet* som fordrer et kritisk blikk på samhandlingen mellom de tre BU pilaren (Öhman & Öhman, 2012). I tillegg kategoriserer jeg diskurs etter hvorvidt de søker og evner å forestille seg alternativ sosiale strukturer og praksis, representert gjennom

begrepene *saksorientert* og *visjonær* inspirert av Dryzek (2005). Teoridelen illustrerer at det ikke er urimelig å kategorisere grønn vekst diskurs som en saksorientert harmonimodell, mens nedvekst og rettferdighet har et konfliktperspektiv som er visjonær. Funnen i analysen begrunner en diskusjon der man kan argumentere for at nedvekst og rettferdighet diskurs ofte blir representert som saksorientert, og som en konsekvens av dette mister de sine visjonære momenter. Dette kan konstruere en falsk dikotomi, der representerte diskurser har et konfliktperspektiv, men er ikke visjonær.

Det siste forskningsspørsmålet er *Hvilke implikasjoner for undervisning kan den hegemoniske diskursen ha på undervisning?* Dette forskningsspørsmålet søker å anvende den analytiske innsikten til å koble sammen tekst og sosiale forhold og vil behandle normative spørsmål. Fairclough (2003) peker på at hvis en undersøkelse avdekker uheldig følger, *bør* vi endre den. Man kan dermed hevde at fortelling om BU konstruerer et diskursivt rom som legger uforholdsmessige tøyler på bærekraftsdidaktikk når analysen peker på at den hegemoniske diskursiv artikkel konstruerer en objektivitet om politiske spørsmål som omhandler utvikling og sosial rettferdighet. Dette sees især i kontekst av Hultberg (2020), Klein (2017) og Stagell et al (2014) som alle peker på at lærere og lærerstudenter opplever en bekymring for å virke marxistisk orientert eller politisk indoktrinerende ved å løfte det politiske aspektet ved BU frem i klasserommet. Det er derfor mulig å påstå at bærekraftsdidaktikk bør ta en aktiv og *kritisk* stilling til begrepet BU, og gjennom dette kan og *bør* fortellingen om BU i skolen åpne for å søke konfliktperspektiv og visjonære løsninger. Dette ses som avgjørende for å kunne utdanne aktive og politiske subjekter.

## 5 Referanser

- Agnew, J. A. (2015). *Place and politics: The geographical mediation of state and society: Bd. vol .1.* Routledge.
- Alvesson, M. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Amin, S. (2006). The Millennium Development Goals: A Critique from the South. *Monthly Review*, 57(10), 1–15. [https://doi.org/10.14452/MR-057-10-2006-03\\_1](https://doi.org/10.14452/MR-057-10-2006-03_1)
- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. Norton.
- Birch, K., & Mykhnenko, V. (2010). *The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order?* (1. utg.). London: NBN International.
- Bredahl, L. (2020). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm: Grunnbok* (Utgave 1, bokmål[utgave].). Cappelen Damm.
- Bredahl, L. (2021a). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm: Grunnbok* (Bokmål[utgave], 1. utgave.). Cappelen Damm.
- Bredahl, L. (2021b). *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm: Grunnbok* (Bokmål[utgave], 1. utgave.). Cappelen Damm.
- Briseid, O. (2018). *Kritiske blikk på skolen*. Z-forl.
- Brundtland, G. H., & Dahl, O. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden norsk forlag.
- Børhaug, K. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]). Fagbokforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991204147164702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Polity Press.
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical inquiry*, 35(2), 197–222. <https://doi.org/10.1086/596640>

