



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Miljö och hållbarhet i slöjdundervisningen.

- Läroplansförändringar 1962–2019.



Tim Linderholm
Ämneslärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SL2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Jan van Boeckel
Examinator: Esko Mäkelä
Kod: HT19-6300-008-L9SL2A

Nyckelord: slöjd, läroplan, kursplan, miljö, hållbar utveckling, FN:s miljökonferenser,

Abstract

Utifrån tanken om att miljöfrågor är både viktigare och mer aktuella än någonsin, syftar arbetet till att kartlägga hur miljö- och hållbarhetsaspekter formulerats i de svenska läroplanernas allmänna del och slöjdämnets kursplan från och med införandet av grundskolesystemet 1962 fram till det förslag på en reviderad kursplan som Skolverket lade fram hösten 2019. De utgivna läroplanerna har getts en kortfattad beskrivning där förändringar gällande skolans verksamhet och slöjdämnets karaktär redogjorts för. Miljö- och hållbarhetsperspektiven har beskrivits utifrån FN:s internationella miljökonferenser från 1970-talet och framåt och de dokument konferenserna resulterat i, som bidragit till att forma begreppens innebörd. Undersökningen gjordes genom att med hjälp av läroplansteori via en komparativ innehållsanalys analysera de utgivna läroplanerna för att se vilka likheter och skillnader som förekommer gällande miljö- och hållbarhetsfrågor och hur dessa har förändrats över tid. Undersökningen visade att miljö- och hållbarhetsfrågor varit en del av alla läroplaner sedan införandet av grundskolan men att det under åren varierat i omfång och karaktär. Förändringarna diskuteras i förhållande till för tiden aktuella miljökonferenser för att se vad som kan ha bidragit till att läroplanerna och kursplanerna förändrats över tid. Vidare diskuteras vad miljö- och hållbarhetsperspektiven kan få för betydelse i praktiken utifrån Goodlads (1979) teori om läroplanens fem nivåer och hur perspektiven får olika innebörd för olika aktörer.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund	3
2.1	En gemensam läroplan	3
2.2	Slöjdämnet kursplaner 1962 till 2011	3
2.3	Den föreslagna revideringen av Lgr 11	6
2.4	Kunskapssynen i slöjdämnet kursplaner	7
2.5	Begreppen miljö och hållbarhet	9
2.6	Skolverket och Agenda 2030	11
3	Teoretiskt perspektiv	12
4	Syfte och frågeställningar	14
5	Metod	15
5.1	Val av metod	15
5.2	Komparativ textanalys	15
5.3	Innehållsanalys	15
5.4	Urval	16
5.5	Kritiska aspekter	16
5.6	Etiska aspekter	17
6	Resultat	18
6.1	Miljö & hållbarhet i Lgr 62	18
6.2	Miljö & hållbarhet i Lgr 69	19
6.3	Miljö & hållbarhet i Lgr 80	19
6.4	Miljö & hållbarhet i Lpo 94	20
6.5	Miljö & hållbarhet i Lpo 2000	21
6.6	Miljö & hållbarhet i Lgr 11	22
6.7	Miljö & hållbarhet i den föreslagna revideringen av Lgr 11	23
6.8	Resultatsammanfattning	23
7	Diskussion	25
7.1	Metoddiskussion	25
7.2	Resultatdiskussion	26
7.2.1	Miljökonferensernas påverkan på läroplansutvecklingen	27
7.2.2	Miljö- och hållbarhetsaspekterna i praktiken	29
7.2.3	Slutsats	30

7.2.4	Vidare forskning.....	30
8	Referenslista.....	31

1 Inledning

Vi lever i en tid där vi ständigt påminns om hur vårt levnadssätt påverkar vår planets klimat. Allt för länge har vi människor nyttjat de icke förnybara resurserna utan att tänka på konsekvenserna, något som under de senaste åren tagit allt större plats i den offentliga debatten vilket bidragit till att allvaret har nått ut till fler. Året 2019 präglades på många sätt av miljödebatten och stora miljöhändelser. Skogsbränder, smältande isar och rekordvärme är bara några av de saker som påverkat mänskligheten de senaste åren. Att miljöfrågorna har fått större utrymme i det offentliga rummet märks på flera sätt, inte minst att den svenska miljöaktivisten Greta Thunberg tilldelades det ansedda priset *Time Person of the Year* för sin kamp för att få politiker och andra policymakare att sluta upp bakom vetenskapen och ta ansvar för vår planets situation. Dessutom gav den icke-vinstdrivande organisationen American Institute of Biological Sciences ut den omtalade artikeln *World Scientists' Warning of a Climate Emergency* (2019), där ledande forskare utropade nödläge för vår planet efter mänsklighetens resurshantering de senaste decennierna. Artikeln skrevs under av inte mindre än 11 000 forskare.

Som blivande slöjdlärare är ett miljö- och hållbarhetsfokus naturligt, då slöjd är ett ämne där olika typer av material används och går åt i elevernas arbetsprocesser. När jag själv varit ute i skolor under utbildningens praktikperioder, har jag märkt att eleverna ofta inte har ett naturligt miljötank i deras arbetsprocesser. Ofta ser man en elev som klipper ut ett mönster mitt på ett tyg eller sågar ut den bit de själva behöver i mitten av en plywoodskiva, utan att tänka på hur de kan gå till väga för att minska resursanvändningen. Jag har även märkt att det ibland saknas en kunskap hos eleverna om vad olika typer av material har för miljöpåverkan, och hur de kan applicera ett miljömedvetet tankesätt i deras arbetsprocess. I Skolverkets utvärdering av slöjddämnet (NÄU-13, 2015) framkommer det att eleverna uppfattar slöjddämnet som ett roligt ämne men att de har svårt att se nyttan med det. Med utgångspunkt i dagens konsumtionsamhälle där vi hellre köper nytt än lagar det vi har, ger slöjdundervisningen tillfälle att bygga en förståelse hos eleverna om hur vi kan ta tillvara på våra resurser.

När Skolverket lagom tills det att jag tar min examen från ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet presenterade ett förslag till en ny reviderad kursplan för slöjddämnet, kändes det därför givet att se hur miljö- och hållbarhetsfrågor lyfts fram i det nya förslaget. Miljö- och hållbarhetsperspektivet väckte min nyfikenhet över hur skolan har hanterat frågorna även i tidigare läroplaner och kursplaner, och jag bestämde mig därför för att undersöka hur frågorna kommit till uttryck i de läroplaner som getts ut sedan den nuvarande grundskolan infördes 1962, och vad som kan ha påverkat hur miljö- och hållbarhetsfrågorna formulerats i de olika läroplanerna.

En annan orsak till mitt intresse för den nya förslagna revideringen av kursplanen är att när jag snart tar min examen efter fyra och ett halvt års studier där utbildningen utgått från kursplanerna i den nuvarande läroplanen, *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011), kommer implementeringen av en reviderad kursplan innebära att allt det man lärt sig under utbildningen hamnar i ljuset av den reviderade

kursplanen. Det känns därför relevant att se hur revideringen skiljer sig från tidigare läroplaner för att se hur implementeringen av en ny kursplan kan komma att påverka min kommande yrkesroll. Även om det första förslaget till revideringen kan komma att ändras, är det ett faktum att läroplanen förr eller senare kommer att genomgå en förändring, och man kan därför anta att de tendenser som genomsyrar revideringsförslaget speglar de förändringar som kommer vara en del av den nya kursplanen.

Då jag anser att miljöfrågan är oerhört viktigt, känns det utifrån dessa tankar både intressant och givande både för min kommande yrkesroll som för andra lärare, att undersöka hur miljö- och hållbarhetsfrågor har formulerats i läroplaner och slöjdämnet kursplaner sedan införandet av grundskolan. Min förhoppning är att öka förståelsen kring hur läroplansutvecklingen sett ut och vad miljöfrågor haft för roll genom åren.

2 Bakgrund

För att läsaren ska få förståelse om relevanta delar av det här arbetet kommer kapitlet ge en kortfattad bakgrund kring införandet av den nuvarande läroplansformen i och med genomförandet av grundskolan 1960. Sedan ges en presentation av läroplanerna 1962 - 2011 samt det revideringsförslag Skolverket lagt fram som ligger till grund för arbetet. Vidare ges en förklaring till hur kunskapssynen har förändrats i de olika läroplanerna och hur miljö- och hållbarhetsbegreppen bör förstås utifrån de internationella miljökonferenser som bidragit till att forma begreppen och hur de förändrats över tid. Kapitlet avslutas med en redogörelse över hur Skolverket förhåller sig till Agenda 2030.

2.1 En gemensam läroplan

Enligt Lundgren (2015) har det historiskt sett aldrig funnits ett utbildningsystem som inte haft någon typ av mål och innehåll för undervisningen, och om det har det har den inte klarat sig länge. I Sverige har mål och innehåll för undervisningen formulerats på olika sätt och i olika typer av policydokument, men i och med implementeringen av den nioåriga grundskola i början utav 1960-talet, då man lämnade de tidigare parallellskolesystemet bestående av dels den kommunala skolan, *folkskolan*, och dels den akademiska skolan, *realskolan*, har de sedan dess presenterats i det svenska utbildningssammanhanget i det vi i dag kallar för läroplan (Lundgren, 2015; Borg 2016). Frågan om hur den svenska skolan skulle organiseras och utvecklas väckte stor debatt under första halvan av 1900-talet då en äldre och en nyare syn på utbildning stod emot varandra. Läroverkets gamla syn på utbildning med ledord som disciplin och klassisk bildning stod i kontrast till de nya tankar och idéer om utbildning som dök upp tillsammans med den samhällseliga utvecklingen. Efter nazismens och fascismens framfart över Europa ansåg man skolans uppdrag om att värna om och säkerställa demokratin som allt viktigare (Lundgren, 2015). Till följd av oenighet kring hur skolan skulle utvecklas och vilka kunskaper som ansågs vara relevanta för eleverna att lära sig beslutade Riksdagen om att införa nioårig skolgång på prov. Många ställde sig kritiska till införandet av en skola för alla och var osäkra på huruvida en sådan skola skulle fungera i praktiken med tanke på elevernas olika sociokulturella bakgrund, deras förmåga i skolan samt huruvida de planerade att studera vidare efter grundskolan eller inte (Riksarkivet, u. å.). Redan innan provperioden var över beslutade dock regeringen 1962 om att införa en ny skolform som kom att kallas ”grundskola”. Samma år som regeringens beslut om införandet av grundskolan kom det en ny skollag och nya stadgar för utbildningen. Skolan var nu indelad i tre stadier; lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Alla elever i Sverige skulle från och med nu gå i samma sorts skola med utgångspunkt i samma läroplan, *Lgr 62*. Sedan *Lgr 62* har det getts ut fem läroplaner; *Lgr 69*, *Lgr 80*, *Lpo 94*, *Lpo 2000* samt den nuvarande *Lgr 11*.

2.2 Slöjdämnets kursplaner 1962 till 2011

Införandet av läroplanen för grundskolan 1962 föregicks av över 20 års förarbete. En anledning till det långa förarbetet var att införandet av *Läroplan för grundskolan 1962* (fortsättningsvis refererad till som *Lgr 62*) även innebar en reformation av hela skolväsendet i

och med den nya formen av grundskola. Lgr 62 var ett gediget och ambitiöst dokument där skolans mål och riktlinjer samt detaljerade anvisningar om hur undervisningen skulle gå till presenterades på 105 tvåspaltiga sidor (Borg, 1995). För slöjdämnet innebar implementeringen av Lgr 62 att ämnet frångick de tankar om att eleverna främst skulle tränas i hantverksskicklighet som var dominerande på 1930–1950-talet och fick ett mer formellt bildningsideal (Hartman, 2014). Inledningsvis i slöjdens kursplanstext anges huvudmoment och anvisningar för undervisningen separat för textil, trä- och metallslöjd (Borg, 1995). Anvisningarna om vad som ska göras i varje årskurs är detaljerat beskrivet i kursplanstexten (Borg, 1995; Hartman, 2014). Undervisningen skulle ske genom verklighetsnära uppgifter som motsvarade sådant som förekom i elevernas vardag. På så sätt skulle elevernas bildning öka genom att de blev mer självständiga i deras planering och genomförande samt bidra till att de utvecklade deras manuella färdigheter. Det fanns även ekonomiska aspekter inom slöjdämnet då eleverna skulle ges möjlighet att utveckla kunskaper kring hem och hushåll där de exempelvis i textilslöjden skulle jämföra kostnaden av att tillverka något själva istället för att köpa en färdig produkt (Hartman, 2014). Liket de tidigaste formerna av slöjdämnet på 1800-talet, då slöjden var uppdelad i *gosslöjd* och *flickslöjd* (Borg, 2008), fanns det i Lgr 62 skrivningar om en könsuppdelning i ämnet då det står skrivet att ”även om flickorna i regel torde komma att undervisas i textilslöjd och pojkarna i trä- och metallslöjd, skall pojkarna kunna delta i textilslöjd och flickorna i trä- och metallslöjd” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 329).

