



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Utbildning för hållbar utveckling

- att undervisa genom samarbeten och lära för förändring

---

**Ammi Grufman och Maria Åberg**

Självständigt arbete LKXA2G  
Vårterminen 2022

Handledare: Maria Lindqvist  
Examinator: Ebba Lisberg Jensen

## Sammanfattning

Titel: Utbildning för hållbar utveckling - att undervisa genom samarbeten och lära för förändring

Title: Education for sustainable development – teaching through collaboration and learning for change.

Författare: Ammi Grufman, Maria Åberg

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

Handledare: Maria Lindqvist

Examinator: Ebba Lisberg Jensen

Nyckelord: lärande för hållbar utveckling, handlingskompetens, transformativt lärande, nu-undervisning, värdeskapande lärande, samarbete, andra samhällsaktörer

Syftet med uppsatsen är att undersöka varför lärare väljer att samarbeta med andra samhällsaktörer när de undervisar i hållbar utveckling och vilka kunskaper och värden lärarna förväntar sig att eleverna ska få med sig genom den undervisningen. Uppsatsen är skriven ur ett fenomenologiskt perspektiv och empirin är hämtad från intervjuer med högstadielärare som undervisar på olika skolor och i olika ämnen för hållbar utveckling, genom att samarbeta med andra samhällsaktörer – som intresseorganisationer eller företag.

Studien visar att det finns tre bakomliggande incitament till varför lärare inleder samarbeten med andra samhällsaktörer; lärares egna kunskaper, skolans struktur och samlade kompetens, samt skolans styrdokument. Studien visar också att lärare inleder samarbeten med andra samhällsaktörer för att de önskar fördjupa elevernas ämneskunskaper inom det egna ämnet. Genom samarbeten erbjuds elever ta del av andra miljöer och samtal där eleverna blir lyssnade på som jämlikar. Transformativt lärande, ”nu-undervisning” och värdeskapande lärande ger eleverna verktyg som gör dem till aktörer i ett samhälle i snabb förändring, enligt lärarna.

## Innehåll

Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	2
Avgränsningar .....	3
Definitioner .....	3
Vägen till hållbar utveckling i skolan.....	5
Brundtlandrapporten och de tre dimensionerna av hållbar utveckling.....	5
Kritik mot begreppet hållbar utveckling .....	6
Utbildning för hållbar utveckling - utveckling av policy och forskningsfält.....	6
Hållbar utveckling i svensk skola - tre olika undervisningstraditioner .....	7
Svensk läroplan - att utbilda för hållbar utveckling enligt våra styrdokument .....	8
Det demokratiska och det kompensatoriska uppdraget.....	8
Hållbar utveckling i styrdokumentet .....	8
Teoretiska perspektiv och begrepp.....	10
World-centered education - a view for the present .....	10
Transformativt lärande och den transformativa processen.....	11
Transformation som en del av ESD-forskningen.....	12
Värdeskapande lärande - sprunget ur entreprenörskap .....	13
Metodval .....	16
Forskningsstrategi - den kvalitativa .....	16
Forskningsdesign - en flerfallsstudie.....	17
Forskningsmetod - semi-strukturerade intervjuer .....	17
Urval.....	18
Genomförande av intervjuer - insamling av data .....	19
Tematisk analys av insamlat material .....	19
Validitet och reliabilitet.....	20
Etiska överväganden.....	20
Att undervisa för hållbar utveckling.....	22
Lärarnas bakgrund och intresse för, och kunskaper om, hållbar utveckling.....	22
Initiativ till samarbeten med andra samhällsaktörer.....	23
Möjligheter som samarbeten ger .....	24
Risker med samarbeten .....	26
Vad samarbeten med andra samhällsaktörer leder till för resultat .....	27

Den nya läroplanens påverkan på lärande för hållbar utveckling .....	29
Att undervisa genom samarbeten och lära för förändring.....	30
Incitament baserat på lärarnas kompetens.....	30
Incitament från skolledning och arbetslag.....	31
Incitament från skolans styrdokument - och skolans undervisningstradition .....	32
Ett didaktiskt effektglapp .....	34
Sammanfattning och avslutande kommentarer .....	35
Referenser.....	38
Bilaga 1 Intervjuguide .....	43
Bilaga 2 Samarbetsprojekt med andra samhällsaktörer .....	44

## Inledning

“Tiden är på väg att rinna ut. Det årtionde som vi nyligen har anlänt till - det glada 2020-talet - blir avgörande för mänskligheten. Det är nu vi måste sätta igång historiens mest dramatiska omställning för att därigenom bli dugliga förvaltare av jorden. Det är en utmaning av enorma dimensioner” (Rockström & Gaffney, 2022 s.16).

Låt orden sjunka in...

Tiden är på väg att rinna ut.

Det är nu vi måste sätta igång historiens mest dramatiska omställning.

Orden är Johan Rockström och Owen Gaffneys (2022), två av världens främsta klimatforskare som sammanfattar hur planeten Jorden mår. Jorden, hem för mänskligheten, våra vänner, våra barn och kommande generationer står under hot. Mänsklighetens överlevnad står på spel.

Vi närmar oss en *tipping point*. I samband med den globala klimatförändringen sker förändringar som påverkar både klimat och ekosystem. Det finns en brytpunkt varefter en snabb förändring exponentiellt och oåterkalleligt, riskerar hända. Den senaste IPCC-rapporten visar att gapet för att klara 1,5-gradersmålet växer då växthusgasutsläppen ökar. Mellan 2010 och 2019 uppmättes de högsta utsläppsnivåerna i mänsklighetens historia (Rockström & Gaffney, 2022).

*Business as usual* är inte längre ett alternativ, vi behöver förändra hur vi lever. Det handlar inte om att sopsortera bättre, att välja mellan vindkraft och kärnkraft eller om att köpa ekologiska bananer. Vi måste förändra våra produktions- och konsumtionsmönster och de samhällssystem som har negativ påverkan på jordens natursystem. Men vad ska samhället förändras till? Ja, till saken hör att vi inte riktigt vet hur framtiden kommer se ut, vilka förändringar - livsförändringar och samhällsförändringar - som behöver göras för att mänskligheten ska kunna leva innanför de planetära gränser jorden tillåter och i samklang med varandra så att även social och ekonomisk rättvisa får upplevas av alla.

Den 2:a juni 2022 kommer vi höja våra glas på Göteborgs universitet för att fira att vi fullföljt vår lärarutbildning. Under ett och ett halvt år har vi omskolat oss från att ha jobbat med hållbarhetsfrågor inom näringslivet, till att nu få chans att vara med om det arbete som pågår i våra skolor, nämligen att utbilda framtidens planetskötare. Det vi upplevt i de skolor vi praktiserat i har dock gjort oss förbryllade. Varför pågår någon slags “business as usual” i skolorna, där väldigt lite tid fokuseras på klimatkrisen eller de jordliga orättvisor som råder? Vi upplever att frågorna är närvarande hos eleverna i varierande skala och att undervisning om hållbarhet ges i olika utsträckning - från knappt alls till att vara ständigt närvarande.

Den 2:a juni inleds även FNs världskonferens Stockholm+50. Plustecknet i Stockholm+ markerar att det gått 50 år sedan FNs första miljökonferens i Stockholm 1972, som syftade till att förena människor och nationer kring miljöfrågor och miljöförstöring - kring upptäckten att konsekvenser av föroreningar i luft och vatten inte längre kunde bekämpas lokalt inom nationsgränserna. Sedan dess har mycket hänt. Bland annat har begreppet Hållbar Utveckling definierats och genom Agenda 21 och 2030, Parisavtalet och efterföljande Conferences of the Parties (COPs) har mål och handlingsplaner utformats. Genom IPCCs forskningsnätverk redovisas årliga rapporter som mäter antropocena växthusgaser och visar dess effekter på jordens ekosystem.

Men, det börjar bli ont om tid. Jorden förändras framför våra ögon och förändringsarbetet, omställningen mot en hållbar värld, kritiserar för att hålla knapp styrfart. Paradoxalt nog är det den delen av mänskligheten som står för de största utsläppen och påverkar jordens miljö mest negativt, som har störst tillgång till information, politiska rättigheter och utbildning. Vi vet sedan länge att det finns samband mellan social och ekonomisk trygghet och hur många böcker som finns i människors bokhyllor (WWF, 2022).

Det blir tydligt att det är **en annan typ av utbildning som behövs** för att skapa lösningar för de utmaningar som finns.

### **Syfte och frågeställning**

Greta Thunberg har rönt uppmärksamhet genom sin skolstrejk och politiska engagemang för klimat och rättvisa. Organisationen Fridays For Future har idag miljontals följare världen över och en av uppmaningarna från både Greta och organisationen lyder att vi ska lyssna på vetenskapen. Det här intresserar oss ju förstås som blivande lärare med hållbarhetsagendan och vetenskaplig forskning för ögonen. Vi ställer oss frågan hur vi på bästa sätt kan skapa en god och angelägen undervisning som inspirerar och utvecklar unga människor till ett framtida ledarskap. Vad och på vilket sätt ska vi bedriva vår undervisning för att möta dagens behov av utbildning hos framtidens planetskötare?

Vi har valt att samtala med lärare som gått utanför skolans traditionella ramar för att knyta undervisningen i hållbar utveckling till någon typ av externt projekt eller externt material tillsammans med andra samhällsaktörer. Urvalet av lärare är gjort för att fånga upp lärare som genom sitt samarbete visar på engagemang i frågan om att undervisa för hållbar utveckling.

Syftet med uppsatsen är att undersöka vad som ligger till grund för att lärare väljer att samarbeta med andra samhällsaktörer och vad de förväntar sig att eleverna ska få med sig genom den undervisning man bedriver inom området hållbar utveckling, som det uttrycks i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11, 2019; Lgr22, 2022).

Våra forskningsfrågor är:

- Varför väljer lärare att samarbeta med andra samhällsaktörer när de ska undervisa i hållbar utveckling?
- Vilka kunskaper och värden förväntar sig lärare att elever ska få med sig genom den undervisning som sker i samarbete med andra samhällsaktörer inom området hållbar utveckling?

### **Avgränsningar**

I uppsatsen antas lärares perspektiv och det är lärares bild av de kunskaper och förmågor som förmedlas eleverna som beskrivs. Studien omfattar inte elevperspektivet, det vill säga hur eleverna själva uppfattar undervisningen för hållbar utveckling.

### **Definitioner**

För att förenkla och tydliggöra de uttryck som återkommande används i uppsatsen har vi valt ut de mest centrala för att ge dem en definition och förklara hur de används i denna studie.

**Hållbar utveckling**, har definierats på många sätt, men den mest använda är också den vi förhåller oss till i uppsatsen. Den är: “den utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (Brundlandrapporten, 1987; World Commission on Environment and Development, 1987).

En hållbar utveckling bygger på tre dimensioner: social hållbarhet (ett rättvist samhälle som säkerställer grundläggande mänskliga rättigheter), ekologisk hållbarhet (långsiktigt bevarande av jorden och ekosystemen) och ekonomisk hållbarhet (långsiktig hushållning av mänskliga och materiella resurser), mellan vilka man måste hitta balans. Därtill innebär begreppet genom denna definition ett intergenerationellt perspektiv, alltså att vi som lever i nu-tiden måste säkerställa att de som ska leva i framtiden också har tillgång till jordens resurser (WWF, 2022).

**Andra samhällsaktörer**, är de aktörer - privata eller offentliga företag eller organisationer samt intresseorganisationer - som de lärare vi intervjuat i uppsatsen har valt att samarbeta med. Inom samhällsekonomin refereras ofta till samhällets aktörer som hushållen, företag (den privata sektorn), den offentliga sektorn samt bank och finanssektorn (SO-rummet, 2022). Samhällets resurser fördelas mellan dessa fyra aktörer och det är också dessa samhällsaktörer som adresseras i Agenda 2030 när det uttrycks att alla samhällets aktörer (som regeringar, den privata sektorn, det samlade civilsamhället (den offentliga sektorn och hushållen), FN-systemet och andra aktörer) måste involveras i arbetet för hållbar utveckling. Att vi använder ordet “andra” är för att understryka att samarbetsorganisationerna inte är en del av skolans traditionella lärmiljö utan kommer från andra delar av samhället som skolan kan sägas vara avskild från i den traditionella undervisningen.

**Utbildning för hållbar utveckling** (ESD, Education for Sustainable development), är det uttryck som används i det globala samarbetet kring utbildningens roll i att stärka elever genom att utrusta dem med handlingskraft för hållbar utveckling UNESCO (2014). I UNESCO's senaste utbildningsprogram (UNESCO, 2022) uttrycker man att målet är att åstadkomma den individuella och samhälleliga transformation (förändring) som krävs för att förändra den kursinriktningen. I uppsatsen refererar vi till ESD som ett uttryck för en förflyttning från nutid till en hållbar framtid på samhällsnivå inom utbildningssystemet (WWF, 2022).