- Chouliaraki, L. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*.  
Edinburgh University Press.
- Cosme, I., Santos, R., & O'Neill, D. W. (2017). Assessing the degrowth discourse: A review and analysis of academic degrowth policy proposals. *Journal of cleaner production*, 149, 321–334. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.016>
- Curren, R. (2009). Education for sustainable development: A philosophical assessment. *Impact*, 2009(18), 1–68. <https://doi.org/10.1111/j.2048-416X.2009.tb00140.x>
- Dagens middelaldrende mangler respekt*. (2019, september 26). Morgenbladet.  
<https://www.morgenbladet.no/aktuelt/2019/09/27/dagens-middelaldrende-mangler-respekt/>
- D'Alisa, G., Demaria, F., & Kallis, G. (2015). *Degrowth: A vocabulary for a new era / edited by Giacomo D'Alisa, Federico Demaria and Giorgos Kallis*. Abingdon, Oxon.
- Danièle Revel. (2012). *Climate Vulnerability Monitor: A Guide to the Cold Calculus of A Hot Planet*.
- Dobson, A. (2007). *Green political thought* (4th ed.). Routledge.
- Dryzek, J. S. (2005). *The politics of the earth: Environmental discourses* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Dryzek, J. S. (2014). *Democratizing global climate governance*. Cambridge University Press.
- Dryzek, J. S. (2019). *The politics of the anthropocene*. (First edition.). Oxford University Press.
- Edgren, H. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Eidal, J. (2021). *Fortellingen om oljeeventyret og medaljens baksider: Diskursen om olje i lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet fra 1976 til 2016* [Mastergrad, Universitetet i sør-øst Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/2712521>

- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyning, berekraft og geografisk danning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 3, 268–282. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-05>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Ferrer, M. ; J., Hedvig Skonhøft ;, Wetlesen, Annika ;, Aas, Per Anders. (2021). Burde Greta heller vært på skolen?: Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5, 19–36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02>
- Fine, B. (2010). *Zombieconomics: The Living Death of the Dismal Science*. I K. Birch & V. Mykhnenko, *The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order?* (1. utg.). London: NBN International.
- FN-sambandet*. (2022, desember 15). <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie: 1: Viljen til viten* (Bd. 1). EXIL.
- Giddens, A. (2011). *The politics of climate change* (2nd ed., rev.updated.). Polity.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, R., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Glenza, J., Evans, A., Ellis-Petersen, H., Zhou, N., Glenza (now), J., & Zhou (then), N. (2019, mars 15). Climate strikes held around the world – as it happened. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/environment/live/2019/mar/15/climate-strikes-2019-live-latest-climate-change-global-warming>

- Golafshani, N. (2015). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *Qualitative report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Durham: Taylor & Francis Group.
- Hajer, M. A. (1996). *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process* (s. xi+332). Oxford: Oxford University Press, Incorporated.  
<https://doi.org/10.1093/019829333X.001.0001>
- Hammer, S. (2016). *Fra evig vekst til grønn politikk: Samfunnsutvikling i brytningen mellom tre diskurser*. Vidarforl.
- Handeland, T. S., & Langhelle, O. (2021). A Petrostate's Outlook on Low-Carbon Transitions: The Discursive Frames of Petroleum Policy in Norway. *Energies (Basel)*, *14*(17), 5411. <https://doi.org/10.3390/en14175411>
- Harvey, D. (2016). *The Ways of the World*. Oxford: Oxford University Press, Incorporated.
- Heidenreich, V. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok* (1. utgave, bokmål[utgave].). Gyldendal.
- Heidenreich, V. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok* (Bokmål[utgave], 1. utgave.). Gyldendal.
- Hellerud, S. V. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag* (1. utgave, bokmål[utgave].). Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V. (2021a). *Arena 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Bokmål[utgave], 1. utgave.). Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V. (2021b). *Arena 10: Grunnbok, samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Bokmål[utgave], 1. utgave.). Aschehoug undervisning.
- Hessen, D. O. (2019, mai 24). Klimaschizofrenien. *Morgenbladet*.  
<https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2019/05/24/klimaschizofrenien/>

- Hickel, J. (2020). Quantifying national responsibility for climate breakdown: An equality-based attribution approach for carbon dioxide emissions in excess of the planetary boundary. *Lancet Planet Health*, 4(9), E399–E404. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30196-0](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30196-0)
- Hofstad, K., & Delsett, L. L. (2022). Antropocen. I *Store norske leksikon*.  
<http://snl.no/antropocen>
- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental education research*, 21(3), 491–505. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991428843834702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Jackson, T., & Senker, P. (2011). PROSPERITY WITHOUT GROWTH: ECONOMICS FOR A FINITE PLANET. *Energy & Environment*, 22(7), 1013–1016.  
<https://doi.org/10.1260/0958-305X.22.7.1013>
- Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020a). *Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse*.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020b). *Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse*.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jensen, L. C. (2010). Norsk oljeboring for å hjelpe miljøet: Diskurskooptering som nytt analytisk begrep. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 26(3), 185–203.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2936-2010-03-01>

