



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Rektorer och hållbar utveckling

Pippi Stenberg och Christer Ehrling

LAU690

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Christina Kärrqvist

Rapportnummer: VT12-2611-231

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Rektorer och hållbar utveckling

Författare: Pippi Stenberg, Christer Ehrling

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Christina Kärrqvist

Rapportnummer: VT12-2611-231

Nyckelord: hållbar utveckling, pedagogiskt ledarskap, kommunikation, förståelse, lärande organisation, miljö, rektor, engagemang, styrdokument

Sammanfattning:

Syftet med undersökningen är att se ifall det finns ett samband mellan rektorers förhållande till begreppet hållbar utveckling och den undervisning som bedrivs på deras respektive skolor. För att besvara frågan gör vi en kvalitativ djupintervjuundersökning med en fenomenografisk ansats. Vi intervjuar sex stycken 7-9 rektorer som får beskriva hur de förstår begreppet hållbar utveckling. De får även beskriva vilket förhållande de har till hur arbetet för hållbar utveckling bedrivs på deras respektive skolor. Resultatet visar att rektorerna skapar sina egna definitioner av begreppet och att dessa definitioner får en prägel av rektorernas egna intresseområden. Det visar sig även att rektorerna är beroende av att någon engagerad lärare tar ett huvudansvar för ämnet och att det ansvarsområde inom vilket rektorerna själva visar handlingskraft är administrativt så som ombyggnation av sopsorteringsstationer m.m. Resultatet visar att det finns ett samband mellan rektorernas förhållande till begreppet hållbar utveckling och hur undervisningen bedrivs på deras respektive skolor. Genom detta arbete, ser vi vikten av att rektorer ökar sin medvetenhet om vad övergripande begrepp, som t ex. hållbar utveckling i läroplanen, står för. På så vis kan de härigenom genomföra sitt professionella uppdrag som skolledare.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
Syfte	4
Frågeställning.....	5
2. Teori och tidigare forskning	5
Styrdokumentens formuleringar om pedagogiskt ledarskap	5
Skollagen om rektor	5
Läroplanen om rektor	6
Rektors uppgifter och dilemman.....	6
Pedagogiskt ledarskap genom klassrumsnärvaro eller organisation?.....	6
Rektorers fragmentiserade vardag.....	6
Förekommande strategier och konsekvenser	7
Kommunikation och lärdom	7
Lärande organisation genom lärande ledarskap.....	8
Parallellt förhållande till vikten av att kritiskt värdera det egna arbetet.....	9
Rektorers personliga värderingar.....	9
Begreppet hållbar utveckling.....	10
Hållbar utveckling i läroplanen.....	10
Hållbar utveckling i kursplanerna.....	11
Hållbar utveckling och didaktiska konsekvenser	11
Hållbar utveckling i opinionen	12
Förståelse av nya begrepp.....	13
3. Metod	13
Metodval.....	13
Fenomenografi.....	13
Urvalsgrupp	14
Frågor och intervjuer	15
Hermeneutik	16
Studiens tillförlitlighet.....	16
Forskningsetik	16
4. Analys och resultat	17
En administrativ syn på hållbar utveckling.....	17
Nya etiketter på gamla begrepp	21
Ett beroende av lärares engagemang	24
Vidare analys.....	26
5. Diskussion	28
Vidare forskning.....	30
6. Referenser	31
7. Bilagor	33

1. Inledning

Vår studie handlar om hållbar utveckling och pedagogiskt ledarskap. Vi tror att den värld vi lever i just nu, behöver en ung generation som på ett oförställt och naturligt sätt har tagit till sig innebörden av att leva enligt doktrinen att den sociala, ekonomiska och miljömässiga utvecklingen måste vara hållbar. Vi tror dessutom att merparten av dessa kunskaper måste förstås under deras skolgång. Skälet till att vi valt att göra denna studie är helt enkelt att vi vill dra vårt lilla strå till stacken och undersöka hur arbetet med hållbar utveckling eventuellt påverkas av rektorernas förhållande till begreppet.

Under vårterminen 2010 läste vi delkurserna *Skolans arbete – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* följt av *Lärande för hållbar utveckling*. Det ingick både föreläsning och läsning av Eva Marks (2009) rapport *Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan*. I rapporten utforskar hon bland annat tanken om bildning som ett livslångt förhållningssätt och menar; ”att bildas handlar i stor utsträckning om att våga möta mänskligt liv och skapa mening och sammanhang i sitt liv” (Mark, 2009 s.15) men betonar också vikten av att vinna självinsikt, kunskaper om sitt eget agerande och kunskaper om den egna kunskapen (Mark, 2009). Det föreföll som om hållbar utveckling behövde få fäste i vårt innersta väsens definition av meningsskapande för att kunna ta avstamp och nå en vidare effekt. En effekt som handlar om att förändra synen på villkoren för vår samexistens.

Under delkursen *Lärande för hållbar utveckling* fick vi lyssna till en rad föreläsare, däribland doktoranden Ingela Bursjö. Hon berättade om sina erfarenheter från Buråsskolan i Göteborg som erhållit Skolverkets utmärkelse Skola för hållbar utveckling. Under föreläsningen tecknade hon en flerdimensionell bild av vad hon ansåg vara eftersträvävärt, mödosamt, möjligt, nödvändigt och roligt i arbetet med att mejsla fram en lärmiljö som genomsyras av ambitionen att arbeta med hållbar utveckling. Därmed gav hon oss en jämförelsepunkt att relatera till. Det ingick i kursen att konkret undersöka hur arbetet bedrevs på våra respektive VFU skolor, detta genom intervjuer med både lärare och rektor. Resultatet var vid tidpunkten, ställt i jämförelse med Ingela Bursjöes redovisning från Buråsskolan, inte särskilt omfattande.

Våra egna bakgrunder, med hänseende på hållbar utveckling, skulle vid tidpunkten kunna beskrivas som urbant medvetna utan att vi för den sakens skull var särskilt kunniga på området. Men den urbana medvetenheten visade sig, under kursen *Lärande för hållbar utveckling*, utgöra en tacksam grund att bygga vidare på. Våra medvetandenivåer lyftes avsevärt både vad beträffar skolans ansvar och möjligheter men även vad gäller frågans angelägenhetsgrad, så väl lokalt som globalt. Frågan vi ställde oss var; Är dessa perspektiv, på ansvarsfrågan och dess inneboende möjligheter likväl som frågans angelägenhetsgrad, något som alla verksamma inom skolan redan känner till?

Syfte

Vi saknar forskning på ett eventuellt samband mellan rektorers definition och förhållande till innebörden av begreppet hållbar utveckling och den undervisning som bedrivs på deras respektive skolor. Skulle det finnas ett samband menar vi att det är viktigt att belysa eftersom kvaliteten på arbetet med hållbar utveckling i sådana fall varierar mellan olika grundskolor.

Förståelse för ett eventuellt samband skulle kunna bidra till att rektorer kunde uppmärksamma begreppets komplexitet med dess inneboende möjligheter och därmed höja kvaliteten på

samarbetet med lärarkåren och dess undervisning. Detta skulle i sig kunna generera positiva samhällseliga konsekvenser vilket gör frågan angelägen undersöka.

Frågeställning

Vi vill undersöka hur rektorer förhåller sig till hållbar utveckling och om dessas förhållningssätt påverkar undervisningen på deras respektive skolor.

2. Teori och tidigare forskning

I följande kapitel kommer vi att gå igenom hur rektorsuppdraget definieras i styrdokumentet för att därefter titta på vanliga tolkningar av det samma, samt forskning som visar vilka konsekvenser tolkningarna kan få. Därefter övergår vi till begreppet hållbar utveckling, hur formuleringar och beskrivningar av arbetet med hållbar utveckling tar sig uttryck i styrdokumentet samt dessas didaktiska konsekvenser. Vi tar även upp hur hållbar utveckling tar sig i opinionen för att avslutningsvis, i sista stycket, beskriva ett par begrepp som måste förtydligas för att relevansen i analys och diskussioner skall framgå.

Styrdokumentens formuleringar om pedagogiskt ledarskap

I både skollagen och läroplanen beskrivs det pedagogiska ansvaret som innehas av rektor förhållandevis kortfattat och båda texterna karaktäriseras av resultatorienterade beskrivningar.

Skollagen om rektor

Skollagens formuleringar kan sammanfattas som följer (SFS 2010:800). Det pedagogiska arbetet skall ledas och samordnas av rektor på så vis att utbildningen utvecklas. Rektor har mandat att fatta beslut om sin enhets *inre organisation* enligt anvisningar i skollagen eller andra författningar. Behörighetskravet, så som det formuleras i skollagen definieras som pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet. Vad som avses med pedagogisk insikt framgår inte specifikt i stycket om Rektor och Förskolechef utan i stället hänvisar stycket till ett ansvarsområde som inbegriper hela lagtexten eller vad som står i andra författningar. Vilka de andra författningarna är framgår inte. Utbildningsnivåer för rektorer exemplifieras och beroende på vilka utbildningar vederbörande redan har är det kommunernas ansvar att se till att rektor har särskild befattningsutbildning eller en annan utbildning som kan jämföras med en sådan. Befattningsutbildningen motsvarar 30 högskolepoäng och består av kurserna; mål och resultatstyrning, skoljuridik och myndighetsutövning samt skolledarskap (Skolverket, 2012).

I regeringens proposition (Prop 2009/10:27) förklaras att syftet med den nya rektorsutbildningen är att stärka rektorerna i utövandet av deras ämbete eftersom utbildningen, vid tidpunkten för propositionens formulering, inte är likvärdig. Exempel på svårigheter och brister som föranlett beslutet, om en gemensam obligatorisk standard för rektorers utbildning är, varierande kunskaper om författningar och skolans styrdokument, mål och uppföljningar samt utvärderingar. Utbildningen avser bland annat försäkra att rektorerna kan ansvara för att verksamheten i sin helhet utvecklas och att eleverna får en rättssäker och likvärdig utbildning.

Läroplanen om rektor

Läroplanens (Skolverket, 2011) formuleringar om innebörden av det pedagogiska ansvaret är mer detaljerade än lagtextens och betonar inledningsvis rektors ansvar att följa upp och utvärdera resultaten i förhållande till de nationella målen vilket är en direkt återkoppling till Prop 2009/10:27 konstaterande beträffande rektorers bristfälliga utövande och behovet av en nationellt organiserad rektorsutbildning. I läroplanen ställs det därefter upp 15 punkter som beskriver rektors ansvar (Skolverket, 2011)

Rektors uppgifter och dilemman

Öppenhet med krav på dokumentation enligt offentlighetsprincipen tillsammans med demokratiska rutiner vid beslutsfattande, kan göra att saker förefaller gå mycket långsamt jämfört med ett ledarskap inom det privata näringslivet. Det kan, jämfört med ett privat ledarskap, komplicera arbetet för rektorerna som måste ta hänsyn till att vem som helst, när som helst kan begära insyn i arbetet (Utbildningsdepartementet, 2001). Arbetsuppgifterna kan förenklat inordnas i två större kategorier om å ena sidan ett administrativt ledarskap som inbegriper förvaltning av regelsystem, myndighetsutövning, utvärderingar, organisation av verksamheten och dess kommunikationssystem, marknadsföring av skolan samt den fysiska miljön. Frågor som rör budget och ekonomi innebär dessutom ofta en slags intressekonflikt mellan statligt uppställda mål och de kommunala medel som står till buds. Å andra sidan står det sociala ledarskapet med frågor som trivsel, personalomsorg och psykosocial arbetsmiljö. Därutöver eller implicit skall ett pedagogiskt ledarskap med syfte att utveckla utbildningen, lärares kompetens och elevers kunskaper komma till stånd (Skolverket, 2011).

Pedagogiskt ledarskap genom klassrumsnärvaro eller organisation?

Meningsskiljaktigheter i frågan om hur man formar det bästa pedagogiska ledarskapet återfinns så väl bland rektorer som forskare men det förefaller råda en enighet om att det måste finnas i någon form eftersom det syftar till att säkerställa att eleverna når de nationella målen. Generellt kan sägas att i ena lägret finner man dem som hävdar att rektors pedagogiska ledarskap måste inbegripa klassrumsvisiter och auskultationer för att säkerställa kvaliteten på utbildningen. I det andra lägret finner man förespråkare för att det pedagogiska ledarskapet främst handlar om styrning, att uppfatta signaler i verksamheten och tillgodose dess behov för att t ex kompetensutveckling äger rum där och när det behövs. Hans-Åke Scherp och Gun-Britt Scherp (2007) menar att det pedagogiska ledarskapet skall utövas som en integrerad del i en högre ledarskapsambition som syftar till att utveckla skolan i alla hänseenden Enligt Johansson (Skolverket, 2011) innebär den nya skollagen en skärpning av båda dessa aspekter (*klassrumsnärvaro - skol och kompetensutveckling*) med tonvikt på ledning och styrning vilket vi tolkar som att direktiven ligger i linje med Scherps (2007) syn på hur pedagogiskt ledarskap bör bedrivas.

