



UPPSALA  
UNIVERSITET

Rapport IBG-LP 14-002

# Problemskapare, offer och aktörer

En normkritisk granskning av hur Hållbar utveckling presenteras i läroböcker för Naturkunskap 1b

Maria Carlander

---

Institutionen för biologisk grundutbildning, Uppsala universitet  
Läraryrket 210-330 hp  
Lärarexamensarbete 15 hp, ht 2014  
Handledare: Mikael Niva  
Examinator: Brita Svensson

# Sammanfattning

Utbildning för hållbar utveckling har fått allt större betydelse i den svenska skolan och är för gymnasieskolan ett mål för såväl undervisningen i allmänhet som för ämnet Naturkunskap i synnerhet. Från Skolverket betonas också att elever ska ges möjligheten att utveckla ett kritiskt tänkande och förmåga att se och förhålla sig till normer och värderingar.

Syftet med denna studie är att undersöka hur hållbar utveckling beskrivs i läroböcker för gymnasiekursen Naturkunskap 1b och granska vilka normer och normkritiska perspektiv som uttrycks i materialet. Genom en diskursanalys sammanställdes beskrivningar av problemskapare, offer och aktörer inom frågor relaterade till hållbar utveckling och analyserades utifrån normkritiska perspektiv om makt, ansvar, kön, klass och etnicitet.

Analysen fann att läroböckerna ofta intar ett generaliserande perspektiv som osynliggör makt, utsatthet och ansvar. Då böckerna i liten utsträckning benämner normer, värderingar och strukturer kan de sägas ha ett svagt normkritiskt perspektiv. I diskussionen relateras olika utbildningsmetoder inom hållbar utveckling och normkritik till varandra och till studiens resultat, vilket förstärker normkritikens plats som en del av en undervisning syftande till hållbar utveckling.

## Nyckelord

Hållbar utveckling, Läroböcker, Naturkunskap, Normkritik

# Innehåll

## Inledning

Inledning	s. 4
Syfte och frågeställningar	s. 5
Avgränsningar	s. 6
Definitioner	s. 7

## Hållbar utveckling

Definition och dimensioner	s. 8
Hållbar utveckling i skolan	s. 9
Naturkunskap och hållbar utveckling	s. 11

## Normkritik

Perspektiv och praktik	s. 12
Normkritik i skolan	s. 13
Naturkunskap och normkritik	s. 15

## Metod

Material och urval	s. 16
Analysmetod	s. 16
Genomförande	s. 18
Reflektion över metoden	s. 19

## Läromedelsanalys

Definition av hållbar utveckling	s. 20
Problemskapare	s. 21
Offer	s. 26
Aktörer	s. 28
De osynliga	s. 32

## Diskussion

Normkritiska perspektiv	s. 34
Att undervisa för hållbar utveckling	s. 36
Slutord	s. 39

Tack	s. 40
------	-------

Källor	s. 41
--------	-------

# Inledning

## Inledning

Hållbar utveckling är idag ett begrepp och ett projekt på mångas agenda, såväl privat och ideellt som offentligt och institutionellt. FN proklamerade år 2005 ett årtionde av Utbildning för Hållbar utveckling,<sup>1</sup> och vid påbörjandet av denna uppsats, år 2014, är vi framme vid årtiondets sista år och kan konstatera att utbildning för hållbar utveckling har lyfts fram av den svenska regeringen och skolverket som ett centralt område att utveckla. ”Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling”<sup>2</sup> och Sveriges Gymnasie- och kunskapslyftsminister Aida Hadzalic betonade på UNESCOs Världskonferens om Utbildning för Hållbar utveckling både regeringars och skolors betydelse för möjligheten att skapa en hållbar utveckling, och att;

*.. we need a fundamental change in the ways we think and act. This can only be achieved if all individuals and societies are equipped and empowered by knowledge, skills and values as well as heightened awareness to drive such change. [...] During the decade, Sweden has included "sustainability" in formal institutional and curriculum guidelines for preschool as well as primary and secondary education. [...] At the same time, we have limited information on what is actually occurring in the schools and universities regarding the implementation of ESD [Education for Sustainable Development].<sup>3</sup>*

Hadzalic's uttalande om kunskap, förmågor, värden och medvetenhet ekar av UNESCOs egna ord om att ”knowledge, skills, attitudes and values”<sup>4</sup> är det som behövs för en hållbar utveckling och påminner vidare om skolverkets formuleringar om hur elever ska ”inhämta och utveckla kunskaper och värden”, tränas i att tänka kritiskt och få en ”förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet”<sup>5</sup>. Ministerns tal pekar samtidigt på att ett införande av hållbar utveckling i styrdokument inte är detsamma som en implementering av de ideal som Utbildning för Hållbar utveckling bygger på. Vad är det som lärs ut?

Ett av de skolämnen där hållbar utveckling fokuseras på ett särskilt sätt i gymnasieskolan är Naturkunskap. I Naturkunskapskurserna 1a1 respektive 1b, som ingår i samtliga gymnasieprogram som inte har en naturvetenskaplig inriktning, utgör hållbar utveckling en väsentlig del av kursernas innehåll. Skolverket beskriver naturkunskapskurserna som en *Medborgarbildning*, och att detta hör samman med *handlingskompetens* – ett begrepp som internationellt har nära kopplats till utbildning för hållbar utveckling<sup>6</sup>. Eleverna ska genom erhållandet av kunskaper i naturvetenskap och uppövandet av ett kritiskt tänkande och normkritiskt förhållningssätt ”kunna möta, förstå och påverka sin samtid”<sup>7</sup>.

Hos såväl UNESCO och den svenska regeringen, liksom i Skolverkets styrdokument, beskrivs utbildning för hållbar utveckling bygga på kunskaper hämtade från natur- och samhällsvetenskaperna – kunskap om klimat, ekosystem, konsumtion, resursfördelning – och i samma andetag lyfts nödvändigheten i att forma attityder, värderingar och kritiskt tänkande.

---

<sup>1</sup> UNESCO (2014)

<sup>2</sup> SOU 2004:104, s. 141

<sup>3</sup> Hadzalic (2014)

<sup>4</sup> UNESCO (2014)

<sup>5</sup> Skolverket (2011a), s. 5-7

<sup>6</sup> Skolverket (2011b)

<sup>7</sup> Skolverket (2011a), s. 126

Vilka värderingar och attityder formas under utbildningen? Och hur bidrar undervisningen till förmågan att tänka kritiskt, se och ifrågasätta rådande normer?

Att kunna besvara de frågorna på ett tillfredställande sätt går tyvärr utanför den här studiens möjligheter, men jag vill här ge ett bidrag till svaren på dessa, enligt mig, oerhört viktiga frågor. Om undervisningen i naturkunskap ska forma elevernas attityder, värderingar och normkritiska förmågor, vilka normer och normkritiska perspektiv finns då i de läroböcker som används av eleverna under deras utbildning i Naturkunskap?

## Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur hållbar utveckling beskrivs i läroböcker för gymnasiekursen Naturkunskap 1b och, mer specifikt, granska vilka normer och normkritiska perspektiv som uttrycks i materialet. Relevansen för detta ses i första hand ur ett yrkesperspektiv. Lärare i Naturkunskap förväntas undervisa eleverna i både hållbar utveckling och ett normkritiskt tänkande. Att anlägga ett normkritiskt perspektiv på denna undervisning kan då bidra till både måluppfyllelse och till en kritisk medvetenhet om de normer som finns i undervisningen.

Studien utgår ifrån att läroböcker som behandlar hållbar utveckling, liksom läroböcker i allmänhet, bygger på och förmedlar normer eftersom all kommunikation formar vår bild av världen<sup>8</sup> och därmed kan sägas förmedla någon form av norm. Enligt såväl UNESCO som skolverket är det dessutom eftersträvansvärt att utbildningen just formar de lärandes normer. Det är då av stor vikt att benämna de normer som förmedlas så att de kan granskas och bedömas utifrån deras positiva eller negativa betydelse för hållbar utveckling, skolans värdegrund och andra centrala perspektiv.

Studien tar sin utgångspunkt i tre områden<sup>9</sup>;

### *Textanalys och läromedelsteori*

Då den absoluta majoriteten av alla gymnasielärare använder en lärobok som en del i undervisningen och litar på att den uppfyller aktuella styrdokument<sup>10</sup> kan läroboken sägas ha en särställning för inläringen. Studiens undersökning grundar sig på antagandet att läromedel, i detta fall specifikt läroboken, har betydelse för elevers lärande, både för tillägnande av explicit faktakunskap och av normer, värderingar och attityder som medvetet eller omedvetet inhämtas från läromedlet (eller konstrueras i opposition till detsamma). I vilken utsträckning detta sker beror på såväl läromedlet i sig, i vilken kontext och utsträckning läromedlet används i undervisning, lärarens problematisering av, eller tillit till, läromedlet samt elevens egna värderingar, kritiska förmåga och förväntningar<sup>11</sup>. För att granska läromedlets framställning av hållbar utveckling används en kvalitativ textanalys som söker besvara frågor om vad som sägs och inte sägs i texten.

### *Hållbar utveckling*

Begreppet hållbar utveckling är relativt nytt och står i utbildningssammanhang i kontinuitet

---

<sup>8</sup> Holmberg (2011), s. 7, 21

<sup>9</sup> Textanalys beskrivs närmare i avsnittet "Metod", medan Hållbar utveckling samt Normkritik utvecklas vidare under respektive del som bär det namnet

<sup>10</sup> Englund (2010), s. 280ff, Svensson (2010), s. 301

<sup>11</sup> Fellestad (1995), s. 28, 38

med tidigare undervisning om natur, miljö och mänsklig påverkan<sup>12</sup>. En väsentlig skillnad mellan denna nyaste form av miljöundervisning och dess föregångare är dess allomfattande form; hållbar utveckling omfattar både ekologiska, ekonomiska och sociala aspekter där alla tre anses nödvändiga för att en verkligt hållbar utveckling ska kunna ske. Utbildning för hållbar utveckling intar en särställning i skolan, det ska genomsyra all undervisning<sup>13</sup> och utgör därför ett viktigt område att granska kritiskt.

### *Normkritik*

Normkritik, med dess syskondisciplin normkritisk pedagogik, är nya för det svenska skolväsendet. Svensk litteratur som behandlar ämnena börjar ges ut först i början av 2000-talet, men skolverket började tidigt tala om nödvändigheten att ifrågasätta och ändra normer som en del i undervisningen för hållbar utveckling, och använder begreppet normkritik i rapporter och utredningar<sup>14</sup>. Normkritik har sin teoretiska grund i feministisk och queerteori och fokuserar på de normer som genomsyrar texter, handlingsmönster och samhällsstrukturer med avseende att benämna och problematisera normen och dess privilegier, istället för att lyfta fram det som avviker<sup>15</sup>. Skolverket rekommenderar att ett normkritiskt perspektiv integreras i likabehandlingsarbetet och har sedan 2010 initierat implementeringsinsatser för att lärarutbildningar ska ge kunskaper i normkritik<sup>16</sup>. Normkritik finns även explicit utskrivet som centralt innehåll i Naturkunskap<sup>17</sup>.

Studien ämnar utifrån ovan beskrivet syfte att besvara följande frågeställningar:

- Hur definieras hållbar utveckling och hur beskrivs relaterade problemskapare, offer och aktörer?
- Vilka normer kommer till uttryck i beskrivningarna?
- I vilken utsträckning finns ett normkritiskt perspektiv i granskade texter?

### **Avgränsningar**

Studien har inte för avsikt att göra en heltäckande normkritisk granskning av undervisning inom hållbar utveckling, utan är begränsad till att enbart studera ett antal läroböcker i Naturkunskap 1b, där hållbar utveckling ingår som ett specifikt mål.<sup>18</sup> Detta innebär att granskningen inte kan bedöma den faktiska undervisning elever får i hållbar utveckling då denna spänner över ett flertal ämnen, läromedel och undervisningsformer, utöver läsandet av läroboken.

Studien granskar inte normkritisk pedagogik och söker heller inte att formulera en sådan, ej heller beskriva möjliga bättre metoder att undervisa om hållbar utveckling. Undersökningen är också alltför begränsad i omfång för att kunna uttala sig tillfredställande om de normer som framkommer är ”bra” eller ”dåliga” utifrån skolans värdegrund och grunderna i utbildning för hållbar utveckling. Syftet är istället att benämna och diskutera normerna, lyfta kritiska perspektiv, och, förhoppningsvis, genom detta bidra till ett medvetandegörande och peka på utmaningar och möjligheter för det pedagogiska arbetet med utbildning för hållbar utveckling och normkritik.

---

<sup>12</sup> Skolverket (2002), s. 10

<sup>13</sup> Skolverket (2011a), s. 7

<sup>14</sup> Bromseth (2010), s. 14; Skolverket (2002), s. 20; Skolverket (2006) Rapport 285

<sup>15</sup> Kumashiro (2002), s. 9

<sup>16</sup> Bromseth (2010), s. 286; Lärarnas nyheter (2010)

<sup>17</sup> Skolverket (2011a), s. 126; Skolverket (2011b)

<sup>18</sup> För materialurval, se ”Metod”

## Definitioner

I studien används ett antal centrala begrepp som här definieras och förklaras. Begreppen *hållbar utveckling* respektive *normkritik* definieras och fördjupas under respektive uppsatsdel som bär samma namn.

*Aktör*: Aktör är benämningen på den person, grupp eller institution som agerar och handlar i en viss situation<sup>19</sup>. Att vara aktör kan alltså sägas höra samman med handlingskompetens och makt, att vara aktör kräver att man har, får eller tar sig makten att handla och ges (eller tar sig) det utrymmet. Aktör står i motsats till offer och mottagare, vilket är den eller de som utsätts för andras handlande.

*Diskurs*: Diskurs används här i en postmodern mening för att beteckna en komplex och dynamisk samling av tankar, språk och uppfattningar som i någon mån hör samman. Människor förhåller sig alltid till verkligheten genom diskurser, och diskurserna i sig styr vår verklighetsuppfattning, våra ords och tankars innebörder.<sup>20</sup>

*Handlingskompetens*: Handlingskompetens handlar om att personer, i det här fallet elever, ska bli ”aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” som kan se sin egen roll i samhället, hantera komplexa frågor, uttrycka möjliga förändringar och själv aktivt delta i och påverka i samhällsfrågor. Begreppet kopplas internationellt samman med hållbar utveckling och medborgarbildning.<sup>21</sup>

*Makt*: Uttrycket makt används i studien i den samhällsvetenskapliga meningen att makt är förmågan att påverka andra människor, system eller situationer, makt att handla och uttrycka sig, och makt att bestämma över sin egen situation. Makt är nära förbundet med att vara en aktör.

*Norm*: Normer kan beskrivas som konventioner och handlingsregler, de stipulerar det förväntade, normala och godtagna beteendet i sociala grupper. Samhälleliga normer finns beskrivna i lagar, andra normer uttrycks och regleras i det sociala samspelet mellan människor. Normer anses generellt inte vara sanna eller falska utan skiftar över tid och mellan olika kontexter.<sup>22</sup> Olika normer kan värderas som positiva eller negativa.

