



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Slöjdämnet och miljöperspektivet

En textanalys av läroplaner och miljökonferenser

Namn: Fredrik Johansson
Program: Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SL2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT - 2018
Handledare: Åsa Jeansson
Examinator: Jan van Boeckel
Kod: HT18-6300-001-L9SL2A

Nyckelord: miljö, slöjd, läroplansteori, textanalys, Lpo 94, Lgr 80, Agenda 21, Tbilisideklarationen

Abstract

Skolans och lärarens uppdrag innehåller delar där etiska och moraliska värden skall förmedlas. Inom dessa värden ingår att läraren och skolan skall fostra eleverna till att bli miljömedvetna och där fyller slöjddämnet konkreta arbetssätt en viktig roll. Tidigare utgick slöjddämnet miljöperspektiv ifrån den nytta slöjdföremålet kunde fylla i elevens vardag, men detta kom att ändras över tid, samtidigt som skolans miljöuppdrag förändrats. Under tiden skolans uppdrag utvecklats har de globala miljökonferenserna avlöst varandra med jämna mellanrum de senaste 45 åren. Dessa miljökonferenser har också ändrat karaktär och form under denna period. Följande undersökning har utgått från den läroplansteoretiska teorin för att öka kunskapen om hur miljöaspekter i tidigare i kurs- och läroplaner framställts. Dessutom undersöks i vilken utsträckning det går att härleda påverkan av det samtida miljöperspektivet i dessa läroplaner. Via textanalys har *Lgr 80* och *Lpo 94* ställts mot *Tbilisideklarationen* respektive *Agenda 21*. Undersökningens resultat visar att läroplanerna, till viss del, delar inställning med de samtida miljökonferenserna, men att miljöutbildningen tar sig olika uttryck, samt att det läggs olika vikt vid denna vid olika tillfällen. Orsaken till denna förskjutning förklaras med teorin om avståndet och den inneboende konflikten mellan den ideologiska läroplanen och den formella läroplanen. Miljöutbildning har dessutom generellt karaktäriserats och formulerats olika under olika perioder av historien.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	3
2.1	Miljöbegreppet.....	3
3	Bakgrund	4
3.1	Miljö, slöjd och nuvarande läroplan	4
3.2	Miljö och slöjdämnet innan 1980	5
3.3	45 år av miljökonferenser	5
4	Teoretiskt perspektiv	7
5	Forskningsöversikt.....	10
5.1	Slöjdundervisningens förändring och mening	10
5.1.1	Miljö och utbildning	11
6	Metod.....	14
6.1	Val av metod.....	14
6.2	Textanalytiska former.....	14
6.2.1	Kritiska aspekter	15
6.3	Genomförande	15
7	Resultat.....	17
7.1	Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80.....	17
7.2	Kursplan för slöjdämnet enligt Lgr 80.....	17
7.3	Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94	18
7.4	Kursplan för slöjdämnet enligt Lpo 94	18
7.5	Tbilisideklarationen	19
7.6	Agenda 21	19
8	Analys och diskussion	21
8.1	Miljö enligt de olika läroplanerna.....	21
8.2	Resultatdiskussion	21
8.3	Sammanfattande analys	23
8.4	Metoddiskussion	24
8.5	Vidare forskning	24
9	Referenslista:	25

1 Inledning

Att vi lever i en värld med begränsade resurser och en miljö som utsätts för stora påfrestningar av människans verkningar är något som vi dagligen påminns om. Vi, i Sverige, uppmanas att ta vårt miljömässiga ansvar genom att bland annat handla ekologiskt, åka kollektivt, spara energi och återvinna förpackningar. Listan kan göras lång över de åtgärder som vi uppmanas göra för att minska vårt ekologiska fotavtryck. Det finns även ett stort intresse för miljö och miljöfrågor där olika statliga och frivilliga organisationer verkar i vårt samhälle för att gynna en mer hållbar utveckling. I varje kommun finns till exempel en miljönämnd som sätter regler kring hur den lokala miljön bäst skall värnas. Miljöfrågan har också blivit ett sätt för företag att profilera sig gentemot en allt mer miljömedveten konsumentkår. För att vända den negativa miljötrenden behövs kanske inte bara ett regelsystem och en aktiv miljöpolitik, vi behöver även ta vårt personliga ansvar för hur var och en konsumerar varor och tjänster. Den första internationella miljödebatten hölls 1972 i Stockholm i FN:s regi (Förenta nationerna [FN], 2012). Sedan dess har olika miljökonferenser avlöst varandra med jämna mellanrum och diverse internationella miljömål har satts upp. Som en följd av dessa överenskommelser har medlemsländerna varit tvungna att anpassa sin produktion och konsumtion som motsvarar de nivåer som satts upp för att uppnå dessa mål.

I takt med att min lärarutbildning fortskridit har min bild av läraryrket vidgats vilket fått mig att fundera på skolans roll i samhället. Skolan skall inte bara förmedla rena faktakunskaper och ämnesstoff utan skall också beröra frågor av mer etisk och moralisk karaktär. Det svenska skolsystemet kan ses som ett uttryck för de normer, värden och kunskaper som anses värda att föra vidare till kommande generationer. Jag, som lärare, skall ikläda mig en roll som fostrare av dessa elever. Skolans fostransuppdrag kommer att utgöra en faktisk del av mitt dagliga arbete. I läroplanens del rörande skolans övergripande mål och riktlinjer går det att läsa om de normer och värden skolan aktivt och medvetet skall låta eleverna arbeta med. Förutom de rent moraliska värdena rörande alla människor lika värde, jämställdhet och medborgares demokratiska fri- och rättigheter etcetera, avser skolan att ge eleverna en miljöetisk fostran (Skolverket, 2018d, s. 10).

Min personliga uppfattning om slöjd och slöjddämnet är att det i mångt och mycket handlar om att ta tillvara på de resurser som finns på ett ansvarsfullt sätt, något jag också sett på min del av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU). På den skola jag var fanns det en särskild plats för det material som redan var påbörjat eller blivit över vid andra projekt. Något jag tror inte är unikt, utan återkommer i de flesta slöjdsalar. Eleverna uppmanades ofta att titta där när de bad om material. Detta beteende kan givetvis tolkas som rent folkvett, men jag vill ändå påstå att detta är ett uttryck för slöjdens tradition av tillvaratagande av de resurser som står till buds. Eleverna får praktisk och konkret erfarenhet av att ta till vara på våra resurser. Slöjd i sig kanske i första hand yttrar sig som en skapandeprocess, och det är också stora delar av denna process som står i fokus vid bedömningen i slöjddämnet. Jag vill ändå påstå att när man lär sig att skapa lär man sig också att, till viss del, laga, en egenskap som ett ”slit-och-släng-samhälle” rent miljöetiskt behöver bli bättre på. Utifrån dessa förmodanden går det att

anta att slöjdämnet, ihop med hem- och konsumentkunskap, har en av de viktigaste rollerna i skolan när det gäller förmedlandet av rent praktiska kunskaper kring resurshantering.

Gemensamt för Skolverkets två senaste utvärderingar av slöjdämnet (NU-03, Skolverket, 2004; NÄU-13, Skolverket, 2015) är att eleverna dels uppfattar slöjden som rolig och tillfredsställande, men även att de har svårt att se en reell nytta med ämnet. Vilket kan tolkas som en olycklig tendens, eftersom den delen av slöjdens ämnesinnehåll som är kopplat till slöjdmaterial, också kopplas till frågor som rör miljö (Skolverket, 2015, s. 28).

Vidare visar NÄU-13 att slöjdens kopplingar till miljöaspekter inte tidigare varit lika tydligt framskrivna i de föregående läroplanerna (Skolverket, 2015, s. 148). För att öka min, och andras, förståelse kring hur dagens läroplan förmedlar och tolkar miljöbegreppet behöver vi också förstå hur miljö ingått i tidigare läroplaner.

Mot bakgrund av detta verkar det både intressant och angeläget att undersöka i vilken utsträckning slöjdämnet till synes naturliga koppling till miljö och tillvaratagande av resurser har lyfts fram i de tidigare läroplanerna samt huruvida det går att jämföra det samtida miljöperspektivet med dessa läroplaner.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att öka kunskapen kring hur skolans och slöjdämnets miljöaspekter historiskt beskrivits och ingått i styrdokument, samt hur dessa aspekter kan relateras till det samtida miljöperspektivet

För att besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur har miljöaspekterna tagit sig uttryck i de tidigare läroplanerna och i kursplanerna för slöjdämnet?
- I vilken utsträckning går det att härleda påverkan av det samtida miljöperspektivet i skolans och slöjdämnets dåtida miljöperspektiv?

2.1 Miljöbegreppet

Svenska akademins ordlista definierar ordet miljö som *yttre förhållanden som påverkar allt liv...* (SAOL, 2018) medan Nationalencyklopedin beskriver ordet med *[miljö] används [...] när det är fråga om samspelet mellan omgivningen och däri verkande människor, djur, växter eller andra organismer* (Nationalencyklopedin.se, 2018a). I denna undersökning bör ordet miljö förstås som den senare beskrivningen. Samtidigt bör ordet miljö i följande undersökning betraktas som ett paraplybegrepp, eftersom, beroende på kontext kan vissa ord komma att kopplas till ett miljösammanhang trots att själva ordet miljö inte återfinns i den skrivna meningen.