**Undervisning för hållbar utveckling**, innefattar olika metoder som utvecklats i och med forskningsfältets framväxt. De två ofta förekommande metoderna kallas ESD I och ESD II.

**ESD I** innebär en förmedlande undervisning inom området hållbar undervisning och den metoden kännetecknas av att faktakunskaper och normerande värderingar är tydliga mål i undervisningen. **ESD II** kännetecknas istället av en transformativ undervisning, det vill säga en förändrande undervisning, vars avsikt är att utveckla personliga demokratiska förmågor, som kritiskt förhållningssätt, analysförmåga, deltagande och ställningstagande hos eleverna. De förvärvade förmågorna mynnar ut i en handlingskompetens (förmåga att handla) som också kan leda till aktionskompetens (en vilja att handla) om eleverna vågar och får stöd för att gå till verklig handling för förändring (WWF, 2022).

**Lärande för hållbar utveckling**, menar vi i uppsatsen är ett uttryck för att den enskilda individen utvecklar hållbarhetsförmågor, och med det menar vi en kombination av kunskap och handlingskraft (WWF, 2022).

**Nu-undervisning** beskriver vi en form av undervisning som erkänner vikten av att elever lär sig kunskap, förmågor och värden som de har nytta av nu och inte bara i framtiden för att de ska känna motivation och meningsfullhet för skolarbetet (Wiman, 2022). En av de lärare vi intervjuat nämnde nu-undervisning på ett sätt som också stämmer överens med vad vi menar i denna uppsats. Hen uttryckte sig som att man i nu-undervisning måste släppa taget som lärare och vara trygg nog i sina egna kunskaper, till exempel genom att låta det leda väg till vilka frågor och ämnesområden som får vara stoff åt begrepp som ska läras in i ett ämne.

**Värdeskapande lärande**, är ett lärande som inbegriper att individen skapar värde för någon utomstående. Värdeskapande lärande tar sin utgångspunkt i teorier kring entreprenörskap och entreprenöriella förmågor, och lägger därtill att värdet som skapas ska gynna någon annan än den som skapar det.

**Entreprenöriella förmågor** är de typiska förmågor som beskrivs som entreprenöriella varav initiativförmåga, ansvarstagande, samarbetsvilja, kreativitet och nyfikenhet är några.



## Vägen till hållbar utveckling i skolan

*I detta bakgrundskapitel ger vi en tillbakablick på hur det internationella hållbarhetsarbetet utvecklats - och hur utbildning, undervisning och lärande för hållbar utveckling tagit plats inom skolans styrdokument och praktik.*

I uppsatsens inledande kapitel hänvisade vi till Stockholmskonferensen 50+ som markerar att det gått femtio år sedan världssamfundet började samarbeta kring frågor om miljö och hållbarhet. FN:s första miljökonferens "Only One Earth" genomfördes i Stockholm 1972. Resultatet, Stockholmsdeklarationen, bestod av 28 principer och 106 rekommendationer vars främsta syfte var att se till att länders verksamheter inom egna gränser inte skulle skada miljön i andra nationer. Under konferensen uttalade Indiens premiärminister Indira Gandhi kritik mot miljöfrågan som en lyx för den rika världen. Hon lyfte därmed de sociala och ekonomiska konsekvenserna av det framväxande globala produktions- och konsumtionssamhället. Därmed belystes även klyftan mellan rika och fattiga länder, vilken sedan 1972 varit tydlig under varje miljö- och klimatkonferens i det att den påverkat nationers olika förutsättningar att förhålla sig till miljöfrågor (Ekman, 2021).

I samband med Stockholmskonferensen släpptes även en FN-rapport där utbildning behandlades från ett mellanstatligt perspektiv för första gången: "Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow" (Faure m. fl., 1972). Rapporten diskuterade vilka värden utbildning reproducerar och tog starkt intryck av Paulo Freires tankar om lärandet som frigörelse och emancipation (Stanca-Mustea, 2015). I rapporten uttrycks vikten av att världssamfundet samarbetar i frågor kring utbildning, forskning och kulturell utveckling:

"...educational, scientific and cultural institutions whose experience, attempts at innovation and reflections on the future of education must be regarded as part of the same world treasury. Exchanging shares in this jointly owned wealth is, today, both an urgent duty and the best way to international co-operation". (Faure m.fl., 1972, s. xxxviii).

### Brundtlandrapporten och de tre dimensionerna av hållbar utveckling

1987 publicerades Brundtlandkommissionens rapport "Vår gemensamma framtid" i vilken världens ledare enades kring den definition av hållbarhetsbegreppet som sedan blivit den mest använda. Med hållbar utveckling menas här: "den utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov" (World Commission on Environment and Development, 1987).

Definitionen från 1987 innehåller spänningar och är omdebatterad, men det finns en kärna i begreppet som innebär att en ekologiskt hållbar utveckling inte kan särskiljas från en ekonomiskt eller socialt hållbar utveckling. Koppling mellan miljö (ekologisk), social och ekonomisk hållbarhet sammanflätades i Brundtlandrapporten och de tre dimensionerna av hållbar utveckling erkändes som grundläggande förutsättningar för hållbar utveckling vid

FN:s världstoppmöte om hållbar utveckling i Johannesburg 2002 (SOU 2004:104). Brundtlandrapporten 1987 ställde stora krav på samhällsförändring, vilket sedan utvecklades till det som 1992 blev startskottet för Agenda 2021, och senare Agenda 2030.

### **Kritik mot begreppet hållbar utveckling**

Kritik har riktats mot begreppet *hållbar utveckling* sedan 1987. Som en följd av begreppets vida definition, kan det uppfattas vara något vi alla är överens om - att ingen kan vända sig mot att samhället ska sträva efter en *hållbar utveckling*. För att förstå kritiken kan man se på spänningarna som en kamp mellan två olika sätt att se på samhällsutvecklingen (Sandell, Öhman & Östman, 2005). På den ena sidan står de som tror att det går att nå en hållbar utveckling i det samhälle vi i Västeuropa vant oss vid sedan lång tid tillbaka. Man ser en möjlighet för miljö- och hållbarhetsfrågorna att införlivas som en del av det befintliga samhället och att marknaden kommer att lösa de problem som uppstår med avseende på produktion och konsumtion. Man tänker sig att ny teknik, lagstiftning och god planering kan lindra och åtgärda de problem som uppkommer (Læssø, 2007). På den andra sidan står de med rötterna i 1970-talets miljörelse som ifrågasätter den moderna samhällsutvecklingen med sitt fokus på ekonomisk och materiell tillväxt. Den här gruppen driver istället frågan om ett alternativt sätt att leva med utgångspunkt i andra värden som livskvalitet, rättvisa och solidaritet. Det finns alltså ideologiska spänningar mellan de som tror på lösningar inom nuvarande system (i den "rika" delen av världen) och de som istället menar att det är oundvikligt med ett systemskifte för att möjliggöra en hållbar framtid.

Knutsson (2014) för i sin forskning fram att dessa intressekonflikter också måste synliggöras i skolans undervisning. Och på samma sätt för Öhman och Öhman (2012) fram att det är viktigt att man i skolan problematiserar uttrycket, så att de inneboende konflikterna får framträda. En slutsats av detta är att en av de stora utmaningarna i utbildning för hållbar utveckling handlar om att hos eleverna skapa en förmåga att handskas med värderelaterade skillnader i arbetet med att åstadkomma hållbara överenskommelser, kompromisser och förändringar.

Bursjö (2014) pekar på hur miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling har olika karaktär. Hon menar att miljöundervisningen kan synliggöra konflikter mellan människa och natur, medan utbildning för hållbar utveckling snarare är interdisciplinär och antropocentrisk, alltså att den sätter människan i centrum, och kan synliggöra konflikter mellan både människa, natur och samhälle (Jickling & Wals, 2008; Lundegård, 2007; Sandell, Öhman & Östman, 2005).

### **Utbildning för hållbar utveckling - utveckling av policy och forskningsfält**

Under de 35 år som gått sedan Brundtlandrapporten skrevs har policyutvecklingen på global nivå bland annat lett fram till handlingsplanen Agenda 21 (SOU, 2004) och efter det Agenda 2030, som antogs på FN:s toppmöte i september 2015 (Regeringskansliet, 2016). Agenda 2030 är en global handlingsplan, agenda, för hållbar utveckling, med 17 globala

hållbarhetsmål, delmål och mätbara indikatorer som ska nås till år 2030. Ett av agendans delmål (4.7) beskriver utbildning för hållbar utveckling, vilket innebär att alla barn och unga ska ha rätt till god undervisning, där undervisning om och för hållbar utveckling ska vara en del (Globala målen, 2022).

Förenta Nationernas årtionde för lärande om hållbar utveckling (2005-2014), den så kallade ”Dekaden” (UNESCO, 2014), utgjorde avstampet för många länders och skolors arbete med utbildning för hållbar utveckling; Education for Sustainable Development (ESD). Ett av de drivande länderna i det arbetet var Sverige (Swedesd, 2022) och under samma tid formades också en stor del av forskningsfältet inom ESD (Sterling, 2010b, 2014).

Att utbildning har en central roll för förändringsarbetet är världssamfundet överens om (UNESCO, 2014). Däremot hävdar Sterling (2014) att man i det övergripande arbetet med hållbar utveckling inte insett den fulla potential som utbildning har för en långsiktig samhällsförändring. Han menar att utbildningen behöver reformeras så att hänsyn tas både till behovet av kunskapsöverföring och de tre förmågorna kritisk reflektion, perspektivskifte och handlingskraft. Han uttrycker det som: “There is no change without learning and no learning without change” (Sterling, 2014 s. 91).

För att få till stånd en förändrad utbildning menar Sterling (2010b) att det krävs ett nytt utbildningsparadigm som skapar bättre förutsättningar för ett holistiskt lärande. Även Sund & Öhman (2014) menar att forskningskunskapen som finns kring hur ESD bör genomföras i praktiken inte fått genomslag i policyutvecklingen. Boeve-de Pauw m.fl. (2015) kritiserar implementeringen av ESD som styrd av politik och magkänsla snarare än forskning och pekar i sin forskning på att ESD *kan* påverka eleverns hållbarhetsmedvetenhet (*sustainability consciousness*), men det beror på vilken typ av undervisning de i praktiken får.

## **Hållbar utveckling i svensk skola - tre olika undervisningstraditioner**

Sedan Stockholmskonferensen 1972 har det funnits en övertygelse om att den som lär sig om miljön också får kunskaper som leder till att den fattar välinformerade beslut (Öhman, 2009). Genom att undersöka den svenska undervisningstraditionen inom miljöundervisning har Sandell, Öhman & Östman (2005) och Öhman (2008) pekat på tre olika undervisningstraditioner inom den svenska skolan; den faktabaserade, den normativa och den pluralistiska (Bursjö, 2014).

Den *faktabaserade* undervisningstraditionen framhäver en undervisning baserad på vetenskap och som är fri från värderingar. Genom ämneskunskaper får människor kunskaper som kan användas till att finna lösningar på problem. Fakta är den viktigaste byggstenen i den faktabaserade undervisningstraditionen. Den *normativa* undervisningstraditionen handlar om att förmedla och fostra ett korrekt beteende och att skolan ska överföra värderingar, ofta moraliska, om vad som är rätt och fel. En *pluralistisk* undervisningstradition betraktar problem som konflikter mellan olika värderingar och intressen. Syftet med den pluralistiska

undervisningstraditionen är, enligt Skolverket (2001) att eleverna både aktivt och kritiskt ska värdera och ta ställning till olika alternativ i de komplexa frågor som är typiska inom området hållbar utveckling.

Enligt Olsson (2018) har mycket av den svenska forskningen inom utbildning för hållbar utveckling fokuserat på lärarens roll och med hänvisning till Borg m.fl. (2012) uttrycker han att det finns starka indikationer på att svenska lärare undervisar normativt inom både miljö och hållbar utveckling. Mogren (2019) uttrycker på liknande sätt genom Borg m.fl. (2012) att särskilt lärare inom de naturvetenskapliga ämnena styrs av en normativ undervisning medan lärare i samhällsorienterande ämnen använder sig mer av sociokulturella uttryck, som till exempel att koppla klimatfrågan till den egna skolans geografiska plats. Skolverket (2001) pekar på samma sätt på att en övervägande del (67 procent) av lärarna på högstadiet själva skattade sin undervisning som normativ.

### **Svensk läroplan - att utbilda för hållbar utveckling enligt våra styrdokument**

Skolan styrs av olika styrdokument som lagar och regler, förordningar, läroplaner och kursplaner. Dessa är bindande och ska följas (Skolverket, 2022b). Därtill publiceras kommentarmaterial till varje läroplan och ytterligare information och utbildningar som ska vara vägledande.