Rektorers fragmentiserade vardag

Åtskilliga studier av rektorers vardagliga arbete har genomförts och gett snarlika resultat. Exempel som att rektorer i genomsnitt utför 149 olika uppgifter under en dag och blir avbrutna i mer än hälften av situationerna ger en bild av hur fragmentariskt arbetet kan te sig. Förutsättningarna att bedriva ett systematiskt arbete när mer än 80% av sysslorna endast varar mellan 1 – 4 minuter är snäva (Scherp, 2007). Någon beräkning på hur mycket tid som går

förlorad i mental och praktisk ställtid har vi inte hittat men det bör, enligt vår uppfattning, innebära ett relativt stort svinn. Siffrorna ovan kan eventuellt bidra till att förklara den vanligt förekommande strategin bland rektorer som går ut på att försöka hindra små problem från att växa sig stora, vilket på sikt är mindre effektivt än att utveckla en s.k. lärande organisation. Den ständiga tidsbristen med därtill hörande fragmentisering av arbetet utgör en starkt bidragande orsak till att tid och fokus inte avsätts i proportion till frågornas angelägenhetsgrad (Scherp, 2007).

Förekommande strategier och konsekvenser

Många rektorer väljer att hålla sin dörr på glänt så att lärare med lätthet skall kunna få ett möte om och när de anser sig behöva det. Risken för ineffektivitet är då stor eftersom slumpen avgör vilka frågor som dryftas och i vilken omfattning. Dessutom är inte alla lärare lika benägna att söka upp sin rektor varför samtalet som resurs tenderar att bli ojämnt fördelat (Ärlestig, 2008). Ärlestigs forskning visar att överföring av information och fakta är den vanligast förekommande kategorin av samtalsämnen i informationsprocessen mellan rektorer och lärare. I frågor som relaterar till elever handlar det oftast om specifika fall snarare än lärarnas klassrumsarbete likväl som att försöka förutse problem och undvika konflikter i största allmänhet.

Forskning om pedagogiskt ledarskap tyder på att rektorer i relativt liten utsträckning ägnar sig åt pedagogiskt ledarskap genom klassrumsnärvaro, utvärderande handledning eller samtal med lärarna (Skolverket, 2011). Att förändringar inte kommer till stånd kan eventuellt delvis förklaras med den dubbelbindning som det osynliga och hemliga kontraktet mellan lärare och rektor utgör. Med osynligt hemligt kontrakt avses att lärare och rektor lämnar varandra i fred. Rektor utgår ifrån att lärarna sköter sin undervisning och lärarna lägger sig inte i hur rektor sköter administrationen (Ärlestig, 2008; Skolverket, 2011).

Rektors och lärares uppfattningar om vad som diskuteras och hur ofta det diskuteras stämmer inte alltid särskilt väl överens (Ärlestig, 2008). När rektor och lärare skiljs åt efter ett möte har de ofta skilda uppfattningar om vad som diskuterats men med en vanföreställning om att de delar uppfattning. Rektorerna överskattar ofta sina förmågor att kommunicera sitt pedagogiska ledarskap och många lärare upplever att de inte får vare sig konstruktiv kritik eller bekräftelse på sitt arbete. Möten, som tenderar att följa gamla rutiner, leder till att upprätthållande av gamla vanor och kulturella mönster blir viktigare än att arbeta med att utveckla skolan och undervisningen. De sociala kraftfälten i gruppen med därtill hörande kultur samt organisationens struktur kan hindra alternativa sätt att diskutera lösningar och förstå problem. Kunskapsmål likväl som sociala mål påverkas av en rad omständigheter. Hur målsättningar definieras, stämningar, attityder mellan lärare och elever likväl som klassrumsnärvaro avgör i stor utsträckning vilken effekt det utövade ledarskapet får (Ärlestig, 2008). Rektorer med resurser och förutsättningar som förefaller mycket snarlika löser och utformar sina arbetsuppgifter på olika sätt. Vissa rektorer förmår leda bättre än andra med ungefär samma faktiska förutsättningar (Scherp, 2007).

Kommunikation och lärdom

Ärlestigs (2008) forskning om vad som är utmärkande för kommunikationen, med avseende på rektorer, rutiner och strukturer, i framgångsrika skolor kan i komprimerad form sammanfattas som följer. Fundamentala demokratiska värderingar och rektorer som förmår uppmuntra och föra relevanta samtal med lärarna är en grundförutsättning för att ett

demokratiskt ledarskap med syfte att upprätthålla likvärdighetsmålen skall komma till stånd. Därutöver behövs en rektor med goda kunskaper om styrdokumentet och kunskap samt förmåga att se till att de efterföljs. Ett framgångsrikt pedagogiskt ledarskap behöver också en kombination av djupförståelse för undervisning med ett fokus på elevernas resultat. I samtal med lärare bör rektor diskutera hur undervisningen bedrivs och vilka resultat eleverna når. Det krävs alltså en mycket tydlig koppling i kommunikationen mellan undervisning, elevernas lärande och resultat. (Årlestig, 2008) Att uppgradera gamla begrepp så som t ex *läroplan, konferens och arbetsplaner* och istället använda begrepp som kommunicerar ett fokus på lärande påverkar och påminner alla inblandade om att syftet med verksamheten, på alla nivåer, är just att dra lärdom. I Utbildningsdepartementets rapport nummer 4, *Lärande ledare* (2001) föreslås att de gamla begreppen ersätts med t ex *lärmöte, läroplan, läroplan och lärår*. Men för att kommunikationen skall påverka utkomsten av elevernas lärande krävs dessutom struktur i organisationen med rutiner för möten av olika slag. Mötena måste organiseras i förhållande till skolans mål och vara resultatorienterade. Rektor har befogenheter att sätta rutiner för möten och att skriva dagordningar. Dessa måste tydligt innehålla frågor som syftar till att diskutera elevernas lärande och skolans utveckling. En högre medvetenhet om effekten av kommunikation och fler klassrumsbesök med konstruktiv kritik och feedback till lärarna gynnar elevernas lärande. I skolor där rektorer och lärare har olika syn på vad som kommuniceras saknas det ofta ett metaanalytiskt perspektiv på kommunikationsprocessen och hur den bör användas (Årlestig, 2008).

Lärande organisation genom lärande ledarskap

Scherp et al. (2007) konstaterar att om lärare och rektorer har en kollektiv vision om vad som utgör deras gemensamma pedagogiska helhetsidé är också möjligheten att dra lärdom av erfarenheterna likväl som förmågan att utveckla arbetet bättre än om det råder delade meningar om hur och vad verksamheten går ut på. Samsynen ger stadga och en stabil plattform som i högre utsträckning skapar trygghet. Tryggheten i sin tur bådär för att man vågar prova nya metoder med ett öppnare sinne. Med ökad trygghet och öppenhet för förändring och utveckling i alla led kan outtalade överenskommelser som det dolda kontraktet mellan rektorer och lärare lösas upp och i stället kan ett *"medskapande och meningsskapande ledarskap"* ta form (Scherp, 2007 sid. 13). En lärande organisation kännetecknas av att man *"mer medvetet och systematiskt lär i och om vardagsverksamheten på både individ-, grupp- och organisationsnivå"* (Scherp, 2007 sid. 50). Ett lärandeorienterat ledarskap förutsätter att både rektor och lärare har en djupförståelse för innebörden av uppdraget och delar vision om den pedagogiska helhetsidén. Med lärande organisation avses att *".../ det kontinuerliga lärandet och förståelsen av uppdraget är centrala dimensioner. Fokus är på såväl rektors, lärares och elevers lärande som på de processer genom vilka lärande sker"* (Utbildningsdepartementet 2011 *Lärande ledare* sid. 26) För att detta skall vara möjligt betonar Scherp et al. (2007) vikten av att skapa ett öppet utvecklingsbefrämjande klimat där alla, oavsett befattning, strävar mot en gemensam vision och är delaktiga i att utveckla skolan till en lärande organisation.

För att kvalitativt lärande i en organisation skall kunna äga rum måste det alltså finnas mer än bara utrymme för reflektion, ifrågasättande och kritik. Ett metaanalytiskt förhållningssätt måste uppmontras och rutiner för kritiskt tänkande på både *"individ-, grupp- och organisationsnivå"* (Scherp 2007 Sid. 50) implementeras i det dagliga arbetet. Genom systematiska möten med demokratisk karaktär där tankar och funderingar kan kläs i ord, nya lösningar och metoder diskuteras, kan också erfarenheter utbytas och generera nya lärdomar. Men de erfarenhetsbaserade lärdomarna måste också dokumenteras på så vis att de kan komma nya medarbetare till gagn och säkra tillväxten och spridningen av gemensamt förvärvade kunskaper och metoder (Scherp, 2007; Utbildningsdepartementet 2001). Det

pedagogiska ledarskapet i en lärande organisation handlar alltså om att leda och delta i processerna som skapar utveckling och ett gemensamt lärande (Scherp, 2007).

Parallellt förhållande till vikten av att kritiskt värdera det egna arbetet

Vi ser likheter/beröringspunkter mellan ovan beskrivna metod vars syfte är att utveckla en lärande organisation och de pedagogiska avsikterna som eftersträvas med formativ bedömning. Björklund Boistrup (2010) påpekar att framgångsrika elever i större utsträckning förstår sina egna lärandeprocesser och att den formativa bedömningen utvecklar elevens metakognition. Vidare förklarar hon värdet i att läraren *"ser lärandet som en process där eleven i samspel med andra människor gör ny kunskap till en del av sin egen förståelsevärld /.../ förutsätter kommunikation mellan lärare och elever och gärna också elever med elever samt lärare med lärare"* (Björklund Boistrup, 2010 s.114) Vid studier av praktisk-estetisk karaktär är portföljbedömning ofta det redskap som tillsammans med läraren skall få eleven att utveckla sin förmåga att kritiskt värdera det egna arbetet vilket Lindström menar är särskilt angeläget *"inom verksamheter som vill åstadkomma ett skapande förhållningssätt snarare än enbart ett behärskande av givna material, tekniker och konventioner"* (Lindström, 2010 s.159)

Bundenhet till konventioner, analytiska svårigheter, självkritik och utvecklande av metakognitiva strategier förefaller så vitt vi kan se utgöra både ett problem och en möjlighet av jämförbar storleksordning hos rektorer, lärare och elever. Att eleven utvecklas genom kommunikation på många olika plan kan enligt vår uppfattning ses som ett mikroperspektiv på den lärande organisationens behov av att involvera all personal på skolan i arbetet med att utveckla en lärande organisation som utifrån den infallsvinkeln utgör makroperspektivet. Kollegiets alla beståndsdelar behöver ta form till en kollektiv kropp som utvecklas, motiveras av och agerar utifrån samma ideologi och öppenhet. Eleven behöver ta form som självständig individ med en gradvis ökande kunskap och förmåga att integreras i ett framtida kollektiv. Ur båda perspektiven handlar det om att lägga en grund för kontinuerligt och i bästa fall, livslångt lärande. Men som DuFour (1997) förklarar; har man ett genuint intresse av elevernas kontinuerliga utveckling måste man förstå att det krävs lärare som bärs upp, och karakteriseras, av samma drivkraft till ständig utveckling.

Rektors personliga värderingar

En rektor behöver en robust personlig förankring i etik och värdegrundsfrågor som ligger i linje med styrdokumentens intentioner för att förmå sätta tydliga gränser när situationer som strider mot det demokratiska värdegrundsarbetet uppstår. Om rektors etiska grundvalar är förenliga med visionen för hur arbetet med att utveckla organisationen skall bedrivas har hon/han godare möjligheter att påverka arbetet i rätt riktning (Utbildningsdepartementet, 2011). För som Ärlestig (2008) konstaterar i sin studie, är det möjligt att skönja avsändarens personliga värderingar i konversationer och dialoger. Detta leder i sin tur till att rektors kommunikation antingen upprätthåller eller underminerar skolans pedagogiska utveckling. Men för att en otvetydig personlig förankring i fråga om hållbar utveckling mellan rektor och styrdokumentet skall kunna få fäste krävs tydligt formulerad politisk styrning enligt Lundquist (1987) För att nå resultat krävs det att verkställaren, rektor, förstår vad det handlar om. Utan kunskap, eller med för lite kunskap, kan man inte genomföra beslut på ett adekvat sätt. Och för att en vilja att genomföra ett beslut skall infinna sig förutsätts också förståelse (Lundquist, 1987).

