

Läroplan för en ohållbar framtid?

En studie för att synliggöra förekomsten av hållbar utveckling i Lpo94 och Lgr11 samt den innehållsliga utvecklingen dem emellan.

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Hösttermin 2010

Författare: Marie Morén
Malin Strömberg

Handledare: Jörgen Dimenäs

Examinator: Peter Andersson

Sammanfattning

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde
Titel:	Läroplan för en ohållbar framtid? En studie för att synliggöra förekomsten av hållbar utveckling i Lpo94 och Lgr11 samt den innehållsliga utvecklingen dem emellan.
Sidantal:	50
Författare:	Marie Morén Malin Strömberg
Handledare:	Jörgen Dimenäs
Datum:	Januari 2011
Nyckelord:	Undervisning för hållbar utveckling, Lpo94, Lgr11, handlingskompetens, läroplansteori, innehållsanalys, textanalys, komparativ analys, hållbar utveckling

Studien syftar till att undersöka förekomsten av hållbar utveckling i Lpo94, då vi utifrån våra erfarenheter inom skolan inte har sett någon undervisning för hållbar utveckling bedrivas. Ytterligare en anledning till att undersöka förekomsten är då Sverige ingår i flera internationella överenskommelser där det framkommer att undervisning för hållbar utveckling ska vara prioriterat. Då en ny läroplan, Lgr11, träder i kraft 1 juli 2011 undersöktes även förekomsten av hållbar utveckling däri, då studien syftar till att undersöka huruvida det skett förändringar till fördel för undervisning för hållbar utveckling i Lgr11 i förhållande till Lpo94. Vid analysen av läroplanerna användes en metodtriangulering, i form av innehållsanalyser, textanalyser samt komparativa analyser. Inför analyserna fastställdes några kriterier som utgick från innebörden av hållbar utveckling, vilka hela studien sedan kom att bygga på. I resultatet framkom att hållbar utveckling förekommer i både Lpo94 samt i Lgr11 och att en mindre innehållslig utveckling har skett. I diskussionen belyses att alla delar, det vill säga de kriterier som studien utgick från, förekom, dock framkommer inte vikten av att undervisa för en hållbar utveckling utifrån ett helhetsperspektiv. Vidare förs en diskussion kring de förändringar gällande hållbar utveckling som skett i Lgr11 i förhållande till Lpo94 samt vilka orsaker som kan finnas till att vissa lärare inte bedriver en undervisning för hållbar utveckling.

Abstract

Study:	Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp University of Skövde
Title:	A curriculum for an unsustainable future? A study to make the occurrence of sustainable development visible in Lpo94 and Lgr11 and if there has been any effectively changes between them.
Number of pages:	50
Author:	Marie Morén Malin Strömberg
Tutor:	Jörgen Dimenäs
Date:	January 2011
Keywords:	ESD (Education for sustainable development), Lpo94, Lgr11, curriculum, action competence, curriculum theory, content analysis, text analysis, comparative analysis, sustainable development

The aim of this study is to research what levels of teaching sustainable development issues are to be found within Lpo94. Based on our own experience within school, it appears that sustainable development is barely apparent. This is despite the fact that Sweden is party to international agreements where it is specifically laid down that education for sustainable development has to be prioritised which is a second major reason for undertaking this study. Another reason for the study into how far sustainable development actually occurs within Lpo94 arises from the fact that a new curriculum, Lgr11, is due to come into force on 1 July 2011. The study therefore in addition aims to ascertain whether in the Lgr11 curriculum the issue of sustainable development has been sufficiently and effectively taken forward from Lpo94. A method triangle was used as a tool when analysing the curricula, in a form of content analysis, text analysis and comparative analysis. Certain criteria were determined before the commencement of further studies based on our definition of sustainable development, on which the whole study would later build. The results showed, out of the criteria that the study took as its starting point, that sustainable development does appear in both curricula and that a small degree of progress has been made in Lgr11, however the importance of teaching sustainable development taken in its entirety is not shown to have been established. The actual developments of the teaching of sustainable development issues from the first to the new curriculum is not effectively apparent, nor are the wider reasons and underlying causes as to why some teachers do not include sustainable development as part of the education.

Innehållsförteckning

BAKGRUND	1
INLEDNING.....	1
<i>Problemformulering</i>	2
<i>Syfte</i>	3
<i>Begreppsdiskussion</i>	3
INTERNATIONELLA ÖVERENSKOMMELSER.....	4
<i>Brundtlandrapporten</i>	4
<i>Agenda 21</i>	4
<i>Baltic 21 Education</i>	4
<i>Dekaden</i>	5
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	7
LÄROPLANSTEORI.....	7
TIDIGARE FORSKNING	9
HÅLLBAR UTVECKLING.....	9
<i>De tre dimensionerna av hållbar utveckling</i>	9
<i>Handlingskompetens</i>	10
OHÅLLBAR UTVECKLING?.....	12
METOD	14
METODVAL.....	14
UNDERSÖKNINGSFÖRFARANDE.....	15
<i>Kriterier</i>	15
<i>Sökord</i>	15
<i>Genomförande av innehållsanalyserna</i>	16
<i>Genomförande av den komparativa innehållsanalysen</i>	17
<i>Genomförande av textanalyser</i>	17
<i>Genomförande av komparativ textanalys</i>	17
AVGRÄNSNING.....	18
STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET.....	18
<i>Validitet</i>	18
<i>Reliabilitet</i>	19
RESULTAT	20
INNEHÅLLSANALYS AV LPO94.....	20
<i>Sociala dimensionen</i>	20
<i>Ekologiska dimensionen</i>	21
<i>Ekonomiska dimensionen</i>	22
<i>Etiska aspekten</i>	22
<i>Kritiskt tänkande</i>	22
<i>Problemlösning</i>	22
<i>Lokalt till globalt</i>	23
<i>Tidsperspektivet</i>	23
<i>Summering av innehållsanalysen av Lpo94</i>	23
INNEHÅLLSANALYS AV LGR11.....	23
<i>Sociala dimensionen</i>	24
<i>Ekologiska dimensionen</i>	25
<i>Ekonomiska dimensionen</i>	25

<i>Etiska aspekten</i>	25
<i>Kritiskt tänkande</i>	26
<i>Problemlösning</i>	26
<i>Lokalt till globalt</i>	26
<i>Tidsperspektivet</i>	26
<i>Summering av innehållsanalysen av Lgr11</i>	27
KOMPARATIV INNEHÅLLSANALYS	27
<i>Sociala dimensionen</i>	27
<i>Ekologiska dimensionen</i>	28
<i>Ekonomiska dimensionen</i>	29
<i>Etiska aspekten</i>	29
<i>Kritiskt tänkande</i>	29
<i>Problemlösning</i>	30
<i>Lokalt till globalt</i>	30
<i>Tidsperspektivet</i>	30
<i>Summering av den komparativa innehållsanalysen</i>	30
TEXTANALYS AV LPO94	30
<i>Sociala dimensionen</i>	30
<i>Ekologiska dimensionen</i>	31
<i>Ekonomiska dimensionen</i>	31
<i>Etiska aspekten</i>	31
<i>Kritiskt tänkande</i>	32
<i>Problemlösning</i>	32
<i>Lokalt till globalt</i>	32
<i>Tidsperspektivet</i>	32
<i>Summering av textanalysen av Lpo94</i>	32
TEXTANALYS AV LGR11	33
<i>Sociala dimensionen</i>	33
<i>Ekologiska dimensionen</i>	34
<i>Ekonomiska dimensionen</i>	34
<i>Etiska aspekten</i>	34
<i>Kritiskt tänkande</i>	34
<i>Problemlösning</i>	35
<i>Lokalt till globalt</i>	35
<i>Tidsperspektivet</i>	35
<i>Summering av textanalysen av Lgr11</i>	35
KOMPARATIV TEXTANALYS	35
<i>Sociala dimensionen</i>	35
<i>Ekologiska dimensionen</i>	37
<i>Ekonomiska dimensionen</i>	37
<i>Etiska aspekten</i>	37
<i>Kritiskt tänkande</i>	37
<i>Problemlösning</i>	37
<i>Lokalt till globalt</i>	38
<i>Tidsperspektivet</i>	38
<i>Summering av den komparativa textanalysen</i>	38
DISKUSSION	39
METODDISKUSSION	39
RESULTATDISKUSSION	40
<i>Förekomsten av hållbar utveckling</i>	41
<i>Förändringar som tyder på att hållbar utveckling har stärkts</i>	42
<i>Den uteblivna undervisningen för hållbar utveckling</i>	44
<i>Slutord</i>	46
<i>Vidare forskning</i>	46
REFERENSER	47

Bakgrund

Här nedan följer en inledning med en motivering till ämnesvalet, vilken sedan mynnar ut i en problemformulering och studiens syfte. En begreppsdiskussion förs för att fastställa för läsaren vilken definition av hållbar utveckling som studien utgår från samt vilka begrepp som används i studien. Därefter beskrivs de internationella överenskommelser som studien grundar sig i.

Inledning

Kemp (2005) beskriver hur vi idag anses leva i ett kunskapssamhälle då vi har kunskap om mycket vi inte haft kunskap om förut och då det finns en mängd olika experter med olika specificerade kunskaper. Han ställer sig frågan, som även vi funderat en del kring, om vi har rätt kunskaper, det vill säga de kunskaper som krävs för en hållbar utveckling. Frågan Kemp belyser har vi funderat kring utifrån våra erfarenheter både i det privata livet samt från den verksamhetsförlagda utbildningen, då vi upplever att få har intresset och tillräcklig kunskap om hållbar utveckling samt vill vi poängtera hur viktigt det är att vi undervisar för det för att framtida generationer ska kunna leva här på jorden.

Idén att skriva om hållbar utveckling föddes när vi under lärarutbildningen läste kursen hållbar utveckling, där syftet var att skapa en medvetenhet och handlingsförmåga att arbeta med hållbar utveckling i ett pedagogiskt sammanhang. Under den verksamhetsförlagda utbildningen har vi inte hört begreppet hållbar utveckling nämnas och heller inte sett någon lärare undervisa för det. Däremot undervisar de om hållbar utvecklings delar, exempelvis med miljö vid ett tillfälle och demokrati vid ett annat, dock utan att knyta ihop det till det viktiga helhetsperspektivet. Utifrån våra erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen föddes tanken att undersöka om det ser likadant ut på andra skolor vilket vi avsåg göra genom att analysera några skolors arbetsplaner. Vi fann dock att hållbar utveckling inte synliggjordes i de arbetsplaner som studerades och därmed konstaterade vi att en analys för att synliggöra hållbar utveckling i den gällande läroplanen Lpo94, Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt den nya läroplanen, Lgr11 Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet är mer relevant, och framförallt mer intressant och givande för läsaren.

Då hållbar utveckling är ett diffust begrepp är det viktigt att fastställa vilken definition som är utgångspunkt för studien: "development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs." (WCED 1987:43). Innebörden av hållbar utveckling är enligt Björneloo (2007) en helhetssyn på människors och samhällets behov, förutsättningar och problem. Den grundar sig på tre dimensioner, den ekonomiska, ekologiska och sociala, vilka ska integreras då de är

varandras förutsättningar och stöd. Vidare beskriver Björneloo att den ekologiska dimensionen utgör den centrala delen, att människan för sin överlevnad är beroende av naturen och dess kretslopp. Den sociala dimensionen innebär enligt författaren att varje människa har rätt till ett värdigt liv och att få sina grundläggande behov tillgodosedda medan den ekonomiska dimensionen är den som möjliggör att de andra två, den ekologiska och sociala, kan uppfyllas. I SOU 2004:104 lyfts det fram att undervisning för hållbar utveckling bör innefatta ett demokratiskt arbetssätt, ett kritiskt tänkande, problemlösning samt vara verklighetsförankrad med nära kontakt med natur och samhälle. Vidare framhålls att de tre dimensionerna inte bara ska behandlas integrerat utan även spänna från dåtid till framtid, samt från det globala till det lokala. Kemp (2005) lyfter även fram den etiska aspekten som en central del inom undervisning för hållbar utveckling.

Sverige ingår i några internationella överenskommelser där det framkommer att det ska läggas stort fokus på arbetet för hållbar utveckling. I överenskommelserna är lärarnas uppdrag, enligt Myndigheten för skolutveckling (2004) mer preciserat. SOU2004:104 lyfter fram Dekaden, där det framkommer att utbildning för hållbar utveckling ska ha högsta prioritet 2005-2014, att Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling samt att all utbildning ska genomsyras av hållbar utveckling.

Då Lpo94 utkom elva år innan Dekadens början och då vi utifrån våra erfarenheter vid den verksamhetsförlagda utbildningen inte har sett någon undervisning för hållbar utveckling, vill vi synliggöra den i det styrdokument som är gällande idag. Eftersom en ny läroplan, Lgr11, börjar gälla den 1 juli 2011 har även en analys av den utförts. Förhoppningen är att Dekaden och övriga internationella överenskommelser gällande undervisning för hållbar utveckling har bidragit till en utveckling däri, då hållbar utveckling är högaktuellt i dagens samhälle genom att exempelvis klimatfrågor såsom växthuseffekten lyfts fram dagligen i media.

Problemformulering

Vi vill undersöka om det kan vara så att hållbar utveckling inte synliggörs i Lpo94 som är lärarnas närmsta styrdokument, vilket skulle kunna vara en förklaring till att den uteblir i undervisningen. Anledningen till studiens ämnesval är att hållbar utveckling ska genomsyra all undervisning samt att Sverige borde ha kommit längre då vi är halvvägs in i Dekaden, där målet är att hållbar utveckling ska vara prioriterat.

Eftersom Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling avser vi göra en analys av om det synliggörs i det styrdokument som är gällande idag, Lpo94. Då en ny läroplan, Lgr11, träder i kraft den 1 juli 2011 ämnar vi göra en analys även av den, för att undersöka om det har skett någon förändring till fördel för en undervisning för hållbar utveckling i förhållande till Lpo94, i synnerhet då Sverige ingått flera internationella överenskommelser som borde göra avtryck däri.

Syfte

Med utgångspunkt från de internationella överenskommelser som Sverige ingått i, syftar studien till att undersöka förekomsten av hållbar utveckling i Lpo94 och Lgr11. Vidare syftar studien till att fastställa om det, i Lgr11 i förhållande till Lpo94, skett några förändringar till fördel för undervisning för en hållbar utveckling.

Begreppsdiskussion

Då Jonsson (2007) menar att det finns fler än trehundra definitioner och tolkningar av begreppet hållbar utveckling vill vi tydliggöra att studien utgår från den definition SOU 2004:104, Björneloo (2007), Utbildningsdepartementet (2003) samt många andra använder sig av, då den enligt Björneloo är den allmänt vedertagna definitionen och den som är den ursprungliga definitionen av hållbar utveckling. Definitionen är Brundtlandrapportens definition ”development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (WCED 1987:43). Definitionen innebär rakt översatt att en hållbar utveckling tillgodoser nuvarande generationers behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov.

Studien utgår från det internationella begreppet Education for Sustainable Development, ESD, vilket ordagrant översätts med undervisning *för* hållbar utveckling. Jonsson (2007) menar att en undervisning *för* hållbar utveckling utvecklar kunskap och förmågor för framtiden och Björneloo (2007) menar att den ger en aktiv kunskap. Även Sund (2008) använder sig av prepositionen *för* då han menar att den signalerar att undervisningen har ett syfte, att det är *för* någonting och att den vill förändra. Andra forskare använder sig av begreppet undervisning *om* hållbar utveckling, vilket enligt Jonsson (2007) leder till en passiv kunskap om något och därmed bidrar den inte till handling, exempelvis kunskap om andra världskriget. Slutligen använder sig även Miljödepartementet (1998), SOU 2004:104 och Myndigheten för skolutveckling (2004) av begreppet utbildning *för* hållbar utveckling och utifrån detta ämnar vi använda oss av prepositionen *för*, även om några av de forskare vi refererar till använder sig av en annan preposition.

Andra begrepp som används i studien är *undervisning* för hållbar utveckling och *utbildning* för hållbar utveckling. Att vi alternerar mellan två olika begrepp beror på att vi vill särskilja begreppet i betydelsen undervisning för eleverna respektive fortbildning för lärarna. Vid val av begreppet undervisning för hållbar utveckling avses därmed undervisning för eleverna och vid fortbildning för lärarna används begreppet utbildning för hållbar utveckling. Därutöver finns ytterligare benämningar, exempelvis lärande för hållbar utveckling, som Wickenberg (1999) använder. Dock är det mest återkommande begreppet undervisning för hållbar utveckling, vilket bland andra Jonsson (2007) och Björneloo (2007) använder.

Ytterligare ett begrepp som är centralt och återkommande i studien är *etik*, vilket är relevant att särskilja från moral då Orlenius (2001) beskriver att begreppens innebörd ofta

blandas ihop. Etik innebär, enligt författaren, våra inre övertygelser, värderingar och tankesätt till skillnad mot moral som innebär vårt handlande, hur vi beter oss.

