



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur arbetar lärare med hållbar utveckling?

En studie om hur mellanstadielärare implementerar hållbar utveckling i geografi.

Therese Berntsson

Självständigt arbete L6XA1A
Höstterminen 2021
Examinator: Olof Franck

Sammanfattning

Titel: Hur arbetar lärare med hållbar utveckling? En studie om hur mellanstadielärare implementerar hållbar utveckling i geografi.

Title: How does teachers work with sustainable development? A study on how teachers in grades four to six implement sustainable development in geography.

Författare: Therese Berntsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Olof Franck

Nyckelord: Hållbar utveckling, geografi, mellanstadiet, skola

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur mellanstadielärare i geografi definierar hållbar utveckling och deras uppfattning om hur det påverkar deras undervisning. Undersökningen är utförd med en kvalitativ metod och datainsamlingen skedde med hjälp av intervjuer. Totalt deltog sex lärare i studien. Utifrån de svar som samlats in i studien genomfördes en kvalitativ analys av data, där likheter och skillnader mellan tidigare forskning om lärares definition av hållbar utveckling och om det kan påverka undervisningen för hållbar utveckling i mellanstadiet presenteras. De resultat som framkom i undersökningen visade att lärarna har olika definitioner om vad hållbar utveckling är och de saknar kunskap som behövs för att få ett helhetsperspektiv. Vidare visar resultatet att den ekologiska dimensionen är den som dominerar undervisningen för hållbar utveckling och är den dimension lärarna har mest förståelse om. Detta visar även att helhetsperspektivet inte finns i undervisningen. Slutligen visar resultatet att lärarnas förståelse och inställning till hållbar utveckling är en viktig del i hur hållbar utveckling förmedlas i undervisningen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.1.1 Syfte	2
1.1.2 Frågeställning	2
2. Forskningsöversikt.....	3
2.1 De tre dimensionerna i hållbar utveckling	3
2.2 Lärares kunskap om hållbar utveckling	4
2.3 Olika dilemman med hållbar utveckling	5
3. Teori	7
3.1 Hållbar utveckling.....	7
3.1.1 Definition.....	7
3.1.2 Ett politiskt begrepp	7
3.2 Lärares roll i undervisningen.....	8
4. Metod.....	10
4.1 Kvalitativ metod	10
4.2 Begränsning och urval	10
4.3 Genomförande	11
4.4 Analys av data	12
4.5 Tillförlitlighet och äkthet	12
4.6 Etiska ställningstaganden	12
5. Resultat	13
5.1 Lärares definition av hållbar utveckling	13
5.2 Hållbar utveckling i undervisningen.....	15
5.2.1 Läromedel i geografi	15
5.2.2 Hållbar utveckling som ämnesområde	16
5.2.3 Exempel på arbeten av hållbar utveckling.....	16
5.2.4 Rutiner och policys i undervisningen.....	18
5.2.5 Arbeta ämnesövergripande med hållbar utveckling.....	19
6. Analys	22
6.1 Lärares associationer till hållbar utveckling.....	22
6.2 Hållbar utveckling i undervisningen.....	22
6.3 Hållbar utveckling som ämnesområde.....	23

7. Diskussion.....	25
7.1 Resultatdiskussion	25
7.2 Vidare forskning	26
8. Referenslista	27
9. Bilagor	29
9.1 Bilaga 1	29

1. Inledning

Idag är hållbar utveckling ett allmänt känt begrepp som används i både forskningen, samhällsdebatten och i skolans läroplan. Även om hållbar utveckling är allmänt känt är begreppet problematiskt. Problematiken utgår från att definitionen ger en bred, men vag förståelse om begreppet. Miljö och miljöförstöring syns i media nästan dagligen, även tv-reklam om att återvinna förbrukade produkter och panta läskburkar ger människor en syn att de har ett ansvar för vår planet, för hållbar utveckling. Under hösten 2021 arrangerades Förenta nationernas (FN) klimatmöte i Glasgow för att följa upp klimatarbetet som bestämdes i Parisavtalet 2015 (Regeringskansliet, 2021).

Mellan åren 2000-2015 var FN:s första globala arbete för hållbar utveckling (UNICEF, U. Å.). De åtta mål som förhandlades fram berörde barn främst i fattiga länder för att öka jämställdheten, utrota fattigdom och minska barnadödligheten (UNICEF, U. Å.). År 2015 ersattes de åtta millenniemålen och istället trädde nya mål fram, 17 globala mål för hållbar utveckling som en del av Agenda 2030 som är en plan för att arbeta för hållbar utveckling i världen (UNDP, 2017). De 17 målen är indelade i fyra kategorier: att avskaffa extrem fattigdom, att minska ojämlikheter och orättvisor i världen, att främja fred och rättvisa och att lösa klimatkrisen (UNDP, 2017). Agenda 2030 är ingen lag, men många medlemsländer i FN har frivilligt skrivit under och det är varje enskild regerings ansvar att uppfylla Agenda 2030 (FN, U. Å.).

I tidigare läroplaner nämns begreppet hållbar utveckling första gången i läroplanen från 1994. Läroplanen går under namnet Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och begreppet hållbar utveckling inkluderades en gång i kapitlet om skolans värdegrund och uppdrag. Begreppen hållbar utveckling och hållbarhet har ökat i frekvens från Lpo 94 till Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11), från en till 59 gånger. Både Lgr 11 och Lpo 94 innehåller samma stycke som handlar om att skolan ska ge elever möjlighet, att utifrån ett miljöperspektiv, skapa ett förhållningssätt till vilken påverkan de har kring hållbar utveckling (Lgr 11, 2019, s. 8; Lpo 94, 1994, s. 6). Utöver detta fastställer Lgr 11 att elever ska fostras till att främja en hållbar utveckling för miljön (Lgr 11, 2019, s. 12). Hem- och konsumentkunskap, slöjd, naturorienterande ämnen (NO) och samhällsorienterande ämnen (SO) är exempel på ämnen vars kursplaner aktivt nämner hållbar utveckling och beskriver vad som ska läras ut inom ämnesområdet.

Eftersom hållbar utveckling tenderar att utgå från naturkunskap, kan det vara intressant att se det ur ett annat perspektiv, till exempel ur geografi. Hållbar utveckling nämns redan i andra meningarna i kursplanen för geografi, där det står att det är vårt "ansvar att förvalta jorden så att en hållbar utveckling blir möjlig" (Lgr 11, 2019, s. 196). I kommentarmaterialet till kursplanen för geografi (Skolverket, 2017, s. 7) beskrivs Brundtlands definition av hållbar utveckling och de tre dimensionerna (som beskrivs mer utförligt i avsnitt 3.1.1). Vidare nämns det att hållbar utveckling fokuserar inte enbart på val och prioriteringar i vardagen utan även på ojämna levnadsvillkor i världen, vilket lyfter den elevnära nivån till det globala och kan "ses som ett uttryck för att utvecklingen i världen inte är hållbar" (Skolverket, 2017, s. 30).

1.1 Syfte och frågeställning

1.1.1 Syfte

Syftet är att undersöka hur mellanstadielärare i geografi definierar hållbar utveckling och deras uppfattning om hur det påverkar deras undervisning. För att kunna undervisa om hållbar utveckling behöver läraren ha en egen förståelse om vad begreppet innebär för att därefter undervisa för hållbar utveckling. Om lärarna har olika uppfattningar av begreppet kan det påverka undervisningen.

1.1.2 Frågeställning

- Hur definierar mellanstadielärare hållbar utveckling?
- Hur beskriver lärarna sin undervisning om hållbar utveckling i geografi?
- Kan man se några samband mellan lärarnas definition och deras beskrivning av undervisningen om hållbar utveckling?

2. Forskningsöversikt

Det finns mycket forskning om hållbar utveckling på global nivå, inom politik och med utgångspunkt i naturvetenskaplig bakgrund och om utbildning för hållbar utveckling. Det finns forskning om hållbar utveckling i andra ämnen i grundskolan såsom slöjd och hem- och konsumentkunskap, men jag har inte hittat forskning inom hållbar utveckling i SO, specifikt geografiämnet. Lite forskning eller ingen alls hittas i skolinstanten grundskolan, däremot finns det forskning om hållbar utveckling i förskolan, gymnasiet och högskolan, specifikt i lärarutbildningar. Den forskning som kommer beröras är: de tre dimensionerna i hållbar utveckling, lärares kunskap om hållbar utveckling och att de dilemman som uppstår med hållbar utveckling i undervisningen.

2.1 De tre dimensionerna i hållbar utveckling

Hållbar utveckling kan delas upp i tre dimensioner; ekologiska, ekonomiska och sociala. De tre dimensionerna varierar i vilken grad om vad och hur de tas upp i undervisningen. Borg, Gericke, Höglund och Bergmans studie visar att det finns svårigheter att integrera dimensionerna, men att alla tre behövs för att få ett helhetsperspektiv av hållbar utveckling (2014, s. 543). Studien genomfördes med 3229 gymnasielärare, för att undersöka lärarnas förståelse om hållbar utveckling i relation till deras ämne och undervisning (Borg, m.fl., 2014, s. 526). Borg m.fl. förklarar att lärarna har kunskap om dimensionerna, men inte tillräckligt för att skapa ett helhetsperspektiv om hållbar utveckling och perspektivet är frånvarande i undervisningen (2014, s. 541). Förståelse om ekologiska dimensionen anser lärare att de har samtidigt visar de en osäkerhet om den sociala dimensionen och förståelse om den ekonomiska dimensionen varierar stort berättar Borg m.fl. (2014, s. 541-542) och visar att lärare anser att dimensionen är nedprioriterad inom hållbar utveckling. I likhet med Borg m.fl. (2014) visar Berglund, Gericke och Chang Rundgrens (2014, s. 334) studie att den ekologiska dimensionen är den mest framträdande, speciellt hos lärare som undervisar i NO och lärarstudenter som utbildas i NO, och att lärare är osäkra om den ekonomiska dimensionen. 638 gymnasieelever deltog i studien, där syftet var att se vilka effekter utbildning för hållbar utveckling hade på elevernas hållbarhetsmedvetande (Berglund m.fl., 2014, s. 318).