Under följande teoretiska avsnitt om hållbar utveckling kommer vi att gå in närmre på styrdokumentens formuleringar om hållbar utveckling.

Begreppet hållbar utveckling

I FN-rapporten *Our Common Future* (1987), även kallad Brundtlandrapporten, definieras hållbar på följande sätt:

Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.
(United nations, 1987 sid.37)

Rapporten poängterar att hållbar utveckling måste bygga på miljömässig, ekonomisk och social grund.

Thus the goals of economic and social development must be defined in terms of sustainability in all countries - developed or developing, market-oriented or centrally planned. Interpretations will vary, but must share certain general features and must flow from a consensus on the basic concept of sustainable development and on a broad strategic framework for achieving it. (United nations, 1987 sid.37)

Vad begreppet hållbar utveckling står för råder det delade meningar om, därför kan begreppet laddas med varierande betydelser beroende på den politiska ingångsvinkeln (Björneloo, sid.19; Bursjö, sid.10). Att begreppet är så anpassningsbart till skilda situationer gör det inte lätt för utbildningsansvariga att precisera begreppets innebörd (Björneloo, sid.21)

Hållbar utveckling i läroplanen

I betänkandet ”Att lära för hållbar utveckling” (SOU 2004:104) ser författarna (?) ett behov att i högre grad än tidigare arbeta med utbildning för hållbar utveckling i det svenska skolsystemet. De betonar att grundläggande element i en sådan utbildning måste vara att de ekonomiska, ekologiska och sociala aspekterna av hållbar utveckling kopplas samman, samt att hög elevaktivitet och demokratiska förhållningssätt är centrala (SOU 2004:104, sid.13).

Med ett så brett perspektiv behöver ämnesinnehållet integreras i alla skolämnen (Björneloo, sid.15)

I styrdokument finns i teorin en god grund för att implementera hållbar utveckling i utbildningen, men formuleringarna är ibland så vaga och tolkningsbara så de skapar en osäkerhet i genomförandet. Oftast prioriteras den ekologiska aspekten, varpå helhetssynen ofta går förlorad (SOU 2004:104, sid.16 samt 122).

Läroplanerna ger i vissa fall klara riktlinjer om att utbildningen ska ge de lärande nödvändiga kunskaper för att främja en hållbar utveckling. Ur andra aspekter saknas det tydliga riktlinjer, styrkraften blir därigenom svag (SOU 2004:104, sid.16).

Läroplanen räknar i kapitlet Skolans uppdrag upp ett antal värden som är väsentliga för individens utveckling. Där ingår flera av de perspektiv som kan definieras som hållbar utveckling; exempelvis miljömässiga, etiska, internationella, demokratiska och medmänskliga perspektiv (sid.7-10). De kopplas dock inte samman, enligt de önskemål som läggs fram i

”Att lära för hållbar utveckling”, utan listas som separata perspektiv. Inte heller de tankar om att hållbar utveckling ska genomsyra alla skolans ämnen (Hållbar utveckling i praktiken, 2004, sid.8) finns uttryckta explicit i läroplanen.

Hållbar utveckling i kursplanerna

Det är i kursplanen för hem- och konsumentkunskap som de ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekterna först kopplas ihop med begreppet hållbar utveckling (sid.44). De förekommer också i varierande grad i de naturorienterande samt samhällsorienterande ämnena. Exempelvis i biologi, där fokuset ligger på ekologisk hållbarhet (sid.111) och hur vi som människor påverkar naturen lokalt och globalt. I ämnet fysik behandlas hur olika former av energianvändning påverkar människa och natur. Kopplingen till hållbar utveckling är svag i kursbeskrivningen för fysik. En snarlik beskrivning finns i kursmålen för kemi, men med tydligare koppling till hållbar utveckling (sid.147-148). En ännu tydligare koppling till hållbar utveckling upplever vi finns inom de samhällsorienterande ämnena. Inom geografin behandlas sådant som befolkningsströmmars påverkan på miljö och klimat, klimatförändringars påverkan på såväl natur som samhälle och ojämlik fördelning av naturresurser. Här ser vi en vilja till problematisering som saknas i beskrivningen för de naturorienterande ämnena (sid.162-163). Den problematiseringen fortsätter i samhällskunskapen, där de ekonomiska och sociala aspekterna av hållbar utveckling ligger i fokus (sid.199, 203).

Kursmålen är så formulerade att läraren har stora möjligheter att på egen hand utforma kursen (Skolverket, 2011). Det ligger på rektorn att se till att det ges utrymme för ämnesövergripande kunskapsområden (Skolverket, 2011), även om hållbar utveckling inte ges som ett exempel på ett sådant.

Kravet på att sammanföra de ekonomiska, ekologiska och sociala aspekterna av hållbar utveckling, svårigheterna med att definiera själva begreppet hållbar utveckling (Bursjö, sid.47), samt de vaga formuleringarna i styrdokumentet (Bursjö, sid.10) gör att lärarkåren har svårt att implementera ämnesinnehållet i undervisningen.

Hållbar utveckling och didaktiska konsekvenser

I sin avhandling Curriculum in the Era of Global Development menar Benjamin Knutsson att hållbar utveckling är ett teoretiskt avgränsat kunskapsinnehåll som kan förstås på ett flertal olika sätt, men med vitt skilda didaktiska konsekvenser. Jämfört med traditionella skolämnena, som finns väl definierade med kursplaner, kursmål o.s.v., så är kunskapsinnehållet hållbar utveckling betydligt vagare i konturerna (sid.276).

Knutsson menar också att läroplanen är öppen för ideologiska och politiska tolkningar, och då dessa olika krafter försöker positionera sig i den demokratiska processen blir läroplanen ett spelfält för kompromisser (sid.81-82). På senare tid, menar Knutsson, att dessa spänningar har undervärderats, eller kanske även ignorerats. Om de politiska och ideologiska motsättningarna som finns inbyggda i kunskapsinnehållet hållbar utveckling förnekas kan hållbar utveckling istället uppfattas som avpolitiserat ”sunt förnuft” (sid.211).

Knutsson har skapat en typologi med fem modeller, där var och en motsvarar en form för hur undervisning för hållbar utveckling bedrivs. En sammanfattning av dessa fem modeller ser ut som följer:

”Fostran till den vite mannens börda”, som symboliserar den industrialiserade världens skuld till tredje världen. Vi i väst (de aktiva) vill undervisa och hjälpa den tredje världen (de passiva) i miljöfrågor, men som en envägskommunikation där vi utesluter dialog och samarbete. ”Vi” har något som ”de” behöver, och det är ”vi” som är skyldiga att lyfta dem ur deras tillstånd av underutveckling. I gengäld utmålar vi dem, den underutvecklade delen av världen, som lyckligare och mer harmoniska, de besitter därmed egenskaper som vi i väst anser ha gått oss förlorade.

”Fostran till entreprenörskap och konsumtion för hållbar utveckling” syftar till att utveckla befintliga konsumtionsmönster så att de i högre grad bidrar till en hållbar utveckling. Genom social ingenjörskonst och konsumentens val av hållbara produkter kan vi rädda planeten utan att vi i någon högre grad behöver förändra eller ifrågasätta våra nuvarande kapitalistiska levnadsmönster.

”Fostran till radikal solidaritet och miljömedvetenhet” syftar till att lära eleverna att bli solidariska och medvetna medborgare, som om de i grunden är egocentriska individer. Solidaritet är språngbrädan som används för att bekämpa orättvisor, fattigdom och överutnyttjande av sociala och ekologiska resurser. Globalisering polariserar världen ekonomiskt, och ger områden med knappa resurser små möjligheter till att utveckla mot en hållbar utveckling.

”Fostran till kritisk reflexivitet” riktar in sig på hur vi som individer uppfattar vår omvärld. Kampen står mot rasism och etnocentrism, och vägen dit går via reflektion och ifrågasättande av befintliga världsbilder. Fokus ligger på ”oss” och ”vi”, och vi ska utbilda oss till att förstå vår roll i en global postkolonial kontext. När vi kan se bortom etnicitet och nationalitet som bas för identitetsskapande har vi en bra grund för globalt samarbete.

”Fostran till tvärvetenskapligt tänkande” vill använda sig av vetenskapliga förhållningssätt för att undersöka globala fenomen, och därigenom skapa förståelse för hur de ska åtgärdas. Det är en tro på att ökad kunskap om globala frågor, i motsats till aktiv handling, ska ge oss förståelse för hur globala orättvisor uppstår. Vägen dit går via tvärvetenskapligt samarbete för att få en mångdimensionell förståelse av de globala problemen. Förståelse är viktigare än förändring

Fem möjliga modeller som finner sitt stöd i läroplanens texter trots att de står för vitt skilda pedagogiska alternativ. Dessa alternativ återspeglar i sin tur konkurrerande politiska och ideologiska åsikter i läroplanen, enligt Knutsson (sid.213-256). Knutsson poängterar att som regel används inte endast en modell vid undervisning, utan de kombineras mer eller mindre slumpmässigt.

Hållbar utveckling i opinionen

I rapporten *Kommunpolitikerns och kommunchefers syn på klimatförändring och anpassningsbehov* (FOI, 2012) redovisas resultatet av en enkätundersökning som riktades till politiker och chefer i 63 kommuner år 2011. De har fått svara på frågor om hur de ser på frågor som rör klimatförändring, -anpassning och -information. Studien visar att dessa kommunala chefer och politiker kan delas in i tre grupper. De som kallas klimatövertygade uppgår till 30% av de tillfrågade, de osäkra 61%, och klimatförnekare 9%. Med klimatövertygad menar de någon som tror att en klimatförändring existerar, och att det är människan som har orsakat den. Klimatförnekare är den som inte tror att det finns en klimatförändring, eller inte tror att människan är upphov till klimatförändringar.

Trots att majoriteten av forskarsamhället är övertygade om att det är människan som är skuld till klimatförändringarna så är det bara 30% av kommunala beslutsfattare som är övertygade, samt att majoriteten är osäkra.

Det framgår inte om rektorer har ingått i undersökningen, eller i vilken grad de eventuellt har ingått. Det kan trots det finnas skäl att anta att resultatet kan ge en fingervisning om opinionsläget bland rektorer i stort.

Förståelse av nya begrepp

Helena Korp (2003) beskriver i *Kunskapsbedömning* ett antal lärandeprocesser. Hon beskriver hur lärande kan definieras antingen som en kvalitativ förändring kontra en kvantitativ förändring av hur någon uppfattar något. En kvalitativ förändring kan jämföras med Piagets begrepp *ackommodation*. Det innebär att en person som ställs inför ett fenomen som inte passar in i befintliga tankemönster, en kognitiv konflikt, måste modifiera dessa mönster för att kunna göra fenomenet begripligt.

Piaget använder sig också av begreppet *assimilation* (Säljö, 2010) som närmast motsvarar lärande som kvantitativ förändring. Vid *assimilation* uppstår inga kognitiva konflikter då det som man lär sig redan passar in i en befintlig världsbild.

3. Metod

Vår vetenskapliga ambition är att undersöka huruvida det finns en tendens till ett samband. Vi har arbetat jämte insikten om att vår studie, genom karaktären på frågeställningen och dess givna ramar med avseende på tid, närmast kan beskrivas som en pilotstudie.

Metodval

För denna studie väljer vi att göra en kvalitativ samtalsintervjuundersökning. Vi är främst intresserade av hur rektorerna uppfattar och resonerar kring begreppet hållbar utveckling, och inte av svar som kan kategoriseras som sanna eller falska. Då vi inte kan förutse vilka svar vi kan tänkas få, anser vi att samtalsintervjun är den metod som passar syftet bäst. Den metoden ger också möjlighet till direkt uppföljande frågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wägnerud, 2007). Med kvalitativ menas att vi främst söker nyanserade beskrivningar av hur de intervjuade, respondenterna, tolkar och använder sig av vissa specifika begrepp.

Fenomenografi

Vår metod kan också beskrivas som fenomenografisk. Det är en forskningsansats där uppfattningsbegreppet är centralt (Alexandersson, 1994). Uppfattning är den mening och det värde en individ ger något i dess omvärld. Denna relation mellan individ och omvärld är dynamisk, då relationen förändras om det sker en förändring av kontext eller situation. Exempelvis, om vi får nya erfarenheter kan vår uppfattning av omvärlden påverkas.