*Värdering*: En värdering är att tillskriva något, som en handling, en företeelse eller ett objekt, ett positivt eller negativt värde. En värdering kan därmed beskrivas som en personlig (eller samhällelig) uppfattning om huruvida något anses vara positivt eller negativt.<sup>23</sup> Värderingar kan ingå i normer på så sätt att den förväntade inställningen till en företeelse anges av normen.

---

<sup>19</sup> NE, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/aktör> 2014-11-17

<sup>20</sup> NE, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/diskurs> 2014-11-28

<sup>21</sup> Skolverket (2011b); Skolverket (2012)

<sup>22</sup> NE, [http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/norm-\(2-handlingsregel\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/norm-(2-handlingsregel)) 2014-11-15;

<sup>23</sup> NE, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/värdering> 2014-11-15

# Hållbar utveckling

## Definition och dimensioner

*Hållbar utveckling* har som begrepp och tanke system sin grund i systemtänkande. Världen är ett sammanhållet system både spatialt, i meningen att det som sker i en del av världen påverkar andra delar, och tidsmässigt, i att det som tidigare generationer gjort påverkar dem som kommer efter<sup>24</sup>. Begreppet hållbar utveckling introducerades i början av 1980-talet men fick internationell spridning 1987 efter att det använts i Världskommissionen för Miljö och Utvecklings rapport *Vår gemensamma framtid*, även känd som Brundtlandrapporten.<sup>25</sup> I rapporten finns den definition av hållbar utveckling som vunnit störst spridning globalt; ”En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”. I rapporten beskrivs hållbar utveckling ha tre dimensioner; ekologisk hållbarhet, social hållbarhet samt ekonomisk hållbarhet;<sup>26</sup>

*Ekologisk hållbarhet*: Ekologisk hållbarhet handlar om ekosystems resiliens (förmåga att klara av störningar), bärkraft (hur många individer av en viss art som systemet kan försörja), mångfald och andra faktorer som avgör ekosystems hållbarhet. Hållbar utveckling handlar inte enbart om att bevara nuläget utan om att bidra till den mångfald som krävs för en långsiktig hållbarhet hos ekosystemen. Vilka ekosystem som avses avgörs av värderingar, det kan vara alla eller majoriteten av världens större och mindre ekosystem, eller enbart de system som människor är direkt beroende av.<sup>27</sup>

*Social hållbarhet*: Social hållbarhets grunder är analoga till den ekologiska hållbarheten, det handlar om resiliens i form av minskad mänsklig sårbarhet, vilket går att knyta till hälsa, fred och jämlikhet. En mångfald av kulturer eftersträvas och deltagande, påverkansförmåga och en decentralisering av makt anses särskilt viktiga.<sup>28</sup>

*Ekonomisk hållbarhet*: Ekonomisk hållbarhets underliggande ramverk vilar på moderna ekonomiska principer om en maximering av konsumtion utan att individ och samhälle utarmas ekonomiskt. Detta anses förutsätta en ökande ekonomisk tillväxt, ett ökande BNP och en inflation under kontroll. En kritisk fråga som ställts är om en ständigt ökande ekonomisk tillväxt kan anses vara hållbar.<sup>29</sup>

Brundtlandrapportens definition av hållbar utveckling är inte den enda möjliga och definitionen har fått bred kritik. Definitionen har kritiserats för att den gör det möjligt att rangordna de olika aspekterna av hållbar utveckling, då ekonomisk utveckling i rapporten tycks överordnas ekologisk uthållighet<sup>30</sup>. David Griggs är en av dessa kritiker och menar att de tre delarna av hållbar utveckling måste ses som en helhet, den ekonomiska hållbarheten tjänar den sociala hållbarheten som i sin tur bara är möjlig i en ekologiskt hållbar värld. Griggs förespråkar istället en definition på hållbar utveckling som lyder; ”development that

---

<sup>24</sup> International institute for sustainable development (2013)

<sup>25</sup> Svenska FN-förbundet (2012)

<sup>26</sup> Svenska FN-förbundet (2012)

<sup>27</sup> The Encyclopedia of Earth (2013)

<sup>28</sup> The Encyclopedia of Earth (2013)

<sup>29</sup> The Encyclopedia of Earth (2013)

<sup>30</sup> NE (2014), <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hållbar-utveckling> 2014-11-16

NE (2014), <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/brundtlandrapporten> 2014-11-16



meets the needs of the present while safeguarding the Earth's life-support system, on which the welfare of current and future generations depends"<sup>31</sup>.

Nära sammanhängande med Griggs kritik är pekandet på den inneboende, och underförstått problematiska, antropocentrismen som finns i definitionen av hållbar utveckling. Det är enbart *människors* behov som ska tillfredställas, vilket kan öppna för ett överutnyttjande av naturen och en syn på naturen som underordnad, ett resursupplag som finns till för att tjäna mänskliga behov<sup>32</sup>. Antropocentrismen hamnar i värdekonflikt med de ekologiska aspekterna och frågor uppstår; vilka aspekter av miljön måste skyddas till varje pris, även om det drabbar människor eller mänskliga preferenser negativt?<sup>33</sup>

En tredje kritik som framförts mot Brundtlanddefinitionen menar att den är alltför vid och öppen för tolkning – hållbar utveckling kan användas om allt från en fundamental förändring av hur den mänskliga globala världen är strukturerad, till att fortsätta som tidigare men med lite grönare fernissa på varor och tjänster<sup>34</sup> – denna formbarhet kan i sig förklara varför begreppet har fått sådan genomslagskraft i den politiska retoriken<sup>35</sup>. Ambitiösa försök har gjorts för att hitta en tydligare definition men varje försök har gjorts om intet när alltför kritiska röster höjts från något håll vilket har fått vissa att mena att definitionen, i sin otydlighet, just därför är konstruktiv och användbar<sup>36</sup>. Världssamfundet, FN med medlemsstater och olika organ, har kritiken till trots enats om att detta ska vara den vägledande principen för långsiktig global utveckling<sup>37</sup>.

## Hållbar utveckling i skolan

Efter Brundtlandrapporten kom *Utbildning för Hållbar utveckling* (eller utbildning för hållbarhet, hållbar utbildning, utbildning för en hållbar framtid och andra liknande formuleringar) successivt att användas istället för *miljöutbildning* i den svenska skolan<sup>38</sup>. Med namnbytet följde också nya frågor och en ny medvetenhet om komplexiteten i miljöfrågorna och i att utbilda för en hållbar utveckling. Myndigheten för skolutveckling uppmärksammar att utbildningen måste "utformas så att de lärande ges möjlighet att ta reda på, förstå och kritiskt granska olika uppfattningar, bakomliggande motiv och intressen"<sup>39</sup>. Det är inte givet vilken utveckling vi vill åstadkomma, värderingar och intressen krockar och elever måste lära sig om, även om detta ord inte används i texten, vilka normer som ligger bakom de handlingar och framtidsmodeller som presenteras av olika aktörer, liksom vad som format deras egna värderingar, för att kunna ta ställning till dem och handla därefter.

Undervisning för hållbar utveckling får, trots att det är mer än 20 år sedan begreppet började användas, betraktas som ganska nytt både i den svenska skolan och globalt. Det representerar både något i kontinuitet med tidigare miljöundervisning, och nya perspektiv. När William Scott och Stephen Gough undersökte forskning, litteratur och praktisk undervisning i hållbar utveckling i Storbritannien fann de tre olika sätt att se på miljö, hållbar utveckling och

---

<sup>31</sup> Griggs (2013)

<sup>32</sup> Linnéuniversitetet (2014)

<sup>33</sup> Olofsdotter-Jönsson, refererar Susan Owen (2004)

<sup>34</sup> UNECE (2004)

<sup>35</sup> NE (2014), <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hållbar-utveckling> 2014-11-16

<sup>36</sup> UNECE (2004)

<sup>37</sup> Svenska FN-förbundet (2012)

<sup>38</sup> Skolverket (2002), s. 10

<sup>39</sup> Myndigheten för skolutveckling (2004), s. 6

undervisning.<sup>40</sup> När skolverket granskade hur miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling bedrivs i svenska skolor fann de samma tre sätt att undervisa i hållbar utveckling som Scott och Gough beskrivit för Storbritannien.<sup>41</sup>

Dessa tre former, eller med skolverkets terminologi, *typologier*, har var och en olika grundläggande ansats och mål, vilket får konsekvenser för utbildningens metod, innehåll och – kan vi förutsätta – elevernas lärande. Typologierna har rötter i olika tidsperioder som har präglats av olika ideal, men alla tre förekommer idag i läroböcker och hos lärare, mer eller mindre blandade eller utpräglade. Att känna till typologierna och dessas inneboende normer är centralt för en granskning av hur hållbar utveckling presenteras i läroböcker eftersom dessa typologier kan förväntas prägla de läroböcker som granskas i denna studie. Typologierna stämmer ur ideal och förmedlar normer som kan stärka eller försvåra den utbildning för hållbar utveckling som är ett mål för undervisningen.

*Typologi 1: Faktabaserad miljöundervisning.* Typologin växer fram ur 1960- och 1970-talets nyfunna medvetenhet om en pågående miljöförstörelse och grundar sig på en stark tilltro till vetenskapen. Problemen ses här framförallt som miljömässiga och förstås därför bäst genom naturvetenskapen, som förutsätts ge svar på hur människor bäst kan nyttja naturresurserna utan att äventyra framtida välbefinnande och utveckling<sup>42</sup>. Genom utbildning och samhällsinformation sprider man experternas kunskap till samhälle och elever, förändring sker när fakta kommuniceras.<sup>43</sup>

*Typologi 2: Normerande miljöundervisning.* Under 1980-talet kopplas, i spåren av en kärnkraftsdebatt med etiska förtecken, den naturvetenskapliga faktabaserade kunskapen samman med värderingar om det miljövänliga samhället. Miljöproblemen anses komma av att människor lever i konflikt med naturen, lösningen är att inrätta samhället på det miljövänliga, och därmed goda, sättet. Från naturvetenskaper och samhällsvetenskaper fås kunskap om natur och mänskligt liv, och från dem härleds också de normer, värderingar och handlingar som kan leda till social förändring och därigenom det goda miljövänliga samhället. Undervisningens syfte är därmed inte bara kunskap, utan också de normer och värderingar som elever ska ta till sig.<sup>44</sup>

*Typologi 3: Undervisning om hållbar utveckling.* Efter Brundtlandrapporten och Rio-konferensen 1992 börjar miljöproblemen framstå som mer sammankopplade med både sociala och ekonomiska frågor, grundade i konflikter mellan olika mänskliga intressen och värderingar. Vad som är ett miljöproblem anses inte längre självklart, och vi kan inte idag veta vilka de bästa lösningarna för framtiden och en hållbar utveckling är. Vetenskapen är i sig fylld av konflikter och olika perspektiv och kan inte ge någon given moralisk vägledning, istället finns en pluralism av värderingar, åsikter och system som elever och samhällsmedborgare ska ha förmåga att se, diskutera och värdera kritiskt. Det demokratiska samtalet och den normkritiska förmågan blir både mål och medel i processen att finna möjliga vägar till en hållbar utveckling.<sup>45</sup>

Typologierna kan ses som konkurrerande eller kompletterande perspektiv, William Scott och Paul Vare ser dem som nödvändiga komplement till varandra. De menar att de faktabaserade

---

<sup>40</sup> Scott (2003), s. 113-116

<sup>41</sup> Skolverket (2002), s. 13f

<sup>42</sup> Jmf med Brundtlandrapportens definition av hållbar utveckling

<sup>43</sup> Skolverket (2002), s. 13f; Scott (2003), s. 113-116

<sup>44</sup> Skolverket (2002), s. 13f; Scott (2003), s. 113-116

<sup>45</sup> Skolverket (2002), s. 13f; Scott (2003), s. 113-116

och normerande undervisningsformerna är användbara eftersom de kan ge kunskap och handlingsförmåga som är nödvändig för att genomföra snabba, kortsiktiga förändringar som det råder konsensus kring. Men den tredje typologins utbildning för hållbar utveckling är nödvändig eftersom en hållbar framtid inte avgörs av att människor gör ”rätt” saker just nu, utan kan bara realiseras om vi kan förändra och anpassa oss för framtida behov och möjligheter, ifrågasätta och förändra tidigare beslut och ta beslut i komplexa sammanhang.<sup>46</sup>

## Naturkunskap och hållbar utveckling

För all gymnasieutbildning, vilket förstås även inkluderar undervisningen i Naturkunskap, gäller enligt Lgy11, läroplanen för gymnasiet som trädde i kraft 2011, att undervisningen ska ske genom fyra perspektiv som alla direkt eller indirekt har att göra med utbildning för hållbar utveckling. Miljöperspektivet ska ”... ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.”. Det etiska perspektivet handlar om att elever ska ha förmåga att ta ställning, det internationella perspektivet nämner global solidaritet och det historiska perspektivet beskrivs som centralt för att förstå sin samtid och ha en beredskap för framtiden.<sup>47</sup> Vidare anges det i de övergripande målen att det är skolans ansvar att varje elev ”kan observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling”.<sup>48</sup>

Dessa perspektiv förstärks ytterligare i läroplanen för Naturkunskap som explicit ska behandla hållbar utveckling på så sätt att elever får den naturvetenskapliga kunskap som anses behövas för att förstå centrala frågor för en hållbar utveckling, såsom energi, klimat, resursutnyttjande, ekosystem och dess bärkraft. Men det blir också tydligt att ämnet Naturkunskap uppstår i mötet mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap och kanske just därför är särskilt lämpat att behandla hållbar utveckling. Undervisningen om hållbar utveckling ska innehålla hållbar utvecklings ekonomiska och sociala aspekter i form av konsumtion, resursfördelning, mänskliga rättigheter och jämställdhet<sup>49</sup>. När kunskapskraven kräver att elever för alla betyg ska kunna koppla naturvetenskap till hållbar utveckling och utifrån detta dra slutsatser, föreslå handlingsalternativ och argumentera för dessa,<sup>50</sup> blir alla fyra perspektiv som ska genomsyra utbildningen tydliga.

---

<sup>46</sup> Scott (2007)

<sup>47</sup> Skolverket (2011a), s. 7

<sup>48</sup> Skolverket (2011a), s. 10

<sup>49</sup> Skolverket (2011a), s. 126f

<sup>50</sup> Skolverket (2011a), s. 128

# Normkritik

## Perspektiv och praktik

Begreppet normkritik, liksom dess praktiska uttryck i form av normkritisk analys och normkritisk pedagogik, har sin grund i queerteori och queerpedagogik, vilka i sin tur kommer ur den feministiska teorin<sup>51</sup>. Från queerteorin hämtar normkritiken det fundamentala perspektiv som gett normkritiken dess namn; uppmärksammandet och kritiserandet av normer. Kritik ska här förstås i den grekiska ursprungsbetydelsen *konsten att bedöma*.<sup>52</sup> Kritiken av normer är inte ett förespråkande av normlöshet eller relativism, istället vill man bedöma existerande normer i syfte att kunna förändra och förbättra dem, där ”bättre” innebär att rådande diskriminerande, exkluderande eller hegemoniska maktordningar utmanas.<sup>53</sup> Den skillnad som lyfts fram mellan normkritik och andra förändringspraktiker, som till exempel toleransdiskursen, är att istället för att granska grupper, beteenden och uttryck som avviker, fokuserar queerteori och normkritik på de normer som konstruerar inkludering, exkludering och utsatthet, och på de privilegier som ges dem som följer normerna. Det är, med andra ord, skillnaden mellan att lära sig om dem som avviker, och att lära sig om vad som skapar inkludering och exkludering.