### **Det demokratiska och det kompensatoriska uppdraget**

Eftersom vi senare i uppsatsen kommer att diskutera skolans demokratiska och kompensatoriska uppdrag är det relevant att kort beskriva vad de två uppdragen innebär.

Man brukar uttrycka sig som att den svenska skolan har ett dubbelt uppdrag: dels ska eleverna få tillgång till kunskaper, dels ska de fostras till demokratiska samhällsmedborgare. Det demokratiska uppdraget skrivs i huvudsak fram i läroplanens inledande delar där skolans värdegrund tydliggörs tillsammans med skolans övergripande mål och riktlinjer (Lgr22, 2022).

Därtill har skolan också ett kompensatoriskt uppdrag (Skolinspektionen, 2021). I det ingår att skapa förutsättningar för att alla elever ska klara skolans mål. Olika elever behöver olika stöd för att kunna fullfölja sin skolgång och det kompensatoriska uppdraget innebär att oberoende av till exempel kulturell eller socioekonomisk bakgrund ska eleverna få stöd utifrån sina egna förutsättningar. Detta uppdrag är nära förknippat med allas rätt att erbjudas en likvärdig skola.

### **Hållbar utveckling i styrdokument**

I läroplanerna har uttrycket *hållbar utveckling* funnits med sedan Lpo94 (Skolverket, 2006) och som tidigare nämnts var Sverige ett av de länder som under dekaderna för utbildning för hållbar utveckling var drivande i arbetet med att inkludera utbildning för hållbar utveckling i skolan (Almers, 2013; Swedesd, 2022, Sund i WWF, 2022). Samtidigt som både nuvarande

och kommande läroplaner Lgr11 (2019) och Lgr22 (2022), är tydliga med att hållbar utveckling ingår i nästan alla ämnen så lämnas det mycket fritt till lärarna *vad* de ska undervisa om och *hur* de ska genomföra undervisningen. Lackéus (2022) som är en av de teoretiker som vi återkommer till i vårt teorikapitel, pekar på att undervisning för hållbar utveckling ofta är ett nedprioriterat område i den svenska skolan, trots att ämnesområdet tydligt ingår i nio av grundskolans 14 kursplaner. Skolverket menar dock i en intern rapport "Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet" (Nilsson, 2018) att det finns tillräckligt med material om hållbar utveckling som vägleder lärare om hur undervisning för hållbar utveckling kan genomföras. Rapporten hänvisar bland annat till Skolverkets kompetensutvecklingsmodul om hållbar utveckling som är ett digert material och som tydligt kopplar till de teoretiska anslag som vi också hänvisar vidare till i den här uppsatsen; nämligen UNESCO, lärande för hållbar utveckling genom ESD I och ESD II.

Nilsson (2018) finner inte i sin rapport att det finns någon anledning till att göra vidare förändringar i läroplanen för att säkerställa att omfattningen av undervisningen i hållbar utveckling förändras. Vi finner det därför intressant att fråga de lärare som undervisar i hållbar utveckling hur de förhåller sig till skolans styrdokument. Däremot väljer vi inte att redovisa i detalj för vad det står i styrdokumenterna om hållbar utveckling i de olika ämnesplanerna.

## **Teoretiska perspektiv och begrepp**

*I teorikapitlet diskuterar vi tidigare forskning och teoretiska perspektiv som vi tagit intryck av och som vi tycker är viktiga. Kapitlet inleds med Biestas perspektiv på utbildning. Därefter redovisar vi för det transformativa lärandet som utvecklats från Mezirow och framåt. Slutligen redovisar vi för den värdeskapande pedagogiken, som är en ung teori vars styrka bland annat ligger i den praktiska metodutveckling som skett inom forskningsområdet.*

Utbildningsfilosofen Biesta (2022) menar att undervisning ofta refereras till som antingen traditionell eller progressiv. Han menar att dagens skoldebatt är väldigt polariserad och alltför ofta omnämns skolan med alla dess brister som traditionell eller progressiv, som präglad av ensidig faktainläring eller flum, eller som högt eller lågt rankad i någon mätning. De två huvudspåren har dock utmanats av olika idétraditioner som satt elever, lärare och undervisning i andra perspektiv, där Biesta själv vill peka på en tredje väg.

### **World-centered education - a view for the present**

Från ett pedagogiskt perspektiv, menar Biesta (2022), måste grundläggande existentiella tankar om hur vi människor ska existera i och med världen vara utgångspunkt för all undervisning och lärande. Undervisningen måste vara "världs-centrerad" där hänsyn tas till de ekologiska och sociala gränser som världen som vi känner den har. Undervisningen måste fokusera kring att rusta och uppmuntra nästa generation att existera i och med världen.

För att göra det (fungera i och med världen) behöver barn och unga få en utbildning som både kvalificerar, socialiserar och subjektifierar dem, menar Biesta (2011). Kvalificering innebär att barn och ungdomar utrustas med kunskap, kompetens och förståelse. Socialisering innebär att barn och unga lär och fostras in i sociala, kulturella och politiska ordningar. Utöver detta menar Biesta att skolan har ett viktigt uppdrag att subjektifiera barn och unga till att bli individer i sin egen rätt. Biesta menar att subjektifiering är motsatsen till socialisering som ju går ut på att bli en del av samhället. Genom subjektifiering blir barn och unga blir autonoma och oberoende i tanke och handling. Biesta menar att utbilda självständiga och kritiska samhällsmedborgare är en förutsättning för att bevara demokratiska samhällen och möta de utmaningar som samhället nu står inför. Han vill ta avstånd från både traditionell och progressiv undervisning då han anser att den traditionella och individualistiska skolan med marknadsinflytande över inte bara skolan utan också våra liv gjort oss till objekt i marknadsekonomin (Biesta 2011; Biesta 2022).

Biesta (2022) sammanfattar vad han menar med sin teori om world-centered education: "An act of redirecting the attention of students to the world so they encounter what the world is" (Biesta, 2022 s. 91). På ett liknande sätt uttrycker sig läraren och skoldebattören Maria Wiman när hon beskriver sitt värdeskapande lärande som nu-undervisning: "Den gamla devisen att kunskaper är bra att ha för att man om tio, femton, tjugo år ska få ett bra jobb har nämligen ofta mycket svag inverkan på känslan av motivation och meningsfullhet. Eleverna

måste få känna att deras lärdomar har värde i detta nu. Man pratar ofta om barn och unga som framtiden men jag hävdar bestämt att de också är nutiden” (Wiman, 2022 s. 13).

## **Transformativt lärande och den transformativa processen**

Ordet transformativ hör samman med ordet transformation som i Svenska Akademiens ordbok förklaras som “genomgripande förändring [...], omvandling, omformning, förvandling” (SAOB, 2007) och Mezirow (1997) var den som tidigt utvecklade tankarna kring transformativt lärande och den transformativa processen. Hans tidiga forskning beskrev vuxna kvinnors förändrade perspektiv i samband med att de påbörjade högre studier efter ett långt uppehåll från skolmiljön (Calleja, 2014). Calleja (2014) beskriver hur Mezirow i utvecklandet av teorin om transformativt lärande tog intryck av Freire och hans kritiska analys av traditionell utbildning, den som också satt stora avtryck inom såväl vuxenbildning som förskoleverksamhet i Sverige (Burman & Landahl, 2020). Freires teorier innefattar bland annat att människor behöver utveckla en kritisk medvetenhet för att få handlingskraft att ta sig ur den passiviserande tystnadskultur som ett ojämlikt och förtryckande samhälle ger (Calleja, 2014).

Den transformativa processen beskriver Mezirow som en process som startar med ett dilemma som upplevs som desorienterande och som slutar med en transformativ självreflektion som leder till förändrade perspektiv och en ökad handlingsförmåga för individen. Det transformativa lärandet bidrar därmed till att i grunden förändra människors referensramar – de ramar vi annars tar för givna i hur vi ser på och förstår världen (Mezirow, 2000). Ofta är det, enligt Bursjö (2014), värderingar och ideal, känslor och etiska beslutstaganden som processen handlar om och abstrakta begrepp som frihet, rättvisa, ansvar och demokrati som berörs. Transformativa processer kan därför först ske där individen eller kollektivet på djupet förändrar de referensramar som tas för givna när det gäller förståelse av världen (Mezirow, 2000).

För att tydliggöra förändringens olika delar beskriver Mezirow (2000) den transformativa processen som bestående av 10 olika faser. Faserna måste inte följa direkt på varandra, de fungerar, enligt Calleja (2014) som en över tid, återkommande och tilltagande process som kulminerar i en perspektivförändring.

Bursjö (2014) har översatt faserna i Mezirows transformativa process:

1. Ett förvirrande dilemma, att uppfatta en motsättning som ett dilemma
2. Kritisk självgranskning
3. Kritiskt granska uppfattningar om världen
4. Undersöka alternativ för nya handlingar, göra jämförande analys av olika perspektivs giltighet
5. En kritisk granskning av alternativen
6. Provisoriska försök med att pröva nya handlingar
7. En handlingsplan för förändring

8. Förvärva kunskaper och färdigheter för att genomföra handlingsplanen
9. Uppbyggnad av kompetens och självförtroende, införliva ett nytt perspektiv genom att sätta teori i relation till praktik, bli förtrogen med det nya
10. Införlivande av den nya handlingen

En fundamental komponent för att möjliggöra transformativt lärande är kritisk reflektion. Mezirow menar att det är själva upplevelsen som leder till självreflektion, som i sin tur möjliggör att en individ öppnar sig för nya alternativa perspektiv som kan leda till alternativt handlande (Bursjö, 2014).

### **Transformation som en del av ESD-forskningen**

I det framväxande forskningsfältet inom utbildning för hållbar utveckling (ESD) har begreppet transformativt lärande tolkats på olika sätt där till exempel Wals (2011) menar att det omfattar både innehåll, personlig utveckling och förmåga till samarbete, medan andra betonar kopplingen till kritiskt förhållningssätt och ifrågasättande av normer (Garrison, Östman & Håkansson, 2014; Sund & Wickman, 2011). Enligt Sterling (2010a) kan ett transformativt lärande skapa resiliens, som förstås som ett system som kan hantera störningar för att sedan återgå till sin struktur. Han ser att ett mer holistiskt system som det transformativa lärandet kan utveckla lärande för resiliens, alltså skapa resilienta system på både samhällsnivå och ekologisk nivå, som kan möta en oviss framtid.

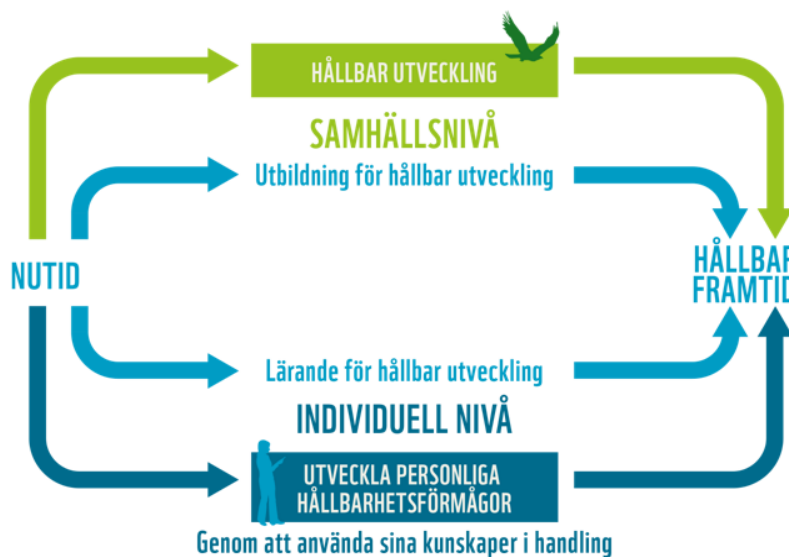
Vare & Scott (2007) menar att en lärares undervisning och dennes förhållningssätt till praktiken har stor påverkan på elevernas lärande. De hävdar att undervisningen i ämnet hållbar utveckling måste omfatta två olika sätt att undervisa på som de kallar ESD I och ESD II. Undervisningsmetoden ESD I är faktadrivnen, den förmedlar kunskaper och kan liknas vid vad Biesta (2013) beskriver som byggstenar av kunskap som bygger på varandra i en specifik ordning (Mogren, 2019). Enligt ESD I ger mer kunskap det underlag som behövs för att kunna fatta välinformerade beslut och sätt att tänka på. Sterling (2014) beskriver det som överförande av kunskap och menar att det är den vanligaste undervisningsformen i de flesta utbildningssystem. Den andra undervisningsmetoden, ESD II, beskrivs ofta som transformativ. Den främjar, enligt Vare & Scott (2007) en förmåga att kritiskt granska vad experter säger. Sterling (2014) beskriver ESD II som att den uppmuntrar till kritiskt, kreativt och systematiskt tänkande, för att utveckla förmåga till förutseende och framtida perspektiv. Med det kommer, enligt honom, också agens eller handlingsförmåga i okända situationer, liksom en etisk kompass som kan ledsaga i en oförutsägbar omvärld. I ESD II-undervisning byggs kunskap snarast genom att eleverna jämför olika scenarier, inte genom att de introduceras för dem i en specifik ordning (Mogren, 2019). Förmedlande undervisning (ESD I) och förändrande undervisning inom hållbar utveckling (ESD II) behöver balansera varandra, men Vare och Scott (2007) varnar för att man med ett fokus på ESD I riskerar att förlora det transformativa ESD II-perspektivet i undervisningen.