- Jickling, B. (1992). Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8.  
<https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Jordhus-Lier, D., Stokke, K., Bern, A., Tellefsen, A. F., Sandell, A., Sæther, B., Selboe, E., Sæther, E., Knutsen, H. M., Sørreime, H., Haugen, H. Ø., Hesselberg, J., Garcia-Godos, J., Carling, J., O'Brien, K., Ulsrud, K., Böcker, L., Millstein, M., Gleiss, M. S., ... Wessel, T. (2017). *Samfunnsgeografi: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.14.45>
- Jørgensen, M. (2002). *Discourse analysis: As theory and method*. SAGE.
- Kallis, G. (2011). In defence of degrowth. *Ecological economics*, 70(5), 873–880.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.12.007>
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren: Pædagogisk og politisk ideal for det 21. Århundrede* (2. rev. udg.). Reitzel.
- Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. The climate*. Allen Lane.
- Klein, N. (2015). *Dette forandrer alt: Kapitalismen mot klimaet*. Oktober.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the Era of Global Development* [Doktorgrad]. Göteborgs universitet.
- Knutsson, B. (2013). Swedish environmental and sustainability education research in the era of post-politics? *Utbildning och demokrati*, 22(2), 105–122.  
<https://doi.org/10.48059/uod.v22i2.994>
- Kothari, A., Demaria, F., & Acosta, A. (2014). Buen Vivir, Degrowth and Ecological Swaraj: Alternatives to sustainable development and the Green Economy. *Development (Society for International Development)*, 57(3–4), 362–375.  
<https://doi.org/10.1057/dev.2015.24>



- Kummeneje, E. (2016). *Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget-En diskursanalyse av lærebøker på VG1-trinnet* [Mastergrad, Universitetet i Oslo].  
<http://hdl.handle.net/10852/52014>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvamme, O. A., & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Laclau, E. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2nd ed.). Verso.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet-Miljø og utvikling hånd i hånd. I J. Aasetre & J. Cruickshank, *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (1. utgave., s. 141–161). Fagbokforlaget.
- Laumann, K. (2007). *The Missing Story: Education for Sustainable Development in Norway*.
- Leitner, H., Peck, J., & Sheppard, E. S. (2007). *Contesting neoliberalism: Urban frontiers*. Guilford Press.
- Lukacs, M. (2014, januar 21). New, privatized African city heralds climate apartheid. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/true-north/2014/jan/21/new-privatized-african-city-heralds-climate-apartheid>
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd, expanded ed. utg.). Red Globe Press.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis A multimodal introduction*. SAGE.
- Martínez-Alier, J., Pascual, U., Vivien, F.-D., & Zaccai, E. (2010). Sustainable de-growth: Mapping the context, criticisms and future prospects of an emergent paradigm. *Ecological economics*, 69(9), 1741–1747.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.04.017>

- Meadowcroft, J. (2000). Sustainable Development: A New(ish) Idea for a New Century? *Political studies*, 48(2), 370–387. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00265>
- Meadows, D. H., Randers, J., & Meadows, D. L. (2017). *The Limits to Growth (1972)* (s. 101–116). New Haven: Yale University Press.  
<https://doi.org/10.12987/9780300188479-012>
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the «new» discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59–74.  
<https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Mouffe, Chantal. (2013). *Chantal Mouffe: Hegemony, radical democracy, and the political*. Routledge.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforl.
- Ojala, M. (2013). Coping with Climate Change among Adolescents: Implications for Subjective Well-Being and Environmental Engagement. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 5(5), 2191–2209. <https://doi.org/10.3390/su5052191>
- Ott, A. (2019). Kritisk tenking og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 30–49). Universitetsforlaget.
- Pedersen, G. S. (2021). *Grønn vekst—Det fremste redskapet for å oppnå en bærekraftig utvikling—En diskursanalyse av hvilke diskurser innen bærekraftig utvikling som er mest fremtredende i Kunnskapsløftet 2020* [Mastergrad, NTNU].  
<https://hdl.handle.net/11250/2785135>
- Phillips, N. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction: Bd. v. 50*. SAGE.

- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2.utg).  
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Rancièrè, J. (2010). *Chronicles of consensual times*. Continuum.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures : the journal of policy, planning and futures studies*, 44(2), 127–135.  
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rist, G. (2008). *The History of development: From western origins to global faith* (3rd ed.).  
Zed Books.
- Robert Perišić, R. (2022). *A Cat At The End Of The World*. Sandorf Passage.
- Raabs, N. K. (2010). *No Child in the Norwegian Woods. : A Study on Education for Sustainable Development in Norwegian Primary Schooling*. [Mastergrad, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-27145>
- Selby, D. (2006). The Firm and Shaky Ground of Education for Sustainable Development. *Journal of geography in higher education*, 30(2), 351–365.  
<https://doi.org/10.1080/03098260600717471>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T., & Straume, I. (2017). *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: Fra big ideas til store spørsmål*. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- STAGELL, U., ALMERS, E., ASKERLUND, P., & APELQVIST, M. (2014). What Kind of Actions are Appropriate? Eco-School Teachers' and Instructors' Ranking of Sustainability- Promoting Actions as Content in Education for Sustainable

- Development (ESD). *International electronic journal of environmental education*, 4(2), 97. <https://doi.org/10.18497/iejee-green.87708>
- Straume, I. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res publica.
- Straume, I. S. (2002). Den avpolitiserende miljøpolitikken. *Samtiden (trykt utg.)*, 2002 : 2, [51]-56, 58-59.
- Sunstein, C. R. (2014). *Why nudge? : The politics of libertarian paternalism*. Yale University Press.
- Sæther, A. K. (2017). *De beste intensjoner: Oljelandet i klimakampen*. Cappelen Damm.
- Sæther, B. (2017). Politiske representasjoner og diskurser. I D. Jordhus-Lier, K. Stokke, A. Bern, A. F. Tellefsen, A. Sandell, E. Selboe, E. Sæther, H. M. Knutsen, H. Sørreime, H. Ø. Haugen, J. Hesselberg, J. Garcia-Godos, J. Carling, K. O'Brien, K. Ulsrud, L. Böcker, M. Millstein, M. S. Gleiss, M. B. Erdal, ... T. Wessel, *Samfunnsgeografi: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.14.45>
- Tesfahuney, M., & Dahlstedt, M. (2010). Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden. *Journal for critical education policy studies*, 8(2), 249.
- Tjora, A. (2020). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*.  
<http://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tutu, D. (2007). We do not need climate change apartheid in adaptation. I United Nations Development Programme (Red.), *Human Development Report 2007/2008- Fighting Climate Change: Human solidarity in a divided world* (s. 166–186).  
[https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/np/UNDP\\_NP\\_Human-Development-Report-2007-and-2008.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/np/UNDP_NP_Human-Development-Report-2007-and-2008.pdf)

- United Nations. (2019). *Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development* [dataset]. Human Rights Council; United Nations. [https://doi.org/10.1163/2210-7975\\_HRD-9970-2016149](https://doi.org/10.1163/2210-7975_HRD-9970-2016149)
- van den Bergh, J. C. J. M. (2011). Environment versus growth—A criticism of “degrowth” and a plea for “a-growth”. *Ecological economics*, 70(5), 881–890. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.09.035>
- Vetlesen, A. J. (2008). *Nytt klima: Miljøkrisen i samfunnskritisk lys*. Gyldendal.
- Welzer, H., & Camiller, P. (2012). *Climate Wars: What People Will Be Killed For in the 21st Century*. Wiley. <https://books.google.no/books?id=7aTDfbxCHJ8C>
- Wiek, A. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability science.*, 6(2), 203–218.
- Winther Jørgensen, M. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- World Bank. (2012). *Turn Down the Heat: Why a 4°C Warmer World Must Be Avoided*. Washington, DC.
- Öhman, M., & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? – En fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. «Harmony or conflict? – A case study of the conceptual meaning of education for sustainable development». *Nordina : Nordic studies in science education*, 8(1), 59–72. <https://doi.org/10.5617/nordina.359>

