



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Samhällskunskap

# Miljöundervisningen och styrdokumentet

En läroboksanalys av gymnasieläroböcker i samhällskunskap 1971-  
2012 och deras följsamhet gentemot styrdokumentens  
miljöundervisningsdirektiv

**Examensarbete i Samhällskunskap**

Vårterminen 2014

**Författare:** Nils Jacobsson

**Handledare:** Henrik Friberg-Fernros

Klas Andersson

**Antal ord:** 9992

# Abstract

**Titel:** Miljöundervisningen och styrdokument

**Författare:** Nils Jacobsson

**Kurs:** Examensarbete i samhällskunskap

**Omfattning:** 15 högskolepoäng

**Handledare:** Henrik Friberg-Fernros och Klas Anderson

---

**Bakgrund:** Forskningen om miljöundervisningen har påvisat tre olika traditioner, som från 1960-talet till idag avlöst varandra, även om det också förekommer en viss överlappning. Forskarna menar att styrdokumentet varit med och initierat dessa traditioner genom sina miljöundervisningsdirektiv. Styrdokumentet är en ramfaktor som bör spela en stor roll för hur miljöundervisningen faller ut. En annan faktor som påverkar utfallet, är läroböckerna och i vilken mån som de följer styrdokumentet. Då det inte bedrivits någon forskning som undersökt samhällskunskapsböckers följsamhet gentemot miljöundervisningsdirektiven i styrdokumentet, utgående från det långa perspektivet, så finns här en kunskapslucka att fylla.

**Syfte:** Syftet är att undersöka i vilken utsträckning som ett urval av läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet, från 1970-talet till nutid, följer direktiven i styrdokumentet när det gäller miljöundervisningen. Detta operationaliseras med följande frågeställningar:

1. Vilka av de typiska egenskaperna, för de olika miljöundervisningstraditionerna, går att hitta i ett urval av samhällskunskapsböcker för gymnasiet under perioden 1971-2012?
2. Vilket sammanlagt omfång har miljöundervisningen och de olika traditionerna i de valda läroböckerna?

**Metod:** Kvalitativ och kvantitativ innehållsanalys på tio stycken läroböcker.

**Resultat:** Både vad det gäller sakinhåll och omfång så förevisar läroböckerna stora variationer i förhållande till varandra och mot miljöundervisningsdirektiven i styrdokumentet. Det är särskilt tydligt att flera av de undersökta läroböckerna från 1996 – 2012 har svårigheter att uppfylla styrdokumentets krav, inte minst genom att de domineras av ett innehåll som representerar en gammal och icke längre auktoriserad miljöundervisningstradition.

**Sökord:** Läroböksanalys, miljöundervisningstraditioner, samhällskunskap, styrdokument

# Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Teoretiskt perspektiv .....	4
2.2 Vad säger styrdokumentet? .....	6
2.3 Tidigare forskning .....	7
<b>3 Metod</b> .....	<b>9</b>
3.1 Analysschema .....	9
3.2 Kvantitativ innehållsanalys .....	11
3.3 Analysenheter .....	12
3.4 Frågeställningarna .....	14
<b>4 Resultat</b> .....	<b>15</b>
4.1 Läroböckerna från 1970-talet .....	15
4.2 Läroböckerna från 1980-talet .....	17
4.3 Läroböckerna från 1990-talet .....	18
4.4 Läroböckerna från 2010-talet .....	21
4.5 Resultatsammanfattning .....	24
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>28</b>

Käll- och litteraturförteckning

Bilaga

# 1. Inledning

Miljöfrågor och hållbar utveckling är något som blivit alltmer aktuellt i takt med ökande miljöproblem och en större miljömedvetenhet. Hur ska man lösa de stora miljö- och utvecklingsfrågorna på bästa sätt? Naturvetenskaplig forskning, nya lagar och skatter, samt att förändra hur vi människor tänker i dessa frågor är sådant som kan ha en positiv inverkan. När det gäller att påverka hur morgondagens vuxna tänker så har skolan en viktig roll att spela, som förmedlare av kunskaper och normer. När den så kallade Brundtlandrapporten eller som den egentligen hette, *vår gemensamma framtid*, kom 1987 så konstaterade den bland annat att ”världens lärare ... har en kritisk roll att spela för att åstadkomma de stora sociala förändringar som behövs för hållbar utveckling”.<sup>1</sup> Det är genom Brundtlandrapporten som begreppet hållbar utveckling på allvar börjar spridas. Miljöarbetet skulle nu inte längre enbart fokusera på ett ekologiskt hållbart samhälle, utan även den sociala och ekonomiska dimensionen måste tillföras och integreras för att vi ska få en verkligt hållbar utveckling.<sup>2</sup> Denna vidgade syn av miljöfrågorna till en hållbar utveckling på flera plan har också fått ett genomslag inom svensk skolundervisning. Forskning har visat att sedan miljöundervisningen tog sina första trevande steg på 1960-talet så har olika miljöundervisningstraditioner växt fram. I början var undervisningen rent faktabaserad för att senare gå över i en normerande miljöundervisningen och nu har vi fått en undervisning om hållbar utveckling. Så ser det åtminstone ut på pappret, det vill säga om man skall utgå från de olika styrdokument i form av skollagar, läroplaner, ämnes- och kursplaner som utkommit sedan 60-talet.<sup>3</sup> Den enda större undersökningen som gjorts med syfte att försöka se i vilken utsträckning som styrdokumentens intentioner med miljöundervisningen också kan avläsas i själva undervisningen, gjordes för så länge sedan som 2001. Denna nationella kartläggning, som genomfördes på uppdrag av Skolverket, och byggde på enkäter och intervjuer där lärare fick uppskatta sin egen miljöundervisning, kom fram till ett rätt så nedslående resultat vad det gäller följsamheten gentemot de dåvarande styrdokumentens avsikt med undervisningen om miljö/hållbar utveckling. Liknande resultat kom Inger Björneloo fram till i sin avhandling, som byggde på intervjuer med sjutton lärare.<sup>4</sup> Olika förklaringar till den ”dåliga” följsamheten gentemot styrdokumentet har diskuterats. Att miljöfrågor har låg prioritet hos både myndigheter och skolledningar och att miljöfrågornas komplexitet har ökat framförs som

---

<sup>1</sup> Skolverket (2002), s. 37

<sup>2</sup> Björneloo (2007), s. 19-20

<sup>3</sup> Björneloo (2007), s. 36-39 samt Sandell et al (2003), s. 133

<sup>4</sup> Björneloo (2007), s. 41-45 samt Sandell et al (2003), s. 189-190

tänkbara skäl. Undervisningen påverkas också av att lärarens tid att fundera över lektionsinnehållet har minskat, samt att det finns en konkurranssituation mellan olika ämnen, inte minst genom att kärnämnen tenderat att växa i betydelse på bekostnad av bland annat ämnen inom natur- och samhällsvetenskap. ”Nya” och växande, ämnesövergripande perspektiv som undervisningen om miljö och hållbar utveckling skall nu försöka ta plats i respektive ämnesundervisning, vilket kan skapa en spänning mellan en traditionell syn på hur man skall undervisa i ett visst ämne och de nya krav som framförs i styrdokumentet. Till denna syn på möjliga påverkansfaktorer skall läggas brister i lärarens egen utbildning samt självklart dennes personliga intresse för miljöfrågorna.<sup>5</sup> Alla dessa tänkbara förklaringar kan ses som några av de ramfaktorer som påverkar undervisningen, genom både de begränsningar men också möjligheter som de skapar. En ramfaktor som i ovan refererade undersökningar inte tas upp som en möjlig påverkansfaktor är läromedel. Detta kan tyckas som märkligt med tanke på den roll som läromedel spelar för undervisningen, speciellt då läroboken. I en rapport från Skolverket 2006 där användningen av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap undersöktes, konstateras att läroböcker är det mest framträdande läromedlet i skolan både historiskt och i nutid och att de sammantaget har en betydelsefull effekt på undervisningen. Rapporten lutar sig här mycket på Boel Englunds forskning, som visar att läroboken har en kunskapsgaranterande och auktoriserande roll. Både lärare och elever förlitar sig på att läroboken följer gängse styrdokument och att den har så att säga ”rätt”. Den används också av läraren för att den sparar tid och underlättar arbetet då man slipper ta fram eget undervisningsmaterial. Detta gäller kanske särskilt lärare som är osäkra på sina ämneskunskaper. För eleverna är det praktiskt att ha läroboken att luta sig mot vid instuderingen inför till exempel ett prov och för läraren är det bekvämt att använda läroboken för att disciplinera eleverna till att jobba på lektionerna.<sup>6</sup> Att läroboken till och med kan spela för stor roll i undervisningen är något som Skolinspektionen tar upp i en kvalitetsgranskning från 2009. Där får en hel del gymnasieskolor kritik för att de frångår målen i läro- och kursplaner. En av anledningarna till detta är, enligt Skolinspektionen, att lärarna lutar allt för mycket på läroböcker, som då inte i tillräcklig utsträckning uppfyller styrdokumentens krav.<sup>7</sup> Det tillhör inte vanligheterna att Skolinspektionen granskar läroböcker. Sedan den statliga granskningen av läroböcker upphörde 1991, så är det egentligen lärarna själva, och eventuellt skolledningen, som bedömer om en lärobok uppfyller styrdokumentens krav och kan

---

<sup>5</sup> Skolverket (2002), s. 131-133

<sup>6</sup> *Läromedlens roll i undervisningen* (2006), s. 25-27

<sup>7</sup> Johnsson et al. (2012), s. 62

användas i undervisningen.<sup>8</sup> Om inte statens styrning av undervisningsinnehållet via de olika styrdokumenterna efterlevs, av de från granskning fristående förlagen och deras läroboksförfattare, så är detta enligt mig ett betydande problem. Denna undersöknings övergripande syfte blir då att **undersöka i vilken utsträckning som ett urval av läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet, från 1970-talet till nutid, följer direktiven i styrdokumenterna när det gäller miljöundervisningen.** Jag återkommer med frågeställningarna i slutet av metodkapitlet eftersom den fulla förståelsen för dessa frågeställningar och hur de skall operationaliseras först kommer stå klart efter teori- och metodkapitlen.