Studien av Berglund m.fl. visar att elever relaterar ekonomiska problem till ekologiska eller sociala dimensionerna istället (2014, s. 334). Enligt Berglund m.fl. (2014, s. 335) undervisas alla dimensionerna eftersom eleverna kan definiera de, men det är oklart om dimensionerna undervisas i ett integrerande arbetssätt. Likaså förklarar Olsson, Gericke och Chang Rundgren (2016, s. 197) att UNESCO:s definition av hållbar utveckling kan göra det svårt för elever att skilja på ekonomiska och sociala dimensionerna eftersom ekonomiska problem ofta innesluts i sociala eller ekologiska aspekter. Forskningen genomfördes med 1773 elever i sjätte- och nionde klass, där de undersökte vad utbildning för hållbar utveckling har för effekt i grundskolan (Olsson m.fl. 2016, s. 176, 185). Vidare redogör Olsson m.fl. (2016, s. 197) att elever kommer hitta ekonomiska problem inom de andra två dimensionerna mer än i den ekonomiska dimensionen.

Elever har svårt att se helheten, sammanlänkningen mellan de tre dimensionerna. Den sociala dimensionen är den dimension som eleverna kunde känna igen och engagera sig emotionellt

och hålla med om ett socialt påstående än inom ekologiska och ekonomiska dimensionerna visar Olsson m.fl. (2016, s. 196). Olsson m.fl. (2016, s. 196) förklarar att lärare behöver inkludera alla dimensioner på ett mer heltäckande sätt än vad som gjordes i tidpunkten av undersökningen. Liknande resultat kan ses i Bursjöös studie (2014b, s. 73), där det visas att ingen lärare kan ha en bred förståelse av alla tre dimensionerna. Studien utgjordes av 28 NO-lärare i högstadiet, där det undersöktes om vilka önskvärda förmågor eleven ska utveckla i relation till utbildning för hållbar utveckling (Bursjö, 2014b, s. 64).

Det finns elever som anser att människans behov är samhällets ansvar. Hansson (2004, s. 71) förklarar att elever har svårt att skapa en helhetssyn om hållbar utveckling och att problemet baseras på att fokus är på vad människan behöver av jordens resurser och att den ekonomiska och politiska aspekterna åsidosätts. Forskning genomfördes med en grupp gymnasieelever, där undersökningen handlade om att studera hur eleverna skapar en uppfattning av miljökunskap (Hansson, 2004, s. 61). Vidare redogör Hansson (2004, s. 70) för att flera elever vill lägga ansvaret på samhället och att miljöfrågor är samhällsproblem och inte individens problem, att individen inte ska behöva ta eget ansvar. Det finns elever som är villiga att engagera sig och komma på alternativa lösningar till de produkter som idag görs av jordens resurser, medan andra är mindre villiga visar Hanssons studie (2004, s. 70).

Elevers förståelse för hållbar utveckling beror på dimensionernas integrering i undervisningen. I studien av Pauw, Gericke, Olsson och Berglund (2015, s. 15709) påpekas det att när dimensionerna integreras i undervisningen får eleverna möjlighet att skapa en större förståelse för hållbar utveckling. I forskningen deltog 2413 elever från sjätte klass, niondeklass och gymnasieelever för att undersöka effektiviteten av utbildning för hållbar utveckling (Pauw m.fl., 2015, s. 15693). Integreringen menar Pauw m.fl. (2015, s. 15709) ger lärare och elever tillfälle att kritiskt reflektera undervisningen och elevers inflytande i undervisningen. Vidare visar Pauw (2015, s. 15709) att detta kan bidra till ett positivt beteende för hållbar utveckling hos elever.

2.2 Lärarens kunskap om hållbar utveckling

Förståelse och inställning till hållbar utveckling är en viktig del i lärarens arbete mot en undervisning för hållbar utveckling. Björneloo (2007, s. 157) visar att innebörden av hållbar utveckling är fortfarande oklart och att det tar tid att tillämpa nytt innehåll i gamla och nya strukturer, speciellt om det finns oklarheter om lärarna har förståelse om vad hållbar utveckling är. Hennes avhandling undersöker vad 17 lärare i förskola och grundskola har för uppfattning om hållbar utveckling i undervisningen (Björneloo, 2007, s. 15, 79). Det kan liknas med Bursjöös studie (2014b, s. 72), där lärarens uppfattning om hållbar utveckling har betydelse om hur läraren undervisar om hållbar utveckling. Lärare önskar att det fanns ett helhetsperspektiv och sammanhang i undervisningen för hållbar utveckling visar Björneloo (2007, s. 159). Vidare förklarar Björneloo (2007, s. 161) att lärarens inställning till hållbar utveckling, både privat och i yrket, har betydelse för hur läraren agerar i undervisningen. Lärarnas ställningstagande till hållbar utveckling ger dem möjlighet att vara en förebild för eleverna, att leva som man lär visar Björneloo (2007, s. 161). Studien visar även att elever inte personligen behöver hålla med, utan de lär sig att följa en norm. Elever behöver inte implementera sin kunskap om hållbar utveckling i vardagen om de inte vill (Björneloo, 2007, s. 161).

Inställningen till hållbar utveckling skiljer sig åt inom vilket ämne lärare undervisar i. Berg, Gericke, Höglund, Bergman (2012, s. 199) visar att lärare har en positiv inställning mot hållbar utveckling och att det kan leda till att undervisningen för hållbar utveckling ökar i lärares respektive ämne. Studien visar att lärare känner sig påtvingade eller oförberedda att undervisa för hållbar utveckling därför att de anser att konkreta exempel saknas om hur hållbar utveckling kan tillämpas i undervisningen (Berg m.fl., 2012, s. 199-200). Berg m.fl. (2012, s. 201) visar att SO-lärare anser att hållbar utveckling tillhör deras ämnen och försöker integrera hållbar utveckling i undervisningen, däremot inte lika mycket som NO-lärarnas undervisning. Vidare redogör Berg m.fl. (2012, s. 202) att det är enbart geografiämnet som har möjlighet att implementera hållbar utveckling på samma nivå som NO-lärare medan de övriga ämnena i SO, historia, religion och samhällskunskap, saknar konkreta exempel på hur hållbar utveckling kan tillämpas. Lärare som påtvingas hållbar utveckling som inte finns explicit med i berörda kursplanen kommer inte ge ett framgångsrikt förhållningssätt för hållbar utveckling diskuterar Berg m.fl. (2012, s. 202) och förklarar vidare att endast de lärare som är motiverade och intresserade kan lyckas engagera sig.

2.3 Olika dilemman med hållbar utveckling

Hållbar utveckling behöver lyftas i undervisningen samtidigt som lärare försöker undvika att uppmärksamma oroande framtida scenarier. Gyberg, Anshelm, Hallström (2020, s. 5-6) visar att uppnå medvetenhet och engagemang om hållbar utveckling är det man strävar efter samtidigt om det finns en antydning om att problemen inte går att lösa leder till att undervisningen är meningslös. Deras forskning består av intervjuer med 40 lärare, där syftet var att ta reda på hur lärare hanterar osäkerheten kring hållbar utveckling som ämnesområde (Gyberg m.fl., 2020, s. 3). Lärare vill skapa medvetenhet och engagemang hos eleverna samtidigt som de vill undvika negativiteten i hållbar utveckling, exempelvis miljöförstöring, skräp i haven mm påpekar Gyberg m.fl. (2020, s. 8-9). Vidare redogör Gyberg m.fl. (2020, s. 8-9) att den negativa bilden av hållbar utveckling är det som driver eleverna och samhället att bättra sig, men om lärarna signalerar att inget kan göras åt problemen, i vår vardag, försvinner engagemanget. Hållbar utveckling förklaras som att en person ska hjälpa en annan genom att ta ansvar förklarar och att undervisningen förmedlar en negativ bild av vad hållbar utveckling är eller kan vara visar Gyberg m.fl. (2020, s. 8-9). Studien (Gyberg m.fl., 2020, s. 8-9) visar även att ansvaret handlar om självuppoffring, där det är självklart att en ska ta vara på jordens resurser för kommande generationer på vår planet och det beskrivs att det saknas positiva bilder av hållbar utveckling i undervisningen.

Hållbar utveckling anses vara ett värdeladdat begrepp. Enligt Bursjö (2014b, s. 73) ansåg flera lärare att undervisning för hållbar utveckling var normerande, att det finns ett *rätt* respektive *fel*. Lärare vill bedriva sin undervisning värdeneutral, de är inte bekväma att arbeta med *värden* samtidigt som att ha en värdeneutral undervisning är ett värdebeslut i sig förklarar Bursjö (2014b, s. 73). Vidare argumenterar Bursjö (2014b, s. 73) att det finns en värdering i att välja ett innehåll att arbeta med eller en metod. Bursjö (2014a, s. 98) visar liknande resultat och påpekar att hållbar utveckling behöver kritiskt granskas och kontextualiseras i undervisningen samtidigt som läraren behöver ha goda ämneskunskaper för att undervisa för hållbar utveckling.

Avhandlingen genomfördes med 65 respondenter, varav 45 lärare och 20 lärarstudenter, och dess syfte var att förstå hur utbildning för hållbar utveckling skedde i grundskolan, främst i NO-undervisningen (Bursjö, 2014a, s. 39, 54). Bursjö (2014a, s. 99) visar även att hållbar utveckling behöver problematiseras som begrepp samtidigt som lärare anser att hållbar utveckling är ett politiskt laddat begrepp. Hållbar utveckling är ett begrepp som kan tänjas och användas i olika syften vilket leder till att lärare avstår från politiska resonemang visar Bursjö (2014a, s. 99).

