



Masteroppgave

## Utdanning for bærekraftig utvikling

*En analyse av læreplan og tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet*

Brit-Helen Sjøtrø Espedal

Masteroppgave i pedagogikk  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Mai 2014



Høgskolen  
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no



## **Utdanning for bærekraftig utvikling**

*En analyse av læreplan og tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet*



## Sammendrag

Utdanning for bærekraftig utvikling skal som følge av et FN-initiativ og norske strategidokumenter være en del av norsk skole. Til tross for dette peker tidligere forskning på at dette i praksis ikke er tilfellet. Kapittelet om det miljøbevisste mennesket i læreplanens generelle del har vært en del av skolens styringsdokument siden begynnelsen av 1990-tallet, og fokuset på dette temaet er mer aktuelt i dag enn noen gang tidligere. Likevel ser det ut til at det som læres om blant annet miljø, bærekraft og utvikling i skolen, er lite, fragmentert og svært læreravhengig. Gjennom spørsmålet *Hvordan blir det lagt opp til utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole?* har undersøkelsen i denne oppgaven tatt utgangspunkt i et utvalg av skriftlig materiell. De to strategidokumentene for utdanning for bærekraftig utvikling som har vært en del av den norske skolen siden 2006, og kapittelet i læreplanens generelle del om det miljøbevisste mennesket fra 1993 har vært utgangspunkt for undersøkelsen. Analysene har sett på hvordan disse to bidragene fremmes og blir ivaretatt i læreplanen og tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet.

Det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven består av et utvalg tradisjonell utviklingsteori, en betydning av en utdanning *for* og *om* en bærekraftig utvikling, transformativ læring som læringsmodell og perspektiver på læreplanens og lærebokas rolle i det norske grunnskolesystemet. Aktuell debatt er også tatt med for å illustrere at dette temaet ikke bare har en tradisjonell, men også en samtidig forankring. Med utgangspunkt i analyser av læreplanen og tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet ønsker jeg å bidra til en økt forståelse for hvordan det legges til rette for å arbeide med denne tematikken i norsk grunnskole.

Mat og helse har en målsetting om å være et praktisk fag som legger opp til at elevene i sitt arbeid med faget skal få forståelse og innsikt i å velge varer i henhold til bærekraftige kriterier. I læreplanen for Mat og helse blir det også lagt opp til at elevene skal jobbe med flere av temaene som blir fremhevet i strategidokumentene. Ut fra disse målsettingene kan mye tyde på at visjonen om utdanning for en bærekraftig utvikling blir fremmet i læreplanen for Mat og helse. Dette kommer også til uttrykk ved at læreplanen for Mat og helse ivaretar flere av de samme perspektivene som fremheves i den generelle delen av læreplanens kapittel *Det miljøbevisste mennesket*.

Selv om det gjennom denne oppgaven kan se ut til at det blir lagt opp til en utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole, er det tydelig at det mangler en presisering av hva dette innebærer. Dette kommer til uttrykk i den varierende måten de tre bøkene formidler denne tematikken på. Forskjellen kommer spesielt tydelig til uttrykk i graden av oppfordring og råd om hvilke valg man som forbruker kan ta for å bidra til en bærekraftig utvikling.

Begrepet bærekraftig utvikling kan bli forstått på ulike måter og det er ingen universell enighet om hvordan utviklingen kan dreie i en mer bærekraftig retning. Når man ser det mangfoldet av oppfatninger som eksisterer om dette begrepet, er det ikke så rart at ulike lærebokforfattere formidler denne tematikken på så ulike måter som det fremkommer i denne undersøkelsen. Dersom utdanning for en bærekraftig utvikling likevel skal være en målsetting i norsk grunnskole kan funnene i denne undersøkelsen tyde på at læreplanen behøver en tydeligere presisering.

## **Forord**

Jeg ble tidlig fortalt at det å skrive en masteroppgave er en prosess. En prosess bestående av valg, overveielser, oppturer og nedturer. Arbeidet med denne masteroppgaven har nettopp vært det – en prosess. Ulike mennesker har på ulike tidspunkt spilt viktige og avgjørende roller. Det er mange jeg vil takke.

Temaet jeg ønsket å vie denne oppgaven til bestemte jeg meg for tidlig. Arbeid med tidligere bachelor- og masteremner, samtaler med venner og en uformell prat med Trond Gansmo Jakobsen gjorde meg oppmerksom på temaets mangfoldige sider. Takk for inspirasjonen. Etter å ha foretatt en viss orientering sto jeg likevel overfor den neste utfordringen, som også skulle vise seg å være den største: valget av fokus og hva jeg skulle undersøke. På dette tidspunktet fikk jeg kontakt med min veileder, Lars Monsen. Monsen har gitt meg gode råd på ulike tidspunkt i prosessen. I tillegg til samtaler med veileder var samtaler med Ane Brevik og Synne Sætrang avgjørende i forbindelse med å stake ut kursen for hva jeg skulle fokusere på og hvordan jeg skulle fortsette arbeidet. Takk for gode spørsmål, engasjement og veiledning. Arbeidet med oppgaven på høgskolen har gått fremover, litt etter litt.

Gjengen i ”Kjelleren” (masterlesesalen) har betydd mye for hverdagsinspirasjonen gjennom kaffe- og lunsjpauser samt teknisk støtte. På høgskolen har ellers biblioteket vært til stor hjelp med veiledning i bruk av EndNote.

Takk til min mor Inger Torunn Sjøtrø, Gunnar og Christian Bjølseth som har lest gjennom oppgaven og kommet med tilbakemeldinger. Takk også til Aud Aasen for korrekturlesing.

Foruten den faglige inspirasjonen og hjelpen har venner og familie vært en viktig inspirasjon og motivasjon. Takk til mamma og pappa for at dere har trodd på at jeg skulle få det til. Takk til gode venner (dere vet hvem dere er) og takk til Christian, som ikke bare er støttespilleren min, men også en uuttømmelig kilde til positivitet, inspirasjon og ikke minst faglig kompetanse. Prosess masteroppgave er nå ferdig. Jeg gleder meg til nye utfordringer og nye prosesser.

Brit-Helen Sjøtrø Espedal  
Lillehammer, mai 2014

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>2</b>
1.1 Problemstilling, avgrensning og metodisk forankring .....	3
1.2 Struktur.....	6
<b>2. Utdanning for en bærekraftig utvikling</b> .....	<b>8</b>
2.1 En bærekraftig utvikling .....	8
2.1.1 Mat, et eksempel på utviklingens utfordringer .....	10
2.1.2 Mat, et sentralt tema i en utdanning for en bærekraftig utvikling .....	11
2.2 En utdanning som skal fremme bærekraftig utvikling .....	13
2.2.1 Internasjonal satsing på utdanning for bærekraftig utvikling .....	14
2.2.2 Implementering av utdanningståret i norsk grunnskole.....	15
2.3 En radikal og alternativ læringsteori i praksis.....	18
2.3.1 Transformativ læring .....	19
<b>3. Den norske grunnskolen som utdanningsarena</b> .....	<b>23</b>
3.1 Læreplanen, skolens styringsdokument.....	24
3.2 Læreboka, fortsatt en sentral premissleverandør .....	26
<b>4. Metode</b> .....	<b>28</b>
4.1 Veien til metodevalget.....	28
4.2 Oppgavens vitenskapsteoretiske forankring .....	29
4.3 Materialet som skal undersøkes og analyseres .....	31
4.3.1 Å undersøke strategidokumentene .....	32
4.3.2 Å undersøke læreplanens kapittel om det miljøbevisste mennesket.....	33
4.3.3 Å analysere læreplanen i Mat og helse .....	33
4.3.4 Å analysere lærebøker i Mat og helse.....	34
4.4 Funnenes gyldighet og pålitelighet .....	35
<b>5. Gjennomgang av forskningsmaterialet</b> .....	<b>37</b>
5.1 Norsk strategi for utdanning for bærekraftig utvikling.....	37
5.2 <i>Det miljøbevisste menneske</i> .....	39
5.3 Læreplanen i Mat og helse .....	43
5.4 Lærebøker i Mat og helse .....	44
5.4.1 <i>Matlyst</i> .....	45
5.4.2 <i>Takk for mat</i> .....	46
5.4.3 <i>Kokeboka mi</i> .....	46
<b>6. Visjonen om en utdanning for en bærekraftig utvikling</b> .....	<b>48</b>
6.1 <i>Visjonen</i> i læreplanen for Mat og helse .....	48
6.2 <i>Visjonen</i> i lærebøkene for Mat og helse.....	52
<b>7. Idealet om det miljøbevisste mennesket</b> .....	<b>57</b>
7.1 <i>Idealet</i> i læreplanen for Mat og helse.....	58
7.2 <i>Idealet</i> i lærebøkene for Mat og helse.....	63
<b>8. Oppsummering, konklusjon og forslag til videre forskning</b> .....	<b>70</b>
8.1 Oppsummering.....	70
8.1.1 Hvordan fremmes <i>visjonen</i> om en utdanning for en bærekraftig utvikling? .....	70
8.1.2 Hvordan blir <i>idealet</i> om det miljøbevisste mennesket ivaretatt?.....	71
8.2 <b>Konklusjon</b> .....	72
8.3 <b>Forslag til videre forskning</b> .....	73
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>75</b>



## Tabeller

Tabell 5.1: Presentasjon av bærekraftig utvikling i de to strategidokumentene.....	39
Tabell 5.2: Gjennomgang av analysepunktene i <i>Det miljøbevisste menneske</i> .....	40
Tabell 6.1: Presentasjon av bærekraftig utvikling i læreplanen for Mat og helse.....	49
Tabell 6.2: Presentasjon av bærekraftig utvikling i lærebøkene for Mat og helse.....	52
Tabell 7.1: Gjennomgang av analysepunktene i læreplanen for Mat og helse.....	58
Tabell 7.2: Gjennomgang av analysepunktene i lærebøkene for Mat og helse.....	64



## 1. Innledning

Den nyeste klimarapporten fra FN slår fast at klimaendringene er menneskeskapte. Rapporten spår en dystre fremtid dersom vi ikke klarer å snu utslippstrenden av klimagasser (Ulstein, 25.3.2014). Debatten om hvordan vi skal unngå å ødelegge for fremtidige generasjoner er med andre ord svært aktuell. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan det blir lagt opp til utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole.

I 2005 tok FN initiativ til å satse på utdanning for bærekraftig utvikling. Initiativet har blitt kalt Decade of Education for Sustainable Development (DESD) – utdanningstiåret for bærekraftig utvikling. I initiativet blir det lagt opp til at utdanning skal bidra til en utvikling i henhold til definisjonen Brundtlandkommisjonen kom med i 1987, å ”make development sustainable” ved å “ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (United Nations, 1987 avsn. 27). Norge har gjennom medlemskapet i FN vært tilsluttet dette satsingstiåret. Det norske Utdanningsdirektoratet har derfor utarbeidet to strategidokumenter som sammenfatter den norske strategien for å imøtekomme FN-initiativet. I det første strategidokumentet fra 2006 står det blant annet; ”en betydelig del av kunnskapsoppbyggingen skjer gjennom utdanningsinstitusjonene. Både grunnopplæringen, herunder fagopplæringen og høyere utdanningsinstitusjoner tilfører nye generasjoner kunnskap, holdninger og ferdigheter som kan bidra i en bærekraftig utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2). Den norske strategien legger med andre ord vekt på at skolen har en sentral rolle i en utdanning for en bærekraftig utvikling. I begge de to strategidokumentene blir det fremhevet at perspektivet blant annet skal fremmes i læreplanen, både i den generelle delen i kapittelet *Det miljøbevisste mennesket* samt i flere av læreplanene for fag. *Det miljøbevisste menneske* (Utdanningsdirektoratet, 2006b) har vært en del av læreplanen for den norske skolen siden 1993. Det illustrerer, noe diffust, at skole og utdanning bør spille en rolle i utviklingen av norske elevers kunnskap og bevissthet om sammenhenger i naturen og miljøet.

Klimapanelet som står bak den nye FN rapporten, legger vekt på at matproduksjon kommer til å ta mye skade av klimaendringene (Ulstein, 25.3.2014). Tanken om at menneskets tilgang til mat kan vanskeliggjøres når klimaet endrer seg og befolkningen vokser, er ikke ny. Mennesket har gjennom mange år undersøkt og jobbet for at ikke utviklingen skal føre til blant annet matmangel. Likevel er det mye som tyder på at

mennesker i vår del av verden forbruker mat som er for ressurskrevende til at det kan defineres som bærekraftig (Bellika, 9.12. 2013; Bilden, 2012; Stai & Lie, 2012; Svae, 2013). Med dette som utgangspunkt anser jeg det som relevant og viktig å undersøke hvordan det blir lagt opp til at elever skal lære om perspektiver på miljø, utvikling, forbruk og bærekraft i forbindelse med temaet mat. I den norske grunnskolen er det spesielt gjennom faget Mat og helse at elevene skal lære om mat, selv om enkelte perspektiver på mat og forbruk også er sentrale i andre fag. Mat og helse skal ifølge læreplanen være et allmenndannende, praktisk, skapende og sosialt fag som skal bidra til å gi elever kunnskap om mat og måltid (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Faget har ifølge læreplanen også en målsetting om å gi elever kunnskap om etiske og bærekraftige kriterier i forbindelse med valg av varer. I ett av læreplanens kompetansemål for 8.–10. klasse står det at elevene skal lære å ”vurdere og velje varer ut fra etiske og bærekraftige kriterium” (s. 9). Det kan med andre ord se ut til at elevene i arbeid med faget Mat og helse skal lære om bærekraftig matforbruk, med en målsetting om å endre holdninger og eventuelt handlinger i en mer bærekraftig retning.

## **1.1 Problemstilling, avgrensning og metodisk forankring**

I løpet av masterstudiet har jeg sett at perspektiver på miljø og bærekraft ikke er fraværende, verken i utdanningsplaner, litteratur, forskning eller i ulike initiativer. Jeg ønsket likevel å undersøke dette i min masteroppgave, blant annet fordi jeg oppfatter tematikken som stadig viktigere både for skolen og for den generelle utviklingen i samfunnet. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan blir det lagt opp til utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole?* Et overordnet, stort og omfattende spørsmål som vil danne rammen for denne oppgavebesvarelsen. Med utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp<sup>1</sup> har jeg valgt å operasjonalisere oppgaven gjennom to forskningsspørsmål. Spørsmål som jeg gjennom empiriske undersøkelser håper å kunne besvare for å imøtekomme den overordnede problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet jeg ønsker besvare er:

Hvordan fremmes *visjonen* om utdanning for en bærekraftig utvikling i læreplanen og lærebøker for Mat og helse?

---

<sup>1</sup> Se kapittel fire for en beskrivelse av det eksemplariske prinsipp.

Utdanning for en bærekraftig utvikling har jeg valgt å definere som *visjon*. Ordet *visjon* har jeg hentet fra de to norske strategidokumentene der det i egne avsnitt blir gjort rede for de overordnede målsettingene for initiativet. *Visjon* kan defineres som en fremtidsdrøm ("Mål og visjon", u.å) og jeg tar dermed allerede i forskningsspørsmålet utgangspunkt i at utdanning for en bærekraftig utvikling muligens er noe som ennå ikke er realisert i så stor grad som FN-initiativet og de norske strategidokumentene legger opp til. Jeg vil samtidig fremheve at deler av strategien for utdanning for en bærekraftig utvikling kommer til uttrykk i andre dokumenter som skal bety noe for skole og utdanning i Norge. Et eksempel på dette står i læreplanens generelle del i kapittelet om det miljøbevisste menneske.

I læreplanens generelle del formuleres det kunnskapsmessige, verdimesige og kulturelle grunnlaget for grunnskolen og den videregående skolen i Norge. Kapittelet om det miljøbevisste mennesket utgjør ett av totalt syv kapitler som angir målet for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Målsettingen med det andre forskningsspørsmålet er, foruten å undersøke det materielle som strategidokumentene i hovedsak henviser, å verifisere funnene jeg kommer frem til i det første analysekapittelet og dermed øke reliabiliteten ved undersøkelsen. Det andre forskningsspørsmålet jeg ønsker å besvare, vil ta for seg den *ideelle* beskrivelsen av det miljøbevisste mennesket som står formulert i læreplanens generelle del,

På hvilken måte blir den generelle læreplanens *ideal* om det miljøbevisste mennesket ivaretatt i læreplanen og lærebøker for Mat og helse?

Kapittelet om det miljøbevisste mennesket har jeg valgt å definere som *ideal*. *Ideal* kan bli forstått som et forbilde og beskriver ofte noe som ennå ikke er realisert (Tranøy, 13.11.2011). Kapittelet om det miljøbevisste mennesket kan betraktes som en *ideell* beskrivelse av et miljøbevisst menneske. Med denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan både *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes, og på hvilken måte *idealet* om det miljøbevisste mennesket blir ivaretatt i læreplanen og lærebøker for Mat og helse. Dette for å undersøke to aspekter ved hvordan det blir lagt opp til utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole.

Den fagspesifikke læreplanen i Mat og helse presenterer målene og rammene for undervisningen, mens lærebøkene i større grad presenterer innhold og metode. Både

læreplan og lærebøker er mer eller mindre felles for alle skoler i Norge, men bruken varierer stort fra klasserom til klasserom. Bruken av både læreplan og lærebøker er svært læreravhengig. Gjennom oppgaveprosessen har jeg blitt gjort oppmerksom på at lærebøker kan være en særlig viktig premissleverandør for undervisningen i fag som mangler godt kvalifiserte lærere (Hernes, 2009). Tall fra Statistisk sentralbyrå som blir gjengitt i en artikkel til det oppdragsfinansierte nyhetsbyrået Newswire, viser at 70 % av norske lærere i Mat og helse i 2010 manglet faglærerutdanning (Olsen, 2010). I forbindelse med tilrettelegging for utdanning for bærekraftig utvikling peker tidligere forskning på at det i stor grad handler om flaks eller uflaks hvorvidt tematikken er en del av utdanningen eller ikke. Dette er fordi det i stor grad er opp til hver enkelt lærer å avgjøre om dette skal inkluderes eller ikke (Brænden, 2008; Joa, 2011; Laumann, 2007; Raabs, 2010). Med bakgrunn i dette, bestemte jeg meg for å undersøke hva det blir lagt opp til at elever skal lære om denne tematikken ved å ta utgangspunkt i læreplanen og lærebøker for Mat og helse.

Undersøkelsene jeg har foretatt meg i arbeidet med denne oppgaven består av en kvalitativ analyse av læreplanen for Mat og helse for ungdomstrinnet (8.–10. klasse)<sup>2</sup>, samt en analyse av tre lærebøker, *Matlyst* (Selvik Ask, Bjerketvedt, & Fevang Jensen, 2006), *Takk for mat* (Thommessen, Arsky, & Borchsenius, 2006) og *Kokeboka mi* (Iversen, Torsvik, & Kringlebotn, 2013). De tre lærebøkene som er undersøkt, er alle publisert etter 2006 og ifølge en kvantitativ undersøkelse gjennomført av Marthe Bottolfs Fevang<sup>3</sup> fremdeles i bruk (Fevang, 2012).

Ulik vitenskapsteori kunne bidratt til ulike undersøkelser, analyser og konklusjoner. Jeg har valgt å anvende hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring. Med utgangspunkt i denne forankringen vil målsettingen for undersøkelsene og analysene være å oppjustere samt å formidle denne oppjusterte forståelsen rundt temaet, det jeg har

---

<sup>2</sup> Kompetansemålene i Mat og helse er i dag delt inn etter klassetrinnene 1.–4., 5.–7. og 8.–10. (Utdanningsdirektoratet, 2006c). 8.–10. tilsvarer altså det høyeste klassetrinnet i den norske grunnskolen. Læreplanen for grunnskolen er i hovedsak utformet gjennom kompetansemål som bygger på kunnskapsoppnåelsen fra de lavere klassetrinnene. Jeg går derfor ut fra at læreplanen og lærebøkene beregnet til 8.–10. klasse bygger på kompetanse fra lavere klassetrinn, og at analysen derfor kan si noe om hva det er meningen at elever skal kunne etter fullført grunnskole.

<sup>3</sup> Resultatene fra undersøkelsen til Marthe Bottolfs Fevang har jeg fått tilsendt personlig på mail. Det er planlagt en artikkel i tilknytning til disse funnene, men denne er foreløpig ikke publisert. Fevang er tilknyttet høgskolen i Buskerud og Vestfold. I undersøkelsen jeg her refererer til, forsøker hun å kartlegge bruken av undervisningsmaterieill i Mat og helse i Vestfold, Buskerud og Østfold. Resultatene fra undersøkelsen skisserer en god oversikt. Jeg har i denne sammenhengen valgt å ta utgangspunkt i de bøkene som inneholder teori tilpasset læreplanen som er gitt ut etter LK06 og som kun er beregnet på ungdomstrinnet.

undersøkt og det jeg har funnet ut. Ny-hermeneutikken legger også opp til at forforståelsen min, altså de tankene og ideene jeg hadde før jeg begynte på oppgaven, er av betydning for det jeg har undersøkt, de metodiske valgene jeg har gjort underveis og analysene jeg har foretatt. Målsettingen for undersøkelsene, analysene og det jeg presenterer i denne oppgavebesvarelsen vil ikke være å komme med en normativ slutning om hva jeg mener er viktig for elever å lære, selv om jeg avslutningsvis vil fremme noen konkluderende betraktninger som jeg mener bør vektlegges fremover. Målsettingen vil først og fremst være å undersøke hvordan norsk grunnskole legger opp til utdanning for en bærekraftig utvikling.

## 1.2 Struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i åtte kapitler. Kapittel én er dette innledende kapittelet der jeg kort har gjort rede for hvorfor jeg ønsket å skrive en oppgave om dette temaet, hva jeg har gjort og hvordan oppgaven er lagt opp. I neste kapittel vil utdanningstiaet for bærekraftig utvikling bli presentert. Dette vil bli gjort ved å gjøre rede for begrepet bærekraftig utvikling og illustrere det gjennom perspektiver på mat og utvikling, før FN-initiativet for utdanningstiaet for bærekraftig utvikling vil bli nærmere beskrevet. Kapittel to avsluttes med en beskrivelse av det jeg har valgt å definere som en alternativ læringsmodell, transformativ læring, som i stor grad fremhever flere av de samme perspektivene som utdanning for en bærekraftig utvikling. I kapittel tre, som utgjør det andre teorikapittelet, vil det norske skolesystemet, med rollene læreplanen og lærebøkene spiller i dagens norske grunnskole, bli beskrevet.

I kapittel fire vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen og oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. For å klargjøre utgangspunktet for analysene har jeg valgt å bruke et kapittel til en gjennomgang av materialet jeg har undersøkt, og som jeg senere bruker aktivt i analysene. Dette er de to norske (strategi)dokumentene for utdanning for bærekraftig utvikling, læreplanens kapittel om det miljøbevisste menneske, læreplanen for Mat og helse og tre lærebøker som brukes i Mat og helse på ungdomstrinnet, *Takk for mat* (Thommessen et al., 2006), *Matlyst* (Selvik Ask et al., 2006) og *Kokeboka mi* (Iversen et al., 2013).

Analysen er fordelt over to kapitler, med ett analysekapittel til hvert av de to forskningsspørsmålene. Det første analysekapittelet vil ta for seg *visjonen* om utdanning

for en bærekraftig utvikling. Dette vil bli gjort ved å undersøke hvordan *visjonen* fremmes i læreplanen og lærebøker for Mat og helse. Det andre analysekapittelet vil undersøke *idealet* om det miljøbevisste mennesket og hvordan det blir ivaretatt i læreplan og lærebøker for Mat og helse. I kapittel åtte vil jeg oppsummere undersøkelsene og analysene og forsøke å knytte de to analysene sammen. Jeg vil komme med noen konkluderende betraktninger vedrørende hovedfunnene og hvordan jeg tolker disse. Avslutningsvis vil jeg, ved å legge analysene og funnene i denne oppgave til grunn, fremme noen forslag til hva videre forskning kan undersøke.



## **2. Utdanning for en bærekraftig utvikling**

Ordet bærekraft blir brukt på mange forskjellige måter. Det var Brundtlandkommisjonen som i 1987 forente bærekraft med utvikling – bærekraftig utvikling, og det er i denne sammenhengen ordet bærekraft først og fremst brukes. Bærekraftig utvikling har vært et mål for skole og utdanning i Norge, som spesielt de siste årene har fått økt oppmerksomhet. Den økte oppmerksomheten kommer som en følge av FN-initiativet i 2005, utdanningstiåret for bærekraftig utvikling, og bygger blant annet på den internasjonale deklarasjonen *The Earth Charter*. I *The Earth Charter* presenteres noen grunnleggende prinsipper for en mer bærekraftig og fredfull verden. Deklarasjonen legger blant annet vekt på å skape forståelse for sammenhengene mellom å ta vare på naturen og mennesket (FN, 2005). FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling fremhever blant annet at disse prinsippene bør inkorporeres i skole og utdanning. I dette kapittelet vil bærekraftig utvikling og positive og negative forståelser av dette begrepet, bli presentert. Mat vil bli presentert som et eksempel på at det eksisterer ulike måter å forstå hvordan en best mulig utvikling kan ta til. Fenomenet utdanning for en bærekraftig utvikling vil bli introdusert, både som en internasjonal og nasjonal satsing. Avslutningsvis i kapittelet vil en alternativ læringsteori bli presentert, den transformative læringsteorien.

### **2.1 En bærekraftig utvikling**

En bærekraftig utvikling er en utvikling som tar sikte på å tilfredsstille mennesker og deres behov i dag, uten å ødelegge for at mennesker i fremtiden også kan få tilfredsstilt sine behov (United Nations, 1987). I 1987 kom Brundtlandkommisjonens rapport *Our Common Future*, rapporten som for oss nordmenn er mest kjent som Brundtlandrapporten.