Normkritik kan användas som analytiskt raster för att granska texter, som läroböcker i den här studien, i syfte att ”synliggöra vilka normativa föreställningar som styr det materialurval som blir undervisningsunderlaget”<sup>54</sup>. En normkritisk granskning av texter, handlingar eller system utgår ofta från de normativiteter som hör samman med de sju diskrimineringsgrunderna; kön (mansnorm), könsidentitet eller könsuttryck (cis-norm<sup>55</sup>), etnicitet (vithetsnorm), religion (sekulär norm), funktionsnedsättning (fullfunktionsnorm), sexuell läggning (heteronorm) och ålder (vuxennorm).<sup>56</sup> Utöver dessa kan också ett klassperspektiv anläggas. Dessa perspektiv används för att se vem som gynnas och missgynnas, vem eller vad som konstrueras som det normala, aktiva eller underordnade. Intersektionalitet är ett centralt perspektiv, vilket innebär att man anser att en norm aldrig existerar skild från andra, man studerar därför hur flera olika normsystem samverkar och ger olika konsekvenser för individer beroende på vilka olika kategorier samma person tillhör, eller hur olika normer samverkar för att bygga upp budskapet i en text.<sup>57</sup>

Maktperspektivet är centralt inom normkritiken och används för att tolka och förstå hur normer konstruerar hierarkier, handlingsutrymmen och privilegier. Maktperspektivet används också för att se var ansvaret för en förändring ligger, så att förändringskraven riktas till de individer och institutioner som har del i skapandet och upprätthållandet av problematiska normer.<sup>58</sup> Synen på makt hämtar normkritiken från en poststrukturalism i spåren av Michel Foucault och Jacques Derrida. Makt skapas, enligt poststrukturalismen, i alla sociala och samhällsliga relationer och praktiker. Maktrelationer är, liksom de normer som underbygger

---

<sup>51</sup> Kumashiro (2002), s. 9

<sup>52</sup> NE (2014), <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kritik> 2014-11-23

<sup>53</sup> Bromseth (2010), s. 33, 38f, 136; Ceder (2010), s. 33

<sup>54</sup> Bromseth (2010), s. 168

<sup>55</sup> Cis kommer från latinets ”på samma sida” och innebär att en persons juridiska, biologiska, uttryckta och uppfattade kön är detsamma

<sup>56</sup> Elmeroth (2012), s. 38

<sup>57</sup> Ceder (2010), s. 33; Martinsson (2014), s. 14; RFSL (2012), s. 11, 16

<sup>58</sup> Bromseth (2010), s. 33; RFSL (2012), s. 11

makten, inte möjliga att undkomma eftersom de ständigt är närvarande och nyskapas. Men maktrelationerna är precis som normer rörliga, kontextuella och möjliga att förändra.<sup>59</sup>

Normkritikens kunskapssyn är nära kopplad till dess förståelse av normer och makt. Kunskap ses som tillfällig och ofullständig, vilket kräver en ständigt självreflekterande praktik som inte godtar slutliga sanningar och inte låter granskaren eller granskningen anses objektiva. Den poststrukturella kunskapssynen som normkritik använder sig av har ett kritiskt förhållningssätt till universella svar och vetenskapliga sanningar, istället ses svar och lösningar som kontextuella och mångfacetterade.<sup>60</sup> Det innebär att även den kritik och förändringsstrategier som kommer ur normkritiken måste granskas, så att det går att få syn på de normer som skapats under syftet att förändra förtrycket.<sup>61</sup>

## Normkritik i skolan

Begrepp som *normer*, *queer* och *heteronormativ* började användas på olika håll i den svenska skolan innan normkritik fanns i kursplaner och skolverksrapporter. RFSL Ungdom tillsammans med Forum för levande historia gav 2006 ut metodmaterialet BRYT!<sup>62</sup> som gör praktisk metod av den normkritiska teorin, och året därefter bildades den studiecirkel som skulle bli till Queerpedagogiskt nätverk, mynta termen normkritisk pedagogik, ge ut boken *Skola i normer* (2008) och komma att få stor betydelse för utvecklingen av normkritisk pedagogik i Sverige.<sup>63</sup> Kanske är det, som Janne Bromseth och Frida Darj beskriver det, ”... ett svenskt fenomen att det som representerar verkligt radikala och maktkritiska perspektiv, såsom queer och normkritisk pedagogik, omfamnas av statliga institutioner i en svindlande fart”, men svenska skolor har länge haft uppdraget att arbeta med jämlikhet och mot diskriminering<sup>64</sup>, om än inte under termen normkritik.

I Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (2009) används normkritik för att analysera de genomförda intervjuerna och skolverket föreslår i rapporten att regeringen bör ta beslut om att ett normkritiskt perspektiv ska ingå i lärarutbildningarnas examensmål, något som det också motionerats i riksdagen om.<sup>65</sup> Motionen avslogs, men skolverket har initierat insatser som riktar sig till skolledning och pedagoger i syfte att utveckla ett normkritiskt perspektiv i skolorna, och skriver i ett pressmeddelande efter rapportens utgivning att ”Normer måste diskuteras mer [...] Målet med lagen [Diskrimineringslagen, min anm.] kan uppnås först när personal, barn, elever och studerande blir medvetna om normer, det vill säga sina föreställningar om vad som är normalt och avvikande.”<sup>66</sup> Regeringen har fortsatt att ge skolverket i uppdrag att verka normkritiskt. Utöver ovanstående rapport har skolverket också på regeringens uppdrag genomfört en normkritisk granskning av läroböcker för högstadiet och gymnasiet,<sup>67</sup> och att kunna förhålla sig kritisk till normer finns nu inskrivet i läroplanen för gymnasiet (Lgy11). I den praktiska skolverksamheten existerar det idag både normkritisk pedagogik och metoder som hämtar sin ideologi från äldre diskurser om tolerans och acceptans.

<sup>59</sup> Bromseth (2010), s. 138; Martinsson (2014), s. 12, 21

<sup>60</sup> Ceder (2010), s. 12

<sup>61</sup> Bromseth (2010), s. 33, 72; Kumashiro (2002), s. 202

<sup>62</sup> RFSL Ungdom (2006)

<sup>63</sup> Bromseth (2010), s. 12; RFSL (2012), s. 16

<sup>64</sup> Bromseth (2010), s. 14, 55

<sup>65</sup> Bromseth (2010), s. 279f, 286; Riksdagen (2011), Motion 2011/12:Ub496

<sup>66</sup> Skolverket (2009)

<sup>67</sup> Skolverket (2006)

Den amerikanske professorn Kevin Kumashiro, troligtvis den person med enskilt störst influens på den svenska utvecklingen av normkritisk pedagogik, beskriver fyra olika metoder som går att se idag i undervisning som syftar till antiförtryckande förändring<sup>68</sup>. Hans erfarenheter utgår från USA, men metoderna känns igen även i den svenska skolan och lyfts fram i den svenska litteraturen som behandlar normkritik<sup>69</sup>. Att känna till dessa metoder, deras normer, antaganden och möjliga konsekvenser för elever, ger en insikt i de möjliga problem och fällor som den pedagog som vill undervisa normkritiskt kan hamna i.

*Metod 1: Undervisning för den Andre.* Undervisningen bygger på medvetenheten om att en del grupper är utsatta i samhället och/eller i skolan. Skolans roll är då att vara en trygg plats för dessa samhällets Andra som stärks och bekräftas i sitt annorlundaskap genom kuratorer och förebilder, en mångkulturell eller ”feminin” pedagogik som erkänner och bekräftar olikheter, och lärare som formar undervisningen efter den specifika grupp elever som deltar. Styrkan i metoden är dess medvetandegörande av mångfald och förtryck, men den riskerar att polarisera och cementera olikheter, och individualisera fördomar och förtryck när de inte ses i sina strukturella sammanhang. Metoden förändrar inte förtrycket utan riskerar att befästa det genom att förlägga lösningarna, och problemen, hos de individer som drabbas av förtrycket.<sup>70</sup>

*Metod 2: Undervisning om den Andre.* Målet med den här toleransinriktade metoden är att utveckla förståelse och empati, att se att de Andra är precis som ”oss” genom att lära sig om dem. Förtryck beror på bristfällig kunskap vilket åtgärdas genom att inkludera kvinno-, HBT- och arbetarperspektiv i undervisningen. Metoden har kritiserats från ett normkritiskt håll för att lägga makten över inkludering och acceptans hos de som följer normen, för att inte se att annorlundaskapet finns inom den egna gruppen, och för att leda till enkla sanningar som bara blir komplement till en annars oförändrad struktur.<sup>71</sup>

*Metod 3: Undervisning som kritiserar privilegier och Andragörande.* Undervisningen ska lära elever att tänka kritiskt, se förtryck och verka för en samhällsförändring genom att fokusera på både normer och exkludering, liksom på hur normalitet och privilegier skapas och upprätthålls. Utmaningarna för metoden ligger i att balansera synen på förtryck som strukturellt, utan att ge intrycket att det drabbar alla lika eller är omöjligt att förändra. Metoden måste också hållas så öppen att elever kan dra slutsatser och finna nya vägar som läraren själv inte kunnat förutse, så att en hegemoni inte bara byts mot en annan.<sup>72</sup>

*Metod 4: Utbildning som förändrar eleverna och samhället.* Förtryck skapas när vissa diskurser, särskilt sådana som marginaliserar eller ger privilegier, återupprepas gång på gång. Detta aktualiseras inte minst i skolans undervisning med sitt nödvändiga urval av ämnesinnehåll och en tradition av att förmedla en vetenskapligt ”objektiv” kunskap. För att verkligen förändra krävs att de trygga och sammanhållande ”sanningar” vi använder för att förstå världen och oss själva ifrågasätts och bryts, att ämnen inte undervisas på samma sätt som tidigare – om vi inte ska reproducera samma normer och förtryck som tidigare. En nyckel anses vara *contradictory voices*, röster som motsäger normer och som står emot varandra både inom och mellan olika diskurser.<sup>73</sup>

---

<sup>68</sup> Kumashiro (2002)

<sup>69</sup> Se Bromseth (2010), RFSL (2012),

<sup>70</sup> Kumashiro (2002), s. 33-39

<sup>71</sup> Bromseth (2010), s. 61f; Kumashiro (2002), s. 3, 39-44

<sup>72</sup> Kumashiro (2002), s. 44-50

<sup>73</sup> Bromseth (2010), s. 72; Kumashiro (2002), s. 50-54, 57-59

Kumashiros avsikt är inte att ställa metoderna mot varandra eller hävda en progression genom de första metoderna och fram till den sista. Men antiförtryck kan inte komma ur mer empati eller bara mer kunskap, han ser sökandet efter den slutgiltiga kunskapen, sanningen, som i sig problematisk och ansluter sig därmed starkt till normkritikens poststrukturalistiska kunskapssyn. Det som behövs är enligt Kuashiro andra röster, inte därför att de berättar *sannare* historier utan för att de berättar *andra* historier, med andra politiska konsekvenser. Lärare och elever måste på samma gång utföra en antiförtryckande undervisning, samtidigt som de problematiserar just dess metoder.<sup>74</sup>

## Naturkunskap och normkritik

Begreppet *normkritik* finns inte i Lgy11. Däremot återkommer normkritikens grund och mål, att kunna se och bedöma normer, på flera ställen i läroplanen. Tre uppdrag återkommer gång på gång i läroplanens inledande del, alla tre centrala för normkritiken. För det första ska elever tillägna sig ett kritiskt förhållningssätt, de ska kunna se alternativ och konsekvenser, analysera värderingar och påståenden på ett kritiskt sätt, i linje med ett naturvetenskapligt förhållningssätt. Det andra målet handlar om lärares ansvar att tydligt redovisa vilka perspektiv och värderingar som olika kunskaper vilar på och vilken avsändare olika värderingar har så att det blir möjligt för eleverna att analysera och ta ställning till dem. För det tredje ska det i undervisningen finnas en aktiv diskussion om vad kunskap är, och kontextbundenheten i vad som anses vara viktig kunskap idag, igår och i framtiden ska lyftas så att elever kan utveckla en förståelse för kunskapers relativitet.<sup>75</sup>

Naturkunskap är ett av de ämnen där normer nämns som en del av ämnesinnehållet. Utöver den generella ansatsen att eleverna ska utveckla förmågan att kritiskt värdera och ta ställning står det utskrivet i naturkunskapskursernas centrala innehåll att elever ska reflektera över och diskutera normer. Normkritik beskrivs i kommentarsmaterialet till läroplanen som en del av det naturvetenskapligt kritiska förhållningssätt som elever ska tillägna sig, genom vilket de lär sig se hur fakta kan vara knutet till värderingar och att normer genomsyrar olika budskap. I ämnesplanen lyfts normmedvetenheten specifikt i anslutning till två ämnesområdet, sexualitet och relationer, samt livsstil och media. Naturvetenskaplig kunskap ska användas för att ”kritiskt pröva ovetenskapligt grundade påståenden” som kan ligga bakom de normer som framförs i media och samhälle, något som inte i sig inte nödvändigtvis är normkritiskt, men i det praktiska utförandet har möjlighet att bli det. Normkritik beskrivs utöver detta i kommentarerna som något som ska riktas mot naturvetenskapen själv för att se hur den också har verkat förtryckande.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Kumashiro (2002), s. 42, 57, 202

<sup>75</sup> Skolverket (2011a), s. 6-10, 12

<sup>76</sup> Skolverket (2011a), s. 126f, 132; Skolverket (2011b)

# Metod

## Material och urval

I studien undersöks frågeställningarna hur hållbar utveckling definieras, hur problemskapare, offer och aktörer beskrivs och vilka normer och normkritiska perspektiv som uttrycks i läroböcker för gymnasiekursen Naturkunskap 1b, och resultaten relateras till såväl läroplanen Lgy11 som till de teoretiska perspektiv rörande hållbar utveckling och normkritik som beskrivits ovan. För att kunna bedöma kursböckerna utifrån dessa perspektiv ingår enbart läroböcker som utkommit efter det att Lgy11 började gälla, vilket innebär utgivningsår 2011 eller senare. Dessa kursböcker är därmed skrivna eller reviderade med syfte att uppfylla den senaste läroplanens mål gällande undervisning i hållbar utveckling och normmedvetenhet. Sedan 2011 har sex läroböcker i Naturkunskap 1b getts ut och av dessa har tre valts ut för denna studie. Studiens omfattning tillåter inte ett studium av alla sex läroböcker, och en begränsning till tre böcker ger dessutom bättre möjligheter till en kvalitativ studie än en granskning av all tillgänglig litteratur.

Det har inte varit möjligt att få tag på försäljningssiffror eller storlek på upplagor för att på så sätt kunna välja läroböcker utifrån störst spridning och användning. Istället har urvalet skett genom lottning via slumpvalsgenerator.<sup>77</sup> Av de slumpade böckerna är två utgivna 2011 och har tidigare utgåvor anpassade till föregående läroplaner, medan den tredje läroboken är utgiven 2014 och nyskriven utifrån Lgy11. Med en granskning av tre av de sex relevanta böckerna är förhoppningen att resultaten från dessa böcker är tillräckligt representativt för att ge trovärdighet till studien. Dock görs inte anspråk på generaliserbarhet till de läroböcker som inte ingår i studien.