3. Teori

I min studie analyserar jag hur lärare definierar hållbar utveckling och vad de gör med hållbar utveckling i undervisningen. Vi skiljer på hållbar utveckling som ett *begrepp* i allmänhet, och hållbar utveckling som ett *ämne*. Teoridelen kommer därför först att behandla den generella definitionen av hållbar utveckling. Därefter fördjupar vi oss genom att belysa Knutssons resonemang om att hållbar utveckling är ett politiskt laddat begrepp och hur det ska exemplifieras i undervisningen, vilket är en viktig aspekt att ta hänsyn till när man lär ut hållbar utveckling. Slutligen kopplar vi Knutssons teori till hur lärarens roll i undervisningen borde se ut vid undervisning om och för hållbar utveckling.

3.1 Hållbar utveckling

3.1.1 Definition

Definitionen har sitt ursprung från FN:s världskommission för miljö och utveckling år 1987. Dåvarande norska statsministern Gro Harlem Brundtland, som ledde kommissionen, myntade den definition som används av FN än idag: "Hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov" (FN:s utvecklingsprogram, 2017). Begreppet kan ses utifrån tre dimensioner: ekonomi, miljö och social. De tre dimensionerna kan behandlas var för sig, men tillsammans skapar de en helhetssyn om "människors och samhällets behov, förutsättningar och problem" inom hållbar utveckling (SOU 2004:104, s. 32-33).

UNESCO, FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur, definierar de olika delarna enligt följande. *Den sociala hållbara utvecklingen* talar om sociala institutioner, demokratiska processer och att minska sociala ojämlikheter. *Ekologisk hållbar utveckling* är en utveckling, där vi tar vara på jordens resurser. Människans avtryck och dess påverkan skapar en medvetenhet om jordens resurser och innebär att vi ska minska vår mänskliga påverkan på jorden och göra den brukbar för kommande generationer. *Ekonomiska hållbara utvecklingen* innefattar konsumtion och ett medvetet ekonomiskt handlande både på personnivå och på samhällsnivå. Detta för att öka sociala jämlikheter med ekonomiska medel och för att värna om miljön (UNESCO, 2006, s. 5).

3.1.2 Ett politiskt begrepp

Den beskrivning av hållbar utveckling som ett politiskt begrepp kommer ifrån Knutssons (2014) resonemang om postpolitik. Knutsson resonerar om två teser: att det finns en ideologi som avpolitiserar hållbar utveckling och utbildning av hållbar utveckling och att lärare ska motarbeta ideologin "genom en undervisning som stimulerar elevers kritiskt tänkande och politisk bildning" (2014, s. 178).

Knutsson förklarar att hållbar utveckling, utifrån dess definition, är ett politiskt laddat begrepp, att hållbar utveckling aldrig är politiskt neutralt. I undervisningen för hållbar utveckling kan olika politiska ideologier förekomma. Knutsson menar att "forskning om utbildning för hållbar utveckling visar att såväl lärare som elever tenderar att underskatta, eller rent av ignorera, politiska intressekonflikter när de diskuterar hållbar utveckling" (2014, s. 186). Författaren menar

att lärarna lär ut hållbar utveckling ofta som ett politiskt-neutralt ord och ämne, lärarna underskattar eller “ignorerar politiska intressekonflikter när de diskuterar hållbar utveckling.” (2014, s. 186). Lärare håller sig till hur hållbar utveckling uttrycks i läroplanen och andra styrdokument och väljer att avstå från att problematisera begreppet på ett annat sätt.

På grund av att lärarna går efter styrdokumentens definition om hållbar utveckling visas det att lärare, och även lärarstudenter, känner dåligt samvete nämner Knutsson (2014, s. 187). Dels skapas ett ansvar för hållbar utveckling, dels förväntas människor att sätta sina intressen först, att inte ta ansvar. Därav motsäger samhället sig själv och lärare och andra människor står vid ett samvetskval. Knutsson (2014, s. 187) påpekar att samhället ser människor som konsumenter och vill att de ska konsumera *rätt* produkter samtidigt som de återvinner *förbrukade* produkter.

3.2 Lärarens roll i undervisningen

Lärarna behöver koppla hållbar utveckling till en politisk ideologi, och inte undervisa som om begreppet är apolitiskt, alltså inte är politiskt. Knutsson nämner att lärarens roll är att välja hur eleverna ska adresseras, som konsumenter eller entreprenörer, i undervisningen för att därefter ta sig an hållbar utveckling och lösa utvecklingsproblem utifrån sin givna roll (2014, s. 191). Elever får de förutsättningar som behövs, utifrån både som konsument och entreprenör, för att lösa problem och få kritiskt tänka om hållbar utveckling som begrepp och som ämne i undervisningen. Bränberg, Holmgren och Wester visar att lärarrollen innebär att läraren ska “skapa undervisningssituationer som utmanar studenternas erfarenheter och reflexiva tankeprocesser” (2020, s. 60). Både Knutsson och Bränberg m.fl. delar åsikt om att elevers tankeprocesser ska utmanas och utvecklas även om de har olika utgångspunkter.

En didaktisk utmaning för läraren är att skapa en balans mellan elevernas förkunskaper och innehållet. Lärarna behöver ha elevernas kunskaper i baktanke vid planering av ett nytt innehåll och vilka metoder som kan användas för att engagera och motivera så många elever som möjligt i detta berättar Liberg (2020, s. 392). Steinberg nämner att läraren ska försöka “göra undervisningen lustfylld och variationsrik” (2018, s. 58) och ska anstränga sig för att vara lyhörd till vilka metoder eleverna tycker om att arbeta med. Metoden har betydelse i vilken roll läraren har i undervisningen förklarar Steinberg, till exempel om läraren tar rollen som handledare eller mentor ges eleven möjlighet att vara initiativtagande och försöka hitta viljan att driva sitt arbete framåt (2018, s. 58). Författaren påpekar även att läraren ska ta “hänsyn till deras behov, önskemål och intressen, men som representant för hela gruppen fattar du själv beslut och bestämmer dagordningen” (Steinberg, 2018, s. 22). Elevers inflytande behöver balanseras mellan elevers lärande och deras arbetsmiljö, därav är det lärarens roll att bestämma hur mycket inflytande eleverna ska tillåtas i undervisningen för att skapa en god samhörighet och stämning i klassen.

Vad- och hur-frågan är några av de didaktiska frågor som läraren ställs inför vid planering av undervisning. Lärarens roll i undervisningen skapas redan i planeringsstadiet, där det bestäms vilken innehåll, varför och hur det ska läras ut och till vem, alltså eleverna, beskriver Liberg (2020, s. 384-385). Alla val som görs tas även i relation till sin egen kunskap om sina elever och “hur innehållet kan struktureras för att både engagera och utmana eleverna” (Liberg, 2020,

s. 387). Didaktiska överväganden sker hela tiden, både innan, under och efter en lektion och det har betydelse inför vilken roll läraren tar i undervisningen.

4. Metod

I detta avsnitt kommer jag att presentera de metodval jag har gjort under arbetets gång. Val av metod, val av respondenter, analys av data och etiska förhållningssätt är delar som kommer presenteras och motiveras.

4.1 Kvalitativ metod

Jag har valt att göra en kvalitativ studie som utgörs av semistrukturerade intervjuer för att undersöka och besvara mina frågeställningar. Fokus på respondentens upplevelser är betydelsefull i den kvalitativa forskningen. Fördelen med metoden är att intervjuguiden (se Bilaga 1) kan förändras under intervjuens gång, att frågor ställs i en annan ordning eller att nya följdfrågor ställs (Ahrne & Svensson, 2019, s. 38) till skillnad från den kvantitativa metoden som vill ha standardiserade svar som kan kodas och generaliseras (Bryman, 2011, s. 413). Metoden valdes eftersom syftet med undersökning var att undersöka hur lärare i årskurserna fyra till sex definierar och arbetar med hållbar utveckling. Undersökningens fokus ligger på respondenternas upplevelser och tankegångar och inte på kvantifierbar data (Bryman, 2011, s. 413).

En av metodens styrkor är att intervjuens fokus ligger på respondentens egna uppfattningar och synsätt. Undersökningen kan till viss del anpassas efter de ämnen som talas om under intervjun vilket kan resultera i att om intervjupersonen talar starkt om ett ämne kan följdfrågor ställas för att få en mer detaljerad grund. Bryman beskriver att (2011, s. 413) kvalitativa intervjuer vill ha detaljerade svar. Detta ger forskaren möjligheten att välja de frågor som ställs och/ eller välja en annan riktning under intervjuens gång. I exempelvis denna studie ställdes det flera följdfrågor för att få mer utvecklade svar av läraren. Undersökningens fokus kan förändras under intervjun för att få den bästa möjliga data man kan få för tillfället dock kan det bli problematiskt när man väl sammanställer resultatet om det blev en för stor avvikning från syftet.

En styrka med en semistrukturerad intervju är att den ger flexibilitet åt forskaren. Flexibiliteten kan exempelvis visas genom att forskaren kan ställa frågor i en annan ordning eller att ställa oplanerade frågor om ett innehåll som respondenten talar om (Bryman, 2011, s. 415). Under varje enskild intervju ställdes det oplanerade följdfrågor till det innehåll som togs upp och verkade vara intressant att veta mer om. Specifika innehåll klargjordes under intervjun som synliggjordes av transkriberingen, som troligtvis inte hade gjorts om man hade följt intervjuguiden till punkt.

4.2 Begränsning och urval

Mitt syfte med undersökningen var att ta reda på hur lärare definierar hållbar utveckling och deras uppfattning om hur det påverkar deras undervisning. För att få respondenter användes först ett målinriktat urval och sedan ett snöbollsurval (Bryman, 2011, s. 434). De urvalskriterier som användes bestod av att lärarna behöver vara legitimerade och behöriga i geografi och att undervisa i årskurserna fyra till sex därför att lärarna har då genomgått en utbildning, där de fått kunskap om geografi och hållbar utveckling. Det är inte studiens avsikt att undersöka om skolorna, som lärarna arbetar på, är miljöcertifierade, vilket skolorna inte är. Det är lärarna som enskilda individer och inte skolorna i sig som är studiens fokus.