Sund (i WWF, 2022) tydliggör att de komplexa förhållanden som finns mellan att lära sig faktakunskaper för att, genom dem, kunna ändra sina attityder och sitt beteende inte fungerar i frågor kring till exempel livsstil. Han beskriver istället hur man behöver använda *kunskap i*



*handling*, det vill säga man måste direkt lära sig och förstå vad kunskapen är till nytta för då man eftersträvar livsstilsförändring.

I figur 1 (Sund i WWF, 2022) tydliggörs förhållandet mellan utbildning för hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling. Figuren beskriver hållbar utveckling som den samhällsprocess som förändrar samhället från en nutid till en hållbar framtid. Samhället utbildar således för hållbar utveckling medan *lärande* för hållbar utveckling är ett uttryck för att den enskilda individen utvecklar hållbarhetsförmågor, något man gör genom att använda *kunskap i handling*. Det innebär att samtidigt som man lär får man också använda den nya kunskapen, vilket i sin tur kan leda till attityd- och beteendeförändringar inom hållbarhetsområdet.



Figur 1. Figuren beskriver förhållandet mellan utbildning, undervisning och lärande för hållbar utveckling, på individ respektive samhällsnivå (Sund i WWF, 2022).

Liksom tidigare beskrivet som ESD II-undervisningsmetodens mål (Vare & Scott, 2007) menar Sund & Sund (2017) att lärande för hållbar utveckling inkluderar att man övar på personliga demokratiska förmågor, som kritiskt förhållningssätt, analysförmåga, deltagande och ställningstagande. Förmågorna utmynnar i en handlingskompetens som också kan leda till aktionskompetens om man är villig att använda sin kompetens, och, om man har tillräckligt med självkänsla och självförtroende att våga pröva sin förmåga.

### Värdeskapande lärande - sprunget ur entreprenörskap

En intressant jämförelse mellan lärande för hållbar utveckling och värdeskapande lärande står att finna i Lackeus m.fl. (2016) forskning och teoribildning som också erbjuder en kort definition av värdeskapande lärande; *learning-through-creating-value-for-others* (att lära genom att skapa värde för andra). Värdeskapande lärande har sin teoretiska grund i

entreprenörskap, som vanligtvis associeras med individualism (Thiessen, 1997) medan de två andra teorierna som beskrivs i detta kapitel istället associeras med kollektivism.

Entreprenörskap är ett undervisningsområde som utvecklats inom skolan under de senaste decennierna och förhoppningarna har varit stora kring effekterna av detta (Lackéus, 2015).

Det har funnits samhälleliga förväntningar på ekonomisk tillväxt och skapande av arbetstillfällen, men också ökad motivation och personlig utveckling för eleverna.

Implementeringen av entreprenörskap i skolan har dock inte alltid fått de förväntade effekterna, bland annat som en följd av att lärarna upplevt bristande tid och resurser och känt en rädsla från att det medför kommersialisering i skolan (Lackéus, 2015). Dessutom kan de entreprenöriella förmågorna vara svåra att mäta (Diehl, 2017).

Entreprenörskap kopplas ofta samman med att skapa ekonomiskt värde för entreprenören, men enligt Lackéus (2016) kan det lika gärna innebära värden som glädje, inflytande, delaktighet eller behov, som kan skapas genom elevernas kunskaper och praktiska arbete. I sin forskning har Lackéus (2016) mätt elevers engagemang och motivation i skolarbetet när de genom att använda sina kunskaper också ges möjlighet att skapa något nytt av värde för någon annan. Utifrån resultaten som pekar på både ökad motivation och större engagemang för skolarbetet kopplat till värdeskapande pedagogik har Lackéus m.fl. (2016) antagit utmaningen att utveckla en ny utbildningsfilosofi, grundad i entreprenörskap och manifesterad genom entreprenöriella verktyg. Författarna menar att de utvecklat en filosofi som erbjuder en brygga mellan traditionell och progressiv undervisning, som både betonar vikten av förmedlande kunskap och transformativt lärande.

Lackéus (2022) beskriver hur värdeskapande pedagogik och lärande för hållbar utveckling har många beröringspunkter, både likheter och skillnader, styrkor och svagheter. Han uttrycker bland annat att värdeskapande lärande kan användas som utgångspunkt för engagemang och motivation utifrån att det är "på riktigt" och att det är kopplat till frågor som berör - hur kan jag hjälpa någon som behöver min hjälp och kunskap för att göra nytta för hen? Lärande för hållbar utveckling eftersträvar å andra sidan, som tidigare beskrivits, elevers delaktighet och handlingsförmåga för att utrusta dem med handlingskraft för en oviss framtid. Genom att sammanföra och låta värdeskapande lärande och lärande för hållbar utveckling komplettera varandra visar Lackéus (2022) på vikten av att entreprenöriella förmågor följs åt av en etisk kompass, likväl som att de stora utmaningarna kring hållbar utveckling kan leda till alarmism och oro om de inte samtidigt erbjuder sätt för människor att agera utifrån sin kunskap.

I figur 2 har Lackéus (2022, s. 214) sammanfattat likheter mellan värdeskapande lärande och lärande för hållbar utveckling, deras respektive styrkor, och vad för synergier som kan komma ut av att låta dem arbeta tillsammans och komplettera varandra. Han menar att de båda kan användas i traditionell och progressiv undervisning, de har båda svårt för att göra sig synliggjorda i skolan och kunskapen de ger är svår att mäta. Därutöver omfattar de båda frågor som berör, de utmanar strukturer och de handlar om hur man kan utveckla handlingskompetens för att skapa samhälleliga värden. Vidare beskriver figur 2 (Lackéus, 2022, s. 214) värdepedagogikens styrkor som att den tillför konkreta metoder och verktyg, autentiska lärandeprocesser och en känsla för eleverna att de gör skillnad "på riktigt". Lärande

för hållbar utvecklings styrkor är istället en vision om den värld människor vill leva i och förståelse för att det krävs ett systemskifte för att nå dit. De globala målen erbjuder mängder av engagerande mål för elever att värdeskapa genom, lärandet är ämnesöverskridande och betoningen ligger på att nå ett önskvärt och hållbart samhälle. Det Lackéus (2022) därefter visar i Figur 2 är hur de två, värdeskapande pedagogik och lärande för hållbar utveckling, i kombination kan åstadkomma en rad för skolan viktiga och eftersträvansvärda mål. Han nämner bland annat hur det ger vetenskapligt dokumenterade metoder och verktyg för elever som arbetar med hållbarhetsfrågor. Hur det ger aktionsbaserat lärande och möjlighet att få agera och göra skillnad i världen istället för att känna oro för planetens överlevnad. Att låta de två få komplettera varandra och arbeta ihop, menar Lackéus, överbryggas dessutom den traditionella och den progressiva idétraditionen för bättre balans i skolan och, inte minst, erbjuder det ett arbetssätt för skolan som kombinerar dess två viktigaste uppdrag - att överföra kunskaper och att fostra demokratiska medborgare.

Likheter mellan värdeskapande lärande och lärande för hållbar utveckling	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Båda kan läras ut "om" respektive "genom" traditionellt kunskapsfokus respektive progressivt handlingsfokus</li> <li>• Båda kämpar med prioritet i skolan, svårigheter att bedöma/mäta, utmaningar i det pedagogiska "Hur":et</li> <li>• Båda handlar om känslomässighet, om att ifrågasätta strukturer, om handlingskraft, om att skapa samhällsvärde</li> </ul>	
Styrkor med värdeskapande lärande som skulle kunna stärka lärande för hållbar utveckling	Styrkor med lärande för hållbar utveckling som skulle kunna stärka värdeskapande lärande
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ett konkret och begripligt syfte att skapa värde för andra som leder till autentiska läroprocesser</li> <li>• Konkreta metoder för utvecklad handlingskompetens</li> <li>• Verktyg för bedömning av handlingsbaserat lärande</li> <li>• Ger känsla av att få göra konkret skillnad och låter då eleverna pröva en ny möjlig livsväg/yrkesidentitet</li> <li>• Tyngdpunkt på handlingskraftig individ i en process</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En vision för en värld vi vill leva i som många tror på och en insikt om att det nu krävs systemförändringar</li> <li>• Många goda värden elever kan utgå från (17 + 169 mål)</li> <li>• Känslomässigt mycket engagerande mål för eleverna</li> <li>• Utbildning som sociopolitisk aktivism</li> <li>• Ämnesintegrerade begrepp med stark ämneskoppling</li> <li>• Tyngdpunkt på önskat samhälle med hållbart resultat</li> </ul>
Vad vi får om vi lägger ihop värdeskapande lärande med lärande för hållbar utveckling och som uppnås särskilt bra med just den kombinationen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En konkretisering av hur elever i praktiken kan arbeta med hållbar utveckling i skolan</li> <li>• Beprövade verktyg och metoder för handlingsbaserat lärande för hållbar utveckling</li> <li>• En möjlighet för elever att agera på sin hållbarhetsångest och få göra konkret skillnad för vår värld</li> <li>• Yrkesvägledning och identitetsbyggande där elever får pröva på yrkesrollen hållbarhetsutvecklare</li> <li>• Ett sätt att på djupet knyta ihop traditionell och progressiv utbildning så vi får en skola i bättre balans</li> <li>• Ett arbetssätt som kombinerar skolans båda huvuduppdrag demokrati och kunskap</li> </ul>	

Figur 2. I figuren visas en jämförelse mellan värdeskapande pedagogik och lärande för hållbar utveckling (Lackéus, 2022, s. 214).

## Metodval

*I metodkapitlet redogör vi för vårt tillvägagångssätt, vilken forskningstradition vi utgått från, och vilka metodval vi gjort för att samla in en liten bit av verkligheten - lärarnas berättelser - som utgör det empiriska underlaget i vår uppsats.*

Inom samhällsvetenskaplig forskning är det vanligt att man väljer att ta utgångspunkt i en kunskapsteori som är tolkande och beskrivande. Det fenomenologiska perspektivet är tolkande och betonar subjektivitet (hellre än objektivitet), beskrivning (hellre än analys), tolkning (hellre än mätning) och medverkan (hellre än struktur) (Denscombe, 2018). Ofta är den fenomenologiska infallsvinkeln kopplad till människors uppfattningar, övertygelser och känslor och den är enligt Denscombe (2018) användbar då man vill förstå en individs uppfattningar och egna erfarenheter. Målet med studien är att bredda kunskapen om hur högstadielärare med ett engagemang i hållbarhetsfrågor väljer att undervisa i hållbar utveckling. Det fenomenologiska perspektivet därför användbart, eftersom det låter lärarnas egna berättelser om hur de arbetar stå i centrum.

Fenomenologin handlar om att förstå vad som skapar mening i människors värld och för att kunna förstå den världen är det viktigt att den som utför studien lägger sin egen mening åt sidan för att istället tolka den intervjuades livsvärld (Bryman, 2018). Fenomenologin tolkar det som uttrycks utifrån den livsberättelse som ges (Denscombe, 2018). I den här studien har det därför varit relevant att låta de intervjuade lärarna tala fritt och lyssna lyhört till deras svar. Lärarnas autonomi när det gäller att välja kunskapsområde och arbetsmetod för undervisning inom hållbar utveckling är stor. För att förstå hur deras bakgrund och erfarenheter leder fram till hur de tänker kring den undervisning de bedriver är det fördelaktigt att inta en tolkande infallsvinkel, som det fenomenologiska forskningsperspektivet bidrar med (Denscombe, 2018).

## Forskningsstrategi - den kvalitativa

Den kvalitativa forskningsstrategin kännetecknas, enligt Denscombe (2018) i första hand av att den utgår från ord eller bilder för sin analys snarare än siffror, liksom att den ofta utgår från relativt få studieobjekt. Det är ändamålsenligt för den här studien som vill lära genom detaljerade beskrivningar av hur åtta lärare väljer att undervisa i hållbar utveckling och varför. Kvalitativ forskning vill vara nära sin insamlade data och för att genomföra analyser av denna krävs detaljerad kännedom. Eftersom det bara är möjligt att skaffa sig detaljerad information och beskrivningar i ett begränsat antal studieobjekt förknippas kvalitativ forskning av småskaliga studier (Denscombe, 2018).