Eftersom hållbar utveckling har såväl ekologiska som sociala och ekonomiska dimensioner, och enligt läroplanen ska genomsyra hela utbildningen, kan inte läroböckernas presentation av hållbar utveckling antas vara begränsad till vissa avsnitt i boken. Valda läroböcker ingår därför i sin helhet i studien, inget ytterligare materialurval inom litteraturen görs. Den kvalitativa metod som används innebär att fokus läggs på bokens presentation av hållbar utveckling, oavsett om den ges i samlad form eller som genomsyrande perspektiv.

Följande läroböcker ingår i studien;

Henriksson, Anders (2011). *Synpunkt 1b: naturkunskap 100 p*

Jonsson, Fredrik (2014). *Naturkunskap. 1B, Välj din väg*

Lundegård, Iann (2011). *Naturkunskap. 1b*

## Analysmetod

Studiens första frågeställning ”Hur definieras hållbar utveckling och hur beskrivs relaterade problemskapare, offer och aktörer” har framförallt en kvalitativ natur. Det som efterfrågas är innehållsliga och idémässiga aspekter av texten som inte fångas genom kvantifiering. Studien använder därför en kvalitativ innehållsanalys baserad på kritisk diskursanalys. En kvalitativ innehållsanalys syfte är att på ett systematiskt sätt studera och beskriva en texts innehåll. Det som söks är, med Göran Bergström och Kristina Boréus ord, ”... **manifesta** inslag i texter, dvs. sådant som uttrycks explicit. Men sökandet efter manifesta inslag kan också användas får

---

<sup>77</sup> <http://www.random.org/>



att komma åt det inte fullt utsagda.”<sup>78</sup>. Just denna utgångspunkt används för att besvara studiens andra och tredje frågeställningar om texternas normer och normkritiska perspektiv. Normer förmedlas i texter både direkt och explicit, som när författare beskriver vad som är självklart och sant eller vilka handlingar som bör utföras, och indirekt genom val av vilka ord och bilder som väljs och väljs bort. Att studera det manifesta i texter, vad som skrivs och avbildas, kan då analyseras med syfte att se de underliggande antaganden och normer som utgör det ”inte fullt utsagda”.

Studiens tredje frågeställning ”I vilken utsträckning finns ett normkritiskt perspektiv i granskade texter” är analytisk, syftet är att reflektera över huruvida texterna i sina presentationer och underliggande normer kan sägas ha ett normkritiskt perspektiv, och hur detta tar sig uttryck. Analysen sker genom att studera resultatet av innehållsanalysen med hjälp av kriterier hämtade från normkritiken, som utifall texten beskriver vetenskap och kunskap som kontextuella och nödvändiga att kritisera, om olika perspektiv och kritiska röster hörs i texten och om beskrivna problem eller utmaningar analyseras utifrån underliggande strukturer, förtryck och normer.

Kritisk diskursanalys, Critical Discourse Analysis (CDA), används inom normkritiken för att analysera hur relationerna mellan dominans, diskriminering och makt manifesteras i och genom språk i politisk diskurs, ideologier, media och utbildning; ”Discourse is socially *constitutive* [...] in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it”.<sup>79</sup> Genom att studera hur diskurser framställs, upprepas och förändras vill man synliggöra hur normer uttrycks och förändras. Kritisk diskursanalys är inte en väldefinierad empirisk metod utan snarare ett samlingsnamn för lingvistiska analystekniker och olika sociala teorier som delar synen på diskurser som kontextuella, och vars analys fokuserar på frågor om makt och förtryck. Analysenheten har ofta ett större omfång än inom annan språklig analys och hela texter analyseras.<sup>80</sup> Metod för datainsamling anpassas efter forskningsfrågan och datasamlandet ses inte som en skarpt avgränsad fas av arbetet, istället överlappar analys och materialinsamling så att den första analysen leder till nya frågor och svar som i sin tur analyseras vidare.<sup>81</sup>

Denna simultana analys och materialinsamling används också till viss del i denna studie. I ett första skede görs en datainsamling där alla läroböckers texter och bilder som berör någon aspekt av hållbar utveckling sammanställs. I de fall aspekter tycks saknas i någon av böckerna sker en extra kontroll för att försäkra att aspekten verkligen saknas. Därefter granskas de sammanställda texterna utifrån frågorna 1-7 nedan. Frågorna 1-6 har konstruerats för att kunna besvara den första och andra frågeställningen, medan den 7e frågan berör studiens tredje frågeställning. Frågornas karaktär är sådan att insamlingen av svar och analys av dessa svar sker överlappande. För att kunna bedöma vilka som i texterna framställs som problemskapare, offer och aktörer, liksom vilka eventuella normer och strukturer som bidrar till utmaningarna för att nå en hållbar utveckling, krävs en analys under insamlingen.

Frågor;

- 1 Hur definieras hållbar utveckling?
- 2 Finns alternativa definitioner representerade?
- 3 Problematiserar definitionen?

---

<sup>78</sup> Bergström (2012), s. 50f

<sup>79</sup> Wodak (2001), s. 39f

<sup>80</sup> Blommaert (2000), s. 448ff, 450f; Kumashiro (2002), s. 50; Wodak (2001), s. 39

<sup>81</sup> Blommaert (2000), s. 448; Meyer (2001), s. 3, 23ff

- 4 Vem beskrivs som problemskapare? Individer (kön, etnicitet, klass), regioner, institutioner?
- 5 Vem beskrivs som offer? Individer (kön, etnicitet, klass), regioner, institutioner?
- 6 Vem beskrivs som aktör? Individer (kön, etnicitet, klass), regioner, institutioner?
- 7 Vilka underliggande strukturer, system eller normer beskrivs orsaka de utmaningar för hållbar utveckling som presenteras?

## Genomförande

Tillvägagångssättet i studien är en anpassad form av kvalitativ innehållsanalys.<sup>82</sup> Utifrån frågeställningarna, normkritisk teori och kritisk diskursanalys konstruerades ett analysinstrument i form av de frågor ovan som anger vad som ska noteras under studien av materialet. Dessa frågor var närvarande under hela genomläsningen av materialet, för varje nytt stycke och kapitel i de granskade läroböckerna ställdes samtliga frågor på nytt och de eventuella svar som materialet gav på frågorna noterades kontinuerligt för respektive bok. För att möjliggöra en så lika bedömning av materialet som möjligt, och för att i möjligaste mån undvika att tidigare resultat skulle påverka hur senare material i samma bok lästes, granskades alla böcker parallellt, några kapitel i taget i respektive bok.

Under läsningen antecknades med citat alla texter och bilder som ansågs relatera till någon av den hållbara utvecklingens tre dimensioner; texter som relaterar människan till naturen, behandlar ekosystem och miljöproblem (den ekologiska dimensionen), texter om rättvisa, hälsa, resursfördelning och jämlikhet (den sociala dimensionen) samt texter som relaterar till samhällsekonomi, konsumtion och livsstil (den ekonomiska dimensionen). Dessutom noterades texter som uppmanar till handlingar, värderingar eller normer kopplade till någon av hållbar utvecklings dimensioner. Viktigt att notera är dock att detta inte betyder att granskade läroböcker explicit relaterar dessa texter till hållbar utveckling, utan att detta är min tolkning av vad som ryms i begreppet. Denna tolkning har gjorts mycket vid i studien för att omfatta det mesta böckerna beskriver kring dessa frågor. Texter som behandlar problem där enskilda individer framställs som både problemskapare, offer och aktörer, som drogmisbruk, har inte ansetts ingå i hållbar utveckling och finns därför inte med i studien.

Efter genomgången analys sammanställdes respektive boks svar. Utifrån den kvalitativa ansatsens tanke om att *vad* som sägs och *hur* det sägs är viktigare än *hur många gånger* det sägs<sup>83</sup> kvantifierades inte resultatet, utan en enkel sammanställning av resultaten gjordes. Den enda utförda kvantifieringen var i form av att räkna hur många olika aktörer, offer och problemskapare som respektive bok nämner. Valet kan problematiseras utifrån själva den diskursteori som används för studien, där diskursers upprepningar är av stor betydelse. Diskursteorin menar dock detta inte i en enkel kvantitativ mening där fler upprepningar av en specifik utsaga är direkt relaterat till starkare norm eller större förtryck. Diskurser är att betrakta som omfattande system och skulle i denna studie snarare ses i de samlade svar respektive bok ger.

Insamlat material sammanställdes och sorterades efter aktörer, offer och problemskapare och vidare i kategorier om människor, regioner och institutioner. De sammanställda resultaten kunde sedan granskas och jämföras mellan dessa olika grupper, samt mellan de olika granskade läroböckernas innehåll i de olika grupperna. På resultatet lades normkritiska raster

---

<sup>82</sup> Bergström (2012), s. 54ff

<sup>83</sup> Bergström (2012), s. 80

som belyser makt, kön, etnicitet och normer vilket berör det ”inte fullt utsagda” i materialet, vad som kan utläsas om materialets antaganden, normer och underliggande värderingar. Detta skedde i form av den diskussion som följde och analyserade de insamlade resultaten.

### Reflektion över metoden

De vetenskapliga begreppen *validitet*, att studien mäter det som den hade för avsikt att mäta, och *reliabilitet*, att studien har genomförts och redovisats på ett sådant sätt att någon annan kan upprepa studien och få ett liknande resultat, härstammar från kvantitativa undersökningsmetoder. För en kvalitativ undersökning som denna måste dessa bedömningsgrunder delvis omtolkas för att kunna avgöra om en studie har genomförts på ett vetenskapligt sätt. Inom den kritiska diskursanalysen lyfter man fram att undersökningen ska vara representativ, trovärdig och valid. Den ska utöver detta syfta till *completeness*, en kritisk diskursanalys är komplett när nya data och en ny lingvistisk studiemetod inte ger några nya resultat.<sup>84</sup> Inom den kvalitativa innehållsanalysen är det möjligt att tala om extern och intern validitet som mål för undersökningar, där extern validitet innebär att slutsatserna som dras av studien är generaliserbara och intern validitet avser studiens trovärdighet.<sup>85</sup>

All typ av kvalitativ analys sätter subjektiviteten hos forskaren i fokus. Forskaren samlar in data manuellt, utifrån egna avväganden av vad som besvarar frågorna och vad som inte gör det, och analyserar sedan materialet utifrån sin egen förståelse och bedömningsförmåga. Det innebär att tolkningen och analysen av nödvändighet har en subjektiv komponent. Det kan handla både om intrasubjektivitet, att forskaren bedömer saker på olika sätt vid olika tillfällen, och intersubjektivitet, att en annan forskare skulle tolka materialet på ett annat sätt. Detta kan anses problematiskt men är en utmaning för all forskning, då all forskning innehåller avgränsningar, urval och mänskliga tolkningar av resultaten, oavsett om de samlats manuellt eller maskinellt.

Det den kvalitativa ansatsen möjliggör är att bedömningar av komplexa material, såsom diskurser, kan göras, vilket innebär att andra resultat än genom kvantitativa studier kan erhållas. För att minska intrasubjektiviteten i denna studie studerades de olika böckerna i undersökningsmaterialet parallellt. Svaren analyserades på samma sätt gemensamt samt i flera omgångar för att försvåra för olika tolkningsmallar att utvecklas mellan böckerna. Däremot genomförs ingen studie av en annan forskare för att jämföra resultat. Målet om fullständighet som beskrivs av den kritiska diskursanalysen är svårare att uppfylla för en studie av det här omfånget, här utförs studien enbart genom ovan beskrivna frågor och metoder, vilket innebär att andra metoder kan ge andra perspektiv och resultat som kompletterar eller motsäger dem som redovisas här.

Vad gäller subjektiviteten betonas här att ingen forskare och ingen forskningsansats kan göra anspråk på neutralitet och objektivitet, något som också återkommer inom normkritikens problematiserande av vetenskapliga sanningskrav. Denna studie avser att så långt det är möjligt inhämta och studera material på ett transparent och likvärdigt sätt som ger studien extern och intern validitet. Detta möjliggör en upprepbarhet av studien, vilket välkomnas utifrån både vetenskapliga krav på upprepbarhet och normkritikens lyftande av flera röster och perspektiv för problematisering och gestaltning av andra berättelser.

---

<sup>84</sup> Meyer (2001), s. 29

<sup>85</sup> Merriam (1998), s. 198ff

# Läromedelsanalys

## Definition av hållbar utveckling

Begreppet hållbar utveckling förekommer i alla tre granskade läroböcker (se Tabell 1), men tar i explicit form mycket olika stor plats, från en ensam mening i *Synpunkt 1b* till flera sidors utveckling av begreppet, dess olika dimensioner och aktuella frågor i *Naturkunskap 1b* och, i något mindre utsträckning, i *Välj din Väg*. I *Synpunkt 1b* saknar definitionen avsändare och presenteras som ett ”begrepp” med en viss betydelse, som skiljer sig en aning från Brundtlanddefinitionen. Bokens författare väljer att inte ta med skrivningen om att hållbar utveckling handlar om en viss form av utveckling, istället ger han skrivningen en mer normativ karaktär genom att lägga till orden ”vi måste”. Det som presenteras är alltså ett begrepp som kräver vissa handlingar av oss, men där kravens avsändare är osynliga och begreppets plats i samhället inte beskrivs.

Tabell 1. Definition av hållbar utveckling i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Hållbar utveckling</b>			
Definition	”Detta begrepp står för att vi måste tillgodose dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov”	”..en utveckling som tillgodoser våra behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina”	”..en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra möjligheterna för framtida generationer att tillfredsställa sina behov”
Avsändare	Nej	Brundtlandrapporten	Gro Harlem Brundtland, 1987
Kritik av definitionen	Nej	Nej	Nej
De tre dimensionerna	Nej	Ja, relateras till varandra	Ja, beskrivs som sammanhängande
Alternativ definition	Nej	Nej	Nej, denna är ”den vanligaste definitionen”

Böckerna *Välj din väg* och *Naturkunskap 1b* ger begreppet avsändare genom att beskriva att det kommer från Brundtlandrapporten respektive Gro Harlem Brundtland. I *Naturkunskap 1b* situeras begreppet också genom framhävet av dess betydelse för globala möten. I dessa böcker går det att förstå mer av begreppets sammanhang och användning genom författarnas beskrivningar av vad begreppet betyder, dess olika dimensioner och vilka större frågor, som hälsa, jämlikhet och fattigdom, som hör samman med strävan efter en hållbar utveckling. Läsaren leds att förstå att hållbar utveckling är något som berör både individnivå och globala samarbeten. *Naturkunskap 1b* ger en ytterligare dimension genom att poängtera tolkningens och handlingarnas kontextualitet. Författaren beskriver hur frågorna i hållbar utveckling har sett olika ut historiskt och kommer förändras på sätt vi inte nu kan veta, och att olika frågor prioriteras av olika länder eftersom det globalt finns olika utmaningar i olika länder.