---

<sup>8</sup> Johnsson (2009), s. 224

## 2. Teori

### 2.1 Teoretiskt perspektiv

Genom den ämneshistoriska forskningen framgår det att olika ämnen utvecklade olika undervisningstraditioner och att dessa traditioner kan förändras över tid. En tradition är det som för ”stunden” anses som den bästa undervisningen inom ett visst ämne och den påverkar lärarens val av ämnesinnehåll och undervisningsmetod. Traditionen blir för läraren som en omedveten tolkningsram, där den egna åsikten om vad som är en bra undervisning ses som något allmänt giltigt. Detta kan få som konsekvens att nya riktlinjer i styrdokument inte kommer att förverkligas eftersom traditionerna är mer trögrörliga än direktiven i styrdokumentet.<sup>9</sup> Genom en utvärdering av styrdokument kompletterad med en granskning av nationell och internationell forskning om miljöundervisning, har man fått ett underlag för en indelning i miljöundervisningstraditioner. Dessa traditioner, som visserligen inte nämns i några styrdokument, är kontentan av de intentioner som staten har haft eller fortfarande har vad det gäller miljöundervisningen.<sup>10</sup> Traditionerna som forskarna valt att kalla *faktabaserad miljöundervisning*, *normerande miljöundervisning* och *undervisning om hållbar utveckling*, representerar olika sätt att beskriva och undervisa om miljöproblematiken.<sup>11</sup> Nedan följer en redovisning av vad som är utmärkande för de tre undervisningstraditioner. Jag kommer sedan att återvända till detta i metodkapitlet eftersom dessa undervisningstraditioners olika egenskaper kommer att utgöra grunden för vad jag letar efter i de olika läroböckerna.

#### **Faktabaserad miljöundervisning**

Denna undervisningstyp börjar så sakteliga växa fram under miljöundervisningens barndom på 1960-talet, men det är först under 1970-talet som den får verkligt fäste. Miljöproblematik ses som i huvudsak en ekologisk fråga som ska lösas genom naturvetenskaplig forskning. Det är ingens fel att det uppstått miljöproblem utan dessa är bara en ovälkommen konsekvens av samhällets resursutnyttjande. De åtgärder som sätts in för att lösa miljöproblemen har som syfte att trygga produktion och levnadstandard. Undervisningen har varken några politiska eller moraliska undertoner och den handlar om nutidsförhållanden i ett lokalt perspektiv. Undervisningen organiseras utifrån enskilda ämnen och det är i läraren som är den aktive som förmedlar objektiva fakta som eleven passivt tar emot.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Sandell et al (2003), s. 129

<sup>10</sup> Björneloo (2007), s. 36-39 samt Sandell et al (2003), s. 133

<sup>11</sup> Skolverket(2002), s. 12-13

<sup>12</sup> Sandell et al (2003), s. 134-135

### **Normerande miljöundervisning**

Under 1980-talet börjar den faktabaserade synen ersättas av en normbaserad. Nu sker förändringar i styrdokument. Detta som ett resultat av en förändrad samhällsdebatt runt miljöfrågorna, där kärnkraftsomröstningen 1980 är en viktig milstolpe. Inom den normerande miljöundervisningen så ses miljöproblemen som en konflikt mellan samhället och naturen och något som handlar om värderingar och moral, där då både naturvetenskap och samhällsvetenskap kan bidra med lösningar av problemen. Undervisningen har nu tydliga drag av moralisk och politisk normatik och den rör sig både på det lokala och globala planet samt i nutid och framtid. Den vetenskapliga kunskapen blir normerande, vilket då skall leda till vissa givna miljövänliga värderingar som i sin tur leder vidare till lika givna handlingar, med målet att bygga det miljövänliga och likaledes goda samhället. Det viktigaste är inte längre att trygga produktion och levnadsstandard utan nu har miljöproblematiken blivit en värdefråga där det huvudsakligen handlar om människans överlevnad och hälsa. Inom denna undervisningstyp så är undervisningen tematiskt upplagd och eleven är aktiv genom främst grupparbeten, och delaktig tillsammans med läraren i hur undervisningen planeras.<sup>13</sup>

### **Undervisning om hållbar utveckling**

Denna tradition började på allvar spridas på 1990-talet, framför allt som ett resultat av FN:s konferens om miljö och utveckling i Rio de Janeiro 1992. Nu ses miljöproblemen som en politisk fråga, som måste tas upp i en demokratisk process för att man skall komma tillrätta med grundproblemet, som består av att det blir konflikter mellan olika grupper av människor med olika målsättningar. Undervisningen är inte längre entydigt normativ utan istället moraliskt och politiskt kritisk, vilket har sin grund i en ökad osäkerhet kring miljöproblematiken, där olika uppfattningar skall vägas mot varandra, till skillnad från tidigare då vetenskapen gav en klar moralisk vägledning. Här kan man kanske se att även om denna tradition också handlar om normer och värderingar så råder ingen samstämmighet i moralfrågan eller vilka politiska lösningar som måste till. Inom en undervisning om hållbar utveckling sväller miljötematiken till att inbegripa hela samhällsutvecklingen och miljöbegreppet ersätts av begreppet hållbar utveckling där tre dimensioner av hållbarhet ingår, förutom ekologisk så även ekonomisk och social hållbarhet. Framtiden sätts i förhållande till både nutid och dåtid och det lokala, regionala och globala studeras som tre samspelande nivåer. Fokus har i denna undervisningstyp flyttat från överlevnad och hälsa till en ökad

---

<sup>13</sup> Sandell et al (2003), s. 135-137



livskvalité för alla, både för de som lever idag och för framtida generationer. Undervisningen bör nu bedrivas på ett sätt som gör att hållbar utveckling integreras och blir ständigt närvarande i all undervisning. Olika arbetsformer används men särskilt den kritiskt hållna diskussionen, där olika aspekter av miljöproblemen ventileras, utmärker undervisningstypen. Läraren blir nu mer av en handledare och eleverna får själva planera arbetet.<sup>14</sup>

## 2.2 Vad säger styrdokumentet?

Det har tidigare konstaterats att forskningen bland annat utgått från skolans styrdokument vid klassificeringen av de tre miljöundervisningstraditionerna. Denna forskning sträcker sig från 1960-talet fram till och med de förändringar som gjordes i styrdokumentet år 2000. Dessa förändringar innebar en förstärkning av miljöundervisningens betydelse och att begreppet hållbar utveckling, som lanserats redan 1994, fick en ännu mer framträdande plats.<sup>15</sup> Då min undersökning även inkluderar läroböcker som utkommit efter den senaste revideringen av styrdokumentet 2011, så är det nödvändigt att jag synar dessa för att se om det skett någon ytterligare förändring i deras miljöundervisningsdirektiv. Det går i de senaste styrdokumentet se en tydlig förstärkning av en undervisning för hållbar utveckling. Nu finns begreppet för första gången med i samhällskunskapsämnets syftesbeskrivning, där det står att ”Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förståelse för frågor om arbetsliv, resurser och hållbar utveckling”. Intrycket av en ökad betydelse för en undervisning om hållbar utveckling förstärks av att det också står att läsa i styrdokumentet att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla kunskaper ”om hur olika ideologiska, politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.”<sup>16</sup> I den stora nationella kartläggningen av miljöundervisningen som gjordes 2001 och som bland annat analyserade de styrdokument som fram till dess hade producerats, så fastslog man att med en generös tolkning av de då gällande styrdokumentet så skulle både en normerande miljöundervisning och en undervisning om hållbar utveckling vara förenlig med statens intentioner, såsom de uttrycks i just styrdokumentet. Med en strängare tolkning så skulle enbart en undervisning om hållbar utveckling vara godtagbar.<sup>17</sup> Med tanke på de ytterligare uppskärpningar i styrdokumentet från 2011, vad hållbar utveckling anbelangar, så kanske det nu finns fog för att säga, att enligt de senaste styrdokumentet så skall miljöundervisningstraditionen hållbar utveckling vara förhärskande.

---

<sup>14</sup> Sandell, et al (2003), s. 137-138 samt Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004), s. 127

<sup>15</sup> Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004), s. 123-126

<sup>16</sup> *Läroplan* (2011), s. 143

<sup>17</sup> Skolverket (2002), s. 140

## 2.3 Tidigare forskning

Rent allmänt kan man säga att det finns en mångfald av studier om undervisning, men de flesta av dessa undersöker själva undervisningsakten, genom att studera olika undervisningsmetoder. Det förekommer inte alls lika många studier som granskar undervisningens innehåll och ställer den i relation till styrdokumentens riktlinjer.<sup>18</sup> Om man tittar mer specifikt på vad som finns skrivet om hur läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet förhåller sig till olika miljöundervisningstraditioner eller miljöundervisning rent allmänt, i förhållande till kraven i styrdokumentet, så finns det inte mycket forskning att utgå från. Det som står att finna är några kandidatuppsatser. Jag skall här ta upp en sådan uppsats, som kan sägas i alla fall tangera mitt forskningsområde. I en uppsats från 2011 undersöker Christian Johnsson, med hjälp av en läroboksanalys av fem samhällskunskapsböcker (kärnämneskursen 1b), som alla representerar den senaste läroplansperioden, i hur stor omfattning som respektive lärobok behandlar temat hållbar utveckling. Resultatet varierar stort från 1.7 % för den bok som ägnar minst uppmärksamhet till 12.4 % för den som ger hållbar utveckling mest uppmärksamhet. Johnsson avslutar med att dra slutsatsen att läroboksförfattarna tolkar styrdokumentet väldigt olika. En av de fem läroböcker Johnsson granskar är också med i min undersökning. Denna lärobok (Samhällskunskap, Liber 2011) fick det näst lägsta resultatet (3,8 %) i Johnssons undersökning.<sup>19</sup> Min undersökningsdesign skiljer sig från Johnssons, förutom att den granskar **olika** miljöundervisningstraditioner, genom sitt långa tidsperspektiv, vilket tjänar till att öka möjlighet att dra generella slutsatser om läroböckernas följsamhet gentemot styrdokumentet. Leif Östman och Johan Öhman, idag professorer på Uppsala respektive Örebro universitet, båda inom utbildningsvetenskap, har som projektledare för en nationell kartläggning (som jag tidigare refererat till) visat hur tre olika miljöundervisningstraditioner har avlöst och delvis överlappat varandra under de senaste femtio åren av svensk skolundervisning. I denna rapport så är det inte läromedel som undersöks, utan undervisningsinnehållet bedöms utifrån intervjuer och enkätsvar från lärare. Det kan ändå vara av visst intresse att titta på några av de för mig relevanta resultaten från undersökningen. Enligt deras rapport bedriver 56 % av alla gymnasielärare någon form av miljöundervisning. Siffran för enbart samhällskunskapslärarna är 76 %, vilket också är den högsta andelen bland de olika lärarkategorierna. Rapporten tar inte upp fördelningen mellan de olika miljöundervisningstraditioner när det gäller enbart samhällskunskapslärare, utan här görs en totalbedömning av alla lärare på gymnasiet. Utav den andel som har en

---

<sup>18</sup> Björneloo (2007), s. 43

<sup>19</sup> Johnsson (2011), s. 14, 22, 30

miljöundervisning, det vill säga de 56 procenten, så bedriver 13 % av lärarna i huvudsak en faktabaserad miljöundervisning, 47 % en normerande och 40 % en undervisning om hållbar utveckling. Den sammantagna bilden av hela undersökningen är att ganska få lärare undervisar enligt undervisningstraditionen hållbar utveckling.<sup>20</sup> Med detta i ryggen är det nu dags att gå igenom de metoder som kommer att användas samt de frågeställningar som blir styrande i min undersökning.

