



10. Vem tar ansvaret? Ekologisk hållbarhet i nordiska läroplaner

Marcus Axelsson, Lisa Källström och Kaisu Rättyä

Sammanfattning Kapitlet utforskar hur ekologisk hållbarhet och ekokritisk agens synliggörs i norska, svenska och finländska läroplaner för grundskolan. Studien visar att begreppet hållbarhet är tämligen vagt omskrivet i de svenska och finländska läroplanerna. Gemensamt för alla läroplaner är att lärarnas agens är närmast bortskrivnen. Eleverna, däremot, förväntas lära sig och agera utifrån nyvunna insikter. De förväntas därmed inte bara förstå, utan också delta i samhällsdebatten om hållbarhetsteman.

Nyckelord agens | hållbarhet | kritisk diskursanalys | läroplaner

Abstract The chapter investigates how ecological sustainability and ecocritical agency are made explicit in Norwegian, Swedish, and Finnish curricula for primary and lower secondary school. The study shows that the concept of sustainability is vaguely dealt with in the Swedish and Finnish curricula. What all the curricula have in common is that the teachers' agency is omitted. The pupils, on the other hand, are expected to learn and act according to their newly acquired knowledge. They are hence expected not just to understand, but also to participate in public debates on sustainability.

Keywords agency | sustainability | critical discourse analysis | curricula

INLEDNING

”How dare you, you have stolen my dreams and my childhood” utbrister Greta Thunberg med emfas i rösten under FN:s klimatomöte i New York 2019 i ett av de många tal som har kommit att göra henne så känd. Hon betonar generationsklyftan mellan mer seniora diplomater och beslutsfattare som hon talar inför och den grupp av unga klimataktivister som hon själv representerar. Därmed lägger hon retorisk emfas vid konflikten mellan generationer och det akuta behovet av

handling där de unga blir de som förväntas agera. Thunberg konstaterar: ”This is all wrong. I shouldn’t be up here. I should be back in school on the other side of the ocean. Yet you all come to us young people for hope. How dare you!” (se transkription av Weise, 2019). Hon avslutar sitt tal med att konstatera: ”We will not let you get away with this. Right here, right now is where we draw the line. The world is waking up. And change is coming, whether you like it or not”.

I detta kapitel utforskar vi hur ekologisk hållbarhet och ekokritisk agens synliggörs i norska, svenska och finländska läroplaner för grundskolan. Beträffande hållbar utveckling förklaras på Förenta Nationernas hemsida att det handlar om ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (Förenta Nationerna, 2021). Här ingår hållbarhet vad gäller sociala, ekonomiska och ekologiska förhållanden. I vår studie är det den ekologiska hållbarheten som står i centrum. När det gäller läroplanerna skriver vi om dem i turordning för att avslutningsvis ta upp olika läroplansstilar och -traditioner, närmare bestämt de så kallade Lehrplan- och curriculum-traditionerna (se kapitlets avsnitt ”Diskussion”), utifrån en genrediskussion. Vi fokuserar på det retoriska i våra diskursanalyser när vi studerar agens i läroplanstexterna.

I skolsammanhang kan vi beskriva agens som en kontextuellt förankrad förmåga att agera. Denna förmåga förankras i läroplanen i den utsträckning läroplanen styr arbetet i skolan och påverkar om elever upplever att de har handlingsfrihet och om de kan utöva handlingsfrihet. Vi undersöker hur de ovan nämnda läroplanerna ger utrymme för agens knuten till den ekokritiska dialog som är det övergripande temat för denna bok.

TIDIGARE FORSKNING

De dokument som styr utbildningen på grundskolenivå har varit forskningsobjekt för ett antal norska, svenska och finländska studier som har riktat uppmärksamhet mot enstaka skolämnen, ämnesövergripande tema eller utbildningsmål (Jegstad & Ryen, 2020; Kvamme & Sæther (red.), 2019; Mykrä, 2021; Mølstad & Karseth, 2016; Mølstad, 2015). Tidigare forskning har undersökt hur läroplaner behandlar temat hållbarhet men ingen studie har hittills (så vitt vi vet) jämfört hur olika nationella läroplaner tar upp temat agens kopplat till hållbarhet. En sådan jämförelse kan också motiveras av det samarbete som länderna i Östersjöområdet (inklusive Norge) har ingått när det gäller lärande för hållbar utveckling (Sánchez Gassen et al., 2019).

När det gäller tidigare forskning om den norska läroplanens tematiserande av hållbar utveckling finns det förvånansvärt mycket forskning med tanke på att läroplanen är från ett så sent datum som 2020 (se Goga, 2019; Hennig, 2021; Myren-Svelstad, 2020). Beträffande läroplansanalys är dock Finland i framkant. Här har den tidigare forskningen om hållbarhet i relation till läroplaner kritiserat alltför luddiga anvisningar till verksamma lärare. Exempelvis visar Niina Mykrä (2021, s. 85–89) hur hållbarhet har fått stor plats både i övergripande handlingsplaner och i beskrivningarna av de olika ämnena i den senaste finländska läroplanen (2014).