För att säkerställa att vi får reda på vad respondenterna avser när de beskriver något så urskiljs vad som beskrivs och hur det beskrivs. Vad- och hur-aspekten kan sammanfattas som, i vårt

fall, att respondenterna först måste ha en uppfattning om vad hållbar utveckling är innan de kan resonera kring vad hållbar utveckling innebär och vad den kan göra. Om det finns särskiljande åsikter bland respondenterna om vad ett begrepp innebär så kommer det påverka hur de resonerar kring det. Detta hjälper till att säkerställa validiteten.

Urvalsgrupp

Ursprungligen planerade vi att intervjua såväl rektorer som lärare och elever. Tanken var att utsagorna från rektorerna ska balanseras mot vad lärare och elever berättar. Vi ville helt enkelt stämna av om det fanns en överensstämmelse mellan hur rektorer resonerade kring kunskapsinnehållet hållbar utveckling, och om hur lärare och elever uppfattade hur det resonemanget vidarebefordrades vidare till dem.

Vi väljer istället att fokusera på rektorerna enbart. Att inkludera både lärare och elever i vår undersökning kan bli för tidskrävande, dels anser vi att det inte hade tillfört så speciellt mycket till undersökningen eftersom vi främst vill veta hur rektorerna resonerar kring hur deras åsikt kring hållbar utveckling kan ha en påverkan på hur verksamheten bedrivs på skolan, inte nödvändigtvis hur den faktiskt genomförs.

Vi väljer att skapa en urvalsgrupp med sex rektorer. Urvalskriterierna är att de ska vara ansvariga för högstadiet på respektive skola, samt att alla skolorna ska vara förlagda i samma kommun. Högstadiet, för att rektorerna då är ansvariga över elever som själva kan vara kapabla att resonera kring hållbar utveckling. Från samma kommun, för att skolorna ska ha så likartade ekonomiska och skolpolitiska förutsättningar som möjligt. Visserligen kan förutsättningarna fluktuera sinsemellan stadsdelsförvaltningarna, men vi anser att en viss variation är att föredra framför maximal homogenitet då vårt fokus ligger på rektorernas utsagor i första hand.

Vid urvalet väljs skolorna genom lottning. Därefter skickas ett informationsbrev ut (bilaga 1), varpå vi ringer upp för att fråga om vi får besöka dem för en intervju (Esaiasson et al., 2007). På grund av ett stort antal nekande svar får vi göra om denna process ett antal gånger.

Några tankar som väcks i samband med att vi arbetar med att få ihop en urvalsgrupp är huruvida det finns en problematik i det faktumet att vi får så många nej ifrån de vi önskar intervjua. Uppskattningsvis får vi tre-fyra nej för varje respondent som tackar ja till att bli intervjuad av oss. Frågan vi ställer oss är hur det stora antalet nekande svar påverkar urvalsgruppens sammansättning.

Så gott som samtliga av de som tackade nej till att medverka hänvisar till tidsbrist. För oss som studenter är det ett argument som det är mycket svårt att ifrågasätta, vi ber ju ändå om att de ska avsätta värdefull arbetstid för något som ligger utanför deras primära arbetsuppgifter. Samtidigt kan vi inte veta om det finns ett annat övergripande skäl till att de väljer att avstå. För ett antal kan det vara så att de saknar intresse i ämnet hållbar utveckling, eller att de känner att de inte är insatta nog. På motsvarande sätt kan det vara i den grupp som valde att tacka ja. De som känner att de har något att tillföra till diskussionen om hållbar utveckling, exempelvis på grund av ett personligt engagemang i frågan, kan mycket väl vara överrepresenterade i ja-gruppen.

När gruppen satts samman kunde vi konstatera att våra farhågor inte besannats. Vi fick en bra spridning såväl geografiskt som socialgruppsmässigt. Vi uppfattar det inte heller som att ett påtagligt intresse för hållbar utveckling var anledningen till att våra respondenter tackade ja.

Frågor och intervjuer

Utifrån vår frågeställning och den teori vi tagit in genomför vi en provintervju med en rektor på en gymnasieskola i en angränsande kommun. Den rektorn är visserligen inte representativ för den urvalsgrupp som vi önskar undersöka men vi hoppas att den ska ge oss en fingervisning om hur de kommande intervjuerna kan fortlöpa, samt om det finns fler frågeställningar som vi önskar få svar på. Vi kan också känna oss för om de frågor vi ställt upp är relevanta för vår frågeställning, samt om de fungerar väl i ett öppet samtal mellan intervjuare och respondent (Esaiasson et al., 2007). Frågorna följer två huvudstråk: det ena är kommunikation och ledarskap, det andra är hållbar utveckling.

Denna uppsättning grundfrågor (bilaga 2) används sedan som en intervjuguide (Esaiasson et al., 2007). Syftet med dessa frågor är primärt att vi, som ovana intervjuare, skulle kunna använda dem som stöd och ”komihåg” i mötet med våra respondenter. Denna intervjuguide kan sedan fungera som igångsättare av friare samtal, med följdfrågor som är individuella för respektive respondent.

Utifrån de inledande intervjuerna utvecklas också vissa nya frågeställningar som infogas i vår frågerekord. Dessa frågeställningar är ofta inspirerade av svar vi fått i tidigare intervjuer. På samma sätt skärptes, eller omformulerades, några av de ursprungliga frågorna allteftersom vi lärde oss mer om hur vi ville genomföra intervjusituationerna. På så sätt skulle man kunna säga att det finns en viss karaktärsskillnad på den första respektive den sista intervjun. Även om vi personligen hade kunnat eftersträva en större förtrogenhet men intervjun som undersökningsverktyg så ser vi inte denna inkonsekvens som något större problem, då vi aldrig eftersträvat att varje intervju ska följa en formell frågedramaturgi.

En fråga som vi ställer till respondenterna är om de har något favoritprojekt, eller liknande, som de upplever att de lyckats genomföra. Denna ”hjärtefråga” behöver inte ha någon som helst anknytning till hållbar utveckling. Det vi är nyfikna på är om ett engagemang för en sak kan inverka på hur undervisningen bedrivs, oavsett vad denna sak är. Frågan hör således inte ihop med de andra frågorna vi ställer, men svaret kan eventuellt användas som jämförelsepunkt.

Samtalen spelas in på en mobiltelefon, med respondentens godkännande. Detta för att inte missa något av det som sägs, och för att kunna fokusera på samtalet. Ljudfilerna förs över till dator, därefter transkriberas intervjuerna ordagrant innan analysarbetet. För att undvika intervjuareffekter strävar vi efter att genomföra intervjuerna tillsammans (Metodpraktikan, 2010). Det kan vi göra vid alla tillfällen utom ett. Kvale & Brinkmann (2009) menar att en inspelning är en abstraktion av den ursprungliga intervjusituationen, då fysisk närvaro med kroppsspråk och gestik inte längre kan förnimmas. På samma sätt är utskriften en abstraktion av inspelningen, utan den mänskliga röstens nyanser och frasering. Ur en transkriberad text kan man finna information som undgick intervjuerna vid samtalet, men utskriften saknar delar av intervjutillfallets kontext (Kvale & Brinkmann 2009). Det var också ett skäl till att vi i önskad genomföra intervjuerna tillsammans. Det garanterar inte att våra respektive upplevelser av samtalen blir samstämmiga, men vi befinner oss åtminstone tillsammans med respondenten och tagit del av dennes kroppsspråk och rörelser.

Hermeneutik

När vi ber våra respondenter om deras tolkning av begreppet hållbar utveckling ger de oss en förklaring som vi som forskare måste tolka. Den tolkningsmodellen bygger på hermeneutiken, vilket är en metodlära om förståelse och tolkning av fenomen och mening, samt är en beskrivning av de villkoren under vilka vi kan tolka och förstå de fenomen och meningar vi önskar undersöka (Gilje & Grimen, 2007).

För att kunna göra en rättvis tolkning av respondenternas utsagor måste vi förstå det sammanhang som respondenterna verkar i. Det respondenterna berättar ska uppfattas mot den fond som utgörs av deras tidigare yrkeserfarenheter, personliga ställningstaganden och erfarenheter, samt den yrkesroll de befinner sig i för tillfället (Gilje & Grimen, 2007). Det går inte att skapa förståelse av delen, om inte helheten tas med i beräkningen.

Denna förförståelse är grundläggande för såväl de intervjuade som för oss som forskare. Det grundraster som bildas av våra bakgrundserfarenheter är det vi baserar vår tolkning på. Dels gör våra respondenter sin tolkning av ett fenomen, något som vi sedan måste tolka i vår tur. Sådan dubbel hermeneutik (Gilje & Grimen, 2007) innebär att vi måste beakta såväl respondenternas förförståelse för de olika fenomen vi önskar studera, som vår egen förförståelse.

För att kunna förstå de enskilda fenomenen måste man också förstå den kontext dessa fenomen befinner sig i, och vice versa. Denna hermeneutiska cirkel knyter ihop det vi önskar tolka med förförståelsen och med den aktuella kontexten (Gilje & Grimen, 2007). När vi studerar vårt insamlade material gör vi det med ett teoretiskt förstoringsglas som är baserat på vår gemensamma förförståelse. Med det förstoringsglaset tittar vi såväl på de enskilda frågeställningarna som det sammanhang dessa frågeställningar befinner sig i. Det är först när dessa två perspektiv kombineras som en förståelse kan vara möjlig.

Studiens tillförlitlighet

Syftet med studien är att undersöka huruvida respondenternas åsikt om hållbar utveckling har någon påverkan på hur undervisningen bedrivs på respektive skola. Vårt forskningsunderlag är baserat på vad respondenterna väljer att berätta under intervjutillfället. Vi som forskare bestämmer därmed att vi inte har för avsikt att samla in material från exempelvis lärare eller officiella dokument som bekräftar eller förkastar respondenternas utsagor. Det finns därför en risk att respondenterna ger oss svar som inte motsvarar faktiska förhållanden. Allt vi kan göra som forskare är att förhålla oss kritiskt till respondenternas svar i analyskedet, och i varje enskilt fall göra en bedömning av svarens värde.

Forskningsetik

Vetenskapsrådet har konkretiserat fyra allmänna huvudkrav på forskningen för att garantera att respondenternas integritet skyddas.

Informationskravet innebär att de intervjuade upplyses om studiens syfte, och i stora drag hur vi avser att genomföra den (Vetenskapsrådet 2002). Respondenterna ska inte undanhållas information som kan tänkas påverka villigheten att delta i undersökningen. De ska informeras

om att deltagandet är frivilligt, och att de har rätt att närsomhelst avbryta sin medverkan i studien utan negativa konsekvenser för denne.

Samtyckeskravet innebär att forskaren på förhand ska inhämta samtycke från samtliga intervjuade (Vetenskapsrådet 2002). I de fall där det är aktuellt bör samtycke inhämtas från förälder eller vårdnadshavare.

Konfidentialitetskravet innebär bland annat att respondenterna avidentifieras i forskningsmaterialet. I vårt fall innebär det att uppgifter om namn, arbetsplatser, alltför detaljerade miljöbeskrivningar och orter utelämnas i forskningsmaterialet (Vetenskapsrådet 2002). Det gäller också vid avrapportering, såsom muntliga framställanden för andra än projektpersonal.

Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in om enskilda personer endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2002).

I samband med att vi frågar våra respondenter om de vill delta i studien informeras de om studiens syfte, villkor och förutsättningar enligt kraven ovan. Initialt bifogas informationen i den förfrågan som skickas som brev till de vi önskar intervjua. På grund av tidsbrist är vi tvungna att övergå till att söka respondenter via telefon. De som väljer att delta i studien får då villkoren för studien skickade till sig via e-post i god tid innan intervjun.

4. Analys och resultat

Detta kapitel består av fyra avsnitt. I de tre första avsnitten presenterar vi var för sig, tre olika kategorier som våra respondenter har gemensamt. Dessa kategorier kallar vi ”En administrativ syn på hållbar utveckling”, ”Nya etiketter på gamla begrepp” och ”Ett beroende av lärares engagemang”. Vart och ett av dessa avslutas med en kort sammanfattning av resultatet. I det fjärde avsnittet lyfter vi in resultaten från vart och ett av de tre tidigare avsnitten och söker samband som anknyter till vår frågeställning.

En administrativ syn på hållbar utveckling

Brundtlandrapporten (1986) poängterar vikten av integration av de miljömässiga, sociala och ekonomiska aspekterna av hållbar utveckling. Grundtanken är att det är svårt att genomföra en varaktig förändring på exempelvis det miljömässiga planet om inte de sociala och samhällsekonomiska förutsättningarna samtidigt förändras. Symbiosen behövs för att skapa ett helhetsperspektiv (SOU 2004:104).