---

<sup>20</sup> Skolverket (2002), s. 117-124

### 3. Metod

I det första avsnittet i detta kapitel beskrivs det analyschema som används, som ett klassificeringsverktyg i en kvalitativ innehållsanalys, för att upptäcka de egenskaper som eftersöks i de valda analysenheterna, det vill säga läroböckerna. Därefter går jag igenom undersökningens kvantitativa upplägg och hur jag tänker runt detta. I det tredje avsnittet görs en genomgång av analysenheterna och varför just dessa läroböcker valts att representera olika tidsperioder. Kapitlet avslutas sedan med undersökningens bärande frågeställningar.

#### 3.1 Analysschema

Undersökningen utgår från en modifierad variant av ett analyschema som Östman och Öhman tog fram i samband med deras nationella kartläggning av miljöundervisningen. Analysschemat bygger på typiska egenskaper hos de tre undervisningstraditionerna. De utmärkande beståndsdelarna skapar på så sätt tre miljöundervisningstyper, faktabaserad och normerande miljöundervisning samt undervisning om hållbar utveckling. I det modifierade analyschemat så har jag formulerat om de ingående bedömningskategorierana till frågeställningar. En kategori heter till exempel ”miljöåtgärders mål”. Den har formulerats om till en fråga med lydelsen, vilket mål har miljöåtgärderna? Om sedan exempelvis en viss lärobokstext skulle ge svaret att målet är att säkra produktion och levnadsstandard, så motsvarar det en av egenskaperna för en faktabaserad miljöundervisning. Omformulering till frågor, men även i viss mån också av de ingående egenskaperna för att göra dem tydligare, är en del av den modifiering som har gjorts. Den största ändringen av Östman och Öhmans analyschema är dock att enbart hälften av de ursprungliga fjorton kategorierna finns med i ”mitt” analyschema. Anledningen till att sju kategorier är borttagna är att dessa inte går att använda i en textanalys, då de rör sådant som till exempel undervisningsform, elevsyn och undervisningens mål.<sup>21</sup> På nästa sida så visas analyschemat som sedan kommenteras ytterligare, särskilt vad det gäller hållbar utveckling.

---

<sup>21</sup> Sandell et al (2003), s. 139-140

<b>Miljöundervisnings- tradition →</b>	<b>Faktabaserad miljöundervisning</b>	<b>Normerande miljöundervisning</b>	<b>Undervisning om hållbar utveckling</b>
<b>Kategori/fråga till texten</b>			
Vad är grunden till miljöproblemen?	Det är en oönskad konsekvens av produktion och resursutnyttjande	Det råder en konflikt mellan samhällets och naturens lagar	Det har uppstått konflikter mellan olika mänskliga målsättningar
Hur skall miljöproblemen lösas?	Det är vetenskapliga problem som löses genom forskning och information	Det är en värdefråga som kan lösas genom att vår miljömoral påverkas	Problemen är en politisk fråga som bör behandlas i en demokratisk process
Vilket mål har miljöåtgärderna?	Att säkra produktion och levnadsstandard	Att garantera överlevnad och hälsa	Att ge ökad livskvalité även för kommande generationer
Har texten någon politisk och/eller moralisk ton?	Nej, den är icke-politisk och/eller icke-moralisk	Ja, den är moraliskt och/eller politiskt normativ	Ja, den är moraliskt och/eller politiskt kritisk
Vilka är de centrala ämnesperspektiven och kunskapsområdena?	Enbart ett naturvetenskapligt perspektiv förmedlas	Naturvetenskapligt perspektiv med inslag av samhällsvetenskap	Ekonomiska, sociala och ekologiska pers. med inslag av etiska & estetiska aspekter
I vilket tidsperspektiv behandlas miljöfrågorna?	Enbart i ett nutidsperspektiv	I ett nutids- och framtidsperspektiv	I ett framtidsperspektiv som ställs i relation till nutid och dåtid
I vilket rumsperspektiv behandlas miljöfrågorna?	Enbart ett lokalt rumsperspektiv	Både lokalt och globalt	I ett lokalt, regionalt och globalt persp. där samspel råder mellan nivåerna

Tabell 1. Modifierat analysverktyg, utgående från Öhman och Östmans klassificering av olika egenskaper i miljöundervisningen.<sup>22</sup>

Det urval av beskrivande egenskaper för de tre undervisningstraditionerna som syns i ovan tabell har forskarna kommit fram till, dels genom en analys av olika styrdokument och dels genom en genomgång av den befintliga forskningen på området.<sup>23</sup> Vid en läsning av tabellen från vänster till höger så ser man hur miljöproblematiken går från att vara ett klart vetenskapligt problem, med ett begränsat tids- och rumsperspektiv, till att bli någon otydligt och abstrakt med en större omfattning i både tid och rum, samt vilka områden som den spänner över. En undervisning om hållbar utveckling innebär ett fördjupat konfliktsperspektiv

<sup>22</sup> Sandell et al (2003), s. 139-140

<sup>23</sup> Ibid, s. 133

med flera olika aspekter som ska balanseras mot varandra och med en tydlig koppling till demokratiska processer i en framåtseende anda.<sup>24</sup> Det finns här anledning att konkretisera hur jag ser på hur egenskaperna för en *Undervisning om hållbar utveckling* skall avläsas. Begreppet hållbar utveckling, som av Brundtlandkommissionen definierades som ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” är ett begrepp som är mycket svårfångat. Som ett tecken på detta så har man funnit över 300 definitioner av begreppet.<sup>25</sup> Några av de nyckelområden som hållbar utveckling kan sägas omfatta är ”fred och säkerhet, mänskliga rättigheter, jämställdhet, kulturell mångfald och interkulturell förståelse, hälsa, naturresurser (bland annat vatten, energi, jordbruk och biologisk mångfald), klimatförändringar och fattigdomsbekämpning.”<sup>26</sup> För mig gäller de att vara observant på alla dessa aspekter, men då min undersökning handlar om miljöundervisningstraditioner så är det hela tiden den ekologiska dimensionen som står i förgrunden. Det är då viktigt att jag fokuserar på mina sju analysfrågor, som ju handlar om olika aspekter av miljöfrågan, och enbart letar efter textmassa som ger de korrekta svaren på dessa frågor. Som ett resultat av arbetet med analys-schemat, kan en klassificering av de olika läroböckernas miljöundervisningsegenskaper göras. För varje efterfrågad egenskap kommer en bedömning genomföras, för att avgöra vilken av de tre undervisningstraditionerna som stämmer bäst för respektive lärobok.

### 3.2 Kvantitativ innehållsanalys

Det kommer också att genomföras en kvantitativ innehållsanalys. Här är jag ute efter att genom räkning av vissa nyckelord bedöma omfattningen av miljöundervisningen. De valda nyckelorden är *miljö* och *hållbar* samt ord med dessa i sin ordstam som exempelvis ordet miljöförstöring. Dock räknas inte namn som exempelvis miljöpartiet eftersom det i sig inte handlar om miljön. När nyckelorden dyker upp utan att det handlar om miljöfrågor, exempelvis om det står att en organisation jobbar med miljöfrågor, men sen så står det inget om dessa frågor, då räknas detta inte heller. För att även kunna mäta den normerande miljöundervisningen så kommer också orden *bör*, *måste* och *nödvändigt* registreras om de skrivs på ett sådant sätt att det ger en normativ ton till beskrivningar innehållande ord med ordstammen miljö och hållbar. De så kallade normerande orden kommer inte räknas, eftersom de inte kan anses vara ett tecken på en ökad omfattning av miljöundervisningen, utan de skall

---

<sup>24</sup> Ibid, s. 139-141

<sup>25</sup> Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004), s. 70

<sup>26</sup> Ibid, s. 12

enbart ses som ”tonsättare”. För att kunna göra relativa jämförelser mellan olika böcker, så ställs förekomsten av nyckelorden i relation till lärobokens sidantal. Om till exempel en lärobok har 500 sidor och det förekommer sammanlagt 50 nyckelord i boken så motsvarar detta 10 % av sidorna (om man slår ut antalet ord på antalet sidor). De nivåskattningar som görs kommer att handla om de relativa förhållandena mellan analysenheterna sinsemellan och de jämförelser som kan göras med tidigare forskningsresultat. Eftersom styrdokumenterna från 1970-talet till nutid visar direktiv på en ökad miljöundervisning så kan man också i viss mån uttala sig om läroböckernas följsamhet gentemot styrdokumenterna på denna punkt, även om det är svårt att kvantifiera styrdokumentens miljöundervisningskrav.

### 3.3 Analysenheterna

I detta avsnitt redovisas vilka läroböcker som ingår i undersökning och på vilka kriterier dessa böcker är utvalda. Läroböckerna som presenteras i nedanstående tabell är tio till antalet. Två av dem består av tre delar, varför man också kan säga att det rör sig om fjorton böcker. Böckerna från 70- och 80-talet täcker alla tre årskurserna för gymnasiets treåriga linjer. De senare läroböckerna representerar den införda kärnämneskursen i samhällskunskap.