Internationella överenskommelser

Sverige har förbundit sig att följa ett antal internationella konventioner och överenskommelser gällande hållbar utveckling. Här nedan följer några av de överenskommelser som innefattar undervisning för hållbar utveckling.

Brundtlandrapporten

Enligt Utbildningsdepartementet (2003) tillsatte Förenta Nationerna 1983 en kommission som senare fick namnet Brundtlandskommissionen efter ordföranden Gro Harlem Brundtland. Syftet var att de skulle göra en omfattande undersökning av världens miljö och en kritisk granskning av hur Förenta Nationerna skötte miljöfrågorna. De presenterade sin slutrapport 1987, Brundtlandrapporten med titeln Our Common Future, där de definierade och lanserade begreppet hållbar utveckling. Björneloo (2007) framhåller att det i rapporten Our Common Future fastställts att hållbar utveckling innefattar inte bara miljöaspekten utan även de sociala och ekonomiska aspekterna. Vidare beskriver författaren att det var här den mest citerade definitionen skrevs fram, vilken nämnts tidigare. Jonsson (2007) lyfter fram att i samtliga efterföljande FN-konferenser som har behandlat hållbar utveckling har utbildning lyfts fram som en av de viktigaste åtgärderna mot en långsiktigt hållbar utveckling.

Agenda 21

I Rio de Janeiro, Brasilien, höll Förenta Nationerna 1992 en konferens som benämns Riokonferensen. Där antogs ett handlingsprogram för miljö och utveckling, vilken kom att kallas Agenda 21, där mål och riktlinjer för att nå en hållbar utveckling anges (Utbildningsdepartementet 2003). Då Agenda 21, enligt Miljödepartementet (1998), är mer normativ snarare än operativ ligger den till grund för andra regionala samt lokala handlingsplaner som är mer handlingsinriktade. Kapitel 36 i Agenda 21 behandlar utbildningsfrågor och däri betonas vikten av utbildning som central för ett fungerande arbete inom andra sektorer i Agenda 21 samt framhålls att utbildning, både formell och informell, är avgörande för att främja en hållbar utveckling (Agenda 21, kapitel 36, 1999). Wickenberg (2004) påvisar att undervisning och utbildning betonas i Agenda 21 genom att lyfta fram att ordet utbildning nämns 486 gånger i dokumentet. Dessutom menar författaren att dokumenten betonas vikten av miljökunskap för en hållbar utveckling.

Baltic 21 Education

Öhman och Östman (2004) beskriver Hagadeklarationen som ett gemensamt beslut av utbildningsministrarna i Östersjöregionen att utveckla ett handlingsprogram för

utbildning för hållbar utveckling, vilket benämns Baltic 21 Education. Enligt Miljödepartementet (1998) ligger framförallt Agenda 21 till grund för detta handlingsprogram som fastslogs 2002. Enligt Öhman och Östman (2004) framkommer det i handlingsprogrammet att ett av de mest väsentliga målen för varje lands utbildningssystem är att skapa förutsättningar för hållbar utveckling. Jonsson (2007) menar att detta handlingsprogram kan anses vara ett av de viktigaste dokumenten för implementeringen av hållbar utveckling. Vidare beskriver Öhman och Östman (2004) att det övergripande syftet med kartläggningen var att beskriva den aktuella miljöundervisningen samt utbildningen för hållbar utveckling. Dessutom var syftet att identifiera vilka hinder och möjligheter som fanns för en fortsatt utveckling. Författarna belyser några viktiga punkter för undervisning såsom att hållbar utveckling: ska vara ett av huvudmålen för hela utbildningssystemet, ska integreras i existerande ämnen, ska behandla frågor som ger insikter i såväl globala, regionala och lokala aspekter av hållbar utveckling, ska involvera diskussioner och ett kritiskt granskande av konsekvenser av olika alternativ, ska behandla de ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekterna på ett samordnat sätt så att de stärker varandra, att hållbar utveckling är en grundläggande del i en demokrati samt slutligen betonas att den etiska dimensionen är central för att förstå hållbar utveckling. Därutöver så synliggör Jonsson (2007) hur handlingsprogrammet genomsyras av holismen, det vill säga att hållbar utveckling ska ses som en helhet.

Sverige har genom Baltic 21 Education åtagit sig att arbeta för utbildning för hållbar utveckling (SOU 2004: 104). Enligt Miljödepartementet (1998) strävar Baltic 21 Education efter en tydlig lagstiftning som integrerar utbildning för hållbar utveckling i skolan samt att perspektivet hållbar utveckling inkluderas i alla aspekter av skolvärlden. Vidare framhålls att lämpliga utlärningsmetoder för undervisning för hållbar utveckling eftersträvas samt att lärarkompetensen i ämnet behöver säkerställas.

Dekaden

När Förenta Nationerna 2002, höll ett möte i Johannesburg betonades, enligt Hägglund och Pramling Samuelsson (2009), vikten av utbildning som mest avgörande för att få till stånd en global hållbarhet. För att manifestera vikten av utbildning beslutade Förenta Nationernas generalförsamling att utnämna år 2005-2014 till Förenta Nationernas årtionde för utbildning för hållbar utveckling, i Sverige kallad Dekaden (Jonsson 2007). Ansvariga för Dekaden är UNESCO, som ska hjälpa exempelvis regeringar i sitt arbete med att integrera hållbar utveckling i nationella utbildningsstrategier. Motiveringen till Dekaden lyder att undervisning för hållbar utveckling är en livslång och livsvid utmaning för individer, institutioner och samhälle. UNESCO har satt upp kvalitetsmål inom undervisning för hållbar utveckling såsom att utbildning ska ändras om för att på så vis skapa möjlighet att inkludera samt konstatera vilka förändringar som behövs för att nå en hållbar utveckling. Vidare framkommer det att undervisningens kvalitet måste förbättras samt att målsättningen med utbildning måste förändras så att hållbar utveckling blir både UNESCOs, liksom hela världens högsta prioritet. (UNESCO 2010).

Utbildnings- och kulturdepartementet (2005) antog vid ett möte mellan utbildnings- och miljöministrar i 55 länder i Europa "Strategi för utbildning för hållbar utveckling", vilken ska vara vägledande i genomförandet av Dekaden och dess syfte är att utveckla samt integrera undervisning för hållbar utveckling i regionen. I förordet framhålls att hållbar utveckling inte kan byggas utan kunskap och engagemang. Flera delar som är centrala för en undervisning för hållbar utveckling lyfts fram, såsom de tre dimensionernas samverkan, ansvaret för likväl nuvarande som kommande generationer, det lokala till det globala samt kritiskt tänkande, vilka belyses mer ingående under tidigare forskning. Vidare följer ett resonemang kring förståelsen av vår omvärld då Utbildnings- och kulturdepartementet menar att vi har en tradition att dela in den i olika delar för att förstå den, men att hållbar utveckling istället kräver ett helhetstänkande, vilket därmed utmanar vårt sätt att tänka. Det poängteras slutligen att allt lärande och all utbildning ska utmärkas av perspektivet hållbar utveckling för att en hållbar samhällsutveckling ska kunna ske.

Teoretiska utgångspunkter

Nedan följer en presentation av hur en läroplan byggs upp samt en kort historik om läroplansteori för att läsaren ska få en ökad förståelse för analyserna av Lpo94 och Lgr11 och dess innehåll.

Läroplansteori

Lundgren (1983) menar att läroplansteori syftar till att framhålla vilken filosofi samt vilka föreställningar som ligger till grund för en läroplan. Författaren menar att det går att urskilja tre nivåer i en läroplan, den första nivån gäller hur värderingar, kunskaper samt erfarenheter väljs ut och organiseras beroende på vilka kunskaper staten anser är viktig, alltså vilken ideologi som råder. De värderingar och kunskaper som slutligen skrivs fram i läroplanen har, enligt Wahlström (2009), genomgått politiska förhandlingar och därmed resulterat i kompromisser. Biesta (2006) framhåller att frågor om utbildningens innehåll och syfte är fundamentalt politiska frågor, då det i slutändan är den rådande politiken som bestämmer vilka kunskaper, färdigheter samt värden som kommande generationer ska utveckla, genom sitt beslut om vad läroplanen ska innehålla. De politiska förhandlingarna och kompromisserna bygger, enligt Lundgren (1983), bland annat på historisk påverkan, olika sociala grupperingar samt arbetsmarknadens påverkan. Författaren framhåller lärare som en självklar målgrupp för att påverka didaktiken, men menar att alla medborgare har rätt att delta i det offentliga samtalet om hur läroplanen ska utformas. Den andra nivån berör frågor gällande det konkreta styrandet av en utbildning, det vill säga själva besluts- och kontrollprocessen. Detta innebär att skollagen samt förordningar juridiskt reglerar innehållet av läroplanen. Den tredje nivån avser hur den konkreta läroplanen styr självaste undervisningsprocessen.

Englund (2004) beskriver att man kan dela in den svenska utbildningshistorien i tre perioder, där kan man se olika grundtankar, så kallade konceptioner, som varit mer eller mindre betydelsefulla. De tre konceptioner som varit styrande i Sverige under nittonhundratalet är den patriarkala, den vetenskaplig-rationella samt den demokratiska, där de två första har dominerat historiskt och den demokratiska utvecklades efter andra världskrigets slut. Konceptionerna har lika övergripande idéer om skolan, vad kunskap är och hur lärande sker, vilka ligger till grund för skolsystemet och hur läroplanerna utformas. Författaren menar vidare att de tre utbildningskonceptionerna i överensstämmelse med sina idéer vill bestämma över innehållet i läroplanen.

Enligt Englund (2004) var Lgr62 den första läroplanen för grundskolan och kunskapsynen i den grundar sig på den vetenskaplig-rationella konceptionen vilken var

rådande då. Det innebar att kunskapen skulle vila på vetenskapen och inte på demokratin vilken är den konception som är gällande i dagens läroplan. I sjuttioalets Sverige var innehållsfrågan i läroplanerna relativt oproblematisk däremot började nya frågor ställas på åttiotalet gällande hur innehållet ska byggas upp och legitimeras. Tidigare under den vetenskaplig-rationella konceptionen betraktades undervisningen som kunskapsöverföring samt inläring av ett bestämt innehåll (Englund 2004). Englund menar kritiskt att skolan är en av de ideologiska instanser som är inriktade, inte på inläring av de verkliga förhållandena, utan på de förhållandena såsom de avspeglar sig i den dominerande ideologins framträdelseform. Englund menar vidare att den svenska skolhistorien präglats av en spänning mellan å ena sidan vetenskap som fakta- och objektivitetsgaranti och å andra sidan demokrati som fostransnorm och krav på pluralism, vilken har böljat fram och tillbaka genom historien och därmed gett olika ämnen dess status, plats och karaktär. Den nu gällande läroplanen, Lpo94, bygger enligt Westlin (2004) på olika sociala krafters föreställningar, intressen och maktsträvanden vilka står skrivna sida vid sida i läroplanen. Detta beror enligt Wahlström (2009) på politiska kompromisser.

Tidigare forskning

I kapitlet tidigare forskning följer en presentation av innebörden av hållbar utveckling som grundas på de tre dimensionerna samt handlingskompetens för hållbar utveckling och som kontrast till den, en presentation av vad en ohållbar utveckling kan vara.

Hållbar utveckling

Innebörden av hållbar utveckling är både komplex, vag och samtidigt omfattande vilket Gadotti (2010) och Björneloo (2007) påvisar. Björneloo menar att begreppets komplexitet har kritiserats både politiskt och akademiskt. Författaren beskriver att begreppet togs i bruk efter upplåtandet av Brundtlandrapporten, Our Common Future. Begreppets innebörd har därefter fått olika betydelser hos olika forskare, men Björneloo menar att alla har sin grund i Brundtlandrapportens definition. Här görs ett försök att fastställa innebörden av hållbar utveckling, den innebörd som bildar utgångspunkt för studien.

De tre dimensionerna av hållbar utveckling

Hållbar utveckling grundar sig enligt Björneloo (2007) på tre dimensioner, den ekologiska, sociala samt ekonomiska dimensionen. Författaren beskriver att hållbar utveckling inte bara handlar om den ekologiska dimensionen, som varit den som fokuserats i den tidigare miljöundervisningen i skolan. Vidare lyfter Björneloo att de tre dimensionerna är varandras förutsättningar och stöd. Det framkommer även i SOU 2004:104, Hägglund och Pramling Samuelsson (2009) samt i Skolverket (2002) där det står skrivet att undervisning för hållbar utveckling ska integrera det ekologiska, sociala och ekonomiska perspektivet. Några forskare talar, enligt Björneloo (2007), om fyra respektive sex dimensioner, men vi har valt att hålla oss till de tre dimensionerna då vi inte finner lika stort stöd i litteraturen för fler. Björneloo lyfter fram att människan är beroende av naturen och dess kretslopp, både som resurs och som livsuppehållande funktion, och det är av största vikt att ekosystemet inte utarmas. Ett exempel på hur de tre dimensionerna hänger samman presenterar Sandell, Öhman och Östman (2003) när de resonerar kring skillnaden mellan KRAV-märkta bananer och konventionellt odlade bananer, där de menar att det är stor risk att de konventionellt odlade bananerna är odlade utan hänsyn eller tanke på ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet. De menar att de konventionellt odlade bananerna kan ha producerats på sårbara marker, med kortsiktiga ekonomiska vinstintressen som den viktigaste drivkraften med hälsovådliga konsekvenser för både mark, kringliggande natur samt arbetare, det vill säga det ekonomiska intresset leder till både ekologiska och sociala konsekvenser. Däremot menar författarna att de KRAV-märkta bananerna förhoppningsvis producerats med ett stort socialt ansvar, med mindre bekämpningsmedel och med ett annat mål än att sälja stora bananer till ett lågt försäljningspris, alltså att de tar de samtliga tre dimensionerna i beaktning vid produktionen. Björneloo (2007) menar att man kan säga att

den ekologiska dimensionen utgör en slags yttre gräns, då människan för sin hälsa, för att människan överhuvudtaget ska kunna leva samt för att den ekonomiska utvecklingen är helt beroende av ekosystemet både nu och i framtiden. Björneloo menar att många betraktar den sociala dimensionen som målet för den hållbara utvecklingen, att alla människor ska kunna få sina grundläggande behov tillgodosedda utan att överskrida ekosystemets yttre gränser, det vill säga rätten till ett värdigt liv. För att kunna tillgodose den sociala dimensionen kan man konstatera att den ekonomiska dimensionen är ett medel för att möjliggöra en social och ekologisk hållbar utveckling.

Vi anser att ett demokratiskt arbetssätt ingår i den sociala dimensionen, vilket vi grundar på Öhman och Östmans (2004) resonemang, där de jämför det demokratiska arbetssättet med undervisning för hållbar utveckling. Även SOU 2004:104 menar att en undervisning för hållbar utveckling ska innefatta ett demokratiskt arbetssätt och Utbildningsdepartementet (2002) hävdar att det är en förutsättning för en hållbar utveckling. Det demokratiska arbetssättet beskriver Sandell et. al. (2003) som elevernas medbestämmande och att eleverna blir kunniga medborgare som deltar i samhällsdebatten. Öhman och Östman (2004) menar vidare att det är det pågående samtalet som håller den hållbara utvecklingen levande, därmed måste den demokratiska processen ställas i utbildningens fokus genom att spegla den mångfald av uppfattningar som finns i debatten om hållbar utveckling.

Handlingskompetens

Det centrala inom hållbar utveckling är de tre dimensionerna vilka har sin grund i Brundtlandrapportens definition, men därutöver menar vi liksom Almers (2009) att det krävs en handlingskompetens för att nå en hållbar utveckling. Vi har valt att sammanfatta författarens definition av en handlingskompetens för hållbar utveckling till några centrala delar för studien, vilka är den etiska aspekten, kritiskt tänkande och problemlösning samt tidsperspektivet och lokalt till globalt.

Kemp (2005) liksom Öhman (2006) ser på etik som grundläggande i innebörden av hållbar utveckling och vi menar att den etiska aspekten är avgörande då den hänger samman med alla dimensioner. Ett etiskt förhållningssätt är en förutsättning både för rättvisa i världen, gällande alla människors lika värde och resursfördelning, samt för att agera miljövänligt, vilket ingår i den sociala, ekonomiska respektive ekologiska dimensionen. Att den etiska aspekten är grundläggande för en hållbar utveckling menar Kemp (2005) beror på att den inte bara handlar om en själv, vad den enskilde människan behöver eller vad vi som lever på jorden idag behöver, utan istället handlar det om vad framtida och ännu inte existerande människors har för behov. Kemp skriver att "Utan etik är kravet på hållbar utveckling ogrundat" (2005:73) och med det vill han påvisa vikten av ett moraliskt förhållningssätt gentemot kommande generationer. Enligt Öhman (2006) har den etiska aspekten en framträdande plats i de internationella policydokument som anger riktlinjerna för utbildning för hållbar utveckling i skolan. Öhman menar att Brundtlandrapportens definition av hållbar utveckling kan ses som en fråga om etik och moral då den grundar sig i att vi har ett ansvar för framtida generationer. Öhman framhåller även Dekaden vilken han

menar betonar utbildningens möjligheter att utveckla människors förmåga att reflektera över de konsekvenser, miljömässigt och socialt, som vårt sätt att leva får. Även i Baltic 21 Education, vilket Öhman beskriver som det i dagsläget starkaste initiativet för en utveckling av den svenska skolan inom undervisning för hållbar utveckling, tilldelas etiken en huvudsaklig funktion i själva förståelsen av hållbar utveckling. Vidare belyser Öhman och Östman (2004) de riktlinjer som framhålls i en utbildning för hållbar utveckling i dokumentet Baltic 21 Education, där det framkommer att den etiska aspekten är central för att förstå hållbar utveckling.