Genom en datorsökning baserad på antal träffar visar Mykrä hur olika teman relaterade till hållbarhet (hållbar framtid, hållbar utveckling och den ekosociala bildningen) endast nämns enstaka gånger i den generella delen för de högre årskurserna (7–9) och då främst i samband med de så kallade mångsidiga kompetenserna. Hon får dock i sin sökning inga träffar på ”ekologisk hållbarhet” i ämnet modersmål och litteratur (alla årskurser 1–9), däremot 21 träffar på ”kulturell hållbarhet” och 39 på ”social hållbarhet”. Mykräs analys täcker den finländska läroplanens generella del samt alla läroämnen.

Agens

Greta Thunbergs inlägg, som vi inledde detta kapitel med, kan tolkas som ett uttryck för den eko-/klimatångest hos barn som forskning har kunnat påvisa (Pihkala, 2020). Eko-/klimatångest är inte bara nära kopplad till svåra känslor, såsom sorg, skuld, ilska och förtvivlan utan har också en adaptiv dimension, som kan kallas ”praktisk ångest”. Ångest kopplas i denna senare tolkning av begreppet till förväntningar, motivation och förhoppningar och kan kopplas till frågan om agens.

Agens ses ofta som något positivt. När barnet blir agent, blir det ett aktivt, handlande subjekt som genom stöd och samarbete med vuxna och andra barn blir till medkonstruktörer av sin egen vardag (Mackey, 2012; Caiman & Lundegård, 2014; Sirkko, Kyrönlampi & Puroila, 2019). Eller som Samantha Punch (2016) konstaterar: ”There is often an assumption that adult-imposed structure or adult power over children is negative and something that children should assert their agency to resist or counteract” (s. 185). Men en utmaning är frågan hur elevers rätt till agens kan sammanflätas med deras sårbarhet och beroende (jfr Punch 2016).

I en diskussion om agens går det inte heller att bortse från maktaspekter i relationen mellan barn och vuxna. Elever med agens har makt att påverka sin omgivning. Men för att de ska kunna påverka behöver de få möjlighet att delta i samtal

och handlingar. Inom kritisk diskursanalys och systemisk-funktionell grammatik, som delvis utgör den metodologiska grund som den här studien vilar på, intresserar man sig för agens (se Holmberg & Karlsson, 2006, s. 108–112). Det gör man för att kunna blottlägga vem som ligger bakom en handling och vem som har ansvar för att den äger rum. Den diskussion som berör agens knyter an till det som brukar beskrivas som ”handlingskompetens” (Jensen & Schnack, 1997). Handlingskompetens innebär en typ av ansvar. Mot bakgrund av en dylik kritik blir frågan om vem som tillskrivs agens av vikt.

MATERIAL OCH ANALYSMETODER

Material

Läroplaner förändras över tid och speglar därför samtida didaktiska målsättningar (jfr Salminen, 2018). Vårt intresse i den här studien gäller ekologisk hållbarhet och barns agens. Enligt OECD (2018, s. 11) gäller det att utbilda barn så att de kan ta ansvar ”för kollektivt välbefinnande och hållbar utveckling”. Läraren spelar en betydande roll som tolk av läroplanen och förväntas genomföra föreskrivna åligganden. Men förverkligandet av läroplanens mål i skolans vardag kräver att läroplanen på ett korrekt sätt vägleder lärarens arbete. Syftet är att elever ska bli medvetna om, och delaktiga i, en långsiktigt hållbar samhällsutveckling.

I detta kapitel jämför vi tre grannländers läroplaner: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2020) (Norge), *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgrf 22) (Sverige) och *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) (Finland). När det gäller den sistnämnda är det viktigt att påpeka att den publicerades året innan FN:s hållbarhetsteser offentliggjordes.

Analysen rör läroplanernas generella delar samt ämnena Norska, Svenska och Modersmål och litteratur (i Finland) i respektive nationell läroplan. Ämnesspecifika mål, innehåll och kunskapskrav kommer att analyseras med hänsyn till huruvida kunskapskraven är i linje med mål, innehåll och värdegrund, som exempelvis miljömedvetenhet och hållbar utveckling. Anledningen till att vi väljer att rikta uppmärksamheten mot Norska, Svenska samt Modersmål och litteratur är att vi själva har anknytning till lärarutbildningen i dessa ämnen och länder. I en framtida studie hade det också varit intressant att inkludera fler av de nordiska länderna.

Strukturell dokumentanalys

För att kunna jämföra och analysera de norska, svenska och finländska läroplanernas innehåll ur den ekokritiska litteraturredidaktikens perspektiv inleder vi med en dokumentanalys som bakgrundsanalys (se Gross, 2018). Målet med dokumentanalysen (*document analysis*, Bowen, 2009; Gross, 2018) är att skildra dokumentmaterialet systematiskt. Med hjälp av dokumentanalysen begränsar vi det exakta forskningsområdet och väljer de dokumentdelar som ska analyseras. Här ställer vi våra forskningsfrågor till de avsnitt i läroplanerna som är knutna till ekologisk hållbarhet. I vår analys granskar vi hur läroplanerna är uppbyggda, var i texten värdegrunden för undervisningen beskrivs samt var och hur gemensamma och generella kompetensmål och teman är placerade vad gäller ämnesinnehåll, mål och bedömningsprinciper. Dokumentanalysen inleds genom att vi analyserar läroplanerna i pdf- och nätversioner.