3 Bakgrund

Med avsikt att ge en nutida bild av hur miljöaspekter behandlas i dagens aktuella styrdokument från Skolverket ges här en övergripande beskrivning av dessa. Därefter följer en kort historisk redovisning av hur tidigare styrdokument behandlat slöjdämnets miljöaspekter, följt av en redovisning av några av de betydande internationella miljökonferenser som ägt rum under de senaste 45 åren.

3.1 Miljö, slöjd och nuvarande läroplan

Den svenska grundskolan och den undervisning som där bedrivs är ett uttryck för den samtida samhällsutvecklingen, men samtidigt är skolan också ett instrument för att driva på de förändringar som sker i samhället (Borg, 2016). Ett uttryck för de normer som eftersträvas i skolan finns i den aktuella läroplanen, *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (vidare refererad till som *Lgr 11*), reviderad 2018.

Där står det bland annat att:

Genom ett miljöperspektiv får [eleverna] möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolverket, 2018d, s. 8).

Därmed tar skolan ett uttalat ansvar för miljön och ämnar tillse att det skapas en miljömedvetenhet hos eleverna. Skolan skall i och med det skapa visa normer kring elevens medvetenhet och förhållning till miljön, både i dess direkta närhet, men också på ett globalt plan. Skolverket (2018a) hävdar att ett av skolans viktigaste uppdrag är att undervisa om hållbar utveckling. Hur skolans miljöperspektiv konkret tar sig uttryck handlar om hur den praktiserande läraren tolkar, dels det som står i läroplanen, men också det som står i ämnets kursplan. I slöjdämnets kursplan återfinns följande som anspelar på arbetet med att skapa miljömedvetenhet hos eleven, "...väljer och hanterar material för att främja en hållbar utveckling" och "välja och motivera tillvägagångssätt i slöjdarbetet utifrån [...] miljöaspekter" (Skolverket, 2018d, s. 85). Genom slöjdämnet skall läraren låta eleven utveckla kunskaper som skall underlätta anpassningen till ett mer miljövänligt samhälle (Skolverket, 2018d). Dessa kunskaper berör områden som resurshushållning vid tillverkningen av slöjdprodukter, där exempelvis materials ursprung, egenskaper samt framställning skall tas i beaktande. Slöjden skall därmed bidra till att ett miljömedvetet förhållningssätt underlättar tillvaratagandet av resurser (Skolverket, 2018b). När det gäller progressionen i kunskaperna kring slöjdämnet och miljöaspekter ligger denna i att eleven ger mer utvecklade motiveringar till sina val av material.

3.2 Miljö och slöjdämnet innan 1980

1878 utkom ”*Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*” där ämnet slöjd var uppdelat i goss- respektive flickslöjd (*Normalplan*, 1878). Pojkarna skulle lära sig hantera vanligt förekommande snickeriverktyg för att, i första hand, tillverka det i hemmet användbara och nödvändiga föremål. Flickorna skulle främst lära sig linne- och klädsömnad. I anvisningarna till slöjd återfinns inget som uttryckligen anspelar på miljön. Normalplanen från 1878 är den första av tre *Normalplaner* som utkom, de andra utkom 1889 respektive 1900 (*Normalplan*, 1889; *Normalplan*, 1900). Skillnaden i dessa dokument ligger i formuleringar kring vad som skall undervisas, men de är till övervägande del synnerligen lika.

”*Undervisningsplan för rikets folkskolor*” utkom 1919 (*Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1919). Innehållsmässigt liknar den de tidigare *Normalplanerna*. I ”Anvisningar” för goss-slöjden står det att eleverna skall utnyttja materialet med sparsamhet. För flickorna skulle hänsyn för husligt arbete väckas genom slöjdundervisningen. Genomgående för detta dokument är att slöjdföremålet skall vara användbart, särskilt de föremål flickorna tillverkar. Exempelvis skall flickorna lära sig laga textilier eftersom det uppfostrar sparsamhet (*Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1919). Den andra ”*Undervisningsplan för rikets folkskolor*” utkom 1955 och där fanns, förutom ”Kursinnehåll” och ”Anvisningar”, också en målbeskrivning av slöjdämnet. I de mål som beskrivs förekommer bland annat att det anses passande att eleverna tar med sig kläder hemifrån och lagar dessa i slöjden, samt att klädvård är viktigt ur ekonomisk synpunkt (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1956)

Införandet av *Läroplan för grundskolan 1962* (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962) innebar också att det svenska grundskolesystemet infördes. I *Läroplan för grundskolan 1962* anges att undervisningen i slöjd avser att ge eleverna kännedom om materialens egenskaper och ekonomiska värde (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962), vilket också återfinns i *Läroplan för grundskolan 1969* (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969). Klädvård, med hänsyn till ekonomi och miljö, nämns i *Läroplan för grundskolan 1969* (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1969).

Sammanfattningsvis syns det att slöjdämnet i styrdokumenterna före 1980 anspelade på miljön i det hänseende att eleverna skulle öva på att ägna sig åt ”hushållsslöjd”. Läroplanerna syftade ofta på att miljö hörde ihop med rent ekonomiska värden. Det vill säga att eleverna skulle lära sig lappa och laga kläder och tillverka hushållsredskap som de hade nytta av, en nytta som sällan eller aldrig sträckte sig utanför eleven.

3.3 45 år av miljökonferenser

FN:s första miljökonferens hölls i Stockholm 1972 på initiativ av Sveriges regering. Anledningen till detta initiativ berodde på världssamfundets allt mer uttalade oro för den sjunkande kvaliteten på jord, luft och vatten och andra miljöskador. Denna konferens resulterade i *Stockholmsdeklarationen* som innehåller 26 principer som berörde miljö och

utveckling, där ”princip 21” fortfarande anses som extra viktig (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012). ”Princip 21” erkänner staters självständiga rätt att formulera egna miljömål, men samtidigt antas dessa stater ta ett gemensamt ansvar över att nationella aktiviteter inte har negativ inverkan på andra staters miljö. Deltagarna fastslog även bland annat att målet med att uppnå och bibehålla en god miljö var ett lika viktigt mål som fred. Ett av *Stockholmsdeklarationens* viktigaste resultat var de handlingsplaner för fortsatt internationellt miljösamarbete samt uppförandet av miljöfrågan på den globala politiska dagordningen (FN, 2012).

Världens första ministerkonferensen om miljöutbildning hölls i Tbilisi i dåvarande Sovjetunionen 1977. Syftet med konferensen var att uppdatera och förtydliga *Stockholmsdeklarationen*. Konferensen utmynnade i 41 rekommendationer med fem tillhörande bilagor som av deltagarländerna antogs utgöra miljöundervisningens roll, mål och riktlinjer. Dessa rekommendationer hade till uppgift att skapa medvetenhet och bättre insikt i miljöproblemen samt producera en miljöundervisning som bygger på vetenskapliga och tekniska framsteg. Miljöundervisningen skall dessutom förbereda den enskilda människan på en allsidig och livslång undervisning, som lätt kan anpassas till förändringar (UNESCO, 1978).

Begreppet hållbar utveckling introducerades 1981 och fick internationella spridning i samband med presentation av rapporten *Vår gemensamma framtid* (även kallad Brundtlandkommissionen) 1987 (FN, 2012). Rapporten, som skrevs på uppdrag av FN, fastslog att hållbar social utveckling och ekonomisk tillväxt inte går att uppnå om miljö- och naturresurser överexploateras.

I Rio de Janeiro 1992 höll FN den miljökonferens som kom att leda till det handlingsprogram kallat *Agenda 21*. I programmet, som utgår från och bygger vidare på *Stockholmsdeklarationen* beskrivs hur en global hållbar utveckling skall uppnås bland genom att motverka av natur- och miljöförstöring. (FN, 1993). Sedan 2015 ingår hållbara utveckling i *Agenda 2030*.

Agenda 2030 innebär de 17 globala mål för hållbar utveckling som antogs den 25 september 2015 av FN:s generalförsamling, vilka bland annat syftar till att uppnå jämställdhet mellan könen, förverkliga mänskliga rättigheter samt garantera ett varaktigt skydd för vår planet och dess naturresurser (Regeringen, 2018). De globala målen utgörs av tre dimensioner: den ekonomiska, den sociala och den miljömässiga, som alla är integrerade och odelbara i arbetet för hållbar utveckling. Regeringens ambition är att alla delar av det svenska samhället skall vara delaktiga i arbete med att uppnå de globala målen (Regeringen, 2018). Inom de olika områdena är varje enskilt statsråd ansvarig för genomförandet, men det nationella genomförandet av målen inkluderar kommuner och landsting liksom statliga myndigheter och Regeringskansliet (Regeringen, 2018). Skolverket (2018c) verkar som förvaltningsmyndighet på skolområdet och arbetar därmed med de globala mål som exempelvis rör miljö kvalitetsmålen.

4 Teoretiskt perspektiv

Inom den utbildningsvetenskapliga forskningen utgör läroplansteori ett fält där teorin ämnar besvara frågor kring vad giltig kunskap består av och hur denna legitimeras genom formuleringar i läroplaner (Linde, 2012). Internationellt används begreppet curriculum theory (alternativt curriculum studies) vars ursprung går att spåra både inom den amerikanska traditionen, framförallt präglad av John Deweys utbildningsteori, och inom den kontinentala, med teoretisk utgångspunkt i Frankfurtskolan (Sundberg, 2007, s. 2).