<b>Lärobok</b>	<b>- Antal sid.</b>	<b>Författare</b>	<b>Förlag</b>	<b>Utkom</b>
<i>Världen, Sverige och vi: del 1-3</i>	<b>sa. 896</b>	Björkblom (red)	Almqvist & Wiksell	1971-74
<i>Politik: del 1 och 2</i> <i>Politik &amp; samhälle: del 3</i>	<b>sa. 449</b>	Larsson & Ekström Nilsson & Moding	Esselte studium	1974-76
<i>Nu-boken: Stadiebok</i>	<b>238</b>	Kieser & Rydén	Esselte studium	1988
<i>Vi och vår värld: Stadiebok</i>	<b>410</b>	Hans Almgren (red)	Liber	1988
<i>Reflex: A-kurs</i>	<b>295</b>	Hans Almgren, Höjelid, Nilsson	Gleerups	1996
<i>Millennium: A-kurs</i>	<b>206</b>	Palmquist & Widberg	Bonnier	1998
<i>Zigma: A-kurs</i>	<b>336</b>	Bengtsson	Almqvist & Wiksell	1998
<i>Ett hållbart samhälle: Kurs 1b</i>	<b>268</b>	Göthberg, Hultman, Söderberg, Yngvesson	Studentlitteratur	2011
<i>Samhällskunskap: Kurs 1b</i>	<b>396</b>	West	Liber	2011
<i>Forum: Kurs 1b</i>	<b>475</b>	Brolin & Nohagen	Sanoma	2012

Tabell 2. Sammanställning av läroboksmaterialet

En bra anledning till att välja att undersöka just samhällskunskapsböcker från gymnasiet är att den nationella kartläggningen visade att detta ämne och dess lärare har ett stort ansvar för miljöundervisningen på gymnasiet.<sup>27</sup> Urvalskriteriet har i övrigt varit en kombination av tillgänglighet och böckernas förmodade spridning, samt indelningen av läroböckerna i tidsperioder. Några försäljningssiffror från de olika läromedelsförlagen är svårt att få tag på. Självaste Skolverket lyckades inte ens med det i en större läromedelsgranskning. De grundade då sin bedömning, av läroböckernas spridning, på hur många upplagor eller tryckningar en bok utkommit i.<sup>28</sup> Detta har jag också tittat på i mitt urval och jag har då ofta valt de böcker som kommit ut i flest upplagor/tryckningar. Ibland kanske jag behövt välja en bok som är första eller andra upplagan, men då rör det sig om böcker som senare kom ut i ytterligare upplagor. När det gäller läroböckerna från 2011-2012, så har de inte hunnit komma ut i mer än en upplaga ännu. Då har jag valt ut böcker från de förlag (tre stycken) som på sin hemsida kan visa upp flest titlar inom samhällskunskapsämnet. Tillgänglighetsfaktorn har bara varit av mindre betydelse då det har funnits ett stort urval av läroböcker att plocka från på pedagogiska biblioteket i Göteborg. Det som däremot styr urvalet mycket, och som också är en viktig del av undersökningens design, är valet att plocka ut böcker från fyra olika perioder. Dessa perioder grundar sig på vad forskningen säger om när tidsmässigt de olika miljöundervisningstraditionerna dyker upp och eller dominerar. Den första gruppen böcker utkom i början/mitten av 1970-talet. Forskningen slog ju fast att det var först på 70-talet som miljöundervisningen tog fart och att det då var den faktabaserade traditionen som dominerade. Nästa grupp läroböcker kommer från slutet av 80-talet, vilket bör ge dem goda chanser att representera den normerande traditionen. Då min läroboksanalys kommer att ha ett tidsspänn som sträcker sig från början av 1970-talet till nutid och då den tredje undervisningstypen, hållbar utveckling, täcker ungefär halva den tiden så har jag valt att analysera två omgångar med läroböcker från denna period. Den första omgången består av böcker från senare delen av 1990-talet och den andra från början av 2010-talet. Det finns även ett annat starkt skäl till detta upplägg och det är att år 2000 och 2011 kom det ut nya styrdokument som ytterligare förstärkte kraven på miljöundervisning i allmänhet och undervisningen om hållbar utveckling i synnerhet. Därför blir det intressant att ta med två grupper av läroböcker, en som utkom strax innan år 2000 och en som utkommit efter de senaste förändringarna i styrdokumentet. Anledningen till att de två sista perioderna innehåller tre böcker var, jämfört med de två första perioderna som bara har två var, är aktualitetsintresset.

---

<sup>27</sup> Skolverket (2002), s. 104, 117

<sup>28</sup> *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006), s. 17



### **3.4 Frågeställningar**

Syftet med undersökningen är, som nämnts i inledningen, att undersöka läroböckernas följsamhet gentemot sina styrdokument när det gäller miljöundervisningen. Detta görs med följande frågeställningar:

1. Vilka av de typiska egenskaperna, för de olika miljöundervisningstraditionerna, går att hitta i ett urval av samhällskunskapsböcker för gymnasiet under perioden 1971-2012?
2. Vilket sammanlagt omfång har miljöundervisningen och de olika traditionerna i de valda läroböckerna?

Genom dessa frågeställningar så kommer det finns goda möjligheter att få svar på om läroböckerna, åtminstone de som är med i min undersökning, har följt eller följer styrdokumentens intentioner både vad det gäller miljöundervisningens grundläggande inriktning och i viss mån också dess omfång.

## 4. Resultat

Redovisningen följer en kronologisk ordning så tillvida att de fyra olika perioderna som läroböckerna representerar, 1970-talet, 80-talet, 90-talet och 2010-talet presenteras i tur och ordning. Varje lärobok inom respektive period går igenom var för sig och uppsatsen båda frågeställningar besvaras. Efter att alla fyra perioderna avverkats, så avslutas det med en resultatsammanfattning där de uppfångade miljöundervisningsegenskaperna och förekomsten av nyckelorden *miljö* och *hållbar* i respektive lärobok, presenteras i två tabeller, som dels sammanfattar undersökningens resultat och dels får tjäna som utgångspunkt för en komparativ analys, med fokus på undersökningens övergripande syfte. Förekomsten av nyckelord redovisas både i sitt totala antal (hela miljöundervisningen) och hur de fördelat sig på de tre undervisningstraditionerna. Inom parantes efter varje redovisat antal, så anges detta antals relation till antalet sidor i boken. Om det exempelvis står 28 (3,1 %) så betyder det att 28 relevanta nyckelord lokaliserats och att detta motsvarar att det finns ett nyckelord på 3,1 % av lärobokens sidor. Vad det gäller på vilka sidor i respektive lärobok som jag hittat nyckelord med relevans för min undersökning, så hänvisas till bilagan. För att underlätta tabellbehandlingen så kommer varje lärobok tilldelas en bokstav från A till J som motsvarar den kronologiska ordning som de nu kommer att redovisas i.

### 4.1 Läroböckerna från 1970-talet

#### **A) Världen, Sverige och vi, del 1-3 (896 sidor)**

Ordet miljö eller ord med miljö i sin ordstam, som bedöms relevanta för min undersökning, förekommer totalt 28 (3,1 %) gånger i de tre delarna. Av dessa bedöms 20 (2,2 %) stycken tillhöra den faktabaserade undervisningstypen och 8 (0,9 %) stycken ha en normerande ton. Det finns alltså inga relevanta förekomster av ordet hållbar. Tittar vi på, utgående från de sju analysfrågorna, hur de olika miljöundervisningsegenskaperna fördelar sig så finner jag att när det gäller både grunden och lösningen av miljöproblemen så är denna lärobok fast förankrad inom den normerande undervisningstraditionen. Miljöproblemen beskrivs inte som en oönskad konsekvens av resursutnyttjandet eller som en konflikt mellan mänskliga målsättningar utan mer som en konflikt mellan samhällets och naturens lagar, där vi alla sen länge vet att vi förstör naturen men också ”vet vad som bör göras för att hejda utvecklingen” och samhällsplaneringens mål ”måste därför vara att hejda den pågående natur- och miljöförstörelsen.” Texten vänder sig ofta direkt till läsaren med moraliska anspelningar, som när den ställer ökad materiell standard mot en renare miljö och till exempel hävdar att det inte

finns något motsatsförhållande mellan levnadsstandard och en ren miljö ”eftersom även miljön måste räknas som en del av vår standard.”<sup>29</sup> Miljöåtgärdernas mål är inte i första hand att säkra produktion och levnadsstandard utan det framgår snarare att vi får vara beredda att offra en del av vår materiella standard för att exempelvis få bättre luft.<sup>30</sup> I huvudsak handlar miljöåtgärdernas mål om vår hälsa här och nu, även om det i texten finns ett enstaka exempel på att man tänker på framtida generationer, där man talar om ”bristen på ansvar inför efterföljande generationer.”<sup>31</sup> Det centrala ämnesperspektivet är ett naturvetenskapligt med inslag av samhällsvetenskap. Det handlar mycket om vad som tekniskt bör göras för att rena mark, luft och vatten men det görs också kopplingar till samhällets och människans resursutnyttjande.<sup>32</sup> Tids- och rumsperspektiven är i huvudsak nutid och lokalt men med inslag både av ett globalt och av ett framtidsperspektiv. Exempel ges på områden med stora miljöproblem som USA och Storbritannien och på nödvändigheten av att mötas på det internationella planet för att sätta upp gemensamma miljöregler inför framtiden.<sup>33</sup> Sammanfattningsvis kan sägas att denna lärobok genomgående representeras av de egenskaper som karaktäriserar en normerande miljöundervisning.

### **B) Politik, del 1-3 (449 sidor)**

Sammanlagt blir det 34 (7,6 %) träffar på enbart nyckelordet miljö, varav 32 (7,1 %) motsvarar den faktabaserade och 2 (0,4 %) den normerande undervisningstypen. Den snabba ekonomiska tillväxten ställs här mot miljöhänsyn och boken frågar som exempel ”vad händer med den ekologiska balansen när det väldiga Amazonas exploateras?”<sup>34</sup> Vidare står det att genom rovdrift på skogarna i medelhavsområdet har man också rubbat den ekologiska balansen och ”med tanke på nuvarande och kommande generationer måste människan hushålla med jordens resurser.”<sup>35</sup> Det är framför allt energikonsumtionen som ses som det stora miljöproblemet, dels för dess oftast nedsmutsande effekt och dels för dess effekt på klimatet. Forskarna är dock oeniga om vilka miljöskador som egentligen har orsakats. De förslag på lösningar av miljöproblematiken som presenteras är framför allt tekniska som framtagandet av energisnål teknik och förhoppningar om fusionskraftens utvecklande.<sup>36</sup> Synen på miljöproblemen tillhör ändå den normerande traditionen, inte minst för att det finns

---

<sup>29</sup> Björklom (1972), s. 241

<sup>30</sup> Ibid, s. 246

<sup>31</sup> Björklom (1974), s. 230

<sup>32</sup> Björklom (1972), s. 241-249

<sup>33</sup> Björklom (1972), s. 234-235, 241 samt Björklom (1974), s. 290-292

<sup>34</sup> Nilsson (1976), s. 133

<sup>35</sup> Larsson (1975), s. 2

<sup>36</sup> Ibid, s. 27-29

ett ifrågasättande av själva tillväxtfilosofin. Problemens lösning hör dock till den faktabaserade traditionen, med sin betoning på forskning och information. Vad det gäller Miljöåtgärderna så är de närmare den normerande typen. Levnadsstandard lyfts inte fram utan snarare livskvalité och hälsa för de som lever idag. Det är väldigt ont om moraliska anspelningar utan tonen är nästan uteslutande icke-moralisk och icke-politisk, vilket hör ihop med den faktabaserade typen. Det naturvetenskapliga ämnesperspektivet är klart dominerande men då det också skrivs om sociala effekter på människan, som exempelvis hälsa och vantrivsel, så passar denna egenskap med det normerande alternativet.<sup>37</sup> Slutligen så stämmer både tids- och rumsperspektivet med den normerande undervisningstypen.