Kritisk diskursanalys

I den diskursanalytiska delen av vår studie närläser vi de delar av läroplanerna som tematiserar hållbarhet. Närläsningen är inspirerad av Faircloughs (1992, 2003) Critical Discourse Analysis (CDA) i den mån att vi hämtar en del begrepp som är centrala för vår analys därifrån. Vi lånar även begrepp från Holmberg och Karlssons (2006) systemisk-funktionella grammatik, som är besläktad med CDA i och med att båda har sina rötter i hallidayanska traditioner. Vi använder dock begreppen friare än i en renlärig CDA och vi tar oss friheten att kombinera dem med klasiska grammatiska begrepp. Det är forskningsfrågorna som står i fokus, snarare än en strävan efter att tillämpa metodologin ortodoxt.

Som tidigare nämnts är *agens* centralt i vårt kapitel. I den diskursanalytiska delen av vår analys riktar vi uppmärksamheten mot huruvida saker och ting som sker i läroplanerna framställs som *handlingar* eller som *händelser* (se Holmberg & Karlsson, 2006, s. 108–112). När det gäller de förstnämnda finns en agent som antingen utför handlingen eller ligger bakom att den överhuvudtaget äger rum. För händelser finns det ingen bakomliggande agent, utan ting framställs som att de händer av sig själva. Här intresserar vi oss också för om agenten som utför en handling är animat eller om agensen uttrycks genom inanimata subjekt.

Vidare när det gäller agens, undersöker vi om förhållanden uttrycks med aktiva eller passiva verbformer. Vi studerar också huruvida nominaliseringar (istället för verbfraser) används. Händelser och passiver såväl som nominaliseringar bidrar till att agenter som står bakom en handling döljs. Det ger i sin tur signaler om det maktperspektiv som uttrycks i texten (se Faircloughs, 1992, s. 177–185) teorier om

så kallad transitivitet). I vår studie studerar vi vem som kräver något av vem och vem som åläggs att göra något.

När det gäller läroplanerna är det också intressant att rikta uppmärksamheten mot *modalitet*, som handlar om vilken inställning författaren har till innehållet. Uttrycker man sig som om något är en universell sanning eller som att något är mer osäkert? Signalerar avsändaren vem en viss åsikt tillhör? Är avsändaren själv synlig i texten? Fairclough (2003) beskriver att modalitet handlar om: ”what people commit themselves to in what they say or write with respect to truth and with respect to obligation” (s. 17).

I vår studie är det också relevant att undersöka så kallade förgivettaganden (se Fairclough, 1992, s. 120–121). Här uttrycker en textförfattare att ett faktum redan är givet. På så vis kan vederbörande få något att framstå som att det är en universell sanning. Karjalainens (2012) tolkning av Fairclough (1992, s. 121) är mycket talande. Hon menar att förgivettaganden speglar ”diffusa antaganden som förekommer inom den allmänna opinionen, sådant som ’alla vet’” (s. 38).

RESULTAT

Läroplanerna är skrivna i institutionella sammanhang och godkända av statliga aktörer, baserat på lagtexter, förordningar och stadgar om skolverksamhet och läroämnen. Värdegrunden härrör från lagstiftningen om grundutbildningen. Den gemensamma nordiska värdegrunden har sin grund i demokrati och bildning, och den beskrivs i läroplanernas inledningar (se t.ex. Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9 ff.). Läroplanens uppgift är att styra och stödja undervisningen och skolarbetet, och utbildningsordnaren är pliktig att följa den. Styrsystemen varierar i Norge, Sverige och Finland, men vi ska inte gå djupare in på systemnivån här, utan beskriver kort läroplanerna och deras struktur innan vi presenterar den diskursanalytiska delen.

Ekologisk hållbarhet som värdegrund eller mål

I Figur 10.1 ger vi en översikt över strukturen på de tre läroplanerna. Den norska läroplanen består av två olika delar som först behandlar den generella delen och därefter en del för vart och ett av skolämnena. Kunskapskraven är beskrivna efter årskurserna 2, 4, 7 och 10 i den norska läroplanen. Den finländska och den svenska läroplanen består båda av en inledande del som innehåller både värdegrund och en administrativ stadga om läroplanen och dess ämnesspecifika delar. I den svenska läroplanen är årskurserna grupperade (1–3, 4–6 och 7–9). Gemensamma mål

för de mångsidiga kompetenserna presenteras för dessa årskurser innan läroplanen går vidare med ämnesspecifika beskrivningar av ämnets mål, innehåll och bedömningskriterier. I den finländska läroplanen är indelningen i årskurser något annorlunda: 1–2, 3–6 och 7–9. Strukturen, hur innehållet är placerat i de tre läroplanerna, är trots dessa skillnader i stort sett likadan. I alla tre läroplaner skrivs tanken om förbindelsen med lagen och lagstiftande organisationer fram. De öppnar för perspektiv om demokrati, jämställdhet och ett humanistiskt tankesätt.