Kvalitativ forskning betraktar kontexten som viktig och särskilt de många sambanden mellan olika faktorer, det vill säga, man kan inte förstå små delar isolerat ur ett sammanhang utan att ta hänsyn till helheten (Denscombe, 2018). Det innebär i sin tur, enligt samma författare, att kvalitativ forskning gärna kopplas samman med ett holistiskt perspektiv snarare än att det

analyserar specifika variabler. I studien av åtta lärares undervisning har avsikten varit att utifrån lärarnas berättelser om sin undervisning fånga deras tankar om undervisning i ämnet hållbar utveckling - vad de drivs av, vad de vill åstadkomma med sin undervisning och varför de gör som de gör. För att förstå deras grund till att de bedriver den undervisning de gör är det fördelaktigt att inrikta studien mot en kvalitativ forskningsstrategi. I kvalitativ forskning är de data som samlas in inte objektiva. Vi har lagt vikt vid att vara lyssnande och lyhörda för lärarnas svar och vi försökte att inte lägga egna värderingar i hur de intervjuade lärarna förklarade sina erfarenheter (Denscombe, 2018). Enligt Bryman (2018) är det ett krävande arbete att utföra kvalitativa forskningsintervjuer för att få den detaljgrad av den intervjuades levda värld som man eftersöker, något som är lätt att underskatta för den oerfarne.

### **Forskningsdesign - en flerfallsstudie**

När forskning har för avsikt att besvara en frågeställning vars data är svåra att kvantifiera och kräver att komplexa samband ska förstås passar det att använda en fallstudiedesign (Bryman, 2018). Fallstudier kritiserar ofta gällande sin generaliserbarhet, men Yin (2007) menar att fallstudier uppnår generaliserbarhet när det gäller teoretiska hypoteser men inte för populationer. Målet för kvalitativa studier är inte heller att skapa statistisk generaliserbarhet, det är snarare att utveckla analytisk generaliserbarhet (Yin, 2007). Målet med denna studie är att bredda kunskapen om varför lärare väljer att samarbeta utanför skolans domäner och vad avsikten med detta är. Det innebär att vi eftersträvar att finna vilken generaliserbar kunskap det går att fånga ur lärarnas erfarenheter och berättelser.

### **Forskningsmetod - semi-strukturerade intervjuer**

Semistrukturerade intervjuer kännetecknas av att de är relativt fria på det sättet att de utgår från en intervjuguide med öppna, icke ledande frågor, vars ordningsföljd kan variera och med vars hjälp ytterligare frågor ställs för att följa upp de svar som uppfattas som viktiga (Bryman, 2018). Den semistrukturerade intervjumetoden har i denna studie gett utrymme att lyssna till de intervjuade lärarnas egna reflektioner och erfarenheter kring sin undervisning, höra deras berättelser och låta dem beskriva hur deras undervisning i hållbar utveckling gestaltar sig och vilka tankar och funderingar de har kring detta. Den valda metoden ger goda möjligheter att upptäcka och se det oväntade och med tanke på att studiens syfte handlar om synliggörande, hur ett fenomen gestaltar sig, passar semistrukturerade intervjuer som metod bra (Esaiasson m.fl. 2017). En annan fördel med samtal genom semi-strukturerade intervjuer är den möjlighet till uppföljningar som en enkät inte möjliggör (Bryman, 2018). Möjligheten att leda in samtalet i en fördjupad intervju kring frågor som blir extra viktiga och avgörande för de enskilda lärarna ges (och har getts) genom de samtal som förts (Esaiasson m.fl., 2017).

Att innebörden av läroplanens krav på undervisning i hållbar utveckling, liksom vad lärande inom hållbar utveckling innebär, kan tolkas på olika sätt av lärare är ofta redovisat (Bursjö,

2014; Mogren, 2019; Olsson, 2018). Därför är det rimligt att söka svar bortom enkätundersökningens kvantitativa belysning och det vore svårt att fånga upp och lära av de erfarenheter lärarna bär på med på förhand uppställda enkätsvar. Valet av en kvalitativ metod som intervjuformen och det personliga samtalet är därför fördelaktigt, särskilt då begrepp inom hållbarhetsområdet både används och tolkas olika (Esaiasson m.fl., 2017).

## Urval

Baserat på forskningsfrågorna har urvalet av åtta lärare som intervjuats i studien gjorts med hjälp av Naturskyddsföreningen som har lotsat oss till lärare som aktivt deltagit i deras projekt Operation omställning. Det initiala urvalet har lett till ett snöbollsurval av ytterligare någon lärare, det vill säga att en kontakt har gett upphov till en annan kontakt som har breddat urvalet i studien (Bryman, 2018). Genom sitt samarbete med andra samhällsaktörer, har de åtta intervjuade personerna bedömts ha ett engagemang i frågor kring hållbar utveckling, vilket varit utgångspunkten för studiens målstyrda urval med hänsyn till dess syfte och frågeställningar.

Urvalet har resulterat i en bredd av lärare med avseende på kön och erfarenhet, de ämnen de undervisar i och var i landet de verkar (från mindre landsortskommuner till storstäder). Med hjälp av Naturskyddsföreningen kontaktade vi de lärare som de presenterade för oss. Gensvaret var stort, sju av åtta tillfrågade lärare tackade ja till intervjun.

I studien har de intervjuade lärarnas namn bytts ut mot könsneutrala namn och orterna bytts ut mot orter med liknande geografisk storlek.

Namn	Undervisningsämnen	Stad	Antal år i yrket:
Alex	SO	Umeå	12
Chris	SO	Uppsala	28
Billie	NO	Göteborg	18
Charlie	SO	Halmstad	24
Kim	NO	Tomelilla	13
Michel	Hem- och konsumentkunskap	Uppsala	18
Robin	NO/Teknik	Göteborg	>20
Tomassin	Teknik	Umeå	2

*Tabell 2. Tabellen visar en sammanställning av de intervjuade lärarna, med fingerade namn och arbetsplatsorter.*

## **Genomförande av intervjuer - insamling av data**

De åtta intervjuade lärarna kontaktades samtliga via mail med en kort introduktion till syftet med att intervjun och en förfrågan om deras medverkan. De semistrukturerade intervjuerna har genomförts med åtta lärare enligt en fördefinierad intervjuguide med 17 vägledande frågor (Se Bilaga 1). Samma intervjuguide användes under samtliga intervjuer, den bedömdes inte kräva utveckling under studiens gång.

Intervjuerna genomfördes av oss bägge i sex av åtta intervjuer för att i möjligaste mån säkerställa så god överhörning och förståelse av lärarnas berättelser som möjligt. För att göra intervjuerna så lika som möjligt delades arbetsuppgifterna upp så att vid varje intervju gjordes introduktionen och informationen kring konfidentialitetskrav (Vetenskapsrådet, 2017) av en av oss, medan själva intervjun genomfördes av den andra. Vid tillfällen då samtalet flöt på valde vi att frånga ordningen i intervjuguiden och uppföljande och sonderande frågor ställdes under samtalens gång, för att få mer uttömmande svar. Bryman (2018) uttrycker att den som intervjuas ofta behöver hjälp för att besvara öppna frågor. En erfarenhet vi gjorde var att vi som har rötterna inom det privata näringslivet har en mer odramatisk inställning och är vana att prata om risker (i kontrast till möjligheter), medan vi förstod att lärarna upplevde få fråga om risker som att vi undrade om de utsatte eleverna för fara.

Samtliga intervjuer spelades in för enklare transkribering och för att ha tillgång till ljudkällan, dels vid tveksamheter i transkriberingen och dels för extra kontroll av citat.

Inspelningsmomentet kan ha en negativ påverkan på den som intervjuas om hen känner sig obekvämt (Bryman, 2018), men det faktum att samtliga intervjuer gjordes digitalt med hjälp av mötesverktyget Zoom gjorde att inspelningen av intervjun inte uppfattades störa på något märkbart sätt. Bryman (2018) diskuterar fördelar och nackdelar med digitala intervjuer men sammanfattar att kvaliteten på digitala intervjuer inte visat sig påverka resultatet negativt. Han nämner också flera fördelar med digitala intervjuer som den här studien kunnat dra nytta av, till exempel att informanterna kommer från många orter som det hade varit både kostsamt och tidskrävande att resa till. Det var också lätt att göra justeringar av den överenskomna intervjutiden för de lärare som fick förhinder, för att i så stor utsträckning som möjligt underlätta för informanterna. Vi upplevde att vi fick nära och betydelsefulla samtal med lärarna trots att vi träffades via Zoom.

## **Tematisk analys av insamlat material**

De inspelade och transkriberade intervjuerna undersöktes efter att samtliga intervjuer genomförts utifrån frågorna i intervjuguiden. Tematisk analys är den metod som studien använt för att synliggöra övergripande eller betydelsefulla teman i empirin, en metod som enligt Bryman (2018) passar väl med en induktiv ansats. I analysen organiserades sex teman som samtliga lärare svarat på och som ansågs viktiga för att besvara studiens forskningsfrågor. I praktiken gjordes denna tematisering genom att färgkoda det transkriberade materialet, vilket innebar att viktiga svar och citat kunde identifieras och sättas

i ett sammanhang (Bryman, 2018). Fördelen med att koda det insamlade materialet menar Bryman (2018) är att data görs mer hanterliga, det skapas mening ur den och utan denna reducering av data vore materialet mycket mer svårtolkat. I denna studie har vi genomfört analysarbetet av den insamlade datan tillsammans, för att på så sätt säkerställa att all data från intervjuerna behandlats likvärdigt.

## **Validitet och reliabilitet**

En studies validitet är kopplad till dess giltighet ur ett vetenskapligt perspektiv och både dess åtkomlighet och begriplighet för andra än författaren leder till dess trovärdighet menar Bryman (2018), som också trycker på att studien ska vara kritiserbar och reproducerbar för att vara trovärdig. Med validitet i en studie menas således att den mäter vad den ska mäta och ingenting annat. Det är därför viktigt att ta hänsyn till studiens omfattning, de underlag som används, hur de tolkas och vilka avgränsningar studien väljer att göra. Att motivera dessa val, såsom gjort i detta metodkapitel, påvisar validitet för en studie (Bryman, 2018). Det är viktigt att ha kontroll över studien så att inte design, metod eller urval av forskningsobjekt påverkar undersökningen i en riktning som forskaren tycker är viktig eller har föreställt sig i förväg. I denna studie är val av metoder, analysförfarande och omfattning transparent beskrivet för att skapa trovärdighet och validitet för arbetet och studien.

Reliabilitet i en studie är ett begrepp som är mer framträdande i kvantitativ forskning än i kvalitativ då det är nära kopplat till repeterbarheten i en studie (Bryman, 2018). Det innebär att om den här studien gjordes om med åtta andra lärare, skulle den då ge samma resultat? I samhällsvetenskaplig forskning och särskilt kvalitativ sådan är förutsättningarna inte de samma för att nå repeterbarhet som i till exempel kvantitativ forskning, och i kvalitativ forskning läggs enligt Bryman (2018) ibland mindre vikt vid detta kriterium. Det är dock relevant att ta hänsyn till reliabiliteten även i studier som har en kvalitativ inriktning och i den här studien har reliabiliteten tagits hänsyn till genom att lägga vikt vid att undvika slarvfel i transkribering eller citering liksom syftningsfel i texten, som kan leda en studie i fel riktning (Bryman, 2018). Att intervjuerna genomförts på ett så likvärdigt sätt som möjligt med hänsyn tagen till när och hur de genomförts bidrar också till studiens reliabilitet.

## **Etiska överväganden**

Då intervjuerna genomfördes och data samlades in följde studien Vetenskapsrådets generella allmänna regler (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga deltagare i intervjuerna informerades innan intervjun började om att deras medverkan var frivillig, att de inte behövde svara på frågorna som ställdes och att de när som helst kunde välja att avbryta intervjun. Informanterna garanterades anonymitet och tillfrågades om tillåtelse att få spela in intervjun, något som samtliga deltagare godkände. Innan intervjun efterfrågades tillstånd om att få citera det som sades i intervjun. Också detta gav alla deltagare sitt godkännande till.



För att garantera anonymitet i studien har alla deltagare anonymiserats med hjälp av fingerade namn och arbetsplatsorter. Eftersom lärarna inte står i någon beroendeställning till författarna eller universitet och inte heller bedöms vara i en utsatt position som gör att de kan påverkas negativt av deltagande i intervjun har inte fler tillstånd varit nödvändiga ur ett etiskt perspektiv.