Enligt Borg (1995) ska *Läroplan för grundskolan 1969* (fortsättningsvis refererad till som Lgr 69) inte ses som en helt ny läroplan utan som en revidering utav Lgr 62. En av de huvudsakliga anledningarna till revideringen var att lärarna efterfrågade mer konkretion i läroplanen (Flodin, 2008). I Lgr 69 återfanns en tydligare koppling mellan skolan och samhället och tanken om ”eleven i centrum” var något av ett nyckelbegrepp och anvisningarna om vad som skulle undervisas i varje årskurs var trots lärarnas önskan om en mer konkret läroplan mindre detaljerade än i den tidigare läroplanen (Borg, 1995). För första gången angavs en gemensam text för hela slöjdämnet och pojkar och flickor undervisades i blandade grupper i textil- respektive trä- och metallslöjd i årskurs 3–6 (Borg, 1995; Hartman, 2014). Det påpekades även att slöjdprodukten bör ses som ett redskap för att nå syftet och undervisningen skulle hjälpa eleverna att utvecklas manuellt, intellektuellt och emotionellt (Borg, 1995). Det framhövdes även att eleverna inte skulle ta sig an för svåra och tidskrävande arbeten utan att undervisningen istället skulle planeras in i olika arbetsområden eftersom omstruktureringen bidrog till att lärarna fick dubbelt antal elever att undervisa men hälften så mycket tid till varje elevgrupp. Undervisningen skulle trots det inte helt utgå från färdiga modeller utan eleverna uppmuntrades till att ta egna initiativ och att arbeta på självständigt (Borg, 1995; Hartman, 2014).

Efter direktiv från utbildningsministern om en ny läroplan 1976 fastställdes 1980 den nya läroplanen, *1980 års läroplan för grundskolan* (fortsättningsvis refererad till som Lgr 80). Utifrån internationella idéer där slöjdämnet utvecklats till de mer tekniskt präglade ämnena ”Craft Design” och ”Industrial Art”, som i exempelvis Finland, där ämnet beskrivs som ”Crafts as a Finnish school subject has similarities with the design and technology education

and the technology and engineering education of other countries” (Porko-Hudd, Pöllänen, & Lindfors, 2018, s. 29), tillsattes det under arbetet med läroplanen en arbetsgrupp med uppgift att se över relationen mellan ämnena slöjd och teknik. Arbetsgruppen kom dock fram till att behålla ämnet i sin ursprungliga form som det initierats i Lgr 62 och Lgr 69 (Borg, 1995). Slöjdämnet beskrevs nu dock mer övergripande med tre huvudmoment: (1) skapande verksamhet, (2) produktion och konsumtion samt (3) miljö och kultur (Borg, 1995; Hartman, 2014). Formuleringarna i Lgr 80 skiljer sig betydligt från de i både Lgr 62 och Lgr 69, och de tidigare detaljerade anvisningarna från Lgr 62 är nu ersatta med friare undervisningsformer med en kontinuitet genom ämnets olika kravnivåer (Borg, 1995). Hela Lgr 80 genomsyras av ett helhetstänk, både i den övergripande allmänna delen och i ämneskursplanerna. Helhetstänket ska ske genom en samverkan mellan skolan och samhället, mellan föräldrar och skolan och mellan olika ämnen och även mellan textil- och trä- och metallslöjd (Hartman, 2014). Eleverna ska även genom slöjdundervisningen ”utveckla sin skapande förmåga genom praktiskt arbete och få handlingsberedskap i sitt vardags- och arbetsliv (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 129).

Sveriges Riksdag fattade beslut om en ny läroplan våren 1994 och *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna 1994* (fortsättningsvis refererad till som Lpo 94) gavs ut samma år. I och med införandet av Lpo 94 avskaffades Skolöverstyrelsen som tidigare haft en stor roll i arbetet med att ta fram nya läroplaner och Utbildningsdepartementet använde sig istället av en tillsatt expertgrupp som ansågs mer lämpade att anpassa den nya läroplanen till de allt snabbare samhällsliga förändringarna (Borg, 1995). Den stora nyheten var övergången från en regelstyrd skola till den nya målstyrda skolan. I Lpo 94 presenterades två olika typer av mål, *mål att sträva mot*, som ”anger inriktningen på skolans arbete” och *mål att uppnå* som ”uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan” (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 9). Slöjdundervisningen skulle bidra till elevernas generella utveckling men även elevernas personliga utveckling och deras tro på den egna förmågan. Slöjden skulle bidra till att eleverna stärkte sin självständighet och lära dem ta ansvar och slutföra projekt genom att de själva planerade och genomförde slöjdarbeten. I Lpo 94 gavs de estetiska och hantverksmässiga kunskaperna mindre utrymme gentemot tidigare läroplaner och betonade istället vikten av elevernas individuella utveckling genom slöjdprocessen (Hartman, 2014). Vad gäller formuleringar och ordval har Lpo 94 mer gemensamt med Lgr 69 än Lgr 80 (Borg, 1995). År 2000 kom det en revidering av Lpo 94 där mycket av det nya innehållet förstärktes. Slöjdundervisningen benämndes nu som ett verktyg för eleverna att åstadkomma generella kunskaper och förmågor som skulle hjälpa eleverna att klara uppgifter i det dagliga livet. Slöjdprocessen var central medan de mer ämnesmässiga kunskaperna saknades (Skolverket, 2000a). Lpo 2000 mötte kritik då den ansågs vara allt för otydlig och lärare menade att kursplanen inte utgjorde ett nödvändigt stöd till undervisningen och ifrågasatte huruvida en så pass otydlig kursplan kunde bidra till en nationellt likvärdig slöjdundervisning (Hasselskog, 2010; Borg, 2016).

Den nuvarande läroplanen, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (fortsättningsvis refererad till som Lgr 11), gavs ut 2011 och skiljer sig stort mot tidigare

läroplaner. För första gången sedan införandet av grundskolan är den formella bildningen inte längre en del av slöjdämnet utan återfinns nu istället i läroplanens allmänna text. Många av de begrepp som tidigare ansågs viktiga för slöjdämnet, exempelvis elevernas tro på den egna förmågan, att omsätta idéer till handling, problemlösning och att använda sig av olika uttrycksformer återfinns nu i den allmänna delen och ska genomsyra undervisningen i stort (Hartman, 2014). Ämnets syfte är nu formulerade i olika förmågor eleverna ska ges förutsättningar att utvecklas i. De angivna förmågorna handlar om att eleverna ska formge och framställa föremål i olika material, välja och motivera tillvägagångssätt, analysera och värdera arbetsprocesser och tolka uttryck (Skolverket, 2011). De angivna förmågorna är vidare kopplade till det som är formulerat som ämnets centrala innehåll som utgörs av fyra olika delar: (1) slöjdens material, redskap och hantverkstekniker, (2) slöjdens arbetsprocesser, (3) slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer samt (4) slöjden i samhället (Skolverket, 2011). Sedan lanseringen av Lgr 11 har det gets ut fem reviderade upplagor var av den fjärde upplagan från 2017 tillförde digitala kunskaper till slöjdämnet och den femte versionen som gavs ut 2018 tillförde nya tillägg som bland annat ämnar förtydliga skolans uppdrag att främja jämställdhet och motverka könsmönster som kan begränsa eleverna (Skolverket, 2018b). Den senaste revideringen som gavs ut 2019 har tillägg om garanti för tidiga stödinsatser, elevernas ansvar och inflytande samt rektorns ansvar för trygghet och studiero (Skolverket, 2019a).

2.3 Den föreslagna revideringen av Lgr 11

Det förslag som Skolverket lagt fram till regeringen om en revidering av kursplanerna presenterades hösten 2019. Revideringen gäller alla ämnens kursplaner och alltså inte läroplanens allmänna del vilket innebär att skolans värdegrund och uppdrag samt de övergripande målen och riktlinjerna från Lgr 11 kvarstår. Syftet med revideringen är att öka likvärdigheten och stärka kvaliteten på undervisningen, vilket ska leda till mer rättvisa betyg (Skolverket, 2019c). Skolverkets ambition är att de reviderade kursplanerna ska bli ett bättre arbetsverktyg för lärare än vad dagens kursplaner utgör. Det föreslås därför ett tydligare fokus på ämnens syften och centrala innehåll och att kunskapskraven ska vara ett större hjälpmedel vid lärarnas bedömning och betygsättning. Genom att innehållet i ämnens olika stadier skiljer sig åt på ett tydligare sätt blir progressionen mellan de olika stadierna tydligare vilket förslagsvis bidrar till att likvärdigheten i undervisningen ökar (Skolverket, 2019c).

Begreppet *kunskap* har en betydande del i den föreslagna revideringen. Skolverket (2019c) föreslår att det i syftet för vissa ämnen ska uttryckas vad eleverna ska utveckla *kunskap om*, istället för att de ska utveckla *förmågor att*, som det uttrycks i dagens kursplaner. I arbetet med revideringen har Skolverket sett över vissa delar av ämnens centrala innehåll där det förekommit formuleringar som ansetts varit för övergripande och gjort de mer konkreta för att stärka likvärdigheten (Skolverket, 2019c). Skolverket har även sett över omfånget av vissa ämnens centrala innehåll i förhållande till ämnets undervisningstimmar, då ett allt för omfattande centralt innehåll bidragit till att lärare i vissa fall tvingats prioritera vissa delar av innehållet framför andra.

Vidare har kunskapskraven setts över och gjorts mer detaljerade genom att formuleringar tagits bort eller justerats. Genom ett minskat antal bedömningspunkter och med ett större fokus på det som anses centralt att bedöma i ämnet ska de nya kunskapskraven underlätta i lärares bedömningsarbete (Skolverket, 2019c).

2.4 Kunskapssynen i slöjdämnet kursplaner

De läroplaner som presenterats ovan har i och med läroplansförändringarna skiftat i *kunskapssyn*, det vill säga vilket förhållningssätt läroplanerna har till kunskap. Vid arbetet med läroplanskonstruktion har *kunskapssyn* alltid spelat en viktig roll i arbetet, och kunskapssynen har genom läroplanens utveckling förespråkat olika arbetsformer och arbetssätt (Carlgren, Forsgren & Lindberg, 2011). Förutom den kunskapssyn som formulerats i en specifik läroplan talar Carlgren m.fl. (2016) om en *levd kunskapssyn* som kommer till uttryck i skolans praktiska utformning av verksamheten och menar att den i läroplanen formulerade kunskapssynen främst verkat som en vision om vilken riktning förändringen av kunskapssynen i skolan ska gå i. Som nämnts tidigare fanns det vid framställningen av Lgr 62 en stark politisk vilja att styra slöjdämnet mot en mer estetisk inriktning, till skillnad från den rent hantverksmässiga inriktning som ämnet hade haft tidigare. Någon som bland annat tydliggjordes av formuleringar om form- och färgval (Borg, 2016; Hartman 2014). Trots tanken om en mer estetisk inriktning på slöjdämnet är Lgr 62 en innehålls- och föremålsfokuserad läroplan där det på detaljnivå finns föreskrifter om hur både arbetssätt och planering ska genomföras samt för vilka hantverkstekniker eleverna skulle använda sig av och vilka föremål de skulle tillverka (Borg, 2016). Vid en läsning av Lgr 62 blir det tydligt vilken stor roll faktakunskaperna spelar i undervisningen och under vilka bestämda former undervisningen skulle genomföras.

I och med den reviderade läroplanen, Lgr 69, slogs textil- och trä- och metallslöjd ihop till ett gemensamt slöjdämne på uppdrag av utbildningsdepartementet som ett sätt att främja jämställdheten mellan slöjdarterna (Borg, 2016). Lgr 69 var i förhållande till Lgr 62 en för sin tid väldigt modern läroplan och kunskapssynen frångick de tidigare detaljbeskrivningarna om undervisningen och gick mot en ”mera *process- och utvecklingsorienterad* modell” (Borg, 2016, s. 35), i linje med de demokratiska principer som präglade samhället. Kursplanen i slöjd tydliggjorde att läraren skulle låta elevernas synpunkter komma till uttryck med avsikten att elevernas egna inneboende förmågor skulle utvecklas. Lgr 69 sågs som en stark reaktion mot Lgr 62 och dess innehållsfokuserade kursplan där kunskapen snarare setts som något som överförs från läraren till eleverna (Borg, 2016). Kunskapssynen i Lgr 69 går därför att beskriva som det Piaget kallar för en *konstruktivistisk kunskapssyn*. Med konstruktivismen menade Piaget att vi människor själva konstruerar vår egen kunskap i interaktion med vår omvärld, snarare än att kunskapen överförs från läraren till eleven (Säljö, 2015). Den konstruktivistiska kunskapssynen tydliggörs bland annat genom formuleringar om att eleverna utvecklar sin allmänna förmåga genom bland annat självständigt arbete (Borg, 2016).