Frankfurtskolan, som främst kännetecknas av utvecklingen av den kritiska teorin, växte fram under 1920- och 30-talets i Tyskland. I motsats till den då rådande positivistiska teorin, som beskriver verklighetens faktiska tillstånd och hur detta anses nödvändigt och naturligt, försöker den kritiska teorin beskriva de möjligheter till förändring som finns i verkligheten (Nationalencyklopedin, 2018b).

Den utbildningsteori John Dewey utgår ifrån den pragmatiska filosofitraditionen. Pragmatismen betraktar mänskligt liv, kultur och uppfattningen av verkligheten som ett resultat av användandet och adapterandet av människans tidigare erfarenheter. Teorier, idéer, hypoteser och metoder bekräftas, enligt pragmatismen, av huruvida dessa går att praktisera i relation till vedertagna fakta. (Säljö, 2012).

Två forskare som haft stor betydelse för appliceringen av läroplansteori i den svenska kontexten är pedagogen Urban Dahlöf och läroplansteoretikern Ulf P. Lundgren. Dahlöf kom dessutom att utveckla ramfaktorteori (Lundgren, 2015). Ramfaktorteori bygger på idén om att relationerna mellan förutsättningar och resultat inte är endimensionell relation mellan beroende och oberoende variabler. Istället menar ramfaktorteori att det finns externa faktorer som påverkar hur undervisningen tar sig uttryck, men som ligger utanför lärarens kontroll (Lundgren, 2015). Exempel på ramfaktorer kan vara tid, klassens storlek och sammansättning samt lokaler och styrdokument.

Inom läroplansteori sträcker sig ordet läroplan utanför de dokument som utgör själva styrdokumentet skolan verkar under. Inom läroplansteori behöver ordet läroplan istället förstås i ljuset av de samhällsvetenskapliga, filosofiska och kulturella premisserna som utgör den bakgrund mot vilken läroplanen tillkommit och inom vilken kontext den tolkas (Lundgren, 1983 s. 21; Sundberg, 2007, s. 2).

Enligt Goodlad (1979) förekommer det olika nivåer av läroplaner, något som beskrivs och definieras i *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. Nedan följer en redogörelse av Goodlads läroplansnivåer, där den svenska översättningen av nivåernas namn är den översättning Hasselskog (2010) gjort.

Den ideologiska läroplanen skall förstås som en politisk eller pedagogisk framställning av den idealiska skolan, utan att organisation, implementering och förankring tas i beaktande.

Den ideologiska läroplanen kan därför sällan fullt ut förverkligas, det handlar istället om en föränderlig föreställning om skolan med utgångspunkt i aktörers intressen och/eller syn på skolan. Den *ideologiska läroplanens* innehåll avgörs genom att undersöka läromedel och lärarguider eller liknande dokument (Goodlad, 1979, s. 60).

Den formella läroplanen är de nationella dokument som antagits, kopplat till läroplanen. Det innebär att, förutom den officiella läroplanen också skollagen, kommentarmaterial, kursplaner, förordningar och liknande ingår i den *formella läroplanen*. Innehållet i den *formella läroplanen* kan utgöra hela eller delar av den *ideologiska läroplanen*, det viktiga är att dokumentet är officiellt antaget (Goodlad, 1979, s. 61).

Den uppfattade läroplanen avser hur olika aktörer uppfattar den *formella läroplanen*. Det kan handla om enskilda individer eller hur grupper av individer uppfattar den *formella läroplanen*. Lärare, föräldrar, elever är exempel på dessa aktörer. Exempelvis är elevers uppfattningar om vad skolan lär ut inte likadana, utan skiljer sig åt beroende på vad de uppfattar (Goodlad, 1979, s. 62).

Den genomförda läroplanen, eller den verkställda läroplanen, avser den faktiska undervisningen. Lärares generella uppfattning om vad som är den *genomförda läroplanen* och hur undervisningen verkligen ser ut skiljer sig ofta åt. Skillnaden ligger i den förskjutning som sker mellan, den av läraren *uppfattade läroplanen* och den *genomförda läroplanen* (Goodlad, 1979, s. 62).

Den upplevda läroplanen avser det eleverna upplever av undervisningen. Goodlad (1979, s. 64) menar att den *upplevda läroplanen* är problematisk att undersöka på ett korrekt sätt, eftersom frågor om någons upplevelser tenderar att brista i fråga om validitet.

Frågan om vad som skall ingå i en läroplan handlar därmed inte bara om de rent didaktiska aspekterna, utan berör också frågor om de värden och normer samhället anser värda att föra över till kommande generationer (Goodlad, 1979, s. 61). Sundberg (2007, s. 3) menar att alla medborgare äger en legitim rättighet att ta del av det samtal där frågan om vilka värden, normer och kunskaper kommande generationer skall utveckla. Gällande läroplanens didaktiska aspekter menar författaren att dessa frågor hyser en inbyggd spänningsrelation mellan, dels politiker och medborgarna, och dels de professionella, här menat som lärarna, kring vad som skall ingå i skolans didaktiska innehåll (Sundberg, 2007, s. 3). Det som formuleras i läroplanen kan ses som ett sätt att formellt uttrycka de moraliska och etiska värden, samt de bildningsvärden som är eftersträvansvärda och att avvikelser inte är önskvärda. Det går också att se på läroplaner som en av alla de faktorer som påverkar undervisningsinnehållet, och att de, ensamt inte kan styra allt innehåll (Linde, 2012, s. 55).

Implementeringen av en ny läroplan kan anses som ett sätt att försöka reformera skolan och dess innehåll. För att en reform skall vinna popularitet behöver långsiktiga trender och rådande opinion tas i beaktande (Linde, 2012, s. 55). Det är därmed inte ett helt oproblemiskt arbete att införa en ny läroplan, där samtliga aktörers intressen skall tas i

beaktande och skolans uppdrag skall övervägas. Inom läroplansteori talas det om olika läroplanskoder, där den demokratiska läroplanskoden är knuten till den svenska skolkontexten, eftersom att den svenska diskursen innehåller ett stort mått av demokratisk kultur. Linde påpekar ändå att den demokratiska läroplanskoden kan komma att utvecklas till att mer efterlikna de äldre moraliska läroplanskoderna, där skolan förväntades överföra etiska och moraliska värden på eleverna (2012, s. 52).

5 Forskningsöversikt

För att ge en bild av slöjdämnet utveckling följer en redogörelse av den slöjdforskning som undersökt ämnet förändring och legitimitet, följt av ett stycke som berör hur svensk miljöutbildning växt fram under 1900-talet.

5.1 Slöjdundervisningens förändring och mening

Från det att slöjdämnet introducerades runt slutet av 1800-talet (ämnet blev obligatoriskt 1955) har innehållet delvis varierat och dess motiv har uttryckts olika (Borg, 1995). Samhällsdebatten har i vågor ifrågasatt slöjdens legitimitet. Ett exempel är det så kallade ”Smörknivsupproret” där en ledarskribent ifrågasatte nyttan med slöjden i dagens allt mer digitaliserade värld. I artikeln *Alla dessa slöjdpåsar* diskuterar Borg (2008a) det faktum att elever i slöjden i 100 år producerat slöjdpåsar, något kritikerna menar är ett bevis på att slöjdämnet saknar aktualitet. Borg menar istället att just det faktum att slöjdpåsen fortfarande produceras har att göra med att slöjdämnet motiv hela tiden uppdateras. I läroplanerna från sent 1800-tal till tidigt 1900-tal motiverades slöjdpåsen bland annat med att eleverna skulle öva på att vika trådrakt, sy jämna fällstyggn, nåla och träckla. Sådana moment som inte gick att utföra på symaskin. Det eleverna istället övade på var nyttiga kunskaper, som behövdes vid tillverkning och lagning av hemmets textilier. Under 1920-talet övergick mycket av slöjdundervisningen från folkskollärare till utbildade handarbets- och slöjdlärare. I samband med denna övergång fick hantverksteknikerna ta större plats, eftersom den nya lärarkåren hade liten eller ingen pedagogisk utbildning. En stor del av slöjdundervisningen gick ut på att lära eleverna korrekta arbetsställningar och riktiga handgrepp när de användande verktyg och redskap (Borg, 2008a).

En motreaktion mot den fasta ”serieslöjden” uppstod under 1940 och 50-talet och slöjdföremålen motiverades istället utefter elevens egna behov, snarare än efter dess nyttighet och användbarhet. Slöjdpåsen skulle vara ett uttryck för färg, form och funktion snarare än att eleverna övade handsömnad (Borg, 2008a). På 60-talet ansågs den skapande verksamheten vara en viktig del av elevernas personlighetsutveckling och i förverkligandet av sig själva. Slöjdpåsarna, som nu syddes på symaskin, blev konstruerade utefter varje elevs eget tycke och smak, med större frihet i val av materiel (Borg, 2008a).