För att få tag på respondenter lades det ut förfrågningar i olika Facebookgrupper, där jag gav en beskrivning om vad jag sökte och där respondenter kunde kontakta mig om de var intresserade av att delta. Jag fick inte kontakt med lärare via dessa grupper och därefter utgick jag från snöbollsmetoden och kontaktade lärare som jag visste arbetade i årskurs fyra till sex och undervisade i geografi. Snöbollsurvalet går ut på att ta kontakt med folk som är relevanta för studien, i detta fall lärare som arbetar i mellanstadiet och undervisar i geografi, och därefter få kontakt med fler lärare. En styrka med urvalet anser Bryman (2011, s. 196) är att vid första kontakt behövs endast få respondenter som därefter ökar i mängd på grund av respondenternas kontaktnät inom lärarkåren. Lärarna som deltog kommer från sex olika skolor i Göteborgs stad och kranskommuner vilket visar att det finns en viss spridning kring urvalet.

Totalt har sex olika lärare intervjuats, fyra kvinnliga och två manliga lärare, på sex olika skolor. Det är viktigt att belysa att lärarna inte är representativa för hela Sveriges lärargrupp som arbetar med hållbar utveckling i geografi och andra SO-ämnena och att det finns risk för en skevhet i urvalet, en bias (Bryman, 2011, s. 179). Respondenterna kommer att benämnas som: R1, R2, R3, R4, R5 och R6. Lärarna som deltog var alla behöriga lärare och undervisar geografi och eventuellt andra SO-ämnena detta läsår (2021/2022). Enligt tabellen nedan är R1 och R2 behöriga i NO-ämnena också, varav R1 undervisar i NO. I tabellen nedan redogörs en kort presentation om respondenterna:

Lärare:	Kön:	Antal år i yrket:	Undervisar just nu i åk:	Behörigheter:
R1	Man	26 år	Årskurs 6	Sv, Ma, En, SO, NO, Id & Teknik
R2	Kvinna	22 år	Årskurs 5	Sv, Ma, En, SO & Bild
R3	Kvinna	40 år	Årskurs 5	Sv, Ma, En, SO, NO, Id & Bild
R4	Man	9 år	Årskurs 4-6	SO & Id
R5	Kvinna	20 år	Årskurs 4	Sv, En, SO
R6	Kvinna	11 år	Årskurs 6	Sv, SO

4.3 Genomförande

Alla sex intervjuer gjordes digitalt via verktyget Zoom, dels för tidsbesparing för mig, dels för den rådande pandemin vilket har lett till att skolor inte tar emot utomstående personer. Intervjuerna genomfördes i ett tomt klassrum eller i respondenternas hem för att skapa en lugn och trygg miljö (Bryman, 2011, s. 421). Inspelningen gjordes av det digitala verktygets egen inspelningsfunktion och stängdes av när intervjun avslutades (Bryman, 2011, s. 431). Intervjuerna varierade i längd, men kortaste varade i 16 minuter och längsta 30 minuter. Transkriberingarna gjordes ordagrant.

4.4 Analys av data

När jag samlat in all data från respondenterna lästes alla svar flera gånger. Efter läsningen började jag markera den information som jag ansåg var relevant för mitt syfte (Ryen, 2004, s. 106). När sammanställningen gjordes började jag systematiskt analysera mitt material. Det var en utmaning att sortera i en stor mängd data och urskilja det betydelsefulla och reducera materialet utan att ge en missvisande bild av resultaten (Rennstam & Wästerfors, 2019, s. 228). Jag gjorde en tematisk analys, där jag letade efter mönster och teman för att därefter kunna sortera data-materialet till olika teman och underteman med datan (Bryman, 2011, s. 528). De teman som hittades var:

- Lärarnas definition av hållbar utveckling
- Hållbar utveckling i undervisningen
 - Läromedel i geografi
 - Hållbar utveckling som ämnesområde
 - Exempel på arbeten av hållbar utveckling
 - Rutiner och policys i undervisningen
 - Arbeta ämnesövergripande med hållbar utveckling

4.5 Tillförlitlighet och äkthet

Inom den kvalitativa forskningen används begreppen tillförlitlighet och äkthet. Tillförlitlighet används för att diskutera studiens giltighet. I min studie handlar det om att kunna hitta liknande resultat i tidigare forskning. Studiens underlag gör att överförbarheten minskar, då jag har haft få deltagare som deltagit. Däremot kan studiens resultat uppfylla ett djup, alltså beskrivningar som är detaljerade och unika (Bryman, 2011, s. 355). Det som ökar tillförlitligheten är att jag har deltagare från olika kommuner, även om det är i ett avgränsat område. Studiens pålitlighet visas i den transparens som synliggjorts i undersökningens process vilket gör att tillförlitligheten för den ökar (Ryen, 2004, s. 140). Även om att studien utgår från en bestämd definition om hållbar utveckling i relation till tidigare forskning och studiens resultat. Äktheten i studien ökas av att den uppnår en viss ontologisk autenticitet då det är lärare som intervjuats (Bryman, 2011, s. 357). Resultatet blir användbart till respondenterna som bidragit i studien och till övriga lärargruppen i Sverige.

4.6 Etiska ställningstaganden

Inför intervjun informerades respondenterna om uppsatsens syfte och hur jag genomför studien i enlighet med informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). Samtyckeskravet innebär att deltagarna har rätten att själv bestämma om de vill delta och respondenterna informerades om att de kan återkalla sitt deltagande i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9). Även samtycke om inspelning skedde i intervjun. Vidare har deltagarna tagit del av konfidentialitetskravet om att deras uppgifter skyddas på ett sådant sätt att anonymiteten skyddas, att namn, kommun och närområden nämns inte i mitt resultat eller i diskussion (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12-13). Slutligen informerades deltagarna genom nyttjandekravet att all insamlad data används endast i studiens syfte och inte för annat bruk (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

5. Resultat

I första avsnittet redovisas vad lärare har för definition av begreppet hållbar utveckling. I andra avsnittet beskrivs hållbar utveckling i undervisningen i fem områden. Det första området som behandlas är hur läromedel används i undervisningen. Det andra är hållbar utveckling som ämnesområde. Det tredje visar exempel på arbeten av hållbar utveckling. Det fjärde redogör om det finns rutiner eller policys i undervisningen och sista är om att arbeta ämnesövergripande med hållbar utveckling.

5.1 Lärarnas definition av hållbar utveckling

Den första frågan som ställdes var "Vad innebär hållbar utveckling, enligt dig?" och alla sex respondenter har olika tolkningar om vad de anser hållbar utveckling är. R2 och R3 har liknande tankar om att hållbar utveckling handlar om att ta vara på jordens resurser. I citaten nedan berättar de om att bli medvetna om vilka val en själv gör och vilken påverkan det kan ha på miljön, till exempel redogörs överkonsumtion av mat, produkter och att laga saker och ting är något som behöver göras mer.

R2:

Alltså det här när man lär ut om både SO, NO och allting så tänker jag att det handlar om att ta vara på jordens resurser, inte slösa. Tänka, att bli medveten om vilka val man gör och vad som påverkar klimatet och hur vi kan göra för att minska fotavtrycket så att säga. Så hållbar utveckling är ju för att jorden ska hålla helt enkelt, jordens resurser.

R3:

Natur-tänk att man ska tänka på att inte slöseri med resurserna utan tänka på vad man gör med det vi har. Att om man drar ner det på skolnivå, till exempel inte slösa alltför mycket med papper, vara redo material. Går du till bamba, att man inte tar mer mat än vad man behöver för att vi inte ska producera mer än vad du behöver. Kanske laga saker och ting skulle det vara bra tycker jag.

R1 beskriver begreppets historia och berättar om Gro Harlem Brundtland som var chef för FN konferensen i Rio de Janeiro 1986, där begreppet hållbar utveckling fick sin definition. R4 är inne på samma spår och beskriver en definition som liknar Brundtlands definition av hållbar utveckling och uppger även de tre dimensionerna. Dimensionerna, speciellt miljö- och ekonomiperspektivet poängterar R6 ut och säger att alla tre behövs för att skapa ett helhetsperspektiv över vad hållbar utveckling är och vad det kan leda till för världen i framtiden. Under intervjun uttrycker R6 en osäkerhet om det finns en fast och färdig definition om hållbar utveckling. R5 beskriver att hon förutom hållbar utveckling för miljö och natur, undervisar också hållbar utveckling för mående och hälsa, om att ta vara på sig själv. Citaten nedan visar hur R5 och R6 besvarar vad hållbar utveckling är för dem:

R5:

Ja alltså hållbar utveckling för mig när jag undervisar om det så brukar jag faktiskt ta in två faktorer. Jag brukar ta in hållbar utveckling utifrån miljö och natur

och allt det då. Men jag brukar faktiskt prata om hållbar utveckling för måendet och hälsa och sånt också. Så att vi fokuserar även på hållbar utveckling för en själv också. Men, om vi ska prata om bara geografi så brukar vi passa på att göra den här *På Egna Ben* utmaningen samtidigt.

R6:

Att en hållbar utveckling är ju flera dimensioner. Jag tänker först kanske på miljöperspektivet och sen så finns ju den ekonomiska utvecklingen som kanske krockar lite där då och sen, även för alltså för människor, hur de har det. Människors hälsa, deras levnadsvillkor, att det också ska vara liksom hållbart på något sätt så att det tillsammans om man kan synka ihop det där över tid så tänker jag att då får man till en hållbar utveckling för världen i stort.