## Att undervisa för hållbar utveckling

*I detta resultat- och analyskapitel kapitel redovisar vi vad vi fann när vi intervjuat åtta högstadielärare, som alla valt att samarbeta med andra samhällsaktörer som en del av sin undervisning i hållbar utveckling.*

Tidigare forskning visar att utbildningen i hållbar utveckling ser “substantiellt olika ut” i svenska skolor (Boeve-de Pauw m.fl., 2015; Borg m.fl., 2012; Mogren, 2019; Olsson, 2018). Vi har valt att undersöka varför en del lärare väljer att engagera sig i samarbeten utanför skolans traditionella miljöer - genom att till exempel samarbeta med intresseorganisationer eller det privata näringslivet, i sin undervisning för hållbar utveckling. Vi själva reflekterade över att det var nytt för oss och vi kunde själva föreställa oss både möjligheter och risker med detta. Eftersom vi kommer från näringslivet där det praktiska hållbarhetsarbetet ofta bedrivs inom och mellan branschorganisationer och mellan näringslivet och andra samhällsaktörer, fann vi det intressant att undersöka hur detta fungerar i skolans värld. Vi vill visa på mål 17 i de Globala målen som menar att hela agendan, alla målen, bara kan förverkligas genom globalt partnerskap och samarbete. Genomförandet av målen kräver global solidaritet, kapacitetsutveckling och mobilisering av ekonomiska resurser för att säkerställa att inget land eller någon grupp lämnas utanför i utvecklingen (Globala målen, 2021).

De åtta lärare som ingått i studien undervisar i SO (tre lärare), NO (två lärare), i NO/Teknik (en lärare), Teknik (en lärare) och i Hemkunskap (en lärare). Några av lärarna undervisar i ytterligare något ämne, men det är i deras roller som lärare i SO, NO, Teknik eller Hemkunskap som undervisning i hållbar utveckling och genom samarbeten med andra samhällsaktörer samtalen ägt rum.

De lärare som vi intervjuat har alla haft en koppling till Naturskyddsföreningens skolmaterial. I samtalen ser vi att det är vanligast att lärare plockat det material som de tycker passar sitt ämne och sedan att studiebesöket till IKEA som erbjuds i samarbete med Naturskyddsföreningens projekt Operation omställning, fått ingå som del i flera lärares undervisning, oavsett om de undervisar i SO, NO, Teknik eller Hemkunskap.

För några av lärarna har samarbeten med andra samhällsaktörer varit del av undervisningen under en lång tid, för andra är samarbeten utanför skolans traditionella miljö någonting nytt.

### Lärarnas bakgrund och intresse för, och kunskaper om, hållbar utveckling

Lärarna berättade alla att de utöver sin lärarroll har ett personligt intresse som kan kopplas till miljöfrågan, sociala frågor eller klimatomställningen. Två av dem uppgav att de haft miljöintresset med sig från uppväxten. De berättade att de vuxit upp i familjer med stort miljöintresse och att det sedan är någonting som följt dem och som de även tagit med till sina egna familjer. Sex av lärarna berättade att deras intresse för miljö- eller samhällsfrågor tog sin början eller fördjupades under tonårstiden, flera av dem refererar till tiden på gymnasiet. Det

framkommer att alla åtta lärare har ett stort intresse av miljö- eller klimatfrågan. Två av lärarna refererar även till ett pågående eller tidigare engagemang i sociala frågor. De två lärare som berättar om sina egna engagemang i någon typ av samhällsfrågor är bägge SO-lärare. Gemensamt för alla lärare är just att de refererar till intresset som långvarigt och ständigt närvarande i deras liv, även om det är på olika sätt:

”Det har funnits med redan innan jag blev lärare så var jag lite engagerad i miljörörelsen och sådär så att jag har alltid haft ett intresse för... ja framförallt då den... kanske ekologiska delen av hållbar utveckling, men även de andra delarna. Jag tycker att det liksom stämmer väldigt bra överens med min värdegrund”. (Charlie)

”Jag började intressera mig för miljöfrågorna i andra ring efter att ha läst Al Gores bok en obekvämlig sanning. Jag fick en föreläsning av Al Gore när han skulle komma till Stockholm i födelsedagspresent. Det var jättestort för mig”. (Billie)

För de flesta av lärarna uppstod eller fördjupades engagemanget för miljö eller samhällsfrågor under den egna gymnasietiden, det vill säga när de var något äldre än de högstadieeleverer som de själva nu undervisar. Några av lärarna reflekterade över att högstadieperioden är en period där det händer eleverna mycket annat och att det är en stor spridning på elevernas intresse för frågorna, vilket gör undervisningen utmanande.

### **Initiativ till samarbeten med andra samhällsaktörer**

De intervjuade lärarna uppger att samarbeten med andra samhällsaktörer i huvudsak sker på deras eget initiativ.

Tre av lärarna berättade att samarbeten utvecklats genom övergripande skolgemensamma projekt på initiativ av skolledningen. Två av lärarna hade blivit utsedda av sina rektorer att vara koordinerande för arbetet med hela skolans arbete med hållbar utveckling (Chris), eller för skolans samarbete med Naturskyddsföreningen och Operation omställning (Michel). På Chris skola är lärande för hållbar utveckling kopplad till skolans systematiska kvalitetsarbete, vilket innebär att all personal på skolan är involverad, arbeten kopplade till Agenda 2030 ska genomsyra all undervisning:

“Vi arbetar med hållbar utveckling inom det systematiska kvalitetsarbetet, precis som vi följer upp kunskapsresultat och så. Så ställer vi upp mål och för implementerandet och gör enkätundersökningar och utvärderar och jobbar vidare utifrån de svaren vi får. Så vi arbetar inte med hållbar utveckling i enstaka projekt, utan det här är en del utav vår skolas arbete”. (Chris)

Övriga fem lärare uppger att de antingen initierar samarbeten, projekt eller hittar externa källor som de regelbundet använder i sin undervisning på egen hand, eller genom tips från kollegor i arbetslaget. De skapar samarbeten själva eller blir meddragna eller "hänger på" existerande samarbeten.

Tre av lärarna uttrycker att de känner sig ensamma i sitt arbete. De uttrycker att de får dra det största lasset i undervisningen för hållbar utveckling. De menar att många lärare på skolan verkar sakna kunskaper i hållbar utveckling, men också för att deras ämnen (NO och NO/teknik) har en tydligare koppling till miljöfrågan. De uttrycker inte att de saknar stöd för sin undervisning från skolledningen, men att kunskap och intresse för ett gemensamt arbete saknas mellan ämnesgrupper och arbetslag, vilket i sin tur gör att det heller inte avsätts tid för att planera gemensamma eller ämnesöverskridande samarbeten:

"... de delar som NO-lärare hade är nu mer utsmetad på alla lärare nu. Det innebär ju att de [andra lärare] tänker "oj" helt plötsligt "vad ska vi göra nu". Så det är fortfarande så att jag känner mig ansvarig för att ta tag i det för att det ska hända någonting". (Robin)

### **Möjligheter som samarbeten ger**

De intervjuade lärarna uttrycker anledningar till att de söker sig utanför skolans traditionella miljöer i lite olika ordalag. De önskar erbjuda eleverna ämnesfördjupning, lyfta ämneskunskaper, eller bredda undervisningen till att inkludera mer eller annat material, synliggöra och ge nya infallsvinklar. De ser att samarbeten med andra, både andra lärare på skolan och andra samhällsaktörer som andra skolor, universitet, forskningsinstitut, organisationer och företag kan möjliggöra detta. Sammanfattningsvis kan sägas att alla lärare uttrycker att de önskar någonting mer från sin undervisning i hållbar utveckling som de ser möjligheter att materialisera genom samarbeten utanför skolans traditionella miljö.

Samtliga lärare hänvisar till att samarbeten ger möjlighet för elever att uppleva att de är en del av samhället:

"Det det som var lite speciellt med det här projektet tyckte jag ändå var det här studiebesöket på IKEA och att få komma ut i verkligheten så att säga och att man inte bara står i klassrummet och pratar om de här frågorna utan att det faktiskt finns externa aktörer som vill samarbeta med oss och som bjuder in eleverna [...] på ett sätt som att man ser eleverna som som vuxna [...] som jämlikar på något sätt att ikea i det här fallet liksom bjuder in eleven och erbjuder sig att svara på deras frågor." (Alex)

“det är någonting som bryter deras rutiner också och just det här att berätta att vi kan besöka ikea ... jag har alla som lyssnar på mig och eleverna blir plötsligt superintresserade.” (Michel)

“när vi körde ett jättestort projekt där vi hade samarbete med Stockholm Resilience Center [...]. Vi pratade jättemycket om deras fokusområden också vad, alltså vad, varför, har man så många olika områden på som man nu tittar på [...] och det här gjorde vi ju, jag menar vi är inte gymnasieelever ens eller universitets elever. Det här är liksom högstadieelever och vi hade till och med sexan med en omgång och det gick hur bra som helst, så att man behöver ju våga också. Men jag tror liksom att vi är mer och mer medvetna om att om vi inte bygger de här broarna tidigt så kommer vi inte få till en förändring.” (Billie)

Flera av lärarna hänvisar till möjligheten att visa eleverna en värld de kanske inte har tillgång till i sin vardag och understryker skolans kompensatoriska uppdrag ut olika aspekter:

“[elever] .... tar med sig saker hem till sina föräldrar ... diskuterar de sakerna så sprids det ju också till dem som inte längre går i skolan.” (Tomassin)

“vi kör såna här nyheter varje vecka om det här med bränslepriser och så, vad som styr det och i tonåringarnas eller niornas värld så är det ju miljörelsen... miljöpartiet är ju liksom dom som har gjort att det har blivit så höga bränslepriser och jag som lärare försöker nyansera [...] det som pratas kring köksbordet är det som eleverna tar med sig till skolan och sen kan vi lärare försöka få dem att få en lite mer nyanserad världsbild som de förhoppningsvis tar med sig tillbaka till köksbordet.” (Charlie)

“...alltså att använda sig av miljön däremot, det är en förutsättning... alltså elever måste komma ut till naturområden, så är det bara. Om vi inte har en relation till naturen hemifrån måste skolan på något sätt faktiskt ha de förutsättningarna. [...] skillnaden på björk och gran hur lever de och så och gå in på djupet på det och våga det - våga ta dem hela vägen för helt plötsligt när man är färdig med det så har de lärt sig någonting som de liksom refererar till och förstår och kan sätta i sitt sammanhang.” (Billie)

I samtal om hur man väljer att samarbeta med andra samhällsaktörer som erbjuder material för samarbete kommer frågan om materialets omfång och kvalitet upp flera gånger. Flera av lärarna menade att materialet som erbjuds ofta är mer omfattande än vad man själv kan använda, att man plockar guldkornen och att man gör om det man behöver göra om. Särskilt tre av lärarna uttrycker att det är ett sätt att spara tid och ge lektionerna variation - det är genvägar till bra material för de menar att det tar lång tid att göra det själv, och det gör ofta lektionerna och ämnesområdet roligare. Materialet kan också ses som stoff till begreppstyngda områden som är svåra att förstå och sätta i elevnära sammanhang.

## Risker med samarbeten

Lärarna ser få risker med samarbeten med andra samhällsaktörer och flera frågar vad vi menar med vår fråga. Vi får förtydliga och undrar om de ser några risker med att samarbeta med till exempel företag eller organisationer som kan ha en annan agenda eller annan syn på lärande och kunskapande än den skolan har. De risker som flest lärare hänvisade till då är risker för att till exempel IKEA inte skulle agera opartiskt:

“Det finns ju alltid en liten risk, det blir ju liksom lite vad ska man säga IKEA, men eleverna är ganska eleverna var ganska duktiga när vi tittar på de här filmerna så sa de så här, att “men det här är ju IKEA, hur ska vi kunna lita på det här”, och de är ju mycket källkritiskt tänkande som vi försöker lära ut, till eleverna.” (Charlie)

De risker som vi tänkt skulle vara uppenbara kring att elever till exempel åker på studiebesök till IKEA och som kanske initialt varit en av de frågor som fått oss att titta lite närmare på samarbeten mellan skolan och privata aktörer, visade sig inte uppfattas som risker av lärarna. De såg snarare det som möjligheter till just den typ av dialog och övning på kritiskt tänkande som lärarna menar att den pluralistiska undervisningen syftar till. Att kritiskt granska fakta, synsätt och värderingar blir extra viktigt inför ett besök på IKEA där eleverna får öva på att göra detta i ett samtal där de samtidigt blir bemötta som vuxna, eller i alla fall de unga människor som de är. Lärarna uttrycker att undervisningen blir “på riktigt” då.