I läroplanen som lanserades 1980 står det inget direkt uttryckt om slöjdpåsen, annat än att eleverna skall öva sig på maskinsömnad. De påsar som tillverkades under denna period gav uttryck för en allt mer fri utformning och framställning (Borg, 2008a). Borg avslutar rapporten med att motivet till att slöjdpåsen ännu förekommer i slöjdundervisningen har att göra med att den är lagom svår, lagom stor och lagom billig. Dessutom går den att ändra och variera utefter elevens önskemål.

Kajsa Borg är en forskare som vid upprepade tillfällen undersökt slöjdens utveckling (1995, 2008a, 2008b). I undersökandet av skolslöjdens utveckling skrev Borg (1995) en avhandling

med syfte att beskriva slöjden i grundskolan. Borg undersökte vad som styr och begränsar slöjden, varav två perspektiv utgick ifrån centrala styrdokument och två perspektiv från lärarens uppfattningar. Undersökningens metod beskrivs som kvantitativ, som sker utefter tre principer (Borg, 1995, s. 33). De texter som undersökts är styrdokumentens inledande målbeskrivningarna av slöjdämnet. Även Borg behandlar läroplansteori och menar, i linje med Linde (2012), att läroplanstexter måste förstås i sin politiska, ideologiska och tidsmässiga kontext. För att förstå ett skolämnes utveckling och förändring behövs en förståelse kring vilka grupper som kan tänkas påverka ett ämnes utveckling (s. 18). Vid införandet av slöjden i folkskolan motiverades detta med att slöjden var ett nyttigt, praktiskt och passande för alla samhällsklasser. Slöjd för gossar motiverades med slöjdens arbetsfostrande karaktär, medans flickslöjden ansågs utbilda goda husmödrar (s. 133). Det innehåll som återfinns i läroplanstexterna återknyter tydligt till tidigare planer, vilket leder till att ett ämnes karaktär och status också ofta går i arv (s. 134) Enligt Borg är de förändringar som sker i slöjdämnet inte tydligt avhängt att en ny läroplan utkommer. Istället pekar Borg (1995) på att samhällsförändringar och trender i högre grad påverkar det som sker i slöjdsalen och slöjdlärares arbetssätt. Den visionära förändringen av slöjdämnet är en process som kräver mer tid.

Slöjdens legitimitet som skolämne och dess betydelse för eleverna är ett återkommande tema i den forskning som berör skolslöjden. Ett exempel är Åsa Jeansson *Vad, hur och varför i slöjdämnet* (2017) där författaren utgår från den debatt som då pågick kring slöjdämnets påstådda nytta. Syftet med undersökningen är att utveckla kunskaper och skapa förståelse kring vad som formar slöjdämnet, utifrån det som står i kursplanen och utifrån slöjdlärares uppfattningar om undervisningen. Metoden för undersökning är halvstrukturerade intervjuer av slöjdlärare. Precis som Borg (2008a) beskriver Jeansson (2017), i sin historiska genomgång, slöjden som ett ämne vars syfte och innehåll ändrats över tid. En av de största förändringarna slöjden genomgått över tid är den att slöjden gått från goss-, flickslöjd via textil-, trä- och metallslöjd till ett sammanslaget ämne på 1980-talet. Jeansson's resultat pekar på att varje enskild lärare väljer och därmed också formulerar innehållet i undervisningen. Jeansson (2017) menar att anledningen till detta delvis beror på att varje lärare också har en egen föreställning om vad som skall ingå i slöjdundervisningen.

5.1.1 Miljö och utbildning

”Miljöfrågor i Sverige” kan sägas ta sin början i det tidiga 1900-talet, med etablerandet av Svenska Naturskyddsföreningen, grundandet av nationalparker och inrättandet av naturskyddslag (Sandell, Öhman & Östman 2003, s. 41). Att detta sker går att spåra dels till etablerandet av en ny nationell identitet och dels till den allt mer resursstarka elit som växte fram under samma tid. Den tidiga miljörelsen verkade för att etablera skydd av enskilda platser och arter mot den allt mer framväxande industrin (Sandell et al., 2003; Breiting & Wickenberg 2010). I 1930- och 40-talets Sverige övergick miljörelsen från det bevarande och skyddande till vårdande av naturen, där människan skall ses som en aktiv aktör. Detta skall alltså tolkas som att människan i egenskap som aktör också avgör vilka värden som är

skyddsvärda (Sandell et al., 2003). Under efterkrigstiden har miljö och miljöfrågor i allt större utsträckning handlat om systemekologiskt perspektiv, det vill säga att skydd av enskilda arter och platser inte fungerar miljöbevarande om inte en helhetssyn på dessa tas. Sandell et al. (2003) tar som exempel rovfågeldöden på 50-talet och dess koppling till förbudet mot kvicksilverbaserade bekämpningsmedel inom jordbruket. Rovfågeln och dess boplats var skyddad enligt lag, men i sin roll som toppredator fick rovfågeln i sig det ackumulerade kvicksilvret via bytesdjur som hade ätit av det besprutade spannmålet. Sambandet mellan det besprutade spannmålet och rovfågeldöden blev därmed synlig. Som ett resultat av denna insikt präglas tiden från 1970-talet och framåt av begrepp som "näringskedjor", "ekosystem" och "kretslopp" och miljödebatten går även in på ämnen som rör resurser. Det är också under denna period som olika internationella konferenser anordnas för att framställa globala riktlinjer för hur miljön skall vårdas och bevaras (Sandell et al. 2003).

Vad som utgjort den "rätta" miljöundervisningen har därmed ändrats över tid, eftersom vad som ingått i begreppet och ansetts miljömässigt riktigt också ändrats. 2001 genomförde Skolverket (*Hållbar utveckling i skolan: miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*, Skolverket, 2002) en kartläggning och utvärdering av miljöundervisningen i Sverige något Sandell et al. (2003) tagit del av och analyserat. Efter analys av underlaget beskrivs tre miljöundervisningstraditioner: *faktabaserad miljöundervisning*, *normerande miljöundervisning* och *undervisning om hållbar utveckling*.

Den *faktabaserade miljöundervisningen* har en tradition i framförallt 1970-talet, där tilltron till vetenskapen står högt och miljöproblem ses som ett kunskapsproblem (Sandell et al., 2003). Miljön skall kontrolleras och den värderas utifrån vilken nytta människan har av den. Ämneskunskaper utgör basen för undervisningen, som sker inom varje ämne. Under 1980-talet utmanas den faktabaserade miljöundervisningen och istället börjar miljöproblem ses som en konflikt mellan människans värderingar och det miljön har att erbjuda i form av resurser (s. 134). Den *normerande miljöundervisningen* utgår ifrån att människan behöver anta miljövänliga värderingar och anpassa samhälle och liv för att lösa miljöproblemen. Värderingar om miljön och handlingar som skall påverka miljön positivt utgår ifrån vetenskaplig kunskap där experter inom olika områden anses vara de som bäst vägleder andra i fråga om miljövänliga värderingar. I skolan sker det ämnesövergripande arbetssättet enligt en tematisk arbetsform, med till exempel särskilda "miljöveckor", där utgångspunkten ligger i elevernas egna erfarenheter och föreställningsvärld (s.136). Under 90-talet präglades miljödebatten av en rad olika föreställningar om, och en större osäkerhet kring, miljöproblematiken, vilket utgör utgångspunkt för undervisningen om hållbar utveckling (s. 137). Den tradition som Sandell et al (2003) kallar *undervisning om hållbar utveckling* anser de utgå från att miljöproblematiken är en politisk fråga, där miljöfrågor handlar om konflikter mellan mänskliga intressen. Inom denna tradition vidgas miljöbegreppet till att innefatta hela samhällsutvecklingen och vetenskapen har inte nu ett tydligt svar i miljöfrågan (Sandell et al., 2003). Inom miljödebatten har en rad nya aktörer därmed tagit plats och frågor om miljö handlar också om social och ekonomisk hållbarhet. I och med det kommer en demokratisk aspekt in i miljödebatten, där alla människors synpunkter och värderingar ses som likvärdiga och individens roll som konsument betonas tydligare. Miljöundervisningen kom därmed att

handla om att utbilda medvetna konsumenter där kritiska och aktiva val var en del av miljöarbetet. I miljöundervisningen skall också samspelet mellan det lokala och globala perspektivet belysas, ekonomiska och sociala aspekter skall ingå och miljöfrågor skall genomgående behandlas i alla delar av skolan (Sandell et al., 2003).

Søren Breiting och Per Wickenberg (2010) menar att den svenska skolans miljöuppdrag från och med *Läroplan för grundskolan 1980* i större utsträckning gick ut på att framhålla läraren som expert på miljöutbildning, vilket ställde andra krav på lärarna, särskilt i de naturvetenskapliga ämnena. Tidigare förekom ett brett, aktivt och demokratiskt deltagande från lokalsamhälle och elever i fråga om miljöproblem och miljöutbildning. Under 1980-talet minskade detta deltagande och därmed också det reella inflytande ett sådant deltagande medför (Breiting & Wickenberg, 2010). Samtidigt som miljöutbildning utvecklades och tillämpades av flera icke-statliga organisationer, bland andra Naturskyddsföreningen där fokus låg på att utbilda om natur och skogsbruk (Breiting & Wickenberg, 2010). En ändring av skollagen i slutet av 1990 medförde att alla som verkar inom den svenska skolverksamheten skall främja hänsyn och omtanke för vår gemensamma miljö. Parallellt med denna ändring inledde flera icke-statliga organisationer olika miljöutbildningsprojekt. Naturvårdsverkets *Miljöskola* och *Håll Sverige rent* är konkreta exempel vars syfte var att vidareutbilda allmänheten och skolpersonal samt förse dessa med information och utbildningsmaterial (Breiting & Wickenberg, 2010). Författarna menar att ändringen i skollagen och alla de initiativ till miljöutbildning som kom från icke-statligt håll var början på en ny fas inom svensk miljöutbildning, som i efterhand kan ses som kulmen på landets miljöutbildning.