## **4.2 Läroböckerna från 1980-talet**

### **C) Nu-boken (238 sidor)**

21 (8,8 %) stycken nyckelord har registrerats av enbart den faktabaserade undervisningstypen. Lärobokens syn på vilka de grundläggande miljöproblemen är, överensstämmer med den normerande undervisningen. Tätorternas snabba tillväxt har skapat en rad miljöproblem som luftföroreningar, färskvattenproblem och bullerstörningar. Denna utveckling har också varit med och skapat sociala problem som stress och drogmissbruk.<sup>38</sup> Problemens lösning ligger emellertid betydligt närmare den faktabaserade undervisningssynen. Information om vilka energiformer som är mest miljövänliga i kombination med statliga åtgärder, i form av forskning och lagstiftning, dominerar med skrivningar som ”solenergi ger inga miljöföroreningar” och ”vissa miljöfarliga industrier får inte uppföras utan tillstånd från regeringen.”<sup>39</sup> När det gäller miljöåtgärderna så är det hälsoaspekten som är mest framträdande. Det finns ingen egentlig moralisk eller politisk ton i texten. Inga uppmaningar till personligt engagemang eller aktiva handlingar, inget skuldbeläggande förutom gentemot fabriker och bilar. Ämnesperspektivet är en blandning av natur- och samhällsvetenskapligt, med vissa sociala och estetiska inslag som när miljöförstörelsen kopplas till psykosomatiska sjukdomar och en förfulad natur.<sup>40</sup> Framtidsperspektivet lyser helt med sin frånvaro, så här har vi att göra med den faktabaserade miljöundervisningstraditionen. Till sist så får rumsperspektivet sägas vara av det normerande slaget, för även om det lokala dominerar klart, så finns några passager som talar om internationellt samarbete och globala miljöproblem.<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> Ibid, s. 149-150

<sup>38</sup> Kieser (1988), s. 23, 30

<sup>39</sup> Ibid, s. 112, 171

<sup>40</sup> Ibid, s. 204-205

<sup>41</sup> Ibid, s. 23, 30, 205, 208

#### **D) Vi och vår värld (410 sidor)**

Det blev 51 (12, 4 %) stycken träffar på enbart den faktabaserade versionen av relevanta miljöord. Industrieländerna bär skulden till de olika miljöproblemen eftersom dessa är en ”följd av industrialiseringen och den våldsamma produktionen och konsumtionen.” Samtidigt finns det också ekonomiska och sociala faktorer som bidrar till att det är svårare att visa miljöhänsyn.<sup>42</sup> Detta stämmer bra med den normerande traditionens syn på miljöproblemens orsaker. Även vad det gäller lösningar på miljöproblemen är det den normerande typen som dominerar, fastän det finns ett mindre stycke, som talar om behovet av en nationell samt internationell politisk vilja för att lösa problemen, vilket för tankarna till hur undervisningen om hållbar utveckling resonerar när det gäller lösningar på miljöproblematiken.<sup>43</sup> Det finns dock betydligt mer text som gör problemlösningen till en klar värdefråga och som tydligt försöker påverka läsarens miljömoral. I sådan text beskrivs i konkreta ordalag hur till exempel ”100 ton bly kom ut i luften helt i onödan därför att 500 000 bilägare inte körde på blyfri bensin trots att de skulle kunna göra det.” eller ”om alla lämnade in sina begagnade batterier, skulle vi slippa 3,5 ton av de totalt 5 ton kvicksilver som varje år släpps ut från sopförbränningsanläggningarnas skorstenar.”<sup>44</sup> Tonläget är klart moraliskt normativt och även ämnesperspektivet måste säga vara åt det normativa hållet, eftersom olika näringsgrenar som jordbruket och skogsindustrin behandlas ur ett naturvetenskapligt perspektiv medan det samhällsvetenskapliga kommer fram med de politiska lösningar som föreslås.<sup>45</sup> Om miljöåtgärdernas mål står det inte att det är en bättre hälsa eller rent av jordens överlevnad man är ute efter, men det är inte svårt att göra den tolkningen när man läser om allt bly och kvicksilver som kommer ut i naturen, helt i onödan. Tidsperspektivet är klart nutidscentrerat, då det inte finns några som helst spekulationer om framtiden. Rumperspektivet tar upp både lokala och globala företeelser,<sup>46</sup> vilket stämmer bra med den normerande undervisningstypen.

### **4.3 Läroböckerna från 1990-talet**

#### **E) Reflex (295 sidor)**

Totalt hittades 37 (12,5 %) nyckelord och alla hade miljö i sin ordstam. 34 (11,5 %) kunde placeras inom den faktabaserade och 3 (1 %) inom den normerande undervisningstraditionen. De beskrivningar som tar upp frågan om miljöproblemens orsaker i denna lärobok motsvarar

---

<sup>42</sup> Almgren (1988), s. 49-51

<sup>43</sup> Ibid, s. 9

<sup>44</sup> Ibid, s. 53

<sup>45</sup> Ibid, s. 36, 44, 49

<sup>46</sup> Ibid, s. 9

den faktabaserade undervisningen. Bakgrunden till miljöförstöringen i de industrialiserade länderna beskrivs så här, ”Idag med facit i hand, ser man resultatet av industrialiseringen och skulle nog velat ändra på mycket, om det vore möjligt.”<sup>47</sup> Detta visar på att man här ser miljöproblemens orsaker som en oavsiktlig konsekvens av produktion och resursutnyttjande. Visserligen tar också boken upp olika konflikter, men dessa beskrivs som konflikter som uppstått när väl miljöproblemen var ett faktum.<sup>48</sup> När det gäller miljöproblemens lösning och miljöåtgärdernas mål så hamnar vi här också inom den faktabaserade undervisningstypen. Det står att de flesta ekonomer och politiker anser att miljökrav och ekonomisk tillväxt går att förena, bara man styr över produktionen i en miljövänlig riktning.<sup>49</sup> Det handlar alltså om att säkra produktion och levnadsstandard. Det står inget över huvud taget om några hälsoaspekter eller om ökad livskvalité även för kommande generationer. Lösningen av miljöproblem skall ske genom forskning och framför allt information.<sup>50</sup> Textens ton är icke-politisk och icke-moralisk. Det tas ingen egentlig ställning för något. Visserligen skriver man att miljöproblemen har blivit värre, men man är noga med att hela tiden undvika att ha en åsikt.<sup>51</sup> Det förekommer heller inga som helst uppmaningar till läsaren om att ändra sitt beteende. Ämnesperspektivet är definitivt ett rent naturvetenskapligt. Eventuella sociala problem eller resursfördelningsfrågor tas inte alls upp. Tids- och rumsperspektiven är de som motsvarar en normerande miljöundervisning. Vikten av att inför framtiden hitta en lösning lyfts fram.<sup>52</sup> Rumsperspektivet är globalt då texten vid flera tillfällen tar upp hur miljöförstöringen drabbat alla industrialiserade länder. Särskilda områden som Östeuropa framhålls också.<sup>53</sup>

### **F) Millennium (206 sidor)**

Här förekommer totalt 63 (30,6 %) relevanta nyckelordsträffar och alla är miljö. Dessa fördelar sig med 55 (26,7 %) på den faktabaserade och 8 (3,9 %) på den normerande typen. Grunden till miljöproblemen ligger i att människan inte riktigt förstått att ”Naturen har alltid rätt” och ”om inte människan håller sig till naturens förutsättningar skadas den.”<sup>54</sup> Här handlar det alltså varken om konflikter mellan olika mänskliga målsättningar, eftersom vi alla borde förstå betydelsen av att följa naturens lag, eller om oönskade konsekvenser utan om den konflikt som finns mellan naturens och samhällets lag. Det förekommer textinslag där

---

<sup>47</sup> Almgren (1996), s. 186

<sup>48</sup> Ibid, s. 185

<sup>49</sup> Ibid, s. 186

<sup>50</sup> Ibid, s. 186

<sup>51</sup> Ibid, s. 44

<sup>52</sup> Ibid, s. 44

<sup>53</sup> Ibid, s. 186

<sup>54</sup> Palmquist (1998), s. 202

forskning och information tas upp som möjliga lösningar på miljöproblemen.<sup>55</sup> Det som dominerar klart är ändå den normerande undervisningstraditionens syn, där miljöproblemets lösning ligger i en förändrad miljömoral. Detta tydliggörs med rubriker som ”Det är ont om jordklot!”, ”ingenting försvinner”, ”inget är gratis” och ”Dra ett strå till stacken kan alla göra!”<sup>56</sup> Miljöåtgärdernas mål är i viss mån ”att skydda miljön för framtida generationer”, men det är framför allt här och nu som hoten mot vår hälsa, ja till och med överlevnad står på spel. Det talas om jordarnas förurning, ökenspridning och vår möjlighet att kunna odla mat. Tonen är starkt normativ. Det finns klara, entydiga lösningar som det gäller att skapa ett samarbete runt. ”Ett nytt samhälle måste skapas, ett samhälle som bygger på kretsloppstänkande.”<sup>57</sup> Just betydelsen av att skaffa sig ett kretsloppstänkande återkommer ofta, med konkreta tips om vad man kan göra som individ för att fullt ut delta i kretsloppssamhället. Detta tillsammans med varningarna om skadliga inverknings på hälsan samt det extra ansvar i-länderna har för utvecklingen i tredje världen gör att det centrala ämnesperspektivet motsvarar det som en normerande miljöundervisning har.<sup>58</sup> Tidsperspektivet tillhör också den normerande typen. Fokus ligger på nutid, men med en tydlig framtidsvision.<sup>59</sup> När det gäller rumspektivet så motsvarar det mer den syn man har inom en undervisning för hållbar utveckling. I ett avsnitt med rubriken ”Interdependens” skrivs det om det ömsesidiga beroendet mellan alla jordens stater och att detta påverkar exempelvis människans hälsa, miljö, avfallshantering och rätten till haven. Vidare kan man läsa om miljöförstöring som skapar miljöflyktingar. Vi uppmanas att ”tänka globalt och se samband som vi inte tidigare sett.”<sup>60</sup>

### **G) Zigma (336 sidor)**

Här registreras 13 (3,9 %) träffar och alla är av miljöordet och dessutom enbart av den faktabaserade sorten. Denna lärobok har inte särskilt mycket skrivet om miljöfrågorna. Jag bedömer att det är mindre än två sidor, där dessutom ungefär hälften av denna textmassa handlar om ett nytt sätt att räkna ut BNP (där miljöskador tas med i beräkningen). Det enda som kan ge en indikation på orsakerna till miljöproblemen är följande text: ”Kanske hade det moderna samhällets miljöproblem varit mindre om vi tidigare förstått inställningen att det