En av de frågor vi ställde var hur våra respondenter förstår begreppet hållbar utveckling. Svaren handlar oftast om handgripliga miljömässiga åtgärder på det lokala planet.

Respondenten Sven:

Jag använder klimatsmart väldigt mycket... Inte så mycket hållbar utveckling men det är ju också ett begrepp som man använder i vissa sammanhang. Men jag har funnit det att klimatsmart det fattar alla vad det är och alla vill vara smarta... så därför är det bättre att säga det

[...]

Hur arbetar ni här på skolan med hållbar utveckling idag?

Alltså det vi gör konkret... Det är ju att... vi samlar in kontorspapper, det vill säga till något återvinningshus som vi har här. Glödlampor, lysrör... allt sådant. Elektroniska apparater som upphör att fungera. Allt sådant samlar vi. Sen när det gäller inköp så är vi ju styrda då utav upphandlingsbolagen, där allting är upphandlat, klimatsmart. Så att allt vi köper in, alla... inköpslistor... alla leverantörer vi har så säljer de bara... produkter som är godkända. Sen så finns ju detta med i undervisningen naturligtvis, samhällskunskap, kemi. I hemkunskapen pratar man väldigt mycket om detta så... Vi jobbar också med, vi städar. Varje månad så går ett arbetslag ut och städar skolans område.

Det är elever då eller?

Ja, så att det gör vi också och kastar då i sopsäckar som sedan läggs i någon återvinningscentral på rätt ställe

Hur ser det ut när eleverna t ex arbetar med samhällskunskapen, har du något exempel på det?

Nä jag kan inte säga det, nej. Jag har inte varit med på någon sådan lektion så jag vet inte hur man lägger upp det rent metodiskt. Jag vet att vi har haft klasser som har varit på Renova, där ute i Sävedalen. Dom har varit på reningsverk och tittat och så, studiebesök ja. Dom pratar om, vad heter det, kretsloppsprincipen å sådana saker, men exakt, det vet jag inte. Det är inte mitt uppdrag.

Här beskriver respondenten hur han anser att hållbar utveckling används på den skola där han är verksam. Det handlar om upphandling, om att se till att förutsättningarna finns för en effektiv sopsortering, och om att eleverna ska hjälpa till att hålla närområdet städlat och fint. Han säger sig veta att eleverna lär sig hållbar utveckling i SO, NO och hemkunskapen, men inte i detalj hur eftersom det inte är hans uppdrag.

När vi ber respondenten Sven förtydliga hur hållbar utveckling, konkret och pedagogiskt, visar sig på skolan får vi följande svar:

Det är väl de här återvinningslådorna som finns i varje klassrum, där man skall lägga kontorspapper. Det är väl det som är tydligt. Jag vet att i bamba så komposterar de i speciella skåp, tror jag, som körs iväg någonstans.

Matresterna?

Ja, nu är inte jag chef för den verksamheten men jag vet jag betalar ganska mycket för de här skåpen.

Även här blir hållbar utveckling ett miljömässigt problem som kräver sin administrativa lösning.

Också i nästa exempel är respondentens syn på hållbar utveckling i princip en spegling av det som hon genomför på sin arbetsplats:

Respondenten Anna-Karin:

Ja ja det är ju detta då, om vi går tillbaka till min tanke om vad det är då, så har vi ju precis genomfört det som krävdes för att bli miljödiplomerade och det är ju mycket alltså. Vi har tittat över pappersförbrukning, vi har tittat över energi, vi har bytt alla lampor som krävs och vi har ändrat vårt sopsorteringssystem så att vi, vi hade en trist stor hemsk container här utanför som man har använt i hundra år som försvann och vi byggde upp ett miljöhus som vi har på utsidan här... eh... Kopiera på två sidor istället för en, alltså vi har genomsökt, ja alla rutiner vi har och de är inte få alltså, som eh. Ja för att arbeta så klimatsmart som möjligt

Om man tänker sig pedagogiskt, ihop med eleverna, hur ser arbetet med hållbar utveckling ut där då?

Alltså, nu är jag på lite tunnare is, när ni ställer frågan men jag vet ju alltså... de ingår ju i... i hemkunskapen så har de det i sitt ämne, det vet jag säkert, där de också aktivt sorterar och bär till rätt ställe och så där, med avfall och så. Och jag vet att det ingår i deras kursplan. Och det gör det även på NO-sidan och jag är osäker på... jag kan inte redogöra för hur, helt enkelt. Men jag vet att det ingår i deras kursplaner och vad de ska ta med.

Miljödiplomeringen, involverar det eleverna, har de någon relation till det diplommet?

Inte särskilt mycket förutom att de så klart blivit involverade i våra ändrade rutiner men de har inte varit med och arbetat fram det, utan det är väldigt mycket pedagogerna kan jag säga och, vaktmästarna i hög grad. De har hjälpt till jättemycket.

Fokus på en praktisk-administrativ miljöaspekt återkommer även här, i form av det arbete som lagts ner för att kunna bli en miljödiplomerad skola. Precis som i exemplet med Sven så anser Anna-Karin att sopsortering är en del av skolans pedagogiska uppdrag när det gäller hållbar utveckling. I övrigt ligger ansvaret hos lärare i NO- och hemkunskapsämnena, vilket Anna-Karin anser sig ha dålig kunskap om.

Exemplen ovan visar hur rektorerna använder begreppet hållbar utveckling som något som främst förekommer praktiskt i skolans funktion, och sällan visionärt eller som ett samhällligt mål. Byggandet av soprum och återvinningsstationer kan dessutom anses vara något som har ålagts dem som en del av det kommunala uppdraget.

Respondenten Magnus:

Hur arbetar ni här på skolan med hållbar utveckling idag?

Jag skulle vilja säga att det mesta vi gör är vad som sker i NO och SO, det väl det som ligger mest... Tror att jag skulle säga att det är så. Temadagar är inte det som... Vi har inte någon miljötemadag som ligger in stadigt som miljövecka eller något sådant [ohörbart] Det är nog det som är den viktigaste delen, det är SO och NO undervisningen. Hemkunskap det kommer in där också. Och slöjd, man pratar materialval men jag menar, ungarna, vill de använda jakaranda och allt vad det heter, sådant där, och göra någonting snyggt och så... -Ja, vi har inte det materialet, och så ser det ut. Och aluminium, nej, vi använder järn i så fall. Diskussionen kommer ju in i flera ämnen.

Om man tittar på vilka projekt ni håller på med här på skolan vilka tycker ni att ni har lyckats med när det gäller just sådant som hållbar utveckling?

Alltså jag skulle vilja säga att det är inte i huvudsak i projektform vi jobbar utan det är när dom till exempel i teknik jobbar med hållfasthetslära så jobbar de med spagetti och gör broar av spagetti för att känna hur mycket det funkar och lägger ihop 10 spagetti pinnar eller om du tar 50 å buntar ihop dom så dom får jobba med hållfasthetslära... Jag vet inte det, det är inte i projektform som är det viktiga utan det är att det kommer in i ämnena.

Vi formulerar om frågan till vilka mål ni har satt upp som ni skulle vilja utveckla i verksamheten.

Av de här höga målsättningarna som ni tidigare har satt upp, vilka upplever du att ni bäst har lyckats med?

Inom hållbar utveckling då eller?

Ja, eller överhuvudtaget.

Ja alltså, så konkret är det inte men det är klart att det vi gjorde, vi jobbade när vi byggde om så att de fått en pappersåtervinning och miljöåtervinning och vi byggde om hela soprummet, då var ungarna med på den och det var ganska lyckat tycker jag.

Den där städningen som jag inte är särskilt förtjust i, att man ska gå ut vid ett enda tillfälle blir mera jippobetonat, det byggde på belöningar. Man började i fel ände på det. Alltså det här när eleverna ska städa...

Håll Sverige rent?

Ja, Håll Sverige rent. De öste ut... de fick gå på bio, de fick gå på Liseberg och de fick en massa tröjor, och de fick en massa saker från början, och sen så blev det ingenting! Jag menar, börja lite snällt och så trappa upp det i så fall, men de började i fel ände. Istället för att göra jippo, att man kör en gång per år, så bättre att adoptera en yta istället. Så att säga, den fotbollsplanen där det är 3M som har hand om de, och busshållplatsen den kan 4P ta hand om. Alltså man kan adoptera ytor istället. Den idén har jag sått hos medarbetarna där borta så att de känner att det går att hantera, men vi är inte där så att vi har inget sådant.

Även i ovanstående exempel återkommer soprummen, återvinningsstationerna och städningen av närmiljön. Magnus ger sopsortering ett pedagogiskt värde när han beskriver hur barnen involverades i bygget av det nya soprummet. Han lanserar också en idé om att eleverna ska lära sig att ta ansvar för sitt närområde utanför det direkta skolområdet via ett system där de tilldelas "städzoner". Användningen av spaghetti i NO-undervisningen, samt bruket av enklare material i slöjden ges ett miljömässigt värde, vilket snarast kan uppfattas som en rationalisering i sammanhanget.

Respondenten Ulf är rektor för en innerstadsskola, området där den ligger är visserligen populärt att bo i men är känt för att plågas av sociala problem. Kanske därför vill han lyfta frågan från det miljömässiga, och istället fokusera på social hållbar utveckling.

Hur definierar du begreppet hållbar utveckling?

Ja alltså, det finns ju både... det finns ju social hållbar utveckling också. Jag tycker att det är en ganska vid fråga... För mig handlar det mycket om att tillvarata de resurser man har. Eh, jag är inte så inne på att... Många tänker väl

på att det skulle vara miljömässigt hållbar utveckling. Jag skulle nog väga in en social dimension där också.

Hur tänker du med den sociala dimensionen då?

Nja, alltså ungefär som med den miljömässiga dimensionen. Hur gör vi med de resurser vi har, hur tar vi hand om dem? De elever, den personal, de föräldrar som jag svarar gentemot.

Respondenten visar ett intresse för den psykosociala situationen på skolan och i dess närmiljö, och hur alla inblandade ska orka med under sådana förutsättningar. Perspektivet är även i det här exemplet centrerat till skolmiljön, och i form av ett handgripligt problem som måste lösas här och nu.

Sammantaget uppfattar respondenterna hållbar utveckling som främst av allt en administrativ uppgift. Administrativt ledarskap tillhör också en rektors ansvarsområde där sådant som ekonomi, marknadsföring, kommunikation, organisation, och omsorg om såväl den psykosociala som den fysiska miljön (Skolverket, 2011a). Det stämmer väl överens med den bild som rektorerna ger i citaten ovan. Hållbar utveckling innebär här att se till att arrangera skolmiljön på ett sådant sätt att sopsortering och återvinning kan ske på ett smidigt och effektivt sätt. Det kan också innebära att se till att den psykosociala miljön är så bra som det bara är möjligt, för att ge eleverna och personalen de bästa möjligheterna till en väl fungerande arbetsplats.

Däremot poängterar Skolverket att rektorn också har ett ansvar för att pedagogiken utvecklas på respektive skola. (Skolverket, 2011a). Oavsett om det sker via klassrumsbesök eller styrning så tolkar vi respondenternas svar att intresset för att utveckla en pedagogik för hållbar utveckling är svagt. En respondent menar även att det inte tillhör hans ansvarsområde.

Ärlestig (2008) menar att det finns ett osynligt kontrakt mellan rektorer och lärare. Så länge rektorerna låter lärarna ta det pedagogiska ansvaret så lägger lärarna sig inte i det administrativa ansvaret. Det kan vara en tänkbar orsak till att rektorer tar ett relativt litet ansvar för vad som händer i klassrummet, trots att de har den befogenheten.

Nya etiketter på gamla begrepp

En tolkningsaspekt av begreppet hållbar utveckling är att definitionen är rätt lös i konturerna, och kan låta sig förklaras på ett flertal sätt (Björneloo, 2006; Bursjö, 2011). Det kan visa sig när respondenterna ska ge sin förklaring av vad hållbar utveckling betyder för dem.

Respondenten Magnus:

Hur definierar du begreppet hållbar utveckling?

Ja, alltså, hållbart, det finns fler perspektiv. Arbetet som man utför ska vara hållbart. Alltså, man ska inte knäckas för sitt arbete, väldigt bra definition och att det vi gör är hållbart för naturen, för ehh ur energisynpunkt. Att det är uthålligt att man kan klara av att göra... det man gör ska man kunna fortsätta utan att vare sig vi eller naturen tar stryk av det.

[...]