I början av 1980-talet var Piagets tanke om den konstruktivistiska kunskapssynen fortfarande aktuell (Carlgren m.fl., 2011), och den *process- och utvecklingsfokuserade* modellen tog ytterligare ett steg då slöjdämnets syfte att utveckla elevernas möjligheter genom slöjdundervisningen var tydlig. Elevernas egen möjlighet att välja med vad och hur de ville arbeta i slöjdämnet styrdes inte genom formuleringar i kursplanen utan låg öppen för deras egna initiativ (Borg, 2016). Under senare delen av 1980-talet växte dock kritiken mot Piaget och konstruktivismen och blickarna riktades istället mot Vygotskij och den ryska kulturhistoriska skolan där kunskapens kollektiva och kulturella aspekter stod i fokus (Carlgren m.fl., 2011). Vygotskijs syn på lärande brukar kallas för *det sociokulturella perspektivet*, där människans sociala, intellektuella och fysiska förmågor inte är bestämda av personens biologiska förutsättningar utan ses som något som kan utvecklas då vi tar till oss ny kunskap i olika sociala sammanhang, det Vygotskij kallar för *appropriering*. Genom att använda de materiella, intellektuella och språkliga redskap vi möter i vår omgivning, det Vygotskij kallar för *medierande* redskap, formas vi som sociokulturella varelser (Säljö, 2015).

Vid 1990-talets skolreformer efterfrågade regeringen att kunskapssynen i läroplanen sågs över och i statens offentliga utredning *Skola för bildning* (SOU 1992:94), menade regeringen att en ”närmare analys av begreppen kunskap och bildning bör ligga till grund för översynsarbetet” (SOU 1992:94, s. 324). För Lpo 94 innebar utredningen att den tidigare *process- och utvecklingsfokuserade* modellen låg kvar, men ”under målformulerat kamouflage” (Borg, 2016, s. 38) som visade på tendenser till en resultatstyrning av skolan. Carlgren m.fl. (2011) beskriver 1990-talets reformer som ett paradigmskifte när det kommer till kunskapssynen. Inför införandet av Lpo 94 formulerades direktiv till läroplanskommittén om att kunskapssynen i den nya läroplanen skulle ”vila på aktuell forskning om kunskap och inläring” (Carlgren m.fl., 2011, s. 12). Det bidrog till en förändring av kunskapssynens innebörd. Från att ha varit förknippad med riktningen i skolans verksamhet, blev kunskapssynen i och med Lpo 94 kopplad till innehållet och karaktären på de kunskaper eleverna var tänka att utveckla genom undervisningen. Dessutom frångick man Vygotskijs tankar om lärande och fokuserade istället på de pragmatiska filosoferna. En av förgrundsfigurerna inom pragmatismen var amerikanen *John Dewey* (1859–1952). Hans tankar om kunskapssyn var ”betoningen av kunskap som något som går att använda, något som är i människans tjänst och som berör dem” (Säljö, 2015, s. 71). Den kunskap som är värd att ta till sig är den kunskapen som är viktigt för en och som har relevans i ens liv och går att använda. Pragmatikerna ansåg att det fanns allt för många triviala sanningar som inte var centrala eller värda att lära sig (Säljö, 2015).

I den reviderade läroplanen, Lpo 2000, förstärktes den kunskapssyn som varit aktuell i Lpo 94. Likt den inledande kursplanstexten i Lpo 94 fastslås det i Lpo 2000 att slöjdämnet bidrar till elevernas allsidiga utveckling. Men det presenterades även några nya begrepp gällande vad eleverna skulle utveckla i ämnet, som *kreativitet*, *ansvarstagande* och *nyfikenhet*. Det fanns även en tydligare mål- och resultatsfokusering, även om *process- och utvecklingsfokuseringen* fanns kvar (Borg, 2016). Likt den pragmatiska kunskapssynen redogör kursplanen för slöjdämnet som ett medel för att eleverna ska utveckla kunskaper och färdigheter som hjälper dem klara uppgifter i deras dagliga liv (Hartman, 2014). Genom

slöjdundervisningen skulle eleverna ges möjlighet att utveckla sin självkänsla, kreativitet och förmåga att planera och lösa uppgifter. Eleverna skulle även ta ansvar över sitt eget lärande och revideringen lade stor vikt vid de moment som inte är klassiska ”hands-on”-tekniker i slöjd med betoning på exempelvis elevernas förmåga att *planera, presentera idéer, ta initiativ, välja lämpligt material och beskriva och motivera* de val de gjort under deras slöjdprocess (Skolverket, 2000a).

Inför införandet av Lgr 11 hade det uppstått kritik mot den tidigare läroplanen då den ansetts vara allt för otydlig vilket bidragit till fria tolkningar av dess innehåll. Statens offentliga utredning *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) kom att få stor påverkan på utvecklingen av Lgr 11. Där kom man fram till att målen för ämnena skulle minskas och tydliggöras för att förhindra lärarnas fria tolkningar av innehållet. De två målen från Lpo 94, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*, ersattes i Lgr 11 av *syfte* och *kunskapskrav*. Borg (2016) menar att den nya formuleringen *centralt innehåll* som återfinns för varje ämne var en intention att göra ämnesinnehåll tydligare men att Lgr 11 ”kan snarast betraktas som en hybrid mellan en *otydligt innehållsfokuserad* och en *tydligt resultatfokuserad* modell” (s. 42) och menar att den efterfrågade tydligheten lyser med sin frånvaro. Kunskapssynen blev i och med implementeringen av Lgr 11 tydligt innehållsinriktad och resultatfokuserad.

Tabellen nedan är hämtad från Kajsa Borgs *Vem har makten och ansvaret för utveckling eller avveckling av ett skolämne? – Reformen och förändringar i slöjdundervisningen 1960–2011* (2016, s. 44) och ger en översikt till den inriktning och kunskapssyn som är närvarande i samtliga läroplaner.

Tabell 1 Schematisk översikt över de olika kursplanernas inriktning.

Kursplan I Slöjd	Innehålls- fokuserad	Föremåls- fokuserad	Resultat- fokuserad	Process- fokuserad	Utvecklings- fokuserad	Kunskaps- fokuserad
Lgr 62	X	X				
Lgr 69	(X)			(X)	X	
Lgr 80				X	X	
Lpo 94			(X)	X	X	
Lpo 2000			X	XX	XX	
Lgr 11	(X)		X	X		X

(X) = tendenser av, X = tydlig inriktning, XX = extremt tydlig inriktning

2.5 Begreppen miljö och hållbarhet

FN:s miljökonferenser genom året ger ett ramverk kring hur miljö- och hållbarhetsfrågor växt fram och förändrats under de senaste decennierna (Pettersson, 2005). På initiativ av Sveriges regering hölls FN:s första miljökonferens någonsin i Stockholm i juni 1972 för att skapa en gemensam syn och gemensamma principer som ett sätt att inspirera och vägleda världens folk

i bevarande och förbättring av den mänskliga miljön (UNESCO, 2012; FN, 1973). Representanter från 113 länder närvarade vid konferensen som har haft stor betydelse för det fortsatta miljöarbetet och bidragit till en sammankoppling mellan begreppen miljö och utveckling (UNESCO, 2012). Konferensen ledde fram till *Stockholmsdeklarationen* som innehåller 26 principer rörande miljö och utveckling. Den viktigaste delen är den så kallade *princip 21* som ”erkänner staters suveräna rätt att formulera sina egna miljömål, men även ger stater ett gemensamt ansvar att se till att nationella aktiviteter inte har negativa effekter på andra staters miljö” (UNESCO, 2012, s. 1). Konferensen ledde även till att miljöfrågan fick internationellt utrymme och bidrog till handlingsplaner för ett fortsatt internationellt samarbete gällande miljöfrågor. Stockholmskonferensen var den första i sitt slag och banade väg för vidare miljökonferenser.

På UNESCO:s initiativ i samarbete med UNEP (United Nations Environmental Program) hölls den första ministerkonferensen om miljöutbildning 1977 i staden Tbilisi i Georgien (dåvarande Sovjetunionen). Konferensen hölls då man ansåg att det krävdes nya strategier i utbildningsarbetet för att kunna förhålla sig till de mål som antagits i *Stockholmsdeklarationen* (Svenska Uneskorådet, 1991). Vid konferensen uttrycktes utbildningens uppenbara roll i miljöarbetet och vikten av att miljöutbildning blev en del av innehållet i samtliga nivåer av utbildningssystemet för att tillhandahålla nödvändig kunskap, förståelse, värderingar och färdigheter som allmänheten behöver för att göra det möjligt för människor att förstå miljökomplexiteten och möta en värld i hastig förändring (UNESCO, 1978).

Efter insikten om att det inte går att skilja på ekonomisk utveckling och miljöaspekter tillsatte FN en ny kommission som skulle arbeta med utvecklingen av miljöfrågor: *Världskommissionen för miljö och utveckling* (Finansdepartementet, 2000). På uppdrag av FN gav de 1987 ut rapporten *Our Common Future* (även kallad Bruntlandsrapporten) inför FN:s miljökonferens i Rio 1992. Begreppet hållbar utveckling introducerades först av den amerikanske författaren och miljövetaren Lester Brown 1981, men fick internationell spridning i och med rapporten där en definition fastslogs (FN, 2012). I rapporten definieras hållbar utveckling som: ”Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED, 1987, s. 41). Det fastslogs även att hållbar utveckling består av tre delar som samverkar med varandra; ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet (FN, 2012).

1992 hölls en miljökonferens i Rio de Janeiro vid namn *Earth Summit*, där man avsåg realisera de idéer som presenterats i Bruntlandsrapporten. Ett av de viktigaste besluten under konferensen var antagandet av handlingsplanen *Agenda 21*, en handlingsplan för det tjugoförsta århundradet innehållandes riktlinjer och mål för att skapa en hållbar utveckling (FN, 2012). Trots Agenda 21s stora genomslag under 1990-talet sjönk engagemanget med tiden och vid FN:s 70-årsjubileum i New York september 2015 antogs nya riktlinjer om en ekologisk, ekonomisk och social hållbar utveckling till år 2030 kallad *Agenda 2030* (FN, 2015). I Agenda 2030 presenteras de 17 globala målen för hållbar utveckling som antogs vid mötet. Målen syftar bland annat till att avskaffa fattigdomen, öka jämställdheten, bidra till

hållbar produktion och konsumtion, att alla ska ha tillgång till utbildning och att bekämpa klimatförändringar (FN, 2019). Agenda 2030 har kommit att få stor tyngd i det fortsatta arbetet med miljö- och hållbarhetsfrågor i hela vårt samhälle.

2.6 Skolverket och Agenda 2030

Agenda 2030 är den mest ambitiösa agendan om hållbar utveckling som världens länder någonsin antagit, med det övergripande syftet att avskaffa fattigdomen, skapa en mer jämställd och rättvis värld, skapa fred och vidta åtgärder för att stoppa klimatförändringarna (Agenda 2030-delegationen, 2019). Bland de 17 mål som formulerats återfinns bland annat att säkerställa konsumtions- och produktionsmönster, främja hållbart jordbruk, säkerställa hållbar energi och att vidta omedelbara åtgärder för att bekämpa klimatförändringarna (SOU 2019:13). Sveriges regering har, i relation till FN, tagit sig an att genomföra Agenda 2030, och på uppdrag av Sveriges regering tillsattes den 10 mars 2016 en delegation med uppgiften att stödja och underlätta arbetet med genomförandet av Agenda 2030 i Sverige. Sveriges regering hade som ambition att Sverige skulle vara ledande i genomförandet av Agenda 2030 och delegationen fick i uppgift att både ta fram en övergripande handlingsplan för genomförandet men även att förankra de mål som presenterades i Agenda 2030 genom dialog med myndigheter, länsstyrelser, landsting, kommuner, näringsliv, civilsamhället samt forskare (Dir 2016:18). Delegationen presenterade 2019 sina förslag till genomförande i statens offentliga utredning *Agenda 2030 och Sverige: världens utmaning – världens möjlighet* (SOU 2019:13).

Skolväsendet berörs på ett eller annat sätt av samtliga 17 punkter i de globala målen som framförs i Agenda 2030, och Skolverket har även varit delaktiga i processen med att ta fram de förslag som presenterats i Agenda 2030-delegationens betänkande (SOU 2019:13). I betänkandet finns ett förslag om att Skolverket ska ha i uppdrag att följa hur undervisningen om hållbar utveckling ser ut i skolorna för att se om det krävs åtgärder i undervisningen. I en kunskapsöversikt som Skolverket gjort i frågan konstaterades det att det som främst saknas i undervisningen om hållbar utveckling är sakkunskaper i hållbarhetsfrågan (Skolverket, 2019b). I yttrandet från Skolverket (2019c) framkommer det att Skolverket vill se förslag till kompetenshöjande och stödjande åtgärder i arbetet med lärande om hållbar utveckling, och kompetensutveckling är något som efterfrågas av lärare i Skolverkets nationella ämnesutvärdering (NÄU13). Skolverket vill därför se att information och kunskap om hållbar utveckling blir en del av det fortlöpande arbetet med skolans styrdokument som ett sätt att säkerställa att de verksamma lärarna tar del av utvecklingen kring undervisning om hållbar utveckling (Skolverket, 2019c).