Även Björneloo (2007) menar att undervisning för hållbar utveckling har en etisk riktning då hon anser att undervisningen ska belysa hur människors sätt att leva kan främja eller hindra en hållbar utveckling. Vidare menar författaren att undervisningen i skolan ska utveckla värden som rättskänsla, generositet, tolerans samt ansvarstagande, vilka alla har en etisk grund. Öhman och Östman (2004) för ett resonemang om den etiska aspekten och menar att den hållbara utvecklingen berör hela vår livsmiljö samt ställer frågor om vilken framtid människan vill leva i och vilka förutsättningar till ett gott liv vi genom vårt sätt att leva ger kommande generationer. Etiskt relevanta frågor som de ställer är; vilka har människan moraliska skyldigheter mot, i vilken grad bör människan ta hänsyn till kommande generationers livskvalitet, arters samt ekosystems överlevnad samt livskraft, utvecklingsmöjligheter för människor i andra utanför sitt eget samt övriga levande organismers välbefinnande. Vidare menar författarna att hur vi lyckas förhålla oss till dessa konflikter kan vara avgörande för hur vi lyckas skapa en hållbar utveckling.

Vi delar de tankar som framkommer i SOU 2004:104, Björneloo (2007), Öhman och Östman (2004) och Utbildningsdepartementet (2002), att undervisningen ska innehålla ett kritiskt tänkande, problemlösning samt vara verklighetsförankrad med nära kontakter med natur och samhälle. Det kritiska tänkandet beskriver Utbildningsdepartementet som att eleverna behöver lära sig att reflektera kritiskt över sin plats i världen och tänka över vad hållbarhet innebär för dem och deras samhälle. Vidare beskrivs det hur eleverna behöver tänka över alternativa sätt att verka i samhället, att utvärdera alternativa framtidsbilder. Sandell et. al. (2003) menar att ett mål med undervisningen för en hållbar utveckling är att eleverna lär sig att kritiskt värdera olika perspektiv på miljö- och utvecklingsfrågor. Det kritiska tänkandet är enligt Utbildningsdepartementet (2002) en färdighet som utgör grunden för ett gott medborgarskap och Sandell et. al. (2003) menar vidare att eleverna på så vis engageras i demokratiska samtal om hur vi ska skapa en hållbar värld.

De tre dimensionerna ska, enligt SOU 2004:104 och Sandell et. al. (2003) inte bara behandlas integrerat utan de ska även sträcka sig från förfluten tid till framtid, samt från det lokala till det globala. Almers (2009) menar, att avgörande för att nå en hållbar utveckling är att förstå och därmed ta hänsyn till hur ens egna handlingar får konsekvenser för andra människor, både framtida generationer men även på andra sidan jorden. SOU 2004:104 menar att tidsperspektivet, från förfluten tid till framtid, att kunna se hur olika människors sätt att leva kan påverka kommande generationers sätt att leva, är centralt i en undervisning för hållbar utveckling. Ett exempel för att synliggöra tidsperspektivet är industrialiseringen, som enligt Alexandersson och Dimenäs (pågående artikel) inleddes för över hundra år

sedan. Den har enligt författarna lett till ett användande av kemikalier och ett ökat krav på energi, vatten och naturresurser vilket har bidragit till dagens miljöproblem. Då industrialiseringen fått konsekvenser för dagens samhälle är det samtidigt relevantt att eleverna får en förståelse och kunskap om vad dagens handlingar får för konsekvenser för framtiden. Sandell et. al. (2003) menar att den globala och lokala dimensionen är aktuell framförallt när det gäller olika miljöproblem, exempelvis växthuseffekten som är ett globalt problem som drabbar hela jorden. Det lokala kan exempelvis vara ett utsläpp av kemikalier i en sjö som inte får någon större påverkan globalt, till skillnad mot lokalt. Vidare skriver författarna att det är viktigt att veta vad våra handlingar får för konsekvenser både lokalt och globalt, att exempelvis bilkörning i Sverige kan bidra till att Bangladesh översvämmas om några decennier på grund av växthuseffekten.

Ohållbar utveckling?

Då studiens innebörd av hållbar utveckling fastställts ovan är avsikten att här synliggöra innebörden ytterligare genom att, som kontrast till den hållbara utvecklingen, presentera exempel på den ohållbara utveckling vi går till mötes om ingen förändring sker.

Blewitt och Cullingford (2004) menar att människans girighet kan få långsiktiga och fördödande konsekvenser för andra. Ett exempel på det är enligt Lindgren (1999) den orättvisa fördelningen av resurser vilket i sin tur leder till ökade sociala anspänningar som exempelvis svält i de fattiga länderna. Lindgren beskriver dessutom att den ohållbara utvecklingen har lett till att det finns ett stort antal miljoner miljöflyktingar i världen och om utvecklingen fortsätter åt samma håll kan miljöflyktingar komma att bli en av de största humanitära kriserna i vår tid. Miljöflyktingarna har fått fly från sina hem eftersom naturen inte längre kan försörja dem, vilket bland annat beror på skogskövling och vattenbrist som är två av många orsaker. Lindgren belyser vidare hur antalet miljöflyktingar kan öka drastiskt om den globala klimatförändringen blir verklighet. Exempelvis kan det ske en höjning av havsytan vilket leder till översvämning och då kan delar av jorden lida av torka vilket leder till att förutsättningar för jordbruk saknas. Idag hotas flera hundra miljoner, enligt författaren, av ökenspridning och flera hundra miljoner människor har brist på rent vatten.

Vår tids miljöproblem är enligt Sandell et. al. (2003) direkt kopplade till allas dagliga konsumtion och livsstil. Sandell et. al. redogör vidare för hur levnadsstandarden har ökat något totalt i världen men samtidigt minskat i andra delar i världen, vilket har lett till en dramatisk ökning av klyftorna mellan de rika och fattiga, inte bara mellan länder utan också mellan olika grupper i länder. Om alla människor skulle leva som i Sverige, att fortsätta konsumera i samma utsträckning som idag, skulle det enligt WWF (2010) krävas nästan tre jordklot för att fortsätta leva i samma standard. Sandell et. al. (2003) menar att den felaktiga resursfördelningen i högsta grad är ett av de problem som en hållbar utveckling måste tackla.

Power (2006) redogör för att alla människor världen över inte har rätt till utbildning och han menar att alla måste få möjligheten till det, framförallt för att bidra till en hållbar utveckling. Idag finns det enligt UNICEF (2010-12-08) exempelvis 100 miljoner barn som inte får börja skolan och det finns nära en miljard människor som inte kan skriva sitt namn eller läsa en bok. Power (2006) framhåller att det är en förutsättning att alla får en utbildning för att människor ska lära sig att förstå sina rättigheter och skyldigheter, både som medborgare lokalt likväl som globalt. Dessutom menar författaren att utbildning är nödvändigt då forskning visar att de som inte har någon utbildning många gånger inte förstår eller åberopar sina rättigheter, vilket bidrar till att de bland annat inte har kunskap om hur de ska tackla hälso- och miljöproblem samt att deras deltagande i demokratiska frågor är väldigt begränsat. Författaren menar därmed att en grundutbildning skulle bidra till en hållbar utveckling samt fred och menar vidare att det är allas skyldighet att göra det möjligt.

Metod

I metodkapitlet presenteras vilka metoder som använts i studien, undersökningsförfarandet och slutligen följer en beskrivning av avgränsningar samt ett avsnitt där studiens tillförlitlighet belyses.

Metodval

Då en del av studiens syfte är att undersöka om hållbar utveckling förekommer i Lpo94 samt Lgr11 ansåg vi att en dokumentanalys var den lämpligaste undersökningsmetoden. Dokumentanalys lämpar sig enligt Berg (2003) bra för analys av enskilda officiella dokument och även för jämförande analyser av sådana dokument. Vid en dokumentanalys analyseras, enligt Stukát (2005), texter med fördel utifrån några särskilda kriterier, vilket således har använts i denna studie. Dokumentanalysen innefattar enligt Hellspong (2001) och Stukát (2005) flera olika typer av metoder och tillvägagångssätt. För att uppnå studiens syfte valde vi att använda en kombination av undersökningsmetoder, vilka samtliga ingår i en dokumentanalys. Stukát beskriver detta som en metodtriangulering och menar vidare att en metodtriangulering kan vara det lämpligaste angreppssättet då metoderna kan komplettera varandra och att problemet kan belysas grundligare än med bara en metod. Ytterligare en anledning till att metodtriangulering valts är då Bergström och Boréus (2000) lyfter fram det som en fördel att förena flera analyser av samma material.

De metoder studien utgått från är innehållsanalys, textanalys samt en komparativ analys, vilka samtliga ingår i dokumentanalysen (Stukát 2005). Enligt Stukát används innehållsanalysen för att göra kvantifierande undersökningar, vilket i studien innebar att undersöka förekomsten av några sökord för att synliggöra huruvida hållbar utveckling förekommer i Lpo94 samt Lgr11. Bergström och Boréus (2000) menar att en innehållsanalys är lämplig att använda inför en jämförelse mellan texter från olika tidpunkter, vilket gjorts i studiens komparativa analys där vi undersökt utvecklingen av hållbar utveckling i Lgr11 i förhållande till Lpo94. Med en textanalys görs, enligt Stukát (2005), djupare granskningar av texter vilket i studien har gjorts som komplement till innehållsanalysen, för att kvalitativt finna innebörden av hållbar utveckling utöver sökorden.

Bergström och Boréus (2000) menar att texterna vid en dokumentanalys ibland kan behöva tolkas för att de ska förstås, vilket vi ibland behövde göra under textanalysen av läroplanerna. Att tolkningar gjorts bör läsaren ha i beaktning då författarna menar att alla människor kan tolka en text olika och då vi därför kan ha tolkat texten på ett annat sätt än vad läsaren skulle ha gjort. Dock menar Bergström och Boréus att det vid en innehållsanalys, när man undersöker förekomsten av ord, inte behöver bli några tolkningsproblem.

Innehållsanalysen i synnerhet leder enligt Bergström och Boréus (2000) till den komparativa analysen och de menar vidare att innehållsanalysens styrka är att ge underlag för jämförelse. Stukát (2005) och Hellspong (2001) menar att en komparativ dokumentanalys används för att jämföra olika texter, beskriva och förklara innehållet och framförallt för att synliggöra skillnaderna mellan texterna med utgångspunkt från de utvalda kriterier som satts upp innan analysen. Den komparativa analysen användes i studien för att undersöka om det skett några förändringar till fördel för en undervisning för hållbar utveckling i den kommande läroplanen i förhållande till den gällande. Dokumentanalysen är utöver de ovan beskrivna analyserna en form av strukturell analys, då det på förhand, inför analysen, sattes upp ett antal kriterier som bildar utgångspunkten för analysen. Hellspong menar att en strukturell analys med dess goda struktur gör det lättare att systematiskt jämföra texter. Kriterierna som låg till grund för analysen är fundamentala och sattes upp för att få en text som endast behandlar studiens syfte, för att underlätta vid den komparativa analysen samt för att göra det tydligare för läsaren.

Undersökningsförfarande

Här beskrivs inledningsvis de kriterier som studien bygger på, sökorden som valts ut samt en beskrivning av hur innehållsanalyserna, den komparativa innehållsanalysen, textanalyserna samt den komparativa textanalysen genomfördes.

Kriterier

Utifrån beskrivningen av hållbar utvecklings innebörd, de tre dimensionerna och handlingskompetens, vilka finns presenterade under tidigare forskning, fastställdes kriterier som analysen utgick från. Det är dock viktigt att betona att hållbar utveckling inte bör delas upp i delar så som gjorts i studien, då undervisningen för hållbar utveckling enligt Björneloo (2007) ska utföras som en helhet. Detta har gjorts endast för att kunna synliggöra hållbar utveckling i läroplanerna samt för få en bättre struktur, vilket Hellspong (2001) menar gör det lättare att systematiskt jämföra texter. De kriterier som fastställdes inför analysen är den sociala, ekologiska och ekonomiska dimensionen samt den etiska aspekten, kritiskt tänkande, problemlösning, lokalt till globalt samt tidsperspektivet.

Sökord

Utöver de kriterier som fastställdes ovan valde vi inför innehållsanalyserna av läroplanerna att använda sökord, då det enligt Stukát (2005) är att föredra vid en kvantitativ undersökning.

Inom den sociala dimensionen var sökorden *demokrati*, *jämställdhet*, *jämlikhet*, *solidaritet*, *medborgarskap* samt *inflytande*. Demokrati var självklart inom den sociala dimensionen vilket även Öhman och Östman (2004) framhåller. Jämställdhet och jämlikhet som sökord var relevanta då alla människor har rätt till ett värdigt liv vilket Björneloo (2007) menar är

en förutsättning för den sociala dimensionen. Solidaritet betyder gemensamt ansvarig (Svensk ordbok, 1999), vilket ingår i den sociala dimensionen då vi är gemensamt ansvariga för vår värld. Sökordet medborgarskap användes då Power (2006) lyfter begreppet som en social dimension eftersom människan som medborgare i samhället har både rättigheter och skyldigheter. Dessutom har medborgarskap, enligt Petersson (2003), innebörden av alla människors lika värde. Sökordet inflytande har valts då det ingår i demokrati vilket är en del av den sociala dimensionen enligt Öhman och Östman (2004) samt Pramling Samuelsson och Kaga (2008). De ord som har valts inom den sociala dimensionen passar även in under den etiska aspekten, dock valde vi att under innehållsanalysen avgränsa dem till att gälla den sociala dimensionen.

Den ekologiska dimensionen var inte lika komplex som den sociala, vilket gjorde valet av sökord enklare. De sökord innehållsanalyserna utgick från var *miljö* samt *ekologi*, vilka inte behöver någon närmare förklaring. Vad gäller den ekonomiska dimensionen var det desto svårare att finna relevanta sökord, då den var svår att definiera. De sökord som ansågs relevanta för dimensionen var *ekonomi* och *resurs*. Ordet resurs valdes då resursfördelning är centralt inom den ekonomiska dimensionen enligt Sandell et. al. (2003).

Några av kriterierna som ingår i en handlingskompetens för hållbar utveckling var enklare att finna sökord till och de kräver därför ingen motivering. I kriteriet lokalt till globalt var sökorden *lokal* samt *global*, i kriteriet tidsperspektivet var sökorden *förfluten*, *dåtid*, *nutid* samt *framtid*, i kriteriet kritiskt tänkande var sökordet *kritisk*, och vad gäller kriteriet problemlösning var sökorden *problem* och *problemlösning*. Gällande kriteriet den etiska aspekten utgick innehållsanalysen från sökorden *värdegrund*, *etik* samt *etisk*. *Värdegrund* användes som sökord då varje människas värdegrund har byggts upp av egna etiska ställningstaganden (Orlenius 2001). Etik och etisk behöver inte förklaras närmare då det utretts under rubriken handlingskompetens.

Några av de sökord som valts kan ha dubbla innebörder, därav presenteras inte alla de ord som genererat träffar i resultatet, då de inte gick att relatera till hållbar utveckling. Orden det gäller är; miljö som i läroplanerna ibland har innebörden skolmiljö eller arbetsmiljö, problem som är av matematisk art, lokal i betydelsen rum samt resurs i betydelsen skolans resurser.

Genomförande av innehållsanalyserna

Vid genomförandet av innehållsanalyserna användes sökorden som finns beskrivna ovan. Sökningen utfördes på Lpo94 och Lgr11 genom att använda funktionen söka i ett pdf-dokument på datorn, vilket är ett tillvägagångssätt som Bergström och Boréus (2000) lyfter fram som användbart när man vill undersöka förekomsten av ord. Innehållsanalyserna av Lpo94 och Lgr11 utfördes var för sig och presenterades under varsitt avsnitt. Hur många gånger orden förekom skrevs fram i texten och för att belysa orden användes citat ur läroplanerna då det skulle bli tydligt för läsaren. Dessutom skrevs det fram under vilken rubrik i läroplanen citaten gick att finna.