Men i skolans värld så har vi kanske använt det i en tioårsperiod om vi går bakåt. Eh, man tänker på miljön, och sen så väver man ihop det med att man tänker på personal. Att det ska vara hållbart, och till exempel att sta'n har bytt namn på det som hette Nöjd medarbetar index numera heter Hållbart medarbetar engagemang. HME i stället för NMI.

Det blir lite bullshit om man inte fyller det ordet med ett innehåll haha, så någonstans så är det ju att det ska vara hållbart, och att vi har en massa saker som ska göras. Och de sista åren har vårt arbete gått ut på att vi ska tänka hur gör vi smart, hur arbetar vi smart? För att orka med det vi ska göra, och inte brännas ut eller knäckas av jobbet. Så det är nog mer det perspektivet som är skolans.

När Magnus beskriver sin definition av hållbar utveckling kommer han tidigt in på personalens arbetsmiljö, något som han som rektor har som sitt ansvarsområde. Han nämner därefter miljö som ytterligare ett element i definitionen, varpå han återgår till arbetsmiljön och hur viktig den är. Under intervjun blir det påtagligt att arbetsmiljö är något som har legat honom varmt om hjärtat under en längre tid.

Respondenten Anna-Karin:

Finns det något projekt som du tycker att du har lyckats med i egenskap av rektor om man tänker då i banor om hållbar utveckling?

Hur tänker ni när ni pratar hållbar utveckling, tänker ni också liksom på den allmänna hälsan, alltså människornas hälsotillstånd, tänker ni på det när ni pratar hållbar utveckling? För i så fall kan jag tänka organisation, och så. Att jag kan vara nöjd över att jag har organiserat det bra. Att jag har gjort det möjligt att arbeta som jag tycker effektivt, tidsmässigt men ändå att jag har arbetat mycket med organisationen för att den ska vara bra. För att människor ska må bra. Och där kan jag känna att jag varit nöjd, men på den förra skolan mätte jag dåligt över hur dåligt vi utnyttjade själva miljöfrågorna så det kan jag inte vara stolt över faktiskt.

Respondenten Anna-Karin gör också en tydlig koppling mellan arbetsmiljö och hållbar utveckling. Perspektivet är lokalt då hon knyter sin egen organisatoriska förmåga till personals och elevers välmående.

Inför intervjun med responderten Magdalena börjar hon med att fråga om hon kan få gå och lyssna på en grupp flickor innan vi sätter igång med intervjun. När hon kommer tillbaka berättar hon om att flickorna hade en grupp som arbetade med att stärka tjejers självförtroende. De ville visa vad de åstadkommit och såg det som naturligt att be Magdalena att ta del av det. Rektorn berättade spontant om andra åtgärder och projekt på skolan som rörde elevdemokrati och barns rättigheter.

Respondenten Magdalena:

Hur skulle du definiera begreppet hållbar utveckling?

[...] Åh, då är det allt ifrån miljöfrågor till i och u-land. Till att man själv är delaktig, trygghet och trivsel, barnkonventionen, lust å lära... så det är hela spektrat.

[...]

Men sådant som kompetensutveckling, hur ser den ut för lärarna här?

Ja, det har varit väldigt olika. Dels utifrån miljöperspektivet så har ju all personal gått utbildning på ekocentrum, eh... utifrån det perspektivet. Vad det gäller det sociala och vad det gäller barnkonventionen med demokrati och hur man är mot varandra, och tänka i och u-land, så har vi utbildat all personal via UNICEF och Rädda Barnen. Så där är de utbildningsinsatserna. Och sen har vi haft en projektledare, en lärare, som är insatt i frågorna som har läst hållbar utveckling, som har drivit frågan och stöttat arbetslagen i fortsatt arbete.

Det är i dessa två frågor som Magdalena nämner miljöarbete som en del av hållbar utveckling. I bägge fallen växlar hon över till att koppla hållbar utveckling till frågor om barns rättigheter och elevdemokrati. Barnkonventionen, UNICEF och Rädda Barnen är något hon återkommer till ett flertal gånger. När hon beskriver vad som har gjorts på skolan när det gäller hållbar utveckling nämner hon hur elever deltar i utvärderingar och undervisningsplanering. Sammantaget blir upplevelsen att det är i frågor som rör barns rättigheter som Magdalenas engagemang finns, och det har också fått ett konkret genomslag på hur undervisningen bedrivs på hennes skola.

Enligt läroplanen så ska skolan vara öppen för skilda uppfattningar, och se till att barnen inte blir ensidigt påverkade av den ena eller andra åskådningen (Skolverket, 2011). I FOI:s enkätundersökning (Carlsson-Kanyama & Hörnsten Friberg, 2012) framgår att trots att en majoritet av forskarsamfundet är eniga om att det är människans påverkan på miljön som är orsaken till klimatförändringarna så är 61 % av de tillfrågade kommunala cheferna och politikerna osäkra på om det är så det förhåller sig. Det kan tyda på att flertalet ser klimatförändringarna som en åsiktsfråga, och som sådan är forskarsamhällets ståndpunkt bara en åsikt bland andra.

Alla våra respondenter har en åsikt om vad hållbar utveckling är. Fem av de sex kopplar ihop hållbar utveckling med miljöarbete. Däremot är det ingen av våra respondenter som säger sig ha försökt att aktivt skapa mening till begreppet hållbar utveckling. Med meningsskapande menar vi att de har försökt att sätta sig in i vad hållbar utveckling innebär, och om det på något vis utmanar den bild av begreppet de hade innan. Det hade kunnat ske via vidareutbildning, kompetensutveckling, seminarier eller att på egen hand söka informationsmaterial eller litteratur i ämnet.

Helena Korp (2003) skriver att lärande kan beskrivas antingen som en kvantitativ förändring, eller som en kvalitativ förändring. Den förra innebär att man lär sig mer av något som redan passar in i befintliga kognitiva scheman, den senare att existerande kognitiva scheman måste ändras för att den nya kunskapen ska bli förståelig. Kort sagt, att befintliga föreställningar utmanas av ny kunskap. För att en kvalitativ förändring ska komma till stånd måste man utsätta sig för kognitiva konflikter. Det vi ser hos våra respondenter är att de undviker denna konflikt, och istället anpassar de begreppet hållbar utveckling till befintliga kognitiva scheman. Arbetsmiljö, personalorganisation, social omsorg, returpappershantering och så vidare; allt är sådant som tillhör det dagliga arbetet på en skola, men våra respondenter benämner det som hållbar utveckling.

Ett beroende av lärares engagemang

Grundfrågan i vår frågeställning var huruvida rektorers åsikt om hållbar utveckling har något genomslag på hur undervisningen bedrivs på respektive skola. I Lära för hållbar utveckling (SOU 2004:104) påpekas att styrkraften är svag i läroplanen när det gäller hållbar utveckling. Vi har noterat att det är i kursplanerna som hållbar utveckling får en tydligare beskrivning. Det kan tolkas som att ansvaret för implementeringen av hållbar utveckling ligger huvudsakligen på lärarna, och inte hos rektor.

Tre av rektorerna i vår undersökning hänvisar till engagerade individer i lärarkåren som de som håller facklan högt i arbetet för hållbar utveckling. Av rektorernas berättelser att döma verkar de förlita sig på lärares engagemang när det kommer till att utforma hur hållbar utveckling implementeras i undervisningen.

Respondenten Anna-Karin:

Förekommer HU som ämnesinnehåll i högre grad inom vissa ämnen, i så fall vilka?

Jag skulle tro att det gör det, det är svårt ju, för att det har också att göra med det egna personliga intresset som en lärare har. Alltså har man ett intresse för en sådan fråga så kan man ju lätt lägga in det på franska också om man vill! Så det går inte att generalisera så men i kursplanerna finns det ju tydligt i Hem och konsumentkunskap till exempel, och i NO ämnena, så att det är olika, tror jag.

Märker du om det är vissa lärare som är mer intresserade?

Oh, ja. Vi har en lärare här, och hade inte hon varit så tror jag aldrig att vi hade blivit diplomerade, för det krävs jättemycket arbete, och det måste vara någon som håller i hela tiden och påminner och säger att "nu-nu-så". Så det är, det är en stor skillnad.

Vad undervisar hon i?

Hon är matte/NO lärare, och har ansvaret just nu för biologin, så det ligger inte så långt borta, haha, att hon är intresserad. Men hon är också en sådan som tar på sig lite mer än vad man kan begära. Och det är kanske det som krävs när det ska ske förändringar.

På ovanstående respondents skola har ett stort arbete genomförts för att klara kommunens krav på miljödiplomering. Tidigare under intervjun har hon beskrivit hur glad hon är för att de har lyckats genomföra dessa förändringar, men också att det har legat ett hårt arbete bakom för att nå dit. I citaten ovan antyder hon att om det inte hade varit för en enskild lärare så skulle de med all sannolikhet inte lyckats med det arbetet. Förutsättningen för att kunna genomdriva förändringar på en skola menar hon är att vissa individer av eget intresse "tar på sig mer än vad man kan begära". Det kan också tolkas som att arbete med hållbar utveckling inte ryms inom den reguljära schemalaggnings utan blir en del av ett oavlönat arbete vid sidan av de ordinarie uppgifterna.

Nästa exempel kommer från en respondent som är nytilträdde rektor på sin skola. Innan dess arbetade hon som biträdande rektor, en roll som hon tyckte gav henne en position närmare undervisningen. Hon beskriver en verklighet på skolan där man inte arbetar aktivt med hållbar utveckling, vare sig i undervisningen eller i arbetsmiljön. Det hon kan ge som exempel på hur hållbar utveckling använts pedagogiskt härrör till arbete som två lärare utförde två år tidigare.

Respondenten Vera:

Jag vet att man jobbade på NO och SO där man gör lite arbeten. Man jobbar gärna parallellt med NO och SO och då har man alltså jobbat med hållbar utveckling i några klasser och gjorde tillsammans med Universeum ett arbete. Det är två år sedan och då lade man ner väldigt mycket tid och kraft på just det, och det var ju alltså ett speciellt intresse av de lärare som tjänstgjorde då. Men sen så ska det ju vara med, det ska ju finnas i både NO och SO ämnen, och det ska väl kanske finnas i andra ämnen också, att det ska genomsyra viss del utav undervisningen. Det finns ju med som ett övergripande att det ska finnas med det här med den hållbara utvecklingen, vad som är hållbart här i världen och vad som kan hålla längre än bara korta...

[...]

Jobbar de lärarna inte kvar? Eller den eldsjälén?

Jo, hon har fått två, den eldsjälén har fått två, hon jobbar här igen nu men hon har varit hemma i två omgångar och fått två barn.

Vi har en till sådan, lite eldsjäl, som också har jobbat en hel del med detta men han har också varit hemma och då också fått två barn när han har varit pappaledig, så vi har nog inte riktigt lyckats fylla de bitarna sedan.

Respondenten nämner här två lärare som på eget bevåg engagerar sig i frågor som rör hållbar utveckling. När de, på grund av föräldraledighet, har försvunnit från skolan så har också arbetet med hållbar utveckling försvunnit som pedagogiskt innehåll. Detta trots att respondenten är medveten om att hållbar utveckling ska finnas med som ett övergripande kunskapsinnehåll.

Att delegera vidare kan också vara ett sätt att jobba på. Nedanstående exempel visar på ett medvetet sätt att arbeta just med lärares engagemang i ämnet. Respondenten betonar vikten av rektors ledaregenskaper, och det är med denna egenskap som respondenten ska hitta de krafter inom lärarkåren som är villiga att visa engagemang i frågan.

Respondenten Magdalena:

Det är det här skeppet, den här skolan ska gå åt det hållet, och då går vi åt det hållet, och då hoppar man på. Det är dumt att simma bredvid båten. Så att det känner jag, det är a och o för att saker och ting ska fästa, det är att man har en ledare som styr. Sen får man ju vänta in och hjälpa till, och några får ha flytväst under tiden, ha ha innan de kan simma ha ha. Så är det ju. Men det är klart att jag är väl den som påverkar mest. I startläget i alla fall. Sedan, andra faktorer som påverkar är ju att det finns drivkrafter ute i teamet bland personalen, för då lever det ju vidare.

Hur menar du då?

Att det finns medarbetare som tycker att det här är jättebra, det här vill vi absolut jobba med och ser en vinning, en vinst i arbetet. Och då drar ju de, de är ju de goda ögonen. De hjälper ju till att motivera och få med de andra som inte har sett det från början, då.

Hur ser du den egenskapen hos lärarna då?