6 Metod

Avsnittet avser att presentera och argumentera för val av metod, utifrån litteraturen. Därefter följer ett avsnitt som har för avsikt att redovisa hur genomförandet gick till samt hur urvalet gick till.

6.1 Val av metod

Vid valet av metod är det forskningsproblemet som avgör vilken metod som är mest lämpad (Stukát, 2005, s. 36). Uppsatsens frågeställning berör hur delar av slöjdämnets skrivits fram i tidigare styrdokument och hur det går att härleda påverkan av det samtida miljöperspektivet. För att undersöka hur ett visst textinnehåll behandlas, tas upp eller beskrivs anses en textanalys användbar (Stukát, 2005, s. 53).

6.2 Textanalytiska former

Vid ett textanalytiskt arbete finns det, beroende på studiens frågeställning och syfte, mer eller mindre lämpliga former av textanalys att använda sig av. Vid genomförandet av en komparativ textanalys granskas två eller fler texter för att utvärdera om det förekommer skillnader eller likheter, samt ifall det går att upptäcka ett påverkanssamband mellan dessa texter (Hellspång, 2001; Denk, 2012). Materialet kan utgöras av vilken text som helst, men textanalysen blir mer intressant och givande ifall det finns ett, på förhand, givet samband (Hellspång, 2001, s. 78). Detta samband kan till exempel vara att texterna ingår i samma sammanhang (kontext) eller utgår från samma verksamhet (Hellspång, 2001, s. 78; Denk 2012, s. 14). Enligt Denk (2012) förkommer det en rad nivåer, kategorier och egenskaper hos den komparativa analysen. En av dessa egenskaper är att den komparativa analysmetoden används för att utforma slutsatser med hänsyn till det empiriska underlaget.

I antologin *Textens mening och makt* (2018) beskrivs ett antal olika textanalytiska inriktningar. En av dessa är den kvalitativa textanalysen. Göran Bergström och Kristina Kohl (2018) menar att skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ textanalys är relativ och att det istället handlar om hur komplex texttolkningen är. Är räknandet eller mätandet av underordnad karaktär i textanalysen bör analysen anses som kvalitativ (Bergström & Kohl, 2018, s. 50). Ytterligare ett textanalytiskt anslag är innehållsanalys.

För att beskriva förändringar och värdeförskjutningar över tid anses innehållsanalys lämplig, då denna analys bygger på förekomsten av vissa ord, metaforer och uttryck (Bergström & Kohl, 2018, s.51). Innehållsanalys används också när värdet av ett fenomen skall undersökas. Värdet kan analyseras genom att undersöka hur detta fenomen framställs. Fenomenet kan framställs som positivt eller negativt, det kan även förekomma skillnad i värderingen av fenomenet beroende på källan och denna källa kan lägga olika värde i fenomenet beroende på tid (Bergström & Kohl, 2018, s. 53).

6.2.1 Kritiska aspekter

Vid användandet av innehållsanalys finns det vissa kritiska aspekter att ta hänsyn till. Ett sådant exempel är att det som inte nämns inte heller räknas, vilket leder till att en innehållsanalys har benägenhet att visa på det uttalade snarare än det outtalade (Bergström & Kohl, 2018, s. 79). Det outtalade kan anses som något självklart, som därmed inte behöver uttalas, men det kan också anses som något obetydligt. För att undvika sådana feltolkningar behövs en anspråkslös inställning till den kontext i vilken texten uppstod. Att förekomsten av ett ord är frekvent behöver heller inte likställas med att detta ord är viktigt, utan vikten kanske istället ligger i de omständigheter där ordet förekommer (Bergström & Kohl, 2018, s. 79). Vidare behövs det tas i beaktande, som forskningsöversikten visade, att begreppet miljö skiftat över tid. Vilka som kan och bör påverka miljön, hur påverkan skall ske samt vad en god miljöetik innebär är begrepp som inte varit statiska över den tidsperiod som undersökningen sträcker sig över.

6.3 Genomförande

Följande undersökning har en beskrivande ansats för att belysa hur de granskade texterna behandlar miljö och miljöutbildning, därför lämpar sig en innehållsanalys väl, även om denna undersökning till viss del kommer innehålla delar som kan anses komparativa. Samtidigt ämnar undersökningen vara av kvalitativ karaktär, då också kontexten i vilken ”miljö” nämns kommer tas i beaktande.

De läroplaner och kursplaner som undersöks i texten utgår alla från Kungliga Skolöverstyrelsen eller Skolverket. Kungliga Skolöverstyrelsen ersattes 1991 av Skolverket. De läroplaner som valts att undersökas närmare är *1980 års läroplan för grundskolan* (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (Utbildningsdepartementet, 1994a). Anledningen till urvalet beror dels på att Sandells et al (2003) placerar de två läroplanerna i olika miljöundervisningstraditioner, den *normerande miljöundervisning* och *undervisning om hållbar utveckling*. Ytterligare en anledning är att de två läroplanerna ligger nära i tid de dokument som valts att representera det samtida miljöperspektivet.

Urvalet av det empiriska materialet som avser att ge en samlad bild av det samtida miljöperspektivet baseras på ett antal kriterier. Det första kriteriet är att dokumentet är av sådan karaktär att dess betydelse för offentligheten och allmänheten kan anses avgörande. Det andra kriteriet är att dokumentet skall vara lätt åtkomligt. Det tredje kriteriet är att dokumentet kan anses äga sådant innehåll att det utgör ett exempel på *den ideologiska läroplanen*. Efter att övergripande läst de dokument som finns tillgängliga anses det lämpligt att undersöka

Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977: final report (UNESCO, 1978) och *Agenda 21*^a (FN 1993). *Tbilisideklarationen* (UNESCO, 1978) och *Agenda 21* (FN, 1993) är båda omfattande textdokument och urval inuti dokumenten har därför även gjorts. Genom textsökning i dokumenten där sökordet: *curriculum* använts har dokumenten blivit mer överskådliga utan att minska urvalets legitimitet.

^a Dess fullständiga namn är *Agenda 21: programme of action for sustainable development: Rio declaration on environment and development; Statement of forest principles: the final text of agreements negotiated by governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3–14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil*

7 Resultat

Resultatet av analysen presenteras i stigande kronologisk ordning, detta för att ge en linjär tidsaxel där dokumenten kan placeras. Vidare är resultatet presenterat efter utgivare för att undvika att de olika dokumenten blandas samman.

7.1 Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80

Arbetet med införandet av *Läroplan för grundskolan 1980* (vidare refererad till som *Lgr 80*) påbörjades 1977, med avsikt att färdigställas till 1978 års läsår. (Prop. 1978/79:180), och började gälla från och med 1980/81.

I kapitlet *Mål och riktlinjer* anges i rubriken *Kunskaper och färdigheter* att grundskolan skall ge en bred och allmän utbildning och därför skall eleverna få insikter i livsåskådningsfrågor, där bland annat miljöfrågor ingår (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980 s. 15). I samma stycke återges att skolan, med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter, skall verka för att skapa insikt kring de stora "överlevnadsproblem" som världen står inför. Vikten av att vara sparsam med jordens resurser gällande energi, vatten och skog är något alla måste bli medvetna om (s. 16). Inom ramen för skolverksamheten skall fria aktiviteter ingå och skolan bör stimulera eleverna att, i dessa, finna inriktningar som främjar natur- och miljövårdsfrågor. Under rubriken *Tillval* i samma kapitel anges att tillvalskurserna skall utgöra en fördjupning av moment inom två eller flera ämnen. Som exempel nämns att fördjupningen kan bestå i att belysa miljövårdsfrågor och miljökunskap, där miljökunskapen kopplas samman slöjdämnet (s. 35). Enligt *Lgr 80* skall undervisningen förbereda eleverna på att ta en aktiv och kritisk roll i samhället, därför behöver teori och tillämpning vara förenade. Bland annat nämns att naturvetenskaperna därför behöver knytas till samhällsvetenskaperna för att visa på sambandet mellan dessa ämnen, något som exemplifieras med att miljö- och energifrågor nämns (s. 42). Miljö- och konsumentfrågor är något som anses vara fördelaktigt att arbeta ämnesövergripande med. Inom ämnena slöjd och hemkunskap, skall eleverna utveckla arbetssätt där teori och praktik samverkar. Avsnittet som rör *Arbetsformer* behandlar friluftsdagarna där eleverna skall ges möjlighet att skapa förståelse för och kunskap om miljövårdande åtgärder, något som både individen och samhället måste göra (s. 47).