Genomförande av den komparativa innehållsanalysen

Den komparativa innehållsanalysen genomfördes genom att först jämföra förekomsten av sökorden. Därefter jämfördes citaten från Lpo94 respektive Lgr11 med varandra för att se vilka förändringar som skett i Lgr11. För att underlätta vid den komparativa analysen kopierade vi in de två innehållsanalyserna i två olika dokument så att vi kunde skriva kommentarer och radera citat efterhand. De citat som vi vid jämförelsen mellan innehållsanalyserna kunde fastställa som lika, valde vi att inte lyfta fram då vi endast ville påvisa de förändringar som gjorts i förhållande till en undervisning för hållbar utveckling, det vill säga den utveckling som skett i Lgr11 i förhållande till Lpo94. För att lättare kunna hitta skillnaderna och därmed utvecklingen gjordes valet att radera de citat som var lika varandra för att endast låta de citat som visade på skillnaderna finnas kvar.

När enbart citaten som visade på skillnaderna fanns kvar, läste vi varsitt dokument, en av oss Lpo94 och den andra Lgr11. Ett kriterium i taget jämfördes genom att läsa ett citat från Lpo94 och sedan i Lgr11. Detta gjordes genom att läsa de citat som var under samma läroplansrubrik, exempelvis vid analys av den sociala dimensionen så läste vi först de citat som stod skrivna i båda innehållsanalyserna under läroplansrubriken skolans uppdrag. På så vis fick vi en bra struktur och det blev tydligt vad som hade förändrats då vi skrivit fram under vilken läroplansrubrik vi tagit citatet från. I den komparativa innehållsanalysen synliggjordes skillnaderna mellan Lpo94 och Lgr11 genom att vi skrev fram vad som ersatts, lagts till och tagits bort och sedan utredde vi om det var till fördel för undervisning för hållbar utveckling.

Genomförande av textanalyser

Textanalyserna genomfördes manuellt då man på så vis kan göra mer komplicerade bedömningar och tolkningar (Bergström och Boréus 2000). Först analyserades Lpo94, där vi började med det första kapitlet för att sedan fortsätta kapitel för kapitel. Därmed analyserades en mening i taget genom att tolka och således fastställa huruvida den ingick i något av studiens kriterier för hållbar utveckling. Allt vi fann som gick att kategorisera in i något av kriterierna skrevs fram i textanalysen. Mestadels skrevs det som ansågs relevant för hållbar utveckling med egna ord, dock användes citat där vi särskilt ville betona något. Vi bortsåg från de meningar där sökorden som användes i innehållsanalyserna ingick, då de redan utretts samt då vi ville finna förekomsten av hållbar utveckling utöver dem. Vid analysen av Lgr11 användes samma undersökningsförfarande.

Genomförande av komparativ textanalys

Då vi inledningsvis upplevde svårigheter med att jämföra textanalyserna, eftersom de grundade sig på våra tolkningar och då det därmed inte blev någon tydlig struktur i dem fick vi finna en ny strategi för att kunna jämföra texten i läroplanerna. Därför gjordes en jämförelse av båda läroplanerna från början, sida vid sida samt mening för mening, då det gav den systematiska struktur som enligt Hellspong (2001) krävs vid en komparativ analys. Vid genomförandet skrev vi upp alla förändringar som skett, både det som stod skrivet i Lpo94 fast det tagits bort i Lgr11, de tillägg som gjorts i Lgr11 samt de nya mål och

meningar som tillkommit i Lgr11. De förändringar som inte var relevanta för hållbar utveckling raderades, medan övriga tolkades, dels för att kunna kategorisera in dem under rätt kriterium samt för att synliggöra och utreda utvecklingen av hållbar utveckling i Lgr11. Utvecklingen av hållbar utveckling i Lgr11 i förhållande till Lpo94 synliggjordes genom att jämföra vad som ersatts, lagts till samt tagits bort.

Avgränsning

Studien har avgränsats till att endast beröra Lpo94 och Lgr11 och därmed inte övriga läroplaner, då studien annars skulle ha blivit för omfattande. Dessutom har studien avgränsats till att endast beröra de mål alla elever i skolan har, vi har därmed medvetet valt bort de mål som gäller för sameskolan, specialskolan samt särskolan då de målen är specialiserade för en specifik grupp av elever.

Studiens tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet prövas nedan genom att, utifrån studiens syfte, utreda validiteten, reliabiliteten samt intersubjektiviteten.

Validitet

Bergström och Boreús (2000) menar att validitet innebär huruvida undersökningen kan ge svar på den frågan som studien syftar till. De frågor som ställs i syftet får svar i studien genom att vi i innehållsanalyserna fann förekomsten av hållbar utveckling utifrån några sökord. Att fråga från sammanhanget, vilket vi gjorde i innehållsanalyserna där sökord användes, menar Bergström och Boreús är vanligt vid innehållsanalyser, dock har sammanhanget fångats upp med hjälp av textanalyserna. Ett problem gällande validitet vid innehållsanalyser är att ord kan vara mångtydiga vilket vi erfor vid exempelvis ordet miljö, men det problemet hanterades genom att utesluta de ord där miljö inte hade rätt innebörd för studien. Därmed är validiteten gällande förekomsten av hållbar utveckling i läroplanerna säkrad.

Bergström och Boreús (2000) lyfter fram ett validitetsproblem som är relevant vid textanalyser, nämligen att man kan ha sett texten utifrån sin föreställning om något, vilket för denna studie innebär att vi kan ha överanalyserat läroplanerna för att finna hållbar utveckling. Om vi har överanalyserat är dock svårt för oss att fastställa. Vad gäller de komparativa analyserna, som syftar till att svara på om det skett någon utveckling i Lgr11 gällande hållbar utveckling i förhållande till Lpo94, menar vi att det inte förekommer några validitetsproblem med förbehåll att det är våra tolkningar som ligger till grund för jämförelsen.

Reliabilitet

Reliabilitet innebär enligt Bergström och Boréus (2000) att belysa huruvida mätningarna och uträkningarna som förekommer i studien är noggrant utförda, vilket i denna studie innebär om sökorden var noggrant framräknade i innehållsanalyserna. I denna studie är det en god reliabilitet gällande uträkningarna då de räknades med hjälp med datorn, till skillnad mot manuellt som hade kunnat leda till felaktiga uträkningar. Författarna menar att reliabiliteten går att utreda även när det inte gäller mätningar och uträkningar, då det då istället handlar om huruvida man har varit noggrann i undersökningens alla led, att möjligheterna till felkällor eliminerats. Det har gjorts i studien då undersökningen gjorts med stor noggrannhet. Det som skulle kunna vara ett problem gällande reliabiliteten i textanalysen kan vara tolkningsaspekten, vilken enligt författarna är den vanligaste formen av problem inom textanalyser. En risk med tolkningsaspekten skulle kunna vara att vi överanalyserat läroplanerna då hållbar utveckling är ett komplext begrepp.

När man talar om reliabilitet är det enligt författarna relevant att reflektera kring intersubjektiviteten, vilket innebär att en forskare ska kunna genomföra samma studie med samma material och analysverktyg och komma fram till samma resultat. Vi hävdar att innehållsanalysen skulle bli densamma om den gjordes om, dock kan textanalyserna och den komparativa textanalysen skilja sig åt då de bygger på våra tolkningar. Detta menar vi inte är något problem då det snarare kan berika andra forskares resultat då de kan belysa hållbar utveckling från sitt perspektiv och jämföra det med denna studie. Författarna menar att en fullständigt god intersubjektivitet är omöjlig men att forskningen ska sträva åt en så god intersubjektivitet som möjligt, vilket har varit vår avsikt. Författarna beskriver ytterligare en aspekt av god intersubjektivitet som är central, vilken är om olika personer genomfört analyserna, vilket har gjorts på innehållsanalyserna. Ändå menar vi att intersubjektiviteten är god på innehållsanalyserna då den endast är genomförd utifrån en avgränsad uppsättning sökord. Dessutom är intersubjektiviteten god på textanalyserna samt de komparativa analyserna då de gjorts gemensamt.

Resultat

I resultatkapitlet följer en analys av Lpo94 och Lgr11 med utgångspunkt från de kriterier som tidigare fastställts, vilka är studiens innebörd av hållbar utveckling. I innehållsanalyserna används sökord. Innehållsanalyserna samt textanalyserna syftar till att synliggöra hållbar utveckling i Lpo94 och Lgr11 medan de komparativa analyserna syftar till att framhålla de förändringar som är till fördel för hållbar utveckling i Lgr11 i förhållande till Lpo94. I resultatet ersätts förändringar till fördel för hållbar utveckling med ordet utveckling för att undvika upprepningar av den långa frasen.

Innehållsanalys av Lpo94

Begreppet hållbar utveckling nämns en gång, under rubriken skolans uppdrag där det står skrivet att "Undervisningen skall belysa hur samhället fungerar och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa *hållbar utveckling*." (Lpo94:5).

Sociala dimensionen

Ordet *demokrati* förekommer tio gånger där första gången är i avsnittet grundläggande värden med "Det offentliga skolväsendet vilar på *demokratins grund*." (Lpo94:3) samt "Skollagen [...] slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande *demokratiska värderingar* och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde" (Lpo94:3). Vidare framkommer det i rättigheter och skyldigheter att "Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande *demokratiska värderingar*. Undervisningen skall bedrivas i *demokratiska arbetsformer* och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet." (Lpo94:3). I normer och värden står det skrivet att "Alla som arbetar i skolan skall visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett *demokratiskt förhållningssätt*." (Lpo94:8). I elevernas ansvar och inflytande framkommer att "De *demokratiska principerna* att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever." (Lpo94:13), "Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för *demokratiska arbetsformer*" (Lpo94:13), "Skolan skall sträva efter att varje elev har kunskap om *demokratins principer* och utvecklar sin förmåga att arbeta i *demokratiska former*." (Lpo94:13) samt "Läraren skall förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett *demokratiskt* samhälle." (Lpo94:14).

Ordet *medborgarskap* förekommer inte. *Jämställdhet* förekommer två gånger, bland annat under grundläggande värden: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, *jämställdhet* mellan kvinnor och män samt *solidaritet* med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla." (Lpo94:3). Vidare står det skrivet under mål och riktlinjer, rektorns ansvar "Rektorn har ansvaret för

skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis [...] *jämställdhet* [...] (Lpo94:17). Ordet *jämlikhet* förekommer inte. *Solidaritet* förekommer tre gånger i Lpo94 varav en redan har nämnts tidigare. Andra tillfället där solidaritet nämns är under rubriken skolans uppdrag: ”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell *solidaritet* [...]” (Lpo94:6) samt under rubriken normer och värden där det står skrivet att ”Alla som arbetar i skolan skall medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, *solidaritet* och ansvar för människor även utanför den närmsta gruppen” (Lpo94:8).

Slutligen finns ordet *inflytande* med tio gånger. I rättigheter och skyldigheter står det skrivet ”Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till *inflytande* och påverkan.” (Lpo94:4) samt ”Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva *inflytande* och ansvar.” (Lpo94:4). Elevernas ansvar och inflytande lyfts fram i ett eget kapitel där ordet inflytande förekommer sex gånger. Till exempel står det skrivet att ”Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt *inflytande* på utbildningens utformning.” (Lpo94:13), samt att skolan ska sträva efter att varje elev ”successivt utövar ett allt större *inflytande* över sin utbildning och det inre arbetet i skolan” (Lpo94:3), att alla som arbetar i skolan ska ”främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och *inflytande* över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön” (Lpo94:13), att ”Läraren ska se till att alla elever [...] får ett reellt *inflytande* på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta *inflytande* ökar med stigande ålder och mognad” (Lpo94:13) samt ”Läraren skall verka för att flickor och pojkar får ett lika stort *inflytande* över och utrymme i undervisningen” (Lpo94:13). Avslutningsvis har rektorn ett övergripande ansvar för att ”Skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt *elevinflytande* gynnas” (Lpo94:17).

Ekologiska dimensionen

Ekologi förekommer en gång, under rubriken kunskaper där ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola känner till förutsättningarna för en god *miljö* och förstår grundläggande *ekologiska* sammanhang” (Lpo94:10). Ordet *miljö* förekommer åtta gånger, varav ett framhålls ovan. Under skolans uppdrag ”Genom ett *miljöperspektiv* får de 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*.” (Lpo94:6). Vidare under normer och värden framkommer att ”Skolan skall sträva efter att varje elev visar respekt för och omsorg om såväl *närmiljön* som *miljön* i ett vidare perspektiv.” (Lpo94:8). Under rubriken kunskaper står det skrivet att ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan och *miljön*” (Lpo94:10). Avslutningsvis framkommer det att ”Rektorn har ett [...] särskilt ansvar för att

ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen [...] exempelvis *miljö*” (Lpo94:17).

Ekonomiska dimensionen

Båda sökorden *ekonomi* och *resurs* förekommer inte.

Etiska aspekten

Etik förekommer en gång under rubriken grundläggande värden ”I överensstämmelse med den *etik* som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” (Lpo94:3). Sökordet *etisk* förekommer tre gånger, varav första gången i skolans uppdrag som framhåller att ”Det *etiska* perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet skall präglade skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden.” (Lpo94:6). Under rubriken normer och värden synliggörs den etiska aspekten då ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna *etiska* ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter” (Lpo94:8). Under rubriken kunskaper står det beskrivet att ”Skolan skall sträva efter att varje elev befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och *etiska* överväganden” (Lpo94:9). *Värdegrund* förekommer tre gånger, dock är två av dem under samma rubrik, varav den ena är i innehållsförteckningen och den andra i texten. Den tredje gången begreppet förekommer är under rubriken normer och värden där det framkommer att ”Läraren skall klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets *värdegrund* och dess konsekvenser för det personliga handlandet” (Lpo94:9).

Kritiskt tänkande

Kritisk finner vi på två ställen, under rubriken skolans uppdrag där det står skrivet ”Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att *kritiskt* granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.” (Lpo94:10) samt under kunskaper ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att *kritiskt* granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lpo94:10).

Problemlösning

Ordet *problemlösning* förekommer inte, däremot finns ordet *problem* i betydelsen problemlösning på två ställen. Under rubriken skolans uppdrag: ”De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa *problem*.” (Lpo94:6) samt under rubriken kunskaper där det står skrivet att ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa *problem*” (Lpo94:10).

Lokalt till globalt

Sökordet *lokal* förekommer inte. Sökordet *global* förekommer två gånger under rubriken skolans uppdrag: ”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett *globalt* sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur och nationsgränser.” (Lpo94:6) samt ”Genom ett miljöperspektiv får de möjlighet både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och *globala* miljöfrågor.” (Lpo94:6).

Tidsperspektivet

Det är endast ordet *framtid* som finns representerat. Under rubriken skolans uppdrag: ”Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en beredskap inför *framtiden* och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande.” (Lpo94:6). Vidare står det skrivet under samma rubrik: ”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i *framtiden* och om hur kunskapsutveckling sker.” (Lpo94:6). Vidare framkommer det under rubriken skolan och omvärlden att ”Skolan skall sträva efter att varje elev inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna *framtiden*” (Lpo94:15).

Summering av innehållsanalysen av Lpo94

I innehållsanalysen framkommer att den sociala dimensionen genomsyrar Lpo94. Det som är mest framträdande av det som framkommit i analysen är vikten av både en *demokratisk* undervisning och *elevinflytande*. *Jämställdhet* och *solidaritet* benämns inte många gånger men ändå ingår de i skolans grundläggande värden vilka skolan ska gestalta och förmedla. Vad som däremot inte nämns är sökorden *medborgarskap* och *jämlikhet*. Vad gäller den ekologiska dimensionen så förekommer sökordet *ekologi* en gång medan *miljö* förekommer ett flertal gånger och det framkommer att miljöperspektivet ska genomsyra undervisningen. Den ekonomiska dimensionen synliggörs utifrån sökorden inte alls. Vad gäller de övriga kriterierna som ingår i en handlingskompetens, det vill säga den etiska aspekten, kritiskt tänkande, problemlösning, lokalt till globalt och tidsperspektivet, förekommer inte de uppsatta sökorden mycket, dock framkommer att den etiska aspekten ska prägla skolans verksamhet samt att skolans uppdrag är att eleverna ska utveckla sin förmåga att *kritiskt* granska och lösa *problem* samt att undervisningen ska ha både ett internationellt och historiskt perspektiv.

Innehållsanalys av Lgr11

Begreppet hållbar utveckling nämns två gånger, dels under skolans uppdrag där det står skrivet att ”Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa *hållbar utveckling*.” (Lgr11:6) samt under rubriken

kunskaper ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en *hållbar utveckling*” (Lgr11:11).