Vi kan konstatera att det finns en rad intressanta aspekter som kan kopplas till risker och möjligheter med skolans samarbeten med andra samhällsaktörer. Dels att riskerna med att utsätta eleverna för påverkan från andra samhällsaktörer som intresseorganisationer och företag, är något som lärarna ser som möjligheter för eleverna att lära sig om kritiskt tänkande men också hur samtal och påverkansarbete går till i verkligheten. Biesta (2022) menar å andra sidan att skolan måste vara fri från extern påverkan, att den stund som eleverna befinner sig i skolan måste kunna kopplas bort från extern påverkan och de ständiga impulser från konsumtionssamhället som han menar gör dem till objekt - för att eleverna istället ska kunna utvecklas till subjekt i sin egen rätt. Å det tredje pratar hållbarhetsagendan (Agenda 2030, mål 17) om vikten av att alla samhällets aktörer måste involveras i förändringsarbetet genom partnerskap och samarbeten (de globala målen).

## Vad samarbeten med andra samhällsaktörer leder till för resultat

Alla lärare uttrycker att de är nöjda med de externa samarbeten de inlett. Den gemensamma faktorn för lärarna vi pratat med är att de varit engagerade i Naturskyddsföreningens Operation omställning, som för de flesta av dem även innefattat ett studiebesök för eleverna på IKEA. Fyra av lärarna hänvisar till att projekt och samarbeten är många och ständigt återkommande, där Operation omställning är ett samarbete i raden. Hos dessa lärare finns ett batteri av samarbeten med andra intresseorganisationer (som Svenska FN-förbundet och Svenska kommittén för antisemitism), forskningsinstitut (som Stockholm Resilience Center), fler företag och näringslivssamarbeten (som Skanska, Trossen, lokala företag), kommunala organisationer (som Sydsvatten, Malmö Stad).

För de andra fyra lärarna är samarbeten med andra samhällsaktörer i skolan relativt nytt. En av de lärare om inte tidigare använt externa material eller inlett samarbeten tidigare uttrycker sig mer tveksamt till undervisningen utanför skolan och menar att eleverna främst kommer minnas det arbete som de gjort på skolan, med material som hämtats från Naturskyddsföreningen snarare än att själva utflykten till IKEA gav intryck.

Samarbetena leder till att eleverna möter nya miljöer. I dessa miljöer ska eleverna känna att de har en plats, menar lärarna. Resultatet är att samarbetena utanför den traditionella skolmiljön ger eleverna upplevelser, minnen och möten som omformas till värden som tillhörighet, förmåga att förändra, växa, glädjas och känna hopp snarare än uppgivenhet:

“då ökar ju motivationen väldigt mycket för eleverna att arbeta. Det blir det alltid större kvalitet på något sätt. Jag tror att högstadieläverna [...] det blir det blir på riktigt och... för de blir ju, de växer. De blir ju större. I klassrummet är de elever. Om det bara är lärare och eleverna då är det, alltså det blir lite statistiskt, men när det kommer det kommer in andra människor och det kan ju vara andra åhörare men [...] då blir det så mycket mer viktigt att formulera sig och, ja man växer helt enkelt.” (Chris)

“när jag ser eleverna fascineras, glädjas när de pratar om det här... alltså hela året [...] det är faktiskt någonting helt fantastiskt.” (Billie)

“att få eleverna att förstå att man kan se på saker på olika sätt, det finns alternativ till det som de kanske får med sig hemifrån [...] det är jättehäftigt när man ser elever som får upp ögonen för någonting som de inte riktigt har haft koll på och kan se världen ur ett annat ljus om man säger så, så att det är väl egentligen tycker jag skolans uppgift att ge olika perspektiv så att eleverna har ja ändå någon gång i framtiden kanske kan göra lite egna medvetna val och bli egna självständiga personer.” (Charlie)

“Det är viktigt att man får in samhället också i skolans värld, att man att de får den, den möjligheten att kunna påverka det tror jag är viktigt. [...] det som de har med sig i ryggsäcken när de går ut som de liksom. Har nytta av och kommer ihåg. Det är viktig kunskap.” (Kim)

“dels att företag får möta ungdomar med deras frågor och funderingar [...] men också att eleverna får se att det vi lär oss i skolan handlar om det som händer utanför skolans väggar, att det inte är vi lärare som har hittat på massor med saker som vi ska liksom tvinga eleverna att lära sig utan det här handlar verkligen om deras framtid och det som händer just nu i samhället.” (Michel)

“[om elevsvar hen fått]: det kommer jättemycket roliga svar liksom [...] [elevsvar] “- det kanske inte handlar bara om sånt som man behöver kunna i skolan utan sånt som man behöver kunna i verkligheten också i andra ämnen”.” (Tomassin)

Kim pekar på hur viktigt det är att få in samhället i skolans värld för att det ger eleverna en känsla av att de är med och påverkar. Hen menar att det är den känslan av påverkansgrad som eleverna ska ha med sig när de lämnar skolan. För flera av lärarna blir samarbetet ett medel för att nå målet. Alex och Michel menar att besöket på IKEA lockar till lust och förväntningar, en ingång som lärarna använder för att sätta dem i arbete med att jobba med “onödiggaste prylen” eller “följa t-shirten”. När de väl sätter igång, motiverade av det kommande studiebesöket på IKEA, blir de engagerade på vägen, de blir känslomässigt berörda av vad de jobbar med och på så sätt har Mezirows (2000) transformativa process förutsättningar att sätta igång. Michel menar att skolan och samarbetet med andra aktörer befruktar det som är skolans uppdrag. Hen säger att: “det vi lär oss i skolan är det som händer där ute” och menar, som Biesta (2022), att hen tydliggör för eleverna att de är inga tomma kärl som ska fyllas, de behöver bli medvetna om och förstå sin egen roll i samhället. Alex uttrycker också att hen tycker att besöket på IKEA, som eleverna fått förbereda sig för med nyfikna och kritiska frågor, gör eleverna till jämlikar, och Alex är den som uttrycker att hen vill: “se eleverna som aktörer och inte observatörer”. För hen är det viktigt att skicka med eleverna en grundad känsla av att de får med sig de verktyg de behöver för att själva vara en del av samhällslivet när de lämnar skolan. Att utbilda trygga, självständiga, demokratiska medborgare är viktigt för hen och samarbetet med Naturskyddsföreningen och IKEA är medel som leder hen till det målet.

Chris uttrycker med emfas hur fascinerande det är att se hur motivationen ökar då eleverna får vara med om samarbeten och göra nytta utanför skolans egna väggar. Hen uttrycker att eleverna växer när det är “på riktigt” och det ligger i linje med det som Lackéus (2022) uttrycker att värdeskapande lärande har förmågan att göra - att ge eleverna både kunskaper och värden på samma gång. Genom att göra nytta för någon annan, dessutom inom ett område



som är kopplat till de globala målen ger synergieffekter där  $1+1=3$ . Med det menar han (och vi genom det vi lärt oss i detta arbete) att utvecklandet av entreprenöriella förmågor tillsammans med den etiska kompass som arbetet med hållbar utveckling innebär leder till både handlingsbaserat lärande och en konkretisering av hur man i praktiken kan låta eleverna arbeta med hållbar utveckling i skolan, med hjälp av alla de verktyg och metoder som utvecklats inom den värdeskapande pedagogiken.

## Den nya läroplanens påverkan på lärande för hållbar utveckling

Vi tyckte det var intressant att utforska lärarnas syn på styrdokumentet och vilket stöd lärarna finner i dem. Med en ny läroplan för dörren (Lgr22, 2022) ställde vi frågor om de förändringar som kommer i och med övergången till Lgr22. Vi ville undersöka vad lärarna trodde att den nya läroplanen skulle få för påverkan för deras undervisning för hållbar utveckling. Lärarna hade i varierande grad läst in sig på de kommande förändringarna i sina respektive ämnen. Samtalen kom därför i huvudsak att handla om den mest omtalade förändringen, om mindre detaljerade betygskriterier och större autonomi för lärare i förhållande till kunskapskrav och centralt innehåll i undervisningen. Huvuddelen av lärarna såg förändringarna som positiva. En av dem hade varit med och arbetat fram Lgr22 i ett ämne (en kursplan) och pekade i samtalet på att Skolverkets kommentarmaterial till läroplanen tydliggjort ämnesområdet hållbar utveckling i geografiämnet. Läraren tyckte sig se att ämnesområdet fått fäste på ett tydligt sätt och att det förbättrats genom varje ny läroplan.

Sju av åtta lärare menade att den nya läroplanen erbjuder ökad tillit till lärarens egen förmåga att bedöma elevernas kunskaper genom att väga samman det givna centrala innehållet. De uttrycker lättnad över både att antalet betygskriterier minskar och uttrycker en förhoppning om att kunna lägga värdefull tid på annat än bedömning:

“Har man elva, tolv kunskapskrav som ska bedömas så blir det väldigt mycket bedömning [...] det är ett jävla pussel att lägga och leder till att vi har helt sönderstressade småungar som vi sedan skickar till gymnasiet där de blir ännu mer sönderstressade och sen kommer de ut som utbrända unga vuxna och det har vi inte någon större nytta av i vårt samhälle i framtiden.” (Alex)

En av lärarna uttrycker en avvikande åsikt och ser en risk för att ämnesområdet hållbar utveckling inte kommer att ta plats i skolan genom det inte längre erbjudas en tydlighet kring vad som ska vara betygsgrundande:

“Just nu går vi ifrån att vi har haft ett jättetydligt kunskapskrav i årskurs sju, åtta, nio [i alla tre NO-ämnena] till få, och då kan då kollegor, som inte har det intresset [om hållbar utveckling] [...] säger så här; nej, men det här kunskapskravet är ju borta, det finns ju inte längre [...] så helt plötsligt så hamnar vi i någon slags kognitiv dissonans kring det centrala innehållet i kunskapskraven och vad som egentligen gäller.” (Billie)

## Att undervisa genom samarbeten och lära för förändring

*I det här kapitlet fokuserar vi på de drivkrafter som ligger bakom att lärare undervisar genom samarbeten, för lärande för förändring.*

Vi tycker oss se att det finns tre incitament till varför vissa lärare inleder samarbeten för att undervisa om hållbar utveckling; incitament som vi menar påverkar möjligheterna till elevernas förståelse för ämnesområdet hållbar utveckling

- Lärares kompetens: eget intresse, kunskaper och erfarenheter
- Skolans struktur och samlade kompetens: systematik och kunskapsramverk
- Skolans styrdokument; formuleringar i läroplaner, kursplaner och kommentarmaterial

### Incitament baserat på lärarnas kompetens

Samtliga lärare i studien har ett **personligt engagemang** kopplat till hållbarhetsfrågan. Någon läste Al Gores bok “En obekväm sanning” och började prata om den hemma, vilket ledde till att hen fick en föreläsning i födelsedagspresent; insikter, känslomässig beröring. En annan lärare berättar hur hen kom till Sverige som 16-åring och berördes av rinnande vattenkranar och lampor som inte släcktes. Flera av lärarna berättar att de har erfarenheter från att ha arbetat med miljöfrågor inom andra yrken, i politiken eller som fritidsbönder. De för med sig tankar om detta in i undervisningen och flera ställer sig delvis kritiska till det traditionella undervisningsmaterialet som finns att tillgå.

Flera av lärarna jämför **sin egen kompetens och intresse** av hållbarhetsfrågorna med kollegors bristande dito. Tomassin hänvisar till att de lärare som är kollegor i hens egen ålder och som fått sin lärarutbildning under 1990-talet kanske inte förstår eller kan referera till begrepp som planetära gränser eller de globala målen. Charlie är inne på samma linje och menar att det någonstans måste börja med lärarna. Att om inte lärarna har kunskaper om vad hållbar utveckling handlar om, så kommer vi inte någonstans med undervisningen.

Både Charlie och Billie uttrycker att skolans uppdrag ligger i att genom motivation och ny kunskap erbjuda fler unga människor att delta aktivt i samhället. Billie menar att eleverna har rätt att få möta de miljöer och den kunskap i skolan som de kanske inte har tillgång till hemma, hen pekar på vikten av att alla elever får uppleva det, och har rätt till det. När Billie säger att hens drivkraft är att se elevernas glädje och fascination är det ett uttryck för deras känslomässiga engagemang i undervisningen. Lackéus (2022) pekar genom intervjuer med praktiserande lärare på att den värdeskapande pedagogiken förmår att engagera fler elever som inte tidigare varit så motiverade, då de får i uppdrag att göra något för någon annan. Det kan vara något så enkelt som att förbereda sig och träna på läsning för att kunna läsa en saga för förskolebarn. En så enkel sak som att träna själv på sin läsning för att kunna göra det bra för någon annan är en fin kombination av värdeskapande lärande och lärande för hållbar utveckling (Lackéus, 2022). Med nya kunskaper kan nytta göras för någon annan, det ger kunskaper och livskvalitet för både den lärande och den som får en saga läst för sig.