Figur 10.1. Strukturen på de tre läroplanerna. Från vänster *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Norge), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Sverige) och *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (Finland).

Den norska läroplanen introducerades 2006 och reviderades 2013 och 2020. Den generella delen i den norska läroplanen består av tre olika delar, som i sin tur är indelade i mycket korta underkapitel. De olika delarna är 1) Opplæringens verdigrunnlag, 2) Prinsipper for læring, utvikling og danning och 3) Prinsipper for skolens praksis. Hållbarhet tematiseras vid ett antal tillfällen i den norska läroplanen. Detta sker bland annat i underkapitel 1.5, Respekt for naturen og miljøbevissthet, och i delkapitel 2.5, som innehåller så kallade tverrfaglige temaer, som är olika ämnesövergripande teman som återkommer i nästan alla kursplaner. Det finns tre ämnesövergripande teman och ett av dessa är ”bærekraftig utvikling”. I den norska kursplanen tematiseras även så kallade kjerneelementer, som är de olika teman som kursplanen delas in i, nämligen Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Språket som system og mulighet och Språklig mangfold. Dessutom innehåller kursplanen i norska ”grunnleggende ferdigheter”, som är att kunna skriva, läsa och utveckla digitala färdigheter.

Hösten 2022 fick svensk skola en ny läroplan, Lgrf 22, som kom att ersätta planen från 2011, Lgrf 2011. Både denna nya läroplan och den gamla tar sin utgångspunkt i skollagen. Skollagen slår fast att elever inom ramarna för sin undervisning bör inhämta och utveckla kunskaper om världen som i sin tur också öppnar upp för ett livslångt lärande. Utbildningen förväntas dessutom förmedla och förankra

respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Hur detta ska gå till säger dock skollagen inget om. Istället är det upp till dem som ska aktualisera läroplanen i vardagen att implementera dessa förväntningar. I läroplanens inledande del anges den värdegrund som arbetet antas vila på och det krav som skolans aktörer har att fullfölja. Värdegrundsarbetet antas vara ett ansvar för all personal och ska ske både i och utanför undervisningen. Nytt för Lgrf 22 är att skolan förväntas bidra till att utveckla barns kunskaper om demokrati och mänskliga rättigheter i enlighet med FN:s konvention (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1990). Utbildningen ska utgå från vad som bedöms vara barnets bästa och eleverna ska få kännedom om sina rättigheter.

Den finländska läroplanen publicerades redan 2014 och hänvisar till FN:s konventioner. Den hänvisar inte direkt till målen, men det syns spår av dem, och man aktualiserar tankar om hur hållbarhet kan tolkas. Hänvisningarna till diverse lagtexter i den finländska texten är noggranna och referenserna är givna i fotnoter. Den finländska läroplanen innehåller mycket information om dess funktion och betydelse för skolans uppdrag. Läroplanen är mer byråkratisk till sin natur än de två andra, som börjar med värdegrund och utbildningens uppdrag. Detta syns också i antalet sidor som den generella delen i den finländska läroplanen omfattar. De olika årskursbeskrivningarna följer först efter nästan hundra sidors text om hur utbildningen ska förverkligas. Därtill ska det nämnas att den finländska läroplanen tydligt beskriver grunderna för läroplanen, som i sin tur följs av lokala läroplaner som ger mer specifika beskrivningar av varje årskurs mål, innehåll och bedömningskriterier.

Hållbarhet i läroplanernas generella delar

När det gäller resultatpresentationen kommer vi först att behandla den norska läroplanen, därefter den svenska och så den finländska. I de olika läroplanerna ägnar man olika mycket plats åt hållbarhetstemat och därför kommer det också att bli en viss obalans i det utrymme som vi ger åt analyserna.

I den norska läroplanen finner vi kapitlet Respekt for naturen og miljøbevissthet, som innehåller flera formuleringar gällande elevers agens:

Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunn-

skap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet.

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7–8)

I den första meningen åläggs skolan ett ansvar. Det är att se till att eleverna blir miljömedvetna och att de lär sig att tycka om naturen. Vi noterar att ”skolen” är en organisation, medan eleverna är animata subjekt. Lärarnas ansvar döljs alltså, medan elevernas agens och framtida ansvar för naturen tydligt skrivs fram. I citatets andra mening uttrycks det som ett faktum att människan är en del av naturen, vilket implicerar att hon måste ta hand om den på en ”forsvarlig måte”. På så vis förenas antropocentrism och ekocentrism på ett pragmatiskt sätt. Det är också värt att notera att utsagan om att eleverna ska tycka om naturen uttrycks som ett oomtvistat förgivettagande; de har inte ett val att inte tycka om naturen.

I citatets första stycke synliggörs barnens agens framför allt genom de plikter som de åläggs gentemot naturen. Det är emellertid viktigt att påpeka att deras agens inte enbart består av ansvar, utan också innebär frihet att utforska naturen och att ha glädje av den. Det är också värt att framhålla att läroplanen menar att det är lärarna (skolan) som ska hjälpa barnen att bli miljömedvetna och miljörespekterande individer, även om de döljs i den inanimata organisationen ”skolen”.