3 Teoretiskt perspektiv

Den teoretiska utgångspunkten i det här arbetet är den så kallade läroplansteorin, som avser besvara frågan om vad som egentligen kan anses vara giltig kunskap och hur den kunskapen väljs ut och förmedlas i läroplaner (Linde, 2012; Wahlström, 2016). Den traditionella läroplansteorin har sina rötter dels i den kontinentala didaktik-traditionen och i den amerikanska curriculum-traditionen (Sundberg, 2007). I internationell forskning används begreppet *curriculum* och termen *curriculum theory*, vilket inte bör förväxlas med det svenska begreppet läroplan och läroplansteori. Detta eftersom det svenska begreppet läroplan oftast används för att beskriva själva dokumentet som utgör läroplanen, medan begreppet curriculum inte på samma sätt anspelar på en förordningstext utan bör ses som ett vidare begrepp med flera definitioner, där kulturella, filosofiska och samhällsvetenskapliga faktorer spelar in (Lundgren, 1989, 2015; Linde, 2012; Wahlström, 2016; Sundberg, 2007). I det här arbetet ska begreppet läroplan förstås utifrån den svenska definitionen av läroplan som ett begrepp för styrdokument. I enlighet med hur Lundgren (1989) uttrycker det bör läroplansteorin ”i detta sammanhang ses som försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och i en vis kultur” (s. 20).

John Goodlad utkom 1979 med arbetet *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* där han beskriver och förklarar fem olika nivåer av läroplaner. Dessa har Peter Hasselskog i sin avhandling *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (2010) översatt och tolkat. De fem nivåerna av läroplaner är (1) den ideologiska läroplanen, (2) den formella läroplanen, (3) den uppfattade läroplanen, (4) den genomförda läroplanen och (5) den upplevda läroplanen.

Den ideologiska läroplanen bör här förstås som en politisk och pedagogisk framställning av den perfekta läroplanen eller skolan, men utan att beakta viktiga faktorer som organisation, förankring och implementering. Det gör att den perfekta läroplanen eller skolan aldrig kan realiseras i verkligheten då man inte tar hänsyn till nödvändiga faktorer, utan förblir en vision i ständig förändring om olika parter syn på skolan.

Den formella läroplanen är de nationellt antagna dokument som gäller för den svenska skolan. Den innefattar dels själva läroplanen men även skollagen, kommentarmaterial, förordningar och kursplaner samt andra dokument som kan ha koppling till skolan.

Den uppfattade läroplanen beskriver hur den formella läroplanens uppfattas av elever, föräldrar och lärare. Det kan exempelvis handla om hur ett arbetslag på en skola uppfattar den formella läroplanen vilket även ger utrymme till att läroplanen tolkas olika av olika aktörer.

Den genomförda läroplanen handlar om den faktiska undervisningen i klassrummet. Det finns en diskrepans mellan hur lärare uppfattar den genomförda läroplanen i sitt klassrum och hur undervisningen faktiskt ser ut, något som tydliggjorts i studier där lärare blivit filmade under sin undervisning. Hasselskog (2010) menar dock att det går att argumentera för att den

genomförda läroplanen även utgörs av en uppfattad läroplan då den är ”faktisk” i varje betraktares ögon (s. 88).

Den upplevda läroplanen syftar till hur eleverna upplever undervisningen i klassrummet. Hasselskog (2010) menar att ”den av elever upplevda läroplanen kan hävdas ha central betydelse genom att det i en verksamhet som syftar till att utveckla eleverna och deras kunskaper torde vara deras egen upplevelse som i störts utsträckning påverkar vad de lär sig” (s. 88).

Goodlads fem nivåer av läroplanen ger en bild över hur komplexa dokument läroplanerna är, och även om det i det här arbetet är den formella läroplanen som kommer ligga som grund för undersökningen ger definition av nivåerna en förståelse för vad läroplanen innebär. På frågan om vad som ska ingå i läroplanen är det inte bara en fråga om didaktiska aspekter, utan även om värden och normer. Linde (2012) menar att ”en ny läroplan kan betraktas som en strävan efter att reformera skolans innehåll” (s. 55), och enligt Sundberg (2007) finns det ett spänningsfält om huruvida det är politiker, de professionella, i det här fallet lärarna, eller om det är medborgarna som har företrädesrätt att bestämma innehållet i läroplanen. Och till skillnad från den kunskap vi tillägnar oss i vårt vardagliga liv genom exempelvis observationer, behöver den organiserade undervisningen som sker i grundskolan och på andra lärosäten på förhand bestämd kunskap som ska förmedlas till elever och studenter (Linde, 2012). För att kunna veta vilken kunskap som anses vara relevant och viktigt för de studerande används en läroplan för att skapa en uppfattning kring vad som anses vara ”viktiga kunskaper i ett visst samhälle vid en viss tidpunkt” (Wahlström, 2016, s. 13), som därefter konkretiseras och preciseras i gällande läroplan. En av läroplansteorins viktigaste uppgifter är därför att ”synliggöra kontinuerliga förskjutningar och förändringar i de underliggande antaganden som olika läroplaner baserar sina urval av kunskaper på” (Wahlström, 2016, s. 13). Det läroplansteoretiska perspektivet synliggör alltså de förändrade förutsättningarna som uppstår i styrdokument vilka i sin tur får konsekvenser i undervisningen (Hasselskog, Holmberg & Westerlund, 2018).

4 Syfte och frågeställningar

Stora internationella miljökonferenser påverkar utvecklingen av miljö- och hållbarhetsaspekterna på många sätt. Det har i sin tur bidragit till att miljö- och hållbarhetsaspekterna fått ett tydligare utrymme i Skolverkets förslag till revidering utav slöjämnets kursplan. Jag avser därför undersöka hur miljö- och hållbarhetsaspekter formulerats i läroplanerna från 1962 till 2019 och hur de har förändrats. Undersökningen ämnar öka kunskapen om miljöfrågans utveckling i läroplanerna.

För att besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur har miljö- och hållbarhetsaspekter formulerats i de formella läroplanerna?
- Hur har miljö- och hållbarhetsaspekter förändrats i de formella läroplanerna över tid?

5 Metod

I kapitlet presenteras och argumenteras för val av metod utifrån arbetets syfte. Vidare förklaras vilka avgränsningar som gjorts.

5.1 Val av metod

Enligt Stukát (2011) är det forskningsproblemet som avgör vilken metod som lämpar sig. Det är först efter litteraturläsningen man är tillräckligt orienterad om hur kunskapsläget i ett visst ämne ser ut och olika teoretiska perspektiv inom området blir tydliga. Det är först då man blir varse den rådande teoretiska referensramen som man sedermera kan relatera till sitt valda område. Eftersom uppsatsens frågeställningar tar utgångspunkt i förändringar i skolans policydokument lämpar sig därför en textanalys väl för att få svar på de formulerade frågeställningarna (Stukát, 2011).

5.2 Komparativ textanalys

Komparativ textanalys har länge varit en viktig metod för att pröva teorier och utveckla ny kunskap och innebär att man granskar två eller fler texter för att se hur pass många likheter och skillnader det finns mellan texterna samt huruvida det går att se något påverkanssamband mellan dessa texter. Dessa likheter och skillnader beskrivs som förekomsten eller avsaknaden av egenskaper hos specifika fall (Denk, 2012; Hellspong, 2001). Enligt Stukát (2011) är läroplaner en god källa utifrån ett utbildningsvetenskapligt sammanhang, och enligt Hellspong (2001) får man ut mer utav en komparativ dokumentanalys om de dokument man jämför har något gemensamt eller något samband, i det här fallet läroplanerna.

5.3 Innehållsanalys

För att applicera en textanalytisk inriktning på den komparativa dokumentanalysen används en så kallad *innehållsanalys*, då den anses lämplig för att kategorisera och räkna innehållsinslag i dokument. Den anses även lämplig då man undersöker förändringar i textdokument och jämför tidigare material med liknande material från senare tidpunkt (Boréus & Kohl, 2018). Innehållsanalysen lämpar sig när man gör en undersökning av en stor mängd text, som i det här arbetets fall läroplanernas texter under den begränsade tiden för uppsatsskrivningen utgör. Innehållsanalysen kan vara både kvalitativ och kvantitativ. En *kvantitativ innehållsanalys* ses som en metod för att räkna och mäta innehåll i en text då det förutsätts att hur många gånger något förekommer eller att det förekommer i mindre eller större utsträckning säger något om texten. En *kvalitativ innehållsanalys* ses som en metod för att systematiskt beskriva innebörden av innehållsinslagen i en text genom att använda ett kodschema. Boréus & Kohl (2018) uttrycker dock att det inte är viktigt att kategorisera en studie som antingen kvantitativ eller kvalitativ och menar att det viktiga istället är att kunna redogöra för hur man kommit fram till sitt resultat. I det här arbetet blir det alltså begreppen rörande miljö- och hållbarhetsaspekter som kommer undersökas, och lämpar sig utifrån arbetets frågeställning då syftet är att studera innehållsmässiga förändringar över tid (Boréus & Kohl, 2018).

5.4 Urval

De läroplaner och kursplaner som undersökts i arbetet är alla utgivna av en myndighet. Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 är utgivna av Kungl. Skolöverstyrelsen. Lpo 94 är utgiven av Utbildningsdepartementet och Lpo 2000 och Lgr 11 är utgivna av Skolverket, som 1991 ersatte Kungl. Skolöverstyrelsen. Läroplanerna och kursplanerna har valts med anledning av att de är de läroplaner som styr skolan sedan införandet av den nioåriga grundskolan 1962. Till alla läroplaner och kursplaner återfinns det tillhörande supplement- och kommentarmaterial där förslag till planering, bedömning och undervisning förekommer. Materialet har dock avgränsats till att endast innefatta läroplanernas allmänna del samt slöjdens kursplan. Detta har gjorts då det ansågs allt för tidskrävande att gå igenom allt tillhörande material. Ett undantag är Lpo 94 och Lpo 2000 där den allmänna delen och kursplanen utgörs av två skilda dokument. Det är dock endast den allmänna delen och kursplanen som utgjort underlag även här. Det är den första utgåvan av varje läroplan och kursplan som använts, det har gjorts för att det ska bli tydligare att se förändringarna mellan läroplanerna och underlätta för den som vill läsa vidare i respektive läroplan.

Vad gäller miljö- och hållbarhetsbegreppen har FN:s miljökonferenser och de tillhörande dokumenten utgjort underlag i beskrivningen av begreppen och hur de utvecklats över tid. Valet av FN:s definition av miljö- och hållbarhetsbegreppen har gjorts då FN ansetts som en trovärdig källa och med utgångspunkten att deras miljökonferenser varit med och format de internationella bestämmelser kring miljöfrågor som fortfarande är aktuella. Genom en kronologisk presentation av både läroplanerna och miljökonferenserna redogörs för hur begreppens utveckling sett ut och hur den har återspeglats i läroplanerna.

Övrig litteratur som ansetts relevant för arbetet har lokaliserats genom litteratursökningar vid Göteborgs Universitets databaser *Libris*, *ERIC*, *GUPEA* och *supersök*. Relevant litteratur har även lokaliserats genom att följa källor i redan tillhandahållen litteratur.

5.5 Kritiska aspekter

Vid användandet av innehållsanalys finns det framförallt två kritiska aspekter att förhålla sig till. Den ena är att en innehållsanalys tenderar att visa på det uttalade snarare än det outtalade. Det finns en risk att det outtalade ses som någonting självklart som inte behöver förklaras, men det kan även ses som något obetydligt. Den andra kritiska aspekten är att bara för att ett begrepp ofta förekommer i en text behöver det inte betyda att ordet är viktigt. Ofta är det viktigare hur ett begrepp används i en text än hur många gånger det förekommer (Bergström & Kohl, 2018).

Angående FN:s definition av miljö- och hållbarhetsbegreppen bör det påpekas att FN kan ses som "ett instrument i händerna på medlemsstaterna" (Pettersson, 2005, s. 58). De miljökonferenser som ägt rum kan därför ha påverkats av olika länders intressen vilket i sin tur kan påverkat utformningen av miljö- och hållbarhetsbegreppen.