---

<sup>55</sup> Ibid, s. 199

<sup>56</sup> Ibid, s. 199-203

<sup>57</sup> Ibid, s. 199-200

<sup>58</sup> Ibid, s. 146

<sup>59</sup> Ibid, s. 199, 205

<sup>60</sup> Ibid, s. 170, 205

onda som vi gör mot jord, luft, vatten, djur och växter förr eller senare drabbar oss själva.”<sup>61</sup> Här råder en konflikt mellan naturens och samhällets lagar som gör att vi hamnar i den normerande undervisningstypen. Av ovanstående citat kan också utläsas att lösningen på miljöproblemen ligger i en förändrad miljömoral, vilket också stämmer med den normerande traditionen. Miljöåtgärdernas mål är framför allt att säkra produktion och levnadstandard, vilket gör att vi här hamnar inom den faktabaserade undervisningstypen. Anledningen till denna placering är att boken beskriver miljöpartiet som de enda som anser att det är svårt att kombinera ekonomisk tillväxt med miljökrav. Sedan skriver man att ”de allra flesta är överens om att ekonomisk tillväxt minskar konflikterna mellan grupper i samhället.”<sup>62</sup> Texten har ingen moralisk ton förutom det lilla citatet ovan, så där hör boken hemma inom den faktabaserade undervisningen. Ekonomi och resursfrågor blandas med ett naturvetenskapligt perspektiv, så här har vi den normerande undervisningstypen igen.<sup>63</sup> Tidsperspektivet är enbart nutid, men rumsperspektivet innehåller globala element.<sup>64</sup>

#### **4.4 Läroböckerna från 2010-talet**

##### **H) Ett hållbart samhälle (268 sidor)**

Sammalagt 104 (38,9 %) träffar har registrerats av relevanta ord med ordstammarna miljö och hållbar. Fördelningen är 54 (20,1 %) på faktabaserad, 3 (1,1 %) på normerande och 47 (17,5 %) på undervisning om hållbar utveckling. Här framträder rätt så tydligt att grundproblemet med miljön inte bara handlar om miljöfrågan utan att den måste sättas i relation till många andra mänskliga aktiviteter som både direkt orsakar miljöproblem och indirekt påverkar miljösatningarna genom att vi människor har olika prioriteringar. Hållbar utveckling betyder olika för olika personer som lever under olika levnadsvillkor.<sup>65</sup> Det är dessa olika mänskliga målsättningar som är det stora grundproblemet i lösandet av miljöproblemen. På denna punkt handlar det alltså om en undervisning om hållbar utveckling. Miljöproblemets lösning hamnar också inom hållbar utveckling. Det redogörs noggrant för hur internationella organisationer arbetar för en hållbar utveckling och hur den enskilda människan och till och med stora multinationella företag också bidrar till en lösning av miljöproblemen.<sup>66</sup> Miljöåtgärdernas mål stämmer också med hållbarhetstypen. Fokus ligger på en ökad

---

<sup>61</sup> Bengtsson (1998), s 204

<sup>62</sup> Ibid, s. 185

<sup>63</sup> Ibid, s. 185, 293

<sup>64</sup> Ibid, s. 293, 328

<sup>65</sup> Göthberg (2011), s. 3, 126

<sup>66</sup> Ibid, s. 126-129



livskvalité och flera sidor i boken ägnas åt att diskutera vad som görs och kan göras för en ”hållbar framtid”.<sup>67</sup> Den moraliska eller politiska tonen är dock inte moraliskt/politiskt kritisk som den borde vara för att motsvara undervisningstraditionen hållbar utveckling. Man påpekar betydelsen av att olika mänskliga målsättningar får komma till tals, men man tar inte upp några exempel och diskuterar framför allt inte utifrån olika moraliska/politiska ståndpunkter. Istället präglas tonen av den normerande undervisningstraditionen genom olika tips ”som att källsortera, åka kollektivt istället för att ta bilen eller köpa rättvisemärkta produkter.”<sup>68</sup> Ämnesperspektivet passar med hållbar utveckling. De tre dimensionerna av hållbar utveckling kommer väl till uttryck och även ett etiskt perspektiv förekommer frekvent som när det skrivs om mänsklig sammanhållning och nödvändigheten av att hjälpa de fattiga och de sjuka.<sup>69</sup> Tidsperspektivet får sägas representera den normerande traditionen. Det utgår från dagens situation och beskrivningarna handlar om vad som man skulle kunna ändra på inför framtiden.<sup>70</sup> Det är inte undervisning om hållbar utveckling, eftersom det inte finns en klar framtidsbild som man utgår från, där man resonerar om vad som måste ändras på idag ifall den framtidsvisionen skall kunna uppfyllas. Rumsperspektivet är däremot i linje med vad hållbar utveckling förväntas handla om. Samspelet mellan de olika nivåerna visas genom olika exempel på hur problem i en del av världen flyttar sig och blir till nya problem i en annan del av världen.<sup>71</sup>

### **I) Samhällskunskap (396 sidor)**

Sammanlagt är det 24 (6,1 %) träffar, varav 18 (4,5 %) inom den faktabaserade, 1 (0,3 %) på den normerande och slutligen 5 (1,3 %) på hållbar utveckling. Både miljöproblemens orsak och lösning hör hemma i den normerande undervisningstraditionen. Den orsak som står att finna i denna läroboks annars rätt så begränsade miljöomfång, är att den ökande industriproduktionen i kombination med ett växande tryck på våra naturresurser har skapat miljöproblemen.<sup>72</sup> Lösningen på detta ligger på det moraliska planet, då vi behöver se andras problem som våra egna och exempelvis sluta överkonsumera för att istället tänka ”mer på vad som är viktigt i tillvaron.”<sup>73</sup> Textens ton är tungt moralisk av det normativa slaget. Transnationella företag som spelar ut olika länder mot varandra och de rika ländernas

---

<sup>67</sup> Ibid, s. 138-141

<sup>68</sup> Ibid, s. 140

<sup>69</sup> Ibid, s. 142-151

<sup>70</sup> Ibid, s. 138-141

<sup>71</sup> Ibid, s. 126-127

<sup>72</sup> West (2011), s. 394-395

<sup>73</sup> Ibid, s. 113, 399

svårigheter att dela med sig av resurskakan är ett par exempel detta.<sup>74</sup> Miljöåtgärderna hamnar också hos den normerade undervisningstraditionen, för även om Brundtlandskommissionens definition på hållbar utveckling citeras, så är fokus riktat mot dagens globala överlevnadsrisker, där ett ökat resurstryck skapat social oro och växande ekonomiska klyftor.<sup>75</sup> Ämnesperspektivet ligger närmast en undervisning om hållbar utveckling. Miljöförstöringen beskrivs leda till ekonomiska och sociala biverkningar samt behov av etiska ställningstaganden då vi inte bara måste tänka på ”hur vi hanterar världens samlade resurser, utan också till hur vi förhåller oss till varandra.”<sup>76</sup> Tidsperspektivet motsvarar den normerade miljöundervisningen eftersom texten ändå är så starkt förankrad i dagens problem, fast med några framåtblickar. Rumsperspektivet är dock mer i linje med en undervisning om hållbar utveckling. Det görs ett flertal kopplingar mellan de olika nivåerna med exempel på hur de påverkar varandra. Den globala uppvärmningen är ett sådant exempel.<sup>77</sup>

### **J) Forum (475 sidor)**

Här är det sammanlagt 81 (17,1 %) träffar, varav 51 (10,7) på faktabaserad, 7 (1,5 %) på normerade och 23 (4,8 %) på hållbar utveckling. När det gäller miljöproblemens grundläggande orsaker, samt deras lösning så placerar sig denna lärobok tydligt i traditionen undervisning om hållbar utveckling. Under rubriker som ”Tillväxtens gränser”, ”Målkonflikter”, ”Globalt samarbete” och ”Globaliseringsdebatten” så framkommer ett antal konflikter mellan mänskliga målsättningar, exempelvis mellan de som i första hand vill ha ekonomisk tillväxt och de som varnar för tillväxten. Här framkommer också behovet av samarbete, inte minst på internationell nivå, och hur allt fler människor engagerar sig i olika frivilligorganisationer för att på så sätt försöka påverka den förda politiken.<sup>78</sup> Även vad det gäller miljöåtgärderna så håller sig denna bok klart inom traditionen hållbar utveckling. Att det inte bara handlar om hälsa eller livskvalité nu, utan att det också gäller för kommande generationer, upprepas på ett flertal ställen i texten.<sup>79</sup> I en beskrivning av hur människan producerar allt mer avfall står det ”att det är viktigt att vara varsam så att inte detta avfall förstör våra framtida möjligheter till överlevnad.”<sup>80</sup> På ett annat ställe kan man läsa att ”våra möjligheter till framtida produktion och tillväxt är beroende av att vi idag tar hänsyn till

---

<sup>74</sup> Ibid, s. 392-393

<sup>75</sup> Ibid, s. 393-397

<sup>76</sup> Ibid, s. 401

<sup>77</sup> Ibid, s. 395

<sup>78</sup> Brodin (2012), s. 135-139, 192-193, 244-245, 255

<sup>79</sup> Ibid, s. 57, 135-136, 170, 193, 245

<sup>80</sup> Ibid, s 57

miljön och att naturtillgångarna är begränsade.”<sup>81</sup> Också när det gäller textens politiska/moraliska ton så passar det bäst med hållbar utveckling. Här får man ta del av flera olika politiska och moraliska synsätt utan att lärobokens författare lägger en egen politisk/moralisk ton över det hela. På så sätt framstår det att det inte finns en tydlig moralisk ståndpunkt som alla ”borde” ha i miljöfrågan.<sup>82</sup> Även Ämnesperspektivet räknas till hållbar utveckling. Alla aspekter utom de estetiska förekommer rikligt i texten, inte minst i de avsnitt som fokuserar på hållbar utveckling och det etiska perspektivet dyker upp bland annat när fattigdoms- och djurvårdsfrågor diskuteras samt när fenomenet miljöflyktingar tas upp.<sup>83</sup> Tidsperspektivet stämmer med den normerande miljöundervisningen. Man utgår från dagens problem som skall åtgärdas för att framtiden skall bli bra. Rumperspektivet däremot passar med hållbar utveckling. Samspelet mellan de olika nivåerna framkommer tydligt på flera ställen i texten. Miljöproblemen har inga gränser och de kan till och med skapa krig och flyktingströmmar, som innebär spridningseffekter både regionalt och globalt.<sup>84</sup>

#### 4.5 Resultatsammanfattning

Nu är det dags att sammanställa det resultat som undersökningen givet. Detta kommer som tidigare nämnts göras i form av två tabeller, som representerar varsin del av undersökningen och samtidigt ger svar på varsin av de två frågeställningar som varit styrande i denna studie. Jag kommer också att göra en komparativ analys grundat på, dels de registrerade miljöundervisningsegenskaperna i den första tabellen och dels de olika omfångsvärdena i den andra tabellen, för att sen ställa detta i relation till forskningen på styrdokumentet. Anledningen till mina båda frågeställningar var ju att få svar på mitt övergripande syfte, som handlade om i vilken utsträckning läroböckerna har följt och följer miljöundervisningsdirektiven i styrdokumentet.