Efter att ha fått reda på vad lärarna har för tankar om hållbar utveckling tillfrågades lärarna om de använder sig av en definition av hållbar utveckling när de undervisar. Tre lärare svarar nej, två svarar ja och en ger ett oklart svar. R1 och R4 hänvisar till sina egna definitioner, som utgår från Brundtlands definition av hållbar utveckling. R5 säger att hon inte kan definitionen ordagrant, men har en förståelse om vad den handlar om. Det är oklart i citatet nedan om R5 hänvisar till Brundtlands definition eller till sin egen definition om hållbar utveckling utifrån miljö och natur och för måendet och hälsa.

R5:

Jag kan ju inte den ordagrant just nu, men att hur man ska leva för att det ska fungera även i framtiden.

Om läroboken har en definition skulle R6 följa den då definitionen är anpassad till elevernas nivå. Om läroboken inte har en *bra* definition eller om det saknas ger respondenten inget svar om. R2 kompletterande inte sitt svar. R3 uppger i nedanstående citat att barn behöver lära sig att ta hand om sina ägodelar och hänvisar tillbaka till sin egen definition om att inte slösa med jordens resurser.

R3:

Man behöver få barnen att tänka på att vara rädd om saker och ting som de äger och har.

Sammanfattningsvis definieras hållbar utveckling olika hos respondenterna. Vid följdfrågor ger respondenterna vaga svar om de använder definitionen i undervisningen för hållbar utveckling. Det är oklart om respondenterna nämner definitionen av hållbar utveckling i undervisningen eller om den utesluts.

5.2 Hållbar utveckling i undervisningen

Hållbar utveckling i undervisningen är ett stort område som kan brytas ned i olika kategorier. De kategorier som har synliggjorts är: läromedel i geografi, hållbar utveckling som ämnesområde, exempel på arbeten om hållbar utveckling, rutiner och policys i undervisningen och att arbeta ämnesövergripande med hållbar utveckling.

5.2.1 Läromedel i geografi

Lärarna tillfrågades om de använder ett läromedel eller ett annat material i geografiundervisningen. Fem lärare, R1, R2, R3, R4 och R6, svarade att de använder sig av läromedel, varav tre olika. Läromedlen är: *Koll på... serien*, *Puls i SO* och *Upptäck-serien*. Varje lärare använder den bok som tillhör den årskurs som hen undervisar i. R3 berättar att både läroboken *Upptäck Sverige* och extraboken om *jordens resurser* används i undervisningen. Boken om *jordens resurser* från *upptäck-serien* och en arbetsbok används även av R6, men det är oklart om läraren använder en grundbok, i *upptäck-serien*, och om arbetsboken tillhör *jordens resurser* eller inte.

Alla lärare, som använder läroböcker, uppger att de använder tillhörande arbetsbok, där eleverna arbetar enskilt eller i par och svarar på frågor, där svaren kan hittas i läseboken. R4, R5 och R6 berättar att de även kompletterar med filmer från *SLI*, som är en pedagogisk hemsida för skolan, relevanta övningar från *skolplus*, en hemsida med pedagogiska material och övningar, serien *Geografens testamente* från UR:s hemsida och *bedömningsportalen*. R2 och R4 berättar att högläsning används aktivt i undervisningen. Båda respondenterna arbetar liknande, där de först läser ett stycke text och därefter diskuteras texten i par eller i helklass och de går gemensamt igenom begrepp och dess innebörd. Ingen respondent säger något om läromedlen i förhållande till hållbar utveckling.

En lärare utmärker sig genom att inte använda ett läromedel. Citatet nedan visar R5:s upplevelse av att arbeta med läromedlen och beskriver hur arbetet ser ut i undervisningen.

R5:

Nej, alltså, jag använder inte så mycket läroböcker eller läromedel. Utan i så fall hittar jag texter från andra ställen till exempel så får man ju med mycket material från *På Egna Ben* om man nu vill ha de sakerna men annars så jobbar vi mest med begrepp på olika sätt och träna på. Förklara dem och så då, så att det är mer och så ser vi mycket filmer som vi diskuterar. Lärobok använder vi ytterst sällan.

Elever har negativa inställningar till arbetsuppgifter, där det är hög fokus på läsning och att det finns elever som har svårigheter med läsning visar citatet. Att prata med och för varandra gynnar inlärningen mer än att sitta och läsa svarade R5. *På Egna Ben*¹ är ett exempel på ett material

¹ *På Egna Ben* är ett material som har framställts av Västtrafik. Syftet är att elever i årskurs 4-6 ska utmana sig att gå, cykla eller åka kollektivt till skolan och skipa de korta bilresorna. Varje anmäld klass samlar poäng som sammanställs och rapporteras in veckovis. Det finns även övningar som deltagande klasser kan genomföra för att få mer poäng.

som används för att arbeta med hållbar utveckling. I materialet finns det olika texter som elever kan arbeta med.

5.2.2 Hållbar utveckling som ämnesområde

Alla lärare utom R6 svarar att de utgår från geografins kursplan när de väljer ut ett arbetsområde inom hållbar utveckling. Respondenterna beskriver att de tar ut de punkter ur centrala innehållet som relaterar till hållbar utveckling och därefter väljer vilket arbetsområde inom hållbar utveckling som ska arbetas med. R5 och R6 berättar att de skapar häften av material från *bedömningsportalen*. I arbetshäftet får elever svara på frågor om arbetsområdet. Utöver läroplanen uppger R1 och R4 att de kan välja ett arbetsområde efter elevers intresse och hur dem gillar att arbeta. Att skapa lärandematriser utifrån centrala innehållet och kunskapskraven och därefter skapa lärandemål för ett område och lektionsmål är R5:s arbetssätt. Ett arbetsområde som exemplifieras i citatet nedan är växthuseffekten, där R5 först väljer ett arbetsområde, därefter skapas en matris och lärandemål utifrån kursplanen och bedömningsportalen för att sedan göra lektionsmål.

R5:

... jag utgår ju från centrala innehållet och kunskapskraven och så skapar ju jag en lärande matris utifrån det. Och så är ju undervisningen utifrån innehållet där. Om jag vill att de ska kunna förklara vad växthuseffekten är då undervisar ju om växthus. Vad är en växthuseffekt exempel? Eller om jag vill att de ska kunna ozon och då undervisar jag om det den lektionen och så vidare så att vi har liksom lektionsmål utifrån lärande matrisen som jag har skapat utifrån kunskapskraven och centrala innehållet.

Om läromedlet innehåller avsnitt om hållbar utveckling som anses vara användbara tillämpas dessa i undervisningen, påpekar R4 och om läromedlet inte gör det kommer annat material användas istället. Miljöaspekterna tar större fokus inom hållbar utveckling än det ekonomiska och sociala perspektivet uppger R4 också. I nedanstående citat beskrivs arbetsområdet *skräp i haven* som ett tillfälle för elever att lära sig om att plast i haven förstör det marina djurlivet. Arbetsområdet är relevant eftersom eleverna bor nära kusten berättar R4 och förklarar vidare att arbetsområdet kan fortsättas med klimatet, där växthuseffekten och fossila bränslen kan nämnas.

R4:

Eftersom vi bor på kusten så ser man ju kanske det enklast en konkret sak är ju plast i våra hav. Som förstör vårt marina djurliv. Men också då att man tar den stora klimat delen då med växthuseffekten och fossila bränslen och sånt.

5.2.3 Exempel på arbeten av hållbar utveckling

Klimatkonferenser och klimat grejer talas mycket om berättar R3 och hävdar att det bidrar till att hållbar utveckling blir mer aktuellt i undervisningen. Undervisningen om hållbar utveckling behöver börjas i ett arbetsområde som fokuserar på olika saker som slutligen hamnar inom

hållbar utveckling anser R3. Respondenten exemplifierar arbetsområdet skogsbruk i närområdet eller nationellt, inom jordens resurser i nedanstående citat.

R3:

Jag tänker att man får börja på det lilla om du tittar på resurserna på alltså. Om man läser de område skogsbygd till exempel. Hur kan det bli hållbart med själva skogs alltså skogsarbete? Hur det blir hållbart med skogsbruk och sådana saker som man tittar på det där att det tar du ner i träd så får du plantera ett nytt träd då vara rädd om naturen på det viset. Beroende på var man befinner sig någonstans.

Citatet visar exempel på ett arbetsområde som enligt R3 enkelt kan involvera hållbar utveckling genom att diskutera om när träd huggs ned och plantering av nytt med eleverna. R3 påpekar att hållbar utveckling är en viktig fråga att diskutera med eleverna och ge de möjligheter att komma med lösningar på hur man ska göra för att det ska bli bra. Lärarens upplevelse är att hållbar utveckling är ett roligt ämne att arbeta tillsammans med eleverna.

Hållbar utveckling kommer in i arbeten omedvetet berättar R2 och vidare förklarar att hon tar vara på de tillfällen, där elever själva tar upp ämnet eller när det kommer till tals via exempelvis *Lilla Aktuellt*, som är ett nyhetsprogram för barn och unga. Att välja att belysa saker i vardagliga beslut och hur det ser ut i närsamhället är viktigt beskriver R2.

R2:

Jag tar till vara på när det kommer upp sådana tillfällen eller om vi tittar på Lilla aktuellt. Det är klart att man vill belysa saker så att på något sätt när man har jobbat så pass länge. Så tänker man ju kanske på att här kom det tillfället upp nu. Ja, ska ändå pratar i helklass eller så att det kommer in även om det inte var...

En skräpplockardag med hela årskursen arrangerades av R1, dock inte med nuvarande klass, med hjälp av *Strandstädarna*, en frivillig organisation som plockar skräp och synliggör hur Bohuslän invaderas av plast. R1 upplever att det var *skola på riktigt* och att eleverna hade positiva upplevelser från initiativet även om flera elever blev blöta, leriga och frusna. Citatet nedan visar R1:s upplevelse av initiativet:

R1:

Det som är så kul det är att eleverna tycker det är roligt på riktigt. femmor och sexor som driver, lyfter på stenar, drar upp plast, blir smutsig och någon skär sig. Dom tycker det är helt underbart, att få göra något på riktigt. Få frysa lite, det rinner över stöveln och allt det där som man ska göra när man är på utflykt. Det blev väldigt väldigt bra.