5.6 Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådet (2002) är det viktigt för samhällets utveckling att det bedrivs forskning som är inriktad på väsentliga frågor med syfte att höja människors medvetenhet. Vetenskapsrådet (2002) har formulerat fyra kategorier av forskningsetiska principer som forskare bör förhålla sig till. De fyra kategorierna är (1) *informationskravet*, (2) *samtyckeskravet*, (3) *konfidentialitetskravet* och (4) *nyttjandekravet*. Informationskravet handlar om att forskaren ska redogöra för de medverkande om syftet med forskningen samt vilken uppgift de medverkande har i forskningsprojektet. Det ska även tydliggöras för de medverkande hur forskningen kommer att genomföras. Samtyckeskravet innebär att forskaren ska erhålla samtycke av de medverkande i projektet och att de medverkande ska vara medvetna om att det är frivilligt att delta i projektet och att de kan avbryta sin medverkan när de vill. Konfidentialitetskravet handlar om sekretess och innebär att de uppgifter som samlas in om de medverkande ska behandlas och förvaras på ett sådant sätt att ingen annan än forskaren själv kan ta del av dem. Nyttjandekravet gör gällande att den information som forskaren inhämtar av de medverkande endast får användas till forskningens ändamål.

Vid genomförandet av en textanalys där underlaget utgörs av offentliga dokument, i det här fallet utgivna av Kungl. Skolöverstyrelsen, Utbildningsdepartementet eller Skolverket, behöver forskaren inte ta hänsyn till ovan nämnda forskningsetiska principer då undersökningen genomförs utan några medverkande informanter. Däremot kan det förekomma andra etiska ställningstagande att ta i beaktning. Exempelvis att trots att alla läroplaner som getts ut sedan införandet av grundskolesystemet 1962 är offentliga dokument, har de i den här undersökningen erhållits via Göteborgs Universitetsbiblioteks databas. Det innebär att den som känner sig intresserad och vill läsa vidare i läroplanerna behöver ha tillgång till Göteborgs Universitetsbibliotek för att erhålla läroplanerna från samma källa som i undersökningen. Det går att erhålla på andra bibliotek, men det kan vara svårt att hitta digitaliserade versioner av läroplanerna på de offentliga biblioteken. Ett annat etiskt ställningstagande att ta i beaktning när man utför en textanalys är att förhålla sig objektivt till de dokument som utgör underlag. Utifrån undersökningens syfte och de frågeställningar som formulerats är det viktigt att inte lägga någon egen värdering i det material man utgår från för att försäkra sig om att det resultat som tydliggörs och presenteras är sakligt och objektivt.

6 Resultat

I resultatkapitlet presenteras hur miljö- och hållbarhetsbegrepp formulerats i de utgivna läroplanerna 1962–2011 samt revideringsförslaget (Skolverket, 2019d) och hur formuleringarna eventuellt har förändrats över tid. Läroplanerna kommer presenteras kronologiskt med utgångspunkt i den tidigast utgivna läroplanen (Lgr 62) först.

6.1 Miljö & hållbarhet i Lgr 62

Trots Lgr 62:s stora omfattning förekommer det inte några formuleringar som direkt anspelar på miljö- eller hållbarhet i den mening som begreppen förklarats i tidigare kapitel (se kapitel 2.4). Det finns dock formuleringar i både läroplanens allmänna del som kursplanen för slöjd som går att tolka som hållbarhetsaspekter. En sådan aspekt är frågan om *kvalitet*, något som exempelvis återfinns i kursplanen för slöjd där det står skrivet att ”undervisningen bör bidra till elevernas estetiska fostran genom att söka utveckla deras förmåga till skapande verksamhet och känsla för form, färg och kvalitet” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 320). Det återfinns på flera ställen formuleringar gällande just kvaliteten av de produkter eleverna skapar i slöjden i relation till de föremål som finns att köpa. Slöjdundervisningen ämnar bidra till att eleverna eftersträvar hög kvalitet i sina slöjdalster, men det finns inget konkret miljö- eller hållbarhetsperspektiv i formuleringarna. Även formuleringar som ”man måste med beaktande av tygets struktur och mönstring tillse, att tygätgången inte blir onödigt stor” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 322) går att koppla till miljö- och hållbarhetsaspekterna, men i fallet Lgr 62 förekommer det ingen tydlig hållbarhetsaspekt bakom formuleringen utan bör snarare förstås som en allmän resurshushållning av ekonomisk karaktär. Just de ekonomiska aspekterna av resurshushållning är något som ges en del utrymme i läroplanen, där det i kursplanen för textilslöjd går att läsa att ”de bör lätt inse, att förmågan att sy vissa kläder och att utföra lagnings- och ändringsarbeten måste vara en stor ekonomisk betydelse” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 327), men som vid övriga formuleringar förekommer det inget hållbarhetsperspektiv utan formuleringen bör förstås som en ekonomisk fråga. Det förekommer även andra formuleringar där slöjddämnet ämnar samverka med andra ämnen som går att tolka som hållbarhetsfrågor, exempelvis i samverkan med geografi och historia. Ett exempel på en sådan formulering är att ”någon orientering kan lämnas om den textilhistoriska utvecklingen i stort” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 327), men formuleringen bör förstås utifrån ett historiskt perspektiv och inte ett miljö- eller hållbarhetsperspektiv. Det enda avsnittet i Lgr 62 där någon typ av miljöfrågor tydligt formuleras är i läroplanens allmänna del under rubriken *Undervisning i naturvård*, där det framgår att eleverna bland annat ska bli insatta i vikten av att vårda naturtillgångarna och att för vetenskapen och folkhälsans skull få naturreservat tillsatta. Även formuleringar om att inte i onödan skräpa ned i naturen återfinns. Som ett exempel på hur man kan arbeta med naturvården ges förslag på att sätta upp fågelholkar som ett sätt att få eleverna intresserade, något som givetvis lämpar sig väl i just slöjdundervisningen (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962).

6.2 Miljö & hållbarhet i Lgr 69

I och med implementeringen av Lgr 69 fick läroplanen ett tydligare miljöfokus då det för första gången fanns formuleringar som var direkt kopplade till miljöfrågor. I läroplanens allmänna del under kategorin *Lärostoff i andra ämnen* presenteras ämnesstoff som är avsett att behandlas i flera ämnen under hela elevernas skolgång. Några underkategorierna som presenteras är *ekonomiska frågor*, *konsumentfrågor* och *miljövårdsfrågor*. Under kategorin miljövårdsfrågor framkommer det att ”begreppet miljö används i läroplanen i vidsträckt betydelse” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969, s. 51), och miljö begreppet är ett brett begrepp i läroplanen som rör allt från heminredning till planering av bostadsområden, men det förekommer även formuleringar som ligger mer i linje med miljö- och hållbarhetsbegreppen som de presenterats tidigare. Ett exempel på en sådan formulering är ”utnyttjandet av naturresurser, som inte kan förnyas, liksom ett alltför hårt och biologiskt oriktigt utnyttjande av naturkapitalet ger anledning till berättigade farhågor för framtiden” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969, s. 51). Vidare gör läroplanen det tydligt att förändringar i hur människan brukar sin jord, industrialiseringen och urbaniseringsprocesser har förändrat hur människor lever sina liv vilket har fått stora konsekvenser för människans livsmiljö vilket har ökat miljöproblemen allvar. Lgr 69 gör klart för att ”miljövården är ett av det moderna samhällets väsentligaste frågor” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969, s. 51) och understryker vikten av att dessa frågor blir en röd tråd i undervisningen så att eleverna utvecklar förståelse kring miljön för att de som blivande medborgare i samhället ska kunna bidra till att hejda miljöförstörelsen (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969).

I kursplanen för slöjdamnet återfinns formuleringarna om elevernas estetiska fostran genom att de utvecklar sin förmåga om kreativt skapande via form, färg och kvalitet, som återfinns i Lgr 62. Även formuleringar om materialkännedom förekommer, vilket utifrån skrivningarna i den allmänna delen kan tänkas lämpa sig för ett miljöperspektiv i undervisningen genom att eleverna exempelvis lär sig om materialens ursprung och vilka material som är mer eller mindre lämpade utifrån ett miljöperspektiv. Den enda konkreta formuleringen om miljö i slöjdamnets kursplan är dock två formuleringar, en för textilslöjd och en för trä- och metallslöjd, som gör gällande att eleverna ska utveckla sin förmåga i ”frågor som rör funktion, utseende, material, kostnad och vård samt rörande form, stil och miljö” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969, s. 156). Det redogörs dock inte för hur miljö bör förstås i gällande formulering, utan är upp till läraren att tolka. Med utgångspunkt i de allmänna skrivningarna om miljöaspekter som en röd tråd i undervisningen är det de här innehållet i kursplanen allt lärarna hade att förhålla sig till (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969).

6.3 Miljö & hållbarhet i Lgr 80

Under kapitlet *skolans mål* i Lgr 80 återfinns skrivningar under underrubriken *kunskaper och färdigheter* där regeringen och riksdagen presenterar det innehåll de beslutat ska utgöra skolans undervisning. Kapitlet gör gällande att ”de kunskapsområden som skall behandlas skall vara av grundläggande betydelse för alla” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 15) och därför ska skolan verka för att elever får insikter om bland annat hushållning med resurser och

miljöfrågor. Även i kapitlet *riktlinjer för arbetet* nämns miljön då det framkommer att naturvårdsfrågor bör främjas genom undervisningen. Kurserna i det nya fria studievalet ska enligt läroplanen utgöra en fördjupning inom moment i olika ämnen, där ”de kan ges en stark praktisk anknytning genom att bygga på moment ur exempelvis slöjd” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 35), där miljövårdsfrågor och miljökunskap kan belysas. Likt de tidigare Lgr 62 och Lgr 69 belyses konsumentfrågor, som enligt Lgr 80 lämpar sig väl tillsammans med miljöfrågor som ämnesinnehåll vid ämnesöverskridande arbetsområden, exempelvis mellan slöjd, teknik och hemkunskap. Under kapitlet *arbetsformer och arbetssätt* framkommer det att ett visst antal dagar varje läsår ska utgöras av friluftsverksamhet, där eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskap och förståelse kring miljövårdande åtgärder som både enskilda individer men även samhället måste åta sig för att värna om vår miljö (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980).

I kursplanen för slöjdamnet är ett av de angivna målen med undervisningen i slöjd att eleverna ska ”få förståelse för de mänskliga och ekonomiska värden som ligger i att själv kunna bearbeta och vårda material och vara sparsam och aktsam mot våra resurser” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 130). Det är dock svårt att utläsa huruvida resurserna som ska vårdas sparsamt och aktsamt innebär skolans resurser eller naturresurser. Slöjdamnet är som nämnts tidigare uppdelat i tre huvudmoment, (1) skapande verksamhet, (2) produktion och konsumtion och (3) miljö och kultur. I det första huvudmomentet, skapande verksamhet, finns det inga formuleringar kring miljö. I det andra, produktion och konsumtion, återfinns bland annat formuleringarna ”vårda sina kläder och sin närmiljö” och ”arbete med olika material och metoder samt underhålla, reparera och återanvända” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 131) som ligger i linje med de formuleringar kring konsumtion och kvalitet som gavs stort utrymme i Lgr 62 och Lgr 69. Även här återfinns formuleringar kring jämförelser mellan att tillverka egna föremål kontra köpa färdiga föremål. Det görs även en poäng av att detta lämpar sig väl i ämnesövergripande arbete med hemkunskapen. Till skillnad från de tidigare läroplanerna tas miljöfrågan till en djupare nivå här då det för elever i högstadiet även formuleras hur eleverna ska ”diskutera resursproblem avseende råvaror, material och avfall... i samband med arbetet i slöjd” och ”diskutera konsumentfrågor och påverkan genom marknadsföring av varor i relation till behov och resurser” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 131). Det är första gången det i en läroplan anges att eleverna ska diskutera miljö och resurshållning. I det tredje huvudmomentet, miljö och kultur, är det främst kulturaspekter som lyfts fram. På alla stadier av slöjdamnet ska det förekomma undervisning som i samverkan med andra ämnen studerar ”olika levnadsförhållanden och kulturer från förr och nu avseende kläder, ting och närmiljö” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 131). Bortsett från närmiljön i förhållande till olika levnadsförhållanden och kulturer är huvudmomentet miljö och kultur främst ett kulturhistoriskt moment.

6.4 Miljö & hållbarhet i Lpo 94

Lpo 94 inleds med en genomgång av skolans grundläggande värden, där det utifrån skollagen redogörs för att alla som verkar inom skolan ska främja respekten för vår gemensamma miljö. Det redogörs även för skolans uppgift om att anlägga ett miljöperspektiv på undervisningen

som ett sätt att ge eleverna möjlighet att ta ansvar för den miljö de själva verkar inom men som även ger dem möjligheten att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna. Genom undervisningen ska eleverna även bli insatta i hur samhället fungerar och hur vårt sätt att leva kan anpassas för att skapa en hållbar utveckling. Det här är första gången både de globala miljöfrågorna och hållbar utveckling omnämns i en läroplan. I kapitlet *mål och riktlinjer* är ett av de målen eleverna ska uppnå under grundskolan att de ”känner till förutsättningarna för en god miljö” (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 10), och under rubriken *normer och värden* anges ett av målen att sträva mot som att varje elev ”visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 13). Även i Lpo 94 förespråkas en utformning av skolans verksamhet som genom ämnesöverskridande undervisning där kunskapsområden rörande miljö integreras mellan olika ämnen.