7.2 Kursplan för slöjdämnet enligt Lgr 80

Varje ämnes kursplan är uppdelad efter *Syfte* (varför ämnet studeras), *Mål* (vart undervisningen syftar), *Huvudmoment* (vad eleven skall arbeta med) och *Riktlinjer* (hur arbetet skall gå till). Enligt *Lgr 80* är ett av slöjdämnets *Syfte* att eleverna skall få förståelse för de ekonomiska och mänskliga värden som ligger i att vårda och visa sparsamhet kring våra resurser (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 129). I *Huvudmoment* ingår även att eleverna skall ägna sig åt konsumentkunskap i fråga om jämförelse mellan att köpa färdigt

eller göra själv samt diskutera de resursproblem som rör råvaror, material och avfall kopplat till arbetet med slöjd (s. 131).

7.3 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (vidare refererad till som *Lpo 94*) ersatte den tidigare läroplanen, *Lgr 80*, och infördes 1 juli 1994 (Utbildningsdepartementet, 1994a). 1988 beslutade dåvarande regering att skolan skulle övergå från regelstyrning till målstyrning (Skolverket 2009, s.123). I *Lpo 94* återfinns två olika sorters mål, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. *Mål att sträva mot* anger den önskade inriktningen av skolans arbete. *Mål att uppnå* avser det eleven minst skall ha uppnått när denna lämnar grundskolan (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 17).

I det inledande stycket av *Lpo 94* återges det att kunskaper inom naturvetenskap och teknik behövs för att förstå övergripande miljöfrågor i vardagslivet. Genom att öppna elevernas sinnen och känslan för naturen skall skolan belysa de miljöproblem vi står inför (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 1). I första kapitlet, *Skolans värdegrund och uppgifter*, återfinns rubriken *Grundläggande värden* där det refereras till den då gällande skollagen om att alla som verkar inom skolan skall öka respekten för vår gemensamma miljö. I samma kapitel, men med underrubriken *Skolans uppgifter* återges det att undervisningen i alla skolans ämnen skall ha olika perspektiv, ett av dessa är miljöperspektivet. Miljöperspektivet skall ge eleverna möjligheter [att] både ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningsätt till övergripande och globala miljöfrågor (s. 16). Vidare bör undervisningen visa på hur samhällets funktioner samt vårt sätt att arbeta och leva kan anpassas för att skapa hållbar utveckling (s. 16). Kapitel två, kallat *Mål och riktlinjer*, delas upp i 8 underrubriker. I första underrubriken, *Kunskaper*, anges att ett av målen för eleverna att uppnå är att de känner till förutsättningar för en god miljö samt förstår grundläggande ekologiska sammanhang (s. 18). Andra underrubriken anger de *Normer och värden* skolan aktivt och medvetet skall arbeta med, där ett av målen att sträva mot är att varje elev skall visa respekt och omsorg för både närmiljö och miljö i ett vidare perspektiv (s. 20). Det anges även att rektorn har ett ansvar att integrera ämnesövergripande arbetsområden, där miljö är ett av dessa (s. 23).

7.4 Kursplan för slöjdämnet enligt Lpo 94

I kursplanen återges i det inledande stycket att slöjdämnet skall ge eleverna möjligheter att göra miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetssätt (Utbildningsdepartementet, 1994b, s. 44). De mål eleverna har att sträva mot innefattar att de skall reflektera över samt beskriva slöjdarbetets miljöaspekter och välja, material, färg och metod med hänsyn till miljömässiga utgångspunkter (s. 44). I slöjdämnets uppbyggnad och karaktär nämns det att när eleverna väljer olika material och berednings- och behandlingsmetoder kommer de naturligt i kontakt med frågor som rör resursanvändning och

miljö. Gällande elevernas planering och val av slöjdarbetet skall detta göras medvetet utifrån miljömässiga aspekter (s. 45).

7.5 Tbilisideklarationen

Tbilisideklarationen kallas den rapport som UNESCO författade i samband med världens första miljökonferens om utbildning som hölls i Tbilisi, 1977.

För att göra miljöundervisningen tillgänglig, begriplig och relevant behöver de enskilda ämnesdisciplinernas överanalytiska natur frångås och istället skall miljöundervisning ingå som ett ämnesövergripande inslag i läroplanerna. Miljöundervisning skall inte bara vara ytterligare ett ämne att lägga till i läroplanen. Istället skall miljöundervisningen utgöra en del av de redan befintliga ämnena för att visa hur de olika ämnena kompletterar varandra i fråga om miljöundervisning. Till exempel kan miljöaspekter av traditionella skolämnena förstärkas eller komma att ingå (s. 19–23). Vidare ingår det i miljöundervisningens mål bland annat att väcka medvetenhet och skapa attitydförändringar riktade mot att förbättra levnadsförhållandena på hela jorden. Något som skall uppnås genom att utveckla läroplaner, baserade på aktuella vetenskapliga referensverk och som överensstämmer med miljöns globala, regionala och lokala behov (s. 30). Introduktionen av miljöundervisningen i befintliga läroplaner har tidigare visat sig vara en långsam process, därför behöver berörda myndigheter få större autonomi i fråga om införandet av miljöutbildning i kursplanerna (s. 33). Eftersom miljöutbildningen inte bara skall baseras på beprövad erfarenhet, utan också vetenskaplig forskning, behöver utbildningspolitiska beslut fattas som anspelar på fördelen med att arbeta tvärvetenskapligt. Miljöutbildningen kan därmed komma utnyttja delar av den estetiska verksamhetens läroplaner i syfte att utforma metoder och material (s. 38). I *Bilaga II* skildras att om miljöutbildningen skall uppnå sina mål är det inte tillräckligt att den ingår som ett komplement till den ordinarie läroplanen. Miljöhänsyn måste ses som en ständigt närvarande aspekt och funktion i alla delar och nivåer av utbildningsväsendet (s. 68).

7.6 Agenda 21

1992 höll FN miljökonferens i Rio de Janeiro som mynnade ut i den rapport som kom att kallas *Agenda 21*. *Agenda 21* inleds med att tillkännage de 27 principer som fastslagits under konferensen. Dessa principer skall förstås som riktlinjer för att uppnå de miljömål som redovisas i dokumentet. Dokumentet är uppdelat i fyra avsnitt: *Avsnitt I: Sociala och ekonomiska aspekter*, *Avsnitt II: Att bevara och administrera resurser för utveckling*, *Avsnitt III: Att stärka viktiga samhällsgruppers roll* och *Avsnitt IV: Medel för genomförande*. Till varje avsnitt hör ett antal kapitel där varje kapitel är uppdelat i paragrafer. I *Avsnitt I* beskrivs hur länder bör förbättra den nationella utbildningen kring miljö, där ämnessamverkan anses vara särskilt lämpligt, genom fortbildning av bland annat regeringstjänstemän (FN, 1993, s. 67). *Avsnitt II* betonar att genom ämnessamverkande metoder i skolans läroplaner skall regeringar och andra beslutande instanser verka för en mer hållbar markanvändning (s. 87). Ett område som behandlas i *Avsnitt II* är hur motåtgärder mot ökenspridning skall behandlas. Genom att införa miljöundervisning i läroplanerna skall allmänhetens medvetenhet och

kunskap öka kring ökenspridningen (s. 107). Kunskapsutvecklingen skall dessutom verka för avfallsminimering genom att länder bör, där så är lämpligt, infoga i skolans läroplaner principer och metoder för att förebygga och minimera avfall (s. 208). I *Avsnitt III* anges att de olika ländernas beslutsfattare skall verka för att alla ungdomar har tillgång till all slags utbildning samt att begreppen miljömedvetenhet och hållbar utveckling ingår i de nationella läroplanerna (s. 225). För att uppnå ett samhälle med höjt miljömedvetande behövs vetenskapen och dess etiska principer stärkas och accepteras av hela samhället. Mot bakgrund av detta behövs den allmänna utbildningen byggas ut och miljöetiska frågor behöver införlivas i läroplaner (s. 242). Utbildning, och då särskilt den i grundskolan, anses som avgörande för att gynna en hållbar utveckling samt förbättra människors förmåga att lösa miljö- och utvecklingsproblem. *Avsnitt IV* avgör att inom tre år bör berörda regeringar sträva mot att utarbeta strategier i syfte att låta miljö och utveckling ingå som ett ämnesöverskridande inslag i utbildning på alla nivåer. Läroplanernas upplägg bör säkerställa att miljö- och utvecklingsfrågor anspelar på frågornas sociala, ekonomiska och demografiska aspekter och samband. Dessutom skall berörda lärare fortbildas på så sätt att miljöundervisningens karaktär och metoder på ett självklart sätt skall komma att ingå i den ordinarie verksamheten (s. 265). Genom att förse olika informationskanaler med material för barn vill United Nations Children's Fund [UNICEF] bistå undervisningen samt ombesörja ett samarbete mellan informationssektorn utanför skolan och skolans läroplaner på grundskolenivå (s. 267).

8 Analys och diskussion

För att svara på undersökningens första fråga om hur miljöaspekterna tagit sig uttryck i tidigare läroplaner inleds detta kapitel med kort analys av hur de olika läroplanerna behandlar miljöperspektivet. Därpå diskuteras undersökningens resultat i avsikt att öka kunskapen kring skolans och slöjdämnets historiska miljöaspekter, med hjälp av de läroplansteoretiska perspektiven på *ideologisk läroplan* och *formell läroplan*. I samband med diskussionen analyseras också de olika dokumenten för att svara på undersökningens andra fråga om det går att härleda påverkan i skolans och slöjdämnets miljöperspektiv med det samtida miljöperspektivet. För tydlighetens skull följs dessa stycken av en gemensam sammanfattande kommentar. Med *Lpo 94* och *Lgr 80* avses nedan både det som ingår i kursplan och läroplan. Avslutningsvis förs en metoddiskussion följt av förslag på vidare forskning.