En elev visade en sten som visade sig vara hårdplast som hade slipats till en form som såg ut som en sten berättar R1. Händelsen var startskottet till ett känsloladdat brev som eleverna skrev till före detta miljöministern Karolina Skog som eleverna dessutom fick ett svarsbrev av. Att

det finns något hopp om framtiden anser R1 är viktigt, att barn och unga idag vill försöka påverka på något sätt. Det lilla valet kan ge väg för större val i framtiden anser läraren.

Under intervjun med R6 kommer det fram att hon anser att hållbar utveckling kan föra med sig dilemman i undervisningen.

R6:

Jag vet inte om det hör till frågan, men jag kan också tycka att det blir ett litet dilemma för man vill ju för dem presentera ändå en positiv och en hoppfull syn på världens utveckling och att vi kan ha en hållbar utveckling men som vuxen känner man väl kanske fast. Vi är ju inte där och det verkar inte som att vi är på väg åt det hållet heller och där kan det bli lite dilemma, tycker jag. För en del av eleverna är också väldigt pålästa. Ja, det är lite svårt att man vill ju inte ge dem en mörk framtidsbild. Så den kan jag också tycka är lite svårt.

Citatet ovan visar att R6 vill ha en undervisning som presenterar en positiv och en hoppfull syn på världens utveckling, men att det är svårt. R6 uppger att man inte vill ge eleverna en mörk framtidsbild om hållbar utveckling inte implementeras i ens vardag och av andra, såsom företag och länder. Även på arbetsplatsen upplevs det som att:

R6:

“... alla brottas lite med det här med hållbar utveckling och hur man ska få in det på ett bra sätt”.

Alla lärare är medvetna om att hållbar utveckling är en av de viktigaste centrala innehåll som ska behandlas snarare än *ren* geografi påpekar R6 och hänvisar till att hållbar utveckling behövs involveras hela tiden i geografiundervisningen för att få en *rättvis* fördelning utifrån vilken innehåll som ska prioriteras.

5.2.4 Rutiner och policys i undervisningen

Respondenterna tillfrågades hur de går tillväga för att välja vilket innehåll som lärs ut i vilken årskurs om hållbar utveckling. R5 berättar att det finns en grovplanering för geografiämnet och förklarar att hållbar utveckling är ett område som återkommer varje skolår i nya arbetsområden i geografin. R3 påpekar att det finns skillnader kring hur en arbetar med en årskurs *fyra* jämfört med en *sex*. I citatet nedan beskriver R3 att det är mognaden på eleverna och deras ålder är vad som bestämmer vad läraren väljer att arbeta med i undervisningen.

R3:

Mognaden tänker jag på barnen. Hur gamla de är alltså. De i årskurs fyra så får man ju ta det på ett sätt och är du ju årskurs sex så kan du ha en fler diskussioner naturligtvis. Då kan du ju få in det i samhällskunskap till exempel att ha andra diskussioner så det beror väl på ålder tänker jag.

En följdfråga ställdes om det finns rutiner eller en policy i skolan om vilka arbetsområden ska gås igenom i varje årskurs. R1, R4 och R6 uttrycker att det finns rutiner medan R2 och R5 svarar nej och förtydligar inte sitt svar. R1 berättar att alla SO- och NO-lärare, i mellanstadiet, har suttit ned tillsammans på planeringsdagar och gemensamt valt ut vilket innehåll som ska undervisas i vilken årskurs i respektive ämne. R1 påpekar att det var längesedan rutinerna förnyades och att det kan vara en idé att göra det snart igen. R6 säger att deras skola har ett gemensamt dokument, som skapats av en förstelärare, som arbetslaget kan använda sig av för att se över vad undervisningen ska innehålla per ämne i varje årskurs, specifikt för SO- och NO-ämnena.

Även om det finns rutiner kan läraren samtidigt välja att byta ut eller lägga till ett arbetsområde beskriver R4 och hänvisar till arbetsområdet skogsbruk, som var ett pågående arbete under intervjun, där hållbar utveckling kan inkluderas. Arbetsområdet var inte direkt kopplat till hållbar utveckling utan det kan inkluderas under tiden säger R4 i citatet nedan.

R4:

Vi har ju redan på skolan gjort ett sådant område för varje årskurs vad man har så att jag hade följt den planen om man inte skulle förändra den då. Men det blir ju den som man följer i så fall. Sen skulle man förändra något så är det väl att man ser vad passar och få in också? Ja nu håller vi på med skogen i Sverige och då kanske man tar upp saker som har med hållbart skogsbruk, eftersom det handlar om det då.

I citatet nedan berättar R3 att det finns, på sätt och vis, rutiner på skolan. Eleverna, på skolan, som börjar i årskurs sex börjar på en ny skola. Detta har lett till att lärarna på de olika skolorna har valt att samarbeta och samplanera om vad undervisningen ska inkludera i årskurs fyra och fem för att sedan i sjätte klass få elever som har en gemensam kunskapsbas att utgå ifrån.

R3:

... vi samarbetat med en annan skola så att man har försökt lägga upp en liten plan på vad vi läser i fyran och femman så att det inte blir så att de tar emot dem från två skolor i sexan att det är helt olika för det blir ju jätte kaos som ena klassen har läst halva Europa och den andra inte läst någonting.

5.2.5 Arbetsämnesövergripande med hållbar utveckling

Av alla respondenterna är det enbart R2 som inte arbetar ämnesövergripande. R2 berättar att i geografiundervisningen skriver eleverna:

R2:

... faktatexter om valfritt land. Nu är det Norden, men det är ju inte fokus på hållbar utveckling utan mer geografi i sig.

Vidare förklarar R2 att eftersom det är mycket *ren* geografi som lärs ut, hamnar hållbar utveckling i skymundan, som ett enskilt ämne, men också inom olika teman i geografi under skolåret. Det gavs inte ett exempel på ett arbetsområde som kan vara ämnesövergripande.

R5 tolkar att arbeta ämnesövergripande som att hon tillsammans med NO-läraren kan välja vad för innehåll som respektive lärare ska undervisa inom, till exempel att NO-läraren kan ta ett område som beskrivs i både geografi och inom NO.

R5:

Ja men lite granna med NO:n blir det ju eftersom vissa saker ändå kanske faller. Mer på den nivån, men då är det mer att jag ber NO-läraren, att kan du ta den här delen av undervisningen. Om jag känner att det är för svårt för mig då kanske... eller annars så kör jag det på min lektion. Sen kan det ju bli ändå svenska att presentera någonting eller skriva någonting och sen så kan det ju bli bild för att de ska skapa någonting.

Vidare berättar R5 att det sker samarbete mellan geografi, svenska och bild, där eleverna får skriva och presentera något eller skapa. Ett exempel på ett arbetsområde, som var ämnesövergripande, var växthuseffekt och klimatförändring. Eleverna arbetade i grupper och varje grupp fick ett begrepp. Eleverna fick i uppdrag att skapa en plansch för att kunna förklara begreppet samtidigt som de skulle kunna förklara begreppet muntligt. Koldioxid och ozon är exempel på begrepp som eleverna fick.

R3 kan inte komma på ett konkret förslag på ett arbetsområde som var ämnesövergripande, däremot berättar hon att samhällskunskap integreras ofta in i geografiundervisning om de har återkommande faktorer i respektive kursplan. R4 berättar att det arbetas ämnesövergripande inom SO-ämnena, i bland annat samhällskunskapen och historia som beskrivs i citatet nedan. Miljöförstöring och hur det har sett ut genom historien och dess påverkan på oss idag beskrivs som ett exempel av R4.

R4:

Lite alltså lite historia möjligtvis då man ser miljöförstöring bakåt och hur det påverkar oss idag. Religionen har jag nog aldrig gjort någon sådan. Det är inget som jag har tänkt på heller. Men med samhällskunskapen. Är det ju väldigt, det här är det ganska enkelt tycker jag att koppla ihop det.

R1, som undervisar även i NO, berättar att geografi och biologi har beröringspunkter och utgår från en tidigare arbetsuppgift om medellivslängden i världen. Arbetsbladet innehåller matematik med diagram och tabeller och även biologi med olika naturtyper. Naturtyperna kan hjälpa eleverna att skapa en djupare förståelse med medellivslängden, exempelvis att stora delar av Afrika är torrt som har direkt påverkan på medellivslängden i området poängterar R1.

Det är svårt att hitta planeringstid för att skapa ett temaarbete uttrycker R6 och beskriver även att det arbetas ämnesövergripande med hennes egna ämnen och ytterst lite med andra lärare och ämnen.

R6:

Ja, men i hållbar utveckling tänker att man skulle kunna jobba liksom man skulle kunna ha det som ett. Är det gripande projekt i alla ämnen egentligen under en period kanske en månad eller Så alla ämnen får och det kan ju typ idrott komma in och ja, men slöjd och det finns ju i alla ämnen så skulle jag nog göra i den bästa av världar. Men så ska jag inte sitta här och säga att jag gör.

I citatet ovan beskriver R6 att hon skulle vilja att hela skolan engagerar sig och skapar ett gemensamt arbetsområde med hållbar utveckling som involverar alla ämnen i ungefär en månad. Idén kan ge eleverna ett större helhetsperspektiv och visa hur hållbar utveckling finns i allt man gör upplever R6. Hållbar utveckling är ett arbetsområde som kan arbetas ämnesövergripande och flera exempel från respondenterna visar detta, samtidigt finns det en respondent som inte gör det. SO, NO och svenska är exempel på ämnen som nämnts av respondenterna och visar exempel på arbetsområden att arbeta ämnesövergripande med.