Ingen av böckerna problematiserar eller kritiserar begreppets definition eller visar på något av den kritik som har förts fram kring hur definitionen kan tolkas och användas på sätt som är problematiska för miljö och för vissa grupper. Inte heller ger någon av böckerna alternativa eller kompletterande definitioner av hållbar utveckling. Det finns därmed en osynlig auktoritet i böckerna när det gäller hur man ska se på och definiera hållbar utveckling. Definitionen gäller som sann därför att den, i *Synpunkt 1b*s fall, inte alls presenteras som en definition utan som att *detta är Hållbar utveckling*, eller för att den, i de andra två böckernas fall, kommer ur en FN-rapport eller från den tidigare norska stadsministern. *Naturkunskap 1b* ger dock en antydning till att Brundtlanddefinitionen inte är den enda möjliga definitionen genom att skriva att detta är ”den vanligaste” definitionen och att det då, underförstått, finns andra möjliga definitioner. Men dessa får då av läsaren antas vara mindre sanna eller relevanta eftersom de inte är lika vanliga och inte inkluderades i läroboken.

## Problemskapare

Som *problemskapare* definieras i studien alla människor, länder, regioner och institutioner som i böckerna anges bidra till eller vara en del av miljöproblem, sociala problem eller andra fenomen som kan kopplas samman med utmaningar för att uppnå en hållbar utveckling, oavsett om författaren nämner begreppet hållbar utveckling eller inte. För att i studien kunna definiera vem som är problemskapare (och i följande analyser kunna definiera offer och aktörer) har det varit nödvändigt att utgå ifrån att jag själv och författaren delar vissa normer; som att miljöförstöring, minskad biologisk mångfald, resursslöseri etc. är problem för en hållbar utveckling, och att jämlikhet, miljövård, påverkan etc. är positivt. Detta har krävts eftersom författarna endast i undantagsfall explicit skriver att något är ett problem, eller att något är en lösning eller positivt mål.

Detta kan tolkas på olika sätt. Dels kan det handla om att författarna strävar efter en, i normkritiska ögon problematisk, objektivitet i sin framställning, genom att enbart konstatera vad de anser vara faktum och låta läsaren själv bedöma om detta är problematiskt eller ej. Det kan också bero på att författarna anser att de själva och eleverna delar grundläggande normer om vad som är problem och vad som är eftersträvansvärt och att det då inte är nödvändigt att skriva ut detta.<sup>86</sup> Detta antagande osynliggör författarens underliggande normer och det finns en risk att eleven, i de fall då delade normer eller tillräckliga kunskaper för att värdera fenomenen saknas, missförstår texten. Både en strävan efter objektivitet och ett antagande om delade normer kan mycket väl vara fallet för alla tre böcker. I de enstaka fall där det inte, genom förmodat delade normer eller författarens egen beskrivning av fenomenet, har gått att avgöra om något anses vara problematiskt eller ej har eventuella problemskapare, offer och aktörer uteslutits ur studien.

### *Problemskapande människor*

I läromedlen framställs människor, länder och institutioner<sup>87</sup> som problemskapare. När det gäller mänskliga problemskapare används mycket ofta termen *människan*, eller *människor*, *vi* och *man*, mer sällan definieras vilka människor som avses (se Tabell 2). Detta är ur ett normkritiskt maktperspektiv problematiskt eftersom det omöjliggör processen att lägga

---

<sup>86</sup> Bergström (2012), s. 81

<sup>87</sup> I studien används *institutioner* för att beteckna alla former av strukturer som inte går att klassificera som grupper av människor eller nationer, till exempel industrier

ansvaret för problem och därmed också för nödvändiga förändringar hos de individer och institutioner som har del i problemen<sup>88</sup>. Det är svårt att lägga ansvaret för problem hos *man* eller *människan*, och även den mer aktivt inkluderande formen *vi* är problematisk då det inkluderar och skuldbelägger personer som inte nödvändigtvis har någon del i problemen. Att använda dessa övergripande former kan anses rimligt när det gäller att beskriva övergripande processer som hur människor i alla tider har förändrat sin närmiljö, men blir problematiskt när specifika problem som orsakas av vissa grupper människor, till exempel i västvärlden, tillskrivs hela mänskligheten. Som exempel kan nämnas att *människan* och *man* beskrivs som skyldiga till avverkning av tropisk skog, export av teknikavfall, tillverkning av konstgödsel, hårt fiske och en ökad köttkonsumtion, problem som skulle kunna tillskrivas specifika grupper.

Två av böckerna, *Synpunkt 1b* och *Naturkunskap 1b* inkluderar vad man skulle kunna kalla *problemskapande offer*, eller ofrivilliga problemskapare. Skillnaden i beskrivningen av dessa problemskapare jämfört med andra är att för dessa anges förmildrande omständigheter, en förklaring av att grupperna orsakar problemen på grund av fattigdom eller för sin egen överlevnad. I *Synpunkt 1b* beskrivs hur fattiga människor i Afrika bidrar till jorderosion eftersom de har behov av bränsle och att beslutsfattare i fattiga länder ”tvingas” bygga vägar och turistanläggningar i känsliga miljöer på grund av rika turisternas krav på bekvämlighet. I *Naturkunskap 1b* förklaras lokalbefolkningens avverkning av tropisk skog med deras behov av odlingsmark och kopplas samman med större skogsbolags avverkning som tränger ut lokalbefolkningen och därmed framställs som det verkliga problemet. Detta sätt att visa bakomliggande strukturer är, om än i något rudimentär form i läroböckerna, helt i linje med normkritikens strukturella maktanalys.

Tabell 2. Problemskapande människor i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Problemskapare</b>			
<i>Människor</i>	Vi	Vi	Vi
	Människan	Människan	Människan
	Människor	Människor	Människor
	Världens befolkning	Världens befolkning	Jordens befolkning
	Man	Man	Man
	Turister (rika länder)	Regeringar	Narkotikaodlare
	Fattiga i Afrika		Lokalbefolkning som odlar i tropisk skog
	Beslutsfattare i fattiga länder		Patienter
	Amerikaner	Svenskar	Svenskar
	Européer		-Hushållen
	-Investerare		
	Svenskar		
	-Konsumenter		
	-Hushållen		
	Kineser		
	-Investerare		

<sup>88</sup> Bromseth (2010), s. 33; RFSL (2012), s. 11

De mänskliga problemskaparna har få attribut som möjliggör en normkritisk granskning utifrån kön, klass eller etnicitet. Etnicitet finns det störst koppling till i *Synpunkt 1b* som listar flera nationaliteter som problemskapare, varav alla utom Kina hör till västvärlden. Övriga två läroböcker nämner endast svenskar som problemskapare, och då framförallt i form av att hushållen producerar stora mängder sopor. Böckernas bildurval delvis bekräftar och delvis avviker från detta. I *Synpunkt 1b* finns två bilder relaterade till problemskapare; en ung asiatisk kvinna i vänthall och vita turister på safari, båda bilderna refererar till resandets problematik. Boken *Välj din väg* har mycket få fotografier, de två bilder som relaterar till problemskapare visar en ung vit kvinna som shoppar kläder och en ung något mörkhyad man som har shoppat via datorn. Den tredje boken, *Naturkunskap 1b*, har många bilder som visar människor, en etnisk mångfald bland bilderna, fler bilder på kvinnor och på människor av olika klass eller ekonomisk status än de andra böckerna. Resandets problemskapare är vita män och kvinnor, shopparen är en vit medelålders man, narkotikaodlaren i Sydamerika är kvinna och läkemedelsproducenterna är indiska män och kvinnor.



Bild 1. Problemskapare, från boken *Naturkunskap 1b*

Den mest explicita bilden för problemskaparen återfinns också i *Naturkunskap 1b* och visar hur en kraftig västerländsk medelålders man i skjorta och slips jonglerar med bilder som visar en avgassprutande bil, hamburgare, flygplan, dator, en kundvagn och olika valutasymboler (se Bild 1). Han omges av små tunna silhuetter som kan antas föreställa människor från olika länder i syd. Bilden kan ur ett normkritiskt perspektiv anses vara både belysande och problematisk. Belysande eftersom den sammanfattar och visar många av de attribut som finns hos problemskapare när det gäller hållbar utveckling; att västerlänningar bidrar långt mycket mer till problemen än människor i det globala syd, att män gör det i större utsträckning än kvinnor,<sup>89</sup> att resor och konsumtion är två stora problem. Det problematiska i bilden ligger dels i stereotypin om hur övervikt kopplas till att vara en dålig människa genom att problemskaparen framställs just som tjock, dels i hur människorna som representerar syd presenteras; som ansiktslösa skuggor med olika attribut som får dem att framstå mer som stereotypa offer, många ser ut att vara barn, två stödjer sig på käppar, två bär tungt och två sitter på marken.

<sup>89</sup> Arora-Jonsson (2011)

### Problemskapande regioner och institutioner

Det är en viss skillnad mellan antalet problemskapare som nämns i de tre läroböckerna, men alla beskriver fler länder, regioner och institutioner än människor som problemskapare (se Tabell 3 och 4). *Naturkunskap 1b* står för flest med 51 olika problemskapare, varav hela 26 institutioner, och har flest unika och specificerade problemskapare. Minst antal finns i *Välj din väg* med 39 beskrivna problemskapare. Boken utmärker sig genom att problemskaparna anges som grupper, de enda namngivna länderna är Sverige och USA, och Östersjöländerna står för många av de problemskapande institutionerna. Mellan dessa i antal placerar sig *Synpunkt 1b* som skriver om 46 olika problemskapare och står för flest mänskliga problemskapare, men avsevärt färre institutioner, bara drygt hälften så många som *Naturkunskap 1b* har med.

Övervikten av nationella och institutionella problemskapare kan ses som positivt i och med att det pekar på de sektorer och strukturella system som skapar och upprätthåller problem. Men det går också att problematisera att alla författare väljer att beskriva ”transportsektorn” som problemet snarare än människor som väljer att flyga och använda bensindrivna bilar, politiker som beskattar flygbränsle mindre än annat bränsle etc. Det mänskliga handlandet osynliggörs när det gäller problemskapandet, men görs desto tydligare när det gäller aktörer för förändring.

Tabell 3. Problemskapande länder och regioner i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Problemskapare</b>			
<i>Regioner</i>		Världen Västvärlden Andra delar	Den rika världen Den fattiga världen
	Länder Produktionsländer Varma länder Andra länder Länder på frammarsch	Länder De flesta länder Rika länder Västvärldens länder Fattigaste länderna	Rika länder Industriländer
	USA	USA	USA Australien
	Europa EU-länder Centraleuropa Övriga Europa Brittiska öarna Sverige	Europa Länder runt Östersjön Sverige	Södra Europa Länder runt Östersjön Sverige
	Asien Indien Japan Kina		Asien Indien Japan Kina Ryssland Sydkorea



Alla tre granskade läroböcker täcker in hela världen bland problemskaparna (se tabell 3). Analogt med hur människor i utsatta positioner blir problemskapare på grund av omständigheter förklaras vissa länders eller regioners problemskapande genom att hänvisa till att deras handlingar beror på faktorer som man måste acceptera – som att fattiga länders ökande utveckling ger större miljöpåverkan, men att utveckling i sig är rätt och måste få ske. I *Naturkunskap 1b*, och i ännu högre grad i *Välj din väg*, framställs den rika världen som den främsta problemskaparen när det gäller historiska och nutida utmaningar för en hållbar utveckling, intressant nog saknas det perspektivet helt i *Synpunkt 1b* som istället främst beskriver olika avgränsade miljöproblem och dess lokala eller regionala problemskapare.

Företag och industrier dominerar listan över problemskapande institutioner (se tabell 4). Jordbruket och trafiksektorn, inkluderat sjöfarten, är de enda problemskapare som nämns i alla böcker. *Naturkunskap 1b* fördjupar definierandet av problemskapare genom att beskriva bakomliggande verksamheter som kolgruvor och oljefält. Men där boken verkligen står ut är dess problematisering av verksamheter som inte nämns i de andra böckerna; djurfabriker, läskjättar som Coca Cola, stora ineffektiva återvinningsföretag som konkurrerar ut lokala återvinnare – ett typexempel på hur olika röster inom samma fält kan lyftas fram.

Tabell 4. Problemskapande institutioner i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Problemskapare</b>			
<i>Institutioner</i>		Vårt samhälle Samhällen -I Östersjöländerna	Samhällen Sjukhus
		Media Tidningar	Media Tidningar Radio TV
	Trafiksektor -I Sverige Internationell sjöfart	Trafik -I Östersjöländerna	Transportsektorn Motortrafik Sjöfart Illegala fiskeflottor
	Företag Industri Tobaksbolag Metallindustri Soptippar Risfält Kemisk industri Kraftvärmeverk -I Kina Skogsbruk Jordbruk Läkemedelsindustri i Asien	Företag -I Sverige Industri -I Östersjöländerna Tobaksbolag Etanolproduktion Förädlingsindustri Gruvindustri Jordbruk -I Europa -I Östersjöländerna Skogsbruk Reningsverk	Företag Industri Kolgruvor Oljefält Soptippar Jordbruk Djurfabriker Bananodling Matbutiker i Sverige Skogsbruk Skogsbolag Globala företag Läkemedelsindustri Återvinningsföretag Läskjättar Coca Cola

## Offer

Som offer definieras i studien alla människor, länder, regioner eller institutioner som i läroböckerna beskrivs som utsatta för negativa händelser som kan anses höra samman med miljöförstöring, sociala orättvisor, ett förändrat klimat eller andra frågor relaterade till utmaningar för hållbar utveckling. I alla läroböcker beskrivs fler grupper av människor än länder och regioner som offer (se tabell 5), och institutionella offer saknas helt utöver att *samhällen i Afrika* nämns vid ett tillfälle och här redovisas under regioner (se tabell 6).

Tabell 5. Mänskliga offer i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Offer</b>			
<i>Människor</i>	Människor	Människor Jordens befolkning	Människor Framtida generationer
	I Afrika Fattiga i Afrika Vid asiens floder Vid Indusfloden Vid Aralsjön Vid Tjernobyl	Fattiga människor Vid havskuster Vattenflyktingar	I fattiga områden Söder om Sahara Familjer i Afrika I låglänta länder I Maldiverna I Bangladesh Vid Tjernobyl Vid Fukushima Ursprungsbefolkning Gångkrigsoffer i Mexiko
	Rökare		Undernärda Överviktiga
	Barn i fattiga länder	Barn -I afrikanska länder Foster	Flickor -I fattiga länder -I Afrika Kvinnor -I fattiga länder -I Afrika
	Arbetare vid bananodlingar Lokala fiskare -I USA -I Västafrika	Bönder	Bönder -I Kerala Arbetare i Sverige I lägre samhällsklasser Soptippsarbetare -Zabaleen Lokala fiskare -I Östafrika -I Sverige
	Svenskar		

### Det allmänna offret

I alla böckerna förekommer det generella offret *Människan* (se tabell 5). I *Synpunkt 1b* är *Människan* offret för många av de problematiska fenomen som beskrivs, men det är

framförallt i *Välj din Väg* som detta ”allmänna offerperspektiv” blir framträdande. När författarna till *Synpunkt 1b* och *Naturkunskap 1b* beskriver hur en höjd nivå på havsytan framförallt drabbar människor i låglänta länder och exemplifierar med Bangladesh och Maldiverna, skriver författaren till *Välj din väg* att den höjda vattennivån drabbar nästan alla människor eftersom nästan alla människor lever nära kusten. Han differentierar därmed inte mellan hur vattenhöjningen drabbar t.ex. Sverige och hur den drabbar t.ex. de länder som nämns i de andra läroböckerna, trots att skillnaderna i mänsklig skada och ländernas ekonomiska och infrastrukturella möjligheter att hantera förändringen är mycket stora. Påståendet att en höjd havsytanivå kommer märkas i hela världen är inte problematiskt i sig, det problematiska ligger i att denna ”neutralitet” i beskrivningen förmedlar en bristande kunskap om hur de verkliga skeendena – naturvetenskapliga, sociala och ekonomiska – kommer se ut.