Sociala dimensionen

Sökordet *demokrati* förekommer elva gånger. Lgr11 inleds under rubriken grundläggande värden med ”Det offentliga skolväsendet vilar på *demokratins* grund.” (Lgr11:4). Vidare framkommer det under samma rubrik ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande *demokratiska* värderingar som det svenska samhället vilar på.” (Lgr11:4). Under rubriken rättigheter och skyldigheter framkommer att ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande *demokratiska* värderingar. Undervisningen ska bedrivas i *demokratiska* arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.” (Lgr11:5). I skolans normer och värden är skolans mål ”att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande *demokratiska* värderingar samt personliga erfarenheter” (Lgr11:9) samt att ”Alla som arbetar i skolan ska visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett *demokratiskt* förhållningssätt.” (Lgr11:9). I kunskaper ska skolan ansvara för ”att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och *demokratiska* värderingar i skolan och i samhället” (Lgr11:11). Vidare under rubriken elevernas ansvar och inflytande står det skrivet att ”De *demokratiska* principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever.” (Lgr11:12) samt att ”Skolans mål är att varje elev har kunskap om *demokratins* principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i *demokratiska* former.” (Lgr11:12) samt så ska läraren ”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett *demokratiskt* samhälle.” (Lgr11:12).

Sökordet *medborgarskap* nämns inte. *Jämställdhet*, förekommer två gånger, dels under grundläggande värden där det står skrivet att ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människor lika värde, *jämställdhet* mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.” (Lgr11:4) samt ”Rektorn har [...] ett särskilt ansvar för att ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis [...] *jämställdhet*” (Lgr11:16). *Jämlikhet* förekommer inte alls. Sökordet *solidaritet* synliggörs däremot fyra gånger. I det inledande kapitlet grundläggande värden står det skrivet ”[...] *solidaritet* med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.” (Lgr11:4). Skolans uppdrag framhåller att ”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell *solidaritet* [...]” (Lgr11:6). I normer och värden tydliggörs att ”Alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, *solidaritet* och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen” (Lgr11:9) samt ”Alla som arbetar i skolan ska i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av *solidaritet* mellan människor” (Lgr11:9).

Inflytande nämns tolv gånger. I rättigheter och skyldigheter ”Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och

vårdnadshavares rätt till *inflytande* och påverkan.” (Lgr11:5) samt ”Genom att delta i planering och utvärdering [...] kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva *inflytande* och ta ansvar.” (Lgr11:5). En av gångerna sökordet *inflytande* nämns är i rubriken elevernas ansvar och inflytande under vilken det även står skrivet att ”Eleverna ska ges *inflytande* över utbildningen.” (Lgr11:12) samt ”Informationen och formerna för elevernas *inflytande* ska anpassas efter deras ålder och mognad.” (Lgr11:12) och slutligen ”Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras *inflytande* över utbildningen.” (Lgr11:12). Vidare är skolans mål ”att varje elev successivt utövar ett allt större *inflytande* över sin utbildning och det inre arbetet i skolan” (Lgr11:12), att ”Alla som arbetar i skolan ska främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och *inflytande* över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön.” (Lgr11:12), att ”Läraren ska svara för att alla elever får ett reellt *inflytande* på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta *inflytande* ökar med stigande ålder och mognad” (Lgr11:12). Dessutom ska läraren ”verka för att flickor och pojkar får ett lika stort *inflytande* över och utrymme i undervisningen” (Lgr11:12). Under rubriken rektorns ansvar visar det sig att det är rektorns ansvar att ”skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt *elevinflytande* gynnas” (Lgr11:15).

Ekologiska dimensionen

Ekologi förekommer inte, däremot nämns ordet *miljö* åtta gånger. Under rubriken skolans uppdrag betonas vikten av elevernas miljöengagemang då det står skrivet att ”Genom ett *miljöperspektiv* får de möjlighet både att ta ansvar för den *miljö* de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala *miljöfrågor*.” (Lgr11:6). I normer och värden är skolans mål ”att varje elev visar respekt för och omsorg om såväl *närmiljön* som *miljön* i ett vidare perspektiv.” (Lgr11:9). De kunskaper eleverna ska ha uppnått efter genomgången grundskola slår fast att varje elev ska ”ha fått kunskaper om förutsättningarna för en god *miljö*” (Lgr11:11) samt ”har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, *miljön* och samhället” (Lgr11:11). Vidare har rektorn ett särskilt ansvar för att ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis *miljö*” (Lgr11:16).

Ekonomiska dimensionen

Orden *ekonomi* och *resurs* förekommer inte.

Etiska aspekten

Sökordet *etik* förekommer en gång under rubriken grundläggande värden där det står skrivet ”I överenskommelse med den *etik* som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” (Lgr11:4). Ordet *etisk* förekommer tre gånger bland annat under rubriken skolans uppdrag ”Det *etiska* perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet ska prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden.” (Lgr11:7). I normer

och värden framkommer att ”Skolans mål är att varje elev kan göra och uttrycka *etiska* ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter” (Lgr11:9) samt under kunskaper där det står skrivet att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och *etiska* överväganden” (Lgr11:10). *Värdegrund* förekommer i rubriken skolans värdegrund och uppdrag samt i normer och värden där det står skrivet att ”Läraren ska klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets *värdegrund* och dess konsekvenser för det personliga handlandet” (Lgr11:9).

Kritiskt tänkande

Sökordet *kritisk* förekommer två gånger bland annat under skolans uppdrag där det står skrivet ”Det är också nödvändigt att eleven utvecklar sin förmåga att *kritiskt* granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.” (Lgr11:6). Under de kunskaper varje elev ska ha uppnått efter genomgången grundskola framkommer det att varje elev ska kunna ”använda sig av ett *kritiskt* tänkande och formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och *etiska* överväganden” (Lgr11:10).

Problemlösning

Problemlösning förekommer inte, däremot nämns sökordet *problem* på två ställen. Skolans uppdrag är att ”stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa *problem*.” (Lgr11:6) samt under rubriken kunskaper står det skrivet att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan lösa *problem* och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt” (Lgr11:10).

Lokalt till globalt

Lokal förekommer inte, däremot finns *global* representerat två gånger. Båda gångerna står de skrivna under rubriken skolans uppdrag ”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett *globalt* sammanhang” (Lgr11:6) samt ”Genom ett miljöperspektiv får de möjlighet både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och *globala* miljöfrågor.” (Lgr11:6).

Tidsperspektivet

Framtid nämns tre gånger, dels under rubriken skolans uppdrag där det står skrivet ”Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en förståelse för samtiden och en beredskap inför *framtiden* samt utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande.” (Lgr11:6) samt ”skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i *framtiden*” (Lgr11:7). Vidare nämns sökordet i skolan och omvärlden där ”Skolans mål är att varje elev kan granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna *framtiden*” (Lgr11:14).

Summering av innehållsanalysen av Lgr11

Den sociala dimensionen genomsyrar Lgr11 då exempelvis *demokrati* och *elevinflytande* betonas. Därutöver framkommer det som skolans uppdrag att förmedla och gestalta grundläggande värden såsom *solidaritet* och *jämställdhet*. Sökord som inte förekommer är *medborgarskap* och *jämlikhet*. Den ekologiska dimensionen blir synlig genom att sökordet *miljö* nämns ett flertal gånger och då det bland annat framkommer som skolans uppdrag att undervisningen ska bedrivas utifrån ett miljöperspektiv. Sökordet *ekologi* förekommer däremot inte någon gång. Den ekonomiska dimensionen är inte synlig i innehållsanalysen. De kriterier som ingår i en handlingskompetens för hållbar utveckling, det vill säga den etiska aspekten, kritiskt tänkande, problemlösning, lokalt till globalt och tidsperspektivet framhålls på olika sätt såsom att det *etiska* perspektivet ska präglade skolans verksamhet, att eleverna ska utveckla en förmåga att *kritiskt* granska och lösa *problem* samt att det är skolans uppdrag att bedriva undervisningen utifrån ett internationellt och historiskt perspektiv.

Komparativ innehållsanalys

Här följer en jämförelse av innehållsanalyserna av Lpo94 och Lgr11 för att på så vis undersöka om någon innehållslig utveckling av hållbar utveckling skett i Lgr11. Då vi framhållit begreppet hållbar utveckling i båda innehållsanalyserna vill vi här påvisa att en utveckling i Lgr11 har skett eftersom hållbar utveckling nämns en gång mer däri. Det står skrivet att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en *hållbar utveckling*” (Lgr11:11).

Sociala dimensionen

Sökordet *demokrati* förekommer elva gånger i Lgr11 till skillnad mot tio gånger i Lpo94. Vid jämförelse av läroplanerna finner vi att följande i Lpo94 ”Skollagen [...] slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överenskommelse med grundläggande *demokratiska* värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde” (Lpo94:3), vilket stod skrivet under rubriken grundläggande värden, har i Lgr11 ersatts med ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande *demokratiska* värderingar som det svenska samhället vilar på.” (Lgr11:4). I förhållande till en undervisning för hållbar utveckling ser vi en utveckling av den utbildning som Lgr11 vill att lärare ska förmedla genom tillägget mänskliga rättigheter, vilken är en central aspekt inom den sociala dimensionen. Ytterligare en anmärkningsvärd upptäckt i förhållande till hållbar utveckling är att Lgr11 fokuserar på samhällets demokratiska värderingar till skillnad mot Lpo94 som skriver grundläggande demokratiska värderingar. Vi tror att detta tillägg syftar till att göra det tydligare för lärarna att undervisa eleverna till att bli goda samhällsmedborgare och förstå sin egen roll i samhället, vilket är en stor del av hållbar utveckling.

Följande mening ur Lpo94 finns inte med i Lgr11 "Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för *demokratiska* arbetsformer" (Lpo94:13) vilket stod skrivet under rubriken elevernas ansvar och inflytande. I Lgr11 har följande tillägg i normer och värden, innehållande sökordet demokrati, gjorts "att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande *demokratiska* värderingar samt personliga erfarenheter" (Lgr11:9). Även om ordet demokrati nämns i målet, har det utretts i kriteriet den etiska aspekten, då målet syftar till att uttrycka etiska ställningstaganden. I rubriken kunskaper står det skrivet "att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och *demokratiska* värderingar i skolan och i samhället" (Lgr11:11). Även här ser vi en utveckling till fördel för en hållbar utveckling då kunskapsmålet bidrar till att eleverna ser sin egen del i samhället.

Sökordet *jämställdhet* nämns två gånger i båda läroplanerna och inga innehållsförändringar har skett förutom några mindre omformuleringar. Vad gäller sökordet *solidaritet* har det skett en utveckling då ett tillägg i Lgr11 har gjorts, under rubriken normer och värden står det skrivet att "Alla som arbetar i skolan ska i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av *solidaritet* mellan människor" (Lgr11:9). Målet har betydelsen solidaritet inom skolans verksamhet och genom det utvecklar eleverna solidaritet till andra människor utanför skolan, vilket går att sätta i relation till hållbar utveckling.

Inflytande förekommer tio gånger i Lpo94 och tolv gånger i Lgr11. I Lpo94 under elevernas ansvar och inflytande framkommer att "Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt *inflytande* på utbildningens utformning." (Lpo94:13), vilket är borttaget i Lgr11. Lpo94 benämner den kunskapsmässiga utvecklingen som vägledande i grad av inflytande medan det i Lgr11 inte står skrivet något om det, istället tar den hänsyn till elevernas ålder. Vi menar att den sociala utvecklingen som benämns i Lpo94 även betonas i Lgr11, dock används istället ordet mognad. Att detta mål inte finns med i Lgr11 kan ses som en försämring, men i relation till de mål som har tillkommit i Lgr11 anser vi inte att det är så då "Eleverna ska ges *inflytande* över utbildningen." (Lgr11:12) och därmed framhålls elevernas inflytande oberoende av den kunskapsmässiga utvecklingen. Vidare finns följande nya mål i Lgr11 "Informationen och formerna för elevernas *inflytande* ska anpassas efter deras ålder och mognad." (Lgr11:12) samt "Eleverna ska alltid ha möjlighet till att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras *inflytande* över utbildningen." (Lgr11:12). Då inflytande är en viktig del inom hållbar utveckling är det positivt att det tillkommit nya mål gällande det i Lgr11, då det bidrar till att eleverna lär sig att ta ansvar och med hjälp av sitt inflytande påverka samhället i riktning mot en hållbar utveckling.

Ekologiska dimensionen

I Lpo94 förekommer sökordet *ekologi* en gång, medan det i Lgr11 inte förekommer, vilket är anmärkningsvärt då vi lever i ett ohållbart samhälle där växthuseffekten samt klimatfrågor är alltmer påträngande. Sökordet *miljö* förekommer åtta gånger i vardera

läroplan med några mindre omformuleringar i Lgr11, dock utan att innebörden förändrats i förhållande till Lpo94. I Lgr11 ställs det högre krav på lärarna då deras undervisning ska bedrivas så att eleverna får kunskap om miljö, istället för som i Lpo94, enbart kännedom om förutsättningarna för en god miljö. I Lgr11 är det inte grundläggande kunskaper om livsstilens betydelse för hälsan och miljön utan kunskaper som betonas, vilket är positivt då det innebär att eleverna behöver få mer än enbart grundkunskaper om miljön. Därutöver ska eleverna enligt Lgr11 inte enbart få kunskaper om hälsan och miljön utan även om samhället, vilket vi ser som ett mål mot en undervisning för hållbar utveckling.

Ekonomiska dimensionen

Vad gäller den ekonomiska dimensionen framkommer det inget nytt i Lgr11 vilket var förvånande då en utveckling borde ha skett eftersom flera internationella överenskommelser tillkommit efter Lpo94, som då borde ha gjort avtryck i Lgr11.

Etiska aspekten

Sökordet *etik* förekommer en gång i vardera läroplan i samma mening utan någon innehållslig förändring. Även sökordet *etisk* förekommer samma antal gånger i Lpo94 och Lgr11, vilket är tre gånger. I två av målen har en utveckling skett då båda målen har ändrats från att vara strävansmål till att bli uppnåendemål. I det första målet under rubriken normer och värden i Lpo94 har innebörden förändrats från att eleverna ska formulera ståndpunkter grundade på kunskaper, förnuftsmässiga och etiska överväganden, till att de i Lgr11 ska kunna göra och uttrycka etiska ställningstaganden som grundar sig på kunskaper om mänskliga rättigheter samt demokratiska värderingar. Tillägget mänskliga rättigheter är viktigt då alla människors lika värde är centralt för en hållbar utveckling. Ytterligare en utveckling är att målet i Lgr11 syftar till att eleverna ska formulera ståndpunkter som är etiska medan i Lpo94 ska eleverna istället formulera ståndpunkter som ska grunda sig på bland annat etiska överväganden. I det andra målet i Lpo94 där eleverna ska få en vana att självständigt formulera ståndpunkter som bland annat grundas på etiska överväganden har ett tillägg gjorts i Lgr11 där eleverna även ska kunna använda sig av ett kritiskt tänkande. Detta anser vi är till fördel för hållbar utveckling då kritiskt tänkande är en förutsättning för att ens kunna göra etiska överväganden. Sökordet *värdegrund* förekommer en gång, förutom i rubriker och innehållsförteckning, i både Lpo94 samt Lgr11 och ingen förändring har skett.

Kritiskt tänkande

I vardera läroplan nämns sökordet *kritisk* två gånger. I Lgr11 har det skett en positiv utveckling då fokus är att använda sig av ett kritiskt tänkande samt att kunna formulera ståndpunkter grundade på kunskaper samt etiska överväganden. Utvecklingen, menar vi, ligger i att det i Lpo94 endast stod skrivet att eleverna ska kunna kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Förändringen är positiv i relation till hållbar utveckling, då kunskaper och etiska överväganden är viktiga för att få till stånd en sådan.

Problemlösning

Sökordet *problem* förekommer två gånger vardera i läroplanerna. Målen i Lpo94 har ersatts i Lgr11, dock har inte innebörden förändrats.

Lokalt till globalt

Lokal nämns inte, medan *global* nämns två gånger i Lpo94 och Lgr11 och ingen förändring har skett.

Tidsperspektivet

Ordet *framtid* förekommer tre gånger i båda läroplanerna, där ett mål förändrats till att eleverna inte enbart ska utveckla en beredskap inför framtiden utan även genom ett historiskt perspektiv utveckla en förståelse för samtiden.

Summering av den komparativa innehållsanalysen

Här följer det vi anser vara mest framträdande gällande utvecklingen av hållbar utveckling i Lgr11 i förhållande till Lpo94. Den komparativa innehållsanalysen påvisar en utveckling gällande hållbar utveckling i Lgr11 i förhållande till Lpo94. Förändringen blir framförallt tydlig då strävansmålen i Lpo94 har ersatts med uppnåendemål i Lgr11. Att en utveckling har skett inom den sociala dimensionen är tydlig då sökorden förekommer någon mer gång i Lgr11 mot Lpo94. Vad som är nämnvärt är att mänskliga rättigheter betonas samt att de grundläggande demokratiska värderingarna i Lpo94 har ersatts till samhällets demokratiska värderingar. I den ekologiska dimensionen är det förvånande att sökordet *ekologi* inte alls förekommer i Lgr11, vilket det gör i Lpo94. Vad gäller alla kriterier som ingår i en handlingskompetens har inga större förändringar skett, förutom vissa av begreppslika karaktär.