I citatets andra avsnitt återfinns vi formuleringar som bygger på den tankegång som Thunberg så starkt kritiserar. Modaliteten är ”skal” och barn och unga åläggs ett ansvar att ta itu med de framtida utmaningar som ”vår” värld ställs inför. Pronomet ”vår” inkluderar alla på jorden, även de generationer som har orsakat klimatproblemen. På så vis frånskriver sig äldre generationer ansvaret att ta hand om morgondagens utmaningar, men åberopar sig fortfarande rätten att ta del av jordens resurser. De ungas agens består alltså av en skyldighet som Thunberg och hennes följare gärna hade varit förutan. Skyldigheten är nämligen inte bara att delta i hållbarhetsdiskussioner, utan också att konkret lösa klimatproblemen.

Återstoden av citatet består till stor del av nominala konstruktioner där resultaten av ett icke hållbart leverne räknas upp: ”globale klimaendringar”, ”forurensning”, ”tap av biologisk mangfold” och ”miljøtruslene”. Nominaliseringarna bidrar till att dölja vem som är orsaken till problemen: saker och ting bara är och ingen får skulden för problemen.

Om vi går vidare i den norska läroplanens generella del kommer vi till kapitlet om ”bærekraftig utvikling”. Här återger vi de två första styckena:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.

Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14)

I citatets första mening signalerar ”skal”-modaliteten att något måste göras. Nominalfrasen ”bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen” är dock ett inanimat subjekt och detta resulterar i att lärarnas agens göms undan. Senare i samma mening är det en ”kan”-modalitet som används när det gäller elevernas agens, vilket gör att kraven på dem att hantera utmaningar i samhället blir något lägre. Det öppnar för att det faktiskt finns ett utrymme för att de kan misslyckas, eller att man kan lägga skulden för ett eventuellt tillkortakommande på skolan, som inte har tillrättat undervisningen på rätt sätt.

I citatets nästa mening, som handlar om hur hållbar utveckling kan definieras, utpekas ingen agent som ansvarig för att handla, men helt tydligt är att det är framtida generationer som den dolda agenten har ett ansvar för. På så vis delar alla som nu lever på jorden ett ansvar. Människan utpekas som orsaken till naturproblemen, men också som den som kan lösa dem. I texten är det alltså ett antropocentriskt perspektiv som dominerar. I ekokritiska tankegångar finns ofta en aktivistisk underton om att antropocentrism är något dåligt, men i det här sammanhanget är

det snarare något positivt eftersom läroplanen erkänner människans agens, både som orsak till ekologiska problem, men också som en agent som kan lösa situationen.

Om vi går vidare till den svenska läroplanens generella del om skolans uppdrag nämns ett antal perspektiv som ska behandlas i undervisningen. Ett av dessa handlar om miljö:

Genom ett miljöperspektiv får [eleverna] möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolverket, 2019, s. 9)

Elevernas agens består av att de ges möjligheter att ta ansvar för miljön, vilket implicerar att lärarna ska ge dem dessa möjligheter. I verkligheten döljs dock lärarnas agens genom den vaga formuleringen om att ett miljöperspektiv ska komma från ingenstans och fostra eleverna. Vi ser likheter med den norska läroplanen i och med att eleverna i själva verket får ett ansvar som de inte har bett om. Dessutom åläggs de att påverka. Till skillnad från den norska läroplanen har de emellertid möjlighet att skaffa sig ett eget förhållningssätt till miljöfrågor. Grammatiskt får de faktiskt till och med möjligheten att motarbeta hållbarhetsperspektivet. Denna möjlighet upphör dock i nästa mening, där modaliteten ”ska” finns. Här kan man emellertid notera att elevernas ansvar, precis som i den norska läroplanen, för mildras när både samhället och ”vi” kan anpassas för att en hållbar utveckling ska säkerställas.

Senare i den svenska läroplanen, i kapitlet Normer och värden, räknas skolans mål upp i ett fåtal punkter. Här återfinns vi en formulering om miljö: ”Skolans mål är att varje elev [...] visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Skolverket, 2019, s. 11). Vi ser alltså även i den svenska läroplanen att de vuxnas ansvar döljs, medan elevernas agens är tydligt framskrivet i presensformen ”visar”. Inte heller har eleverna ett val att välja bort ett miljöperspektiv, utan förgivettagandet att det att värna om miljön är något eftersträvanvärt återfinns också i den svenska läroplanen.

I den svenska läroplanens kapitel 2.2, Kunskaper, finns två punkter om skolans kunskapsmål: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...] har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling” (Skolverket, 2019, s. 13–14) och ”har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället” (Skolverket, 2019, s. 13). I citatet ovan nämns att eleverna ska få kunskaper om och förstå kon-

sekvenserna av sitt handlande. ”God” och ”miljö” kollokerar vanligtvis inte när ”miljö” refererar till miljö i betydelsen ’klimat’, men betydligt oftare när det handlar om miljö i betydelsen klassrumsklimat och det ligger därför nära till hands att tolka formuleringen som att den handlar om social hållbar utveckling i klassrummet. I nästa mening ser det dock ut som att det är klimatet som åsyftas, eftersom eleverna ska förstå betydelsen av sitt eget handlande i miljön och det större samhället. Helt tydligt är i alla fall att skolans ansvar är mer krävande än barnens och det är en av de få gånger i vårt material som detta perspektiv framträder.