Ja, det är en bra fråga, det vet jag inte om jag har något bra svar på. Ja, gnistan i ögonen kanske, ha ha. Att man hoppar på. Att man driver och kommer med följdfrågor och hittar på själv, och kommer med nya saker som man vill göra och få utveckla.

Trots att respondenten Magdalena visar ett mer aktivt intresse, jämfört med de två tidigare exemplen, i att finna de krafter som är villiga att arbeta för exempelvis hållbar utveckling, så förenas hon med de andra två i tanken att engagemanget redan ska finnas hos läraren. Hon hoppas att de är de som har intresset som ska verka som föredöme och inspirationskälla för de lärare som inte besitter samma engagemang. I ett annat skede under intervjun säger hon att samtliga lärare fått vidareutbildning på Ekocentrum. Ändå menar hon att det är på lärarnivå som engagemanget ska smitta av sig.

Rektorerna i ovan nämnda exempel förefaller tillfreds med att de engagerade lärarna ansvarar för arbetet med hållbar utveckling eftersom rektorerna uppfattar dem som mer kompetenta på området. En konsekvens av den ansvarsfördelningen torde vara att läraren ifråga inte får konstruktiv kritik eller relevanta samtal i någon större utsträckning vilket Årlestig (2008) poängterar vikten av i sin forskning.

Enligt Årlestig (2008) förutsätter ett framgångsrikt pedagogiskt ledarskap djupförståelse för undervisning med fokus på elevernas resultat. Samtliga respondenter saknar djupförståelse för hur arbetet med hållbar utveckling bör bedrivas. Ansvar hamnar på den lärare vars energi och gnista uppfattas av rektorn som förlitar sig på att samma lärare förmår generera vad som krävs.

Hälften av respondenterna, Vera, Magnus och Sven förklarar att det inte förekommer någon som helst utvärdering av arbetet med hållbar utveckling enligt deras definitioner av innebörden av begreppet. Scherp (2007) konstaterar att det krävs ett metaanalytiskt förhållningssätt för att generera nya lärdomar och att dessa lärdomar måste dokumenteras för att säkra tillväxten av kunskaper och metoder. Exemplet med Veras föräldralediga lärare visar på sårbarheten med att förlita sig på lärares engagemang.

Vidare analys

Ovan finns tre kategorier på hur våra respondenter förhåller sig till begreppet hållbar utveckling. I stycket *En administrativ syn på hållbar utveckling* visar vi hur respondenterna uppfattar begreppet som ett organisatoriskt problem som kräver sin praktiska lösning. Ansvar för begreppets pedagogiska aspekter lämnas till lärarkåren.

I *Nya etiketter på gamla problem* visar vi hur respondenter tolkar begreppet hållbar utveckling på ett sådant sätt att det passar in i befintliga tankemönster, istället för att skapa nya erfarenheter genom att ta del av kunskap som utmanar tidigare föreställningar.

I *Ett beroende av lärares engagemang* pekar vi på hur respondenter gör sig beroende av att det finns lärare som visar ett personligt intresse i kunskapsinnehållet hållbar utveckling. Det är en sårbar strategi, då förändringar i personalens sammansättning kan ha stor påverkan på hur en utbildning för hållbar utveckling bedrivs.

Det finns också tre teoretiska trådar som vi vill betona lite extra i samband med denna analys. Den första är Totalförsvarets forskningsinstituts rapport *Kommunpolitikens och kommunchefers syn på klimatförändring och anpassningsbehov*, som är baserad på en enkätundersökning (Carlsson-Kanyama & Hörnsten Friberg, 2012). Resultatet av den rapporten, nedan kallad FOI-rapporten, visar att 61 % av kommunala beslutsfattare är osäkra på om det är människans påverkan på miljön som är orsaken till klimatförändringarna. De

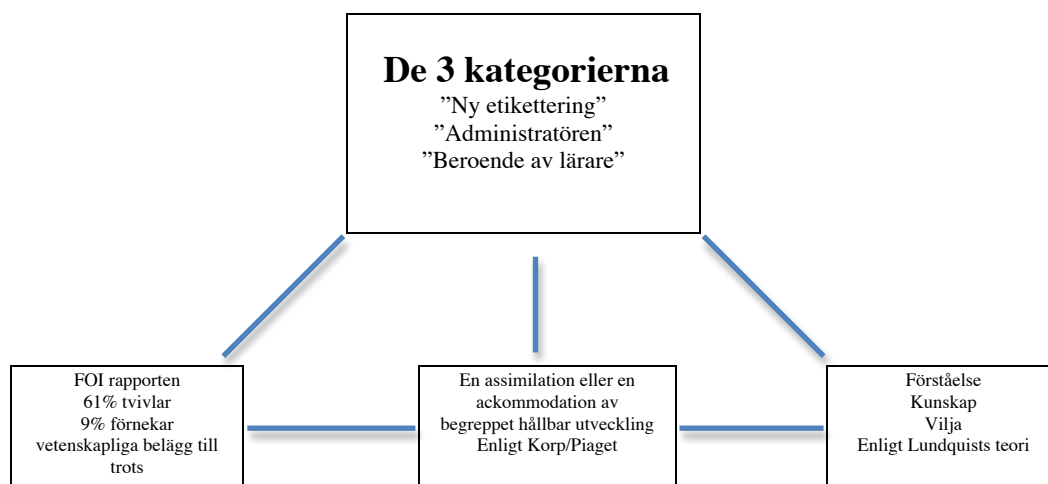
som benämns klimatförespråkare uppgår till 30 %, och klimatförnekarna står för 9 %. Dessutom upplevs klimathotet som allt mindre akut ju närmare hemorten man kommer. I FOIs undersökning visade det sig att ” *ju mer övertygad man är om att klimatförändringen finns, desto mer verkar man vara beredd att göra för att anpassa sig*” (Carlsson-Kanyama & Hörnsten Friberg, 2012 Sid. 4)

Nästa teoretiska tråd är Korps (2003) teori om lärande som antingen en kvalitativ eller en kvantitativ förändring av hur vi uppfattar något. De kan också jämföras med Piagets begrepp ackommodation och assimilation (Säljö, 2010). Det förra innebär att nya fakta inte per automatik passar in i en befintlig begreppsvärld, utan först måste ”koden knäckas”. Det senare begreppet innebär som regel att fakta som tas emot inte utmanar den befintliga världsbilden, den passar in utan att kognitiva konflikter uppstår.

Den sista teoritråden bygger på Lundquists (1987) tre villkor för en framgångsrik styrning. Hans forskning tar upp hur man som chef kan befinna sig växelvis i en beslutsfatarroll eller en verkställarroll, och för att ett verkställande ska bli effektivt så ska tre kriterier uppfyllas. Den som verkställer ett beslut ska för det första förstå beslutet. För det andra ska han kunna genomföra beslutet. För det tredje ska han vilja genomföra beslutet. Precis som med ett trebensstativ blir genomförandet av ett beslut svajigt om det brister någonstans i förståelsen, kunnandet eller viljan.

Det vi ser är att var och en av våra tre kategorier på något sätt svarar mot de tre teoretiska trådarna.

Fig. 1



Administratörens länk till FOI rapporten består i att administratören är osäker på innebörden av begreppet och uttrycket för dennes subjektiva tolkning visar sig enligt ett administrativt perspektiv. Dess handlingskraft är begränsad till att gälla praktiska, konkreta resultat. Dennes begränsade förståelse för begreppet hållbar utveckling, begränsar också hennes beredvillighet att anpassa sig till det realistiska behovet. Administratörens tråd till Korp/Piagets teori består i att administratören inte antar den kognitiva utmaningen och förblir på så vis mindre förstående för begreppets innebörd. Administratörens tråd till Lundquists teori är en konsekvens av att administratören inte antagit den kognitiva utmaningen. Hon förstår inte, hon kan därför inte och har på grund av bristen på förståelse och kunskap inte den vilja som krävs. Att praktiskt ta tag i sådant som återvinning, soprumsbyggen, personalomsorg och planera skräpdagar är något konkret som respondenten är förtrogen med i sin yrkesroll. Genomförandet ger konkreta resultat som stämmer överens med kommunala åtaganden och ansvaret håller sig innanför skolans område.

Etikettören, som inte har skapat mening i begreppet hållbar utveckling, applicerar begreppet hållbar utveckling på för denne redan välbekanta fenomen, och etiketterar om begreppet enligt sin egen världsbild. Det är denna förståelse som utgör bas när beslut ska fattas och drivas igenom. Eftersom förståelsen hänger ihop med rollen som rektor, hör de begrepp som respondenten översätter till hållbar utveckling till dennes traditionella yrkesroll. Länken mellan respondenten som sätter nya etiketter på gamla begrepp och FOI rapporten består även den i en brist av övertygelse. Tvivlet utövar en tillräckligt stor inverkan på respondenten så att denne inte uppåddar tillräcklig motivation att sätta sig in i ämnet, vilket leder direkt till Korp/Piaget teorin och vidare till Lundquist.

Respondenten som är beroende av en engagerad lärare försätter sig i beroendeställning eftersom det hos respondenten råder ett tvivel kring vad hållbar utveckling innebär. En lärare som säger sig besitta ett intresse i frågan blir den som tar över ansvaret för kunnandet och viljan i det pedagogiska arbetet på skolan. Eftersom rektorn inte själv har skapat sig kunskap om vad begreppet innebär så kan denne inte heller avgöra kvaliteten på lärarens arbete. Då rektorn har lämnat ifrån sig ansvaret för hur utbildning för hållbar utveckling bedrivs till läraren återstår för denne uppgifter av organisatorisk natur, vilket ger en direkt återkoppling till det administrativa förhållningssättet. Eftersom rektorn i beroendeställning inte antagit den kognitiva utmaningen, förstår denne inte innebörden vilket avspeglar sig i dennes bristfälliga handlingskraft i fråga om att arbeta med hållbar utveckling. Detta ligger i linje med både FOI rapportens resultat och Lundquists teori om att förståelse är en förutsättning för att kunna och att kunnandet behövs för att viljan att genomföra något skall infinna sig.

5. Diskussion

Inför mötena med våra rektorer gjorde vi en provintervju med en rektor på en gymnasieskola i en angränsande kommun. Vi for dit med vår nybakade intervjuguide, förvissade om att vi skulle behöva göra justeringar och tillägg efter att ha exponerat våra frågor mot verkligheten. Men så blev det inte riktigt. Intervjun flöt på ungefär förväntat. Rektorns bild av hållbar utveckling stämde väl överens med den definition som vi diskuterat på vår utbildnings miljökurs. Rektorn var insatt och vi kunde prata om ämnet utifrån en relativt likartad uppfattning av vad hållbar utveckling innebar.

Vi trodde därmed att vi fått en slags förförståelse för vad vi skulle kunna vänta oss på våra besök ute på skolorna. Våra intervjuade rektorers utsagor stämmer dock inte särskilt väl överens med den förförståelsen.

Berättelserna visar att det finns brister i kunskaperna om hållbar utveckling, och att genom avsaknad av förståelse appliceras hållbar utveckling på begrepp som rektorerna redan är förtrogna med.

Gemensamt för fem av de sex respondenterna är att miljöaspekten utgör en del av deras definition och att miljöaspekten, i deras föreställningsvärld, sträcker sig utanför skolans område. Den sociala aspekten beaktas hos fyra av sex respondenter, men avser främst personalen och eleverna på den egna skolan. Den samhällseliga sociala aspekten och det omvärldsanalytiska perspektivet lyser med sin frånvaro. Den ekonomiska aspekten nämns inte av någon av de tillfrågade rektorerna annat än möjligtvis av Sven som menar att vi måste återvinna materia för att kunna fortsätta konsumera och upprätthålla vår livsstil (United Nations, 1986). Det egensinniga i deras definitioner, alltså den emfas de lägger in i begreppet utöver miljöaspekten, är i fem av sex fall starkt präglad av den egna världsbilden. Den sjätte respondenten kommunicerar inget specifikt intresse vilket torde vara orsaken till att definitionen endast utgörs av miljöaspekten. I den mån de använder sig av begreppet i

kommunikationen med sina lärare är det därför mycket sannolikt att lärarna framför allt uppfattar hållbar utveckling som en miljöfråga.

I alla intervjuer svarar respondenterna på vår fråga om de har något favoritprojekt som de lyckas genomföra på ett sätt som de är särskilt nöjda med. Avsikten med att ställa den frågan är dels att få reda på ifall respondenten förmår genomföra ett ambitiöst projekt men vi vill även veta ifall det dessutom är ett projekt som ligger nära respondentens eget intresseområde. Fem av sex rektorer beskriver projekt/ambitioner som har kopplingar till deras eget intresseområde. Det finns dessutom en tråd mellan deras personliga definition av hållbar utveckling, projektet ifråga och deras egen profil. Detta är att betrakta som en spegelvänd bild av resultatet från analysen. Oavsett från vilket håll vi betraktar en diabild, är den sig lik. Rätt eller felvänd, så är konturer och kontraster de samma.