Textanalys av Lpo94

Här följer en textanalys för att synliggöra hållbar utveckling utöver innehållsanalysen där sökord användes.

Sociala dimensionen

I det inledande kapitlet grundläggande värden förekommer många olika benämningar för uttryck som har liknande innebörd som alla människors lika värde. Exempel på sådana uttryck är att främja aktningen för varje människas egenvärde, människolivets okränkbarhet samt individens frihet och integritet.

Vad gäller avsnittet förståelse och medmänsklighet är den sociala dimensionen mycket framträdande, då vikten av att ta tillvara på kulturell mångfald framhålls genom att ta tydligt avstånd från främlingsfientlighet med hjälp av att bemöta den med kunskap,

diskussion och aktiva insatser. Under rubriken en likvärdig utbildning är det främst frågan om jämställdhet som lyfts fram, där ett exempel på det är att motverka traditionella könsmonster. Den sociala dimensionen, via demokratiska värderingar såsom inflytande och ansvar lyfts även fram under skolans rättigheter och skyldigheter. Under rubriken skolans uppdrag framhålls att eleverna ska fostras till ansvarsfulla individer och goda medborgare samt att skolan ska överföra grundläggande värden för att förbereda dem för samhällslivet. Under rubriken den enskilda skolans utveckling synliggörs elevernas inflytande, då det står skrivet att verksamheten ska utformas i samspel med dem.

Under rubriken elevernas ansvar och inflytande framhålls de demokratiska principerna både i mål att sträva mot och riktlinjer för lärarna. Vidare synliggörs den sociala dimensionen tydligt under rubriken vad läraren ska arbeta mot, exempelvis i frågor som rör jämlikhet, jämställdhet samt inflytande, såsom rubriken visar.

Ekologiska dimensionen

Den ekologiska dimensionen förekommer inte utöver det som framkommit i innehållsanalysen.

Ekonomiska dimensionen

I skolans uppdrag står det skrivet att ”Undervisningen skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.” (Lpo94:6). Detta ingår i den ekonomiska dimensionen då det berör resursfördelning och vilka konsekvenser vår konsumtion får för hållbar utveckling. Under rubriken rektorns ansvar framkommer det att rektorn ansvarar för att undervisningen ska vara ämnesövergripande och förena olika kunskapsområden där konsumentfrågor bland annat nämns. Detta ingår i den ekonomiska dimensionen då konsumentfrågor är en del av hållbar utveckling, då det bland annat är människans konsumtion som lett till dagens ohållbara utveckling.

Etiska aspekten

Den etiska aspekten är synlig i det inledande kapitlet grundläggande värden då det står skrivet att eleverna ska fostras till att förstå rätt och fel, att vara generös, tolerant samt att ta ansvar. Under rubriken skolans uppdrags inledande rader synliggörs den etiska aspekten genom att eleverna ska fostras till ansvarsfulla individer och goda medborgare samt att skolan ska överföra grundläggande värden för att förbereda dem för samhällslivet. I normer och värden framkommer det att eleverna ska utveckla sin förmåga att göra etiska val, hysa respekt för medmänniskor, och solidaritet med andra människor, det vill säga genom att ta avstånd från förtryck och kränkningar samt att leva sig in i andra människors livssituation. Att leva sig in i andras livssituation framkommer även i avsnittet om förståelse och medmänsklighet.

Kritiskt tänkande

Kritiskt tänkande synliggörs flera gånger, däremot används andra benämningar som har samma innebörd som det. I avsnittet saklighet och allsidighet uppmuntras både skilda uppfattningar och betydelsen av personliga ställningstaganden. I skolans uppdrag framkommer det att det är nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att inse konsekvenserna av olika alternativ och att eleverna ska främjas till att göra personliga ställningstaganden. Normer och värden framhåller lärarens uppgift att diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det egna handlandet samt diskutera skilda värderingar, vilket även det ingår i kriteriet kritiskt tänkande. Det kritiska tänkandet framkommer även i skolan och omvärlden då skolans mål är att eleverna ska kunna granska olika valmöjligheter och därigenom ta ställning till frågor som rör deras framtid.

Problemlösning

Vad gäller kriteriet problemlösning kan vi inte finna något utöver det som redan nämnts i innehållsanalysen.

Lokalt till globalt

Skolan ska sträva efter att eleverna ska visa respekt och omsorg för både närmiljön och miljön i ett vidare perspektiv, vilket ingår i kriteriet från det lokala till det globala då det leder till att eleverna får en ökad förståelse för konsekvenserna av deras handlingar.

Tidsperspektivet

Kriteriet förfluten tid till framtid framkommer genom att man ska ha en medvetenhet samt delaktighet i kulturarvet, vilket syns i avsnittet förståelse och medmänsklighet. Detta motiveras genom att kulturarv betyder idéer och värderingar som ingår i en kulturs historia och som fungerar som en gemensam referensram (Svensk ordbok, 1999). En kulturs historia och värderingar gör att människor får en förståelse för varför samhället ser ut som det gör idag samt därmed får en förståelse för hur våra handlingar påverkar framtida generationer. Under rubriken skolans uppdrag framhålls att undervisningen ska överföra och utveckla ett kulturarv, såsom värden, traditioner, språk och kunskaper från generation till generation samt står det skrivet att det historiska perspektivet ska utveckla elevernas beredskap inför framtiden. Kriteriet syns även i avsnittet skolan och omvärlden då eleverna ska ta ställning till frågor som rör den egna framtiden.

Summering av textanalysen av Lpo94

Den sociala dimensionen genomsyrar Lpo94 då den är återkommande och förekommer i alla avsnitt i läroplanen. Den ekologiska dimensionen finns ej representerad till skillnad mot den ekonomiska dimensionen som synliggörs, då den påvisar att det är skolans uppdrag att belysa resursfördelning samt konsumentfrågor. Den etiska aspekten är återkommande och den pekar sammantaget på vikten av att eleverna utvecklar en förståelse för rätt och fel samt fostras till ansvarsfulla individer och medborgare. Kriteriet kritiskt tänkande förekommer ett flertal gånger och det framhålls som viktigt att eleverna utvecklar

den förmågan. Kriteriet problemlösning förekommer inte. Vad gäller lokalt till globalt förekommer det vid ett tillfälle då eleverna ska lära sig ta hänsyn till miljön i ett vidare perspektiv. Tidsperspektivet förekommer genom att framhålla det historiska perspektivet samt kulturarvet.

Textanalys av Lgr11

Här följer en textanalys för att synliggöra hållbar utveckling utöver innehållsanalysen där sökord användes.

Sociala dimensionen

Under rubriken grundläggande värden är den sociala dimensionen tydlig då respekt för de mänskliga rättigheterna, såsom alla människors lika värde, människolivets okränkbarhet individens frihet, människans unikheter och integritet lyfts fram. Nästkommande rubrik, förståelse och medmänsklighet, genomsyras av den sociala dimensionen då skolan ska motverka alla former av kränkande behandling och diskriminering av exempelvis etnisk tillhörighet, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning samt värna om den enskildes välbefinnande. Vidare synliggörs den sociala dimensionen genom uppmaningen att främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion samt aktiva insatser. En annan aspekt inom den sociala dimensionen som framkommer är att den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och se fördelarna med en kulturell mångfald. I saktighet och allsidighet uppmuntras skilda uppfattningar vilket ingår i den sociala dimensionen. Under rubriken en likvärdig utbildning belyses den sociala dimensionen genom att skolan ska främja kvinnor och män lika rätt och möjligheter och på så vis motverka traditionella könsroller. I skolans uppdrag står det skrivet att skolan ska genomsyras av omsorg av individen samt omtanke och generositet. Dessutom står det skrivet att elevernas allsidiga och personliga utveckling ska främjas så att de blir aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsfulla individer och medborgare, då goda medborgare är eftersträfvansvärt i ett hållbart samhälle.

En annan social dimension som lyfts fram är att skolan ska bidra till att belysa livsstilsfrågor, då individens livsstil kan ge konsekvenser för samhället. Den sociala dimensionen är framträdande även i avsnittet gällande god miljö för utveckling och lärande då det framkommer att alla eleverna ska möta respekt både för sin person och sitt arbete och under rubriken varje skolas utveckling lyfts elevinflytandet fram. Den sociala dimensionen berörs då det i förståelse och medmänsklighet står skrivet om mänskliga rättigheter, grundläggande demokratiska värderingar samt alla människors lika värde samt att eleverna ska ta avstånd från förtryck och kränkande behandling. Under rubriken kunskaper presenteras skolans ansvar att eleverna ska utveckla nödvändiga kunskaper, såsom naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområden för att bli goda medborgare, vilket ingår i den sociala dimensionen.

Dessutom ska eleverna få kunskap om nationella minoriteter samt lära sig samspela med människor från andra kulturer.

Ekologiska dimensionen

Utöver det som framkommer i innehållsanalysen går det ej finna den ekologiska dimensionen.

Ekonomiska dimensionen

Rektorn ansvarar för att undervisningen av olika kunskapsområden ska bedrivas ämnesövergripande, exempel som lyfts fram är konsumentfrågor, vilket kan ingå i den ekonomiska dimensionen. I förhållande till hållbar utveckling är detta relevant då konsumtionen är en bidragande faktor till den ohållbara utvecklingen. Vidare under skolans uppdrag står det skrivet att ”Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.” (Lgr11:6), vilket ingår i den ekonomiska dimensionen då det berör resursfördelningen och konsumtionens konsekvenser.

Etiska aspekten

Rubriken grundläggande värden synliggör värden som rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande vilka ingår i den etiska aspekten. Även i skolans uppdrag framhålls grundläggande värden, inflytande, ansvar och medborgarskap samt att det etiska perspektivet ska genomsyra hela skolans verksamhet, vilket är grundläggande tankar inom en undervisning för hållbar utveckling. I normer och värden syns den etiska aspekten då det där lyfts fram mänskliga rättigheter, grundläggande demokratiska värderingar samt alla människors lika värde då eleverna ska ta avstånd från förtryck och kränkande behandling. Under samma rubrik framkommer det även att läraren ska öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem. Under rubriken kunskaper presenteras skolans ansvar att utveckla nödvändiga kunskaper för att bli goda medborgare, vilket ingår i den etiska aspekten. I avsnittet kunskaper framhålls även livsstilsfrågor och dess betydelse för hälsan, miljön och samhället, vilket ingår i den etiska aspekten då etik handlar om att de värderingar man har påverkar ens livsstil. Det framkommer att alla som verkar i skolan ska arbeta för de grundläggande värdena och det är vad den etiska aspekten innebär.

Kritiskt tänkande

Kritiskt tänkande förekommer ett flertal gånger dock används andra benämningar vilka har samma innebörd. I saklighet och allsidighet uppmuntras exempelvis skilda uppfattningar, och betydelsen av personliga ställningstaganden. I skolans uppdrag står det skrivet att det är nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att inse konsekvenserna av olika alternativ samt att eleverna ska främjas att göra personliga ställningstaganden. I avsnittet normer och värden framkommer att läraren ska diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det egna handlandet samt diskutera skilda värderingar. Skolan och omvärlden innefattar kriteriet kritiskt tänkande då skolans mål är att eleverna ska kunna granska olika valmöjligheter och därigenom ta ställning till frågor som rör deras framtid.

Problemlösning

I avsnittet skolans uppdrag framhålls det att skolan ska bidra till att främja elevernas utveckling av entreprenörskap, vilket enligt Skolverket (2010) innebär ”att stimulera och utveckla elevers företagsamhet såsom att se möjligheter, ta initiativ och omsätta idéer till handling”, vilket därmed ingår i kriteriet problemlösning.

Lokalt till globalt

Det lokala till det globala synliggörs då eleverna ska se miljön i ett vidare perspektiv, då det innebär att eleverna ska utveckla kunskap om hur deras handlingar lokalt kan få konsekvenser globalt.

Tidsperspektivet

I avsnittet förståelse och medmänsklighet belyses en medvetenhet av vårt gemensamma kulturarv, då den ska bidra till en trygg identitet samt förmågan att leva sig in i andras förutsättningar och värderingar. En medvetenhet av kulturarvet leder till att människor får en förståelse för vad deras handlingar kan få för konsekvenser för framtida generationer. I skolans uppdrag syns kriteriet förfluten tid till framtid då kulturarvets värden, traditioner, språk samt kunskaper ska belysas från generation till generation.

Summering av textanalysen av Lgr11

Den sociala dimensionen genomsyrar Lgr11 till skillnad mot den ekologiska dimensionen som inte förekommer alls. Den ekonomiska dimensionen finns representerad, dock enbart på två ställen. De övriga kriterierna, vilka ingår i en handlingskompetens för hållbar utveckling, förekommer på olika sätt. Den etiska aspekten synliggörs frekvent i hela Lgr11 genom att alla människors lika värde synliggörs samt att alla som verkar på skolan ska arbeta för de grundläggande värdena. Kritiskt tänkande förekommer ett flertal gånger under olika avsnitt och både kriteriet problemlösning samt lokalt till globalt synliggörs en gång vardera. Slutligen synliggörs tidsperspektivet då det förekommer två gånger genom att belysa kulturarvet samt det historiska perspektivet.

Komparativ textanalys

Här följer en jämförelse mellan textanalyserna av Lpo94 och Lgr11 för att synliggöra den innehållsliga utvecklingen av hållbar utveckling i Lgr11.

Sociala dimensionen

Under rubriken grundläggande värden har det skett en utveckling av den sociala dimensionen i Lgr11, då det där står skrivet att skolan ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna, vilket vi tolkar som ett mål som eleverna ska uppnå. I Lpo94 står det istället skrivet att skolan ska främja aktningen för varje människas

egenvärde, vilket vi tolkar som ett strävansmål och att det därmed inte är av lika stor vikt som i Lgr11. Vidare har det skett en positiv utveckling i Lgr11, vid ordvalet *de mänskliga rättigheterna* istället för varje människas egenvärde. Detta då mänskliga rättigheter ser till alla människors behov medan varje människas egenvärde ser till den enskilda individens behov.

I skolans uppdrag i Lgr11 betonas skolans uppgift att främja elevers utveckling till att bli aktiva, kreativa samt kompetenta individer. Vi tolkar ordet aktiva som att eleverna ska få en handlingsberedskap till att bli goda medborgare. Ordet kompetenta pekar på vikten av kunskaper för att bli en god medborgare, vilket är en förutsättning för en hållbar utveckling och för att kunna använda sin handlingsberedskap.

Under rubriken kunskaper har det i Lgr11 skett en utveckling då tillägg har gjorts till följande mål i Lpo94 ”att varje elev efter genomgången grundskola känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena” (Lpo94:10). Första tillägget är att eleverna kan använda kunskaper från de olika ämnesområdena, istället för att enbart känna till dem som det står skrivet i Lpo94, vilket är en fördel för hållbar utveckling då eleverna blir aktiva eftersom kunskap leder till handling. Andra tillägget är att eleverna kan använda sina kunskaper i samhällslivet såväl som i vardagslivet, vilket ingår i hållbar utveckling då det leder till att eleverna blir goda medborgare i samhället. Ytterligare ett tillägg har gjorts i Lgr11 där livsstilens betydelse för samhället betonas till skillnad mot Lpo94 där livsstilens betydelse endast för hälsan och miljön framhålls.

Vidare under rubriken kunskaper har det skett en utveckling då målet i Lpo94, där eleverna ska ha utvecklat förståelse för andra kulturer, har skrivits om och förtydligats. I Lgr11 lyfts vikten att eleverna ska kunna samspela i möten med andra människor grundat på kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion samt historia fram vilket är centrala delar inom den sociala dimensionen av hållbar utveckling. Även här har målet utvecklats till att *kunna*, istället för som i Lpo94 där eleverna enbart ska ha en *förståelse för*. Ytterligare ett mål i Lpo94 som har utvecklats i Lgr11 är ”att varje elev efter genomgången grundskola känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och i samhället” (Lpo94:10). I Lgr11 ska eleverna istället ha fått kunskap om det. Dessutom lyfts även mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar fram som en kunskap eleverna ska ha förvärvat.

I Lpo94 framhålls det, under rubriken elevernas ansvar och inflytande, att alla som arbetar i skolan ska verka för demokratiska arbetsformer, vilket är borttaget i Lgr11. Detta är förvånande då demokrati är av stor vikt i ett hållbart samhälle. Inget mål ersätter detta, dock förekommer enskilda mål som berör demokrati men inte med samma innebörd som förut.

Ekologiska dimensionen

Vad gäller den ekologiska dimensionen har det inte skett någon större utveckling från Lpo94 till Lgr11. I Lpo94 under rubriken kunskaper står det skrivet att eleverna ska känna till förutsättningarna för en god miljö och förstå grundläggande ekologiska sammanhang medan i Lgr11 ska eleverna istället ha fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling. Detta tillägg är positivt för en undervisning för hållbar utveckling då eleverna ska få *kunskap om* istället för *kännedom om*.