Definisjonen av det omtalte og mye brukte begrepet bærekraftig utvikling knyttes ofte til denne rapporten, selv om begrepets grunnprinsipper ble brukt i flere år før 1987 (Thoresen, 2006). Foruten å definere begrepet bærekraftig utvikling, peker den 300 sider lange rapporten på datidens største globale utfordringer. Utfordringene som ble tatt opp, var befolkningsvekst, urbanisering, matsikkerhet, økologi og arts mangfold, energi og industri. I rapporten ble de syv utfordringene presentert, for så å stille spørsmål om hvordan disse skulle imøtekommes. Rapporten pekte på at det internasjonale samfunnet var nødt til å utvikle strategier for å muliggjøre en bærekraftig utvikling, men at strategiene også måtte iverksettes på mindre arenaer i hvert enkelt land. Ifølge Brundtlandrapporten er altså bærekraftig utvikling et globalt mål som krever en innsats på nasjonalt og lokalt nivå for å lykkes. Til grunn for det globale målet om en bærekraftig utvikling ligger en antagelse om

at ulike land har ulike forutsetninger og utgangspunkt. Ulike land skal i en slik utvikling derfor ha ulike oppgaver. Et eksempel på dette er økonomisk utvikling, som i de fleste rike land knyttes til økonomisk stabilitet, mens i fattige land blant annet kan knyttes til redusert økonomisk ulikhet. Brundtlandkommisjonens rapport formidlet videre at en bærekraftig utvikling må knyttes til økonomiske, sosiale og miljømessige forhold og at ingen av disse forholdene må gå på bekostning av hverandre (Brunvoll, Homstvedt, & Kolshus, 2012; Edwards, 2005).

Begrepet bærekraftig utvikling har etter FN-rapportens definisjon fra 1987 blitt mye brukt også i sammenhenger langt utenfor miljø- og utviklingsområdet. I de senere årene har begrepets mangfoldighet fått økt oppmerksomhet, og det har i flere sammenhenger blitt poengtert at betydningen av begrepet er uklar for mange. Indikatorene for å måle en bærekraftig utvikling retter seg ikke bare mot hva som er nødvendig og viktig, men også mot hva som blant annet er ønskelig. I dag blir det altså hevdet at det finnes så mange indikatorer for å måle en bærekraftig utvikling at det kan være vanskelig å definere hva det faktisk innebærer (Holden & Linnerud, 1.10.2012).

En utvikling blir ofte forstått som noe som går fremover, noe som beveger seg, hovedsakelig i en positiv retning. Selv om utvikling i de aller fleste sammenhenger blir forbundet med noe positivt, tillegger ikke alle begrepet en positiv betydning. Den norske økofilosofen og bonden Sigmund Setereng har blant annet fått oppmerksomhet for sin kritiske holdning til begrepet. I forordet til en rapport han skrev i 2000 for Barentshavkontoret i Naturvernforbundet, skriver han følgende:

Dette utsagnet minner sterkt om en tankerekke fremført i Brundtlandkommisjonens rapport fra 1987: Utgangspunktet er teknologiens og dens evne til å presse mer økonomisk avkastning ut av naturen, mens det ene økologiske sammenbruddet etter det andre nå burde besinne teknologene og politikerne i retning av et annet utgangspunkt: En streben etter å begripe noe mer av et strengt føre-var-prinsipp, begrunnet av vår stadig manifesterte innsiktsfattigdom (Setereng, 2000, s. 5).

Kommentaren rettes mot en påstand om at den norske havbruksnæringen, med hjelp av teknologisk utvikling, har et enormt bærekraftig vekstpotensial. Setereng setter med denne kommentaren fingeren på en heller kritisk side ved utviklingsbegrepet slik det kan bli forstått ut fra 1987-rapportens definisjon. Setereng formidler at teknologien kan hjelpe oss med å fortsette en utvikling som vil skape en større økonomisk avkastning, men i denne

utviklingen vil noe gå tapt, nemlig det økologiske mangfoldet. Setereng blir karakterisert som en av Norges mest kjente økofilosof og en representant for den dypøkologiske bevegelse, som vil bli beskrevet senere i oppgaven.

Havbruksnæringen utgjør en liten del av den totale kilden til mat. Behovet og mulighetene for vekst i matproduksjon blir i flere sammenhenger lagt frem som et avgjørende skritt på veien mot en bærekraftig utvikling. I neste avsnitt vil mat bli brukt som eksempel på utviklingens utfordringer.

### 2.1.1 Mat, et eksempel på utviklingens utfordringer

Utfordringene knyttet til mat og matproduksjon er komplekse. Mat er godt og nødvendig, men også noe mer enn nødvendige og mindre nødvendige næringsstoffer. I dag står matproduksjon for en stor andel av de globale klimagassutslippene (Haneberg, 14.10.2010; Niggli, Schmid, & Flessbach, 2007; Nymoens, Bere, Haugen, & Meltzer, 2009). Grunnet blant annet befolkningsvekst og velstandsutvikling, øker presset på jordas ressurser. Dette skjer til tross for internasjonale målsettinger om å redusere klimagassutslipp. I 2012 la FNs miljøprogram frem en statusoppdatering om jordas tilstand, *GEO 5*. I rapporten blir det blant annet pekt på at økonomisk vekst har skjedd med utgangspunkt i naturlige ressurser, at økt behov for mat, dyrefôr, drivstoff og råmaterialer øker konkurransen om landområder, og at dette blir forsterket av globalisering og urbanisering (United Nation Environmental Program, 2012, s. 66-99). På verdensbasis blir det anslått at mellom 10 og 12 % av de totale klimagassutslippene kan tilskrives matproduksjon. Dersom produksjonen av gjødsel inkluderes, stiger tallet til mellom 25 og 30 % av de totale klimagassutslippene (Niggli et al., 2007). Transport, oppbevaring, sprøytemidler, overproduksjon, handel, og kasting er andre stikkord som illustrerer utfordringer ved dagens matsituasjon (Nymoens et al., 2009). Matproduksjon og forbruk står med andre ord for en stor del av dagens klimagassutslipp, som ifølge de aller fleste må ned for at utviklingen skal være bærekraftig.

Problemer knyttet til sult, matsikkerhet og utfordringen med å få nok mat til alle mennesker på jorda, er ikke ny. Allerede på slutten av 1700-tallet spådde den innflytelsesrike, men kritiserte presten og samfunnsforskeren Thomas Malthus (1766–1834) at økt befolkningsvekst ville føre til sult. Spådommen til Malthus fikk fornyet interesse spesielt etter 2. verdenskrig da befolkningsveksten igjen tok seg opp. I motsetning

til Malthus hevdet den danske landbruksøkonomen Ester Boserup (1910–1999) at befolkningsveksten vil føre til en mer intensiv og effektiv bruk av landbruket slik at matproduksjonen vil øke i takt med befolkningsveksten. En optimisme for hva teknologien kan bidra med lå til grunn for tilnærmingen til Boserup (Stock, 2004). Økolog og biolog Garret James Hardin presenterer en annen tilnærming. Hardin tar utgangspunkt i utfordringen *allmenningens tragedie*, som er en kjent spillteoretisk tilnærming. *Allmenningens tragedie* handler om hvordan et felleseie kan ødelegges fordi hver og en benytter seg av ressursene til egne formål, men der disse ressursene en dag vil ta slutt. For å unngå denne tragedien presenterer Hardin en løsning som både er avhengig av teknisk utvikling og menneskelige holdninger og beslutninger (Hardin, 1968). Løsningen på overbefolkningskatastrofen som Hardin presenterer, krever med andre ord både en tiltro til at teknologisk utvikling sammen med politisk vilje kan bidra til forandring, og at individuelle holdninger og handlinger kan endres. Disse tre relativt kjente utviklingsteoriene illustrerer tre ulike tilnærminger til hvordan overbefolkningsproblematikken, der mangel på mat er en avgjørende følge, kan møtes.

Bærekraftig matforbruk og produksjon har i nyere tid fått økt oppmerksomhet. Nødvendigheten av å gjøre matproduksjon og matforbruket mer bærekraftig er det relativt stor enighet om, men det hersker større uenighet om metodene for hvordan dette skal gå til. Med utgangspunkt i definisjonen av bærekraftig utvikling kan bærekraftig matproduksjon innebære en matproduksjon som ikke fratruer fremtidige generasjoners muligheter til å få tak i mat. Flere hevder likevel at det er like viktig å gjøre matforbruket mer bærekraftig som å gjøre produksjonen av mat mer bærekraftig (Bildén, 2012; Milford, 2009). Spesielt i løpet av de siste årene har det derfor blitt et økt fokus på hvordan hver enkelt kan spise og forbruke mer bærekraftig. Å spise lavt i næringskjeden, å velge økologisk produsert mat og å spise etter sesong er bare noen av rådene som blir gitt til oss som forbrukere (Nymoen et al., 2009). I Victoria Thoresens bok *Forbruker og menneske* (Thoresen, 2006) blir det gjort et poeng ut av at undervisning og opplæring i forbrukermedborgerskap er nødvendig og viktig. Matforbruk representerer en viktig del av dette fokuset ifølge Thoresen.

### 2.1.2 Mat, et sentralt tema i en utdanning for en bærekraftig utvikling

”Dagliglivet og verdens fremtid er ikke inndelt i fag” (Thoresen, 2006, s. 146). Til tross for dette er det som foregår i dagens skole og utdanning i hovedsak inndelt i fag. Mat og helse er det faget som tradisjonelt har stått for opplæring og undervisning om temaer knyttet til

mat, selv om tematikken også blir behandlet i andre fag som samfunnsfag og naturfag. I undervisning om forbrukermedborgerskap utgjør, som vi så i forrige avsnitt, kunnskap om matforbruk en viktig del. Som vi skal se i dette avsnittet, kan mye tyde på at dette også er en sentral tematikk i en utdanning for en bærekraftig utvikling.

I 2011 undersøkte Bodil Kjus Joa undervisningen i Mat og helse i sin masteroppgave, *Et bærekraftig skolekjøkken* (Joa, 2011). Som utgangspunkt for undersøkelsen antar Joa at bærekraftig utvikling bør være en sentral tematikk i Mat og helse. Joa henviser til det ene kompetansemålet for Mat og helse der det fremkommer at elevene i faget skal lære om vurdering og valg av varer ut fra etiske og bærekraftige kriterier. Joa legger også vekt på strategiplanene som er utviklet for at bærekraftig utvikling skal være et fokus i skole og utdanning. Basert på 15 kvalitative intervjuer av lærere på ungdomstrinnet som underviste i faget, forsøkte Joa å finne ut hvilke undervisningsstrategier som ble brukt for å lære elevene om bærekraftig matforbruk. Joa stilte spørsmål rundt lærernes oppfatning av bærekraft i forbindelse med Mat og helse, deres holdninger til de ideologiske aspektene ved begrepet og hvordan undervisningen ble organisert for å nå målsettingen som kan leses ut av kompetansemålet som ble nevnt ovenfor.

Svarene Joa presenterer i masteroppgaven tyder blant annet på at flere av lærerne som ble intervjuet ikke visste at bærekraft ble uttrykt som en målsetting i læreplanen. Flere av lærerne oppfattet temaet som spesielt å undersøke i forbindelse med faget Mat og helse og de mente at det var mer sentralt for andre fag. Svarene Joa presenterer i oppgaven peker også på at selv om enkelte tiltak kan samsvare med et såkalt bærekraftig skolekjøkken, preges disse tiltakene av lite refleksjon rundt hvorfor det gjøres, og at økonomiske rammebetingelser begrenser den faglige utfoldelsen (Joa, 2011). Til tross for både et kompetansemål som kan knyttes til bærekraft samt internasjonale og nasjonale strategier for at utdanning for bærekraftig utvikling skal være en del av skole og utdanning, tyder ikke svarene fra lærerne i Joas oppgave på at undervisningen i Mat og helse bærer preg av et bevisst forhold til undervisningsstrategier omkring denne tematikken.

Ifølge en amerikansk undersøkelse kan svarene Joa presenterer underbygge at dette fraværet er til hinder for utdanning for bærekraftig utdanning. Denne undersøkelsen fremhever skolens sentrale rolle i å oppnå nettopp dette. Undersøkelsen baserer seg på svar fra elever (5.–10. klasse) som hadde deltatt på sommerkurs blant annet med fokus på

bærekraftig forbruk, ett år etter kurset. Undersøkelsen viste at kurset hadde resultert i stor forandring i elevenes forhold til behandling av avfall og resirkulering, men mindre forandring når det kom til mat og matforbruk. Undersøkelsen konkluderte med at til tross for stort engasjement blant elevene for å endre matvanene rett etter kurset hadde forandringen vist seg vanskelig å gjennomføre når elevene kom hjem. Undersøkelsen slo videre fast at den sosiale konteksten spilte en viktig rolle i forbindelse med endring av matforbruk. Da de fleste barn og unge tilbringer mye tid på skolen, konkluderer forskeren og forfatteren av undersøkelsen med at skolen har et enormt potensial til å endre elevers innstilling og holdning til blant annet matforbruk (Redman, 2013).

Ifølge blant annet Redman (2013) og Joa (2011) kan skole og utdanning i denne sammenhengen spille en sentral rolle for opplæring både om og for et bærekraftig matforbruk. FN fremhever også viktigheten av at skole og utdanning har en sentral posisjon for å fremme bærekraftig utvikling. FNs satsingstiar på utdanning *for* bærekraftig utvikling illustrerer nettopp det.

## **2.2 En utdanning som skal fremme bærekraftig utvikling**

Utdanning er så mangt. Innhold, omfang og prioriteringer er bare noe av det som varierer mellom ulike deler av verden og ulike land, mellom ulike områder i landet, mellom skoler og ikke minst i ulike klasserom. Som en nesten global premissleverandør er derfor FN også involvert i skole og utdanning. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) er FNs organisasjon for blant annet utdanning. UNESCO har bidratt til at perspektiver på miljø og utvikling spesielt i løpet av de siste 30 årene har fått økt internasjonal oppmerksomhet i skole og utdanningsammenhenger. Utdanning for bærekraftig utvikling innebærer en utdanning som fremmer en bærekraftig utvikling.

Ifølge blant andre Gadotti (2008), Sinnes og Jegstad (2011) og Sterling (2009) er det mulig å skille grovt mellom utdanning *om* og *for* bærekraftig utvikling. Utdanning *om* bærekraftig utvikling går blant annet ut på å tilegne seg teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling, mens utdanning *for* bærekraftig utvikling handler om å tilegne seg holdninger, perspektiver og verdier som setter en i stand til å leve et såkalt bærekraftig liv (Gadotti, 2008; Sinnes & Jegstad, 2011; Sterling, 2009). Ikke alle er enige i at man i skolen skal jobbe *for* en bærekraftig utvikling.

Reaksjoner på at skole og utdanning bør fremme bærekraftig utvikling kommer fra ulike hold. Christian Tybring-Gjedde, stortingsrepresentant for Frp, retter kritikk mot en artikkel som fremhever behovet for en mer offensiv og konkret satsing for å redusere antall elever som går ut av skolen som klimaskeptikere. I artikkelen Tybring-Gjedde retter kritikk mot, blir det etterlyst en større satsing på å utdanne ”morgendagens lavutslippsmennesker” (Handal i Sandberg, 15.4.2014), en etterlysning som kan forbindes med utdanning *for* en bærekraftig utvikling. Tybring-Gjedde kaller denne holdningen en ”indoktrinering” i et motsvar (Tybring-Gjedde i Sandberg, 16.4.2014). I den samme artikkelen uttrykker forskningssjef Eivind Stø ved Statens institutt for forbruksforskning skepsis til at skole og utdanning skal baseres på en opplagt og vedtatt holdning. ”Ideen om at man ved å utdanne folk vil endre deres holdninger og at det vil føre til at de endrer sine handlinger, er grunnleggende feil” uttrykker Stø (Stø i Sandberg, 16.4.2014). Også den kanadiske professoren i pedagogikk Bob Jickling uttaler skepsis til fokuset på utdanning *for* en bærekraftig utvikling til tross for sitt miljøengasjement. Med artikkelen *Why I dont want my children to be educated for sustainable development* argumenterer Jickling for at utdanning skal bidra til å gjøre folk i stand til å tenke, for så å bestemme selv (Jickling, 1992).

I would like my children to know about the arguments which support it and attempt to clarify it. But, I would also like them to know that sustainable development is being criticized, and I want them to be able to evaluate that criticism and participate in it if they perceive a need (Jickling, 1992, s. 8)

Ifølge dette sitatet kan mye tyde på at Jickling heller ønsker en utdanning *om* bærekraftig utvikling for sine barn for å gjøre dem i stand til å tenke selv, slik at de kan finne ut at det eneste rette er å ta valg som i størst mulig grad fremmer en bærekraftig utvikling. Selv om Tyrbring-Gjedde, Stø og Jickling har ulike utgangspunkt for sine holdninger og ikke minst ulike forslag til hvordan skolen best bør fremme denne tematikken, kan det se ut til at alle tre i større eller mindre grad er kritiske til sider ved en utdanning *for* en bærekraftig utvikling. Vi er fremdeles inne i satsingstiåret som fremmer en utdanning *for* en bærekraftig utvikling.

### 2.2.1 Internasjonal satsing på utdanning for bærekraftig utvikling

Allerede på 1970-tallet var perspektiver på miljø og utvikling en sentral del av skole og utdanning. I 1969 ble den første artikkelen i magasinet *Journal of Environmental Education* publisert. Denne artikkelen har blitt omtalt som begynnelsen på det som etter

hvert fikk navnet Environmental education – miljøutdannelse. FNs første konferanse om klima og miljø ble arrangert i 1972. Der ble det fokusert på at skole og utdanning har en viktig rolle i samfunnets arbeid for å verne natur og miljø (Brænden, 2008). I 1978 ble Tbilisi-konferansen arrangert, som den første UNESCO-konferansen om miljøutdannelse. Allerede på denne tiden gjorde UNESCOs første direktør for miljøutdannelse det klart at miljø, økonomi, økologi, etikk og likhet henger sammen. Denne uttalelsen kan knyttes opp mot begrepet bærekraftig utvikling (Wals, 2010), men det var først etter den store konferansen i Rio, Brasil, i 1992, som blant annet resulterte i dokumentet Agenda 21, at den tidligere miljøutdannelsen endret seg til en utdanning for bærekraftig utvikling. Miljøutdannelse blir derfor omtalt som forløperen for det vi i dag kaller utdanning for bærekraftig utvikling. Forskjellen mellom de to kan til en viss grad beskrives gjennom uttalelsen til den første UNESCO-ministeren, som allerede på 1970-tallet slo fast at miljø bare utgjør ett av de sentrale bidragene i en god utvikling. Økonomi, økologi, etikk og rettferdighet er også sentrale elementer.

Utdanning for bærekraftig utvikling er altså et resultat av en internasjonal politisk satsing (Wals, 2010). Fra FNs side har fokuset fått spesielt mye oppmerksomhet i årene 2005 til 2014. I 2005 bestemte FN at det skulle satses på utdanning for bærekraftig utvikling i det kommende tiåret. Tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling er bygget på en relativ enkel, men komplisert idé: å lære å leve bærekraftig (Decade of education for sustainable development, 2013). UNESCO har hatt hovedansvaret for den internasjonale satsingen som Norge gjennom medlemskapet i FN også har vært tilsluttet.

### 2.2.2 Implementering av utdanningstiåret i norsk grunnskole

Den internasjonale satsingen på utdanning for bærekraftig utvikling har bidratt til mer eller mindre konkrete strategier, også i Norge. I forbindelse med implementeringen av satsingstiåret i Norge utviklet Utdanningsdirektoratet et dokument for å vise den norske innsatsen. Hensikten med dokumentet var en klargjøring av mål, prioriteringer og enkelte av tiltakene som skulle iverksettes for å imøtekomme FN-initiativet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Sommeren 2012 ble det vedtatt å videreføre utdanningstiåret frem til 2015. Kunnskapsdepartementet lanserte i den forbindelsen en revidert strategiplan (Kunnskapsdepartementet, 2012). Til tross for disse strategidokumentene tyder mye på at ikke satsingstiåret har ført til store praktiske tiltak. Det kommer frem av undersøkelser som er foretatt i masteroppgaver (Brænden, 2008;



Laumann, 2007; Raabs, 2010)<sup>4</sup> og uttalelser i media<sup>5</sup> (Handal, 2013; Sandberg, 15.4.2014; Sinnes & Jegstad, 2011; "Utdanning for bærekraftig utvikling," 8. mai 2013).

Samtlige av masteroppgavene som det ble referert til ovenfor, fremhever at utdanning for bærekraftig utvikling foreløpig har fått lite oppmerksomhet i skolen. Marianne Brændens masteroppgave fra 2008 er en undersøkelse av et utvalg natur- og samfunnsfaglærere i ungdomsskolen og hvordan de følger opp utdanningståret for bærekraftig utvikling. Undersøkelsen tar utgangspunkt i gruppeintervjuer. Funnene fra gruppeintervjuene peker på at utdanningståret for bærekraftig utvikling generelt får lite oppmerksomhet på skolene som de intervjuede lærerne representerer. Gjennom det lærerne formidler kan mye tyde på at informasjonen om utdanningståret ikke har nådd frem til skolene. Flere av lærerne forteller at de ikke engang har hørt om tiåret (Brænden, 2008). Undersøkelsen i Nadja Kersting Raabs masteroppgave tar for seg seks temaer der målsettingen er å illustrere tendensene for utdanning for bærekraftig utvikling i Norge. Ett av de seks temaene konsentrerer seg om den politiske konteksten. Med utgangspunkt i dette temaet blir det i masteroppgaven fremhevet at mye kan tyde på at det er stor avstand mellom de politiske strategiene og planene og hva som faktisk skjer i praksis (Raabs, 2010).

I to av masteroppgavene kommer det også frem at mangel på tid er en av de viktigste grunnene til at bærekraftig utvikling foreløpig ikke har fått så stor plass i skole og utdanning som det ifølge disse undersøkelsene burde. I masteroppgaven til Brænden kommer det frem at tid er en av de intervjuede lærernes største utfordringer. Brænden kommer frem til at det ikke er tid til å undervise om andre temaer eller i andre situasjoner enn det den fagspesifikke læreplanen legger opp til (Brænden, 2008). Brænden kommer med andre ord frem til at en av årsakene til at utdanning for bærekraftig utvikling foreløpig ikke har fått nok oppmerksomhet i skolen, er at det blir gitt for lite rom og tid til å inkludere temaet i skole og undervisning (Brænden, 2008). Kari Laumann kommer også frem til noe av den samme konklusjonen i analysen av læreres holdninger til utdanningståret for bærekraftig utvikling. Lærerne formidler også i Laumanns undersøkelse at det ikke er nok tid til å undervise om bærekraftig utvikling i den norske

---

<sup>4</sup> Forskningen jeg har funnet frem til i arbeidet med denne oppgaven fra Norge, består hovedsakelig av masteroppgaver (men internasjonalt er det gjort mye). Undersøkelsene og analysene man kan lese ut av disse oppgavene er verdifulle, men det er viktig å merke seg at masteroppgaver befinner seg på et vitenskapelig nivå og ikke beskriver hele virkeligheten. Dette understreker behovet for å fortsette forskningen på området i Norge også gjennom andre typer undersøkelser enn masteroppgaver.

<sup>5</sup> Et par av artiklene refererer til masteroppgaver (Sinnes & Jegstad, 2011; "Utdanning for bærekraftig utvikling," 8. mai 2013), mens andre er basert på uttalelser fra blant annet Utdanningsforbundet (Sandberg, 15.4.2014).

offentlige grunnskolen fordi det er et så stort fokus på tester, evalueringer og måloppnåelse (Laumann, 2007).

I masteroppgaven til Laumann blir det undersøkt hvorvidt bærekraftig utvikling er en tematikk i læreplanen og lærebøker for natur- og samfunnsfag. Laumann slår i oppgaven fast at bærekraftig utvikling i liten grad er en del av disse fagene i ungdomsskolen, og at det lille som blir presentert i skolen er fragmentert, og ikke bidrar til å danne et helhetlig bilde over temaet (Laumann, 2007). Selv om begge de to strategidokumentene, som er utviklet i Norge, legger opp til at fokuset på utdanning for bærekraftig utvikling skal komme til uttrykk både i den generelle delen av læreplanen og i flere av læreplanene for fag, kommer alle de tre masteroppgavene som det her har blitt referert til, frem til at det er et problem at ikke fokuset vektlegges mer i de fagspesifikke læreplanene. Laumann (2007) refererer hovedsakelig til naturfag og samfunnsfag i sin konklusjon, mens Brænden (2008) og Raabs (2010) trekker en noe mer generell slutning og fremhever at den generelle delen av læreplanen ikke på langt nær får så mye oppmerksomhet som de fagspesifikke læreplanene i den praktiske skolehverdagen. I denne sammenhengen etterlyser Brænden mer forpliktende krav om satsing på bærekraftig utvikling i fagplanene, mens Raabs formidler at læreplanens generelle del, spesielt kapittelet *Det miljøbevisste menneske*, bør omformuleres slik at budskapet blir tydeligere og mer presist.

Masteroppgavene som er nevnt ovenfor, har undersøkt ulike sider ved den norske satsingen på utdanning for en bærekraftig utvikling. Alle peker på at det norske initiativet ikke har ført til så store praktiske endringer som de hevder at burde finne sted. Oppgavene er basert på et relativt lite utvalg av representanter, noe som gjør det naturlig å stille spørsmål ved reliabiliteten. Da alle oppgavene peker i samme retning, er det likevel mye som tyder på at flere av perspektivene som kommer frem i oppgavene har en overføringsverdi. Det er likevel viktig å merke seg at ingen av disse oppgavene er skrevet etter den reviderte strategien som kom i 2012. Analysene og funnene som kommer frem i disse oppgavene, dekker derfor ikke eventuelle forandringer på området gjennom de siste årene. Dette fremhever igjen behovet for å forske videre på implementeringen av utdanning for bærekraftig utvikling.