6. Analys

Följande analys baseras på de resultat som tidigare framkommit och diskuteras utifrån forskningsöversikten. Detta för att se om det finns likheter och skillnader mellan tidigare forskning om lärares definition av hållbar utveckling och om det kan påverka undervisningen för hållbar utveckling i mellanstadiet. Analysen inleds med en granskning om lärarnas associationer till begreppet och ämnet hållbar utveckling. Därefter om hållbar utveckling i undervisning, där flera kategorier analyseras utifrån lärarnas tolkning av begreppet och hur det visas, i undervisningen, och vilken påverkan det kan ha i undervisningen.

6.1 Lärarnas associationer till hållbar utveckling

Enligt studiens resultat har respondenterna olika förhållningssätt till begreppet hållbar utveckling. Respondenternas kunskaper om begreppet varierar stort. Två lärare visar kunskap om begreppets historia och dess innebörd i enighet med United Nations Development Programme (UNDP) (UNDP, 2017) och resterande talar explicit och implicit om dimensionerna (UNESCO, 2006, s. 5). Den ekologiska dimensionen var mest omtalad och det gavs flera exempel på hur ett arbetsområde kan se ut medan inga svar innehöll exempel från de övriga dimensionerna. Detta stärker tidigare forskning (se bland annat Borg et. al., 2014, s. 541-543) som menar att lärare saknar en helhetssyn om hållbar utveckling, där kunskap om alla dimensionerna saknas eller saknar information om en dimension vilket leder till att undervisningen drabbas negativt. Får man inte ha tydliga definitioner kan leda till att begreppet undervisas som politiskt neutralt vilket stödjer även Knutssons resonemang (2014, s. 186).

Resultatet visar även att det finns lärare som inte har full förståelse om det finns en fast definition av hållbar utveckling, men samtidigt visar på en förståelse för begreppet vilket går i linje med Björneloos studie (2007, s. 157) om att hållbar utveckling är ett begrepp som fortfarande utvecklas och tillämpas. Lärarnas tolkning av hållbar utveckling har betydelse om hur undervisningen ser ut för hållbar utveckling visar resultatet. Flera respondenter i studien visar att man ska leva som man lär, men av vad resultatet visar är det R1 som har gett indikatorer att han gör just det. Detta liknar Bursjö (2007, s. 161) som förklarar att lärarens förhållning till begreppet både privat och i yrket, har relevans till hur undervisningen sker. Om det finns oklarheter kring hållbar utveckling, leder undervisningen och lärarens roll spelar roll i hur eleverna skapar förståelse för hållbar utveckling. Detta styrks med vad Bränberg m.fl. (2020, s. 60) berättar om att läraren behöver skapa situationer som utmanar elevernas tankegångar och lära sig att kritiskt granska.

6.2 Hållbar utveckling i undervisningen

I likhet med Liberg (2020, s. 392) visar resultatet att respondenterna utgår från elevernas erfarenheter av ämnet vid planering av ämnesområdet samtidigt som läromedlet spelar en stor roll i vilket innehåll som undervisningen belyser. Enligt Steinberg (2018, s. 58) ska lärare göra undervisningen variationsrik, men resultatet visar att majoriteten av respondenterna enbart arbetar med läromedlet och kompletterar ibland med andra övningar. Respondenternas roll i undervisningen är oklar eftersom de uppmuntrar eleverna att arbeta i läromedlets arbetsbok vilket inte kan ses som att eleverna får vara initiativtagare och få driva sitt arbete framåt. Det kan även visa att lärarna har en osäkerhet kring ämnesområdet som berör hållbar utveckling,

som Björneloos studie (2007, s. 157) visar att läraren saknar den förståelse som behövs för att undervisa för hållbar utveckling.

Steinberg (2018, s. 22) påpekar att läraren ska ta hänsyn till elevers intressen och förmågor i planering av undervisning vilket en respondent visar ur resultatet. R5 använder inte läromedel i undervisningen eftersom respondentens erfarenhet visar att det finns elevinflytande i vilka metoder som används i undervisningen samtidigt som det är läraren som bestämmer hur mycket inflytande eleverna har. En av respondenterna, R1, visar tecken på den problematisering av hållbar utveckling som Knutsson beskriver (2014, s. 178, 186). Detta är i kontrast till Bursjöös studie (2014b, s. 73), där det nämns att lärare vill bedriva en värdeneutral undervisning.

Att arbeta ämnesövergripande kan ge ett helhetsperspektiv av hållbar utveckling, samtidigt som det kan vara ett dilemma för läraren att bestämma hur perspektivet ska implementeras i undervisningen. Resultatet visar att det finns respondenter som arbetar ämnesövergripande, både inom SO och i andra ämnen och att det finns även respondenter som inte arbetar ämnesövergripande. Lärarna som arbetar ämnesövergripande visar att deras inställning till hållbar utveckling är positiv och visar på god ämneskunskap visar resultatet och liknar Björneloos studie (2007, s. 161). Detta överensstämmer med vad Knutsson (2014, s. 187) beskriver om att elever lär sig om *rätt* respektive *fel* sätt, exempelvis att konsumera *rätt* produkter för att återvinna förbrukade produkter.

Studien av Bursjöö visar (2014b, s. 73) att lärarnas svårigheter kan vara att belysa alla tre dimensionerna i undervisningen för att ge eleverna större förståelse för hållbar utveckling, eller för att hållbar utveckling är ett ämne, där det finns ett *rätt* respektive *fel* sätt att tänka och agera. Detta visas även i resultatet, där den ekologiska dimensionen lyfts fram och det ansvar som människor har för att ta vara på jordens resurser, till exempel om nedskräpning i natur och hav och återvinna. Detta har likheter med Knutssons resonemang (2014, s. 187), samtidigt som det är i kontrast med FN:s definition och vad dimensionerna står för (UNDP, 2017; UNESCO, 2006, s. 5). Undervisningen belyser inte olika perspektiv för hållbar utveckling som behövs för att elever ska få en helhetssyn vilket Knutsson nämner (2014, s. 186).

6.3 Hållbar utveckling som ämnesområde

I kontrast med Bursjöös studie (2014a, s. 98) om att lärare saknar goda ämneskunskaper om hållbar utveckling visar resultatet att respondenterna har gett flera exempel på ämnesområden om hållbar utveckling och innehåll som kan arbetas ämnesövergripande, men det betyder inte att lärarna har full förståelse om hållbar utveckling och tillhörande dimensionerna. Majoriteten av exemplen är ur ekologiska dimensionen som liknar Borgs m.fl. studie (2014, s. 541-542), där lärare känner mest säkerhet kring ekologiska dimensionen i undervisningen. Om läraren saknar en helhetssyn om hållbar utveckling, även om hen har god ämneskunskaper, kan det påverka undervisningen. Detta styrks i resultatet, där respondenterna talade nästan enbart om den ekologiska dimensionen. Didaktiska överväganden sker hela tiden talar Liberg (2020, s. 387) om och visar att lärarens roll påverkas av ens egen kunskap om ämnesinnehållet och elevernas förkunskaper. Elevers möjlighet att utmanas och engageras i undervisningen influeras av lärarens erfarenheter och av ens personliga åsikt om ämnet. Borg m.fl. (2012, s. 199) visar

att om lärare har en positiv inställning till hållbar utveckling så kan ämnet öka i dess undervisning och det kan ses i resultatet om en respondent som frivilligt organiserat en *skräpplockardag*.

Skräpplockardagen, som R1 anordnade, visar att undervisningen bjuder in elever att kritiskt granska hållbar utveckling och ser begreppet som ett politiskt verktyg som är i motsats till Knutsson (2014, s. 186). Resultatet visar att lärare vill ge elever möjlighet att skapa en egen förståelse och medvetenhet om hållbar utveckling och vilken konsekvens uteslutning av det kan ha för effekt för framtiden vilket liknar Gyberg m.fl. (2020, s. 8-9) resultat. I kontrast till Gyberg m.fl.(2020, s. 8-9) visar lärarna negativiteten i undervisningen vilket gör elever mer drivna och inser att arbeta för hållbar utveckling behövs i dagens samhälle. Eleverna vill ta ansvar och undervisningen ger förslag på vad de kan göra.

Hållbar utveckling som ett helhetsperspektiv kommer in i undervisningen omedvetet visar resultatet. Respondenter berättar att naturliga diskussioner uppkommer om hållbar utveckling vilket visar att undervisningen problematiserar begreppet och ger elever möjlighet att skapa förståelse och kritisk granska ordet vilket anser Knutsson (2014, s. 186) är viktigt för att hållbar utveckling ska ses som ett politiskt laddat begrepp i undervisningen. Resultatet visar att lärarna visar eleverna att hållbar utveckling kan involveras i många olika ämnesområden i geografi, även om området inte är explicit hållbar utveckling. Pauws m.fl. studie (2015, s. 15709) uppger att helhetssynen på hållbar utveckling ger elever möjlighet att kritiskt reflektera och skapa ett positivt beteende för hållbar utveckling samtidigt som Hansson (2004, s. 70) beskriver att elevers förståelse av hållbar utveckling visar att det är både individens och samhällets ansvar att arbeta för hållbar utveckling.

7. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras mitt syfte och frågeställningar utifrån den forskning jag presenterat samt de resultat jag fann i min undersökning. Syftet med studien var att undersöka hur mellanstadie lärare i geografi definierar hållbar utveckling och deras uppfattning om hur det påverkar deras undervisning.

7.1 Resultatdiskussion

Resultatet visar att lärarna har olika definitioner om vad hållbar utveckling är. Analysen visar att det finns variationer mellan respondenternas definitioner och förståelse gentemot definitionen om hållbar utveckling av FN och de tre dimensionerna (UNDP, 2017; UNESCO; 2006, s. 5). Resultatet styrks av tidigare forskning (Borg m.fl., 2014, s. 541-543; Berglund m.fl. 2014, s. 334; Bursjö, 2014b, s. 72) som visar att lärares uppfattning om hållbar utveckling har betydelse i hur undervisning för hållbar utveckling kommer se ut. Det som framkom i resultatet är att respondenterna har goda kunskaper om den ekologiska dimensionen vilket även tidigare forskning visar (Berglund, 2014, s. 334). Även om begreppets definition finns i kommentarmaterialet till geografiämnet (Skolverket, 2017, s. 7) och en beskrivning av tillhörande dimensionerna visar min undersökning att lärare i realiteten har olika uppfattningar som påverkar hur de bedriver sin undervisning.