Ekonomiska dimensionen

Ingen utveckling har skett inom den ekonomiska dimensionen.

Etiska aspekten

I skolans uppdrag i Lpo94 står det skrivet att skolan ska främja lärande där eleverna stimuleras att inhämta kunskaper, medan i Lgr11 ska eleverna även stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Därmed har en positiv utveckling skett då den etiska aspekten betonas i Lgr11. I normer och värden har det skett en utveckling då det i Lgr11 står skrivet ”att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter” (Lgr11:9), till skillnad mot i Lpo94 där endast kunskaper och personliga erfarenheter ska ligga till grund för ställningstagandena. Det är en fördel då Lpo94 endast belyser kunskaper generellt medan Lgr11 har specificerat kunskaperna till mänskliga rättigheter och grundläggande värderingar. Utifrån ett utvecklingsperspektiv skulle det kunna ses som en nackdel då hållbar utveckling innebär så mycket mer än mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar.

Kritiskt tänkande

I Lpo94 står det skrivet att ”Skolan skall sträva efter att varje elev befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden” (Lpo94:9). I Lgr11 har det kritiska tänkandet tillförts som ett verktyg för att kunna uppnå målet. Därutöver har målet utvecklats från ett mål att sträva mot till ett mål att uppnå i Lgr11.

Problemlösning

Ett tillägg har gjorts i Lgr11 under rubriken skolans uppdrag, vilket ingår i kriteriet problemlösning, då det framhåller att skolan ska främja elevernas utveckling till att bli aktiva, kreativa, kompetenta samt ansvars-kännande individer och medborgare. Då elevernas kreativa förmågor ska utvecklas innebär det i sammanhanget att de blir problemlösare. Dessutom har ett strävansmål i Lpo94 blivit ett uppnåendemål i Lgr11, där även tillägget att lösa problem har lagts till utöver förmågorna att lyssna, diskutera, argumentera och använda kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden. En utveckling har skett då ett tillägg har gjorts i Lgr11, där det framhålls att skolans uppdrag är att bidra till att eleverna utvecklar entreprenörskap.

Lokalt till globalt

Då Lgr11 inte har mål att sträva efter, såsom Lpo94, har en positiv utveckling har skett då det nu är ett uppnåendemål att varje elev ska visa respekt för och omsorg om miljön.

Tidsperspektivet

Inom tidsperspektivet har en utveckling skett då eleverna i Lgr11 under rubriken skolans uppdrag ska, inte bara utveckla en beredskap inför framtiden som i Lpo94, utan även utveckla en förståelse för samtiden. Detta är relevant i en undervisning för hållbar utveckling då eleverna får kunskap om vilka konsekvenser tidigare generationers handlingar lett till idag och därmed hur vår generations handlingar på verkar framtida generationer.

Summering av den komparativa textanalysen

Lpo94 har mål att sträva mot till skillnad mot Lgr11 där de har ersatts med uppnåendemål vilket pekar på betydelsen av elevernas kunskaper som eleverna dessutom aktivt ska tillägna sig. I den sociala dimensionen förekommer vissa begreppslika förändringar såsom att mänskliga rättigheter har ersatt varje människas egenvärde. I den ekologiska dimensionen har inga större förändringar skett i Lgr11, vilket är anmärkningsvärt. Den ekonomiska dimensionen går ej att jämföra då den inte finns representerad. I de kriterier som ingår i en handlingskompetens för hållbar utveckling, den etiska aspekten, kritiskt tänkande, problemlösning, lokalt till globalt och tidsperspektivet går det ej att urskilja några större utvecklingsmässiga förändringar förutom i kriteriet tidsperspektivet där ett tillägg gjorts som framhåller att eleverna ska utveckla en förståelse för samtiden.

Diskussion

I metoddiskussionen diskuteras fördelar samt nackdelar med de metoder som använts i studien. Därefter följer en resultatdiskussion som utgår från studiens syfte, det vill säga att synliggöra hållbar utveckling i Lpo94 och Lgr11 samt fastställa om det, i Lgr11 i förhållande till Lpo94, skett några förändringar till fördel för undervisning för hållbar utveckling.

Metoddiskussion

Att välja en metodtriangulering som analysverktyg kan vi i efterhand tycka var en för omfattande metod med tanke på studiens omfattning. Det kunde möjligen räckt att använda endast textanalyser och en komparativ analys av dem. På så vis hade det funnits utrymme för att göra en djupare analys då vi tror att läroplanerna kan analyseras mer än vad som gjorts här i studien. Metodtriangulering kan vara att föredra om studien görs på en högre nivå, då alla möjligheter finns till att använda den mer ingående. Dock menar Johansson och Svedner (2010) att det är en fördel att kombinera flera metoder då resultatet med endast en metod kan bli magert och därmed ett bräckligt underlag för hållbara slutsatser.

Vad som kan vara kritiskt för denna studie är de kriterier och sökord som satts upp inför analysen. Detta då kriterierna är vår tolkning av innebörden av hållbar utveckling, dock väl förankrad i forskningen. Då hållbar utveckling egentligen inte ska brytas ned i delar såsom gjorts med studiens kriterier, kan en kritisk aspekt vara att läsaren får intrycket av att hållbar utveckling kan undervisas utifrån delarna, men vi har försökt förhindra det genom att poängtera det holistiska synsättet. En annan kritisk aspekt gällande de kriterier som satts upp för studien kan vara att vi missat någon viktig del, eller har lagt till någon del som andra menar inte ingår i hållbar utveckling. Ytterligare en kritisk aspekt är att i innehållsanalysen och textanalysen analyserades varje kriterium för sig, vilket leder till en del upprepningar i texten då exempelvis samma mål kan passa in under flera kriterier. Detta tillvägagångssätt har valts för att få en tydlig struktur, för att studien ska kunna genomföras igen samt för att underlätta för den komparativa analysen. Sökorden som används i innehållsanalyserna har brister då de fastställdes i ett tidigt skede vilket medför att vi i efterhand kan konstatera att andra ord hade kunnat vara bättre, exempelvis *idag* istället för *nutid*. Ytterligare en brist är att vi kan ha missat synonyma ord som hade kunnat synliggöra hållbar utveckling i läroplanerna, dock bör vi ha funnit de andra orden samt synonymerna i textanalyserna.

Då vi inte ville ha en förutfattad mening om Lgr11 gjordes valet att inte läsa den innan innehållsanalysen och textanalysen av Lpo94 hade genomförts. Ytterligare en orsak till det var att vi inte ville påverkas vid analysen av Lpo94, då vi inte ville tänka komparativt redan då, eftersom risken kunde vara att missa relevanta tankar om förekomsten av hållbar utveckling. När innehållsanalysen av Lgr11 påbörjades upptäckte vi att förändringarna som gjorts inte var så omfattande som vi hade förväntat oss. Därav kan vi i efterhand se att valet att avvakta med analysen av Lgr11 inte var så positivt då vi med den vetskapen kanske hade valt ett annat sätt att analysera den på eller att vi rentav hade gjort en annan studie med en annan infallsvinkel och därmed ett annat syfte.

En svårighet vi upptäckte vid genomförandet av textanalyserna var att bortse från det som redan berörts i innehållsanalyserna, vilket kan medföra att något förekommer i både innehållsanalysen och textanalysen. Det kan uppfattas som att vi i textanalysen lyfter fram delar vi berört i innehållsanalysen, men det beror på att vi i vår tolkning har använt sökorden för att beskriva det vi tolkar utifrån studiens kriterier och då sökorden är signifikanta för hållbar utveckling. Slutligen anser vi att de två metoderna, den kvantitativa innehållsanalysen och den kvalitativa textanalysen, är bra komplement till varandra, trots de problem vi lyft ovan. Vidare bildar de båda metoderna en bra grund inför de komparativa analyserna då de kompletterar varandra. Detta styrker Stukát (2005) då han framhåller, att metodtriangulering kan vara ett lämpligt angreppssätt då metoderna kan komplettera varandra och att problemet kan belysas grundligare än med bara en metod.

Vi upplever att det var svårt att använda det som framkom i textanalyserna i den komparativa textanalysen, då det är våra tolkningar av texterna och då vi inte citerade i samma utsträckning som vi gjorde i innehållsanalyserna. Vi fann dock ett tillvägagångssätt som underlättade vid den komparativa analysen då vi valde att jämföra läroplanerna sida vid sida. Detta förfarande kan medföra att något nämns i den komparativa textanalysen som inte framkommer i textanalyserna. Vi kan även ha missat att jämföra sådant som finns i båda textanalyserna som därmed blir obehandlat. Om en komparativ textanalys av de båda läroplanerna hade genomförts direkt, genom att jämföra dem mening för mening hade vi inte behövt göra innehållsanalyserna samt textanalyserna. Anledningen till att vi inte valde att begränsa oss till den komparativa analysen i studien är då en del av syftet är att synliggöra förekomsten av hållbar utveckling i Lpo94 samt Lgr11 och inte bara utvecklingen dem emellan.

Resultatdiskussion

Då vi utifrån våra erfarenheter inte har sett någon undervisning bedrivs för en hållbar utveckling ställer vi inledningsvis i problemformuleringen oss frågan om det kan bero på att hållbar utveckling inte synliggörs i Lpo94. Därav blev syftet att undersöka förekomsten av hållbar utveckling i Lpo94, vilket diskuteras här nedan. Då en ny läroplan, Lgr11, ersätter Lpo94 är det intressant att undersöka om det skett förändringar

till fördel för undervisning för hållbar utveckling, vilket även det utreds i diskussionen. Dessutom följer en diskussion kring vilka orsaker som kan ligga till grund för att vi inte sett någon undervisning för hållbar utveckling. Avslutningsvis följer ett slutord samt förslag på vidare forskning.

Förekomsten av hållbar utveckling

Inledningsvis vill vi betona att hållbar utveckling ska ses utifrån ett helhetsperspektiv, vilket även Björneloo (2007) lyfter fram då hon menar att de tre dimensionerna ska behandlas integrerat. För att de tre dimensionerna ska kunna samverka menar vi att en handlingskompetens för hållbar utveckling är nödvändig då det inte går att nå en hållbar utveckling utan ett etiskt förhållningssätt, ett kritiskt tänkande, problemlösning samt en förståelse för konsekvenser av handlingar både lokalt, globalt och i framtiden.

Vid en summering av resultatet i innehållsanalysen och textanalysen för vardera läroplan, finns de tre dimensionerna samt de kriterier som ingår i en handlingskompetens för hållbar utveckling representerade. Att hållbar utveckling förekommer i den uträckningen den gjorde i Lpo94 var förvånande, då den skrevs många år innan Dekadens början och innan Baltic 21 Education upprättades. Vi kan se olika förklaringar till förekomsten exempelvis att Agenda 21 antogs 1992. En förklaring till att den ekologiska dimensionen skrevs fram i Lpo94 kan möjligen bero på att miljöundervisningen tog stor plats i skolan redan på åttiotalet eftersom olika miljöproblem, enligt Sandell et al (2003), började bli aktuella då. Att den sociala dimensionen är så framträdande skulle kunna bero på att Sverige vid upplåtandet av Lpo94 var ett demokratiskt samhälle och att utbildning, enligt Englund (2004) styrdes av en demokratisk konception.

Persson (2008) framhåller att det i högskolelagen (2005:1208,§5) står skrivet att skolor, högskolor samt universitet ska främja en hållbar utveckling så att eleverna får förståelse för hur vår livsstil påverkar miljön, både lokalt och globalt. Författaren menar att det är angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv gällande hållbar utveckling och hon framhåller de övergripande perspektiven som står skrivna i Lpo94, vilka hon menar innefattar hållbar utveckling som helhet. Samma resonemang för Björneloo (2007) då hon anser att lärare kan finna stöd för en undervisning för hållbar utveckling i de övergripande perspektiven. Då perspektiven ska vara övergripande menar vi att de borde genomsyra undervisningen, vilket innebär att vi då borde ha sett det under våra verksamhetsförlagda utbildningar. Då de övergripande perspektiven tydligt står skrivet under skolans uppdrag menar vi att alla lärare ska arbeta utifrån dem, oavsett om lärarna känner till hållbar utvecklings komplexa innebörd eller inte. Den komplexa innebörden belyser Ekholm (2002) då han beskriver att lärarna själva menar att de inte har kunskap om begreppet. Vi menar därför att det ska ligga i lärarnas eget intresse att få kunskap om hållbar utveckling då det enligt läroplanen är deras uppdrag att undervisa för det.

Den ekonomiska dimensionen är inte särskilt framträdande i båda läroplanerna vilket inte är förvånande då den dimensionen är komplex och därmed kan vara svår att överföra till övergripande mål i en läroplan. Att den inte är särskilt framträdande behöver inte vara ett

problem för att läraren ska utföra sitt uppdrag, då faktum ändå kvarstår att det står skrivet i båda läroplanerna att undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva kan anpassas för att skapa en hållbar utveckling.

Då vi har sett alla delar av hållbar utveckling förekomma i både Lpo94 samt Lgr11 så ställer vi oss frågan om det kan bero på att vi har läst med de glasögonen på oss, det vill säga att de påverkat vår tolkning. Kan det vara så att de som inte har på sig de glasögonen inte kan se hållbar utveckling. Vi ställer oss frågan hur de i så fall ska kunna se den i läroplanerna. För att göra läroplanerna tydligare anser vi att en inledning, där det framkommer vilka överenskommelser och dokument som ligger till grund för dem, borde finnas med och då hade bland annat Dekaden kunnat synliggöras. Det ger lärarna möjligheten att förkovra sig och därmed få vetskap om vilken kunskap som ska förmedlas till eleverna. Våra erfarenheter visar att lärare undervisar om delarna av hållbar utveckling, men då helheten är väldigt viktig skulle en sådan inledning i läroplanen kunna bidra till att lärarna och därmed eleverna förstår den komplexa innebörden av hållbar utveckling. Vidare menar vi att det är oväsentligt för en undervisning för hållbar utveckling om alla delar förekommer, om inte det viktiga helhetsperspektivet synliggörs vilket framkommer även i Brundtlandrapporten.

Förändringar som tyder på att hållbar utveckling har stärkts

Inledningsvis vill vi påvisa att det har skett förändringar som visar på att hållbar utveckling har stärkts i Lgr11 i förhållande till Lpo94. Vad som gör det tydligt är att begreppet hållbar utveckling nämns två gånger i Lgr11 medan det endast nämns en gång i Lpo94. I det mål som tillkommit i Lgr11 står det skrivet ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en *hållbar utveckling*” (Lgr11:11) och därmed poängteras det att eleverna nu ska ha kunskaper om en hållbar utveckling istället för som i Lpo94 där det står skrivet att undervisningen ska belysa hur man kan anpassa sig för att bidra till en hållbar utveckling. Vi menar att det sistnämnda målet inte är lika slagkraftigt som det nya målet i Lgr11 då ordvalet belysa innebär att läraren ska upplysa och informera eleverna snarare än att förmedla kunskap. Eftersom det nya målet som innefattar begreppet hållbar utveckling är ett kunskapsmål eleverna ska uppnå, kan därmed lärarna inte längre värja sig utan är tvungna att förmedla det. Då detta mål tillkommit menar vi att samhället är på väg mot rätt kunskaper. I likhet med Kemp (2005) var vi kritiska mot detta inledningsvis i studien då vi ställde oss frågan om vi har rätt kunskaper för att nå en hållbar utveckling.

Efter genomförda analyser av läroplanerna går det fastställa att hållbar utvecklings förekomst har stärkts i Lgr11 då flera omformuleringar gjorts.. En väsentlig förändring som har skett är att alla strävansmål, som finns i Lpo94, har omarbetats till mål att uppnå i Lgr11. Detta tror vi beror på att i Lpo94 kunde politikerna enas och därmed fick det då bli en större kompromiss, vilket enligt Wahlström (2009) är vanligt förekommande, medan i Lgr11 kunde politikerna enas vilket resulterade i enbart uppnåendemål. Uppnåendemålen ställer högre krav på lärarna samt att elevernas kunskaper värderas högre då kunskaper är en förutsättning för en hållbar utveckling (Power 2006). I

Regeringens proposition 2008/09:87 står det skrivet att det är en fördel att få bort strävansmålen då lärare uttryckt att det är för komplicerat med både strävansmål och uppnåendemål och av detta drar vi slutsatsen att det blir lättare i Lgr11 att veta vilka kunskaper eleverna ska uppnå och därmed blir undervisningen enklare att bedriva. Ytterligare en fördel med att strävansmålen har ersatts av uppnåendemål är att de sistnämnda, enligt Regeringens proposition 2008/09:87 är utformade för att kunna följas upp, vilket är en fördel för hållbar utveckling då eleverna ska ha *kunskaperna* som leder till en hållbar utveckling istället för som förut, endast ha *kännedom*. Enligt oss har ordet kunskap en starkare innebörd än kännedom då man med kunskap behöver ha en större kringförståelse till skillnad mot kännedom där det räcker att känna till något. Ytterligare något som Power (2006) framhåller är att kunskaper är en förutsättning för att människor ska kunna åberopa sina rättigheter. Vi menar i samförstånd med Power att eleverna behöver kunskaper för att kunna bilda sig en förståelse om exempelvis miljöfrågor och livsstilsfrågor och därmed kunna ta ställning i olika frågor kring det.