I 2014 er vi inne i det siste året av det internasjonale utdanningstiåret for bærekraftig utvikling. Som tidligere nevnt, er den norske satsingen forlenget frem til 2015. Selv om

FN-satsingen først og fremst er et resultat av internasjonale politiske beslutninger, har også andre ideer, prinsipper og visjoner hatt betydning for utviklingen av pedagogisk praksis på dette området. Transformativ læring er et eksempel på en alternativ læringsteori.

### **2.3 En radikal og alternativ læringsteori i praksis**

I Norge er vi fortsatt inne i tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling, et internasjonalt satsingstiår som legger opp til at bærekraftig utvikling skal fremmes i utdanning, blant annet i skole. En bærekraftig utvikling er som tidligere nevnt en utvikling som ikke skal hindre at fremtidige generasjoner skal ha de samme mulighetene som vi har i dag. Tilgangen på mat er i denne sammenheng en svært sentral del av en slik utvikling. Gjennom hele menneskets historie er det naturen som først og fremst har stått for menneskets tilgang til mat. Læren om hvordan naturen henger sammen kalles økologi. Den tyske zoologen og filosofen Ernst Haeckel var den første som tok i bruk ordet i 1866, men økologien i seg selv er mye eldre enn selve navnet (Jakobsen, 2005). Det er utviklet flere økologiske tilnærminger, en av dem er dypøkologien.

I 1962 ble *The silent spring* av den amerikanske marinebiologen og forfatteren Rachel Carson (1907–1964) publisert. Boka tar for seg hvordan kjemikalier i jordbruk ødelegger for mennesker og andre levende vesener. Hovedbudskapet i Carsons bok er hvordan årsaken til den såkalte økokrisen henger sammen med hvordan vi mennesker betrakter oss som adskilte fra naturen. Med utgangspunkt i denne bokas budskap beskrev Arne Næss (1912–2009) Rachel Carson som dypøkologiens mor. Arne Næss var opptatt av mye, oppbyggingen av den dypøkologiske bevegelse var bare ett av hans mange initiativer.

Grunnlaget for den dypøkologiske bevegelse bygger på åtte prinsipper som definerer de mest sentrale poengene i dypøkologien. Disse prinsippene står nedfelt i den dypøkologiske plattform, som ble utarbeidet i 1984 (Haukeland, 2008). Tilhengere av den dypøkologiske bevegelsen bør være enig i de fleste av disse prinsippene. Er man direkte uenig, kan man ikke regnes som tilhenger av bevegelsen. Sentralt i dypøkologien ligger et syn på at mennesket er en del av naturen og at naturen ikke skal kunne betraktes som en verdiskapende gjenstand, men som en verdi i seg selv. (Næss, 1986). At alt liv har en verdi i seg selv og at mennesket ikke har rett til å redusere mangfoldet av livsformer bortsett fra når det skal dekke grunnleggende behov, er fremhevet i to av de åtte grunnleggende prinsippene (Haukeland, 2008). Bak disse prinsippene ligger det et budskap om en ikke-antroposentrisk tilnærming til naturen. Denne tilnærmingen kan plasseres som en

motsetning til en antroposentrisk tilnærming til naturen. En antroposentrisk tilnærming plasserer mennesket separat fra naturen og fremhever at naturen kun har en instrumentell verdi for mennesker (Fox, 1983). Dypøkologien har blant annet på grunn av denne tilnærmingen blitt kritisert for å være naturromantisk og for å ikke verdsette menneskelige og teknologiske fremskritt. Arne Næss kjente seg ikke igjen i denne kritikken. Motivasjonen til Næss var grunnleggende: han jaktet på livskvalitet, eller det han kalte en dypere gleden i livet, og så ikke noen ubalanse mellom et mer økologisk sentrert liv og tap av livskvalitet. Næss la også vekt på at læring i denne sammenheng er viktig. Han hevdet at læring bør formidle en kjærlighet til naturen, fremfor en antroposentrisk tilnærming (Haukeland, 2008; Næss, 1986).

Mye tyder likevel på at det tradisjonelle bildet av naturen, og forholdet mellom natur og mennesker som preget opplysningsfilosofien, fremdeles er vitenskapsidealet som dominerer dagens lærings- og utdanningsarenaer. Dette bildet kan anses som at den heller bygger på en antroposentrisk enn en ikke-antroposentrisk tilnærming til naturen (Jakobsen, 2005). Arne Næss er ikke alene om å fremheve at læring og utdanning spiller en sentral rolle for å øke bevisstheten om hvordan ens handlinger påvirker naturen. Richard Kahns (1969-) kritiske økopedagogikk, inspirert blant annet av Paulo Freire (1921–1997), som kritiserer rådende ideologi, politikk og kultur som legger premisser for det som skjer i skole og utdanning og som ikke fremmer bærekraftig utvikling er et eksempel på dette (Kahn, 2010). En teori som spesielt internasjonalt har fått økt oppmerksomhet på dette området er transformativ læringsteori.

### 2.3.1 Transformativ læring

Transformering er det samme som en reorganisering av et helt system, altså en total forandring av hvordan et system fungerer. Den transformativ læringsteorien retter seg derfor mot en total forandring av måten verden fungerer på (O'Sullivan, Morrell, & O'Connor, 2002). Tilnærmingen tar utgangspunkt i en kritikk av dagens samfunn og hevder at en reorganisering er nødvendig. Til grunn for denne reorganiseringen ligger en kritikk av det moderne samfunnet som ifølge tilnærmingen blant annet preges av fraværet av natur og at den vestlige verden er i sentrum av verden (Galtung og Batson i Goodman, 2003). Edvard O'Sullivan, professor ved universitet i Toronto samt forsker og koordinator for det transformativ læringscenteret i Toronto, hevder at læring og utdanning er to av de mest

sentrale mekanismene for å tilrettelegge for den nødvendige og alternative utviklingen. (O'Sullivan, 1999).

Transformativ læringsteori handler om hvordan og hva vi må lære for å være i stand til å gjennomføre den nødvendige reorganiseringen. I denne sammenhengen spiller økologien en sentral rolle som premissleverandør. Den transformative læringsteorien fremhever viktigheten av å forstå kompleksiteten i dagens utfordringer, spesielt de globale (Jakobsen, 2005; O'Sullivan, 1999). For at utdanning skal kunne bidra i denne transformasjonen må den skifte til en annen retning enn den som hovedsakelig følges i dag (Goodman, 2003; Jakobsen, 2005; O'Sullivan, 1999). Et slikt skifte utgjør ett av teoriens to mest sentrale bidrag, en kritikk av skolesystemet. Den transformative læringsteoriens andre bidrag retter seg mot hvordan et slikt alternativ kan se ut. Den alternative læringsteorien har blitt kalt en læringsmodell som av mange har blitt betraktet som radikal. Til grunn for den transformative læringsmodellen ligger et syn på at økologisk tenkning ikke bare må komme i tillegg, men må prege all læring (Jakobsen, 2005; O'Sullivan, 1999). Sagt med andre ord: all læring skal ifølge den transformative læringsteorien være preget av en bevissthet om hvordan mennesket henger sammen med naturen, en økologisk bevissthet.

Sentralt for Edmund O'Sullivan (1999) er at transformativ læring ikke bare skal være en teori, men at den også må kunne fungere i praksis. Sentrale stikkord for transformativ læring er at den skal være preget av konkret og praktisk formidling, at den skal baseres på en kritisk tilnærming til dominerende holdninger og handlinger i samfunnet og at læringen og undervisningen skal bygge på en helhetlig tilnærming til hvordan naturen, samfunnet og historien henger sammen (Goodman, 2003; O'Sullivan, 1999). Som Trond Gansmo Jakobsen påpeker i sin bok *Økofilosofi*: "Det er ikke til å legge skjul på at transformativ læring er radikal, ikke minst med tanke på vårt nåværende læringsregime" (Jakobsen, 2005, s. 241). Spørsmålet er hvordan transformativ læring kan fungere i praktiske lærings- og utdanningsammenhenger?

Anthony Weston kommer med en tilnærming i sitt essay *What if teaching went wild?* (2004). Essayet innledes med å stille spørsmål om det faktisk er mulig å undervise i skolen om miljøbevissthet og ansvar. Essayet problematiserer det faktum at det er vanskelig å undervise om naturen i et klasserom som er så langt fra naturen: "To make a very place where children are sent to discover the earth the one place in the world where the earth barely shows up at all" (Weston, 2004, s. 34). Weston kritiserer skolen for å ha bidratt til å

kutte de i utgangspunktet naturlige båndene mellom mennesket og det naturlige, men kommer også med et strategisk forslag til en slik undervisning. Selv om Westons tilnærming i utgangspunktet ikke blir definert som et eksempel på transformativ læring, er det mye som kan tyde på at han har latt seg inspirere av teorien. I essayet blir strategiens metode presentert. Weston foreslår at undervisningen skal ”go wild” (s. 45) gjennom noen relativt enkle grep i skolehverdagen. Kroppskontakt skal bidra til anerkjennelse av elevenes tilstedeværelse, vinduene og gardinene skal åpnes for å slippe lys og luft inn, og naturlige elementer som steiner, blomster og insekter skal flyttes inn i klasserommet (Weston, 2004).

Bakgrunnen til Westons strategi kan minne om det Arne Næss kaller inndannelse, dypøkologiens pedagogikk. Med inndannelse etterlyser Næss en pedagogikk som legger vekt på indre verdier og læringsglede som kommer innenfra. Næss hevder at følelser, kreativitet og fantasi burde være en selvfølgelig del av skole og opplæring. I motsetning til dette setter han dagens syn på kunnskap der ”medmennesker blir objekter for konkurranse og forskning utenfra, snarere enn innenfra, fra seg selv” (Næss, 1998, s. 148). Både Weston og Næss poengterer noe de mener mangler i dagens skolesystem, nemlig et fokus på at skolens oppgave er å formidle en ikke-antroposentrisk tilnærming til naturen og i større grad å gi elevene anledning til å fundere, undre og være kreative. Westons strategi legger hovedsakelig vekt på dette i forbindelse med å få økt bevissthet om naturen, mens Næss i denne sammenheng også er opptatt av at elevene skal utvikle en grunnleggende bevissthet om seg selv og sin plass på jorda. For at dette skal skje legger både Næss og Weston vekt på praktiske oppgaver. Dypøkologiens inndannelse og Westons strategi er to av flere mer eller mindre konkrete eksempler på pedagogisk praksis med fokus på økologi og bærekraft. Flere eksempler finnes ved enkelte skoler, i ikke-statlige organisasjoner og blant politikere som har tatt initiativ og satt i gang tiltak (Sterling, 2009). Det finnes med andre ord eksempler på alternative pedagogiske teorier som i større eller mindre grad har fått betydning for pedagogisk praksis.

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for begrepet bærekraftig utvikling. Det internasjonale utdanningstiåret for bærekraftig utvikling har blitt presentert som en satsing som også kritiseres. Foruten å bygge på politiske visjoner ligger det andre ideer bak utdanningstiåret for bærekraftig utvikling. Transformativ læring har blitt presentert som en slik tilnærming. Den norske grunnskolen preges hovedsakelig av generelle

samfunnsstrukturer selv om alternative ideer er av betydning. I det neste kapitlet vil den norske grunnskolen blir beskrevet som en del av en generell samfunnsutvikling. Læreplanen og lærebokas posisjon i den norske grunnskolen vil bli fremhevet, da det senere i oppgaven er dette materialet som skal analyseres.

### 3. Den norske grunnskolen som utdanningsarena

Fra 1100-tallet til 1800-tallet var Norge et jordbruksland, og nordmenn flest var bønder. På denne tiden foregikk opplæringen hovedsakelig som en del av dagliglivet, men mot slutten av disse årene vokste skoler og arenaer for undervisning frem, blant annet arenaer som i første omgang skulle lære barn og elever bibel- og kristendomskunnskap. Det var på denne tiden ulike skoler for ulike samfunnsgrupper. Innføringen av allmueskolen blir datert til 1739 og omtales i flere sammenhenger som utgangspunktet for den etter hvert utviklede grunnskolen. Grunnskolen utviklet seg som et resultat av industrialisering og det etter hvert gryende kunnskapssamfunnet (Befring, 2004; Tønnessen, 2004). I løpet av de nesten 300 årene som har gått siden den gang, har skole og undervisning utviklet seg mye.

Som et resultat av politiske initiativer og trender har skole og undervisning endret seg for på best mulig måte å være i stand til å imøtekomme den generelle samfunnsutviklingen. Til ulike tider har skolen med andre ord vært preget av ulike tendenser. Forandringene i skolen som tok til på 1990-tallet, er eksempler på hvordan skolen har utviklet seg. 90-tallet blir ofte kalt skolereformenes tiår. I løpet av dette tiåret ble det utviklet og iverksatt flere skolereformer enn noen gang tidligere (Haugsbakk, 2012; Tønnessen, 2004). Utviklingen av den generelle delen av læreplanen i 1993 vektla blant annet allmenndanningen. Et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag skulle være sentralt for opplæringen i grunnskolen og den videregående skole. I etterkant av tiåret ble reformene evaluert. Resultatene fra evalueringene bidro til det uttalte behovet for å utvikle en ny skolereform. Behovet ble forsterket av at elevene i norsk skole presterte dårligere enn forventet på de internasjonale PISA-<sup>6</sup>, TIMMS-<sup>7</sup> og PIRLS-<sup>8</sup>testene. De dårlige resultatene førte til at flere politikere og store deler av opinionen ønsket en større vekt på kunnskapsformidling i den norske skolen. Læreplanen fra 2006 (LK06) er læreplanen for dette kunnskapsløftet (Engelsen, 2012).

Kunnskapsløftet var med andre ord en skolereform som trådte i kraft i 2006, og førte blant annet til en ny læreplan for fagene i grunnskolen. Den generelle delen, som ble utviklet i 1993, utgjør én av delene som fremdeles er i læreplanen. Endringene i læreplanene for fag etter Kunnskapsløftet gikk ut på at man åpnet opp for større frihet blant annet til valg av metoder i skolen samt en større vektlegging av felles mål. Læreplanen blir derfor betraktet som målstyrt, fordi praksisen i skolen styres etter hvordan elevene best kan nå ulike

---

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment (PISA)

<sup>7</sup> Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)

<sup>8</sup> Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)



kompetansemål (Engelsen, 2009; Hølleland, 2007). I etterkant av Kunnskapsløftet og innføringen av LK06 har dermed undervisningsmetodene blitt mer valgfrie, mens kravene for måloppnåelse har blitt større. Læreplanen for den norske grunnskolen i dag er med andre ord både et resultat av og et bidrag til utvikling av generelle trender i samfunnet. Dette kan også sies om lærebokas posisjon. Videre i dette kapittelet vil læreplanen for den norske grunnskolen samt lærebokas rolle bli beskrevet.

### **3.1 Læreplanen, skolens styringsdokument**

Prinsippene for det som skal skje i den offentlige norske grunnskolen i dag står i opplæringsloven, som er et felles lovverk for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge. Koblet til opplæringsloven er læreplanen. Læreplanen har, som allerede nevnt, blitt endret flere ganger gjennom historien. Alle læreplanene som til nå har virket i den norske skolen, har likevel hatt samme struktur og har tatt for seg de samme kategoriene: mål, innhold, arbeidsmetoder, vurderingsmetoder og rammer (Engelsen, 2012).

Den norske læreplanen er utviklet på initiativ fra sentrale myndigheter. Som oftest er det departementet som tar initiativ til å utvikle nye læreplaner, og disse planene er derfor å betrakte som et statlig styringsdokument. En læreplanreform er en praktisk gjennomføring av et ønske om endringer i skolens kjerneoppgaver for å skape så gode vilkår som mulig for læring (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). Selv om læreplaner blir utviklet på initiativ fra sentrale myndigheter, er utforming av læreplaner en prosess som preges av at aktører med ulike forhold til utdanningssystemet, ulike ønsker og prioriteringer kommer sammen for å lage et styringsdokument (Dale et al., 2011). Arbeidet innebærer flere beslutningsprosesser og kompromisser. Læreplaner blir derfor ofte beskyldt for å bestå av relativt vage formuleringer som kan tolkes på ulike måter (Dale, 2009; Engelsen, 2009, 2012). Dette gjør at læreplaner ikke kan leses, brukes eller analyseres avskåret fra den sosiale, historiske og kulturelle konteksten den er utviklet og befinner seg i. Læreplanen for kunnskapsløftet må i denne sammenheng leses som en del av dagens historiske, kulturelle og sosiale kontekst, ofte kalt det postmoderne<sup>9</sup> kunnskapssamfunn. Kunnskapsløftet og innføringen av LK06 er i dag den nyeste læreplanreformen som har blitt gjennomført i norsk skole.

---

<sup>9</sup> Postmodernisme er en reaksjon på modernismen. Den postmoderne pedagogikken kritiserer sentrale moderne pedagogiske ideer som blant annet blir preget av troen på en grunnleggende og universell sannhet. Den postmoderne pedagogikken bærer til en større grad preg av fragmenterte sannheter og usikkerhet (Haaland & Dobson, 2008).

Samtlige læreplaner som er utviklet, kan altså tolkes og bli forstått på ulike måter. Læreplanteori og læreplanforskning peker på at det er en avstand mellom den formelle, formulerte læreplanen og det som faktisk blir erfart av elevene (Engelsen, 2012). Den kanadiske utdanningsforskeren og teoretikeren John Goodlad (1920–) beskriver avstanden mellom læreplanideen og elevenes erfarte læreplan gjennom en teoretisk nivåinndeling der han deler inn avstanden i fem ulike nivåer. Nivåene strekker seg fra ideenes læreplan, som er det øverste nivået og som dermed befinner seg lengst unna praksis. Ideenes læreplan omfatter det som ligger bak utarbeidingen av en plan. Det nederste nivået er det nivået som befinner seg nærmest praksis og omfatter den erfarte læreplanen, altså det elevene faktisk opplever og lærer i henhold til læreplanens innhold (Goodlad i Engelsen, 2009, 2012). Nivåinndelingen til Goodlad illustrerer at det er en lang vei fra ideene som ligger bak en læreplan til hva som faktisk når elevene. I arbeid med læreplaner og læreplananalyser hevdes det at det er viktig å huske på denne avstanden for ikke å glemme at den formelle læreplanen ikke nødvendigvis er et bilde av det som reelt når elevene. En læreplananalyse vil altså ikke nødvendigvis beskrive virkeligheten, men en ønsket virkelighet (Engelsen, 2009).

LK06 har blitt utviklet over tid og av ulike politiske regjeringer med ulike kunnskapssyn. Læreplanen slik den ser ut i dag, er med andre ord et resultat av ulike politiske partiers ønsker og visjoner for skolens fremtid. Som tidligere nevnt, ble den generelle delen av læreplanen utviklet allerede på 1990-tallet. Den generelle delen utdyper opplæringslovens formålsparagraf og beskriver den overordnede målsettingen for skole og undervisning. Den andre delen skal fungere som et bindeledd mellom den generelle delen av læreplanen og læreplanene for fag. Dette bindeleddet ble utviklet av den rødgrønne regjeringen og består blant annet av en læringsplakat. Denne delen inneholder noe mer konkrete prinsipper for undervisningen. Del tre og fire er læreplanene for de ulike fagene. I disse delene blir formålene med de ulike fagene presisert samt innholdet, kompetansemålene og noen betraktninger om målene for de grunnleggende ferdighetene i faget (Engelsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2012). Del tre av læreplanen ble i all hovedsak utviklet under den borgerlige samarbeidsregjeringen på begynnelsen av 2000-tallet (Engelsen, 2009). LK06 skiller seg ut fra tidligere utviklede læreplaner ved at den ikke er blitt gitt ut i bokform, men den er å finne på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Der er den tilgjengelig for alle og i utgangspunktet mulig å endre kontinuerlig – med andre ord en levende læreplan. Den levende læreplanen kan endres og utvikles, men er fremdeles formstyrt, og eventuelle

forandringer må gå gjennom flere prosesser (Dale et al., 2011). Forventingene til LK06 var store og knyttet seg hovedsakelig til at tydelige og klare beskrivelser av kompetansemål skulle være styrende for den praktiske undervisningen. Kompetansemålene skulle relateres til fagenes hovedområder, og alle fagene skulle integrere målene for grunnleggende ferdigheter. Læreplanene for fagene fremstår likevel forskjellig. Dette er fordi aktørene som utviklet de ulike læreplanene for fag, la ulike kunnskapsstrukturer til grunn, altså konsentrerte seg om ulike ting i utarbeidelsen av plandokumentene (Dale et al., 2011). Flere evalueringer av Kunnskapsløftet og innføringen av LK06 har pekt på at målene for undervisningen i utgangspunktet kan se tydelige ut, men at de samtidig er mangetydige og derfor diffuse (Engelsen, 2009).

### **3.2 Læreboka, fortsatt en sentral premissleverandør**

Undervisningssituasjonen i skolen er som nevnt i forrige avsnitt i konstant forandring. Dette preger også bruken av undervisningsmaterieell fra de tradisjonelle skolebøkene, som tematisk tar for seg hvert enkelt fag, til dagens skolesituasjon der det i større grad er lagt opp til en valgfri benyttelse av undervisningsmaterieell. Skolebøkene brukes fremdeles, men elektroniske tilleggsressurser har i større og større grad gjort sitt inntog. Selander og Skjelbred (2004) peker i sin innføringsbok om pedagogiske tekster på at til tross for elektronikkens styrke som aktiviserende og engasjerende har læreboka fremdeles en styrke gjennom å tilby lengre tekster og ved å gi gode overblikk. Lærebøker spiller med andre ord fremdeles en sentral rolle i skolen.

Frem til 2000 var det i Norge en nasjonal offentlig godkjenningsordning for lærebøker. Formålet med godkjenningsordningen var å sikre godt og riktig språk i lærebøkene, at bøkene var pedagogisk utformet, at de var utformet i forhold til læreplanenes mål og at de ivaretok likestilling mellom kjønn (Skjelbred, 2003). Denne godkjenningsordningen ble opphevet i 2000. I dag må utviklingen av nye lærebøker forholde seg til kriterier utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Disse kriteriene er utviklet for å sikre gode læremidler og legger blant annet vekt på at lærebøker skal være motiverende og aktiviserende, og at de legger til rette for både samarbeid og selvstendig arbeid (Hernes, 2009). Utviklingen av nye lærebøker skal både innholdsmessig og metodisk bygge på læreplanen for det faget boka skal dekke. I en skolehverdag der undervisningen til en stor grad styres av krav til sluttkompetanse tyder mye på at det stadig har blitt viktigere å legge opp lærebøker i henhold til kompetansemålene (Hernes, 2009; Skjelbred, 2003).

Bortsett fra disse kravene står forlagene fritt til å bestemme innholdet. Lærebokforfattere, derimot, må både forholde seg til kriteriene som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet, læreplanen for det enkelte fag og de eventuelle interessene som forlaget har i forbindelse med utviklingen og publiseringen av nye bøker. Rapportering etter opphevelsen av godkjenningsordningen peker på at til tross for at det mangler en offentlig godkjenningsordning, er det for forlagene fremdeles viktig å publisere lærebøker som blir godt mottatt av markedet, altså i skolen. Som markedet på andre områder styres også lærebokmarkedet til en stor grad av behov og etterspørsel.

I dagens norske grunnskole utgjør både læreplan og lærebøker sentrale bidrag i det som praktisk foregår i skole og undervisning. Dette gjelder også hva man legger opp til at skal skje, undervise om og forhåpentligvis lære i Mat og helse. Gjennom disse teorikapitlene har det blitt gjort rede for hva bærekraftig utvikling er. Utdanning for en bærekraftig utvikling har blitt presentert, men ikke som en målsetting alle er enige i at skal være en oppgave for skole og utdanning. Likevel blir utdanning for en bærekraftig utvikling presentert som en målsetting gjennom FN, det norske storting og regjeringens strategier. Foruten å være en politisk satsing ligger det også andre ideer, visjoner og teorier bak utdanning for bærekraftig utvikling.

Slik jeg ser det kan transformativ læring være en slik tilnærming. Selv om ikke denne teorien og/eller læringsmodellen direkte omtales som et bidrag til eller forståelse av utdanningstiaåret for bærekraftig utvikling, er det mulig å peke på flere likheter mellom de to. Gjennom disse teorikapitlene har også den norske grunnskolen overfladisk blitt framstilt for blant annet å få frem hvilke rolle læreplanen og læreboka spiller i dagens skole og utdanningssituasjon. Denne gjennomgangen representerer oppgavens teoretiske bakteppe. Flere av perspektivene som er presentert her, vil jeg komme tilbake til, spesielt i forbindelse med analysen. Først vil det bli gitt en beskrivelse av de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med undersøkelsene og analysene.

## 4. Metode

Det har blitt forsket mye på utdanning for bærekraftig utvikling utenfor Norges grenser. Til grunn for denne forskningen ligger det på tilsvarende måte, som spekteret av tolkninger av bærekraftig utvikling også, ulike tilnærminger til fenomenet utdanning for bærekraftig utvikling. De ulike tilnærmingene tar blant annet utgangspunkt i forskerens forforståelse eller fordommer. Dette er fordommer eller forforståelser som påvirker valgene forskeren gjør underveis i forskningsprosessen og dermed også de eventuelle funnene, analysene og drøftingene som blir gjort. Utdanning for bærekraftig utvikling kan tolkes som en normativ tilnærming til hva skole og utdanning skal være og gjøre fordi den baseres på en antagelse om at en bærekraftig utvikling er en riktig utvikling (Jickling, 1992). Som utgangspunkt for forskning på dette området har det derfor blitt antydnet at det er spesielt viktig at forskeren gjør rede for sin forforståelse og formål med forskningen. På lik linje med annen forskning må man som forsker også velge hvilken type undersøkelse man skal gjøre, om man skal gjøre en teoretisk, deltagende, kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse (Reunamo & Pipere, 2012). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med oppgavearbeidet. Det vil være en beskrivelse av oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, en beskrivelse av materialet som skal undersøkes og analyseres senere i oppgaven samt en vurdering av undersøkelsens reliabilitets- og validitetsspørsmål.