Den första frågeställningen löd som följer: *Vilka av de typiska egenskaperna, för de olika miljöundervisningstraditionerna, går att hitta i ett urval av samhällskunskapsböcker för gymnasiet under perioden 1971-2012?* Läroböckerna har i tabellen på nästa sida placerats in med den bokstav (A-J) som representerar dem, och i fyra olika skikt som visar vilket årtionde de kommer från.

---

<sup>81</sup> Ibid, s. 245

<sup>82</sup> Ibid, s. 254, 335-337

<sup>83</sup> Ibid, s. 72, 136-137, 148-149, 270,

<sup>84</sup> Ibid, s. 132-136, 148-149

Miljöundervisnings- tradition →	Faktabaserad miljöundervisning	Normerande miljöundervisning	Undervisning om hållbar utveckling
Kategori			
Miljöproblemens orsak	70:	<b>A B</b>	
	80:	<b>C D</b>	
	90: <b>E</b>	<b>F G</b>	
	10:	<b>I</b>	<b>H J</b>
Miljöproblemens lösning	<b>B</b>	<b>A</b>	
	<b>C</b>	<b>D</b>	
	<b>E</b>	<b>F G</b>	
		<b>I</b>	<b>H J</b>
Miljöåtgärdernas mål		<b>A B</b>	
		<b>C D</b>	
	<b>E G</b>	<b>F</b>	
		<b>I</b>	<b>H J</b>
Politisk och/eller moralisk ton i texten	<b>B</b>	<b>A</b>	
	<b>C</b>	<b>D</b>	
	<b>E G</b>	<b>F</b>	
		<b>H I</b>	<b>J</b>
Ämnesperspektiv och kunskapsområden		<b>A B</b>	
		<b>C D</b>	
	<b>E</b>	<b>F G</b>	
			<b>H I J</b>
Miljöfrågornas tidsperspektiv		<b>A B</b>	
	<b>C D</b>		
	<b>G</b>	<b>E F</b>	
		<b>H I J</b>	
Miljöfrågornas rumspektiv		<b>A B</b>	
		<b>C D</b>	
		<b>E G</b>	<b>F</b>
			<b>H I J</b>

Tabell 3. Läroböckernas miljöundervisningsegenskaper

Tabellen i sig ger det samlade svaret på frågeställningen om hur de olika egenskaperna fördelat sig på respektive lärobok. Men det som nog är mest intressant är att nu försöka se hur tabellen kan ge en del av svaret på undersökningens övergripande syfte. Av tabellen framgår till att börja med att de två läroböckerna (A och B) från 1970-talet i stort sett kan sägas representera den normerande miljöundervisningstraditionen, då sammanlagt 12 av 14 (fördelat som 7 för A-boken och 5 för B-boken) kategorier/egenskaper hamnar inom denna

tradition. Kanske de kan sägas ligga lite före sin tid, då forskningen på styrdokument visat att under denna tidsperiod så borde det handla om en faktabaserad miljöundervisning. Tittar vi sen på läroböckerna (C och D) från 1980-talet så är bilden lite mer splittrad där. Den ena boken (D) har 6 av 7 kategorier inom den normerande undervisningstypen medan den andra boken (C) fördelar sig rätt så jämt mellan den faktabaserade (3 kategorier) och den normerande (4 kategorier) undervisningstraditionen, vilket ändå sammantaget stämmer rätt så bra med riktlinjerna i styrdokumentet. Om vi sen går vidare till 1990-talet (läroböckerna E, F och G), årtiondet då undervisning om hållbar utveckling slår igenom i styrdokumentet, då blir bilden verkligen splittrad. Enligt den tidigare refererade styrdokumentsforskningen så finns det nu utrymme för både en normerande miljöundervisning och en undervisning om hållbar utveckling, åtminstone om man gör en generös tolkning av styrdokumentet. I så fall är det nog bara F-boken som faller inom denna ram, med 6 kategorier inom den normerande typen och 1 inom hållbar utveckling. E- och G-böckerna har kvar många av sina kategorier i den faktabaserade undervisningstypen. Detta gäller särskilt E-boken, med hela 5 kategorier inom den faktabaserade och bara 2 kategorier inom den normerande undervisningstraditionen, men också G-boken som ligger kvar med 3 kategorier inom den faktabaserade undervisningstypen. E-boken är den av alla undersökta böcker som passar bäst in på den faktabaserade undervisningstypen. Det är bara det att det är tjugo år för sent. Slutligen så har vi 2010-talets läroböcker (H, I och J). Enligt styrdokumentet skall nu en undervisning om hållbar utveckling vara klart dominerande, och detta stämmer bra med två av de tre undersökta läroböckerna från den här perioden. I både H- och J-boken så är det en undervisning om hållbar utveckling som är förhärskande, med sammanlagt 11 av 14 kategorier inom denna undervisningstyp. Det är bara I-boken som dröjer sig kvar lite väl mycket i den normerande undervisningstypen med 5 kategorier, och bara 2 kategorier inom en undervisning om hållbar utveckling. Jag får anledning att återkomma till detta i det avslutande diskussionskapitlet där jag, efter att ha sammanfattat och gått igenom också nästa frågeställning, kan ge ett mer komplett svar på det övergripande syftet.

Den andra frågeställningen löd som följer: *Vilket sammanlagt omfång har miljöundervisningen och de olika traditionerna i de valda läroböckerna?*

Lärobok (sidor)	Totala ant. (%) nyckelord	Faktabas. (%) miljöund.	Normer. (%) miljöund.	Hållbar (%) utveckl.
A) Världen (896) Sverige och vi	28 (3,1)	20 (2,2)	8 (0,9)	
B) Politik (449)	34 (7,6)	32 (7,1)	2 (0,4)	
C) Nuboken (238)	21 (8,8)	21 (8,8)		
D) Vi och (410) vår värld	51 (12,4)	51 (12,4)		
E) Reflex (295)	37 (12,5)	34 (11,5)	3 (1)	
F) Millen- (206) nium	63 (30,6)	55 (26,7)	8 (3,9)	
G) Zigma (336)	13 (3,9)	13 (3,9)		
H) Ett håll- (268) bart samhälle	104 (38,9)	54 (20,1)	3 (1,1)	47 (17,5)
I) Samhälls- (396) kunskap	24 (6,1)	18 (4,5)	1 (0,3)	5 (1,3)
J) Forum (475)	81 (17,1)	51 (10,7)	7 (1,5)	23 (4,8)

Tabell 4. Nyckelordens absoluta förekomst och relativa fördelning i läroböckerna

Då forskningen på styrdokumentet också visat att dessa föreskrivit en kontinuerlig ökning av miljöundervisningens omfång, så var det av intresse att studera denna fråga. Jag har även här försökt urskilja förekomsten av de tre olika miljöundervisningstraditionerna. Detta visade sig rätt så svårt, då det visserligen tydligt går att se när hållbar utveckling kom in i bilden, men där den normerande undervisningstypen inte alls får det genomslag som den egentligen borde få, med tanke på att över hälften av de registrerade egenskaperna (se föregående tabell) kommer från denna undervisningstyp. Däremot ger tabellen en bra indikation på det totala omfånget av miljöundervisningen i respektive lärobok. Det går tydligt att se att tendensen har varit en ökande miljöundervisning under den granskade perioden. Detta visar sig både när det gäller det absoluta antalet och den relativa fördelningen. Särskilt omfångsrik, både vad det gäller det absoluta och det relativa, finns miljöundervisningen representerad i de tidsmässigt senare F, H och J-böckerna. Från de senare perioderna utmärker sig dock två läroböcker, G och I, med låga värden. Detta tar jag upp till diskussionen i nästa kapitel, som nu får avsluta denna studie.

## 5. Diskussion

Nå, uppfyller mitt urval av läroböcker direktiven i styrdokumenterna angående miljöundervisningen? Läroböckerna från 1970 ligger före sin tids styrdokument medan 80-talets böcker får anses klara sig väl i förhållande till den tidens styrdokumentkrav. Omfånget av miljöundervisningen var inte så stort men det var inte heller kraven på detta. Omfånget ökade i alla fall något under 80-talet, framför allt då i relativa termer. Det är värre med de läroböcker som representerar de senaste åren (1996-2012). Utav dessa sex böcker så är det i alla fall tre som inte tycks uppfylla kraven. G och I-böckerna ser inte ut att ha ett tillräckligt stort omfång när det gäller miljöinnehåll. De har dessutom relativt stora proportioner av ”kvardröjande” miljötraditionsinnehåll. G-boken har 3 av 7 kategorier i den faktabaserade undervisningstypen, när de istället borde ligga inom de två andra traditionerna. I-boken har 5 kategorier inom den normerande traditionen och bara två inom en undervisning om hållbar utveckling, när denna undervisningstyp istället borde dominera läroboksinnehållet. E-boken har förvisso en relativt stor omfattning av miljöinnehåll, men ligger, som jag påpekade förut, helt fel vad det gäller sakinnehållet. Detta resultat är både tydligt och nedslående. Visst kan jag missat något i mina beräkningar och visst har det bitvis varit svårt att tolka och bedöma olika miljöundervisningsegenskaper men, som sagt, resultatet är ändå så pass tydligt att det finns anledning till att betrakta det som ett problem att så många av de undersökta läroböckerna, dessutom tre av sex från de senaste åren, inte tycks följa styrdokumentens riktlinjer avseende miljöundervisningen. Om jag jämför mina resultat med det som Johnsson fick fram i sin undersökning av fem läroböckers undervisning om hållbar utveckling, så såg ju han stora skillnader bland dessa böcker i hur de tycks svara upp gentemot styrdokumentet. Detta har jag också sett hos de tre läroböcker som jag undersökt från samma tidsperiod som Johnssons böcker. Den enda gemensamma boken som vi båda granskat (I-boken) har vi bägge kommit fram till har ett relativt litet omfång av miljöinnehåll. Nu är ju dock läroböcker bara en av flera ramfaktorer som påverkar det faktiska undervisningsinnehållet, så kanske är inte problemet så stort egentligen. Den nationella kartläggningen från 2001 visade ju ändå att en förhållandevis stor andel (87 %) av gymnasielärarna ansågs undervisa inom antingen den normerande traditionen eller undervisningstypen hållbar utveckling. Om man då jämför detta med vad min undersökning visat om de läroböcker som rimligtvis var aktuella vid denna tidpunkt, så visar ju dessa rätt så dålig observans gentemot sina styrdokument, medan lärarna vid denna tid visar avsevärt större följsamhet. Man kan ju hoppas att lärarna i det här fallet var betydligt mer trogna gentemot sina styrdokument än vad deras läroböcker verkar ha varit. Det