Den finländska läroplanen delas in i sju olika ”mångsidiga kompetenser” (K1–K7) som eleverna ska tillägna sig. Den ekologiska hållbarheten behandlas i K7, Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. I K7 delas den hållbara utvecklingen in i ekonomisk, ekologisk, kulturell och social hållbarhet. Vi citerar endast de meningar som handlar om den ekologiska hållbarheten: ”Genom att eleverna får ett personligt förhållande till naturen inser de betydelsen av naturskydd” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24) och, något senare i samma kapitel: ”De ska lära sig förstå betydelsen av sina val, levnadssätt och handlingar, inte bara för det egna livet, utan även för den närmaste omgivningen, samhället och naturen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24). Här är det endast eleverna som är synliga agenter. Deras lärande och förståelse uttrycks som händelser som ska komma mer eller mindre av sig själva. Utöver dessa två ställen finns den ekologiska hållbarheten knappt med i den generella delen av den finländska läroplanen. Det kan ha sin förklaring i att läroplanen publicerades innan FN:s hållbarhetsmål offentliggjordes. Samtidigt kan man lyfta en hypotes om att det faktum att själva titeln på K7, Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid, innehåller ett konstruktionsfel – det är inte möjligt att ”delta [...] (till) en hållbar framtid” – kan skvallra om att temat ekologisk hållbarhet som helhet är styvmoderligt behandlat.

Som vi redan har visat i Figur 10.1 beskrivs de mångsidiga kompetenserna mer detaljerat årskursvis (1–2, 3–6 och 7–9) längre fram i den finländska läroplanen. För årskurserna 3–6 och 7–9 finns mycket litet om det ekologiska perspektivet och för årskurserna 1–2 ingenting:

Eleverna ska uppmuntras att delta i elevkårsverksamhet, klubbverksamhet och exempelvis miljöverksamhet eller övriga aktiviteter som erbjuds i skolan och närmiljön, där de kan lära sig att påverka och småningom lära sig att ta ansvar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 157)

De ska vägledas att förstå vilken betydelse de egna valen och handlingarna samt den egna livsstilen har för en själv, men också för den närmaste omgivningen, samhället och naturen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 158)

I citaten är det enbart eleven som förekommer som subjekt och det är därmed också vederbörande som tillskrivs explicit agens. De passiva uttrycken såsom ”eleverna ska uppmuntras” eller ”de ska vägledas” gör inte läraren till agent och heller inte skolan eller grundutbildningen, vilket är fallet i många andra meningar i läroplanen, t.ex. ett annat K7-mål: ”Samtidigt ger den grundläggande utbildningen eleverna en kunskapsgrund för att växa till aktiva medborgare som utövar sina demokratiska rättigheter och friheter på ett ansvarsfullt sätt” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24). Även om eleverna här är objekt som är mottagliga för vägledning och uppmuntran är den agens som följer ansvarstyngd; de inser betydelsen av naturskydd, de förstår betydelsen av sina val, levnadssätt och handlingar och de lär sig att ta ansvar. Skillnaden mellan beskrivningen i den generella delen och årskurserna 3–6 ligger i elevens gradvis ökande förståelse av betydelsen av sina val. I likhet med de norska läroplanerna tar texten för givet att också eleven är aktiv, ansvarsfull och växer in i sin agens.

Hållbarheten i läroplanernas ämnesspecifika delar

När det gäller hållbarhet och natur i läroplanen för norska kan vi läsa följande i Fagets relevans och sentrale verdier:

Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen. (Kunnskapsdepartementet, Læreplan i norsk, 2020, s. 2)

I stycket ovan är det läsningen – både av skönlitteratur och sakprosa – som är mest central. Citatet öppnar på vid gavel för läsning av genren cli-fi och erkänner sakprosan som källa till naturtänkande. I styckets andra mening är det den inanimata ”lesing av skjønnlitteratur og sakprosa” som är subjektet som ska göra att eleverna lär sig att respektera naturen. Återigen kan vi alltså konstatera att de vuxnas agens är dold, medan barnens agens tydligt framträder.

Den sista gången natur och hållbarhet nämns i den norska läroplanen är när det ämnesövergripande temat ”bærekraftig utvikling” tematiseras:

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger

og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket. (Kunnskapsdepartementet, Læreplan i norsk, 2020, s. 4)

Elevernas agens blir explicitgjord genom att ”elever” nämns. Genom bruket av modaliteten ”skal” åläggs de, av en undagömd agent, att utveckla kunskap om hur miljö framställs i texter. När det gäller de konflikter som i framtiden kan uppstå när hållbar utveckling får en allt större roll, däremot, är kraven på eleverna lägre än vi har sett tidigare i läroplanerna, eftersom modaliteten är ”kan” och inte ”skal”. Vem som ska hjälpa eleverna att förvärva nya kunskaper och färdigheter är det inanimata subjektet ”fagets tekstmangfold”.