Tabell 6. Länder och regioner som offer i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Offer</b>			
<i>Regioner</i>	Varma länder	Länder Alla jordens länder Afrikanska länder Fattiga länder	Länder Torra och varma Tillväxtländer Länder med urberg Amerika -Mexikanska gulfen Australien
	Södra Europa Skidorter i Alperna Sverige Vitryssland Ukraina	Sverige	Europa Finland Sverige
	Bangladesh Malaysia Pakistan		Asien Indien Kina Pakistan
			Afrika -Samhällen Sydafrika
	Brasilien		Amazonas

### Specifisering och strukturell medvetenhet

Det är en väsentlig skillnad mellan böckerna i hur många offer som beskrivs, liksom hur specifika eller avgränsade dessa offergrupper är (se tabell 5 och 6). *Välj din väg* har en genomgående generell beskrivning av offer, det saknas bilder som anknyter till offer och bland de totalt 14 olika nämnda offren är majoriteten vida benämningar som *Fattiga*, *Jordens befolkning* eller *Alla länder*. Det enda land som nämns explicit är Sverige, och bland de något mer avgränsade grupperna återfinns *Vattenflyktingar*, *Bönder* och *Barn i Afrika*, vilket fortfarande är mycket övergripande beteckningar.

*Synpunkt 1b* benämner många av sina 24 offergrupper i relation till vattenfrågor som vattenbrist och ofta med en geografisk angivelse som placerar offren på kartan. Framförallt kopplas offren till Asien och Afrika, vattenbrist illustreras t.ex. med hjälp av ett foto på mörkhyade barnhänder runt en enkel vattenspump och markförluster illustreras med en manlig massaj med boskap. Utöver vatten- och markfrågor är det Europeiska länder som är offer. Europeiska länder nämns i samband med kärnkraftshaveriet i Tjernobyl, ozonhål och förändrade snöförhållanden på grund av global uppvärmning, och bilderna visar en vit manlig snowboardåkare och en ung vit kvinna på stranden. De mest avgränsade grupperna bland offren är arbetare på bananplantager, illustrerat av en bild på två manliga bananodlingsarbetare i Sydamerika, och lokala fiskare.

*Naturkunskap 1b* beskriver absolut flest offergrupper, 46 stycken, mer än tre gånger så många som finns i *Välj din väg* och nästan dubbelt så många som *Synpunkt 1b*. Det går inte att göra en direkt koppling mellan antalet nämnda offergrupper och hur väl läroboken förmedlar kunskaper om strukturellt förtryck eller är normmedveten, men i denna granskning visade det sig finnas en viss överensstämmelse. *Naturkunskap 1b* uppvisar en hög andel specificerade offergrupper, och lyfter dessutom fyra normkritiska perspektiv; kön, etnicitet, klass och kropp. Som enda lärobok beskriver *Naturkunskap 1b* flickor och kvinnor som en särskild offergrupp och beskriver hur de drabbas av ojämlika könsroller och stereotyper som bland annat leder till en högre sårbarhet för AIDS och minskade möjligheter att utvecklas och bidra till samhället. Det etniska perspektivet syns i hur författaren differentierar inom större grupper och lyfter fram vissa folkgrupper. Ursprungsbefolkningar beskrivs inte enbart som lokalbefolkningar utan med en egen identitet och i beskrivningen av människor som lever och arbetar på Egyptens soptipp beskriver han folkgruppen Zabaleen som invandrat till Kairo. I bildurvalet syns kvinnor från Afrika, Asien, västvärlden och Zabaleen. *Naturkunskap 1b* är ensam om att lyfta fram kropp och klass som en faktor för utsatthet. Författaren nämner hur överviktiga utsätts för fördomar och negativ särbehandling genom sina kroppars utseende, vilket kopplas till fördomar och utseendeideal. I avsnittet om folkhälsa jämförs tjänstemän och arbetare i hur deras genomsnittliga hälsa skiljer sig och det konstateras att människor i lägre samhällsklasser oftare råkar ut för vissa sjukdomar och har en kortare livslängd.

## **Aktörer**

I studien definieras människor, institutioner, länder och regioner som aktörer om de beskrivs ha handlat, ha ansvar för eller möjlighet att handla, på ett sätt som kan ha positiva effekter för någon aspekt av en hållbar utveckling. Det kan alltså röra sig om skilda handlingar som lagstiftning, inrättande av naturreservat, medvetna konsumtionsval eller påverkansarbete. Länder och institutioner som enligt författarna måste förändra sig för att det ska vara möjligt att uppnå en hållbar utveckling räknas också som aktörer, oavsett om dessa har påbörjat sin förändring eller ej.

### *Mänskliga aktörer*

Bland problemskaparna nämns *Du* inte en enda gång, men som aktör är *Du* återkommande, framförallt hos *Synpunkt 1b* och *Välj din väg* som med olika exempel talar om för läsaren vad hen kan göra för att bidra till en hållbar utveckling. I stort sett samma handlingar återfinns i *Naturkunskap 1b* med aktören *Vi* eller *Konsumenter*. Generella aktörer som *Vi* och *Man* är vanliga i böckerna och tillskrivs många handlingar, men i jämförelse med läroböckernas

beskrivningar av problemskaparna är det en högre individualisering och specificering (se tabell 7). I *Synpunkt 1b* återfinns aktörerna *skogsägare*, *markägare* och *medlemmar i miljöföreningar*, illustrerat av en bild på ett antal fågelskådare i olika åldrar. Majoriteten av de 41 aktörerna ligger dock bland institutionerna, framförallt i form av svenska myndigheter och industrier.

Tabell 7. Mänskliga aktörer i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Aktörer</b>			
<i>Människor</i>	Vi	Vi	Vi Alla
	Man	Man	Man
	Du	Du	Du
	Medlemmar i miljöföreningar Svenska skogsägare Svenska markägare	Individer Konsumenter Privatpersoner	Konsumenter Klimatkompenserare Privatpersoner Vegetarianer Veganer Resenärer Familjer Patienter Wangari Maathai
	Svenskar	Folk Sveriges befolkning	Ortsbefolkning i Indien Zabaleen -Kvinnor och barn Svenskar
	Svenska regeringen	Svenska riksdagen Beslutsfattare Stadschefer Regeringar Pekings ledning	Svenska riksdagen Beslutsfattare Politiker -I Östersjöländer
	Forskare -Svenska	Forskare -Svenska	Forskare Klimatforskare Marinekologer Stadsplanerare Läkare

*Välj din Väg* beskriver sina aktörer på samma övergripande sätt som den beskriver problemskapare och offer. Bristen på mångfald och differentiering bekräftas genom att *Välj din väg*, av de tre läroböckerna, återigen har det lägsta antalet med sina 37 namngivna aktörer. Makten att förändra läggs hos ledarna, bland de mänskliga aktörerna består många av personer i maktställning i form av regeringar och andra beslutsfattare, men det återkommer ständiga uppmaningar om att *Du* och *Konsumenter* ska påverka genom att göra medvetna val. Inga bilder finns som gestaltar mänskliga aktörer.

*Naturkunskap 1b*s många aktörer, 68 olika, har precis som bland dess problemskapare och offer både generella och specifika grupper och ger överlägset flest exempel på individuella

aktörer. Bland dessa återfinns allt från vegetarianer och stadsplanerare till det enda exemplet på en namngiven person; miljöaktivisten och fredspristagaren Wangari Maathai. Utöver bilden på henne finns ett flertal bilder på aktörer; klimatomdemonstranter av olika etnicitet, en kvinna och två barn ur Zabaleen, två indiska kvinnor som dricker den lokala läskan Kokam istället för Coca-Cola, vita män på cykel, en ung vit kvinna som handlar på Second Hand. Aktörer framställs därmed vara av olika kön och etniciteter.

Alla läroböcker lyfter fram forskaren som en viktig aktör, föga förvånande i ett ämne som naturkunskap. Historiskt, liksom idag, har kvinnliga forskare diskriminerats och osynliggjorts och forskaren har länge haft det självklara pronomenet Han. I både *Synpunkt 1b* och *Naturkunskap 1b* finns stycken som behandlar denna ojämlikhet. *Synpunkt 1b* berättar om den judiska kärnfysikern Lise Meitner som berövades sin rättmätiga del i Nobelpriset när hennes upptäckt enbart tillskrevs hennes manliga kollega. I *Naturkunskap 1b* beskrivs hur naturvetenskaplig forskning kritiserats för att bara ha undersökt frågor som formulerats av vita västerländska män och hur forskare i olika kulturer och länder har formulerat olika mål för forskningen – vilket av sammanhanget förstås som positivt. Alla granskade läroböcker skriver forskare i pluralis, det vill säga utan könsbestämt pronomen. *Naturkunskap 1b* skriver vid enstaka tillfällen *han/hon*, bilderna på forskare visar sju män och två kvinnor, alla vita.

Tabell 8. Länder och regioner som aktörer i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Aktörer</b>			
<i>Regioner</i>	Många länder	Länder Stater Alla länder Länder på frammarsch Soliga länder Västvärlden Städer	Länder Industriländer Utvecklingsländer Fattiga torra länder Länder med små vattenresurser Vissa länder
	USA		USA
	EU-länder	Sverige	Danmark
	Danmark	Stockholm	Norge
	Norge	Länder runt Östersjön	Storbritannien
	Storbritannien		Sverige
	Sverige		Tyskland
	Tyskland		Länder runt Östersjön
		Sendai	Japan
		Singapore	Kina
	Brasilien		

### Agerande offer

Att tilldela en aktörsroll kan ske av olika anledningar. Dels kan det, som nämnts tidigare och också utvecklas i nästa paragraf, handla om att lägga skuld och ansvar där det hör hemma, hos dem som orsakat problemen. Men att tilldela en aktörsroll kan också handla om att uppmärksamma att någon har förmåga att bidra till en förändring, oavsett om den har del i problemet eller ej. Denna skillnad blir en balansgång när det kommer till de människor och

länder som är särskilt utsatta för negativa effekter av klimatförändringar eller orättvisor. Att lyfta fram dessa ”offer” som aktörer balanserar mellan två risker. Å ena sidan riskerar man ett orättfärdigt ansvarsöverlämnande, där de som inte skapat problemen får hantera konsekvenserna av den rika världens livsstil och val. Å andra sidan riskerar man att osynliggöra att de människor och länder som oftast får vara enbart offer också innehar kunskap och förmågor att agera för förändring. Kanske är det denna svåra avvägning som gör att så få ”svaga” länder och människor lyfts fram som aktörer (se tabell 7 och 8).

I *Naturkunskap 1b* och *Välj din väg* poängteras i viss mån Västvärldens eller industriländernas särskilda ansvar för de klimatförändringar som kan ses idag, och i båda dessa böcker finns också ”agerande offer”. I *Synpunkt 1b* saknas både den rika världen som helhet och aktörer från mer utsatta sammanhang bland aktörerna, vilket leder tanken till att detta kan höra samman. Genom att visa på att västvärlden har det främsta ansvaret går det också att lyfta fram svagas möjligheter att agera. I *Välj din väg* är det *länder på frammarsch* och *soliga länder* som kommer närmast att klassas som agerande offer, så det ”agerande offret” är inte starkt framträdande. Tydligare är det i *Naturkunskap 1b* där både utvecklingsländer, fattiga länder och länder med små vattenresurser beskrivs kunna agera för en hållbar utveckling. Än mer framträdande blir det när författaren berättar om utsatta människogrupper som samtidigt framträder som aktörer; orsbefolkningar i Indien som protesterar mot läskjättar och kvinnor och barn från folkgruppen Zabaleen vars effektiva återvinningssystem sprids över världen.

### *Problemskapare med ansvar*

I alla läroböcker återkommer *företag*, *transportsektorn* (eller enskilda aktörer inom transportsektorn) och *Sverige* både som problemskapare och aktörer (se tabell 9). Böckerna ger också var och en ett par liknande agenter, som *skogsbruk*, *reningsverk* och *flygbolag*. *Synpunkt 1b* saknar, som tidigare nämnt, västvärlden eller motsvarande beteckning bland problemskapare och aktörer, men har *USA* och *EU-länder* som problemskapande aktörer. De andra två böckerna har just *Västvärlden* respektive *Industriländer* bland både aktörer och problemskapare.

Det finns en koppling mellan problemskapare och aktörer i läroböckerna, att den som orsakar problemen också har ett ansvar för att verka för förändring. Om man tar hänsyn till de ofta återkommande *vi*, *alla*, *man*, *alla länder* och liknande formuleringar formas bilden av ett gemensamt ansvar för att verka för förändring. Det finns dock få exempel på texter där författaren både namnger problemskapare, benämner offer och ansvarbelägger specifika aktörer. Detta kan delvis bero på en underförstådd värdering att om någon är problemskaparen så ska den också vara aktören för förändring. Dels beror det också på att problemskapare, offer och aktörer presenteras skilda från varandra. När problemskaparna *västvärlden* eller *vi* exporterar teknikavfall till fattigare länder och skapar offer i de människor som tar hand om avfallet presenteras det skiljt från aktörerna *beslutsfattare*, *företag* och *konsumenter* som kan anses ansvariga för att förändra detta, vilket mildrar ansvaret då det inte kopplas direkt till problemskapandet och dess offer, utan mer till ett generellt ansvar att konsumera medvetet eller stifta och följa lagar.

Tabell 9. Institutioner som aktörer i granskade läroböcker

	Henriksson (2011) <i>Synpunkt 1b</i>	Jonsson (2014) <i>Välj din väg</i>	Lundegård (2011) <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Aktörer</b>			
<i>Institutioner</i>	FN IPCC WWF	FN	FN WHO Miljöorganisationer FSC RSPO Fairtrade
	EU	EU	EU
		Samhällen	
	Sverige Staten Myndigheter -Naturvårdsverket -Kemikaliinspektionen Forskning -Artdatabanken Länsstyrelsen Kommuner -Miljökontor -Miljönämnd Företag Industri Skogsbolag Trafiksektor Miljövårdsorganisationer -SNF	Sverige Naturvårdsverket Företag Industri -Reningsverk -Tillverkare Transportsektor	Sverige Staten Vägverket Livsmedelsverket Läkemedelsverket Smittskyddsinstitutet Socialstyrelsen Kommuner Biståndsorganisationer Second hand-affärer
			Genbanker
	Ekoturismarrangörer		Företag Industri Affärer Bilfabrikanter Flygbolag Läkemedelsföretag Försäljare Producenter

## De osynliga

Ovan har sammanställts och behandlats alla namngivna problemskapare, offer och aktörer som går att finna i granskade läroböcker i relation till någon dimension av hållbar utveckling. Ett oväntat resultat under studien var dock hur påtagligt ofta de presenterade problemen och lösningarna saknade avsändare. Som tidigare nämnt är detta problematiskt när vi tittar på det genom ett normkritiskt raster. Vem är ansvarig att bära kostnaden för konsekvenserna om ingen anges som problemskapare? Vem kan ställas till svars för handlingar eller uteblivna sådana, om aktören är anonym? Utan ett namngivande blir både makt och ansvar osynligt.