### 4.1 Veien til metodevalget

I innledningen ble det gjort rede for fremgangsmåten for utvalget av materialet jeg har undersøkt i denne masteroppgaven. En vitenskapelig undersøkelse krever, foruten et teoretisk og/eller empirisk utgangspunkt, en metode for forskningen. Metoden er den fremgangsmåten forskeren velger for å innhente og/eller etterprøve kunnskap om virkeligheten med utgangspunkt i et eller flere spørsmål (Thomassen, 2006).

Problemstillingen for denne oppgaven er, som tidligere nevnt, omfattende og danner kun en ramme for undersøkelsene og analysene som er gjort. Ulike tilnærminger kunne blitt gjort med sikte på å besvare problemstillingen. Jeg har fulgt det eksemplariske prinsipp og har operasjonalisert problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål. Det eksemplariske prinsipp er egentlig en didaktisk metode. Med utgangspunkt i noe representativt, sentralt og vesentlig tar metoden sikte på å kunne være "et spejl for helheden" (Wagenschein i Illeris, 1976, s. 175). For å lære om en omfattende tematikk tar metoden utgangspunkt i å undersøke eller forholde seg til noe som oppleves som representativt, eller i denne

sammenheng representativt for den overordnede problemstillingen (Illeris, 1976). Operasjonaliseringen er gjort for å gjøre undersøkelsen forskbar og tar med andre ord utgangspunkt i et eksemplarisk utvalg av både materiell og fokus.

Selv om undersøkelsen og analysen i denne oppgaven tar utgangspunkt i skriftlige dokumenter, forutsettes altså en vitenskapelig metode. Jeg undersøkte ulike alternativer og endte til slutt opp med å foreta både kvalitative dokumentanalyser av læreplan og lærebøker.

Målsettingen med en kvalitativ undersøkelse er å gå i dybden på noe (Jacobsen, 2010). Jeg ville med andre ord gå i dybden på dokumenter og læreplaner for å kunne gjøre nødvendige analyser i forsøket på å besvare problemstillingen. Analysene i denne oppgaven er gjort for å kunne besvare problemstillingen *Hvordan blir det lagt opp til utdanning for bærekraftig utvikling i norsk grunnskole?* Problemstillingen er operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål. I denne oppgavebesvarelsen er de to forskningsspørsmålene fordelt på to kapitler. I det første analysekapittelet vil de to norske dokumentene som er utarbeidet for å imøtekomme FNs utdanningstiår, danne en ramme for det jeg har valgt å definere som en *visjon*. Analysen vil konsentrere seg om hvordan *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes i læreplanen og lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet. I det andre analysekapittelet vil den generelle delen av læreplanens kapittel om det miljøbevisste mennesket danne en ramme for analysen av hvorvidt den *ideelle* beskrivelsen er ivaretatt i læreplanen og lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet. Beskrivelsen av hvordan jeg har valgt å undersøke strategidokumentene, læreplanens kapittel om det miljøbevisste mennesket, læreplanen for Mat og helse og lærebøkene samt en beskrivelse av undersøkelsen validitet og reliabilitet vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet. Først kommer en presentasjon av oppgavens vitenskapsteoretiske forankring.

## **4.2 Oppgavens vitenskapsteoretiske forankring**

Undersøkelsene og analysene jeg har gjort i denne oppgaven vil være forankret i hermeneutikken, og tar utgangspunkt i Thomas Kroghs innføringsbok i hermeneutikk (Krogh, 2009), Alvesson og Sköldbørgs metodebok i kvalitativ metode (Alvesson & Sköldbørg, 2008) og et kapittel om hermeneutikk i Føllesdal og Walløes bok *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (Føllesdal & Walløe, 2002).

Hermeneutikk er studiet av hva forståelse er og hvordan man bør gå frem for å oppnå dette (Føllesdal & Walløe, 2002). Denne vitenskapelige tilnærmingen vokste frem som en reaksjon på spesielt to hendelser, den protestantiske bibelanalysen og studiet av de antikke klassikerne på 1600-tallet (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Hermeneutikk ble med andre ord i utgangspunktet anvendt i forbindelse med tekststudier, men i løpet av historien har det utvidet seg til å være et perspektiv for forskning også på andre fenomener. Kravet er likevel at materialet skal kunne betraktes som meningsfullt. Et meningsfullt materiale er en betegnelse på noe som inneholder meningsbærende elementer, og kan for eksempel være en handling, et kunstverk eller en tekst (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Undersøkelsen og analysen jeg har foretatt i arbeidet med denne oppgaven, tar derfor utgangspunkt i at strategidokumentene, læreplanen og lærebøkene er meningsbærende, altså at de inneholder meningsbærende elementer. Gjennom historien har det utviklet seg ulike typer hermeneutikk. De ulike typene kan overlappe eller supplere hverandre, men de tar stort sett alltid utgangspunkt i perspektivene fra den hermeneutiske grunnsirkelen (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Den hermeneutiske grunnsirkelen illustrerer først og fremst at det meningsbærende fenomenet skal undersøkes som en del av en helhet. Dette perspektivet handler om at meningen med et fenomen må bli forstått med utgangspunkt i fenomenet som helhet og at helheten er avhengig av delene fenomenet er bygget opp av (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Boréus & Bergström, 2012). Med bakgrunn i den hermeneutiske forankringen har jeg i arbeidet med undersøkelsene og analysene i denne oppgaven forsøkt å forholde meg til at materialet utgjør en del av en helhet. Dette betyr at materialet må bli forstått blant annet som en del av den totale skole og utdanningssituasjonen i Norge.

Det andre sentrale utgangspunktet for den hermeneutiske grunnsirkelen er synet på forskerens fordommer og forforståelse. I denne sammenhengen skiller den tradisjonelle hermeneutikken seg fra nyhermeneutikken. Den tradisjonelle hermeneutikken hevdet at det var mulig for leseren eller forskeren å studere sin egen forståelseshorisont, og dermed være i stand til å frigjøre seg fra den. Filosofen, Hans Georg Gadamer (1900–2002) hevdet i motsetning at det var urealistisk for et menneske å være i stand til å frigjøre seg fra sin forståelseshorisont. Gadamer blir med dette utsagnet betraktet som en sentral stemme i utviklingen av nyhermeneutisk teori (Krogh, 2009). Selv om mennesket skal forholde seg

til deler av sin egen forforståelse, hevdet Gadamer at det ikke var mulig å være bevisst på hele forforståelsen (Krogh, 2009). En forståelseshorisont kan defineres som ”mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot” (Føllesdal & Walløe, 2002, s. 15). Horisonten er alltid under utvikling og representerer både leserens horisont og den horisonten en tekst eller et verk representerer. Jeg har valgt å basere meg på den nyhermeneutiske tilnærmingen til synet på hva forforståelsen har å si i arbeidet med denne masteroppgaven. Forståelseshorisonten blir satt spesielt på prøve når forskeren eller leseren treffer på noe han/hun direkte er uenig i og som muligens kan bidra til at forståelsen endres. Jeg vil ut fra en nyhermeneutisk forankring forsøke å formidle utviklingen av forståelseshorisonten gjennom denne oppgavebesvarelsen.

Begrepene forforståelse og forståelse utgjør sammen med det tidligere nevnte perspektivet på del og helhet den utvidete versjonen av den hermeneutiske grunnsirkelen. Sirkelen illustrerer hvordan et menneske i en hermeneutisk prosess stadig vil forstå ting på nye måter. Forståelsen vil fornyes og oppdateres. Den kontinuerlige oppdateringen av forståelse forklarer hvorfor noen velger å illustrere hermeneutikken som en spiral fremfor som en sirkel. I en spiral vil ikke forståelsen gå gjennom de samme punktene igjen og igjen, men stadig bevege og endre seg (Krogh, 2009). Til tross for de grunnleggende perspektivene i den hermeneutiske grunnsirkelen eller spiralen er det mye usikkerhet forbundet med hermeneutikken. Jeg har likevel valgt å benytte meg av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forankring i undersøkelsene og analysene jeg skal foreta meg i denne oppgaven fordi jeg dermed vil påføre meg et sett med ”briller” som jeg håper kan gjøre meg i stand til å øke og eventuelt endre forståelsen for det skriftlige materialet jeg skal undersøke.

### **4.3 Materialet som skal undersøkes og analyseres**

Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for hvordan og hvorfor jeg har undersøkt og analysert materialet: de to norske strategidokumentene for utdanning for bærekraftig utvikling, kapittelet i læreplanens generelle del om det miljøbevisste mennesket, læreplanen for Mat og helse for ungdomstrinnet samt tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet. Som tidligere nevnt vil de to (strategi)dokumentene og det ene kapittelet i læreplanens generelle del legge rammen for besvarelsen av de to forskningsspørsmålene. Dette materialet vil bli



undersøkt og altså utgjøre grunnlaget for det jeg vil se etter i analysene av læreplanen og lærebøkene for Mat og helse.

Det finnes mange måter å analysere tekster på, og tekstanalytiske metoder anvendes på ulike måter innenfor ulike fag. På grunn av dette finnes det ikke en tekstanalytisk metode eller oppskrift (Jensen, 2011). Leif Becher Jensen (2011) definerer metoden som spørsmål man stiller til en tekst i forsøket på å løse en problemstilling. I en tekstanalyse tar man sikte på å formidle en fortolkning av svarene man finner i teksten (Jensen, 2011). Fortolkningen av teksten vil være en prosess der enkeltdelene, altså svarene på spørsmålene, skal analyseres i lys av teksten som helhet. Jensens tekstanalytiske tilnærming har med andre ord flere like elementer med hermeneutikken.

En tekstanalyse skal ifølge Jensen også være en fordomsfri og saklig tilnærming (Jensen, 2011). Dette vil også være en målsetting for meg. Selv om målsettingen skal være en fordomsfri tilnærming til tekster ifølge Jensen (2011), åpner nyhermeneutikken for at forskeren, i dette tilfelle min forforståelse, vil bety noe for analysene. Nyhermeneutikken legger derfor vekt på viktigheten av å gjøre leseren bevisst på dette utgangspunktet. I omtalen av hvordan jeg har forholdt meg til validitets- og reliabilitetsspørsmålene i arbeidet med denne oppgaven vil jeg blant annet gjøre rede for noen av disse overveielsene. Dette for å forsvare at det kan være vanskelig å innta en fordomsfri tilnærming, selv i møte med tekster.

Undersøkelsene og analysene i denne oppgaven er inspirert av Leif Becker Jensens bok *Indføring i tekstanalyse* (Jensen, 2011), Kristina Boréus og Göran Bergströms introduksjonskapittel i deres bok om tekstanalyse (Boréus & Bergström, 2012), Britt Ulstrup Engelsens og Erling Lars Dales arbeid med læreplaner (Dale et al., 2011; Engelsen, 2009, 2012), Selander og Skjelbreds bok *Pedagogiske tekster, for kommunikasjon og læring* (Selander & Skjelbred, 2004) og Sigrunn Hernes' artikkel om læremidler i Mat og helse (Hernes, 2009).

#### 4.3.1 Å undersøke strategidokumentene

Undersøkelsen av strategidokumentene i denne oppgaven danner utgangspunktet for oppgavens første forskningsspørsmål: hvordan fremmes *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig i læreplanen og lærebøkene for Mat og helse? Jeg vil i undersøkelsen av de to

dokumentene forsøke å forstå hva som formidles og dermed hvordan det ifølge Kunnskapsdepartementet strategisk skal legges til rette for at utdanning for en bærekraftig utvikling skal fremmes i norsk skole og utdanning. Med utgangspunkt i det som formidles i disse dokumentene vil jeg gjennom arbeidet med det første analyse kapittelet undersøke og analysere hvordan innholdet i dokumentene formidles i læreplanen og de tre lærebøkene i Mat og helse.

#### 4.3.2 Å undersøke læreplanens kapittel om det miljøbevisste mennesket

Om skolen var en organisme, kunne vi sammenligne de pedagogiske tekstene med ett av de øyene som skolen ser verden med. Lærerens kunnskap og forståelseshorisont ville da utgjøre det andre øyet, mens læreplaner og fagtradisjoner ville være det grunnleggende nevralt nettverk (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9).

Ut fra Selander og Skjelbreds sammenligning utgjør læreplaner, sammen med fagtradisjoner, skolens nevralt nettverk, altså skolens hjerne og nerver. Læreplanen utgjør med andre ord et fundament for skole og utdanning. Likevel kan læreplaner, som tidligere nevnt, ofte bli assosiert med noe visjonært og formelt: et dokument som befinner seg på et formuleringsplan, der avstanden er stor mellom den formelle planen og det som reelt når frem til elevene (Goodlad i Engelsen, 2009; Engelsen, 2012). Det finnes mange måter å jobbe med læreplaner på, og tidligere læreplanforskning hevder derfor at det er viktig å klargjøre hva formålet med læreplanarbeidet er (Engelsen, 2009, 2012).

Kapittelet om det miljøbevisste mennesket er en del av læreplanens generelle del. Den *ideelle* beskrivelsen av et miljøbevisst menneske vil utgjøre grunnlaget for oppgavens andre forskningsspørsmål: på hvilken måte blir den generelle delen av læreplanens *ideal* om det miljøbevisste mennesket ivaretatt i læreplan og lærebøker for Mat og helse? Ved hjelp av analysepunktene, natur, miljø, utvikling og forbruk tar jeg sikte på å forstå og formidle innholdet i kapittelet. Disse punktene, og fortolkningen av dem, vil brukes videre i forbindelse med analysen av hvordan *idealet* er ivaretatt i både læreplanen og de tre lærebøkene for Mat og helse.

#### 4.3.3 Å analysere læreplanen i Mat og helse

Læreplananalysen av læreplanen for Mat og helse tar både sikte på å forstå hvordan *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling blir ivaretatt og hvordan *idealet* om det miljøbevisste mennesket blir fremmet.

I forbindelse med beskrivelsen av læreplanens rolle i kapittel tre ble det nevnt at læreplanen fungerer som et styringsdokument for skole og utdanning. I kapittel tre ble det også nevnt at læreplanen, spesielt læreplanen for fag, spiller en sentral rolle i utformingen av nye undervisningsressurser og lærebøker. Mye tyder til og med på at selv om læreplanen har en sentral og viktig oppgave i skole og utdanning, har undervisningsmateriell og lærebøker større betydning for hva som faktisk formidles (Selander & Skjelbred, 2004). Dette er en av årsakene til at jeg i denne oppgaven også har valgt å undersøke et utvalg av lærebøker som brukes i Mat og helse.

#### 4.3.4 Å analysere lærebøker i Mat og helse

Ifølge Selander og Skjelbreds sammenligning, som ble nevnt i forbindelse med beskrivelsen av læreplananalysen, blir lærebøker assosiert med en del av det ene øyet skolen ser verden med. Lærebøker kan med andre ord forbindes med det synet på verden som skolen formidler. Sammenligningen som Selander og Skjelbred gir, fremhever videre at lærere har mye å si for det totale synet på verden som formidles i skolen, et syn som også er avhengig av blant annet læreplan og fagtradisjoner (Selander & Skjelbred, 2004). I en analyse av lærebøker er det derfor viktig å huske at man heller ikke gjennom analysen alene vil være i stand til å uttale seg om hva som faktisk foregår i skolen. Man kan blant annet ikke uttale seg om hvordan lærebøkene brukes i undervisningen og hvordan læreren velger å presentere innholdet.

I analysen av lærebøkene vil jeg trekke ut det mest sentrale i tekstene som kan knyttes til *visjonen* om en utdanning for bærekraftig utvikling og *idealet* om det miljøbevisste mennesket. I Sigrunn Hernes artikkel (Hernes, 2009) benyttes blant annet Selander og Skjelbreds (2004) inndeling i ulike teksttyper. Ifølge Selander og Skjelbred kan vi dele tekster i lærebøker inn i fortellende, forklarende, overtalende og instruerende tekster. Forklarende tekster beskriver, definerer og forklarer fenomener. Overtalende tekster fremmer ofte oppfordringer eller råd, mens instruerende tekster i større grad legger vekt på hvordan et ønsket resultat kan oppnås. Fortellende tekster brukes for å skildre en historisk utvikling. Selander og Skjelbred hevder at ulike teksttyper kan finnes i én og samme tekst, men at en tekst ofte blir preget av en dominerende teksttype. Jeg har valgt å la meg inspirere av Selanders og Skjelbreds inndeling, for å være i stand til å drøfte de forskjellige tilnærmingene i tekstene i de tre bøkene.

#### 4.4 Funnenes gyldighet og pålitelighet

Ifølge hermeneutikken kan det samme materialet analyseres og tolkes ulikt fordi det ikke finnes én sannhet om et meningsfullt materiale, men mange. En tolkning og analyse av et materiale er blant annet avhengig av forskerens forforståelse og den sammenhengen forskningen er en del av. Selv om analysene i denne oppgaven er forankret i hermeneutikken, har jeg likevel vært nødt til å aktivt ta stilling til validitets- og reliabilitets spørsmål gjennom hele prosessen.

Oppgavens validitetsspørsmål (gyldighetsspørsmålet) stilles som utgangspunkt for det metodiske valget. Kan en analyse av læreplanen og undervisningsmateriellet i Mat og helse virkelig gi svar på oppgavens problemformulering? I denne forbindelse er det ikke selve metoden som vurderes, men analysen av funnene. Min posisjon som forsker og den historiske og kulturelle forforståelsen jeg tar med meg inn i undersøkelsen er i denne sammenhengen av sentral betydning. Validitetsspørsmålet vil i forbindelse med analysen av Opplysningskontoret for egg og kjøttets lærebok *Kokeboka mi* være spesielt aktuelt fordi jeg i forkant av arbeidet med denne oppgaven ble oppmerksom på kritikken som var rettet mot boka (se kapittel fem for en introduksjon til denne kritikken). Bergström og Boréus hevder at validiteten i en undersøkelse vil heves dersom man har et bevisst forhold til forforståelsens betydning for tolkningen (Boréus & Bergström, 2012). Jeg håper derfor at validiteten i denne oppgaven vil bli ivaretatt fordi jeg har et bevisst forhold til at jeg i utgangspunktet har et annet inntrykk av *Kokeboka mi* enn de to andre bøkene jeg skal analysere.

God forskning handler ikke bare om en god undersøkelse, men også om undersøkelsen er reliabel (pålitelig). På tilsvarende måte som i empirisk forskning, handler reliabilitet i undersøkelse og analyse av tekster om hvorvidt funnene fra undersøkelsen kan sammenlignes og eventuelt reproduseres med andre undersøkelser gjort på samme måte av samme fenomen (Boréus & Bergström, 2012). I denne forbindelse kan det være relevant å fremheve hvorvidt en undersøkelse av lærebøker i Mat og helse som et eksemplarisk fag er reliabelt. Dette fordi supplerende materiell, i større grad enn i andre fag har utgjort en betydelig andel av læremidlene i faget (Hernes, 2009). Til tross for dette vil jeg argumentere for at Mat og helse er et fag som med utgangspunkt i det som formidles i læreplaner er et like eksemplarisk fag å undersøke som andre fag i grunnskolen.

Av forskning jeg har funnet frem til er det først og fremst masteroppgaver som har tatt for seg implementeringen og ivaretagelsen av utdanning for en bærekraftig utvikling i Norge (se kapittel to for en oversikt over disse masteroppgavene). For å imøtekomme spørsmålet om reliabilitet vil jeg i analysen referere til funn fra disse oppgavene for å vurdere hvorvidt de har noe til felles med mine funn. Gjennom disse referansene håper jeg at påliteligheten i oppgaven vil bli ivaretatt og at jeg dermed vil gardere meg for feiltolkninger (Boréus & Bergström, 2012).

Etiske dimensjoner i en tekstanalyse vil være av en annen karakter enn i en analyse basert på empiriske funn. Forskerens rolle i undersøkelse og analyse av tekster er viktig, men på en annen måte enn i forskning som blant annet involverer interaksjon med mennesker. I en tekstanalyse vil åpenhet og synlighet for hva man skal gjøre være en viktig etisk overveielse. Jeg har derfor gjennom dette metodekapittelet gjort rede for – og vil i analysen forsøke å involvere leseren i – valgene jeg har tatt i forbindelse med undersøkelsen. Verdinøytralitet blir også ofte trukket frem som en målsetting for all vitenskapelig forskning (Thomassen, 2006). En slik målsetting som kan være utfordrende å imøtekomme fordi man som forsker ofte må ta utgangspunkt i en forforståelse man tar med seg. Mitt personlige engasjement i miljø- og utviklingsspørsmål som jeg tidligere nevnte i samspill med den historiske og kulturelle konteksten jeg befinner meg i, har ikke bare preget meg i valget av tema for oppgaven, men også i forbindelse med de valgene jeg har tatt og dermed retningen oppgaven har tatt. Det er derfor viktig for meg å påpeke at andre personer kunne ha tolket det samme materialet på andre måter, det være seg læreplanene, undervisningsmaterialet eller denne oppgaven (Ryghaug, 2002).

## 5. Gjennomgang av forskningsmaterialet

Utgangspunktet for analysearbeidet i denne oppgavebesvarelsen er, foruten teori og bakgrunnskunnskap, undersøkelser av skriftlig materiale. De to norske strategidokumentene for utdanningstiaret for bærekraftig utvikling og kapittelet om det miljøbevisste mennesket danner utgangspunkt for hvert av de to forskningsspørsmålene. En fremstilling av disse dokumentene vil bli presentert i kapittelet som følger. Disse dokumentene har ikke samme oppgave for skole og utdanning, men mye tyder på at de befinner seg på et nivå over, altså et nivå litt fjernere fra praksis, sammenlignet med læreplaner for fag og lærebøker.

I dette kapittelet vil også læreplanen for Mat og helse for ungdomstrinnet samt de tre mest anvendte lærebøkene for faget bli presentert. Selv om læreplaner tidligere i denne oppgaven har blitt anklaget for å befinne seg på et visjonsplan, bør det i denne sammenhengen igjen fremheves at læreplanverket som i dag virker i den norske skolen, er et resultat av flere reformer, deldokumenter og kunnskapssyn. Læreplanene for fag som ble revidert i 2006, ble forandret for å blant annet bli mer håndterlige (Engelsen, 2012). Det er derfor nærliggende å anta at de også skulle bli noe mer praksisvennlige. Etter 2006 står skoler og lærere selv fritt til å velge lærebøker, annet materiell og metoder så lenge elevene tilegner seg kunnskap nok til å nå de nasjonale kompetansemålene. Spesielt etter LK06 kan det med andre ord se ut til at selv om læreplaner og lærebøker har ulike oppgaver i skolen, befinner de seg på et nivå nærmere praksis sammenlignet med strategidokumentene og læreplanenes generelle del. Undersøkelsen i denne oppgaven vil med andre ord ikke undersøke det som reelt foregår i skolen, men, for å bruke Engelsens ord, undersøke en ønsket virkelighet (Engelsen, 2009). Videre i dette kapittelet følger utgangspunktet for analysene, en beskrivelse av de norske strategidokumentene, kapittelet om det miljøbevisste mennesket, læreplanen for Mat og helse og de tre lærebøkene *Matlyst*, *Takk for mat* og *Kokeboka mi*.

### 5.1 Norsk strategi for utdanning for bærekraftig utvikling

En utdanning *for* bærekraftig utvikling tar utgangspunkt i å fremme aktive handlinger som støtter en bærekraftig utvikling, til forskjell fra utdanning *om* bærekraftig utvikling (Gadotti, 2008; Sinnes & Jegstad, 2011; Sterling, 2009). FN tok i 2005 initiativ til et internasjonalt utdanningstia *for* bærekraftig utvikling. I 2006 utviklet Utdanningsdirektoratet i Norge et dokument for å imøtekomme den internasjonale

satsingen, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Dette dokumentet strekker seg over litt mer enn 20 sider. Dokumentet starter med en presentasjon av begrepet bærekraftig utvikling som refererer til Brundtlandrapportens definisjon. Videre blir sentrale temaer for utdanning *for* en bærekraftig utvikling presentert, blant annet ”avfall og gjenvinning” og ”forbruk, ressurser og fordeling” (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 6-7). Det blir videre gjort rede for status, altså hva som allerede er satt i gang internasjonalt og nasjonalt. Grunnlaget for opplæringen blir knyttet til generelle betraktninger på utdanningens rolle som en viktig del av regjeringens miljøvernpolitikk, og som et sentralt element både i læreplanene for flere fag og i den generelle delen av læreplanen. Dokumentet gjør kort rede for utfordringene skoleeiere og skoler står ovenfor i forbindelse med initiativet for den norske satsningens visjoner, mål og tiltak presenteres.