Vidare i citatet ovan nämns att det kan uppstå meningsmotsättningar när samhället blir mer hållbart. Det är intressant att läroplanen inte pekar ut varför det skulle bli intressekonflikter eller mellan vilka parter dessa skulle förekomma. Denna formulering åstadkoms genom att förhållanden uttrycks som händelser istället för handlingar.

När det gäller läroplanen i norska (och även alla andra ämnen) finns rubriken ”undervisvurdering”. Här är lärarnas agens mycket mer framträdande än i övriga delar av läroplanen. Det finns många formuleringar av typen ”læreren skal legge til rette for”, ”læreren og elevene skal være i dialog”, ”læreren skal gi veiledning” och liknande formuleringar, men ingen av dessa formuleringar förekommer i samband med att hållbarhet eller ekokritiska dialoger tematiseras. Med lite god vilja kan man dock läsa in sådana i dialoger i den breda formuleringen: ”Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanse gjennom praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger og gjennom at de får arbeide med faglige oppgaver både alene og sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, Læreplan i norsk, 2020, s. 19).

I den svenska läroplanen finns endast ett mål där man kan läsa in en tematik som kan förknippas med ekologiskt hållbar utveckling. Under titeln Berättande texter och sakprosatexter nämns ”berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger” (Skolverket, Kursplan i svenska, 2019, s. 4). Det verbösa citatet ingår i en punktlista för vad som är centralt innehåll i svenskämnet och det är inte möjligt att veta vem som ska göra vad med miljöbeskrivningarna. Här finns ingen agens överhuvudtaget och strategin att använda nominaliseringar har nått sin ytterpunkt.

I den finländska läroplanen för Modersmål och litteratur finns inga explicita formuleringar som handlar om ekologisk hållbarhet. I de mål för undervisningen som finns för årskurs 1–2, 3–6 och 7–9 finns det flera mål som påstås anknyta till K7, men det anges inte på vilket sätt K7 är relevant för målen.

DISKUSSION

Detta kapitel tog sin utgångspunkt i ett tal av Greta Thunberg i vilket hon anklagar vuxna politiker för att vilja avskriva sig sitt ansvar i miljödebatten. Med orden ”how dare you” gjorde hon publiken uppmärksam på hållbarhetsfrågor som ödesfrågor och frågan om agens. Hon gav också uttryck för en eko-/klimatångest som forskning har påvisat hos barn. Denna ångest behöver inte vara förlamande utan kan också motivera till handling (Pihkala, 2020).

I detta kapitel undersökte vi hur ekologisk hållbarhet och økokritisk agens synliggörs i norska, svenska och finländska läroplaner för grundskolan. Resultaten visar att det finns både likheter och olikheter i de tre ländernas läroplaner vad gäller ekologisk hållbarhet. Den största skillnaden mellan de tre är det utrymme som ägnas åt temat. Den norska läroplanen har en stor andel textmassa som behandlar ekologisk hållbarhet, medan den svenska läroplanen är något mer sparsam med sin tematisering av ämnet. Den finländska läroplanen ägnar mycket liten plats åt hållbar utveckling. Att undersöka varför dessa skillnader föreligger är ett intressant tema för fortsatt forskning. Som tidigare signalerats tror vi att det faktum att den finländska läroplanen skrevs före FN:s hållbarhetsmål formulerades delvis är en förklaring till några av våra observationer. Studien visar att gemensamt för de tre nordiska läroplanerna är att lärarnas agens skrivs bort. Eleverna förväntas däremot lära sig och agera utifrån nyvunna insikter. Nu kan man fråga sig vad det beror på att lärarnas ansvar skrivs bort. Kan vi förklara det som en fråga om retorisk stil eller speglar dylika formuleringar ett mer allvarligt problem? För att närma oss den frågan behöver vi påminna oss om att läroplaner skrivs i en specifik tradition. De är sin egen genre.

Nordiska läroplaner har hämtat inspiration både från nordeuropeisk Lehrplan-tradition och angloamerikanskt curriculum-tänkande (jfr Salminen & Annevirta, 2014). För att förenkla: medan Lehrplan-stilen betonar innehållet, understryker curriculum-tänkandet de pedagogiska principer och kompetenser som ska läras ut. Diskussionen om Lehrplan är tätt förknippad med ett humanistiskt borgerligt bildningsideal. Frågan gäller vilka mål eleven ska uppfylla och inte så mycket vägen dit. Lärarnas uppgift blir då enbart att uppfylla de mål som läroplanen före-

skriver och det innebär samtidigt att lärarens autonomi begränsas när möjlighet till metarefleksion skrivs bort (Westbury, 2008).