I böckerna förekommer många problem och förändringshandlingar som till synes har osynliga problemskapare och aktörer. I *Tabell 10* finns de handlingar eller problem som helt saknar aktörer och avsändare i granskade läroböcker. Det visade sig vara en väsentlig skillnad mellan böckerna. Den bok som uppvisat störst mångfald och specificering av beskrivna problemskapare, offer och aktörer, *Naturkunskap 1b*, har nästan inga anonyma aktörer och problemskapare. De få handlingar som saknar avsändare skulle snarast kunna tillskrivas någon av de generella aktörerna eller problemskaparna, då t.ex. efterfrågan på palmolja är ett globalt fenomen, och uppgiften att ifrågasätta och utmana rådande kvinnosyn kan antas vara något som alla människor har. De andra två böckerna beskriver däremot främst problem och lösningar som skulle kunna tillskrivas specifika grupper eller institutioner. I *Välj din väg* återkommer de anonyma problemskaparna och aktörerna i flest situationer, något som stämmer väl överens med hur boken framförallt beskriver allmänna aktörer och problemskapare, där den anonyma då är den mest allmänna och osynliga av alla.

*Tabell 10. Problem och handlingar som helt saknar namngivna problemskapare och aktörer*

	<b>Henriksson (2011)</b> <i>Synpunkt 1b</i>	<b>Jonsson (2014)</b> <i>Välj din väg</i>	<b>Lundegård (2011)</b> <i>Naturkunskap 1b</i>
<b>Problemskapare</b>	<i>Anonym</i>	<i>Anonym</i>	<i>Anonym</i>
Ansvarig för	Utsläpp av freoner	Utsläpp av freoner Försurning	
	Soptippar	Silverutsläpp Sopförbränning Multiresistenta bakterier Utdikning av våtmarker	
	Onödig konsumtion Fler kor i världen Risodlingars metan Hårt torskfiske Konstbevattning av bomull	Dålig sopsortering Export av teknikskrot Export av vatten	Metan från betes djur Efterfrågan på palmolja
		Kompromisser mellan ekonomiska och ekologiska intressen	
<b>Aktör</b>	<i>Anonym</i>	<i>Anonym</i>	<i>Anonym</i>
Handling		Värdera ekosystemtjänster Förbjuda ämnen Mäta dricksvatten	Ifrågasätta och utmana rådande kvinnosyn
	Bevara och skydda olika skogstyper Kalka sjöar	Verka för minskad artutrotning	
		Solenergianläggningar	Genbanker
		Självförsörjning Återvinna läkemedel Inte överdosera läkemedel Sopsortera	

# Diskussion

## Normkritiska perspektiv

Av resultat och analys framgår att granskade läroböcker ofta antar ett allmänt och generaliserande perspektiv i behandlingen av problemskapare, offer och aktörer. Detta sker dels genom användandet av generella aktörer och problemskapare som *människan*, *vi* och *man* samt helt anonyma problemskapare och aktörer, och dels genom bristen på namngivna offergrupper. Detta har problematiserats utifrån ett normkritiskt maktperspektiv som hävdar nödvändigheten att lägga ansvaret där det hör hemma och visa vilka grupper som systematiskt blir lidande.<sup>90</sup> I beskrivningen av problemskapare, offer och aktörer finns generellt få attribut som visar på olika gruppers ansvar eller utsatthet, endast *Naturkunskap 1b* lyfter kön och klass och har en nyansering i beskrivningen av etnicitet, vilket speglas i bildurval. Övriga böcker har få bilder som relaterar till problemskapare, offer och aktörer och visar då framförallt vita personer som både problemskapare, offer och aktörer.

Läroböckerna saknar alternativa definitioner av begreppet hållbar utveckling och beskriver inte något av den kritik som har riktats mot den definition som böckerna använder sig av. Valet av definition motiveras inte i två av böckerna, men i *Naturkunskap 1b* motiveras valet med att definitionen är den vanligaste. Denna bok är den enda som antyder hur begreppet används i praktiken och hur begreppet kan betyda olika saker för olika länder och i olika tider. Bristen på problematisering av såväl begreppet hållbar utveckling som privilegier och ojämlikhet, och avsaknaden av vad Kumashiro benämner *contradictory voices*,<sup>91</sup> är genomgående i framförallt *Synpunkt 1b* och *Välj din väg*, som båda har mindre komplexa problembeskrivningar och inte visar på relationerna mellan problemskapare, offer och aktörer. *Naturkunskap 1b* beskriver i högre grad hur specifika grupper utför och drabbas av negativa handlingar, och gör ibland dessa relationer uttalade, samt har en antydning till framlyftande av *contradictory voices*.

I den beskrivning av *problemskapande offer* som förekommer i två av böckerna blir normen om fattiga länders rätt att utvecklas tydlig när dessas ökande bidrag till klimatproblemen åtföljs av explicita uttalanden om att de har rätt att utvecklas. Andra problemskapares underliggande motiv görs inte lika tydliga. För att läroböckerna ska kunna anses innehålla normkritiska perspektiv räcker det inte med att beskriva problem, dess skapare, offer och aktörer för förändring på ett nyanserat, sammanhållet och detaljerat sätt. Författarna måste också uppmärksamma de normer, värderingar eller förtryckande system som grundlägger och upprätthåller dessa problem. Förändring kommer, ur ett normkritiskt perspektiv, inte främst ur att enskilda problemskapare ändrar sitt handlande, utan ur förändrade normsystem som i sin tur leder till andra handlingar och sätt att strukturera samhällen.<sup>92</sup>

### *Synpunkt 1b*

Dessa ovan beskrivna normkritiska perspektiv saknas i det närmaste helt i *Synpunkt 1b* som förklarar problemen bakom global uppvärmning med *vår energikrävande livsstil* och den ökande konsumtionen med att *många* vill ersätta gamla produkter så fort nya modeller släppts. Den energikrävande livsstilen kopplas inte till privilegier, ojämlikhet eller värderingar

<sup>90</sup> Bromseth (2010), s. 33; RFSL (2012), s. 11

<sup>91</sup> Kumashiro (2002), s. 50-54, 57-59

<sup>92</sup> Bromseth (2010), s. 33, 38f, 136; Ceder (2010), s. 33

om resursutnyttjande, och viljan att konsumera relateras inte till t.ex. normer om konsumtion, livsstil och hur människovärde konstrueras. Begreppen hållbarhet och hållbar utveckling förekommer ett fåtal gånger och tycks vara mycket underordnade begrepp som miljövärd och bevarande av biologisk mångfald. Då författaren inte förklarar begreppet hållbar utveckling eller beskriver dess olika dimensioner torde det vara en utmaning för eleven att utifrån läroboken kunna leva upp till skolans mål att varje elev ”kan observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling”.<sup>93</sup>

Boken har en normativ framtoning i texterna som rör miljöfrågor, återkommande uppmanas läsaren att skaffa sig kunskap och att det är *viktigt* med olika naturvårdande och bevarande handlingar, utan att definiera varför dessa handlingar är viktiga. Åsikter och värderingar framställs inte som att de har någon avsändare, i de fall det sägs att vissa handlingar är viktiga att utföra verkar författaren utgå ifrån att skälen till handlandet eller värderingen är uppenbara från textens sammanhang eller grundar sig i gemensamma normer och värderingar mellan författaren och läsaren. Boken står därmed tydligt både i den första och andra undervisningstypologin; faktabaserad miljöundervisning och normerande miljöundervisning.<sup>94</sup>

### *Välj din väg*

När *Välj din väg* skriver att *vi måste* göra något handlar det oftast om att förändra tankar och prioriteringar. Utbildning framhävs i kraft av att kunna påverka tankar och ställningstaganden, samt för att det begränsar befolkningsökning och kan leda till en ökad jämställdhet. En ökad jämställdhet motiveras inte utifrån förtryck och rättvisa utan kopplas samman med ökad miljömedvetenhet, då samhällen som prioriterar jämlikhet enligt författaren också tenderar att prioritera miljö och hållbarhet. Författaren skriver att dagens linjära tänkande måste bytas mot ett cykliskt och att det måste ske en omprioritering av vilka värden som är viktiga hos såväl individer som samhällen och regeringar, såsom en högre värdering av ekosystemtjänsterna. Författaren nämner också att intressekonflikter, som den mellan ekologiska och ekonomiska intressen, försvårar tillräckliga satsningar på hållbar utveckling. Det är detta lyftande av värderingar och tankar som kommer närmast en normmedvetenhet i boken.

För att kunna säga att boken har normkritiska perspektiv skulle det dock behöva finnas en utveckling av vad författaren lägger i begreppen cykliskt och linjärt tänkande, vilka tankar och värderingar som behöver förändras och vad som ligger bakom nuvarande problematiska system. Den återkommande förklaringen till problemen är människors *behov*, främst av energi. Författaren gör ingen distinktion mellan behov och förbrukning, och utvecklar inte vad som konstituerar eller avgränsar ett behov från begär, så en ökad förbrukning framstår som detsamma som ökade behov. Både en överdriven konsumtion och miljövänliga omställningar benämns som *trender*. Trender är ett svårt begrepp att förhålla sig till, det antyder något flyktigt och det går inte att utläsa ur texten hur dessa trender hör samman med större strukturer, normer och värderingar, eller vilka problemskapare och aktörer som skapar eller förväntas förändra dem.

Bokens sammankopplande av miljöproblem med sociala och ekonomiska frågor, beskrivning av hur olika mänskliga intressen står i konflikt med varandra och miljön, samt öppenheten för

---

<sup>93</sup> Skolverket (2011a), s. 10

<sup>94</sup> Skolverket (2002), s. 13f; Scott (2003), s. 113-116

Undervisningstypologierna beskrivs på s.10 i uppsatsen

att det inte idag går att veta hur framtidens lösningar kommer se ut, placerar den framförallt i den tredje undervisningstypologin: undervisning om hållbar utveckling. Men boken saknar typologins normkritiska fokus, problematisering av vetenskap och benämning av både olika åsikter och dessas avsändare.<sup>95</sup>

### *Naturkunskap 1b*

Den tredje undervisningstypologin framstår tydligast i *Naturkunskap 1b* som visar en starkare sammankoppling mellan miljömässiga, sociala och ekonomiska frågor än övriga böcker. Så kopplas till exempel hållbar utveckling samman med jämställdhet, och folkhälsa till demokrati och ekonomisk jämlikhet. I boken nämns också olika åsiktsavsändare, och författaren lyfter vetenskapens kontextuella natur och kritik om hur den framförallt har formats av vita västerländska män. Boken är den av de tre granskade läroböckerna som i störst utsträckning kan sägas ha ett normkritiskt perspektiv. Ovan beskrivs hur boken vid ett par tillfällen anlägger ett köns- och etnicitetsperspektiv och också anknyter till kropp och klass. Det kan dock inte sägas att dessa perspektiv är genomgående eller fördjupade.

Boken nämner inte begreppet normer i samband med texter kopplade till hållbar utveckling, den beskriver dock hur människors beslut formas av givna lagar och regler, av vana och av att andra människor i ens närhet gör på samma sätt, vilket kan ses som en enklare omskrivning av normbegreppet. Författaren beskriver privatkonsumtionens koppling till förmodad lycka och frågar retoriskt om lycka kan köpas för pengar. Kritiken är inte explicit, men de upprepade exemplen ger intryck av en problematisering av konsumtionssamhället – särskilt då det föregås av ett konstaterande att naturen länge har betraktats som en aldrig sinande källa. Läsaren uppmanas till självreflektion så att de egna valen stämmer med etiska värderingar och fakta, i övrigt beskrivs förändring av tankar och handlingar som att det behöver ske en livsstilsförändring.

Vid ett tillfälle benämns strukturella mönster uttryckligen, då författaren beskriver hur ”gammaldags och ojämlika könsrollsmönster” förhindrar kvinnor i vissa fattiga länder från att ta initiativ och föreslå förbättringar, och hur en väg ut ur fattigdom då kan vara att ifrågasätta och utmana rådande kvinnosyn. Att ojämlika könsrollsmönster påverkar män och kvinnor globalt, och gör att kvinnor drabbas av klimatförändringars negativa effekter i högre utsträckning än män,<sup>96</sup> behandlas inte. Både vad gäller genusperspektiv och klassperspektiv har boken tagit de första stegen, ett benämning av hur kön och klass spelar roll för hur människor drabbas av förtryck eller sämre möjligheter. Men de steg som behöver följas, där detta analyseras i termer av makt, privilegier och normer, går inte att se.

### **Att undervisa för hållbar utveckling**

Den perfekta läroboken finns inte, men läroböcker får inte behandla ämnen på ett sätt som strider mot skrivningar i läroplaner och kursplaner. Det konstateras i Skolverkets granskning av läroböcker i rapporten *I enlighet med skolans värdegrund?*<sup>97</sup> Att hävda att de läroböcker som granskats i denna studie direkt strider mot läroplanen eller kursplanen i *Naturkunskap* är svårt utifrån studiens resultat och kursplanens relativa frihet i innehåll och upplägg. Men de

<sup>95</sup> Skolverket (2002), s. 13f; Scott (2003), s. 113-116

<sup>96</sup> Arora-Jonsson (2011)

<sup>97</sup> Skolverket (2006), s. 6

brister som lyfts i analys och diskussion delas med de läroböcker som Skolverket granskade; avsaknaden av olika perspektiv och bristen på definitioner och förklaringar som ger eleverna verktyg att analysera och reflektera kritiskt. Avsaknaden av författarpresentationer som beskriver dessas bakgrund, värderingar och kunskapssyn, som konstateras i Skolverkets rapport, gäller också denna studies granskade läroböcker.<sup>98</sup>

Skolverket förväntar sig ”att man inom skolan för en diskussion om innehållet i de läroböcker som används och reflekterar över hur dessa stödjer skolans uppdrag” och även förhåller sig kritisk till andra typer av läromedel, något som man är medveten om ställer mycket höga krav på lärare.<sup>99</sup> Denna förmåga till kritisk medvetenhet är dock nödvändig om lärare ska kunna leva upp till Lgy11:s skrivning om att lärare ska ”tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaper kan användas”.<sup>100</sup> Eftersom de underliggande värderingarna och perspektiven oftast förblir utsagda i granskade läroböcker vilar ansvaret för detta främst på lärarens förmåga att se och benämna dessa inför eleverna, och att komplettera läroböckernas perspektiv genom att inkludera ett urval av andra läromedel.

I Lgy11 ges läraren ett dubbelt uppdrag som kräver stor förmåga att få syn på och hantera samhälleliga och personliga normer och värderingar. Läraren ska förmedla de normer och värderingar som det svenska samhället sägs vila på, och eleven ska *fostras* till rättskänsla, tolerans och ansvarstagande och utveckla en vilja till att arbeta och verka i samhället.<sup>101</sup> Detta är ett uttalat värde-normativt uppdrag, elever ska under sin skoltid tillägna sig värderingar som är viktiga för det svenska samhället så att de kan delta i samhällslivet som anställda och röstande medborgare. Samtidigt ska skolan uppmuntra att olika uppfattningar förs fram, motiv och värderingar ska redovisas öppet, kunskapens relativitet belysas, och eleverna ska utbildas till kritiskt tänkande.<sup>102</sup> Eleverna finns därmed i spänningsfältet mellan en förväntan om att bli en god medborgare som delar samhällets grundläggande värderingar och deltar i dess system av arbetsliv, lagar och sociala koder, och en förväntan att själv kunna gå bortom just detta för att kunna utveckla samhället och finna vägar att hantera nutida och framtida utmaningar i form av klimatförändringar och globala strukturella problem. Eleverna ska både ta till sig samhällets normer och utmana dem. Det första behövs för att kunna verka i det samhälleliga systemet, det andra behövs för att kunna förändra det.