I 2012 ble det, som allerede nevnt, utviklet et revidert dokument. Dette dokumentet har ordet strategi som en del av tittelen. Selv om ikke dokumentet fra 2006 har ordet strategi i tittelen, har det i ettertid likevel blitt ansett som en strategi. Selv om innholdet i det reviderte strategidokumentet mer eller mindre er det samme, er det lagt opp på en litt annen måte enn dokumentet fra 2006. Forskjellen er blant annet at tiltakene som ble presentert i 2006 blir presentert mer inngående i 2012-dokumentet. I dokumentet fra 2012 blir det også lagt mer vekt på viktigheten av å se læreplanene for fag i sammenheng med den grunnleggende delen av læreplanen. Faget Mat og helse blir i denne sammenheng trukket frem som et eksempel på fag i grunnskolen der kompetansemål direkte kan knyttes til bærekraftig utvikling. Det blir også lagt vekt på viktigheten i å anse utdanning *for* bærekraftig utvikling som støttende for læring i fagene. I den reviderte strategien står det: ”Det er ikke en motsetning mellom utvikling av grunnleggende ferdigheter og utdanning for bærekraftig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 16). Ulikt dokumentet fra 2006 refererer strategien fra 2012 til flere evalueringer og forskning. Dette er referanser som kommer i tillegg til blant annet stortingsmeldinger, strategier og internasjonale dokumenter. Denne utviklingen vitner om at ting har skjedd, og at det har blitt gjennomført undersøkelser og forskning på området i tiden som har gått mellom 2006 og 2012. I tabellen nedenfor vil det kort bli skissert hvordan bærekraftig utvikling blir fremstilt i de to strategidokumentene. Det som fremkommer i denne tabellen vil også bli brukt i undersøkelsen analysen av hvordan *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling blir fremmet i læreplanen og de tre lærebøkene.

Tabell 5.1: Presentasjon av bærekraftig utvikling i de to strategidokumentene

	Strategidokumentene
<b>Bærekraftig utvikling</b>	<p>Fremmer handlinger <i>for</i> en bærekraftig utvikling og deler arbeidet med disse handlingene inn i ulike temaer. Henviser også til den generelle delen av læreplanen der det blir lagt opp til en opplæring <i>om</i> bærekraftig utvikling.</p> <p>I begge strategidokumentene presenteres utdanning for bærekraftig utvikling som en <i>visjon</i>.</p>

(Tabell 5.1: En fremstilling av hvordan bærekraftig utvikling presenteres i strategidokumentene)

Felles for begge dokumentene er at de presenterer en *visjon*. En *visjon* ble i innledningen presentert som en fremtidig, ønsket tilstand ("Mål og visjon", u.å). Både i strategidokumentet fra 2006 og 2012 gjøres det rede for en *visjon* for utdanningen under en egen overskrift. I dokumentet fra 2006 står det at visjonen er "en grunnopplæring som bidrar til en bærekraftig utvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 15), og i dokumentet fra 2012 er visjonen at "Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til bærekraftig utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Ordlyden er noe ulik, men innholdet er mer eller mindre det samme og indikerer et ønske om at utdanning i Norge både skal være en del av og bidra til bærekraftig utvikling. Med utgangspunkt i de to strategidokumentenes indikeres med andre ord en visjon om at utdanning for bærekraftig utvikling skal være en del av utdanningen i Norge. Senere i oppgaven vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen og analysen av hvordan *visjonen* fremmes i læreplan og lærebøker i faget Mat og helse for ungdomstrinnet.

## 5.2 Det miljøbevisste menneske

Kapittelet *Det miljøbevisste menneske* utgjør ett av syv kapitler i læreplanens generelle del. Den generelle delen ble utviklet i 1993 og har siden da vært en del av læreplanen for den norske grunnskolen. I den generelle delen av læreplanen står den overordnede målsettingen for grunnskolen. Formålet er at det som formidles i den norske grunnskolen til en viss grad skal bygge på et felles verdi-, kultur- og kunnskapsmessig utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Kapittelet om det miljøbevisste menneske starter med en generell begrunnelse for viktigheten av miljøbevissthet og bevisst handling i dagens samfunn. Kapittelet er videre



delt inn i tre avsnitt som tar for seg hva det å være et miljøbevisst menneske innebærer. Avsnittene har overskriftene Naturfag, økologi og etikk, Menneske, miljø og interessekonflikter og Naturglede (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Gjennom disse avsnittene tegnes, kort fortalt, et bilde av et miljøbevisst menneske som et moderne menneske. Et menneske som ved hjelp av teknologi vet å utnytte seg av naturens ressurser, men som også er bevisst på utfordringene ved å bruke og utnytte disse ressursene. Et menneske med mye kunnskap, med innsikt i hvordan naturen henger sammen og som er bevisst på at den mest utviklede delen av verden har et spesielt stort ansvar for global utvikling. Et menneske som er enig i at en bærekraftig utvikling er målet, men som også vet å glede seg over naturen og det naturen har å by på. Pronomenene *vårt* og *vår* blir brukt og skaper et inntrykk av at teksten henvender seg til oss. Gjennom kapittelet om det miljøbevisste mennesket tegnes et bilde av et mer eller mindre fullkomment miljøbevisst menneske.

Analysepunktene natur, miljø, utvikling og forbruk vil danne et utgangspunkt for undersøkelsen av og analysene rundt kapittelet. Punktene har jeg hentet fra kapittelet om det miljøbevisste menneske i et forsøk på å konkretisere innholdet. Hva jeg har lest ut av disse punktene er kort skissert i tabellen nedenfor. I undersøkelsen og analysen av hvordan *idealet* er ivaretatt i læreplanen og de tre lærebøkene vil også disse fire analysepunktene brukes. En mer omfattende beskrivelse av de ulike punktene følger under tabellen.

Tabell 5.2 Gjennomgang av analysepunktene i *Det miljøbevisste menneske*

	<b>Kapittelet <i>Det miljøbevisste menneske</i></b>
<b>Natur</b>	Mennesket er en del av naturen, men fordi vi vet hvordan vi kan nyttegjøre oss og utnytte den er vi også overordnet naturen.
<b>Miljø</b>	Vår måte å leve på truer miljøet på jorda. En bærekraftig utvikling er en målsetting. For å få til dette kreves en innsats av alle.
<b>Utvikling</b>	Vitenskapelig og teknologisk utvikling er positivt og nødvendig for en velferdsutvikling. Likevel har utvikling også ført til utfordringer, og det er derfor viktig at en fremtidig utvikling er bærekraftig og at den bygger på global solidaritet.
<b>Forbruk</b>	Mennesker står stadig overfor valg som har konsekvenser, både individuelle, globale og historiske. Det er derfor viktig å lære om disse sammenhengene for å være i stand til å ta gode valg.

(Tabell 5.2: En gjennomgang av de fire analysepunkter basert på hvordan jeg leser og forstår innholdet i kapittelet *Det miljøbevisste menneske*).

## Natur

”Mennesket er ein del av naturen”(Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 7) står det i kapittelets innledning. Gjennom denne setningen kan man få et inntrykk av at teksten i kapittelet om det miljøbevisste menneske omtaler mennesket på likt nivå som resten av naturen. Dette kan gi et inntrykk av at teksten i utgangspunktet bygger på et grunnleggende ikke-antroposentrisk forhold til naturen. På den annen side presenteres et syn på at ”eit hovudtrekk ved moderne samfunn er at dei blir meir og meir baserte på teknologi, - på framgangsmåtar og hjelpemiddel for å omdanne råstoffa frå naturen for menneskeformål” (s. 7). Med utgangspunkt i denne setningen kan man også få inntrykk av at teksten i kapittelet beskriver mennesket som overordnet resten av naturen. Den teknologiske utviklingen som mennesket har vært ansvarlig for, har gjort mennesket – i større grad enn andre organismer – i stand til å utnytte og omdanne naturens råstoffer til ting mennesket mer eller mindre har bruk for. Teksten i kapittelet kan dermed også gi et inntrykk av at mennesket er overordnet naturen. I kapittelet blir vi med andre ord presentert for et syn på at mennesket både er en del av naturen og hevet over den. Dette gjør det vanskelig å avgjøre hvorvidt kapittelet representerer et antroposentrisk eller ikke-antroposentrisk syn på naturen. Kapittelet hevder uansett at det er viktig at opplæringen må ”gi brei kunnskap om samanhengane i naturen og om samspelet mellom menneske og natur”(s. 7). Dette skal, ifølge kapittelet, skje samtidig som at opplæringen fremmer glede over å være ute i naturen.

## Miljø

”Levesettet vårt og samfunnsforma vår har djupe og trugande verknader for miljøet” (s. 7) står det i kapittelet om det miljøbevisste mennesket. I kapittelet blir det med andre ord hevdet at måten vi lever livene våre på, truer miljøet på jorda. En bærekraftig utvikling blir fremmet som en løsning for å unngå en økt miljøtrussel. Kapittelet legger videre vekt på at det er utfordrende å få til en slik utvikling i dagens moderne samfunn. Grunnen er at samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi er så sentralt, men at dette samspillet også kompliserer ting. Kapittelet om det miljøbevisste mennesket fremhever derfor at dette samspillet gjør det nødvendig å utvide kunnskapen og innsikten i sammenhenger på tvers av fagfelt. Vitenskapelig og teknologisk utvikling blir presentert som en nødvendighet for at utviklingen kan gå i en mer bærekraftig retning, men at dette ikke er nok i seg selv. For å få til en bærekraftig utvikling kreves en helhetlig forståelse og tilnærming til måten vi lever livene våre på.

## Utvikling

I kapittelet om det miljøbevisste mennesket blir et positivt syn på teknologisk utvikling presentert. Med det menes en utvikling som blir forbundet med økt velferd. I kapittelet står det at ”velferda avheng av evna til å utvikle nye idear, til å bruke ny teknologi, til å skape nye varer og til å løyse tradisjonelle problem med meir fantasi og fornuft” (s. 7). Kapittelet fremhever vidare at utviklingen går fort og at det stadig blir viktigere for mennesket å henge med i den teknologiske utviklingen. Utvikling, blant annet teknologisk utvikling, er med andre ord viktig og har mange positive sider. Teksten i kapittelet anerkjenner likevel at utvikling har ført til utfordringer og problemer. I denne forbindelse blir noen av de negative konsekvensene av utviklingen presentert, blant annet hvordan utvikling kan bidra til å skape større ulikhet mellom mennesker. Kapittelet foreslår en bærekraftig utvikling som en målsetting. I en bærekraftig utvikling ”må etisk fostring til samkjensel og solidaritet med verdas fattige vere eit berande prinsipp” (s. 7). Det blir altså lagt vekt på at undervisningen også må bidra til at elevene utvikler global solidaritet. Kapittelet fremhever viktigheten av at undervisningen legger til grunn en holistisk tilnærming. Dette kommer blant annet frem i kapittelet der det står: ”I undervisninga må ho knytast til samfunnsfagleg innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Elevane må lære å sjå ting i samanheng og halde overblikk” (s. 7).

## Forbruk

Mennesker står stadig overfor valg som har konsekvenser. I kapittelet om det miljøbevisste menneske står det blant annet: ”Vala har konsekvensar på tvers av landegrensar og over generasjonar: Livsstil påverkar helse; vårt lands forbruk er årsak til ureining i andre land; vår tids avfall blir problem for neste slektledd” (s. 7). Kapittelet formidler gjennom denne setningen at valget for hvordan fremtiden skal bli både er opp til hver enkelt og samfunnet som helhet. Kapittelet formidler at det derfor er viktig at elevene lærer om og får forståelse for sammenhengene i naturen, slik at de er i stand til å ta gode valg både for seg selv, utviklingen og miljøet.

Den generelle delen av læreplanen bruker store ord i kapittelet om det miljøbevisste mennesket. Ifølge læreplanen skal skolen bidra til at elevene får kunnskap om natur, miljø, utvikling og ikke minst deres rolle som menneske og forbruker. Kunnskap, innsikt og forståelse er ord som går igjen. Læreplanen for grunnskolen består av ulike deler, som

beskrevet i kapittel tre. I tillegg til den generelle delen består læreplanen for den norske grunnskolen blant annet av læreplanene for de ulike fagene.

### **5.3 Læreplanen i Mat og helse**

I 2006 fikk det tidligere faget Heimkunnskap navnet Mat og helse. Faget ble fornyet som en del av Kunnskapsløftet, og læreplanen ble, som i andre fag, forandret. Læreplanen for Mat og helse kan vi i dag finne på Utdanningsdirektoratets nettside, lett tilgjengelig for alle som er interessert. Kompetansemålene som definerer hva elevene skal lære utgjør den største delen, og læreplanen har derfor blitt definert som målstyrt. Lærerne i Mat og helse er, som lærere i andre fag, relativt frie til å velge innhold og arbeidsmetoder for undervisningen.

Felles for alle læreplanene for fag etter LK06 er at planene er delt inn i delene Formål, Hovedområder, Grunnleggende ferdigheter og Kompetansemål. I Formålet med Mat og helse vektlegges fagets viktighet som et helsefremmende, tradisjonsbærende, allmenndannende, praktisk og skapende fag. I denne delen av fagets læreplan står det også at faget blant annet skal gjøre elevene i stand til å ta bevisste valg for seg selv og miljøet. Faget blir videre delt inn i tre hovedområder, Mat og livsstil, Mat og forbruk og Mat og kultur. For hvert av hovedområdene er det formulert kompetansemål. Til hvert av hovedområdene er det også formulert en kort tekst som gjør rede for hva området handler om. I hovedområdet Grunnleggende ferdigheter blir det gjort rede for hvordan elevene gjennom faget skal tilegne seg de fire grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

I læreplanen for Mat og helse er kompetansemålene for 8.–10. klasse strukturert gjennom de tre hovedområdene som ble presentert tidligere. Under hvert av de tre hovedområdene er det gjennom fire til fem kulepunkt formulert mer eller mindre konkrete kompetansemål. Etter Kunnskapsløftet og innføringen av det nye læreplanverket i 2006 ble det lagt opp til at undervisningen i større grad enn tidligere skulle ta utgangspunkt i kompetansemål. Kompetansemålene er med andre ord styrende for undervisningen. I forbindelse med utvikling av nye lærebøker og andre læremidler fremhever læreplanforskning også viktigheten av at de som utvikler disse ressursene og bøkene, er i stand til å forstå og

analysere læreplanene (Engelsen, 2012). Dette fremhever at lærebøker og læreplaner i dagens norske grunnskole er nært knyttet til hverandre.

#### 5.4 Lærebøker i Mat og helse

Faget Heimkunnskap ble fornyet i forbindelse med LK06 og fikk navnet Mat og helse. Det ble varslet om storsatsing. Tradisjonelt har kokebøker vært en av de viktigste premissleverandørene for undervisningen i faget. I dag bruker fremdeles de fleste lærere i faget Helsedirektoratets *Kokebok for alle* (fornyet i 2006, tidligere *Fra boller til burritos*) i undervisningen. *Kokebok for alle* deles ut gratis til alle elever i 9. klasse og ser ut til å være den mest brukte kokeboka. I en spørreundersøkelse svarte 42,8 % av lærerne at de alltid bruker *Kokebok for alle*, mens 18,8 % svarer at de nesten alltid bruker boka i undervisningen (Fevang). Disse tallene kommer frem i en større kvantitativ spørreundersøkelse som er gjennomført av Marthe Bottolfs Fevang. I undersøkelsen har hun spurt lærere i Mat og helse om hvilke læremidler de bruker i undervisningen.

I 2006 ble også to nye lærebøker publisert for undervisningen på ungdomstrinnet, *Takk for mat* (Thommessen et al., 2006) og *Matlyst* (Selvik Ask et al., 2006). I undersøkelsen til Fevang kommer det frem at 19,7 % av lærerne bruker Samlagets lærebok *Matlyst* i undervisningen og at 8,9 % av lærerne bruker Cappelen Damms læreverk *Takk for mat*.

Frem til 2013 ble det, til tross for utgivelsen av *Matlyst* og *Takk for mat*, hevdet at faget manglet et helhetlig læreverk. Altså et læreverk som tok for seg teori, praktisk kunnskapsformidling og lærerveiledning for hele grunnskolen. Dette var en av årsakene til at Opplysningskontoret for egg og kjøtt bestemte seg for å utvikle et fullstendig læreverk. Læreverket ble publisert i 2013 og fikk tittelen *Kokeboka mi* (Iversen et al., 2013). *Kokeboka mi* ble i løpet av høsten 2013 sendt ut til over 70 % av norske grunnskoler (Eide, 2013). I undersøkelsen til Fevang kommer det frem at 28,8 % av de spurte lærerne bruker dette læreverket (Fevang).

19 % av de spurte lærerne svarte i undersøkelsen til Fevang at de ikke benytter noen lærebok i undervisningen (Fevang, 2012). I undersøkelsen fremkommer det at flere lærere bruker ulike undervisningsressurser i timen, men det kommer ikke frem hvilket klassetrinn lærerne underviser på. Hvor mange lærere som bruker digitale ressurser i undervisningen,

fremkommer heller ikke. Til tross for disse manglende presiseringene gir undersøkelsen en oversikt over hvilke lærebøker som blir brukt i undervisningen.

Forskning på lærebøker peker på at finansierte bidrag i skolen stiller større krav til lærerens kompetanse enn bøker utgitt av forlag. Grunnen til dette er at finansierte bidrag til skole og undervisning kan ha skjulte agendaer eller spesielle interesser de ønsker å formidle som det er viktig at læreren er bevisst på og eventuelt kan formidle i undervisningen (Hernes, 2009). Ifølge undersøkelsen til Fevang er det uansett tre mer eller mindre komplette lærebøker som blir brukt: *Matlyst*, *Takk for mat* og *Kokeboka mi*. Alle disse bøkene har tilhørende lærerveiledninger og både *Matlyst* og *Kokeboka mi* har også en tilhørende nettside. Nedenfor følger en oversikt over de tre lærebøkene.

#### 5.4.1 Matlyst

*Matlyst* ble publisert i 2006. Boka er delt inn i fire deler. De tre første delene tar for seg fagets tre hovedområder, Mat og livsstil, Mat og forbruk og Mat og kultur. Det fjerde kapittelet er en oppskriftsdel. De ulike delene deles videre inn i flere kapitler som inneholder en teoridel, illustrerende bilder og tegninger samt oppgaver. Oppgavene deles også inn i tre kategorier, matvett der teorikunnskapen blir satt på prøve, matprat som åpner for samtaler og refleksjon samt noe som kalles mat i hendene som er praktiske oppgaver (Selvik Ask et al., 2006). Oppskriftsdelen dekker ikke hele fagets pensum, og boka forutsetter derfor en supplerende kokebok.

Delen om Mat og livsstil tar for seg måltidet – hva maten inneholder og hvordan man kan legge opp et ernæringsmessig godt måltid. Et kapittel er viet til bruk av IKT. Tekstene er hovedsakelig forklarende, men spesielt i forbindelse med kapittelet om en helsefremmende livsstil finnes også noen instruerende og overtalende elementer. Del to tar for seg hovedområdet Mat og forbruk. Gjennom denne delen blir det blant annet lagt opp til at elevene skal lære å ”vurdere kostholdsinformasjon og kostholdsreklame i media” og ”å utvikle, produsere, informere og markedsføre et produkt” (s. 63). Kapittelet består hovedsakelig av forklarende tekster med noe innslag av fortellinger. Spesielt i forbindelse med kapittelet om etisk og bærekraftig matforbruk er teksten instruerende. Del tre tar for seg hovedområdet Mat og kultur. Kapittelet legger opp til at elevene skal lære å planlegge og lage mat til hverdag og fest. Det handler om hvordan mat bidrar til å skape identitet, hvordan matvaner og tradisjoner har utviklet seg over tid og om mat fra ulike kulturer.

Gjennom fortellende tekster presenteres kjøkkenutstyrets og norske mattradisjoners utvikling. Tekstene i denne delen er primært fortellende, men med noen instruerende innslag, spesielt i forbindelse med kapitlene som omhandler invitasjon til fest og det å være vertskap.

#### 5.4.2 Takk for mat

*Takk for mat* er den andre læreboka for Mat og helse som kom ut i 2006. Boka har en sprek layout med oransje forside, fargerike bilder og kollasjer. *Takk for mat* er tydelig på at faget skal handle om mer enn å lære å lage mat. Forbruk, helse og livsstil skal ifølge forfatterne også være sentrale temaer (Thommessen et al., 2006). *Takk for mat* er, som *Matlyst*, delt inn i fire deler. Læreplanens tre hovedområder presenteres i hver sin del og den fjerde delen består av oppskrifter. Hver av delene er delt inn i teoretiske undertemaer. Det er også bilder og klammer med supplerende informasjon samt praktiske oppgaver og eksperimenter.

Delen som dekker hovedområdet Mat og livsstil har fått tittelen ”Du blir det du et” (s. 7). I denne delen blir det lagt opp til at elevene skal lære om kosthold og næring. Tekstene er hovedsakelig forklarende, men også overtalende, spesielt i forbindelse med kostholdsråd og råd om fysisk aktivitet. Delen som dekker hovedområdet Mat og kultur har fått tittelen ”mmmmmm.....” (s. 57). Gjennom denne delen skal elevene blant annet lære om matkulturer, tradisjoner og utvikling. Tekstene i denne delen er også hovedsakelig forklarende, men også noe fortellende. I delen der det legges opp til at elevene skal lære om mat i ulike anledninger, er flere av tekstene instruerende. Delen om Mat og forbruk har fått tittelen ”Fra jord til fjord til bord” (s. 91). Gjennom denne delen skal elevene lære om matproduksjon, merking av mat og forbrukerrollen. Eleven skal også lære om reklame for mat og hvordan man kan lage et foretak. Denne delen av boka er hovedsakelig forklarende, men også med noen overtalende innslag. I del fire står oppskriftene, og det henvises til hvor i boka det er mulig å lese mer om bakgrunnen og teorien rundt de enkelte matrettene. Oppskriftene som presenteres, representerer ulike land, kulturer og religioner.

#### 5.4.3 Kokeboka mi

På forsiden av *Kokeboka mi* er det et bilde av en kjøleskapsdør. Idet vi åpner døra, åpner vi læreverket som Opplysningskontoret for egg og kjøtt (på oppdrag for norske bønder) har utviklet for Mat og helse. Teoriboka er bare en av de totalt tre bøkene som er aktuelle for

ungdomstrinnet. Det komplette læreverket har også en tilhørende lærerveiledning, en egen kokebok med oppskrifter samt supplerende informasjon på en egen internettside. Til forskjell fra de to tidligere nevnte lærebøkene er det i *Kokeboka mi* lagt opp til 25 leksjoner. I bokas lærerveiledning kommer det frem at alle leksjonene tar sikte på å dekke kompetansemål. I boka blir temaet for hver av de 25 leksjonene presentert på en kortfattet og oversiktlig måte. Hver leksjon strekker seg over cirka fire sider med flere henvisninger til supplerende nettsider og tilleggsressurser. Hvert kapittel avsluttes med noen oppsummerende spørsmål og en presentasjon av maten det er lagt opp til at elevene skal lage (Iversen et al., 2013). Oppskriftene står i den tilhørende kokeboka, som også deles ut til alle elevene gratis. I kokeboka står flere oppskrifter enn hva teoriboka henviser til. Boka består hovedsakelig av forklarende tekster, men ofte med instruerende og overtalende innslag.

*Kokeboka mi* ble publisert i 2013 og var det første komplette læreverket til faget Mat og helse. Opplysningskontorene har tidligere utviklet og publisert kokebøker og annet materiell. I forbindelse med publiseringen av *Kokeboka mi* ble det rettet både kritikk og positiv omtale av boka og initiativet. På norske nettaviser ble det debattert om utgivelsen av læreverket var et uttrykk for at bonden og kjøttbransjen tok ansvar for å forbedre undervisningstilbudet i det viktige faget Mat og helse (Halsan, 5.6.2013), eller om publiseringen var et uttrykk for ”Kyllingpropaganda” (Hermstad, Martinsen, & Frivik, 2.6.2013) eller ”Reklame på timeplanen” (Ekern, 12.4.2003).

Ut fra antallet lærere som i Fevangs undersøkelse svarte at de benytter *Kokeboka mi* i undervisningen i Mat og helse, er det tydelig at dette er det læreverket som, til tross for sin relativt korte historie, allerede har utviklet seg til den mest anvendte læreboka i undervisningen.



## **6. *Visjonen om en utdanning for en bærekraftig utvikling***

De to norske strategidokumentene som er utviklet for å imøtekomme FNs utdanningstiar for bærekraftig utvikling, springer ut av et internasjonalt initiativ som bygger på globale tanker, ideer og visjoner. Til tross for at det internasjonale initiativet er konkretisert i nasjonale strategiplaner i Norge, tyder likevel mye på at initiativet i liten grad affiserer praksisen i skole og utdanning. Denne påstanden kan man lese ut av flere norske masteroppgaver som det er referert til tidligere i oppgaven (Brænden, 2008; Joa, 2011; Laumann, 2007; Raabs, 2010). Selv om disse masteroppgavene er skrevet før den reviderte strategien fra 2012, er det mye som tyder på at resultatene fremdeles har en viss overføringsverdi. Dette kommer blant annet frem i Dagsavisen, der Steffen Handal, nestleder i Utdanningsforbundet, svarer på et spørsmål om strategiplanenes eksistens: ”den inneholder ingen ambisjoner, er utydelig og fordeler ikke noe ansvar. Strategiplanen er ikke verdt papiret den er skrevet på” (Handal i Sandberg, 15.4.2014). Det konkrete utfallet av disse strategidokumentene kan med andre ord oppsummeres med at det foreløpig ser ut til at de ikke har betydd mye for hva som skjer i praksis. Denne motsetningen kan også belyses av et poeng som har blitt fremhevet spesielt i forbindelse med læreplananalyser tidligere i oppgaven. Det er en avstand mellom de *visjonære* dokumentene og hva som uttrykkes og oppfattes i skole og utdanning. Jeg vil i oppgavens første analysekapittel presentere funnene fra undersøkelsen der jeg har sett etter hvordan *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes i læreplan og lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet. Ved å forholde meg til teoretiske og aktuelle perspektiver som er presentert tidligere i oppgavebesvarelsen vil jeg analysere disse funnene. Dette vil jeg gjøre for å øke forståelsen for hvordan *visjonen* fremmes i skriftlig materiell som jeg antar at befinner seg på et nivå nærmere praksis.