Slöjdämnet kursplan i Lpo 94 gör gällande att eleverna genom slöjdundervisningen ska ges kunskaper om material och ”utveckla medvetenhet om resurshushållning vid konsumtion och produktion” (Utbildningsdepartementet, 1994b, s. 44). Vidare föreskrivs hur slöjdamnet ska ge eleverna förutsättningar att självständigt ta sig an uppgifter där de gör ”miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetssätt” (Utbildningsdepartementet, 1994b, s. 44). Under kursplansrubriken *mål att sträva mot*, där de mål eleverna genom slöjdundervisningen ska sträva mot anges, finns det en formulering om att eleverna ska få kännedom om industriell produktion, något som går i linje med tidigare läroplaners skrivningar. Det förekommer även en formulering om att eleverna ska kunna reflektera och beskriva sina slöjdarbeten utifrån ett konsument- och miljöperspektiv, något som tydligare slår samman frågan om miljö i förhållande till konsumtion som varit en del av tidigare läroplaner. Vidare uttrycks det att eleverna självständigt i slöjdarbetet planerar sitt arbete utifrån miljömässiga aspekter. Kursplanen för slöjd fortsätter under rubriken *ämnets uppbyggnad och karaktär*, där många av de formuleringar som nämnts återkommer. Att eleverna ska välja material utifrån ett resurs- och miljöperspektiv och att de är medvetna om miljömässiga aspekter i undervisningen nämns återkommande. Kursplanen avslutas med de mål eleverna ska ha uppnått i slutet av årskurs 9, där ett av de sju målen gör gällande att eleven ska ”kunna välja material med hänsyn till färg, form, ekonomi, miljö och funktion och förstå hur olika val påverkar resultatet” (Utbildningsdepartementet, 1994b, s. 46).

6.5 Miljö & hållbarhet i Lpo 2000

I den inledande allmänna delen av revideringen av Lpo 94, som gavs ut år 2000, framkommer det att ”miljöfrågor betonats mer än tidigare” (Skolverket, 2000b, s. 11). Det finns dock inga andra formuleringar i den allmänna delen som förklarar på vilket sätt detta har skett. Det som nämns om miljön övrigt i den allmänna delen är en formulering som gör gällande att ett av de målen eleverna ska sträva efter i undervisningen är att aktivt delta i samhällsutveckling och samhällsliv och ta ansvar för vår gemensamma livsmiljö (Skolverket, 2000b).

I slöjdämnet kursplan återfinns återigen formuleringar kring val av material, den här gången är det dock mer svårtolkat då eleverna ska ges förståelse för hur deras materialval påverkar

produktens hållbarhet. Det redogörs inte för huruvida hållbarhet i det här fallet bör förstås som miljömässig hållbarhet eller om produkten i sig ska vara hållbar i bemärkningen slitstark och robust. Vidare gör kursplanen gällande att eleverna genom slöjdundervisningen ska ges kunskaper om miljöfrågor och bli medvetna om vikten av resurshållning. Av de 11 mål eleverna ska sträva mot i slöjdundervisningen har två av målen anknytning till miljön. Det ena målet är att eleverna ska utveckla ”förmågan att ta eget ansvar för sitt lärande och för planeringen av slöjdprocessen utifrån... resurser” (Skolverket, 2000a, s. 91). Även här finns det viss otydlighet kring om resurser bör förstås som skolans resurser eller om är det utifrån ett resurshushållningsperspektiv. Det andra målet eleverna ska sträva mot och som har en tydligare miljöanknytning är att eleverna genom undervisningen ”bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö” (Skolverket, 2000a, s. 92). I *Ämnets karaktär och uppbyggnad* beskrivs det att eleverna genom slöjdundervisningen ges ett helhetsperspektiv i produktionsprocesser vilket skapar en förståelse för hur val av material och olika berednings- och behandlingsmetoder bidrar till att resursanvändning och miljöfrågor blir en naturlig del av ämnet. Ett av de fem målen eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 9 har koppling till miljöfrågor, där det framkommer att eleven ska ”kunna välja material, färg och form och ta hänsyn till ekonomiska, miljömässiga och funktionella aspekter” (Skolverket, 2000a, s. 93).

6.6 Miljö & hållbarhet i Lgr 11

I Lgr 11 framkommer det redan i läroplanens inledande del där skolans *grundläggande värden* finns formulerade att undervisningen i skolan ska främja aktning för vår gemensamma miljö. Det är skolans uppdrag att anlägga ett miljöperspektiv på undervisningen där eleverna ges möjligheter att ta ansvar för den miljö de själva lever i men även att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till mer övergripande och globala miljöfrågorna samt till hur våra levnadssätt och samhällsliga funktioner kan bidra till att skapa en hållbar utveckling (Skolverket, 2011). Vidare beskrivs det hur ett av skolans övergripande mål är att varje elev ”visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Skolverket, 2011, s. 12). Bland de kunskaper som Skolverket anser vara nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem och som eleverna därför bör inhämta nämns att eleverna bör få kunskaper om förutsättningarna för en hållbar utveckling och god miljö samt hur deras egen livsstil påverkar i miljöfrågorna. Rektorn bär även ett ansvar för att det sker ämnesövergripande undervisning där miljöfrågor är en del av ämnesinnehållet (Skolverket, 2011).

I slöjdämnet kursplan redogörs att ett av de syften som formulerats för slöjdämnet innebär att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om ”hur man väljer och hanterar material för att främja en hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s. 213). Den här formuleringen i syftestexten ligger nära en av de fyra förmågor som finns formulerade för slöjdämnet som innebär att eleverna ska ges förutsättning att utveckla sin förmåga i att ”välja och motivera tillvägagångssätt i slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter” (Skolverket, 2011, s. 213). I slöjdämnet *centrala innehåll* lyfts det innehåll som ska vara en central del av undervisningen i de olika årskurserna fram. För årskurs 1–3

finns det inget uttalat centralt innehåll gällande miljö eller hållbar utveckling. I årskurs 4–6, under kategorin *slöjd i samhället*, återfinns däremot en formulering med miljöperspektiv då resurshållning ska vara en central del av innehållet, genom exempelvis återanvändning av material. Men det är i det centrala innehållet för årskurs 7–9 som miljö och hållbarhet blir verkligt tydligt då en central del av innehållet ska vara handla om ”olika material och hur de produceras utifrån ett hållbarhetsperspektiv” (Skolverket, 2011, s. 216). Vidare anges det i kursplanens *kunskapskrav* för årskurs 6, alltså det eleverna ska uppnå för ett visst betyg i slutet av årskurs 6, att ”utifrån syftet med slöjdarbetet och någon miljöaspekt väljer eleven tillvägagångssätt och ger enkla/utvecklade/välutvecklade [de tre värdeorden anger de skilda kraven för betygen E, C resp. A] motiveringar till sina val” (Skolverket, 2011, s. 216). Även i kunskapskraven för årskurs 9 finns det en formulering med miljöfokus, där eleverna utifrån syftet med slöjdarbetet och kvalitet- och miljöaspekter väljer tillvägagångssätt och ger enkla/utvecklade/välutvecklade motiveringar till de val de gjort (Skolverket, 2011).

6.7 Miljö & hållbarhet i den förslagna revideringen av Lgr 11

Som nämnts tidigare har Skolverket inte lagt fram några förslag till revidering av läroplanens allmänna del (Skolverket, 2019c). Däremot har det lagts fram förslag på revidering utav slöjdämnets kursplan. I ämnets syftestext finns formuleringar likt Lgr 11 om att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla deras förmåga att välja och hantera material för att främja en hållbar utveckling. Däremot är formuleringen, ”därigenom kan undervisningen bidra till att eleverna utvecklar ett miljömedvetet förhållningssätt” (Skolverket, 2019d) ett nytt tillskott i förslaget till revidering. Bland de fyra förmågorna som är formulerade i revideringen är en av dem kopplade till miljö då eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin ”förmåga att reflektera över arbetsprocesser och resultat utifrån kvalitet, estetiska uttryck och hållbar utveckling” (Skolverket, 2019d, s. 1). Vidare i kursplanens centrala innehåll för årskurs 1–3 återfinns under den nya rubriken *slöjdens estetiska uttryck och betydelse för hållbarhet utveckling* all eleverna ska undervisas om ”några slöjdmaterials ursprung och miljöpåverkan” (Skolverket, 2019, s. 2). Under samma rubrik för årskurs 4–6 återfinns tillägg om resurshållning genom återbruk. I årskurs 7–9 ska eleverna vidare jämföra olika slöjdmaterial utifrån deras kvalitet och deras miljöpåverkan samt undervisas om resurshushållning genom återbruk, reparationer och vård av material. Bland de kunskapskrav som presenteras i den förslagna revideringen återfinns inga formuleringar om miljö eller hållbar utveckling i kunskapskraven för årskurs 6. För betyget E i årskurs 9 återfinns dock att ”eleven för enkla resonemang om arbetsprocessen och resultatet samt hur det genomförda arbetet har påverkat kvaliteten, det estetiska uttrycket och hållbar utveckling” (Skolverket, 2019d, s. 4).

6.8 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att miljö- och hållbarhetsfrågor på något sätt varit en del av alla läroplaner sedan införandet av den nioåriga grundskolan 1962. Det har dock varierat mycket både i formuleringar och omfång, och inneburit ett tydligare miljö- och hållbarhetsfokus i vissa av läroplanerna. Det har i resultatet visat sig att formuleringarna om miljö- och hållbarhetsbegreppen i den förslagna revideringen av slöjdämnets kursplan inte skiljer sig

särskilt mycket i mängd från de i Lgr 11. Däremot har formuleringarna av begreppen konkretiserats i den förslagna revideringen, vilket bidrar till att miljö- och hållbarhetsperspektivet framstår tydligare.

Utifrån resultatet går det att kategorisera förekomsten av miljö- och hållbarhetsaspekterna i fyra kategorier. Den första kategorin är hur miljö- och hållbarhetsaspekterna berörs i läroplanens allmänna del, exempelvis formuleringen i Lpo 94, om skolans uppgift att anlägga ett miljöperspektiv på undervisningen. Den andra kategorin handlar om när hållbarhetsfrågor nämns i form av kvalitetsfrågor. Här finns det inte alltid ett konkret miljöfokus, utan det kan handla om hållbarhet utifrån hur eleverna anlägger ett kvalitetstänk i sin slöjdprocess, som när eleverna enligt Lgr 62 ska sträva efter hög kvalitet på sina slöjdalster i förhållande till köpta produkter. Den tredje kategorin handlar om hållbarhet utifrån ett ekonomi- och konsumentperspektiv, exempelvis formuleringar om att reparera och återanvända produkter istället för att köpa nya, som i Lgr 80. Den sista kategorin handlar om hur miljö- och hållbarhetsfrågorna konkret uttrycks i slöjddämnets kursplan. Ett konkret exempel är när det i Lgr 11 redogörs för att eleverna ska välja ut och hantera material på ett sätt som främjar en hållbar utveckling.

I tabellen nedan redogörs för förekomsten av de olika kategorierna i samtliga läroplaner.

Tabell 2 Kategorisering av miljö- och hållbarhetsbegreppens i läroplanen.

Läroplan	Miljö i den allmänna delen	Kvalitet – hållbara produkter	Ekonomi/ Konsument	Miljö i slöjddämnets kursplan
Lgr 62	(X)	X	X	
Lgr 69	X	(X)	X	(X)
Lgr 80	X	(X)	X	X
Lpo 94	XX		X	XX
Lpo 2000	X		(X)	X
Lgr 11	XX	(X)	(X)	XX
Revideringen	*	X	(X)	XX

* Revideringen gäller endast kursplanerna

(X) = tendenser av, X = tydlig inriktning, XX = extremt tydlig inriktning

7 Diskussion

I följande kapitel diskuteras den valda metoden och vilka styrkor respektive svagheter valet av metod kan ha inneburit för arbetet. Det diskuteras även vad val av andra metoder hade kunnat innebära för arbetet och vilka etiska ställningstaganden de kunnat resulterat i. Vidare diskuteras resultatet och de förändringar av miljö- och hållbarhetsbegreppen som ägt rum i läroplanerna mellan 1962 och 2019. Diskussionen går vidare in på hur miljö- och hållbarhetsaspekterna kan tolkas till de kunskapssyner som är gällande i respektive läroplan samt hur de kan förstås utifrån några av Goodlads fem nivåer av läroplaner.