Inom den sociala dimensionen synliggörs elevens roll i samhället samt de mänskliga rättigheterna på ett tydligare sätt i Lgr11 än i Lpo94. Fördelen med dessa tillägg är att förmågan att se sin egen roll i samhället är betydelsefull för en hållbar utveckling samt att en förståelse för mänskliga rättigheter är en viktig del för att utveckla förmågan till solidaritet. Även Björneloo (2007) belyser de mänskliga rättigheterna när hon poängterar att alla människor har rätt till ett värdigt liv och att få sina grundläggande behov tillgodosedda. Det är av stor vikt att undervisningen lyfter fram de mänskliga rättigheterna då eleverna därmed utvecklar solidaritet och förståelse för andra kulturer, vilket är positivt då vi lever i ett mångkulturellt samhälle. Detta möjliggör för eleverna att blir mer vidsynta och därmed får de förståelse för världen utanför sin egen, det vill säga från det lokala till det globala. Solidariteten och vidsyntheten utvecklar förmågan att känna empati och få en förståelse för andra kulturer, men även att eleverna kan se konsekvenserna av sina egna handlingar på ett globalt sätt.

Vi kan inte se att den etiska aspekten har utvecklats i Lgr11 i jämförelse med Lpo94, då inga nya etikmål har tillkommit och vi ställer oss samtidigt frågan om en utveckling behövs då den redan skrivits fram tydligt upprepade gånger i Lpo94. Dock finns ett tillägg i Lgr11, som ingår i den etiska aspekten, där mänskliga rättigheter betonas, vilket är positivt då det är en viktig del inom hållbar utveckling. Då Baltic 21 Education, enligt Öhman och Östman (2004) betonar etiken som det centrala inom en undervisning för hållbar utveckling, är vi positiva till att inget mål knutet till den etiska aspekten har tagits bort i Lgr11. Då etiken är relevant för att få till stånd en hållbar utveckling och då den ska förekomma i undervisningen idag, eftersom den skrivs fram i Lpo94, kan vi känna en stor förhoppning inför framtiden. Därmed borde det vara lättare för lärare att börja undervisa för en hållbar utveckling då de har den etiska förkunskapen. Likaså tror vi det är för eleverna, då även de borde ha ett etiskt förhållningssätt utifrån de mål som står skrivna i Lpo94.

I kriteriet tidsperspektivet har en omformulering gjorts som tyder på att hållbar utveckling förekommer i större utsträckning i Lgr11 i jämförelse med Lpo94. Den

förändring som skett är att eleverna inte enbart ska utveckla en beredskap inför framtiden utan även få en förståelse för samtiden, vilket de ska få genom ett historiskt perspektiv. Förändringen är relevant för en undervisning för hållbar utveckling då eleverna får kunskap om vilka konsekvenser tidigare generationers handlingar lett till idag och därmed hur deras egna handlingar påverkar framtida generationer. Detta kan således knytas till det centrala i definitionen av hållbar utveckling, då den lyder "development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs." (WCED 1987:43). Det är innebörden av Brundtlandrapportens definition som är centralt att eleverna ska få till sig i skolan, så att eleverna får förståelsen för hur deras eget handlande, på alla plan, leder till ett hållbart samhälle eller ett ohållbart samhälle.

Inom den ekologiska dimensionen är det anmärkningsvärt att sökordet ekologisk har tagits bort i Lgr11, då det finns med i Lpo94. Detta är anmärkningsvärt då ekologi är aktuellt i vårt samhälle på många sätt idag, exempelvis skyltar många affärer och restauranger med ekologiska varor. Dessutom väljer många bönder att anpassa sina bondgårdar ekologiskt och maten i skolorna ersätts i större utsträckning med ekologiska varor. Vi ställer oss frågan varför målet har tagits bort och vad det kan bero på? En anledning till det kan vara att lärare idag förväntas ha ett ekologiskt förhållningssätt och att den ekologiska dimensionen därmed är implementerad i undervisningen vilket kan ha medfört att målet inte längre skrivs fram i Lgr11. Björneloo (2007) menar att den ekologiska dimensionen utgör den centrala delen inom hållbar utveckling, vilket understryker vikten av att ordet ekologi borde finnas med i den nya läroplanen och framförallt då det är ett ord som lärarna förstår innebörden av, till skillnad från det mer komplexa begreppet hållbar utveckling. Visserligen har målet i Lpo94, där eleverna ska förstå grundläggande ekologiska sammanhang ersatts i Lgr11 med att de ska få kunskap om förutsättningarna för en hållbar utveckling, vilket ur ett hållbarutvecklingsperspektiv kan ses som positivt, men vi hade hellre sett att målet med hållbar utveckling hade tillkommit istället för att ersätta det mål som framhåller den ekologiska dimensionen. En annan förändring som hade varit till fördel för en undervisning för hållbar utveckling hade varit att lägga till natur som ett av de grundläggande värdena, vilket vi liksom Wickenberg (2004) förespråkar. Han menar att det tillägget, tillsammans med de övriga grundläggande värdena "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta" (Lpo94:3) tillsammans skulle utgöra innebörden av hållbar utveckling.

Den uteblivna undervisningen för hållbar utveckling

Då vi inledningsvis i studien ställde oss frågan varför vissa lärare inte undervisar för en hållbar utveckling är en problematisering kring det är relevant. En utebliven undervisning kan bero på att många lärare inte känner till innebörden av hållbar utveckling, då den är så komplex. Våra erfarenheter visar att människor utanför skolan inte känner till innebörden av begreppet, vilket är förvånande då frågor kopplade till hållbar utveckling är högaktuella i dagens samhälle och borde vara angelägna för alla. När det kommer till lärare menar vi att det istället är anmärkningsvärt att de inte känner till innebörden, då det

medför att de inte fullföljer sitt uppdrag som lärare. Alla lärare borde ha kunskap om innebörden av Brundtlandrapportens definition då den synliggörs i flera av de internationella överenskommelser som Sverige ingår i. I båda läroplanerna framkommer det att det är rektorns uppdrag att informera lärarna om sådana internationella överenskommelser. Eftersom begreppet hållbar utveckling är så komplext tror vi att det är en bidragande orsak till att lärare inte undervisar för det, vilket Ekholm (2002) framhåller då lärare uttrycker att de saknar kunskaper om begreppet. Begreppets komplexitet tydliggörs även i SOU 2004:104 då det framkommer att lärarna anser att begreppet hållbar utveckling är för abstrakt och att de därmed har svårigheter att anpassa hållbar utveckling till undervisningen. Ytterligare en anledning till att undervisning för hållbar utveckling uteblir påvisar SOU 2004:104 då det framkommer att de läroplaner lärarna ska förhålla sig till ansågs vara för diffusa, då de inte framhåller helhetsperspektivet av begreppet hållbar utveckling. Hansson (2004) beskriver att om ett kunskapsområde blir för komplext kan det fjärma lärare från ett holistiskt synsätt vilket vi tror kan vara en förklaring till att de inte undervisar för hållbar utveckling som en helhet då de inte förstår den mångfacetterade innebörden av begreppet. Utifrån detta menar vi att lärarna borde fortbilda sig för att förstå innebörden av hållbar utveckling.

Ytterligare en orsak till att lärare inte undervisar för hållbar utveckling, tror vi i samförstånd med Sandell et al (2003) och SOU 2004:104 kan bero på att hållbar utveckling berör alla ämnen och därmed känner ingen lärare det specifika ansvaret. Samma tankar delar Rauch (2002) då han menar att hållbar utveckling är ett mångfacetterat begrepp vilket leder till svårigheter för lärarna, då människan vill kunna kategorisera och sätta in det, i detta fall, i ett ämne. Vi ställer oss frågan om hållbar utveckling borde vara ett eget ämne, ingå i ett redan befintligt ämne, eller om det ska förekomma inom alla ämnen? Vi anser att det ska förekomma inom alla ämnen och helst integrerat då det enligt Jonsson (2007) därmed blir ett automatiskt helhetsperspektiv. Jonsson lyfter fram att undervisningen enligt Baltic 21 Education, vilken är en av de internationella överenskommelser som Sverige ingått i, ska genomsyras av ämnesintegrering, och därför menar vi att lärarna ska bedriva en ämnesintegrerad undervisning för hållbar utveckling då det ingår i deras uppdrag. Även Sandell et. al. (2003) påvisar vikten av ämnesintegrering då hållbar utveckling innefattar så många olika delar som måste samverka, och menar vidare att det är ett perspektiv som ska vara ständigt återkommande och närvarande. En fördel som vi kan se med att begränsa undervisningen för hållbar utveckling till ett specifikt ämne vore att undervisningen därmed blir av, då det blir tydligt vem som har ansvaret för det, medan nackdelen är att det då inte genomsyrar all undervisning samt att flertalet av lärarna inte har kunskap om hållbar utveckling. Om samtliga lärare inte har kunskap om hållbar utveckling kan det medföra att de har ett förhållningssätt som inte överensstämmer med det som hållbar utveckling står för, gällande exempelvis sopsortering och pappersförbrukning.

Samtidigt som vi är kritiska till att vissa lärare inte undervisar för en hållbar utveckling ställer vi oss frågan om vi dragit för generella slutsatser utifrån våra erfarenheter. Våra förhoppningar är att det ser annorlunda ut på andra skolor. Vi ställer oss även frågan om de har bedrivit undervisning för en hållbar utveckling när vi inte har varit närvarande,

men då hållbar utveckling ska genomsyra all undervisning, menar vi att de trots det ändå inte har fullföljt sitt uppdrag. Det står inte skrivet i varken Lpo94 eller Lgr11 att lärarna ska undervisa utifrån en helhet i samband med hållbar utveckling och därav kan vi ha viss förståelse att lärarna inte gör det. Faktum kvarstår dock, begreppet hållbar utveckling står skrivet under skolans uppdrag både i Lpo94 och Lgr11 samt under kunskaper i Lgr11, därmed ska de ha kunskap om begreppets innebörd vilken innefattar ett helhetsperspektiv.

Slutord

En fråga som ställdes i inledningen var vilken kunskap vi behöver i samhället för att nå en hållbar utveckling och vi är av samma åsikt som Kemp (2005) att vi behöver andra slags kunskaper än de som råder idag. De kunskaper som behövs är de som utvecklar eleverna till goda samhällsmedborgare, det vill säga det som ingår i hållbar utveckling. Med utgångspunkt från att den demokratiska konceptionen råder och att den har legat till grund för läroplanerna ända sedan andra världskrigets slut (Englund 2004), förvånar det oss att dagens samhälle ser ut som det gör idag. Läroplanerna som skrivits utifrån en demokratisk konception borde ha fostrat goda samhällsmedborgare som vill ha en hållbar framtid. Det ser lovande ut att det har skett fördelaktiga förändringar i Lgr11 och förhoppningen är att de elever som undervisas utifrån den får ett förhållningssätt som bidrar till en hållbar framtid.

Vidare forskning

Det har uppkommit många frågor under denna studie som vore intressanta att forska vidare om. Det vore intressant att genomföra en analys av de kommande kursplanerna, huruvida hållbar utveckling skrivs fram däri. Dessutom skulle det vara givande att göra en komparativ analys av de kommande kursplanerna i jämförelse med de gällande för att se om det skett en utveckling i dem. Ytterligare en studie som skulle vara intressant är att studera hur hållbar utveckling implementerats när Lgr11 varit ett gällande styrdokument i några år för att se om undervisningen har förändrats till fördel för hållbar utveckling. Det vore även intressant att genomföra en studie som syftar till att forma riktlinjer för hur en undervisning för hållbar utveckling kan bedrivas.

Referenser

- Agenda 21, kapitel 36. (1999). *Att främja utbildning och höja det allmänna medvetandet*. (Hämtad: 2010-10-07).
<http://www.hu2.se/agenda21/agenda21-36.htm>
- Alexandersson, M. & Dimenäs, J. (Pågående artikel). *Is Learning about Sustainability Possible?*
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling – tre berättelser om vägen dit*. Jönköping: Höskolan i Jönköping.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Blewitt, J. & Cullingford, C. (2004). *The sustainability Curriculum. The challenge for higher education*. London: Earthscan Publications
- Ekholm, M. (2002). Situationen i Sverige – en analys och utvärdering. I Skolverket. *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Liber.
- Englund, T. (2004). Inledning. I Englund, T. (red.). *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare - studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development, Vol. 4, No. 2. s.203-211*.
- Hansson, B. (2004). Miljökunskap för hållbar utveckling. I Wickenberg, P., Nilsson, A. & Steneroth Sillén, M. (red.) *Miljö och hållbar utveckling – samhällsvetenskapliga perspektiv från en lundahorisont*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

- Hägglund, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early Childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No. 2. s.49-63.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i Lärarutbildningen*. Femte upplagan. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Jonsson, G. (2007). *Mångsynthet och mångfald - Om lärarstudenters förståelse av och undervisning för hållbar utveckling*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Lindgren, L. (1999). *Barn och miljö. Hållbar utveckling*. Smedjebacken: Rädda barnens Förlag.
- Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber.
- Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo94*. Reviderad version. (Hämtad: 2010-09-08).
http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf
- Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr11*. (Hämtad: 2010-10-11).
http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf
- Miljödepartementet. (1998). *Agenda 21 för Östersjöområdet – Baltic 21. Antagen av Östersjörådets 7:e utrikes ministermöte, Nyborg, den 22–23 juni 1998*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Lärande om hållbar utveckling*. Stockholm: Liber.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Malmö: Runa Förlag.
- Persson, C. (2008). *Sfärernas symfoni i förändring? Lärande i miljö för hållbar utveckling med naturvetenskaplig utgångspunkt. En longitudinell studie i grundskolans tidigare årskurser*. Linköping: Linköpings universitet.
- Petersson, O. (2003). Demokrati som norm. I Franck, O. (red.). *Liksom värden, typ. Moral och mening med fokus på skolan*. Malmö: Föreningen lärare i religionkunskap.
- Power, C. (2006). *Education for the future: an international perspective*. (Hämtad: 2010-11-13).
<http://springerlink.metapress.com.persefone.his.se/content/a71x2308571w45qm/fulltext.pdf>

- Pramling Samuelsson, I. & Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO
- Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools. *Environmental Education Research, Vol. 8, No. 1*. s.43-51.
- Regeringens proposition 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2010). *Entreprenörskap i skolan*. (Hämtad: 2010-12-06). <http://www.skolverket.se/sb/d/2810/a/20301>
- Skolverket. (2002). *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Liber.
- SOU 2004:104. (2004). *Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sund, P. (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll – implikationer för undervisning för hållbar utveckling*. Västerås: Mälardalens högskola.
- Svensk ordbok*. (1999). Tredje upplagan. Göteborgs universitet: Norstedts förlag
- UNESCO. (2010). *Education for sustainable development*. (Hämtad: 2010-12-07). www.unesco.org/education/desd
- UNICEF. (2010). *De flesta barn som inte går i skolan är flickor*. (Hämtad: 2010-12-08). www.unicef.se/om-unicef/vart-arbete/utbildning-och-jamstallldhet
- Utbildningsdepartementet. (2002). *Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling i Östersjöområdet – Baltic 21E*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (2003). *Utbildning för hållbar utveckling. Rapport från Nordiska ministerrådets seminarium i Karlskrona den 12-13 juni 2003*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Utbildnings- och kulturdepartementet. (2005). *UNECE. Strategi för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm: Regeringskansliet.

- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- WCED. (The World Commission on Environment and Development). (1987). *Our Common Future*. London: Oxford University Press.
- Westlin, A. (2004). Teknik och politiskt handlande som utbildningsproblematik. I Englund, T. (red.). *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer – Miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Lund: Lunds universitet.
- Wickenberg, P. (2004). Utbildning för hållbar utveckling som påverkan och styrmedel. I Wickenberg, P., Nilsson, A. & Steneroth Sillén, M. (red.). *Miljö och hållbar utveckling – samhällsvetenskapliga perspektiv från en lundahorisont*. Lund: Studentlitteratur.
- WWF. (2010). *Ekologiska fotavtryck*. (Hämtad: 2010-12-07).
<http://www.wwf.se/vrt-arbete/ekologiska-fotavtryck/1157938-ekologiska-fotavtryck-s-berknar-man-ekologiska-fotavtryck>
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro: Örebro universitet.
- Öhman, J. & Östman, L. (2004). Vad är utbildning för hållbar utveckling? I Myndigheten för skolutveckling. *Hållbar utveckling i praktiken*. Stockholm: Liber.