Genom studien har vi visat frånvaron av lärarens agens genom att knyta an till forskningen om läroplansteori/curriculum-debatten. Diskussionen om curriculum kontra Lehrplan handlar också om föreställningar om lärarens autonomi. Denna autonomi har traditionellt varit stark i de nordiska länderna. När lärarens ansvar skrivs bort ger det intryck av att ansvaret vilar på eleverna. Utrymme för den kreativa läraren finns fortfarande i de tre nordiska läroplanerna. Frågan blir istället hur mycket läroplanen förväntas styra lärarens undervisning. I Finland regleras lärarens ansvar lokalt. Dessa lokala läroplaner har ofta en nyliberalistisk ideologi och ansats (Salminen & Annevirta, 2014). I Norge framkommer lärarens ansvar under Vurdering, när det gäller att bedöma och betygsätta elevernas resultat. I Sverige handlar läroplanens inledande delar om skolans uppdrag, grundläggande värden och övergripande mål.

Vi hoppas att framtida studier ska kunna visa på de praktiska implikationer detta kan ha på undervisningen. När det gäller framtida forskning kunde det också vara intressant att diskutera dylika frågor utifrån nätverksteori och begreppet härva (på engelska "entanglement"). Härvor påminner oss om hur vi är intrasslade (entangled) i vår historia knutna till specifika platser tillsammans med andra djur och med växter. "Härva" ställer därvid begreppet agens ifråga. Istället för att tala om en identitet och ett jag förstås världen som en härva, eller som mängder av härvor, där trådarna aldrig riktigt går att frilägga från varandra (jfr Kvamme, 2021; Lysgaard & Bengtsson, 2022). Men denna problematik lämnar vi därhän i detta kapitel eftersom vi i vår diskussion fokuserar på formuleringar i läroplanen.

Beaktansvärt, med hänsyn till ovanstående resonemang, är att synen på naturen i läroplanen enligt NaChiLit-matrisen (Goga et al., 2018) är antropocentrisk även om det kan motiveras av genren. Naturen beskrivs bara i relation till elevernas förhållande till den. Elevernas livsstilar presupponeras påverka naturen. Det gäller att skydda naturen från människans påverkan. Avslutningsvis, varje land och varje skolämne ställs naturligtvis inför sina egna utmaningar när det gäller att ta upp och problematisera frågor knutna till ekologisk hållbarhet. Kärnan i modersmålsundervisning är språk och litteratur. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur och (media)texter av olika slag lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. Som bidragen i denna antologi visar förväntas undervisningen utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.

REFERENSER

Primærkällor

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.).
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Föreskrifter och anvisningar 2014:96*.

Andrahandskällor

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Caiman, C. & Lundegård, J. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437–459.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. Routledge.
- Förenta Nationerna. (1990). Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter. Hämtad från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>
- Förenta Nationerna. (2021). Globala målen för en hållbar utveckling. Hämtade från <https://fn.se/globala-malen-for-hallbar-utveckling/>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrrnes, A. (Red.) (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures: Nordic dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. & Rimmereide, H. E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger* (s. 9–25). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23-00>
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta didactica Norge*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Gross, J. (2018). Document analysis. I B. Frey (Red.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (s. 545–548). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n209>
- Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. A. & Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordina: Nordic studies in science education*, 15(4), 387–402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Hennig, R. (2021). Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. I M. Axelsson & B. B. Opset (Red.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling. Perspektiver for norskfaget* (s. 13–38). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050089-2021-01>
- Holmberg, P. & Karlsson, A.M. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfagligtema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>

- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental education research* 3(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Karjalainen, K. (2012). *E-böcker och bibliotek: En kritisk diskursanalys av Biblioteksbladet 2005–2011* [Studentuppsats]. Uppsala universitet.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.) (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. (2021). Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 77(3), 1–9. <https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807>
- Lysgaard, J. A. & Bengtsson, S. (2022). Action Incontinence: Action and Competence in Dark Pedagogy. I M. Paulsen, J. Jagodzinski & S. Hawke (Red.), *Pedagogy in the Anthropocene* (s. 1453–1465). Palgrave Studies in Educational Futures. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_6
- Löwe, C. & Nilsson Skåwe, Å. (Red.) (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman: I barn- och ungdomslitteratur*. Natur & Kultur Läromedel.
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: the young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), 473–484.
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta*. Tampereen yliopisto.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities*, 9(4), 1–19.
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2018). *Education at a Glance*. OECD.
- Pihkala, P. (2020). Eco-Anxiety and Environmental Education. *Sustainability*, 12(23). <https://doi.org/10.3390/su122310149>
- Punch, S. (2016). Exploring Children's Agency across Majority and Minority World Contexts. I F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Red.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (s. 183–196). Routledge.
- Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus*, 45(4), 333–348.
- Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen: opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Turun yliopisto.
- Sánchez Gassen, N., Penje, O. & Slätmo, E. (2019). *Globala mål för lokala prioriteringar: Agenda 2030 på lokal nivå*. Nordregio.
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Puroila, A.M. (2019). Children's agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Weise, E. (2019). 'How dare you?' Read Greta Thunberg's emotional climate change speech to UN and world leaders. *USA Today News*. <https://eu.usatoday.com/story/news/2019/09/23/greta-thunberg-tells-un-summit-youth-not-forgive-climate-inaction/2421335001/>
- Westbury, I., Hopmann, S. T. & Waks, L. J. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? I F. M. Connelly (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 45–65). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n3>