7.1 Metoddiskussion

Utifrån arbetets syfte och frågeställning har den komparativa metoden fungerat väl som en övergripande ansats i läsningen av styrdokumentet och har vid granskningen av de aktuella läroplanerna och kursplanerna inneburit att likheter och skillnader gällande miljö- och hållbarhetsbegreppen tydliggjorts. Likt Hellspongs (2001) tankar om att en komparativ dokumentanalys ger mer information om de dokument man jämför har något gemensamt eller något samband som togs upp i kapitel 5.2, har läroplanerna och kursplanerna, även om de skiljer sig åt i utförandet, varit så pass lika varandra att jämförelsen mellan dem varit tydligt.

Som redogjordes för i kapitel 5.3 menar Boréus & Kohl (2018) att det inte är viktigt att kategorisera en innehållsanalys som antingen kvantitativ eller kvalitativ, utan det viktiga är hur man har kommit fram till sitt resultat. I det här arbetet har innehållsanalysen varit mer av den kvantitativa sorten, då innehållsmässiga aspekter, i det här fallet förekomsten av miljö- och hållbarhetsbegreppen, snarare har räknats än mer ingående beskrivits. Som nämnts i kapitel 5.5 bör man vid en innehållsanalys ha i beaktande att begrepp som förekommer ofta i en text inte behöver vara av särskild vikt, utan man måste även förstå innebörden. Det har därför även förekommit kvalitativa aspekter då innehållet i form av kunskapssyn i läroplanerna och kursplanerna har beskrivits mer ingående och när miljö- och hållbarhetsbegreppen kommer diskuteras mer ingående i diskussionskapitlet. Enligt Boréus & Kohl (2018) lämpar sig innehållsanalysen för den här typen av breda studier, medans det finns andra metoder, exempelvis diskursanalysen, som hade kunnat ge ett mer ingående resultat. Något som hade varit intressant i vidare forskning på frågan.

För att få svar på undersökningens syfte och frågeställningar var textanalys en självklar metod för mig. Men undersökningen hade även varit genomförbar via andra metoder. Ett metodval som varit möjligt hade varit att genomföra intervjuer med lärare som varit verksamma under de olika läroplanerna och kursplanerna. Det hade varit ett mycket mer tidskrävande angreppssätt då det inneburit att man först behövt lokalisera lärare som varit verksamma under alla de sex läroplaner som getts ut under den aktuella tidsperioden. Att hitta slöjdlärare som var verksamma under åren då Lgr 62 var aktuell kan nog vara problematiskt då de lärarna börjar närma sig 80 år och därför troligtvis inte varit verksamma lärare på ett antal år. Men de svar intervjuer med lärare som varit verksamma under de olika läroplanerna kunnat ge skulle kunna ge en mer utförlig bild om hur implementeringen av de olika läroplanerna fungerade i

praktiken och vad de lärare som berördes av dem tyckte om förändringarna. Ett annat tänkbart angreppssätt hade varit att genomföra intervjuer med Skolverket för att se hur de som ligger bakom förändringarna resonerar och vad de anser har varit viktigt att tillföra i och med att läroplanerna har förändrats. Det uppstår dock samma problem som vid intervjuer med lärare, de som är anställda på skolverket idag hade ingenting med de diskussioner som skedde i början av 1960-talet att göra och för att få utförliga svar hade det krävts att de som faktiskt var med i arbetet med läroplansutvecklingen ställde upp på intervjuer. En annan svårighet är det faktum att det skett organisatoriska förändringar hos de myndigheter som gett ut läroplanerna, då exempelvis Kungl. Skolöverstyrelsen blev Skolverket.

Dessa båda tillvägagångssätten hade inneburit att Vetenskapsrådets (2002) etiska ställningstaganden som redogörs för i kapitel 5.6 behövs tas i beaktning. Vid intervjuer med verksamma lärare eller med Skolverket hade det inneburit att de tillfrågade medvetandegjorts om undersökningens syfte om att tydliggöra hur miljö- och hållbarhetsaspekter formulerats i de formella läroplanerna och hur formuleringarna förändrats över tid. Enligt Vetenskapsrådet (2002) kan informationen som ges till de medverkande vara mer eller mindre detaljerad, och för en undersökning av den här storleken hade det inte behövts någon särskilt detaljerad information, utan räckt med att presentera namn och institutionsanknytning samt syftet med undersökningen. Samtyckeskravet hade tillgodosetts genom att tydligt påpeka att det är frivilligt för de tillfrågade att medverka och att det kan avbryta medverkan utan påtryckningar från mig som forskare. Konfidentialitetskravet som innebär att ingen obehörig ska kunna få tillgång till den information de medverkande bidragit med tillgodoses genom att informanterna aldrig hade presenterats vid namn utan refererats till som exempelvis ”Skolverket anställd #1” eller ”lärare #1” osv. På så sätt vet ingen bortsett från forskaren själv vilken information som kommer från vilken informant. Det sista av Vetenskapsrådets (2002) etiska ställningstagande är nyttjandekravet. Nyttjandekravet innebär att informationen som inhämtas enbart ska användas till undersökningens ändamål. Det uppfylls genom att det endast är jag som forskare som hade haft tillgång till den rådata som samlats in under undersökningen.

Som nämnts i kapitel 5.1 menar Stukát (2011) att det är forskningsproblemet som avgör metodval, och med tanke på att läroplanerna sträcker sig så pass långt tillbaka i tiden och syftet varit att se förändringar över hela det valda tidsspannet ansågs därför textanalys som den mest lämpliga metoden utifrån syftet med arbetet.

7.2 Resultatdiskussion

I ett försök att öka förståelsen kring hur miljö- och hållbarhetsaspekterna förändrats i läroplanerna och kursplanerna i förhållande till FN:s miljökonferenser diskuteras vidare kopplingar mellan dem. För att öka kunskapen om vad miljö- och hållbarhetsbegreppen kan innebära i praktiken för verksamma lärare diskuteras sedan vad begreppen kan innebära utifrån de läroplansnivåer Goodlad beskriver som den ideologiska och den genomförda läroplanen.

7.2.1 Miljökonferensernas påverkan på läroplansutvecklingen

Som resultatet redogjort för förekommer miljö- och hållbarhetsperspektiven på något sätt i alla läroplaner sedan införandet av den nioåriga grundskolan, även om de skiljer sig åt mellan läroplanerna. I den allmänna delen av den första läroplanen, Lgr 62, går det inte att urskilja några konkreta formuleringar kring miljö och hållbarhet bortsatt från avsnittet om *undervisning i naturvård*. En anledning till bristen av miljö- och hållbarhetsbegrepp i Lgr 62 kan tänkas vara att den stora internationella miljödebatten inte tagit fart än. Dock har miljöfrågorna mycket större fokus i Lgr 69, även om den första miljökonferensen inte ägde rum förrän 1972. I och med att Lgr 62 reviderades och blev Lgr 69 fick läroplanen en tydligare koppling till samhället (Borg, 1995), något som kan tänkas ha bidragit till att miljöfrågan gavs mer utrymme i den läroplanen. Det tydliggörs exempelvis genom formuleringar i den allmänna delen av Lgr 69 där eleverna ska undervisas i vad utnyttjandet av icke förnybara naturresurser får för konsekvenser för framtiden (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969). I och med kopplingen mellan skola och samhälle i Lgr 69 skulle eleven stå i centrum, man kan dock ifrågasätta huruvida det skedde i verkligheten, då den nya gemensamma texten för slöjdämnet enligt Hartman (2014) bidrog till att lärarna fick fler elever på sina lektioner och på grund av det mindre tid till varje enskild elev.

Införandet av Lgr 80 föranleddes av FN:s miljökonferenser i Stockholm 1972 och Tbilisi 1977. Miljökonferensen i Stockholm var ett viktigt startskott för de kommande miljö- och hållbarhetsdebatterna, men ur ett utbildningsperspektiv var kanske konferensen i Tbilisi och den rapport som konferensen resulterade i, *Tbilisideklarationen*, ännu viktigare. Efter beslut på konferensen om att utbildning spelade en uppenbar roll i miljöarbetet ansågs det avgörande för miljöfrågan att miljöutbildning gavs ett övergripande utrymme i skolans alla nivåer. Och även om utvecklingen i miljöfrågan går att se i Lgr 80, där det i skolans mål bland annat anges att skolan ska verka för att eleverna får insikt om hushållning med resurser och i miljöfrågorna (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980), finns det inget tydligt övergripande miljöperspektiv i läroplanen på det sätt som det beslutades om i Tbilisideklarationen. Lik de tidigare läroplanerna är det snarare formuleringar av typen att naturvårdsfrågor bör främjas i undervisningen, att eleverna ska utveckla förståelse kring miljöfrågor genom friluftsvksamhet och att ämnesövergripande undervisning kan bidra till kunskap i miljöfrågorna. Men trots dessa formuleringar har den allmänna delen av Lgr 80 ingen tydligt och stark övergripande miljöprägel.

När Lpo 94 infördes hade två betydande händelser ägt rum. Dels hade *Världskommissionen för miljö och hållbarhet* 1987 gett ut sin rapport *Our Common Future* där begreppet hållbar utveckling blivit aktuellt, och dels hade miljökonferensen i Rio 1992, *Earth Summit*, ägt rum vilket resulterat i rapporten *Agenda 21*. Dessa båda händelser kan tänkas ha bidragit till att Lpo 94 är den första läroplanen med en riktigt tydlig och övergripande syn på miljöfrågorna. Det blir inte minst tydligt i den inledande delen av Lpo 94 där det utifrån skollagen redogörs för att alla som verkar i skolan ska främja respekten för vår gemensamma miljö och att skolan ska anlägga ett miljöperspektiv på hela undervisningen. Eftersom begreppet hållbar utveckling introducerats i och med *Our Common Future* (WCED, 1987) är det inte heller

konstigt att begreppet för första gången dyker upp i någon av läroplanerna. Något som däremot är underligt är att i den reviderade läroplanen, Lpo 2000, har miljö- och hållbarhetsbegreppen fått mindre utrymme igen. Trots att det i den inledande delen av läroplanen framkommer att ”miljöfrågor betonats mer än tidigare” (Skolverket, 2014b, s. 11) redogörs det i resultatet för att det inte förekommer några andra formuleringar som konkret förklarar på vilket sätt miljöfrågorna skulle betonas mer än i Lpo 94. Vid en genomgång av de båda läroplanerna är det snarare Lpo 94 som framstår som den läroplanen med störst miljö- och hållbarhetsfokus.

Nästa stora miljökonferens i FN:s regi utspelade sig 2015 i och med FN:s 70-årsjubileum i New York. Vid framställningen av Lgr 11 hade därför inga nya miljökonferenser ägt rum. Trots det har Lgr 11 ett tydligare miljö- och hållbarhetsfokus än Lpo 2000, vilket återigen får Lpo 2000 att stå ut i relation till Lpo 94 och Lgr 11 i utvecklingen av miljö- och hållbarhetsfrågorna i läroplanerna. Lgr 11 liknar snarare Lpo 94 i sin tydlighet kring miljö- och hållbarhetsfrågorna och likt Lpo 94 förekommer det formuleringar redan i läroplanens inledande del om att undervisningen ska främja aktning för vår gemensamma miljö (Skolverket, 2011). Överlag har Lpo 94 och Lgr 11 mycket gemensamt när det gäller miljöfrågorna, och när man följer utvecklingen av läroplanerna känns det som att Lgr 11 återgick till det miljö- och hållbarhetsperspektiv som introducerades i och med Lpo 94.

När Skolverket presenterade sitt förslag till revideringen av kursplanerna hösten 2019 hade Sveriges regering 2015 beslutat om att inte bara genomföra Agenda 2030, utan regeringens ambition var att Sverige skulle vara ledande i arbetet med implementeringen av Agenda 2030. Det kan därför tänkas att den reviderade kursplanen för slöjdämnet skulle vara starkt präglad av de globala mål som presenteras i Agenda 2030. Och visst finns det ett tydligt miljö- och hållbarhetstänk i den förslagna reviderade kursplanen, men med tanke på hur frågan formuleras och behandlas i Agenda 2030 och hur både regeringen och Skolverket formulerar sig kring frågan hade det på förhand känts rimligt att det fått ännu större utrymme i revideringen. I den korta introduktionstexten där slöjdämnet beskrivs nämns varken miljö- eller hållbarhetsaspekter. I syftestexten framkommer det dock att eleverna genom sina arbeten ska främja hållbar utveckling och att de genom slöjdundervisningen ska utveckla ett miljömedvetet förhållningssätt. Dessa bägge formuleringar är såklart väldigt tydligt miljö- och hållbarhetsinriktade, och även i ämnets centrala innehåll finns formuleringar om att eleverna exempelvis ska vara medvetna om slöjdmaterials miljöpåverkan. I linje med Skolverkets (2019c) försök om att de göra de mer övergripande delarna av kursplanen mer konkreta kan de här formuleringarna med sin tydlighet ses som ett resultat av just det. Miljö- och hållbarhetsaspekterna är inte formulerade i särskilt många punkter, men det som står är väldigt tydligt och konkret. Precis som det framkom i resultatsammanfattningen, skiljer sig inte Lgr 11 och den förslagna revideringen av kursplanen åt i mängden av miljö- och hållbarhetsbegrepp. Men som framkommer i kapitel 5.5 behöver inte förekomsten av ett begrepp betyda att det är viktigt, utan oftare är det viktiga hur begreppen används (Bergström & Kohl, 2018). Genom Skolverkets ambition om att göra kursplanerna tydligare och på så sätt ett bättre verktyg i lärarnas yrkesverksamhet bidrar de konkretiserade formuleringarna med

sitt tydliga språkbruk till att miljö- och hållbarhetsbegreppen ändå uppfattas ha större tyngd än i tidigare kursplaner.