### **6.1 *Visjonen i læreplanen for Mat og helse***

Flere av masteroppgavene som det er referert til tidligere i oppgaven, peker blant annet på at det ikke er tilstrekkelig at utdanning for bærekraftig utvikling kun skal formidles gjennom læreplanens generelle del. Det blir i disse oppgavene fremhevet at temaet også bør inngå i læreplanen for fag (Brænden, 2008; Laumann, 2007; Raabs, 2010). Uten å antyde at slutningene som blir tatt i disse masteroppgavene har ført til forandringer av formuleringene mellom strategidokumentet fra 2006 og 2012, er det likevel mulig å lese endringene som en mulig effekt. I strategidokumentet fra 2012 blir nemlig viktigheten av å se læreplaner for fag i sammenheng med den generelle delen av læreplanen, samt å se

utdanning for bærekraftig utvikling som støttende for opplæring i fag, presentert. I den reviderte strategien blir det også gjort klart at utdanning for bærekraftig utvikling nødvendigvis ikke trenger å gå negativt ut over annen undervisning og læring. I det første analysekapittelets første avsnitt vil undersøkelsen og analysen av hvordan *visjonen* fremmes i læreplanen for Mat og helse formidles. Hovedfunnene i denne gjennomgangen vil bli presentert i tabellen nedenfor og beskrevet mer inngående i teksten som følger.

Tabell 6.1: Presentasjon av bærekraftig utvikling i læreplanen for Mat og helse

	<b>Læreplanen for Mat og helse</b>
<b>Bærekraftig utvikling</b>	<p>Faget skal fremme temaene forbruk, ressurser og fordeling, helse, avfall og gjenvinning (disse blir også fremhevet i strategidokumentene).</p> <p>Læreplanen har et eget kompetansemål der det blir lagt opp til at elevene skal lære om vurdering og valg i henhold til bærekraftige kriterier.</p> <p>Fremmer både en utdanning <i>om</i> og <i>for</i> bærekraftig utvikling</p>

(Tabell 6.1: En fremstilling av hvordan bærekraftig utvikling presenteres i læreplanen for Mat og helse)

De to strategidokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2006a) presenterer flere aktuelle faglige temaer som er ”sentrale i opplæringen for bærekraftig utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 6). Forbruk, ressurser og fordeling er et av disse temaene. Gjennom et av kompetansemålene i læreplanen for Mat og helse blir det lagt opp til at elevene i arbeid med faget skal lære å ”vurdere og velje varer ut fra etiske og bærekraftige kriterium” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 9). Ut fra dette kompetansemålet kan det se ut som at elevene gjennom å arbeide med faget skal lære å vurdere og velge varer ut fra bærekraftige kriterier. Som en følge av å bli formulert som et kompetansemål, kan bærekraftige kriterier bli forstått som å være gode kriterier å forholde seg til i forbrukssammenheng. Ved å legge definisjonen som kom i Brundtlandrapporten (United Nations, 1987) til grunn kan bruken av begrepet bærekraftige kriterier som formidles i læreplanen for Mat og helse, bli forstått som at elevene skal lære å vurdere og velge varer som tilfredsstillende mennesker i dag og deres behov uten å ødelegge for fremtidige generasjoner. Foruten å bli brukt i sammenheng med utvikling, kan ordet bærekraft brukes på flere ulike måter. I læreplanen for Mat og helse blir det ikke formidlet hva de bærekraftige kriteriene innebærer. Konkret informasjon om hvordan man skal nå denne målsettingen og hvordan valg faktisk kan betraktes som bærekraftige fremkommer

heller ikke. Dette fører til at selv om strategidokumentenes tema Forbruk, ressurser og fordeling nokså direkte bli presentert gjennom et kompetansemål for arbeidet med faget Mat og helse, er det mulig å tolke og analysere begrepet bærekraftige kriterier på ulike måter. Dette kan føre til store forskjeller på hvordan kompetansemålet blir presentert i ulike klasserom.

Helse er et av de andre temaene som fremheves i strategidokumentene og som også fremheves som et sentralt tema for Mat og helse i læreplanen for faget. I strategidokumentene blir det lagt vekt på at god folkehelse er viktig for en bærekraftig utvikling og at det er viktig å få kunnskap om globale helseutfordringer som en del av en utdanning for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2006a). Helse blir også presentert som et sentralt tema i læreplanen for Mat og helse. Denne vektleggingen fremkommer allerede i fagets navn, der helse inngår. I læreplanen blir ellers perspektivet på helse trukket frem i forbindelse med beskrivelsen av formålet med faget. Et av fagets hovedområder handler om livsstil, og flere av kompetansemålene kan derfor også knyttes til helsefremming, ”ein helsefremjande livsstill” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 3). Gjennom kompetansemålene i læreplanen for Mat og helse blir det blant annet lagt opp til at elevene i arbeidet med faget skal ”samanlikne måltid ein sjølv lagar, med kostråda frå helsestyresmaktenelære”. De skal også ”vurdere kosthaldsinformasjon og reklame i media” samt at de skal ”informere andre om korleis matvanar kan påverke sjukdommar som heng saman med livsstil og kosthald (s. 9). Det er med andre ord kompetansemål som knyttes direkte til helseperspektivet og en helsefremmende livsstil. Selv om en følge av å forbedre personlig livsstil, og dermed forbedre helse, i stor målestokk kan føre til en forbedret folkehelse, peker den overnevnte gjennomgangen på at begrepet helse tilnærmes på forskjellige måter i strategidokumentene og i læreplanen for Mat og helse. I læreplanen for Mat og helse blir det lagt opp til at elevene i arbeid med faget skal lære om personlig livsstil og helse, mens kunnskap om nasjonal og internasjonal folkehelse til en større grad blir fremhevet i de to strategidokumentene.

Temaet avfall og gjenvinning blir også fremhevet i de to strategidokumentene. I begge dokumentene står det: ”Opplæringen må øke bevisstheten om hvordan avfallsmengden kan reduseres og for hvordan avfall kan gjenvinnes” (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 18; Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 6). Flere steder i læreplanen for Mat og helse blir det

også lagt opp til at elever skal lære om aspekter som kan forbindes med blant annet avfall og gjenvinning, selv om ikke dette temaet direkte blir presentert og fremhevet som en målsetting. Som en del av formålet blir det i læreplanen lagt opp til at elevene skal lære å ”gjere medvitne val som gjeld eiga helse og eige miljø” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 2) og som en del av hovedområdet som tar for seg forbruk blir det også lagt opp til at elevene i faget skal lære å være en ”kritisk og ansvarleg forbrukar” (s. 3). Ut fra disse sitatene kan mye tyde på at man i arbeidet med faget kan velge å involvere temaet avfall og gjenvinning, men at temaet ikke fremkommer som en direkte målsetting eller fokus. Dette kan igjen bidra til at læreplanen også på dette området kan være åpen for tolkning, både for lærere og eventuelt andre som skal forholde seg til planverket.

I avsnittet som beskriver formålet med faget Mat og helse i læreplanen står det: ”Mat og helse skal som allmenndannande fag medverke til at elevane får innsikt i og evne til å velje og reflektere kritisk rundt mat og måltid, slik at dei får kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personleg” (s. 2). Læreplanen legger med andre ord opp til at Mat og helse skal være et allmenndannende fag med en praktisk målsetting. Gjennom formålet formidles det også at ”som praktisk fag skal opplæringa i Mat og helse stimulere elevane til å lage mat og skape arbeidsglede og gode arbeidsvanar, og til å bli medvitne forbrukarar” (s. 2). Med utgangspunkt i disse setningene er det mulig å tolke læreplanen for Mat og helse som et bidrag i en utdanning *for* bærekraftig utvikling. På den andre siden fremhever læreplanen for Mat og helse også at elevene skal lære teoretisk kunnskap og refleksjon i arbeidet med faget. Det blir i læreplanen blant annet formidlet at elevene skal lære å ”reflektere kritisk” (s. 2). Læreplanen legger med andre ord opp til at elevene i arbeidet med faget skal lære blant annet å reflektere over temaer som kan påvirke den praktiske handlingen. Satt i sammenheng med utdanning *om/for* bærekraftig utvikling kan dette med andre ord tyde på at også *om*-perspektivet blir ivaretatt i læreplanen for Mat og helse.

Til tross for at læreplanen for Mat og helse kan tolkes som et bidrag i en utdanning både *om* og *for* bærekraftig utvikling, er det likevel sentralt å fremheve at selv om *visjonen* fremmes i læreplanen, er det kun ett av kompetansemålene som direkte kan knyttes til bærekraftig utvikling. Kompetansemålet fremhever målsettingen, men gjør blant annet ikke rede for hva bærekraftige kriterier innebærer. Dette er en tolkningsfrihet som også kan leses ut av annen forskning på det nyeste utviklede læreplanverket der det blir pekt på at

kompetansemålene tilsynelatende kan se tydelige ut, men at de også er mangetydige (Engelsen, 2009).

Lærebøker i dagens norske skole er som oppgaven tidligere har vært inne på, nært knyttet til læreplanens kompetansemål. Ut fra analysen som er gjort i dette avsnittet, kan mye tyde på at dette perspektivet kan formidles på flere ulike måter til tross for at kompetansemålet som direkte kan knyttes til bærekraft, inkluderes i bøkene. Hvordan fremmes utdanning for bærekraftig utvikling i lærebøkene? Dette vil jeg se nærmere på i del to av dette analysekapittelet.

## 6.2 Visjonen i lærebøkene for Mat og helse

I Mat og helse benyttes ulike typer undervisningsmateriell. Kokebøker, lærebøker, internett og reklamemateriell brukes på forskjellige måter til ulike tider. Som oppgaven tidligere har vært inne på, er det likevel mulig å fremheve tre lærebøker for ungdomstrinnet som tar sikte på å dekke læreplanens hovedområder og kompetansemål og som fortsatt brukes i undervisningen. De tre bøkene er *Matlyst* (Selvik Ask et al., 2006), *Takk for mat* (Thommessen et al., 2006) og *Kokeboka mi* (Iversen et al., 2013). I andre del av det første analysekapittelet vil jeg presentere funnene jeg kom frem til etter å ha undersøkt hvordan *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes i disse tre lærebøkene. Dette vil skisseres i tabellen nedenfor. En mer omfattende analyse vil følge etter tabellen.

Tabell 6.2: Presentasjon av bærekraftig utvikling i lærebøkene for Mat og helse

	<i>Matlyst</i>	<i>Takk for mat</i>	<i>Kokeboka mi</i>
<b>Bærekraftig utvikling</b>	Presenterer åtte handlingsalternativ. Fremmer både en utdanning <i>om</i> og <i>for</i> bærekraftig utvikling.	Har ikke eget kapittel, men fremmer perspektiv som kan settes i sammenheng med bærekraftig utvikling.  Fremmer hovedsakelig <i>om</i> , men i forbindelse med beskrivelsen av økologisk mat også <i>for</i> bærekraftig utvikling.	Oppfordrer til praktisk handling <i>for</i> en bærekraftig utvikling, men fremmer også en utdanning <i>om</i> en bærekraftig utvikling gjennom tankekors/refleksjon omkring noen temaer.
<b>Eget kapittel</b>	Ja	Nei	Ja (leksjon)
<b>Perspektiv på utvikling</b>	Sammenlignbar med Hardins løsning på allmenningens tragedie	Sammenlignbar med Hardins løsning på allmenningens tragedie	Sammenlignbar med Boserups utviklingsoptimisme

(Tabell 6.2: En fremstilling av hvordan bærekraftig utvikling presenteres i de tre lærebøkene for Mat og helse)

I boka *Matlyst* blir etisk og bærekraftig matforbruk behandlet i et eget kapittel med både fortellende og instruerende tekster. ”For å sikre en bærekraftig utvikling må vi praktisere bærekraftig matforbruk” (Selvik Ask et al., 2006, s. 67), står det i *Matlyst*. Dette etterfølges av åtte handlingsalternativer for hvordan mennesket kan velge et bærekraftig matforbruk. Tekstene i kapittelet legger vekt på at et bærekraftig matforbruk både handler om å sikre fremtidige generasjoner tilgang til nok og trygg mat og å sikre mennesker som i dag lever i sult og har udekte grunnleggende behov, tilgang til den maten de trenger.

Til tross for at ikke boka *Takk for mat* har et eget kapittel om bærekraftig mat og at ikke begrepet bærekraft anvendes direkte i noen av tekstene i boka, blir globale aspekter ved matproduksjon og global handel tildelt mye oppmerksomhet. Miljøaspektet ved mat blir tildelt noe oppmerksomhet. I forbindelse med en tekst om etisk mat står det i boka blant annet at ”sammenhengen mellom oss og dei som svelt kan verke innvikla, men det finst faktisk ting vi kan gjere” (Thommessen et al., 2006, s. 98). Tekstene i *Takk for mat* som omhandler denne tematikken, er i hovedsak forklarende og fortellende, bortsett fra i forbindelse med økologisk mat, hvor teksten også bærer preg av overtalende elementer. I et eget avsnitt om Ø-merket<sup>10</sup> står det blant annet: ”Neste gong du handlar, bør du sjå etter i nærbutikken din om det finst økologiske alternativ til det du hadde tenkt å kjøpe” (s. 104).

*Kokeboka mi* har en egen leksjon om bærekraftig mat. Leksjonen introduseres slik:

Hver eneste dag blir vi 200 000 flere på jorda. Det er lett å forstå at matproduksjonen må øke, samtidig som vi må kaste mindre mat. Da må også alle land dyrke så mye som mulig av maten sin selv. Kortreist mat er målet (Iversen et al., 2013, s. 26).

*Kokeboka mi* formidler ut fra dette sitatet et direkte forslag for hvordan matproduksjonen kan bli mer bærekraftig ved at alle land dyrker mer av den maten de har behov for selv. Videre i boka blir det gjort rede for hvordan man kan velge å spise mer bærekraftig. ”Spis kortreist mat” og ”Spis årstidenes ferske mat” blir fremhevet (s. 28). Tekstene i leksjonen om bærekraftig mat er både fortellende, informerende og har noen overtalende innslag, som man blant annet kan lese ut av de to sitatene ovenfor. Tekstene har også en del forklarende elementer, som blant annet kommer til uttrykk gjennom tankekors. Tankekorsene formidler noe man som leser av boka bør tenke over i forbindelse med temaet som blir tatt opp tidligere i teksten. I tankekorsene blir det blant annet forklart at

---

<sup>10</sup> Ø-merket garanterer at varen du kjøper oppfyller kravene for økologisk produksjon (Thommessen et al., 2006)

elevene må reflektere over utfordringer knyttet til faren for dårligere avlinger ved økologisk landbruk, og at transport av etiske varer fra fjerne land bidrar til store CO<sub>2</sub>-utslipp. Det blir med andre ord også i *Kokeboka mi* lagt opp til at elevene skal reflektere over temaer som kan knyttes til bærekraft. Ut fra denne gjennomgangen er det med andre ord mye som tyder på at *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes i alle de tre lærebøkene, men på ulike måter.

I introduksjonen til leksjonen om bærekraftig mat i *Kokeboka mi* blir perspektivet på matmangel direkte fremsatt som en konsekvens av at verden produserer for lite mat og at alle land bør produsere så mye av maten sin som mulig selv. Å velge kortreist mat er som nevnt tidligere, målet. Ut fra tekstene i *Kokeboka mi* kan mye tyde på at til tross for en dyster spådom om matmangel i verden, sammenlignbart med spådommen til Malthus, bærer tekstene i boka preg av fremtidsoptimisme. Denne optimismen blir blant annet fremmet i forbindelse med en tekst om hvordan teknologisk utvikling kan hjelpe den norske bonden med å utvikle mer næringsrikt korn slik at mer av kornet kan fungere som menneskemat også i fremtiden. Dette kan vitne om at tekstene i *Kokeboka mi* i større grad bærer preg av Boserups fremtids- og utviklingsoptimisme enn Malthus' dystre spådom. Til forskjell fra optimismen som formidles i *Kokeboka mi*, kan det se ut som om boka *Matlyst* i større grad preges av Garret Hardins løsning på *allmenningens tragedie* (Hardin, 1968). Ifølge *Matlyst* forutsettes både innsats og restriksjoner fra politisk og internasjonalt hold og holdninger, vilje og handling hos privatpersoner for å lykkes i forsøket på å få en bærekraftig utvikling i matproduksjon og forbruk. Dette kan vi lese i *Matlyst*, blant annet i forbindelse med forklaring av etisk mat. I teksten som omhandler dette temaet, blir det forklart hva produsentene og importørene må garantere for hvis de skal kunne kalle en vare etisk. Det blir også fremhevet i teksten at vi som forbrukere må velge å kjøpe disse varene for at en etisk handel skal fungere. Forklaringen av etisk handel som presenteres i *Matlyst*, forutsetter med andre ord både en innsats fra overordnet og muligens politisk hold samt gjennom holdninger og vilje til å velge disse varene. Etisk og rettferdig mat blir også i *Takk for mat* presentert som noe positivt som sørger for at bøndene i fattige land også skal ha muligheten til å leve av jorda si. I *Takk for mat*, som *Matlyst*, blir det fremhevet at denne produksjonsmåten forutsetter at forbrukeren velger å kjøpe disse varene. Løsningen som *Takk for mat* fremmer, er med andre ord også sammenlignbar med Hardins (1968) løsning.

De åtte handlingsalternativene for et bærekraftig matforbruk som formidles i boka *Matlyst*, er formulert som praktiske forslag, og gjør det mulig å tolke deler av boka som et bidrag i en utdanning *for* en bærekraftig utvikling. Boka inneholder også informerende og fortellende elementer. Det blir i diskusjonsoppgavene blant annet lagt opp til at elevene skal reflektere over ulike aspekter ved bærekraftig mat. Dette gjør det også mulig å tolke tekstene i boka som kan knyttes til bærekraftig utvikling som et bidrag i en utdanning *om* bærekraftig utvikling. Mye kan med andre ord tyde på at tekstene i *Matlyst* både kan tolkes som et uttrykk i utdanningen *for* og *om* bærekraftig utvikling. Selv om ikke *Takk for mat* har et eget kapittel om bærekraftig mat, blir, som tidligere nevnt, temaer som kan knyttes til begrepet tatt opp flere steder. Tekstene som behandler kortreist mat, sesongvarer, mat fra hele verden, etisk og lokal mat informerer i hovedsak *om* tematikken. Gjennom tekstene blir det ikke presentert praktiske forslag til hvordan de som leser boka skal forholde seg til disse tingene og hvilke valg man helst skal ta som forbruker. Tekstene i *Takk for mat* som kan knyttes til temaet bærekraftig utvikling, er med andre ord hovedsakelig *om* temaet, bortsett fra teksten om økologisk mat som også kan tolkes som et bidrag i en utdanning *for* en bærekraftig utvikling.

I leksjonen om bærekraftig mat i *Kokeboka mi* fremmes oppfordringer til hva og hvordan leseren kan velge såkalt bærekraftig mat. Å velge kortreist mat fremheves ved flere anledninger som et praktisk forslag til hvordan man kan velge mer bærekraftig. Ifølge andre kilder (Bildén, 2012; Nymoén et al., 2009; Stai & Lie, 2012) er ikke kortreist mat ved alle tilfeller forenelig med et mer bærekraftig matforbruk. Mye produksjon er mer ressurskrevende i Norge enn hva transporten tilsier (Nymoén et al., 2009). Det blir ikke oppfordret til refleksjon om dette i *Kokeboka mi*. Oppfordringen om å velge kortreist mat kan tolkes som et uttrykk *for* en bærekraftig utvikling. Selv om ikke *om*-perspektivet vedrørende mindre positive sider ved en del kortreist mat blir fremmet i *Kokeboka mi* blir det likevel oppfordret til refleksjon om blant annet etisk- og økologisk mat, som nevnt tidligere i dette avsnittet.

Mye tyder med andre ord på at *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes i alle tre lærebøkene, men på ulike måter. Forskjellen er spesielt tydelig i *Matlyst* og *Takk for mat*, der større deler av tekstene legger opp til en undervisning *om* temaet og der den mulige utviklingen i større grad kan minner om Hardins løsning på *allmenningens tragedie*. Tekstene i *Kokeboka mi* er i denne sammenhengen noe annerledes. Gjennom



oppfordringer kommer *for*-perspektivene tydeligere frem, og tekstene kan til en større grad minne om Boserups utviklingsoptimisme.

Den nyeste boka, *Kokeboka mi*, anvendes ifølge undersøkelsen til Fevang i større omfang enn de andre bøkene (Fevang, 2012). Dette betyr at det er disse perspektivene som, i større grad enn de to andre lærebøkene, presenteres for flest elever på dagens ungdomstrinn. Sammenfallende i denne forbindelse er det å fremheve at forskning på lærebøker peker på at finansierte bidrag i skolen stiller større krav til lærernes kompetanse (Hernes, 2009). Dette blant annet fordi det kan ligge interesser bak utviklingen og publiseringen av slike bøker og at det kan være viktig at disse formidles i undervisningen. I en skole som preges av mangel på fagutdannede lærere i Mat og helse (Olsen, 2010), kan mye derfor peke mot at de eventuelle skjulte agendaene eller interessene ikke formidles i undervisningen.

Kritiske tilnærminger til utdanning *for* en bærekraftig utvikling, blant annet fremmet av Jickling, Tybring-Gjedde og Stø (Jickling, 1992; Sandberg, 15.4.2014), kan på mange måter sammenlignes med utfordringen som rettes mot bruken av finansierte bidrag i skolen. Skal man i skolen fremme en bærekraftig utvikling som en riktig utvikling, eller skal man heller legge opp til at elevene skal lære om ting slik at de kan være i stand til å ta gode og veloverveide valg (Jickling, 1992), blant annet i forbindelse med et mer bærekraftig matforbruk? I et forsøk på å forstå mer av disse sammenhengene vil jeg i det neste analysekapittelet undersøke og analysere på hvilken måte kapittelet *Det miljøbevisste menneske* i læreplanens generelle del blir ivaretatt i læreplan og lærebøker i Mat og helse.

## **7. Idealet om det miljøbevisste mennesket**

I de to norske strategidokumentene som tar for seg utdanning for bærekraftig utvikling i Norge, henvises det til læreplanens generelle del og kapittelet om det miljøbevisste mennesket. I strategidokumentet fra 2006 er henvisningen presentert i kapittelet som tar for seg grunnlaget for opplæringen, mens henvisningen i den reviderte strategien fra 2012 presenteres som en av rammene for utdanning for bærekraftig utvikling. Kapittelet i læreplanens generelle del om det miljøbevisste mennesket blir med andre ord fremhevet i begge strategidokumentene, som sammenfatter den norske satsingen på utdanning for bærekraftig utvikling. I dokumentet fra 2006 står det videre at den generelle delen av læreplanen ”vektlegger opplæring om bærekraftig utdanning” (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 12). I forlengelsen av forrige analysekapittel kan man ut fra dette sitatet tolke dokumentene som at satsingen på utdanning for bærekraftig utvikling også skal gi kunnskap *om* temaet. Dette *om*-perspektivet skal ifølge strategidokumentene altså fremkomme i læreplanens generelle del, spesielt i kapittelet om det miljøbevisste mennesket.

Tidligere masteroppgaver (Brænden, 2008; Raabs, 2010) fremhever at tilnærmingen i læreplanens generelle del ikke er tilstrekkelig for at skolen skal fremme en utdanning for bærekraftig utvikling og argumenter med at denne delen av læreplanen ikke har så stor praktisk betydning. Tiltros for dette vil jeg ta utgangspunkt i den *ideelle* beskrivelsen av et miljøbevisst menneske som fremkommer i kapittelet. Dette fordi kapittelet *Det miljøbevisste menneske* har vært en del av skole og utdanning i flere år enn strategidokumentene, fordi kapittelet blir fremhevet i de to strategidokumentene og fordi den generelle delen av læreplanene har hatt en overordnet målsetting som verdiformidler, både når den nyeste læreplanen ble utviklet, og mens alle de tre lærebøkene jeg har undersøkt i arbeidet med denne oppgaven ble publisert. I oppgavens andre analysekapittel vil jeg ta utgangspunkt i undersøkelsen der jeg har sett på hvordan dette kapittelet blir ivaretatt i læreplanen og de tre lærebøkene. Jeg har gjort dette for å forstå hvordan den *ideelle* beskrivelsen av et miljøbevisst menneske blir ivaretatt i skriftlig materiell som muligens befinner seg på et nivå nærmere praksis.

## 7.1 *Idealet i læreplanen for Mat og helse*

Mange hadde store forventninger til læreplanverket som ble utviklet i 2006 (Dale et al., 2011). Formulert som kompetansemål skulle planen gjennom tydelige og klarere formuleringer presisere målsettingen for arbeidet med hvert enkelt fag i grunnskolen (Engelsen, 2012). Mye ble nytt etter kunnskapsløftet og læreplanreformen i 2006, men deler av den gamle læreplanen ble også beholdt. Læreplanens generelle del ble utviklet tidlig på 1990-tallet, men er fortsatt en del av det nyeste læreplanverket. Kapittelet om det miljøbevisste mennesket er med andre ord fremdeles en del av læreplanverket for den norske grunnskolen. Oppgavens andre analysekapittel vil begynne med en presentasjon av undersøkelsen og analysen av funnene der jeg har sett på hvordan kapittelet om det miljøbevisste mennesket blir ivaretatt i læreplanen for Mat og helse. For å presentere funnene har jeg tatt utgangspunkt i de samme analysepunktene som det ble gjort rede for i beskrivelsen av kapittelet om det miljøbevisste mennesket i kapittel fem: natur, miljø, utvikling og forbruk. Analysepunktene blir skissert i tabellen under og vil bli mer inngående beskrevet og analysert i den videre teksten.