8.1 Miljö enligt de olika läroplanerna

Lgr 80 lägger (enligt min mening) en annan vikt vid miljöaspekterna, något jag grundar på vilka som omfattas av miljöperspektivet. De miljöperspektiv som ingår i den då rådande Skollagen (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 16) talar om respekten för att hushålla med resurser och bruksföremål. Generöst tolkat kan denna formulering beröra miljöaspekter utanför skolan, men baserat på hur *Lgr 80* i övrigt förhåller sig till miljöutbildning är min tolkning ändå att det just handlar om att eleverna skall vara försiktiga med skolans inventarier och egendomar. De olika ämnena har sin särskilda roll i hur miljöperspektivet skall undervisas, vilket kan tolkas som ett atomistiskt synsätt på miljöaspekterna. Det vill säga att varje skolämne utgör en särskild del av miljöundervisningen, men att dessa inte kopplas samman. Slöjdämnets miljöaspekter anspelar på de delar av ämnet som berör konsumtion, vilket ger en konkret definition av ämnets miljöaspekter. Enligt Sandell et al (2003) definieras den *normerande miljöundervisningen* av att olika aktörer spelar ”sin” roll i miljöarbetet. Därmed stärks min uppfattning om *Lgr 80* atomistiska synsätt på miljöaspekterna.

De normer och värden som *Lpo 94* skall förmedla utgår ifrån den då rådande Skollagen (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 14) och däri återfinns ett miljöperspektiv som menar att alla som verkar inom skolan skall visa respekt för vår gemensamma miljö. Miljöperspektivet innefattar alltså både lokal och global miljö och sträcker sig därmed utanför skolan. Detta utgör exempel på att jag tolkar *Lpo 94* som ett dokument som har en bred bild av miljöperspektivet. I slöjdämnet uttrycks det att ämnet ger eleverna möjlighet att se den naturliga kopplingen mellan resursanvändning och miljö och att planeringen skall ske med miljömässiga faktorer i åtanke. Denna formulering ger även slöjdämnet ett brett miljöperspektiv i *Lpo 94*, enligt min tolkning.

8.2 Resultatdiskussion

Både i *Lgr 80* och *Tbilisideklarationen* understryks det ämnesövergripande arbetssättet som ett fördelaktigt sätt att arbeta med miljöundervisningen. *Lgr 80* är ändå relativt detaljerad i sin

formulering kring vilka ämnen som lämpar sig särskilt väl att arbeta ämnesövergripande med. Slöjdämnet illustreras till exempel som ett av de ämnen där eleverna får möjlighet att öva på samverkan mellan teori och praktik i miljöundervisningen. Förvisso påvisar även *Lgr 80* hur natur- och samhällsvetenskaperna kan kopplas samman, men utan att nämna den fördel dessa ämnen äger i förhållande till teoretisk och praktisk undervisning. Istället hänvisar *Lgr 80* till tillvalsdelen i diverse ämnen där miljövårdsfrågor kan komma att ingå. Här vill jag hävda att det går att se hur *Lgr 80* och *Tbilisideklarationen* talar på samma sätt om hur miljöutbildning skall gå till, i den mån att *Lgr 80* försöker förstärka vissa ämnens miljömässiga faktorer, genom att *Tbilisideklarationen* formulerar att miljöutbildning är något som bör ingå i alla ämnen. Ändå går det att betänka att *Lgr 80* lägger den här biten av miljöutbildningen på den frivilliga delen av den obligatoriska utbildningen. *Tbilisideklarationen* uttrycker tydligt att miljöundervisningen inte skall vara ett supplement till den ordinarie undervisningen (UNESCO, 1978, s. 19). Enligt Goodlad (1979) är den *ideologiska läroplanen* ett uttryck för hur en läroplan skall se ut för att förverkliga en ideal skola, utan hänsyn till de faktorer som berör läroplanens implementering. I fallet med att *Lgr 80* förlägger delar av miljöutbildningen i den valbara verksamheten av skolan kan förklaringen ligga i att miljöutbildningen inte går att förverkliga på något annat sätt. Verksamheten är i sig beroende av en rad faktorer, så som tid och resurser till exempel i form av ”miljöutbildade” lärare.

En formulering för de miljöaspekter *Lgr 80* står för uttrycks med att, ”alla behöver visa sparsamhet med jordens resurser”, något jag menar *Tbilisideklarationen* anspelar på när det nämns att, för att förbättra levnadsförhållandena krävs attitydförändringar kring hur miljöns behov ser ut.

Både i *Lpo 94* och *Agenda 21* påvisas det positiva med att arbeta ämnesövergripande. I *Lpo 94* påpekas det att det ämnesövergripande arbetssättet ligger på rektors ansvar, något jag tolkar som att arbeta ämnesövergripande är av vikt. *Lpo 94* ger en något tvetydig bild av hur miljöaspekten skall ingå i det ämnesövergripande arbetssättet. Miljöperspektivet nämns som ett av alla perspektiv som skall ingå i all undervisning, samtidigt som naturvetenskap och teknik anses som särskilt viktiga i förhållande till miljöfrågor. Denna formulering kan tolkas som att *Agenda 21* följs i fråga om att illustrera vikten av att arbeta ämnesövergripande. Dock nämner inte *Lpo 94* den enskilda fördel miljöfrågor äger i förhållande till det ämnesövergripande arbetssättet, något *Agenda 21* däremot gör. *Lpo 94* började gälla 1 juli 1994, *Agenda 21* publicerades 1993 vilket är en något kort tid för att överföra tankarna *Agenda 21* förmedlar till *Lpo 94*. Goodlad (1979) menar att, för att innehållet i den *ideologiska läroplanen* skall övergå till att ingå i den *formella läroplanen* behöver det först formuleras på ett sådant sätt att innehållet kan genomgå en granskning för att slutligen fastställas och formuleras. Ett sådant förfarande är något jag tolkar som tidskrävande, något som visat sig tidigare i till exempel övergången från regelstyrning till målstyrning som beslutades 1988, men genomfördes 1994. Tidsaspekten utgör därmed en möjlig förklaring till att *Lpo 94* saknar formuleringar kring vinsten med det ämnesövergripande arbetssättet. Konkret ger ändå *Agenda 21* berörda regeringar tre år att införa och belysa de miljöutbildningsmässiga vinsterna med det ämnesövergripande arbetssättet i läroplanerna, något som ger *Lpo 94* viss respekt.

Agenda 21 nämner att skolan behöver verka för att minska sitt avfall, något som återfinns i *Lpo 94* i den mån att eleverna i slöjdämnet skall få möjlighet att göra miljömedvetna val när de väljer material. Eleverna skall alltså ha en föreställning om vad miljömedvetenhet är innan de påbörjar arbetet i slöjden. *Lpo 94* nämner inte hur eleverna skall öva upp denna medvetenhet, samtidigt som de skall ta ett ansvar för den miljö de direkt kan påverka. Denna formulering tolkar jag som att elevernas miljömedvetenhet åligger slöjdläraren att väcka genom att till exempel redogöra för vissa materials miljömässiga aspekter. Den fortbildning som eventuellt skulle krävas för att göra slöjdläraren medveten om ämnets miljöpåverkande faktorer är något som *Agenda 21* tar upp som en åtgärd för att göra hela utbildningen mer miljömässigt korrekt. I *Lpo 94* återfinns ingen information som anspelar på att lärarkåren skall hålls uppdaterad kring vilka miljöfaktorer som kan tänkas ingå i respektive skolämne. Enligt Breiting och Wickenberg (2010) var det under denna period som flera icke-statliga organisationer lät initiera olika projekt med syfte att vidareutbilda lärare samt förse dem med undervisningsmaterial. I och med dessa initiativ är det ett rimligt antagande att det fanns olika former av fortbildning rörande miljöfrågor och miljöutbildning lätt tillgängligt, men på frivillig basis.

I fråga om de två begreppen ”miljömedvetenhet” och ”hållbar utveckling” återfinns ”miljömedvetenhet” två gånger i *Lpo 94*, varav den ena gången är i slöjdämnets kursplan, något jag tolkar som att *Lpo 94* ger uttryck för att slöjdämnet äger en särskild fördel i miljöundervisning. Den andra gången det nämns är i hemkunskapsämnets *mål att sträva mot*. ”Hållbar utveckling” påträffas enbart en gång i *Lpo 94*, något jag anser märkligt eftersom uttrycket myntades redan på 1980-talet. Återkommande nämns det i *Agenda 21* att ”hållbar utveckling” är en viktig del av miljöutbildningen (FN, 1993, s. 67, 225, 242, 265 m.fl.). Enligt antagandet om att övergången från den *ideologiska läroplanen* till den *formella läroplanen* är en process som tar tid, verkar alltså tid inte vara den faktor som spelat in i fallet med ”hållbar utveckling” och *Lpo 94*. Tilläggas kan att ”hållbar utveckling” återfinns cirka 50 gånger i *Lgr 11* (Skolverket, 2018d).