7.2.2 Miljö- och hållbarhetsaspekterna i praktiken

Resultatet visar hur miljö- och hållbarhetsaspekter formulerats och förändrats i läro- och kursplaner över tid. Men som framgår i kapitel 3 faller formuleringar i styrdokumenterna under det Goodlad (1979) kallar för *den formella läroplanen*, då formuleringarna inbegriper vad Skolverket och regeringen ansett ska utgöra ämnets innehåll och vad som övergripande ska präglade skolans verksamhet. Eftersom slöjdundervisningen fortsättningsvis mer eller mindre kommer att utgå från det förslag till revidering av kursplanen som Skolverket har lagt fram finns det en poäng i att titta närmare på hur resultatet gällande revideringen framstår i förhållande till några av Goodlads andra nivåer. För att få en förståelse för vad resultatet betyder i praktiken för lärare kan man därför tolka resultatet utifrån de två nivåerna Goodlad (1979) beskriver som den *ideologiska läroplanen* och *den genomförda läroplanen*.

Utifrån den så kallade *ideologiska läroplanen*, som Goodlad (1979) beskriver som en läroplan där man formulerar det man anser bör ingå i den ideala läroplanen eller skolan, men utan att ta hänsyn till exempelvis skolans organisation, ges resultatet andra förutsättningar. Det har i resultatet tydliggjorts för hur dokument som Agenda 21 och Agenda 2030 påverkat utvecklingen av läroplanerna och kursplanerna gällande miljö- och hållbarhetsperspektiven. Utifrån miljö- och hållbarhetsperspektiven går det därför att argumentera för att ett så pass viktiga och omfattande dokument har en uppenbar plats i läroplanerna och att de kanske borde getts ännu större utrymme. Det kan även tänkas att den miljödebatt som äger rum runt omkring oss på en daglig basis, där vi i tidningar, på nyheterna och i olika rapporter medvetandegörs om hur akut läget är idag. Inte minst kan det antas att Greta Thunbergs resa och kamp för miljön, som inspirerar både unga och gamla, skulle påverka utvecklingsarbetet med läroplanerna. Att miljö- och hållbarhetsfrågan är viktigt blir vi alltså varse genom olika samhällseliga funktioner. Det är dock mycket innehåll som ska rymmas i en läroplan, och som Skolverket (2019c) tidigare uttryckt det har kursplanernas innehåll minskat och konkretiserats då de i många fall ansetts vara allt för övergripande. I Goodlads beskrivning av den ideologiska läroplanen hade det varit möjligt att verkligen lägga tyngd på miljö- och hållbarhetsfrågorna och det innehåll som presenterats i Agenda 2030 eftersom man då inte tar saker som ämnets tidsomfång och resurser i beaktande. Det blir då möjligt att utveckla den ultimata kursplanen där frågor om miljö och hållbar utveckling ges en betydande och omfattande roll. Men i utvecklingsarbetet med den formella läroplanen är det många olika faktorer och aspekter som spelar in vilka Skolverket måste förhålla sig till.

Den andra läroplansnivån, som Goodlad (1979) kallar för *den genomförda läroplanen*, beskriver han som att "what teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things" (s. 62). Det kan alltså finnas en diskrepans mellan det läraren uppfattar som den genomförda läroplanen i sitt klassrum och hur lärarens faktiska undervisning ser ut. I NÄU13 framkommer det att många lärare uppfattar det som svårt att tolka det fjärde långsiktiga målet i Lgr 11, att "tolka slöjdföremåls

estetiska och kulturella uttryck” (Skolverket, 2011, s. 213). Om lärarna själva inte känner sig säkra på hur ämnesinnehållet bör förstås och tolkas blir det svårt att i sin undervisning förmedla kunskaper till eleverna. Skolverket har som nämnts en ambition om att det förslag till revidering som de lagt fram ska bidra till att kursplanerna blir mer konkreta och ett bättre arbetsverktyg för lärare i deras undervisning. Trots att det inte finns några detaljerade undervisningsanvisningar i den förslagna revideringen likt de som återfinns i de tidigaste läroplanerna för grundskolan, framstår ändå den föreslagna revideringen som ett tydligare dokument genom det minskade omfånget. Inte minst är det långsiktiga målet om slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck som lärare tidigare haft problem med inte längre en del av kursplanen. Men även om den förslagna revideringen känns tydligare än Lgr 11, finns det formuleringar som öppnar för tolkning av lärarna. När eleverna exempelvis ska ges ”förutsättningar att utveckla förmåga att välja och hantera material för att främja hållbar utveckling” (Skolverket, 2019d, s. 1), är det upp till läraren att komma fram till hur det på bäst sätt inkorporeras i undervisningen. Här kommer de kompetenshöjande och stödjande åtgärderna om hållbar utveckling som Skolverket (2019c) efterfrågar väl till pass. För att kunna garantera en likvärdig undervisning mellan skolor utifrån lärares genomförda läroplan krävs det att alla som undervisar i slöjdamnet är väl insatta i ämnet för att alla elever ska ges lika förutsättningar.

7.2.3 Slutsats

Miljö- och hållbarhetsaspekter har på något sätt varit en del av alla de läroplaner som styr den svenska skolan sedan grundskolesystemet infördes 1962. Det har över tid varierat i både omfång och formuleringar, och har med tiden fått en tydligare plats i läroplanerna allt eftersom begreppen utvecklats. Det pågående revideringsarbetet av kursplanerna initierades som ett sätt att göra kursplanerna mer konkreta för att på så sätt bli ett bättre verktyg för verksamma lärare (Skolverket, 2019c). För slöjdamnets del innebär det att miljö- och hållbarhetsbegreppen inte getts mer utrymme, men att de däremot framstår tydligare gentemot tidigare kursplaner. Det revideringsförslag av slöjdamnets kursplan som Skolverket har lagt fram faller under Goodlads (1979) beskrivning av den formella läroplanen, och det återstår att se hur förändringarna tar sig uttryck i lärares genomförda läroplan i deras undervisning.

7.2.4 Vidare forskning

Arbetets utgångspunkt i grundskolans styrdokument ger en bild av hur miljö- och hållbarhetsaspekter formulerats i läro- och kursplaner och hur dessa formuleringar har förändrats över tid. Resultatet visar vad Kungl. Skolöverstyrelsen, Utbildningsdepartementet och Skolverket har uttryckt som viktigt innehåll gällande miljö- och hållbarhetsfrågor. Som vidare forskning hade det därför varit intressant att undersöka dels hur undervisningen faktiskt kommer till uttryck ute i skolorna och hur lärare tolkar och arbetar med miljö- och hållbarhetsfrågor i sin undervisning. Genom att antingen observera hur lärare arbetar genom en etnografisk studie eller via någon form av intervjustudie se vad lärarna anser viktigt i frågan.

8 Referenslista

- Agenda 2030-delegationen. (2019). *Agenda 2030 och Sverige: världens utmaning – världens möjlighet. Informationsmaterial framtaget av Agenda 2030-delegationen*. Hämtad 2019-11-20 från https://www.regeringen.se/494323/globalassets/regeringen/dokument/miljodepartementet/pdf/agenda_2030_och_sverige_varldens_utmaning_varldens_mojlighet_populavetenskaplig_version_webb_20190311.pdf
- Boréus, K., & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I K. Boréus, & G. Bergström. (Red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 49–89). Lund: Studentlitteratur.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Borg, K. (2008). Slöjd för flickor och slöjd för gossar. I K. Borg, L. Lindström (Red.). *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd* (s. 51–64). Malmö: Exakta.
- Borg, K. (2016). *Vem har makten och ansvaret för utveckling eller avveckling av ett skolämne? – Reformen och förändringar i slöjdundervisning och slöjdläroplaner 1960–2011*. I Tilde (Rapport nr. 16. Tema slöjd: nordisk forskning, bedömning och läroplaner). (s. 29–88). Hämtad från Umeås Universitet: <http://www.estet.umu.se/forskning/rapportserie-tilde/>
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos AB.
- Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2011). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms Universitetsförlag.
- Denk, T. (2012). *Komparativa analysmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dir. 2016:18, Kommittédirektiv. *Genomförandet av Agenda 2030 för hållbar utveckling*. [Elektronisk]. Stockholm: Finansdepartementet. Tillgänglig: <https://agenda2030delegationen.se/uppdraget/direktiv/>
- Finansdepartementet. (2000). *Vad är hållbar utveckling?* Stockholm: Elanders Gotab.
- Flodin, J. (2008). *40 år av kursplaner – en kartläggning av engelskämnet utveckling i den svenska grundskolan 1962–2000* (Kandidatuppsats). Stockholm: Lärarutbildningen, Södertörns Högskola. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:173614/FULLTEXT01.pdf>
- FN. (2012). *Hållbar utveckling*. Hämtad 2019-11-20 från <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Faktablad-2-12-Hållbar-utveckling.pdf>

- FN. (2019). *Globala målen för hållbar utveckling*. Hämtad 2019-11-21 från <https://fn.se/globala-malen-for-hallbar-utveckling/>
- Hartman, S. (Red.). (2014). *Slöjd, bildning och kultur: Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Hasselskog, P., Holmberg, A., & Westerlund, S. (2018). *Sverige*. Techne Serien - Forskning I Slöjdpedagogik Och Slöjdvetskap, 25(3), 74–93. Hämtad från <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3029>
- Hellspång, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Falköping: Gummessons Boktryckeri AB.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Allmän del*. Stockholm: Liber AB.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1, 27000, DOI: 10.3402/nstep.v1.27000 Hämtad 14 november 2019 från <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Petterson, C. (2005). Förenta Nationerna sätter dagordningen. I J. Olsson (Red.), *Hållbar utveckling underifrån* (s. 45–66). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Porko-Hudd, M., Pöllänen, S., & Lindfors, E. (2018). *Common and holistic crafts education in Finland*. Techne Serien – Forskning I Slöjdpedagogik och Slöjdvetskap, 25(3), 26–28. Hämtad från <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3025>
- Ripple, W., Wolf, C., Newsome, T., Barnard, P., & Moomaw, W. (2019). *World Scientists' Warning of a Climate Emergency*. *BioScience*, biz088, Hämtad 10 november 2019 från <https://doi.org/10.1093/biosci/biz088>
- Riksarkivet. (u.å.). *Grundskolan införs*. Hämtad 2019-11-08 från <https://riksarkivet.se/grundskolan-infors>

- Skolverket. (2000a). *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9 (NÄU13)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2018a). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*. (Rev. 2018, 5 uppl.). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*. (Rev. 2019, 6 uppl.). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2019b). *Yttrande över Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet (SOU 2019:13)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019c). *Så arbetar vi med att revidera kurs- och ämnesplanerna*. Hämtad 2019-12-06 från <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs--och-amnesplanerna>
- Skolverket. (2019d). *Förslag den 25 september 2019 – slöjd*. Hämtad 2019-11-04 från https://www.skolverket.se/download/18.472714ce16b70ab98271371/1569251325830/Slöjd_GR.pdf
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2019:13. *Agenda 2030 och Sverige: världens utmaning – världens möjlighet*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, D. (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen. Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. (Paper presenterat

vid Konferens Läroplansteori). Örebro 7–8 sept. 2007. Hämtad 14 november 2019, från <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-sundberg-daniel-071012-laroplansteori.pdf>

Sundberg, D., & Wahlström, N. (2016). Den svenska läroplansutvecklingen: Begrepp och tendenser. I *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänskrift till Eva Forsberg* (s. 271–284). Uppsala. Hämtad 14 november 2019 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-52157>

Svenska Unescorådet. (1991). *Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor antagna vid UNESCOs ministerkonferens i Tbilisi*. Stockholm: Svenska Unescorådet. Hämtad 2019-11-19 från <https://www.unesco.se/?infomat=deklaration-och-rekommendationer-om-undervisning-i-miljofragor>

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

United Nations. (1973). *Report of The United Nations Conference on the Human Environment*. New York: United Nations.

United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*. New York: United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977: final report*. Hämtad 2019-11-20 från <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *”Only One Earth” konferens i Stockholm 1972*. Hämtad 2019-11-19 från <https://www.unesco.se/only-one-earth-konferens-i-stockholm-1972/>

Utbildningsdepartementet. (1994a). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 – Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (1994b). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