Tabell: 7.1: Gjennomgang av analysepunktene i læreplanen for Mat og helse

	<b>Læreplanen for Mat og helse</b>
<b>Natur</b>	Læreplanen formidler at mennesket er avhengig av mat, og dermed kan betraktes som en del av naturen. Likevel formidler læreplanen at mennesket også vet å benytte og utnytte naturens råstoffer, og derfor er overordnet den.
<b>Miljø</b>	Elevene skal i faget Mat og helse lære om hvordan de på best mulig måte i henhold til fagets formål kan handle på en måte som fremmer miljøet. Elevene skal i faget også motiveres til slike handlinger.
<b>Utvikling</b>	Elevene skal lære om og benytte seg av teknologiske og digitale verktøy i arbeidet med faget. Læreplanen legger også opp til at elevene skal lære om kjøkkenredskapenes utvikling. En bærekraftig utvikling blir ikke fremmet direkte som en målsetting for faget.
<b>Forbruk</b>	Ifølge læreplanen skal elevene i faget blant annet lære å vurdere og velge varer ut fra bærekraftige kriterier, men ifølge denne delen av læreplanen blir det ikke lagt vekt på at dette er viktig med tanke på globale konsekvenser ved forbruk.

(Tabell 7.1: En gjennomgang basert på hvordan jeg leser og forstår innholdet i læreplanen for Mat og helse med utgangspunkt i de fire punktene som også ble anvendt i forbindelse med beskrivelsen av det miljøbevisste mennesket i kapittel fem).

## Natur

Menneskets avhengighetsforhold til mat blir fremhevet i læreplanen for Mat og helse. I læreplanen står det blant annet at ”mat og måltid er viktig for den fysiske og psykiske helsa til mennesket” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 2). At mennesket er avhengig av mat, og at mat er naturlig, kan tyde på at læreplanen for faget bygger på et ikke-antroposentrisk forhold til naturen. Et slikt forhold til naturen er også mulig å lese ut av formålsbeskrivelsen av faget der det blant annet blir lagt vekt på den viktige og ikke minst sentrale posisjonen mat har for mennesket. Likevel blir det i læreplanen for Mat og helse også fokusert på at et stadig større mangfold i matmarkedet fører til større krav om kompetanse til forbrukeren. Det at mennesket vet å benytte og utnytte naturen, blant annet som forbruker på et stadig større matmarked, kan tolkes som at læreplanen også formidler et antroposentrisk syn på naturen. På tilsvarende måte som i kapittelet om det miljøbevisste mennesket, er det med andre ord vanskelig å avgjøre om læreplanen for Mat og helse representerer et ikke-antroposentriske eller et antroposentrisk forhold til naturen. Naturglede og fysisk aktivitet i naturen som fremheves i kapittelet om det miljøbevisste mennesket, blir ikke nevnt direkte i læreplanen for Mat og helse. Ifølge læreplanen er likevel en del av fagets formål å jobbe praktisk med de faglige hovedområdene. Det praktiske arbeidet knyttes blant annet til viktigheten av et godt kosthold for å utvikle en god helse. Sammenhengen mellom praktisk arbeid og helsefremmende arbeid som formidles i læreplanen kan også bidra til at elevene ifølge læreplanen skal lære om naturlige sammenhenger mellom menneske og natur i arbeidet med faget. Dette er et sentralt perspektiv som også blir fremhevet i den *ideelle* beskrivelsen av det miljøbevisste mennesket.

Representanter for den transformative læringsteorien er blant dem som kritiserer retningen dagens utdanning har tatt, blant annet fordi de hevder at utdanning i stor grad bidrar til å distansere menneskene fra naturen (Gadotti, 2008; Goodman, 2003; O'Sullivan, 1999; Weston, 2004). Fokuset på kunnskapsoppnåelse for å nå mål ble forsterket etter innføringen av LK06 og er illustrerende for utviklingen som representanter for transformativ læring stiller seg kritisk til. Tiltross for at Mat og helse har en praktisk målsetting ser det ifølge læreplanen ut som at faget i stor grad formes av det nye læreplanverket og målformuleringene. Det praktiske forslaget som Weston (2004) bringer på banen om at utdanningen skal ”go wild” for å skape et tettere bånd mellom elever og naturen, kan bidra i en sammenligning mellom læreplanen for Mat og helse og en praktisk

forståelse av transformativ læring. I læreplanen for Mat og helse blir det, som allerede nevnt, lagt opp til at undervisningen skal være praktisk og inkludere enkelte naturlige elementer i undervisningen. Uten alt for store omlegginger kan med andre ord faget føye seg inn som et bidrag i tråd med blant annet Westons tilnærming til transformativ læring (Weston, 2004). Avstand er det likevel, da læreplanen for Mat og helse ikke legger opp til å ”go wild” i så stor grad som Weston foreslår. Det blir med andre ord lagt opp til at elevene skal lære om naturlige sammenhenger i enkelte deler av undervisningen. Til tross for dette kan det se ut til at perspektivet på natur, spesielt sammenhenger i naturen som formidles i kapittelet om det miljøbevisste mennesket, som også er nødvendig for en eventuell forandring i tråd med transformativ læring, ikke blir fremhevet til en like stor grad i læreplanen for Mat og helse.

### Miljø

I læreplanen for Mat og helse kommer det frem at et av formålene med faget er å lære elevene å ”gjere medvitne val som gjeld eiga helse og eige miljø” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 2). Som en del av hovedområdet som tar for seg mat og forbruk, blir det også fremhevet at elevene skal ”utvikle ferdigheter og motivasjon, slik at ein kan velje ein livsstil som tek omsyn til menneske og miljø” (s. 3). Læreplanen for Mat og helse legger med andre ord opp til at elevene i arbeid med faget skal lære om miljø, hovedsakelig i forbindelse med eget miljø og egen livsstil. Kapittelet om det miljøbevisste mennesket fremhever at måten vi mennesker i vår del av verden lever livene våre på i dag, truer miljøet på jorda. Det blir i dette kapittelet også fremhevet at en bærekraftig utvikling, som blant annet må ta hensyn til miljøet, er nødvendig. Læreplanen for Mat og helse fremhever ikke at menneskets måte å leve livet på i vår del av verden truer miljøet på jorda.

I kapittelet om det miljøbevisste mennesket blir det lagt vekt på at miljøutfordringene er globale. I kapittelet står det videre at ”Dei utvikla landa med høgt utanningsnivå har eit særleg ansvar for å sikre ei felles framtid for verda” (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 7). Med bakgrunn i en global tilnærming til miljøutfordringer og et syn på at noen har et større ansvar enn andre for å sikre en felles fremtid, kan ikke bare kapittelet om det miljøbevisste mennesket minne om visjonene fremsatt av Brundtland-kommisjonen, men også utspill fra representanter for transformativ læring. Goodman (2003) er blant de som fokuserer på at utdanning i dag må fremheve globale aspekter blant annet på miljøutfordringene. I motsetning til læreplanens generelle del fremkommer ikke det globale aspektet på miljø

like direkte i læreplanen for Mat og helse. Forskjellen mellom læreplanen for Mat og helses tilnærming, og tilnærmingen til miljø som kapittelet om det miljøbevisste mennesket formidler, ser dermed ut til å være det globale fokuset på miljø. Perspektivet på miljø som kan leses ut av kapittelet om det miljøbevisste mennesket, blir med andre ord tatt opp i noen deler av læreplanen for Mat og helse, vel å merke mer praktisk, fag- og individorientert.

### Utvikling

I kapittelet om det miljøbevisste mennesket står det: ”Eit hovudtrekk ved moderne samfunn er at dei blir meir og meir baserte på teknologi - på framgangsmåtar og hjelpemiddel for å omdanne råstoffa frå naturen for menneskeformål” (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 7). Teknologi blir med andre ord presentert som sentralt og viktig i læreplanens generelle del. Mye tyder derfor på at kapittelet om det miljøbevisste mennesket formidler et positivt syn på teknologisk utvikling. I læreplanen for Mat og helse blir det lagt opp til at elevene skal lære å bruke digitale verktøy, spesielt i forbindelse med å søke etter tilleggsstoff og oppskrifter på internett. Teknologisk utvikling presenteres altså både i kapittelet om det miljøbevisste mennesket og i læreplanen for Mat og helse, der det også fremkommer hvordan digitale verktøy praktisk kan brukes i faget.

En tilnærming til utvikling kan også leses ut av et kompetansemål i læreplanen for Mat og helse, der det står at elevene skal lære å ”gi døme på korleis kjøkkenreiskapar, tillagingsmåtar eller matvanar har endra seg over tid eller flytta seg geografisk, og forklare korleis det har verka inn på livet til folk”(Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 9). Ifølge dette kompetansemålet skal elevene gjennom faget lære om historisk utvikling spesielt i forbindelse med utvikling av kjøkkenredskaper. Utviklingen av kjøkkenredskaper har betydd mye for den generelle utviklingen i Norge, blant annet med tanke på likestilling i hjemmet, som er et tegn på en generell velstandsutvikling. Likevel tyder analysen av læreplanen for Mat og helse på at det ikke er det samme helhetssynet på velstandsutvikling i læreplanen som i kapittelet om det miljøbevisste mennesket. Ifølge læreplanen for Mat og helse fremkommer heller ingen negative sider ved utvikling, slik man kan lese i læreplanens generelle del.

En bærekraftig utvikling blir i kapittelet om det miljøbevisste mennesket fremmet direkte som en målsetting. Selv om begrepet bærekraft blir formulert i forbindelse med et

kompetansemål, blir ikke en bærekraftig utvikling formulert som et mål. I læreplanen for Mat og helse står det hverken noe direkte negativt om bærekraftig utvikling eller noe som fremhever en bærekraftig utvikling som en direkte målsetting. Dette gir, som også nevnt i forrige analyse kapittel, lærere og andre som skal tolke og/eller anvende læreplanen i praksis mulighet til å avgjøre hvorvidt og eventuelt hvordan en utvikling skal gå til.

### Forbruk

I kapittelet om det miljøbevisste mennesket står det blant annet at ”Vala har konsekvensar på tvers av landegrensar og over generasjonar” (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 7).

Ifølge kapittelet formuleres det med andre ord at valgene mennesker tar, blant annet har globale konsekvenser. I læreplanen for Mat og helse fremkommer ikke de globale konsekvensene av forbruket like tydelig. Likevel blir det gjennom et kompetansemål lagt opp til at elevene i arbeid med faget skal lære å ”skape og prøve ut nye retter ut frå ulike råvarer, matlagingsmetodar og matkulturar” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 9). Dette kompetansemålet kan tolkes i en retning av at et internasjonalt fokus på mat og matkultur blir ivaretatt i læreplanen for Mat og helse. Skal dette kompetansemålet bli forstått som en ivaretagelse, forutsettes det likevel, at man forstår ulike matkulturer i internasjonal målestokk og ikke begrenses til ulike matkulturer i Norge. Tilnærmingen til og forståelsen av dette kompetansemålet kan derfor tolkes i ulike retninger.

Ifølge læreplanen for Mat og helse er mennesket forbrukere, og det er viktig at elevene får god innsikt i hva livet som forbruker går ut på. Denne vektleggingen skiller seg fra dypøkologiens syn på matforbruk. I et av dypøkologiens grunnleggende prinsipper står det: ”Mennesket har ikke rett til å redusere rikdommen av livsformer og mangfoldet bortsett fra når mennesket skal tilfredsstillе vitale behov”(Haukeland, 2008, s. 213). Med utgangspunkt i dette prinsippet har ikke mennesket rett til å ta i bruk ressurser annet enn for å tilfredsstillе grunnleggende behov. Ifølge dypøkologien blir mat primært fremhevet som en nødvendighet. Læreplanen for Mat og helse kan ikke sies å representere et tilsvarende nødvendighetssyn på at mat først og fremst er til for å dekke grunnleggende behov hos mennesket. I læreplanen for Mat og helse blir det formidlet at elevene gjennom faget også skal lære å dekke andre behov, som for eksempel en glede over å lage mat.

For å oppnå forandringen som transformativ læring legger opp til kreves en total forandring av måten verden fungerer på (O'Sullivan et al., 2002). Den nødvendige

forandringen må prege alle sider av samfunnet. Det som formidles i skole og undervisning er av spesielt sentral karakter (Goodman, 2003). Selv om innholdet som formidles i læreplanens generelle del til en viss grad formidler viktigheten ved å forstå naturen, er det avgjørende å merke seg at det er læreplanene for fag som mer konkret formidler målsettingene for undervisningen og det som faktisk skal skje i skolen. I kapittelet om det miljøbevisste mennesket blir det blant annet oppfordret til at opplæringen må gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og mellom mennesker og natur (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette kan tyde på at læreplanverket for den norske grunnskolen har en liten dose transformativ læring i seg, men at denne dosen ikke uttrykkes like kraftig i læreplanene for fag, eksemplarisk illustrert gjennom undersøkelsen av læreplanen for Mat og helse.

Undersøkelsen og analysen i denne delen av det andre analysekapittelet har tatt utgangspunkt i analysepunktene natur, miljø, utvikling og forbruk. Gjennom en undersøkelse av disse punktene er det tydelig at den *ideelle* beskrivelsen av det miljøbevisste mennesket delvis blir ivaretatt i læreplanen for Mat og helse. Ifølge undersøkelsen kan mye tyde på at læreplanen for Mat og helse ikke ivaretar en like holistisk tilnærming til *idealet* om det miljøbevisste mennesket som man kan lese ut av kapittelet i læreplanens generelle del. I det neste avsnittet vil jeg undersøke hvordan *idealet* om det miljøbevisste mennesket blir ivaretatt i de tre lærebøkene som ble utgitt etter at det nyeste læreplanverket ble utviklet i 2006. Dette er lærebøker som er en særlig sentral premissleverandør i et fag som preges av en mangel på fagutdannede lærere (Hernes, 2009; Olsen, 2010).

## **7.2 *Idealet* i lærebøkene for Mat og helse**

Som tidligere nevnt, ble det i 2006 gitt ut to lærebøker for å imøtekomme det nye læreplanverket. I tillegg til *Matlyst* og *Takk for mat*, tok supplerende nettressurser, kokebøker og reklamemateriell sikte på å supplere undervisningen på en god måte. Likevel ble det rettet kritikk mot at disse lærebøkene ikke var tilfredsstillende nok for å imøtekomme den varslede storsatsingen på faget. Opplysningskontoret for egg og kjøtt bestemte seg derfor for å utvikle et komplett læreverk, *Kokeboka mi*. I denne delen av det andre analysekapittelet vil jeg undersøke hvordan *idealet* om det miljøbevisste mennesket blir ivaretatt i de tre lærebøkene *Matlyst*, *Takk for mat* og *Kokeboka mi*. Undersøkelsen vil skje ut fra de samme analysepunktene som er brukt tidligere i kapittelet, nemlig natur,



miljø, utvikling og forbruk. Analysepunktene vil bli skissert i tabellen nedenfor og mer inngående beskrevet og analysert under tabellen.

Tabell: 7.2: Gjennomgang av analysepunktene i tre lærebøker for Mat og helse

	<i>Matlyst</i>	<i>Takk for mat</i>	<i>Kokeboka mi</i>
<b>Natur</b>	Mennesket er både avhengig av naturen og hevet over den.	Mennesket er både avhengig av naturen og hevet over den.	Mennesket er både avhengig av naturen og hevet over den.
<b>Miljø</b>	”Det er heller ikke helt likegyldig hvor mye kjøtt du spiser”(s. 66).	”Mange unge vel bort kjøtt fordi dei vil ta vare på miljøet eller fordi dei er glade i dyr” (s. 72).	”Vegetarianere, som bare spiser plantematvarer (vegetarkost), må passe på å kombinere matvarene riktig for å få god nok proteinkvalitet i måltidene” (s. 14).
<b>Utvikling</b>	Formidler teknologisk utvikling og utviklingen av kjøkkenredskaper. En bærekraftig utvikling er målet. Løsningen er mangfoldig.	Formidler teknologisk utvikling og utviklingen av kjøkkenredskaper. En bærekraftig utvikling er målet. Løsningen er mangfoldig.	Formidler teknologisk utvikling og utviklingen av kjøkkenredskaper. En bærekraftig utvikling er målet. Løsningen er mer lokalprodusert og kortreist mat.
<b>Forbruk</b>	Fremhever globale konsekvenser av forbruket.	Fremhever globale konsekvenser av forbruket.	Fremhever at det er opp til hver og en hva som styrer forbruket.

(Tabell 7.2: En gjennomgang basert på hvordan jeg leser og forstår innholdet i de tre lærebøkene i Mat og helse, *Matlyst*, *Takk for mat* og *Kokeboka mi*, med utgangspunkt i de fire analysepunktene).

### Natur

”Mat er livsviktig” ....”Ein kan ete for å leve, eller leve for å ete” (Thommessen et al., 2006, s. 7) står det i introduksjonen til det første kapittelet i *Takk for mat*. *Matlyst* presenterer også menneskets avhengighetsforhold til mat gjennom å fortelle at kroppen er avhengig av mat: ”mat og drikke tilfører kroppen livsviktige næringsstoff .... kroppen må ha variert mat som gir nok næringsstoff til disse kjemiske prosessene” (Selvik Ask et al., 2006, s. 18). Det samme gjør *Kokeboka mi*, der det står: ”Den egentlige årsaken til at vi spiser, er at kroppen trenger energi, fra proteiner, karbohydrater og fett”(Iversen et al., 2013, s. 10). De tre bøkene gir med andre ord uttrykk for at mennesket er avhengig av mat, og dermed at mennesket er en del av naturen. Tekstene som tar for seg helse i de tre

bøkene, er lagt opp på en nokså lik måte. Tekstene er først og fremst forklarende, men med noen overtalende innslag, blant annet i forbindelse med oppfordringer om hva man bør spise mer og mindre av.

Menneskekroppen og livskvalitet blir gjennom tekstene i alle tre bøkene satt i sammenheng med noe naturlig, nemlig mat. Det er likevel vanskelig å hevde at tekstene i bøkene formidler et ikke-antroposentrisk forhold til naturen fordi mat blir presentert som noe mer enn en nødvendighet og fordi mennesket blir presentert som noe annet enn kun en del av naturen. Mennesket blir også presentert som forbrukere, altså hevet over naturen. Dette kan bekreftes ved å sammenligne bøkens tilnærming til natur og tilnærmingen som formidles i dypøkologien (Haukeland, 2008) der det blir lagt vekt på at det er viktig å anse mennesket som en del av naturen. Viktigheten blir også fremhevet som en forutsetning for både inndannelsen og transformativ læring. Sammenligningen mellom de tre lærebøkens og denne tilnærmingen til natur kan tyde på at det tradisjonelle bildet på natur som blant annet preget opplysningsfilosofien fremdeles er det vitenskapsidealet som dominerer i norsk grunnskole.

### Miljø

I motsetning til lærebøkens nokså like tilnærming til natur, er tilnærmingen til miljø ganske ulik. Tekstene i *Matlyst* og *Takk for mat* som både direkte og indirekte formidler temaer som kan knyttes til miljø, er hovedsakelig forklarende. I *Matlyst* blir blant annet genmodifisert mat og lokalprodusert mat forklart i tillegg til aspekter ved bærekraftig matforbruk som er blitt gjort rede for tidligere i denne oppgaven. I *Takk for mat* blir det gitt mer plass til økologisk mat. Tekstene om økologisk mat er, som det også ble nevnt i forrige analysekapittel, mer overtalende da det direkte blir oppfordret til å se etter økologiske alternativer neste gang man handler. Felles for *Matlyst* og *Takk for mat* er at de fremmer globale aspekter ved mat og matforbruk. I tilnærmingen til bærekraftig matforbruk, som man kan lese ut av *Matlyst*, blir for eksempel ikke bærekraft kun satt i sammenheng med utvikling, men også sett som viktig for en mer rettferdig fordeling. Felles for både *Matlyst* og *Takk for mat* er at de også presenterer vegetarisme i forbindelse med et mer miljøvennlig kosthold. I *Matlyst* blir det blant annet hevdet at ”det er heller ikke helt likegyldig hvor mye kjøtt du spiser”(Selvik Ask et al., 2006, s. 66), mens det i *Takk for mat* blant annet blir forklart at mange unge mennesker velger å ikke spise kjøtt fordi de vil ta vare på miljøet.

Tekstene i *Kokeboka mi* som både direkte og indirekte kan knyttes opp til perspektiver på miljø, er i større grad enn i de andre bøkene overtalende. Boka tar for seg blant annet kildesortering, ivaretagelse av mat, restemat og ikke minst lokalprodusert mat. Disse aspektene blir trukket frem både i kapittelet om bærekraftig mat og andre steder i boka. Lokalprodusert mat blir fremhevet som det mest avgjørende tiltaket for å gjøre mat mer miljøvennlig. *Kokeboka mi* formidler også at å velge et vegetarisk kosthold er mer miljøvennlig enn å spise mye kjøtt. Til forskjell fra de to andre bøkene blir den forklarende teksten om vegetarisme etterfulgt av et tankekors. Her blir det forklart at å legge om til et vegetarisk kosthold også kan by på enkelte utfordringer og at det derfor er viktig å tenke på næringsinnholdet i maten man spiser dersom man legger om til vegetarisk kost.

### Utvikling

Perspektivet på utvikling blir formidlet likere enn perspektivet på miljø i bøkene *Matlyst*, *Takk for mat* og *Kokeboka mi*. Teknologisk utvikling er bare én side av utviklingen som har hatt en betydning for mat, kosthold og helse og som refereres i alle tre bøkene. Utviklingen av mattradisjoner og bruken av kjøkkenredskaper blir også presentert i alle bøkene.

I tillegg til fortellingen om kjøkkenredskapenes utvikling i tekstene blir det blant annet fortalt om utviklingen av nordmenns forhold til mat. Alle de tre bøkene forklarer videre at til tross for at vi i Norge i dag har god mulighet til å ha et sunt og variert kosthold, sliter mange likevel med kostholdsrelaterte problemer. Bøkene kobler med andre ord mat og utvikling direkte til utfordringen med personlig helse, livsstil og kosthold. Det blir i alle tre bøkene også lagt opp til at elevene i arbeidet med faget skal bruke digitale ressurser som en del av undervisningen, både i forbindelse med å finne informasjon om faget og faglige temaer på internett samt i forbindelse med blant annet presentasjoner.

De tre lærebøkene refererer også til den globale matsituasjonen som en konsekvens av historisk utvikling. Fokuset på at verden stadig får flere munnar å mette, vektlegges spesielt i *Kokeboka mi* der det flere ganger blir referert til befolkningsvekst og behovet for å øke produksjonen av mat: ”Hver eneste dag blir vi 200 000 flere mennesker på jorda. Det er lett å forstå at matproduksjonen må øke, samtidig som vi må kaste mindre mat” (Iversen et al., 2013, s. 26). *Matlyst* og *Takk for mat* fremhever ikke en like direkte løsning på den

globale matvaresituasjonen som blir presentert i *Kokeboka mi*, selv om bøkene også gjør rede for globale aspekter ved mat.

Bærekraftig utvikling blir fremmet som en målsetting i kapittelet om det miljøbevisste mennesket, og blir som vi tidligere har sett også fremhevet i alle de tre lærebøkene. Som nevnt i det første analysekapittelet, blir både global handelspolitikk og etisk handel forklart i *Matlyst* og *Takk for mat*. Etisk handel blir også forklart i *Kokeboka mi*, men det blir i denne sammenhengen også lagt vekt på miljøbelastningen ved langdistansetransport av mat. Lokalmatproduksjon og kortreist mat blir i *Kokeboka mi* fremmet som det beste både for miljøet og for en bærekraftig utvikling. Det kan med andre ord se ut til at selv om temaet utvikling presenteres nokså likt i alle de tre bøkene, er det forskjell på hvilke handlingsalternativer som fremheves som bidrag i en bærekraftig utvikling.

### Forbruk

Mat og forbruk er, som vi tidligere har sett, et eget hovedområde i læreplanen for Mat og helse og blir derfor ivaretatt i alle de tre lærebøkene. Forbruk blir allerede nevnt i forordet til *Matlyst*: ”Dei vala du gjer når du kjøper mat og drikke, betyr mykje for deg – og for andre menneske i verda” (Selvik Ask et al., 2006, s. 5). Boka forklarer også etisk handel. I *Takk for mat* blir det lagt mindre vekt på etisk mat, men forbrukermakten blir likevel tillagt oppmerksomhet. Forbrukermakt blir blant annet illustrert ved eksempelet med boikott av hagemøbler laget av materialer fra utryddingstruet regnskog (Thommessen et al., 2006). I *Matlyst* og *Takk for mat* blir med andre ord perspektivet på forbruk satt i forbindelse med konsekvenser, spesielt globale, av de valgene man tar som forbruker. I denne sammenhengen skiller tekstene i *Kokeboka mi* seg fra de to andre lærebøkene. Selv om det blir gjort rede for blant annet etisk mat i *Kokeboka mi*, blir det som tidligere nevnt lagt vekt på miljøbelastningen for transport av slike varer. Lokalmat og kortreist mat blir også i denne sammenhengen fremhevet som et bærekraftig forbruksvalg. I *Kokeboka mi* blir forbruk også satt i forbindelse med at mat skaper identitet, ”til syvende og sist handler det om prioriteringer”(Iversen et al., 2013, s. 40). Perspektivet på forbruk som formidles i *Kokeboka mi*, legger med andre ord større vekt på at forbruk handler om personlige valg. Hvorvidt det er økonomi, sunnhet, miljø eller etikk som styrer valgene er opp til hver og en.

Kapittelet om det miljøbevisste mennesket utgjør ett av de syv kapitlene i læreplanens generelle del som beskriver de overordnede målsettingene for skole og utdanning i Norge. Selv om det er cirka tjue år siden denne delen av læreplanen ble utviklet, utgjør den en del av den totale læreplanen som fremdeles gjelder for skole og utdanning i dag. Det har tidligere i oppgaven blitt fremhevet at de ulike delene av læreplanen representerer ulike kunnskapssyn, og dermed fremmer ulike målsettinger og visjoner for skolen. Dette kommer tydelig til uttrykk i analysen av hvordan læreplanen for Mat og helse ivaretar perspektivene fra kapittelet om det miljøbevisste mennesket.