Alla granskade läroböcker uppmanar eleven till handlande, men handlandet är nästan uteslutande kortsiktigt. Det är vad Paul Vare och William Scott skulle benämna som ESD1, den första formen av *Education for Sustainable Development* (ESD), där man genom experters förmedlande av fakta, uppmaningar och värderingar söker få människor att tycka och handla på ett visst sätt.<sup>103</sup> Man kan se det som en sammansmältning av miljöundervisningens faktabaserade och normativa typologier. ESD1 är användbart för att snabbt kunna implementera förändringar inom områden där det råder i det närmaste konsensus och där ett konkret handlande måste ske snarast. Det handlar om konkreta, avgränsade mål och handlingar, som kräver att människor omfattar gemensamma värderingar och är utrustade med en grundläggande kunskap för att kunna utföra förändringarna. Detta blir synligt i läroböckernas många konkreta handlingsuppmaningar; att sopsortera, energispara, använda förnyelsebar energi, göra medvetna konsumtionsval etc. Men ESD1 blir

---

<sup>98</sup> Skolverket (2006), s. 45f

<sup>99</sup> Skolverket (2006), s. 6, 50

<sup>100</sup> Skolverket (2011a), s. 10

<sup>101</sup> Skolverket (2011a), s. 5f

<sup>102</sup> Skolverket (2011a), s. 5-10, 12

<sup>103</sup> Scott (2007)

problematiser om den inte kompletteras av den andra formen av utbildning för hållbar utveckling, ESD2. Två anledningar till detta lyfts; dels ändrar människor sällan sitt beteende enbart utifrån uppmaningar till det, och dels hänger framtiden inte bara på om vi gör ”rätt” saker just nu, utan på hur vi kan förändra oss, ifrågasätta tidigare beslut och hantera komplexitet och föränderlighet. ESD2 handlar om att bygga upp förmågan att förhålla sig kritisk till experters utlåtanden och att se de motsägelser och dilemman som finns i ett hållbart samhälle. ESD2 kan inte ersätta ESD1 eftersom det inte kan existera i ett kunskapsvakuum, de båda formerna kompletterar därmed varandra i en reflekterande kunskapshantering.<sup>104</sup>

Detta dynamiska lärande som samtidigt utmanar och förändrar tidigare kunskap kallas för *responsive learning*<sup>105</sup> och liknar starkt den handlingskompetens som elever ska rustas i inom utbildning för hållbar utveckling. Den formulerar den spänning som finns i läroplanen kring den normativa och normkritiska utbildning som elever ska få möjlighet att tillägna sig i skolan. Liknande perspektiv ges av Kumashiro i beskrivningen av de tredje och fjärde metoderna för antiförtryckande undervisning, och perspektiven har återkommande använts för att analysera resultaten i denna studie. Kumashiros tredje metod handlar om normerna, privilegierna och det strukturella förtryck som är nödvändigt att lära sig se, men där en fallgrop är uppfattningen att strukturellt förtryck eller negativa konsekvenser drabbar alla lika.<sup>106</sup> Den fjärde metoden är den som mest liknar Scotts och Vares ESD2. Kumashiro beskriver hur en utbildning som verkligen förändrar både individer och samhället inte kan bygga enbart på *mer* kunskap utan måste bestå av *disruptive knowledge* som ifrågasätter invanda sanningar, en obehaglig process som skakar om både lärare och elever.<sup>107</sup> Lärare måste dessutom, med Scott och Vares ord, ha en öppenhet för ”the unplanned directions that learners will take as a result of this engagement”<sup>108</sup>, annars blir en utbildning för hållbar utveckling endast en normöverförande övning, snarare än det transformativa lärande som formuleras av dessa författare och läroplanen<sup>109</sup>.

Som tecknats ovan överlappar läroplanen och Skolverket, Kumashiro, Scott och Vare, när det handlar om dubbelheten i att utbilda för förändring av samhället. Både när det gäller antiförtryckande normkritik och en socialt, ekonomiskt och ekologiskt hållbar utveckling krävs lärande och kunskap som ifrågasätter och ifrågasätts, granskar och granskas, förändrar och förändras. För läraren handlar det om att vara medveten och hjälpa elever till samma medvetenhet om de osynliga antaganden, normer och värderingar som påverkar såväl det egna handlandet, som globala och lokala bidrag till klimatförändringar och förtryck. Läraren har i detta att förhålla sig till en eller flera läroböcker som i sig själva också är problematiska och till synes omedvetna om dessa underliggande strukturer. Läroboken är en del av den diskurs som formas i klassrummet och hos de elever som använder boken. Den har tillsammans med läraren makt över vad som utesluts eller inkluderas och ”makt över tanken”<sup>110</sup> i hur åsikter och värderingar påverkas i en viss riktning. Denna makt går inte att undkomma, maktrelationer är liksom normer ständigt närvarande. Men läraren kan tillsammans med sina elever synliggöra både läroböckers, människors och institutioners värderingar, motiv och maktrelationer, och på så sätt komma ett steg närmare ett normkritiskt förhållningssätt och den handlingskompetens som behövs i strävan efter en hållbar utveckling.

---

<sup>104</sup> Scott (2007)

<sup>105</sup> Scott (2007)

<sup>106</sup> Kumashiro (2002), s. 44-50

<sup>107</sup> Kumashiro (2002), s. 42, 50-54, 57

<sup>108</sup> Scott (2007)

<sup>109</sup> Skolverket (2011a), s. 5ff

<sup>110</sup> Bergström (2012), s. 18f

## Slutord

Studien har sökt besvara frågeställningar som relaterar till mötet mellan normkritik och hållbar utveckling. Genom en diskursanalys sammanställdes tre läroböckers beskrivningar av problemskapare, offer och aktörer inom frågor relaterade till hållbar utveckling. De människor, länder, regioner och institutioner som benämndes i böckerna kunde analyseras utifrån de bilder och beskrivna attribut som gavs i böckerna, men oftare än motsatsen blev det ett konstaterande av en normkritiskt problematisk anonymitet.

Analysen fann normativa diskurser om önskvärt handlande, om vilka som är problemskapare och aktörer, och om ofta osynliga offer. Då böckerna i mycket liten utsträckning benämnde normer och strukturer eller belyste underliggande värderingar hos författare och olika agenter kan de sägas ha ett svagt normkritiskt perspektiv. Det normkritiska uppdrag som finns i skolans dubbla fokus på värderingsöverföring och ett kritiskt ifrågasättande vilar därför på den enskilda lärarens axlar, som därmed behöver en förmåga att se och hantera egna, samhälleliga och läroböckernas normer och de maktrelationer som pågår i undervisningen.

Studien är begränsad i sin bedömning av läroböckernas normer och normkritiska perspektiv då den enbart berör frågan om agenter och mottagare kopplade till hållbar utveckling. Det skulle vara intressant och ge annan kunskap om studien istället hade berört sexualitet, natursyn eller andra möjliga perspektiv där fler normer kan förväntas bli synliga. Studien har också ett explicit antropocentriskt perspektiv då den enbart fokuserar på mänskliga problemskapare, offer och aktörer och kan därmed inte säga något om hur författarna behandlar naturen som offer och förövare eller hur beskrivningen av människan konstrueras i relation till naturen i texterna, något som i hög grad handlar om maktrelationer och skulle vara ett intressant område att studera.

I studiens analys och bakgrund finns beskrivet vilka antaganden som ligger till grund för resultat och analys, vilka bland annat inkluderar antagandet om vissa delade värderingar mellan läroboksförfattarna och mig själv för att kunna avgöra om något anses vara ett problem eller inte. Detta är en viktig felkälla för resultaten om antagandena skulle visa sig inte stämma. Men det är också ett tecken på en genomgående brist hos läroboksförfattarna, det utsagdas dominans som försvårar för eleven i utbildningen för hållbar utveckling. När värderingar, normer och åsiktsavsändare står utsagda förhindras eleven från att tillägna sig en nyanserad kunskap, och hen får också svårt att ifrågasätta och reflektera över just detta.

Resultatens generaliserbarhet kan ses ur två perspektiv. Generaliserbarheten kan ses vara liten då urvalet av läroböcker innebär att enbart hälften av tillgängliga läroböcker granskats. Det är också möjligt att se en större generaliserbarhet av vissa grundläggande likheter hos böckerna då dessa, utöver att vara genomgående i de tre granskade böckerna, också återkommer i skolverkets läromedelsanalys. Men det är viktigt att påpeka att denna studies granskade läroböcker också uppvisar väsentliga skillnader sinsemellan gällande studiens frågeställningar. När det gäller reliabilitet och validitet har antaganden, värderingar och metod redovisats öppet för att möjliggöra både kritik och upprepbarhet.

Studien har gett ett bidrag till förståelsen för relationen mellan normkritik och hållbar utveckling och för hur läroböcker behandlar agenter inom området hållbar utveckling. Genom analys av resultat och genom en diskussion som relaterar olika utbildningsmetoder inom hållbar utveckling och normkritik till varandra förstärks normkritikens plats som en del av en praktik och undervisning syftande till hållbar utveckling.

# Tack

Mikael Niva, för handledning

Siw-Inger Halling, för intressanta perspektiv på hållbar utveckling

Ronny Alexandersson, för allt runtomkring



## Källor

- Arora-Jonsson, Seema (2011). *Virtue and vulnerability: Discourses on women, gender and climate change*. *Global Environmental Change* 21 (2011) 744–751
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012). *Textens mening och makt –metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskusanalys*, 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björndahl, Gunnar & Castenfors, Johan & Dahlén, Sandra & Wahlberg, Sara (2011). *Frank gul: naturkunskap. 1b*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Blommaert, Jan & Bulcaen, Chris (2000). *Critical Discourse Analysis*. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 29 (2000), pp. 447-466
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (2010). *Normkritisk pedagogik : makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Ceder, Simon (2010). *Magisteruppsats: På väg mot en ny sex- och samlevnadsundervisning –med utgångspunkt i en queerpedagogisk teoriutveckling*. Malmö: Malmö högskola
- Englund, Boel (2010). Vad gör läroböcker? I Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen – Läromedelsstudier i teori och praktik*, (s. 279-294). Lund: Studentlitteratur
- Elmeroth, Elisabeth(2012). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Fjellestad, Danuta & Wikborg, Eleanor (1995). *Reading texts: an introduction to strategies of interpretation*. Oslo: Scandinavian University press
- Griggs, David (2013). <http://www.project-syndicate.org/commentary/redefining-sustainable-development-by-david-griggs> (2014-11-16)
- Hadzalik, Aida (2014). <http://www.regeringen.se/sb/d/19442/a/249681> (2014-11-13)
- Henriksson, Anders (2011). *Synpunkt 1b: naturkunskap 100 p*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Maria & Nord, Andreas (2011). *Funktionell textanalys*. Lund: Studentlitteratur
- International institute for sustainable development (2013). <https://www.iisd.org/sd/> (2014-11-16)
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen, undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Jonsson, Fredrik (2014). *Naturkunskap. 1B, Välj din väg*. Lund: NA Förlag
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling education - queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFarmer
- Libris (2014). <http://libris.kb.se/hitlist?q=Naturkunskap+1b&r=&f=simp&t=v&s=b&g=&m=10> (2014-11-26)
- Linnéuniversitetet (2014). <https://medarbetare.lnu.se/stod-och-service/hallbar-utveckling/vad-ar-hallbar-utveckling> (2014-11-16)
- Lundegård, Iann (2011). *Naturkunskap. 1b*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier Utbildning

Lärarnas nyheter (2010). <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2010/06/04/hej-normkritik> (2014-11-15)

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (2014). *Skola i normer*, 2 uppl. Malmö: Gleerup

Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Rev. and expanded ed. San Francisco: Jossey-Bass

Meyer, Michael & Wodak, Ruth (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Temaskrift: Lärande om hållbar utveckling*. Stockholm: Liber

NE, Nationalencyklopedin (2014).

[http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/norm-\(2-handlingsregel\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/norm-(2-handlingsregel)) (2014-11-15)

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/värdering> (2014-11-15)

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/brundtlandrapporten> (2014-11-16)

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hållbar-utveckling> (2014-11-16)

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/aktör> (2014-11-17)

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kritik> (2014-11-23)

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/diskurs> (2014-11-28)

Olofsdotter-Jönsson, Britt (2004), refererar Susan Owen.

<http://miljoforskning.formas.se/sv/Nummer/September-2004/Innehall/Ovriga-artiklar/Hallbar-utveckling/> (2014-11-16)

RFSL ungdom & Forum för levande historia (2006). *BRYT! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm: RFSL Ungdom

RFSL (2012). *Konstruktiv normkritik: En rapport om normkritik i Europeiska socialfondens projekt*. Tema Likabehandling Distribution

Riksdagen (2011). *Motion 2011/12:Ub496*. [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Ett-normkritiskt-perspektiv-i-\\_GZ02Ub496/?text=true](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Ett-normkritiskt-perspektiv-i-_GZ02Ub496/?text=true) (2014-11-24)

Scott, William & Gough, Stephen (2003). *Sustainable development and learning: framing the issues*. London: Routledge Falmer

Scott, William & Vare, Paul (2007). *Learning for a Change Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development*. Journal of Education for Sustainable Development September 2007 vol. 1 no. 2 191-198

Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Liber Distribution

Skolverket (2006). Rapport 285: *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2009). *Pressmeddelande*.

<http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2009/arbetet-mot-diskriminering-och-krankande-behandling-maste-starkas-1.84594> (2014-11-11)

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Lgy11)*. Stockholm:Fritzes

Skolverket (2011b). Naturkunskap Alla kommentarer, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/nak?tos=gy&subjectCode=nak&lang=sv> (2014-11-13)

Skolverket (2012). *Skolverkets redovisning av nyttan av det internationella arbetet för utbildning för Hållbar utveckling*. Redovisning Dnr 84-2012:386. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3009](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3009) (2014-11-15)

SOU 2004:104 (2004). *Att lära för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes

Svenska FN-förbundet (2012). <http://www.fn.se/fn-info/vad-gor-fn/utveckling/hallbar-utveckling/> (2014-11-16)

The Encyclopedia of Earth (2013). <http://www.eoearth.org/view/article/156365/> (2014-11-16)

UNECE (2004). [http://www.unece.org/oes/nutshell/2004-2005/focus\\_sustainable\\_development.html](http://www.unece.org/oes/nutshell/2004-2005/focus_sustainable_development.html) (2014-11-16)

UNESCO (2014). <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> (2014-11-13)

Wodak, Ruth (2001). Critical discourse analysis. I Hyland, Ken & Paltridge, Brian (red.), *Continuum Companion to Discourse Analysis*, (s. 38-53). London: Continuum