8.3 Sammanfattande analys

Att det råder en viss skillnad mellan det samtida miljöperspektivet och skolans uttryck för miljöutbildning kan tänkas ha en förklaring i Goodlads (1979) teori om att det råder ett avstånd mellan den *ideologiska läroplanen* och den *formella läroplanen*. Den *ideologiska läroplanens* nivå ligger över eller bortom det som låter sig formuleras i en *formell läroplan*. Även Sundbergs (2007) antagande om spänningen mellan de inblandade i arbetet med läroplanens innehåll och formuleringar, uppfattar jag som en möjlig förklaring till de olikheter som beskrivits.

Miljöperspektivet har alltid ingått, men det har omformulerats beroende vem som berörs av eller vad som ingår i miljöundervisningen. Sammantaget ger undersökningen en bild av slöjdämnets miljöperspektiv som föränderligt, där elever och undervisningen fyller olika roller i fråga om relationen till miljön. Borg (2008a) och Jeansson (2017) påpekar att

slöjdämnets motiv och berättigande förändrats över tid, från ett rent nyttoämne till ett ämne där elevens medvetenhet skall väckas kring estetiska, etiska och resursmässiga val ur ett lokalt och globalt perspektiv. Sandell et al (2003) påvisar hur hela miljöundervisningen förändrats, där en enskilda individens miljöinsats avgjorts och definierats av, den för tiden, givna innebörden av god miljö och ett gott miljöarbete. Här vill jag påstå att slöjdämnets miljöperspektiv ligger i linje med dessa belagda förändringar. Likväl, om man betänker de tidigare läroplanerna, framstår *Lgr 80* och *Lpo 94* som naturliga delar i den process där slöjdämnet och eleven roll utvecklats. Från att handla om den enskilde elevens nytta av ämnet, till hur den enskilde eleven bör betraktas som en aktör i en global värld, där slöjdämnet är ett verktyg för att hantera denna värld på ett ansvarsfullt sätt. Enligt min mening utgör även *Lgr 11* ett steg vidare i samma riktning, mot ett synsätt där den minsta enhet som påverkar miljön är den enskilda individen och därmed också den enskilda eleven.

8.4 Metoddiskussion

Utifrån undersökningens syfte och frågeställningar har den komparativa textanalysen fungerat väl, då undersökningen haft en jämförande ansats. Ett annat tillvägagångssätt skulle varit att ha en kvantitativ ansats, där ord istället räknas och kategoriseras. Med ett sådant angreppssätt finns dock risken att kontexten i vilken ordet förekommer missas. Som nämndes i avsnitt 2.1 äger ordet miljö inte alltid en självklar innebörd och det är först när kontexten uppfattas som det går att avgöra vilken dimension av miljö som avses.

Resultatet i undersökningen är avhängt min läsning och i viss mån min översättning av utvalda *Tbilisideklarationen* och *Agenda 21*, vilket innehåller aspekter av subjektivitet något som alltid behöver tas i beaktande. Alla dokument var OCR-tolkade och därmed sökbara och möjliga att kopiera. I de mer omfattande dokumenten genomförde jag textsökning och i detta finns en möjlig felkälla eftersom de äldre dokumentens tryck medförde vissa svårigheter att korrekt söka i. Dessutom är *Agenda 21* ett omfattande dokument (cirka 300 sidor) vilket uteslöt att några andra sökord än de nämnda gav urskiljbart resultat.

8.5 Vidare forskning

Generellt är min uppfattning att slöjdämnets inneboende miljöperspektiv utgör en grund att vidare forska kring. Min undersökning behandlar historiska dokument som ger en utgångspunkt att bygga vidare forskning på där en liknande jämförelse av aktuella styrdokument och miljökonferenser ligger nära till hands. Även de regeringsförslag, utredningar och propositioner som ligger till grund för nutida och historiska styrdokument kan undersökas för att påvisa hur dessa influerats av de samtida betydande miljödebatterna. Hur miljöundervisning lämpligast förmedlas och undervisas är ytterligare ett kunskapsområde som låter sig undersökas, eftersom miljömedvetna elever är något hela jorden behöver.

9 Referenslista:

- Boréus, K., & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring* [Elektronisk resurs]: 1962–1994. Linköping: Univ., Institutionen för pedagogik och psykologi. Hämtad 20 november 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/55765/1/gupea_2077_55765_1.pdf
- Borg, K (2008a). Slöjdämnet – Alla dessa slöjdpåsar. *Slöjd vidgar perspektiven KRUT: Kritisk utbildningsskrift* Nr. 133/134 (1–2/2008), s.16–26.
- Borg, K. (2008b). Slöjd för flickor och slöjd för gossar. I *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd* (S. 51–64). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Borg, K. (2016). *Tema slöjd: nordisk forskning, bedömning och läroplaner*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Breiting, S. och Wickenberg P. (2010). *The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark*, Environmental Education Research, 16:1, 9–37. Hämtad 13 december 2018, från <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/13504620903533221?needAccess=true>
- Denk, T. (2012). *Komparativa analysmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Förenta nationerna. (1993). *Agenda 21: programme of action for sustainable development: Rio declaration on environment and development; Statement of forest principles: the final text of agreements negotiated by governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3–14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil*. New York: United Nations Department of Public Information. Hämtad 13 december 2018, från http://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/agenda21-earth-summit-the-united-nations-programme-of-action-from-rio_1.pdf
- Förenta nationerna. (2012). *FN & hållbar utveckling, Rio+20*. Hämtad 15 december 2018 från <https://archive.is/20151209065652/http://www.fn.se/hallbarutveckling-selection-371.0-371.31>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* [Elektronisk resurs]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 13 december 2018, från <http://hdl.handle.net/2077/21997>
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjdamnet: textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. Umeå: Umeå universitet. Hämtad 13 december 2018, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-130419>
- Kungl. Skolöverstyrelsen, (1956). *Undervisningsplan för rikets folkskolor [Elektronisk resurs]*. Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/51176/1/gupea_2077_51176_1.pdf
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan [Elektronisk resurs]*. Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30902/1/gupea_2077_30902_1.pdf
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del [Elektronisk resurs]*. Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30902/1/gupea_2077_30902_1.pdf
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner [Elektronisk resurs]*. Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!* Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- 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 15 december 2018 från <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Nationalencyklopedin, (2018b) Frankfurtskolan. Hämtad 13 december 2018 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/frankfurtskolan>
- Nationalencyklopedin, (2018a) Miljö. Hämtad den 15 december 2018 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/miljö>
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*. [Elektronisk resurs]. (1878). Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54763/1/gupea_2077_54763_1.pdf
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*. [Elektronisk resurs]. (1889). Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/57506/1/gupea_2077_57506_1.pdf
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*. [Elektronisk resurs]. (1900). Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54893/1/gupea_2077_54893_1.pdf
- Prop. 1978/79:180. *Om läroplan för grundskolan m.m.* Hämtad 15 december 2018 från <http://data.riksdagen.se/dokument/G203180>
- Regeringen. (2018). *Agenda 2030 och globala målen*. Hämtad 15 december 2018, från <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/>

- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L., (2003). *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan: miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2004). *Den nationella utvärderingen av grundskolan: en lärarinformation: NU03*. Stockholm
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm
- Skolverket (2015). *Slöjd i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018a). Hållbar utveckling. Hämtad 29 november 2018, från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/8-amnesovergripande/Grundskola/901-Hallbar-utveckling/del_01/1.Didaktiska_perspektiv_pa_hallbar_utveckling.pdf
- Skolverket (2018b). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd (reviderad 2017) [Elektronisk resurs]*. Hämtad 13 december 2018, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3845>
- Skolverket (2018c). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*. Hämtad den 13 december 2018, från http://www.swedesd.uu.se/digitalAssets/719/c_719092-1_3-k_kunskapso-versikt-agenda-2030.pdf
- Skolverket (2018d). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Hämtad 13 december 2018, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>
- Stukát S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 1. uppl. 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 15 december 2018, från <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-sundberg-daniel-071012-laroplansteori.pdf>
- Svenska akademins ordlista. (2018). Miljö. Hämtad 15 december 2018 från <https://svenska.se/saol/?id=1912051&pz=7>
- Säljö, R (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P Lundgren, P. Säljö, C. Liberg. (Red), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. (2. utg). Stockholm: Natur & kultur.

Undervisningsplan för rikets folkskolor [Elektronisk resurs]. (1919). Hämtad 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/51541/1/gupea_2077_51541_1.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012) ”*Only One Earth*” konferens i Stockholm 1972. Hämtad 15 december 2018 från [https://www.unesco.se/only-one-earth-konferens-i-stockholm-1972/ - mobile-searchlabel](https://www.unesco.se/only-one-earth-konferens-i-stockholm-1972/-mobile-searchlabel)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1978) *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977: final report*. Hämtad 13 december 2018, från <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>

Utbildningsdepartementet (1994a). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* [Elektronisk resurs]. Hämtad 9 november 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31048/1/gupea_2077_31048_1.pdf

Utbildningsdepartementet (1994b). *Kursplaner för grundskolan* [Elektronisk resurs]. Hämtad den 1 december 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31048/1/gupea_2077_31048_1.pdf