Tidigare forskning (Borg m. fl., 2014, s. 541) visar att lärarna har kunskap om dimensionerna, men inte tillräckligt för att skapa ett helhetsperspektiv om hållbar utveckling. Detta visas även i mitt resultat, där den ekologiska dimensionen dominerade undervisningen. Respondenterna har en grundförståelse för hållbar utveckling, men saknar en djupare förståelse. Detta är problematiskt, eftersom läraren påverkar hur undervisningen bedrivs till följd av ens egen kunskap om ämnesinnehållet. När respondenterna ombads att ge exempel nämns den ekologiska dimensionen ofta och visar att hållbar utveckling kan involveras i arbetsområden som explicit inte är hållbar utveckling. Respondenterna kan vara oförberedda att undervisa hållbar utveckling, även om de har utbildning i geografi. Berg m.fl. (2012, s. 199-200) menar att det behövs konkreta exempel på hur hållbar utveckling ska tillämpas i undervisningen för att få ett helhetsperspektiv, särskilt gällande den ekonomiska och sociala dimensionen.

Den undervisning som lärarna bedriver ger inte utrymme för eleverna att skapa en helhetssyn om hållbar utveckling, både som begrepp och ämne. Även om hållbar utveckling arbetar ämnesövergripande visar läraren att hen inte har den kunskap som behövs för att ge eleverna alla verktyg att reflektera och granska hållbar utveckling. Detta går emot Knutssons diskussion (2014, s. 186) om att hållbar utveckling behöver kritiskt granskas eftersom lärarens kunskap spelar en viktig roll i hur och om begreppet problematiseras i undervisningen. Tydlighet kring definitionen av hållbar utveckling behövs för att ge lärarna den kunskap som krävs för att undervisningen ska ha ett helhetsperspektiv.

En respondent visar tecken av den problematik Knutsson nämner (2014, s. 178, 186) som behövs för att skapa en undervisning för hållbar utveckling där det finns ett helhetsperspektiv, där undervisningen bjuder in elever att reflektera över begreppet och ämnet hållbar utveckling. Resultatet visar även att lärarnas förståelse och inställning till hållbar utveckling spelar en viktig

roll i hur undervisningen för hållbar utveckling ser ut. Detta stärks av Bränbergs m.fl. studie (2020, s. 60) som redogör att läraren behöver utmana elevernas tankegångar. För att utmana eleverna behövs undervisningssituationer som bjuder in eleverna att lära sig att kritiskt granska. Eftersom respondenterna saknar full förståelse för hållbar utveckling kan det bidra till att eleverna inte får möjlighet att skapa ett helhetsperspektiv av hållbar utveckling i undervisningen vilket går emot styrdokumentet och FN:s definition av hållbar utveckling (Lgr 11, 2019, s. 196; UNDP, 2017). Även om respondenterna har olika definitioner om hållbar utveckling och arbetar olika med begreppet och ämnet, finns hållbar utveckling i deras undervisning.

7.2 Vidare forskning

För att få en djupare inblick i hur lärare definierar hållbar utveckling och deras påverkan i undervisningen rekommenderas det mer forskning i grundskolan även om det finns många likheter med tidigare forskning inom förskolan och gymnasiet. Lärare som undervisar mellanstadieelever kan ha olika erfarenheter och utbildning om hållbar utveckling än vad lärare i andra årskurser har. Eftersom hållbar utveckling finns i fler kursplaner i nuvarande läroplan föreslås det fler studier ur fler perspektiv, däribland samhällsvetenskapliga perspektivet, på hållbar utveckling då majoriteten av forskning om hållbar utveckling baseras i nuläget ur naturvetenskapliga perspektivet.

En större undersökning på denna studie är av intresse för att se om undervisningen påverkas av hur lärare definierar hållbar utveckling, där klassrumsobservationer inkluderas. Vidare kan det även vara tänkvärt att ta reda på vad elever har för uppfattning om hållbar utveckling för att se om undervisningen ger elever den kunskap som de behöver för att fullt förstå vad hållbar utveckling innebär. Hur mycket tid som lärare lägger på hållbar utveckling är intressant att undersöka om eftersom det finns mycket innehåll som behöver behandlas i undervisningen.

8. Referenslista

- Ahrne, G., Svensson, P. (2019). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G., Ahrne, P., Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17-33). Liber.
- Berglund, T., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2014). The implementation of education for sustainable development in Sweden: Investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 318-339. DOI: 10.1080/02635143.2014.944493
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling: en studie av lärares utsagor om undervisning* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 250). [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/10517>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: Discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185-207. DOI: 10.1080/02635143.2012.699891
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. (2014). Subject-and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551. DOI: 10.1080/13504622.2013.833584
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:a uppl.). Liber.
- Bränberg, A., Holmgren U., & Wester M. (2020). *Att undervisa för hållbar utveckling*. Studentlitteratur.
- Bursjö, I. (2014a). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser och samarbete*. (Department of Physics in Gothenburg University, 37). [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/36061>
- Bursjö, I. (2014b). Utbildning för hållbar utveckling – förmågor bortom läroplanen. *Forskning om undervisning och lärande*, 12, 61-77.
- Förenta nationerna. (U.Å.) *Agenda 2030 och de globala målen för hållbar utveckling*. Hämtad 2021-12-23 från <https://fn.se/vi-gor/vi-utbildar-och-informerar/fn-info/vad-gor-fn/fns-arbete-for-utveckling-och-fattigdomsbekampning/agenda2030-och-de-globala-malen/>
- Gyberg, P., Anshelm, J., & Hallström, J. (2020). Making the unsustainable sustainable: How Swedish secondary school teachers deal with sustainable development in their teaching. *Sustainability*, 12(19), 8271. DOI: 10.3390/su12198271
- Hansson, B. (2004). Formation of environmental knowledge. I P., Wickenberg, H., Axelsson, L., Fritzen, G. Helldén, J., Öhman, *Learning to change our world? Swedish research on education & sustainable development*. (s. 59-73). Studentlitteratur.
- Knutsson, B. (2014). Utbildning för hållbar utveckling? Postpolitiska illusionsnummer och didaktiska alternativ. I O. Frank (Red.), *Motbok: kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*, (s. 177-195). Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2020). Att vara lärare - den didaktiska reliefen. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 379-400). Natur & Kultur.

- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* (1994). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad. 2019.* (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf>
- Pauw, J. B. D., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7(11), 15693-15717. DOI: 10.3390/su71115693
- Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools—assessing pupils’ sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), 176-202. DOI: 10.1080/13504622.2015.1005057
- Regeringskansliet. (2021, 23 december). Klimatmötet i Glasgow måste hålla 1.5 gradersmålet inom räckhåll. Hämtad 2021-12-23 från <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2021/10/klimatmotet-i-glasgow-maste-halla-15-gradersmalet-inom-rackhall/>
- Rennstam, J., Wästerfors, D. (2019). Att analysera kvalitativt material. I G., Ahrne, P., Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder.* (s. 220-236). Liber.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier.* Liber.
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi. Reviderad 2017.* <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65cc4b/1553967498459/pdf3817.pdf>
- SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling.* <https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/09ac8f7b0f9d402395ff95af1f6eb7cf/att-lara-for-hallbar-utveckling-sou-2004104>
- Steinberg, J. (2018). *Ledarskap i klassrummet. Handbok för arbetsro och effektivt lärande.* (3:e uppl.). Gothia Fortbildning.
- UNDP. (2017, 4 oktober). *Vad betyder hållbar utveckling?* Hämtad 2021-11-23 från <https://www.globalamalen.se/fragor-och-svar/vad-betyder-hallbar-utveckling/>
- UNESCO. (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme.* Paris: UNESCO.
- UNICEF. (U. Å.) *Vad vi gör. Millenniemålen.* Hämtad 2021-12-23 från <https://unicef.se/vad-vi-gor/millenniemaalen>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer. Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtad 2021-12-15. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Västrafik (U. Å.). *På Egna ben.* Hämtad 2021-12-22 från <https://paegnaben.se/>

9. Bilagor

Här presenteras min intervjuguide som användes i intervjuerna.

9.1 Bilaga 1

- Vilka behörigheter du har
- Hur länge du arbetat som lärare
- Vilken årskurs du undervisar i just nu

Vad innebär hållbar utveckling, enligt dig?

Har du en definition av hållbar utveckling som du utgår från när du undervisar?

- Hur ser den ut?
- Finns den i en bok, papper mm. som jag kan få se?

Vad för material eller läromedel använder du i geografi?

- Hur kommer det sig att du använder detta material/läromedel?
- Vilket material/läromedel har du använt tidigare? Varför byttes det ut?
- Hur använder du materialet/ läromedlet i undervisningen?

Hur väljer du ut ett innehåll om hållbar utveckling som ska läras ut?

- Metoder i undervisning?
- Läroplanen - Centralt innehåll eller kunskapskrav?
- Materialet/ läromedlet?

Hur går du tillväga (vilka strategier?) för att välja vilket innehåll som lärs ut i vilken årskurs om hållbar utveckling?

- Finns det rutiner eller policys i skolan?
 - Vilka har gjort dessa?
- Hur ser uppdelningen ut?

Arbetar du ämnesövergripande med hållbar utveckling?

- Om JA, kan du ge ett exempel hur arbetet har sett ut?
- Om NEJ, är det något du skulle vilja göra och hur tänker du att det skulle kunna se ut?
- Vet du om det finns det skillnader eller likheter till vad som lärs ut om hållbar utveckling i NO?

Finns det något mer du vill tillägga?