finns dock en risk att den nationella kartläggningen ger en felaktig bild av sin tids verklighet. Vi får inte glömma att den bygger på enkäter och intervjuer. Den har alltså inte på plats, så att säga, undersökt det faktiska undervisningsinnehållet. Risken är då att lärare, medvetna om vad styrdokumentet säger om miljöundervisningen, när de ombeds vara med i en undersökning om sin egen miljöundervisning, i sina svar lägger sig närmare styrdokumentets riktlinjer än de borde med tanke på deras faktiska undervisningsinnehåll. Det blir lite som att fråga någon om de följer lagen (styrdokumentet). Då kan man nog få ett lite missvisande svar. De resultat som den nationella kartläggningen samt Inger Björneloo kom fram till var egentligen inte heller så upplyftande, förutom i relation till min undersökning, eftersom de ansåg att de var för liten andel av lärarna (40 %) som undervisade om hållbar utveckling. Jag tror dessutom att det var betydligt värre än så, dels grundat på kartläggningens brister och dels på den betydelse som läroboken ändå har för läraren. Miljöfrågornas komplexitet har ökat väsentligt, inte minst sedan kraven på en undervisning om hållbar utveckling blivit alltmer förhärskande i styrdokumentet, och lärarnas utbildning inom området släpar nog efter en hel del, åtminstone för de lärare som varit verksamma några år. Detta är några ramfaktorer, menar jag, som gör att läroboken blir av stor betydelse, och i sig en viktig ramfaktor, för många miljöundervisande lärare. Om nu min granskning ger en fingervisning om att det finns ett problem med läroböckernas (åtminstone de i samhällskunskap för gymnasiet) miljöinnehåll så frågar man sig naturligtvis vad som går att göra åt det. Lärarna, som är de som väljer ut vilka läroböcker som skall köpas in, kan självklart påverka utvecklingen, men bara i den mån de är verkligen förtrodda med vad en undervisning om hållbar utveckling innebär. Förlagen och deras läroboksförfattare har givetvis en viktig roll att spela. Men det kanske är alltför lätt att som författare fastna i det som varit tidigare och därmed inte göra tillräckligt stora förändringar i nya upplagor, när så styrdokumentet kräver det. Om dessutom inte köparna (lärarna) kräver det, för att de inte själva vet hur det skall se ut, så går nog utvecklingen rätt så långsamt framåt. Vad kan då staten göra? De är ju ändå de som har ansvaret för nya skrivningar i styrdokumentet. En konkret sak som faktiskt skulle kunna få stor betydelse är om den statliga läromedelsgranskningen återinfördes. Som jag tog upp i inledningen så upphörde som bekant den statliga granskningen av läromedel 1991. Som av en händelse är det ju också efter detta årtal som läroböckerna i min undersökning uppvisar de största bristerna. Mina avslutningsord får då bli en uppmaning till staten att återigen börja med en systematisk granskning av läromedel.



## Käll- och litteraturförteckning

### Källor

Almgren, Hans (red.), *Vi och vår värld: samhällskunskap för gymnasieskolans teoretiska linjer*, 1. uppl., Liber, Malmö, 1988

Almgren, Hans, Höjelijd, Stefan & Nilsson, Erik, *Reflex: samhällskunskap för gymnasieskolan. A-kurs, Plus*, Gleerup, Malmö, 1996

Bengtsson, Bengt-Arne, *Zigma samhällskunskap: ABC kurserna. A, [Lärobok]*, 2. uppl., Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1998

Björkblom, Sixten (red.), *Världen, Sverige och vi: samhällskunskap för gymnasiet, Årskurs 1*, 4. uppl., Almqvist & Wiksell läromedel, Stockholm, 1971

Björkblom, Sixten (red.), *Världen, Sverige och vi: samhällskunskap för gymnasieskolan. NT, [Årskurs] 3, Grundbok*, 1. uppl., Almqvist & Wiksell läromedel, Stockholm, 1972

Björkblom, Sixten (red.), *Världen, Sverige och vi: samhällskunskap för gymnasieskolan. HSE [Humanistisk, ekonomisk och samhällsvetenskaplig linje], [Årskurs] 2, Grundbok*, 4. uppl., Almqvist & Wiksell läromedel, Stockholm, 1974

Brolin, Krister & Nohagen, Lars, *Forum. Samhällskunskap. 1*, 2. uppl., Sanoma utbildning, Stockholm, 2012

Göthberg, Pauline & Kågerman Hansén, Malin (2011). *Samhällskunskap 1, 100 p.: ett hållbart samhälle*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kieser, Jan & Rydén, Kjell, *Nu-boken i samhällskunskap. [Stadiebok]*, 1. uppl., Esselte studium, Solna, 1988

Larsson, Ingemar & Ekström, Alf (red.), *Politik: samhällskunskap för gymnasieskolan. 1, Årskurs 1 HSENT. Grundbok*, 3. tr., Esselte studium, Stockholm, 1976[1974]

Larsson, Ingemar, Williamson, Morgan, Hols, Torbjörn & Ekström, Alf (red.), *Politik: samhällskunskap för gymnasieskolan. 2, Årskurs 2 HSE. Grundbok*, 2. tr., Esselte studium, Stockholm, 1976[1975]

Nilsson, Clarence & Moding, Philip, *Politik och samhälle: samhällskunskap för gymnasiet. Hum, Sh, Ek. åk 3*, 2. uppl., LiberLäromedel, Stockholm, 1976

Palmquist, Christer & Widberg, Hans Kristian, *Millennium: samhällskunskap A*, 1. uppl., Bonnier utbildning, Stockholm, 1998

West, Daniel, *Samhällskunskap. 1b*, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2011

## Litteratur

Björneloo, Inger., *Innebörder av hållbar utveckling: en studie av lärares utsagor om undervisning*, TPB, Enskede, 2008

*I enlighet med skolans värdegrund? [Elektronisk resurs] : en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, Skolverket, Stockholm, 2006. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>

Johnsson, Christian, *Hållbara läroböcker: En studie av perspektivet hållbar utveckling i läroböcker*, (uppsats, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet) 2011, <<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:489769/FULLTEXT01.pdf>> (2014-02-09)

Johnsson Harrie, Anna, *Staten och läromedlen: en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2009, Linköping, 2009. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-18312>

Johnsson Harrie, Anna & Larsson, Hans Albin (red.), *Samhällsdidaktik [Elektronisk resurs]: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, Linköpings universitet, [Forum för ämnesdidaktik], Linköping, 2012  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-81771>

Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, *Att lära för hållbar utveckling [Elektronisk resurs]: betänkande*, Fritzes offentliga publikationer, Stockholm, 2004  
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/41/44/0fe2bc94.pdf>

*Läromedlens roll i undervisningen [Elektronisk resurs]: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Skolverket, [Stockholm], 2006. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1640>

*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs]*, Skolverket, Stockholm, 2011. <http://hdl.handle.net/2077/31404>

Sandell, Klas, Öhman, Johan & Östman, Leif, *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*, Studentlitteratur, Lund, 2003

Skolverket, *Hållbar utveckling i skolan [Elektronisk resurs] : miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*, Stockholm, 2002  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=925>

## **Bilaga: Nyckelorden *Miljö* och *Hållbar* i respektive lärobok**

Här redovisas på vilka sidor som en relevant förekomst av nyckelord hittats. Antalet nyckelord på en given sida står inom parantes. Exempelvis betyder 45 (3) att på sidan 45 hittades 3 stycken relevanta nyckelord. I de fall som det förekommer en normerande ton (genom ord som *bör*, *måste* och *nödvändigt*) i samband med nyckelorden *miljö* och *hållbar* så kommer detta antal redovisas med ett upphöjt N (normerande) efter antalsiffran. Är det fler än ett nyckelord som är normerande så anges det med en siffra framför N:et. Exempelvis betyder 45 (3<sup>2N</sup>) att på sidan 45 hittades 3 relevanta nyckelord, varav 2 stycken hade en normerande ton.

### **A) *Världen, Sverige och vi, del 1-3:***

**Del 2:** 76(1), 166(2<sup>N</sup>), 208(1), 290(2)

**Del 3:** 18(1<sup>N</sup>), 220(1<sup>N</sup>), 222(1), 228(2), 233(1), 23 (1), 237(1<sup>N</sup>), 241(8<sup>3N</sup>), 242(1), 249(5<sup>N</sup>)

### **B) *Politik, del 1-3:***

**Del 1:** 44(1)

**Del 2:** 2(1<sup>N</sup>), 26(5), 29(2), 149(2<sup>N</sup>), 150(10), 152(4)

**Del 3:** 74(1), 79(3), 80(1), 81(2), 133(2)

### **C) *Nu-boken:***

23(3), 30(1), 54(1), 112(1), 114(1), 152(1), 161(1), 166(1), 171(1), 175(2), 176(1), 199(2), 204(1), 205(2), 208(1), 240(1)

### **D) *Vi och vår värld:***

9(2), 32(2), 44(1), 49(5), 50(4), 51(11), 52(2), 53(8), 69(2), 78(2), 144(1), 160(1), 190(1), 192(1), 262(1), 263(1), 265(1), 276(1), 288(1), 291(1), 384(1), 386(1)

### **E) *Reflex:***

30(1), 41(2), 42(1), 43(3), 51(2), 148(1), 171(2), 172(4), 184(1), 185(2), 186(17<sup>3N</sup>), 260(1)

**F) Millennium:**

63(1), 69(9), 146(2), 170 (1<sup>N</sup>), 192(3), 194(1), 195(1), 199(2<sup>N</sup>), 200(5<sup>4N</sup>), 201(1<sup>N</sup>), 202(2), 203(8), 204(8<sup>N</sup>), 205(12), 206(7)

**G) Zigma:**

153(1), 185(1), 186(4), 187(4), 204(1), 293(1), 328(1)

**H) Ett hållbart samhälle:**

3(5), 7(3), 23(1), 25(1), 56(1), 124(4), 126(11<sup>N</sup>), 129(1), 135(1), 136(2), 137(3), 138(6), 139(11), 140(8), 141(5), 142(4), 143(1), 145(2), 146(1), 147(4<sup>N</sup>), 148(9), 150(1<sup>N</sup>), 151(4), 152(4), 153(1), 154(1), 171(4), 234(3), 243(2)

**I) Samhällskunskap:**

113(6<sup>N</sup>), 177(1), 191(1), 201(1), 202(1), 261(1), 292(2), 394(3), 395(2), 396(1), 399(1), 400(1), 401(3)

**J) Forum:**

7(1), 120(1), 126(1), 130(1), 131(3), 132(1), 135(3<sup>N</sup>), 136(4), 137(9<sup>2N</sup>), 139(4<sup>N</sup>), 145(1), 147(1), 148(2), 150(1), 157(2<sup>N</sup>), 170(3), 178(1), 187(1), 188(10), 193(6<sup>N</sup>), 194(1), 195(1), 235(2), 244(1), 245(5), 254(1), 312(4<sup>N</sup>), 325(3), 352(1), 404(1), 412(2), 413(3)