Den ursprungliga avsikten med frågan om favoritprojektet, att se i fall rektorerna ”kan om de vill” bekräftar dessutom Lundquists (1987) teori om att *förstå, kunna och vilja*. Det rektor förstår, kan rektor också iscensätta, eftersom kompetensen finns. Det som rektor upplever sig vara kompetent till, blir också med större sannolikhet genomfört, eftersom viljan kommer först om det finns förståelse och förmåga.

Korps (2003) teori om lärande som antingen kvalitativt eller kvantitativt bekräftas också. För att genomföra ett projekt för vilket ett genuint intresse finns har projektledaren inget emot att utmana sina kognitiva mönster. Saknas motivation kommer också viljan att utsätta sig för dessa kognitiva konflikter att vara svag.

Överfört till vår undersökning innebär det att om det brister i förståelsen, kunnandet eller viljan så kommer beslut att fattas på felaktiga grunder. Resultatet visar alltså att respondenterna uppfattar begreppet hållbar utveckling utifrån vars och ens egen världsbild. Begreppet assimileras in i denna världsbild genom att respondenten framhäver de värderingar som respondenten har ett starkt band till och kallar det för hållbar utveckling.

Om en omställning till att förstå, kunna och vilja arbeta med hållbar utveckling skall kunna komma till stånd måste skolväsendet ha en gemensam förståelse av begreppets innebörd. För som Årlestig (2008) konstaterar i sin studie, är det möjligt att skönja avsändarens personliga värderingar i konversationer och dialoger. Detta leder i sin tur till att rektors kommunikation antingen upprätthåller eller underminerar skolans pedagogiska utveckling. Och om rektors etiska grundvalar är förenliga med visionen för hur arbetet med att utveckla organisationen skall bedrivas har rektor godare möjligheter att påverka arbetet i rätt riktning (Utbildningsdepartementet, 2001). Vår frågeställning utgår ifrån huruvida rektorers förhållande till hållbar utveckling påverkar undervisningen på deras respektive skolor. Resultatet av undersökningen visar att det finns ett samband.

Fyra av våra respondenter tillämpade greppet att försätta sig och verksamheten i en beroende situation till en lärare som engagerar sig för arbetet med hållbar utveckling. Respondenternas beskrivningar om dessa lärare vittnar om att det ofta handlar om en SO eller NO lärare. Att den lärare som visar sig vara på hugget, som ställer frågor och som kommer med förslag också är den som får förtroendet. Det finns alltså inget annat kriterium för kompetens än visat intresse. Eftersom respondenterna själva är okunniga på området men medvetna om att det är ett område som är mer eller mindre väl beskrivet i vissa kursmål och i Läroplanen, tar respondenten tillfället i akt och bejaktar lärarens engagemang. Bara en av våra respondenter har en avlönad projektledare, de övriga lärarnas bakomliggande motiv känner vi inte till. Det ligger dock nära till hands att göra antagandet att det är av intresse för hållbar utveckling. Dessa lärare som rektorerna kallar eldsjälur erhåller ingen officiell status eller titel. Inga

specifika mandat eller ekonomisk ersättning för sitt engagemang. De får helt enkelt generera sitt eget bränsle för att hålla lågan, som i bästa fall kastar sitt sken över ämnesområdena, vid liv. Om de hade tilldelats en officiell status hade sannolikt deras kunskaper och initiativ mött större respekt bland de mindre insatta kollegorna. För som Björneloo (2006) konstaterar så behöver detta breda perspektiv integreras i alla skolämnen. Det ligger på rektorn att se till att det ges utrymme för ämnesövergripande kunskapsområden (Skolverket, 2011) även om hållbar utveckling inte ges som ett exempel på ett sådant.

Våra respondenter beskriver att den som visar engagemang, ställer frågor, tar initiativ och har glimten i ögat blir betrodd att leda arbetet med hållbar utveckling. Kan det vara ett exempel på att social kompetens värderas högre än ämneskompetens? Förvisso har de engagerade lärarna det gemensamt att de undervisar i ett ämne där hållbar utveckling eller miljöaspekten finns beskrivet i kursmålen men det saknas standard, syfte och målsättning (Knutsson, 2011), och det finns heller inte någon uttalad ambition att utvärdera eller dokumentera arbetet med hållbar utveckling. Scherp (2007) konstaterar att om lärare och rektorer har en kollektiv vision om vad som utgör deras gemensamma pedagogiska helhetsidé är också möjligheten att dra lärdom av erfarenheterna likväl som förmågan att utveckla arbetet bättre än om det råder delade meningar om hur och vad verksamheten går ut på.

I en dylik konstellation kan den samsynen beskrivas som att rektorn och den engagerade läraren är överens om att läraren kan något om något som rektorn inte kan något om. Vi betraktar det som bristande respekt för ett gyllene tillfälle. Om rektorer lärde sig mer om innebörden av begreppet skulle de kunna sätta en standard för vad uppgiften att leda arbetet med hållbar utveckling går ut på och följa upp arbetet med utvärdering och dokumentation av erhållna kunskaper. Eldsjälen skulle kunna vara en oslipad diamant och att inte ta vara på en sådan med omsorg är resursslöseri.

För att avrunda diskussionen återvänder vi till tanken på den unga generationen, den som på ett oförställt och naturligt sätt kan ta till sig innebörden av att leva enligt social, ekonomisk och miljömässig hållbarhet.

En av svårigheterna med begreppet hållbar utveckling är enligt vår uppfattning, efter att ha umgåtts med begreppet en tid, att i förståelsen måste ett bildningsperspektiv ingå. Individerna och den värld vi lever i genomgår förändringar och om förståelsen för begreppet också skall vara hållbar behövs det ett metaperspektiv på vår gemensamma tillvaro. Samband och konsekvenser, förståelse att förvalta ett liv att växa i och att leva i, både ur micro- och ur macroperspektiv behövs. Det är viktigt att vi gör rätt.

Vidare forskning

Vi tycker det vore intressant om liknande studier som denna gjordes på fler platser i landet för att se om det finns lokala skillnader på hur rektorer uppfattar hållbar utveckling. Politisk styrning på kommunal nivå kan exempelvis inverka på i vilken omfattning rektorerna tar ställning i frågan om utbildning för hållbar utveckling.

I vår undersökning fann vi att rektorerna inte förstod begreppet hållbar utveckling i tillräcklig omfattning för att kunna ge ett fullgott pedagogiskt stöd åt sina lärare eller leda arbetet i riktning mot hållbar utveckling. Det vore värdefullt att undersöka vad som skulle kunna motivera rektorerna att förstå begreppet eller vilka faktorer som påverkar rektorers engagemang för innehållet i den undervisning de ansvarar för.

6. Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund Boistrup, L. (2010) Att fånga lärandet i flykten. I L.Lindström (Red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholms universitets förlag
- Björneloo, I. (2006). *Innebörder av hållbar utveckling: En studie av lärares utsagor om undervisning*. Hämtad 17 februari 2012, från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10517/1/gupea_2077_10517_1.pdf
- Bursjö, I. (2011). *Lärares formande av en yrkesidentitet relaterad till hållbar utveckling (licentiatuppsats)*. Hämtad 15 februari 2012, från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28839/1/gupea_2077_28839_1.pdf
- Carlsson-Kanyama, A. & Hörnsten Friberg, L. (2012). *Kommunpolitikens och kommunchefers syn på klimatförändring och anpassningsbehov*. Stockholm: FOI. Hämtad 22 maj 2012, från:
http://www.foi.se/Global/Kunder%20och%20Partners/Projekt/Climatools/Rapporter%20och%20artiklar/Kommunpolitikens_och_kommunchefers_syn_klimat.pdf
- DuFour (1997) *The School as a Learning Organization: Recommendations for School Improvement*. NASSP-Bulletin; 81(588), Hämtad 20 mars 2012 från:
<http://bul.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/81/588/81.full.pdf+html>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2010). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, tredje upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the Era of Global Development: Historical legacies and contemporary approaches*. Hämtad 20 februari 2012, från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/27936/1/gupea_2077_27936_1.pdf
- Korp, H. (2003) *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2010) Portföljmetodik i estetiska ämnen. I L.Lindström (Red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholms universitets förlag
- Lundquist, L. (1987). *Implementation steering. An actor- structure approach*. Lund: Studentlitteratur.
- Mark, E. (2009) *Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan* Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet rapport nr 7. Hämtad 5 maj 2012 från:

www.ufn.gu.se/digitalAssets/1277/1277093_rapport7.pdf

Prop 2009/10:27 *Obligatorisk befattningsutbildning*

Tillgänglig:

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Obligatorisk-befattningsutbild_GX0327/

Scherp, H-Å, Scherp, G-B, (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Forskningsrapport Karlstad University Studies 2007:3 Estetisk-filosofiska fakulteten. Hämtad 6 mars 2012 från:

<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:6398>

SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket (2011). *Lgr11 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a). *Tema Rektor*. Hämtad 21 juli 2012, från:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/tema-rektor-1.129790>

Skolverket (2012). *Frågor och svar om rektorsprogrammet*. Hämtad från:

<http://www.skolverket.se/fortbildning-och-bidrag/rektorsprogrammet/fragor-och-svar-om-rektorsprogrammet-1.107122>

SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*. Hämtad 3 mars 2012, från:

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/41/44/0fe2bc94.pdf>

United Nations (1987). *Our Common Future*. Hämtad 10 juni 2012, från:

http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf

Utbildningsdepartementet. (2001) *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*.

Hämtad 7 februari 2012, från:

http://www.sprak.umu.se/digitalAssets/31/31543_arlestig_helene.pdf

7. Bilagor

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Göteborg 120322

Förfrågan om intervju gällande grundskolors arbete med hållbar utveckling

Hej

Vi skriver vårt examensarbete på Korta Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet, ansvarig institution är Sociologiska institutionen. Ämnet för vårt arbete är hållbar utveckling och det vi vill undersöka är hur rektorer förhåller sig till arbetet med hållbar utveckling som bedrivs på respektive skola. Vi kommer att göra sex intervjuer med rektorer från slumpvis utvalda grundskolor i Göteborgs kommun och sedan analysera svaren för att se på eventuella samband.

Intervjun tar ca 60 min och spelas in på en liten ljudbandspelare för att möjliggöra en omsorgsfull analys. Vi hoppas och undrar om du vill ställa upp och vill samtidigt vara tydliga med att:

- Du kan närsomhelst (även efter intervjun) återta ditt samtycke och vi kommer då inte att ha med ditt bidrag i slutresultatet.
- Din anonymitet är garanterad, varken ditt namn eller skolans namn kommer nämnas i uppsatsen.
- Dina svar kommer inte att användas till något annat ändamål än till den här undersökningen.

Du får naturligtvis tillgång till resultaten av vårt examensarbete när det är färdigt i vilket vi hoppas Du skall finna ett värde.

Har Du några frågor gällande examensarbetet eller enkäten nås vi på nedanstående telefonnummer och mailadresser.

Pippi Stenberg
pippistenberg@hotmail.com
0709-50 12 99

Christer Ehrling
christerehrling@mac.com
0708-66 86 87

Handledare för undersökningen: Dr. Inger Björneloo, Institutionen för pedagogik och didaktik. 031-786 21 87
Kursansvarig lärare: Henrik Lundberg, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen. 031-786 49 21

Bilaga 2

Frågor till rektor

Hur definierar du begreppet hållbar utveckling?

Minns du när du själv började använda dig av begreppet hållbar utveckling?

Använder du begreppet hållbar utveckling i samtal med lärare och elever?

På vilket sätt tror du att din inställning till hållbar utveckling påverkar arbetet med hållbar utveckling?

Hur arbetar ni här på skolan med hållbar utveckling idag?

Vilka projekt anser du att har ni lyckats med?

Vilka har varit mindre lyckade?

Vad finns det som du skulle vilja genomföra?

Vad finns på skolan som vittnar om ert arbete? Konkret/pedagogiskt.

Förekommer hållbar utveckling som ämnesinnehåll i högre grad inom vissa ämnen? I så fall, vilka?

Har du reflekterat över styrdokumentens formuleringar kring hållbar utveckling?

Vad behöver eleverna veta för att kunna bidra till en hållbar utveckling?

Hur utvärderas arbetet med hållbar utveckling?

Är du personligen intresserad av frågor som rör hållbar utveckling?