I grovskillet mellom en utdanning *om* og en utdanning *for* bærekraftig utvikling er det mye som tyder på at *idealet* som kan leses ut av kapittelet om det miljøbevisste mennesket først og fremst er et uttrykk for en utdanning *om* en bærekraftig utvikling. Dette fordi det i kapittelet i større grad blir gjort rede for tematikken, bakgrunnen og visjonen enn at det blir lagt opp til konkret hva som skal være målsettingen og hvordan denne skal nås.

Målsettingene for de ulike fagene i skolen skulle i det nye læreplanverket fra 2006 komme tydeligere frem (Engelsen, 2009). Kvalifisering sto i sentrum, altså at elevene skulle oppnå kompetansemål. Det kan med andre ord se ut til at denne delen av læreplanen i større grad enn læreplanens generelle del er forenelig med en eventuell utdanning *for* en bærekraftig utvikling. Utviklingen av læreplanen for fag skjedde også samtidig som at satsingen på utdanning for en bærekraftig utvikling begynte å utvikle seg som en internasjonal politisk målsetting. Ifølge tidligere arbeid med læreplaner (Dale et al., 2011; Engelsen, 2009) understreker analysene som er gjennomført i denne oppgaven, at til tross for tilsynelatende tydeligere målsettinger etter endringene i forbindelse med utviklingen av det nye læreplanverket, er det mulig at disse målsettingene ikke fremstår så tydelige likevel når det kommer til den praktiske forståelsen. Denne antagelsen fremkommer også i analysen av de tre lærebøkene *Matlyst*, *Takk for mat* og *Kokeboka mi*. Det kan se ut til at til tross for at disse tre bøkene er nært knyttet opp til læreplanen for Mat og helse er vektleggingen i bøkene svært forskjellig. Forskjellen retter seg blant annet mot forslagene som fremmes til handling og hvorvidt de har mye eller lite til felles med det som formidles i den generelle delen av læreplanens kapittel om det miljøbevisste mennesket.

Gjennom to analysekapitler har denne oppgaven presentert funnene fra undersøkelsen om hvordan *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling og *idealet* om det miljøbevisste mennesket blir fremmet og ivaretatt i læreplanen og tre lærebøker i Mat og

helse. Bøkene er satt opp mot noen teoretiske perspektiver og analysert. Jeg har gjort disse undersøkelsene med en målsetting om å kunne imøtekomme problemstillingen *Hvordan blir det lagt opp til at norsk grunnskole skal bidra til bærekraftig utvikling?* Denne problemstillingen har jeg belyst ut fra to av flere mulige vinkler. Gjennom disse analysene har jeg funnet ut at selv om det i den norske grunnskole blir lagt opp til at elever skal lære om enkelte perspektiver ved en bærekraftig utvikling, blir det formidlet på ulike måter. I det neste kapitlet vil undersøkelsene og analysene bli oppsummert før det vil bli presentert noen konkluderende betraktninger. Det vil også bli fremmet noen forslag til hva videre forskning kan undersøke.

## 8. Oppsummering, konklusjon og forslag til videre forskning

Det hersker en bred enighet om at klimaet på jorda vil forandres på grunn av vårt forbruk og utnyttelse av jordas begrensede ressurser. På grunnlag av dette vil man kunne si at valgene som blir gjort (evt. *ikke* gjort) i dag kan begrense fremtidige generasjoners muligheter til å oppnå den samme livskvaliteten som deler av verdens befolkning i dag har. Tanker og problemstillinger omkring disse temaene har blitt drøftet ved ulike tidspunkter gjennom historien, og i dag er debatten om hvordan utviklingen bør snus i en mer bærekraftig retning svært aktuell (Wals, 2010). Dette gir forskjellige utslag i vår samtid, fra internasjonale politiske debatter til hvordan vi må forandre vårt private forbruk. FN har i løpet av de siste ti årene valgt å fremheve at skole og utdanning er av spesielt sentral betydning for hvilken retning utviklingen skal følge. Målsettingen er en bærekraftig utvikling. I den internasjonale satsingen legges det opp til at dette må gjennomføres av de enkelte nasjoner og lokale initiativer. Det er derfor nærliggende å spørre: *Hvordan blir det lagt opp til utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole?*

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere oppgavebesvarelsen ved å fokusere på funnene fra undersøkelsene og analysene som er foretatt. Jeg vil komme med noen konkluderende betraktninger og fremme forslag til videre forskning.

### 8.1 Oppsummering

Arbeidet med denne oppgaven startet med et ønske om å undersøke en aktuell politisk debatt som jeg mener også bør speiles og uttrykkes i skole og undervisning. Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan blir det lagt opp til utdanning for en bærekraftig utvikling i norsk grunnskole?*, valgte jeg å operasjonalisere oppgaven gjennom to forskningsspørsmål. Begge spørsmålene rettet seg mot en undersøkelse og analyse av læreplanen og tre lærebøker i Mat og helse for ungdomstrinnet, *Takk for mat*, *Matlyst* og *Kokeboka mi*. For å besvare de to forskningsspørsmålene ønsket jeg å belyse den overordnede problemstillingen gjennom undersøkelser og analyser fra to vinkler og dermed øke reliabiliteten ved det jeg eventuelt skulle komme frem til.

#### 8.1.1 Hvordan fremmes visjonen om en utdanning for en bærekraftig utvikling?

*Visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes i læreplanen for Mat og helse gjennom både temaene Helse og Avfall og gjenvinning. Nærmest knyttet opp mot

*visjonen* er likevel temaet Forbruk, ressurser og fordeling som blir fremhevet i et kompetansemål der det blir lagt opp til at elevene skal lære å vurdere og velge varer ut fra etiske og bærekraftige kriterier. Læreplanen legger også opp til at faget skal være et allmenndannende fag med praktisk målsetting. Med utgangspunkt i denne målsettingen, kombinert med kompetansemålet, er det mye som tyder på at læreplanen for Mat og helse i større grad fremmer en utdanning *for* bærekraftig utvikling enn en utdanning *om* bærekraftig utvikling. Mye tyder likevel på at *visjonen* bare fremmes i enkelte deler av læreplanen og ikke i planen som helhet. Ut fra undersøkelsen som er gjennomført i arbeidet med denne oppgaven, kan det med andre ord se ut til at det i stor grad er opp til hver enkelt lærer, lærebokforfatter eller andre som har med utforming av innholdet i undervisningen å gjøre å bestemme om – og eventuelt hvordan – man skal formidle temaer, som ifølge strategidokumentene er sentral i en opplæring for bærekraftig utvikling.

*Visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling fremmes også i alle de tre lærebøkene. Grunnen ligger mest sannsynlig i læreplanens styrende rolle i forbindelse med utformingen av lærebøker og dermed behovet for å ivareta det ene kompetansemålet, som allerede er nevnt. Selv om de tre lærebøkene fremmer utdanning for en bærekraftig utvikling, er innholdet i tekstene og måten bøkene omtaler temaet på varierende. Boka *Matlyst* oppfordrer til et bærekraftig matforbruk ved å presentere åtte handlingsalternativer. *Takk for mat* har ikke et eget kapittel som direkte tar for seg bærekraftig mat, men perspektiver på global matproduksjon og handel fremkommer flere steder. *Kokeboka mi* har en egen leksjon om bærekraftig mat. I leksjonen blir det blant annet oppfordret til å velge å kortreist mat fordi det er mer bærekraftig enn langreist mat.

#### 8.1.2 Hvordan blir *idealet* om det miljøbevisste mennesket ivaretatt?

*Idealet* om det miljøbevisste mennesket som fremkommer i læreplanens generelle del, blir ivaretatt i enkelte deler av læreplanen for Mat og helse. Med utgangspunkt i analysepunktene natur, miljø, utvikling og forbruk tyder mye på at selv om *idealet* blir ivaretatt, vektlegges de fire punktene ulikt.

Læreplanen for Mat og helse fremhever menneskets avhengighetsforhold til mat og dermed naturen, men også menneskets rolle som forbruker og at vi derfor er hevet over naturen. Miljø og forbruk settes i forbindelse med hverandre da det i læreplanen blant annet blir lagt opp til at elevene i arbeidet med faget skal få ferdigheter og motivasjon til å



velge en livsstil som tar hensyn til miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Aspekter på utvikling formidles i læreplanen ved at digitale verktøy skal anvendes i faget og at elevene skal lære om kjøkkenredskapenes historiske utvikling. Læreplanen formidler ingen negative sider ved utviklingsbegrepet, og bærekraftig utvikling blir ikke fremmet som en direkte målsetting.

Foruten det ene kompetansemålet som fremhever at elevene skal lære å vurdere og velge varer ut fra etiske og bærekraftige kriterier, er det mye som tyder på at *idealet* om det miljøbevisste mennesket ikke blir ivaretatt i noen av de andre kompetansemålene som definerer målsettingene for arbeidet med Mat og helse på ungdomstrinnet.

I undersøkelsen og analysen av de tre lærebøkene kommer det frem at de fire analysepunktene blir ivaretatt på forskjellige måter. Perspektivet på natur og utvikling formidles nokså likt i alle de tre bøkene, men perspektivet på miljø og forbruk i større grad presenteres ulikt. Forskjellen ligger blant annet i hvordan bøkene formidler globale konsekvenser ved disse perspektivene. Fremstillingen i *Takk for mat* og *Matlyst* er i denne sammenheng mer forenelig med fokuset som formidles i kapittelet om det miljøbevisste mennesket enn fremstillingen i *Kokeboka mi*.

## 8.2 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan det legges til rette for bærekraftig utvikling i norsk grunnskole. Dette har jeg gjort ved å undersøke læreplanen og tre lærebøker i faget Mat og helse. Utdanning for en bærekraftig utvikling blir fremmet blant annet gjennom et strategidokument fra 2006 som ble revidert og utgitt på nytt i 2012. I disse dokumentene blir det fremhevet hvordan holdninger, kunnskap og ferdigheter for å jobbe mot en bærekraftig utvikling skal prege alle deler av skole og utdanning. Ifølge de to strategidokumentene blir det blant annet lagt opp til at utdanning for bærekraftig utvikling skal være en del av opplæringen i ulike fag, og at initiativet blir formulert i kapittelet om det miljøbevisste mennesket som er en del av læreplanens generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Gjennom arbeidet med de to forskningsspørsmålene i denne oppgaven har jeg funnet ut at både *visjonen* om en utdanning for en bærekraftig utvikling og *idealet* om det miljøbevisste mennesket fremmes og blir ivaretatt i læreplanen og i tre lærebøker i Mat og helse for

ungdomstrinnet. Til tross for dette har jeg i arbeidet med forskningsspørsmålene funnet ut at selv om både *visjonen* og *idealet* fremmes og blir ivaretatt i læreplanen og de tre lærebøkene, kan det se ut til at innfallsvinkelen, fokuset og tilnærmingen varierer. Variasjonen gjenspeiles i de tre lærebøkene. Ut fra analysene kan det se ut til at temaer som ikke formidles presist og tydelig i læreplanen vektas, og blir forstått, på ulike måter av ulike lærebokforfattere.

Til tross for at mange er enige i at utviklingen bør gå i en mer bærekraftig retning, er det ingen universell enighet for hvordan dette eventuelt skal skje. Likevel skal skole og utdanning fremme en bærekraftig utvikling. Ser man FN initiativet og de norske strategidokumentene i sammenheng med mangfoldet av oppfatninger, tilnærminger og forståelser av hvordan utviklingen kan gå i en mer bærekraftig retning, er det ikke rart at ulike lærebokforfattere formidler denne tematikken på såpass ulike måter. Lærebøker blir i dag utformet i tett tilknytning til læreplanens kompetansemål. En tydeligere og mer presis formulering i læreplanen kan være en løsning for å få en likere fremstilling blant annet av strategien for en mer bærekraftig utvikling. Tolkingsmulighetene som læreplanen gir, valgfriheten som ligger i strategidokumentene og mangelen på kontroll av nye lærebøker og undervisningsmaterieell, kan se ut til å ha gitt lærebokforfattere et visst handlingsrom til å uttrykke interesser og motiver i lærebøkene.

Denne oppgavebesvarelsen startet med å referere til FNs nyeste klimarapport der det nok en gang slås fast at klimaendringene er menneskeskapt. For at vi ikke skal ødelegge for fremtidige generasjoner må det legges til rette for en bærekraftig utvikling. Dersom man i norsk grunnskole fortsatt skal fremme en utdanning for en bærekraftig utvikling, er det viktig at det som formidles i lærebøkene gir elevene god kunnskap og innsikt om tematikken. Det kan se ut som at utdanning for en bærekraftig utvikling ikke har fått den praktiske betydningen i den norske grunnskole, som både strategiene og læreplanen legger opp til. Av den grunn er det viktig at arbeidet med denne tematikken fortsetter på ulike nivåer.

### **8.3 Forslag til videre forskning**

I tråd med den pedagogiske utviklingen som skjer, der skolens posisjon i samfunnet, læreplanens rolle i skolen og undervisningsmateriellet plass i klasserommet er i endring, vil jeg hevde at det stadig er et behov for å undersøke og analysere læreplanens og

lærebokas rolle i skole og utdanning. I en verden der båndene mellom land og kulturer stadig blir tettere og utfordringene samfunnet står ovenfor stadig blir mer globale, vil jeg argumentere for at behovet for å ivareta, om ikke å styrke, fokuset på de globale tendensene i skole og utdanning, stadig vokser. Det vil derfor være viktig å fortsette forskningen. Med utgangspunkt i det jeg har kommet frem til gjennom denne oppgaven vil jeg derfor foreslå at fremtidig forskning kan:

#### *Følge utviklingen i faget Mat og helse*

Faget Mat og helse har en viktig funksjon i skolen, og det er viktig å følge utviklingen på dette fagfeltet:

- Innenfor læreplanutvikling
- Utvikling av læremidler
- Grunntutdanning, etter- og videreutdanning av lærere

#### *Undersøke ulike måter som undervisningsmaterieell brukes på i skolen i dag*

I arbeidet med å utforme nye lærebøker er det viktig å vite mer om hvordan bøker brukes, eventuelt bør brukes, i undervisningen i dag. Skal analyser av lærebøker i fremtiden også være relevant, bør dette undersøkes nøye i en stadig mer digitalisert hverdag og skolehverdag.

#### *Gjøre tilsvarende analyser av læreplaner og undervisningsmaterieell for andre fag*

Det vil være interessant å undersøke om funnene fra denne oppgaven har en overføringsverdi til andre fag for å eventuelt finne ut om *visjonen* om en utdanning for bærekraftig utvikling eller *idealet* om det miljøbevisste mennesket kommer tydeligere til uttrykk i andre fag enn Mat og helse.

#### *Fortsette forskningen på utdanning for og om en bærekraftig utvikling*

Utdanningstiåret er snart over, men utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling vil nok ikke bli mindre i årene som kommer. I Norge er det begrenset med forskning som har blitt gjort, og forskningen består hovedsakelig av masteroppgaver. Jeg vil derfor fremheve behovet for å fortsette å undersøke blant annet implementeringen og betydningen av utdanningstiåret i Norge.

## Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (2004). Skolen i historisk perspektiv. I *Skolen for barnas beste* (s. 122-178). Oslo: Samlaget.
- Bellika, S. K. (9.12. 2013). Nordmenn bryr seg lite om utslipp fra kjøttproduksjon. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Nordmenn-bryr-seg-lite-om-Autslipp-fra-kjottproduksjon-7400381.html#.UyxEiF7Cq7K>
- Bilden, K. M. (2012). *Mat er makt: myter og muligheter i matens storpolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- Boréus, K., & Bergström, G. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3. utg., s. 13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Brunvoll, F., Homstvedt, S., & Kolshus, K. E. (2012). Innledning. *Indikatorer for bærekraftig utvikling 2012* (s. 7-9). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa\\_129/sa\\_129.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa_129/sa_129.pdf)
- Brænden, M. (2008). *Undervisning for bærekraftig utvikling: finnes det en sammenheng mellom teori og praksis?: en studie av hvordan naturfagslærere på ungdomstrinnet følger opp FNs Utdanningstiår for Bærekraftig Utvikling*. Masteroppgave, Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: en analyse av en læreplanreform* (Sluttrapport). Oslo: Universitetet i Oslo og forskningsprosjektet ARK. Hentet fra [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfordokument\\_1756\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1756_Eval_0/pdf)
- Decade of education for sustainable development. (2013). *About ESD*. Hentet fra <http://www.desd.org/About%20ESD.htm>
- Edwards, A. R. (2005). *The sustainability revolution: portrait of a paradigm shift*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Eide, S. E. (2013). Ny giv på skolekjøkkenet med OEK. *Kjøttbransjen*. Hentet fra <http://bladet.kjottbransjen.no/Aktuelt/Ny-giv-paa-skolekjoekkenet-med-OEK>

- Ekern, Y. (12.4.2003). Reklame på timeplanen, ikke bestått. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Ikke-bestatt-7171352.html#UzRC8I5ie7I>
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeiere i implementeringen av kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fevang, M. B. (2012). *Mat og helselæreren som folkehelsearbeider*. Upublisert materiale. Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- FN. (2005). *The Earth Charter*. Hentet fra [http://www.earthcharter.no/?page\\_id=23](http://www.earthcharter.no/?page_id=23)
- Fox, W. (1983). Deep ecology: a new philosophy of our time? I A. Light & H. Rolston (Red.), *Environmental ethics* (s. 252-258). Malden: Blakwell publishers Ltd.
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2002). Forståelse. Hermeneutikk. I D. Føllesdal & L. Walløe (Red.), *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (s. 81-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of education for sustainable development*, 2, 21-30. doi: 10.1177/097340820800200108
- Goodman, A. (2003). *Now what? developing our future: understanding our place in the unfolding universe*. New York: Peter Lang.
- Halsan, A. M. (5.6.2013). Den norske bonden tar ansvar. *NRK ytring*. Hentet fra <http://www.nrk.no/ytring/den-norske-bonden-tar-ansvar-1.11062155>
- Handal, S. (2013). Utdanning for bærekraftig utvikling. *Utdanning*(18), 56.
- Haneberg, B. (14.10.2010). *Bærekraftig mat*. Hentet fra <http://www.gronnhverdag.no/nor/Mat-drikke/Baerekraftig-mat>
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, 1243-1248. doi: 10.1126/science.162.3859.1243
- Haugsbakk, G. (2012). Fra sputnik til PISA sjokk. I Nordkvelle G, Nyhus L & Haugsbakk G (Red.), *Pedagogisk utvikling* (s. 68-94). Oslo: Cappelen
- Haukeland, P. I. (2008). *Dyp glede: med Arne Næss inn i dypøkologien*. Oslo: Flux forl.
- Hermstad, A., Martinsen, S., & Frivik, K. (2.6.2013). Kyllingpropaganda i norsk skole. *NRK ytring*. Hentet fra <http://www.nrk.no/ytring/kyllingpropaganda-i-norsk-skole-1.11053250>

- Hernes, S. (2009). Lærebøker, kokebøker og reklamemateriell- er alt like bra? I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen, en fagdidaktisk innføring* (s. 287-300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holden, E., & Linnerud, K. (1.10.2012). På tide å gå tilbake til Brundtlandrapporten. *Forskning.no*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/september/335312>
- Hølleland, H. (2007). Innføring i kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet* (Vol. 2, s. 19-44). Oslo: Cappelen.
- Haaland, Ø., & Dobson, S. (2008). Postmoderne pedagogikk, et forslag. I Ø. Haaland & S. Dobson (Red.), *Pedagogen, teksten og selvet, innspill til en postmoderne pedagogikk* (Vol. Forskningsrapport: 48, s. 2-9). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/144931/Forskningrapport%20482000.pdf?sequence=1>
- Illeris, K. (1976). Prosjektforløb. I *Problemorientering og deltagerstyring* (2. utg., s. 168-202). København: Munksgaard.
- Iversen, I., Torsvik, L., & Kringlebotn, Å. (2013). *Kokeboka mi*. Oslo: Opplysningskontoret for egg og kjøtt.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jakobsen, T. G. (2005). *Økofilosofi -økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Jensen, L. B. (2011). *Indføring i tekstanalyse* (2. utg.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Jickling, B. (1992). Why I dont want my children to be educated for sustainalble development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
- Joa, B. K. (2011). *Et bærekraftig skolekjøkken*. Masteropogave, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/996/2/maeh\\_2011\\_joa.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/996/2/maeh_2011_joa.pdf)
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis*. New York: Peter Lang Publishing.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles fremtid, revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter\\_og\\_planer/Strategi\\_for\\_UBU.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Strategi_for_UBU.pdf)

Laumann, K. (2007). *The missing story, education for sustainable development in Norway*. Masteroppgave, University of Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32686/Laumann.pdf?sequence=1>

Milford, A. B. (2009). Bærekraftig og etisk mat. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen, en fagdidaktisk innføring* (s. 144-156). Bergen: Fagbokforlaget.

Mål og visjon (u.å). I *Merkur*. Oslo: Cappelen Damm. Hentet fra <http://merkur3.cappelendamm.no/c406203/merkurmodul/vis.html?tid=406220>

Niggli, U., Schmid, H., & Flessbach, A. (2007). *Organic farming and climate change*. Hentet fra <https://www.fibl.org/fileadmin/documents/shop/1500-climate-change.pdf>

Nymoen, Bere, Haugen, & Meltzer. (2009). Kosthold og bærekraftig utvikling. *Norsk tidsskrift for ernæring*, 2, 4-14.

Næss, A. (1986). The deep ecological movement: some philosophical aspects. I A. Light & H. Rolston (Red.), *Environmental ethics* (s. 262- 273). Malden: Blackwell publishing Ltd.

Næss, A. (1998). Man kan bare lære det man føler noe for. I *Livsfilosofi: et personlig bidrag om følelser og fornuft* (3 utg., s. 143-163). Oslo Universitetsforlaget.

O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: educational vision for the 21st century*. London: Zed Books.

O'Sullivan, E., Morrell, A., & O'Connor, M. A. (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: essays on theory and praxis*. New York: Palgrave.

Olsen, D. Ø. (2010, 15. juni). Krise på skolekjøkkenet. *Newswire*. Hentet fra <http://newswire.no/art/9380>

Redman, E. (2013). Advancing educational pedagogy for sustainability: developing and implementing programs to transform behaviors. *International journal of environmental and science education*, 8(1). Hentet fra [http://www.ijese.com/IJESE\\_v8n1\\_Erin\\_Redman.pdf](http://www.ijese.com/IJESE_v8n1_Erin_Redman.pdf)

Reunamo, J., & Pipere, A. (2012). Education for sustainable development research from the researcher's point of view. *Journal of education for sustainable development*, 6, 313-326. doi: 10.1177/0973408212475268

- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale, mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelige tidsskrift*, 4, 303-327.
- Raabs, N. K. (2010). *No Child in the Norwegian woods?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32611>
- Sandberg, T. (15.4.2014). Går ut av skolen som klimaskeptikere. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/gar-ut-av-skolen-som-klimaskeptikere/>
- Sandberg, T. (16.4.2014). Kan ikke lære elever lavutslipp *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/kan-ikke-lare-elever-lavutslipp/>
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster, for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selvik Ask, A. M., Bjerketvedt, N. M., & Fevang Jensen, I. L. (2006). *Matlyst* (nynorsk. utg.). Oslo: Samlaget.
- Setereng, S. K. (2000). Forord I S. K. Setereng & G. Album (Red.), *Hvor fartøy flyte kan...der følger ballastvann* (s. 4-6): Barentshavkontoret i Norges Naturvernforbund. Hentet fra [http://naturvernforbundet.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter%20og%20faktaark/2000-1992/1Hvor\\_fartoy\\_flyte\\_kan\\_\\_der\\_folger\\_ballastvann.pdf](http://naturvernforbundet.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter%20og%20faktaark/2000-1992/1Hvor_fartoy_flyte_kan__der_folger_ballastvann.pdf)
- Sinnes, A. T., & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04, 249-259. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2011/04/art07?highlight=#highlight>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler: sluttrapport* (HiVe- rapport nr. 12/03). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Stai, E., & Lie, S. A. (2012). *En nasjon av kjøttkuer*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Sterling, S. (2009). *Sustainable education* (Schumacher Briefings nr. 6). Bristol: Shumacher Society.
- Stock, R. (2004). Dynamics of population. I R. Stock (Red.), *Africa south of the Sahara: a geographical interpretation* (2 utg., s. 147-176). New York: The Guilford press.
- Svae, P. H. (2013). *Løsningen er grønn*. Oslo: Flux forlag.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thommessen, M., Arsky, G. H., & Borchsenius, C. (2006). *Takk for mat: mat og helse for ungdomssteget*. Oslo: Cappelen Damm.



- Thoresen, V. (2006). *Forbruker og medmenneske*. Hamar: Høgskolen i Hedemark.
- Tranøy, K. E. (13.11.2011). Ideal. *Store Norske leksikon* (Hentet fra <http://snl.no/ideal>)
- Tønnessen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforl.
- Ulstein, H. (25.3.2014). Over streken. *Dagsavisen*(71), 2-3.
- United Nation Environmental Program (2012). *Global Environment Outlook (GEO 5)*. Nairobi: United Nation Environmental Program.
- United Nations (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press. Hentet fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Utdanning for bærekraftig utvikling. (8. mai 2013). Hentet fra <http://www.rorg.no/Artikler/2887.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Bærekraftig utvikling: utdanning for bærekraftig utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan i mat og helse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Wals, A. E. J. (2010). *Message in a bottle: learning our way out of unsustainability*. Wageningen: Wageningen University
- Weston, A. (2004). What if teaching went wild? *Canadian journal of environmental education*, 9(1), 31-46. Hentet fra <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/196/49>