Dessutom blir det kunskap i handling som Sund (i WWF, 2022) menar är det som krävs för att undervisningen ska leda till aktionskompetens, i en vilja att agera för att förändra. Lackéus (2022), liksom Mezirow (2000) och Sund (i WWF, 2022) pekar på att det transformativa och det värdeskapande lärandet tar sin utgångspunkt i känslomässiga uttryck vilket kan leda till förändring, hos individen och i samhället.

Genom att nyansera, problematisera, granska och reflektera menar läraren Charlie att eleverna får nya perspektiv som leder både till att de kan gå hem och prata om det kring köksbordet och att det leder till mer självständighet och förmåga till medvetna val. Hen pekar också på att hen erbjuder eleverna att kritiskt reflektera över sin egen användning av moppar till exempel. I den transformativa processen som den beskrivs av Mezirow (2000) är att problematisera och kritiskt granska viktiga byggstenar på vägen till att nya perspektiv kan införlivas och leda till förändrade handlingar. På samma sätt som Mezirow (2000) menar att kritisk reflektion är fundamental för transformation, pekar Charlie på att hen hjälper eleverna att kritiskt granska sina egna liv där moppen är en viktig del. Genom att öppna upp för samtal om komplexa problem och erbjuda alla elever att själva ta ställning ger man möjlighet för eleverna att vara de subjekt i undervisningen som Biesta (2022) återkommande menar att de ska ges möjlighet att vara. Biesta trycker med sina tankar kring subjektifiering på att skolans uppdrag är att göra eleverna till subjekt i sina egna liv. De ska inte göras till objekt som någon annan ska bestämma väg för, alltså inte bara socialiseras in i de normer som gäller för stunden. Biesta (2022) menar att subjektifiering är ett av skolans uppdrag och att skolan måste rusta och uppmuntra nästa generation att existera "i" och "med" världen för att kunna möta en framtid som vi inte vet hur den kommer att se ut.

## **Incitament från skolledning och arbetslag**

Skolledningens uppdrag är att skapa förutsättningar för lärares arbete (SFS 2010:800). Våra lärare har genom sina berättelser även vittnat om skolor där hållbarhetsarbetet genomsyrar arbetet och där all skolpersonal är engagerade i elevers undervisning som hållbar utveckling.

Motsatt vittnar lärare om avsaknad i systematik, engagemang eller kunskap om hållbarhet från skolledningen eller i arbetslaget. Lärarna Chris och Tomassins berättelser vittnar om två lärarvardagar som ger helt olika förutsättningar då Chris skola aktivt fokuserat på lärande för hållbar utveckling genom att undervisa om de globala målen så snart tillfälle ges. På väggarna i korridoren hänger planscher med de globala målen och i skolbiblioteket finns böckerna sorterade med tydliga hänvisningar till vilka hållbarhetsmål litteraturen kan knytas. Tomassin har försökt lyfta agendan på personalmöten men upplever att kollegorna tycker initiativ för att lyfta hållbarhetsfrågorna tar tid från annan värdefull planeringstid. Berättelserna är många och lärarna finner olika strategier för att fortsätta arbeta med en transformativ undervisning genom samarbeten med andra samhällsaktörer. Billie hänvisar till att hen "har tumme med rektorn" och vet hur hen ska göra för att nästan under radarn få fortsätta bedriva en undervisning som hen tror på och som hen ser gör skillnad. Kim uttrycker hur hen har ett nära samarbete med sina ämneskollegor och genom det har kollegialt stöd för att planera projekt. Det finns ingen övergripande plan för arbetet men det kompenseras av att hen upplever att andra lärare på

skolan är engagerade. Michel berättar från en annan skola att hen känner en väsensskild skillnad från den tidigare skolan hen jobbat på, där hen känt sig väldigt ensam.

Robin är väldigt kritisk till arbetet med hållbar utveckling som det bedrivs på hans arbetsplats där hen upplever att "miljöfrågan" är någonting som lämpas över på NO-lärare, tillsammans med sex och samlevnad.

I teorikapitlet redogörs för hur Mezirow förklarar förändringar som transformativa processer som först kan ske där individen eller kollektivet på djupet förändrar de referensramar som tas för givna när det gäller förståelse av världen (Mezirow, 2000). I våra samtal kan vi se ett tydligt gap mellan lärares referensramar och antingen skolledningens eller kollegornas referensramar och att dessa får en avgörande betydelse. För den lärare som saknar stöd både från skolledning och kollegor blir gapet stort, vilket synliggörs i den frustration läraren uttrycker. För den lärare där skolledningen kanske inte uttrycker så starka visioner men där kollegor upplevs som engagerade och lusten till samarbete är stor, menar lärarna att det kompenseras för en bristande strategisk målsättning, referensramarna är ändå gemensamma.

### **Incitament från skolans styrdokument - och skolans undervisningstradition**

Slutligen spelar styrdokumentet en viktig roll för lärares undervisning i hållbar utveckling. En av lärarna svarar på frågan om varför hen undervisar i hållbar utveckling [på det sätt som hen gör], genom att svara: "för att det står i läroplanen" (Charlie). När det gäller styrdokumentet kommer vi in på dem i alla samtal med lärarna, men diskussionerna blir lite olika. Vårt syfte med att ställa en fråga om hur lärarna ser på den nya läroplanen Lgr22 (2022) är för att undersöka om de ser att den kommer ge dem bättre förutsättningar för undervisning för hållbar utveckling.

Nästan alla lärare refererar till stofftättheten i den svenska skolan och att kunskapskraven i den befintliga läroplanen (Lgr11, 2019) är många. Framför allt leder detta till svårigheter med att få tid till planering av mer ämnesöverskridande undervisning tillsammans med kollegor som undervisar i andra ämnen med lika tätt stoffinnehåll. Av de intervjuade lärarna var samtliga utom en lärare positiva till den nya läroplanen (Lgr22, 2022), med färre kriterier för bedömning, jämfört med nuvarande Lgr11 (2019). En av lärarna, Alex som citerats tidigare, uttryckte tydligast fördelarna för både hen och eleverna genom att trycka på att det möjliggör för hen att lägga mindre tid på bedömning och mer på undervisning.

Biesta (2011) är den teoretiker som vi hänvisar till i teorikapitlet som också på ett tydligt sätt har kritiserat skolans ökade fokus på mätning av kunskap och rankning av resultat. Han är också den som ifrågasatt om vi bara värderar det vi mäter istället för att mäta det vi värderar, med vilket han menar att det som är svårare att mäta inte får befogat utrymme i en skola som skattar mätning och betyg högt (Biesta, 2011). Lackeus (2022) som vi också hänvisat till, bekräftar att både värdeskapande lärande och lärande för hållbar utveckling kan uppfattas som svårt att mäta. Därmed kan man förstå att de lärare som känner sig trygga i sitt uppdrag och har en klar

bild över skolans dubbla uppdrag kan tycka sig få mer tid att lägga på en pluralistisk undervisning med den nya läroplanen. Att erbjuda pluralistisk undervisning innebär just att det inte finns färdiga svar, att man kan se på fenomen från olika perspektiv och att man själv måste granska och kritiskt reflektera över sin egen uppfattning i frågor som berör. De är förståeligt att en pluralistisk undervisning tar tid och om samhället och läroplanen samtidigt lägger stor vikt vid en mätande pedagogik, den kunskapsbaserade, så är det klart att förutsättningarna för en pluralistisk undervisning minskar (Lackéus, 2022). Med undantag för en lärare uttrycker alla lärare en lättnad över att fokus kring det stora antalet kunskapskrav minskar och lärares autonomitet ökar i den nya läroplanen, vilket de uttrycker borde vara bra för ämnesområdet hållbar utveckling och att kunna göra fler undervisningsmoment tillsammans med andra - inom eller utanför skolan.

En lärare uttrycker dock oro för förändringarna med avseende på de färre antalet kunskapskrav (betygskriterier i den nya läroplanen), i det att hen menar att området hållbar utveckling riskerar att få ännu lägre prioritet om kriterierna för vad som ska mätas och läras inte är tydligt definierade. Hen återkommer till att lärares och skolledares kompetens är låg och att skolan inte är organiserad på ett sådant sätt att undervisningen blir likvärdig för alla elever.

Det som gör oss (uppsatsskrivare) fundersamma, är att den nya läroplanen starkt betonar fakta och förståelse framför färdigheter och förtrogenhet; och den kunskapsbaserade undervisningstraditionen före den pluralistiska. Som första punkt i Skolverkets information om den nya läroplanen anges att goda ämneskunskaper har ett värde i sig (Skolverket, 2022b). Det vi vill påpeka, och det som tidigare forskning och de lärare vi intervjuat visar, är att faktakunskaper ÄR viktiga, men inte om de inte sätts i ett sammanhang. Fakta skapar inte förändring, som vi trodde när vi i den tidiga miljöundervisningen menade att om vi bara lär barnen fakta om miljöförstöring kommer det leda till ett förändrat beteende (Skolverket, 2001). Sund (i WWF, 2022) uttrycker att lärande måste vara pluralistiskt och bygga på att eleverna ifrågasätter och skapar värden utifrån fakta OCH värderingar. Biesta beskriver att eleverna inte ska objektifieras, utan vara subjekt i sin egen utveckling. Läraren Alex uttrycker att: "eleverna är inte några tomma tabula rasa som ska fyllas med information, lärandet måste vara mer än så". Läraren Robin strävar efter att göra eleverna till kritiska medborgare som kan ifrågasätta "puckade politiker som försöker bestämma och tycka" och som kan visa på att det här är ju felaktiga beslut tagna på felaktiga grunder.

## Om ändringarna i kursplanerna

De ändrade kursplanerna ska vara ett bättre arbetsverktyg för lärarna. Ämnets syfte och centrala innehåll har fått ett tydligare fokus i undervisningen. Betygskriterierna och kriterierna för bedömning ska bli ett bättre stöd när lärarna skriver omdömen och sätter betyg. På så sätt vill vi bidra till en högre kvalitet och likvärdighet i undervisningen och till att eleverna får mer tillförlitliga och rättvisande betyg.

Ändringarna varierar i omfattning mellan de olika kursplanerna eftersom behoven har sett olika ut i olika ämnen. Här är de huvudsakliga förändringarna:

- Fakta och förståelse betonas mer för att visa att goda ämneskunskaper har ett värde i sig.

*Figur 3: Fakta och förståelse betonas mer i den nya läroplanen (Lgr22, 2022) för att visa att goda ämneskunskaper har ett värde i sig (Skolverket, 2022b).*

### Ett didaktiskt effektglapp

Fyra av de åtta lärare som vi pratat med uttrycker att de är nöjda med undervisningen för hållbar utveckling som den bedrivs på deras skolor. De uttrycker att resultatet av undervisningen är att elever bär med sig kunskaper och värden i form av demokratiska förmågor och handlingskraft och att eleverna förstår komplexiteten i frågan - eller åtminstone har de blivit introducerade för den.

De som inte är helt nöjda visar genom sina berättelser att det råder ett glapp mellan det som läroplanerna stipulerar genom sitt fokus på hållbarhetsområdet och det som verkligen genomförs; mellan lärarkollegor och skolledningens verkliga kunskapsnivåer och vad de tänker att skolan som kollektiv skulle kunna förmedla; och slutligen mellan det lärarna upplever att samarbeten med andra samhällsaktörer ger i förhållande till om de nöjt sig med att undervisa inom ramen för skolans traditionella domäner.

## Sammanfattning och avslutande kommentarer

*I uppsatsens avslutande kapitel sammanfattar vi resultatet på vår studie och svarar på forskningsfrågorna.*

Genom de samtal vi haft med lärare som valt att undervisa genom att samarbeta med andra samhällsaktörer och ta del av samtida forskning kring lärande för hållbar utveckling, tycker vi att vi fått svar på våra forskningsfrågor:

### **1) Varför väljer lärare att samarbeta med andra samhällsaktörer när de ska undervisa i hållbar utveckling?**

Som vi tidigare skrivit och enligt vår analys, ser vi att det finns tre incitament till varför vissa lärare inleder samarbeten för att undervisa om hållbar utveckling, incitament som studien menar påverkar både möjligheterna till god undervisning och elevernas förståelse för ämnesområdet hållbar utveckling:

- Lärares inre drivkrafter
- Skolans struktur och samlade kompetens
- Skolans styrdokument

Vi ser att lärare tar hjälp av, och samarbetar med andra samhällsaktörer för att belysa de dilemman som samtiden erbjuder. Vi ser att lärare önskar ge elever verktyg att vara subjekt i sin egen rätt, att utvecklas till kritiska och kreativa samhällsmedborgare som är en del i en demokratisk samhällsprocess. Vi ser att lärare finner att skolans traditionella miljöer och styrdokument är begränsande och att lärarna därför välkomnar fler samarbeten - med många olika typer av samhällsaktörer; att de ser diskussion och konflikt som möjligheter snarare än risker och begränsningar.

### **2) Vilka kunskaper och värden förväntar sig lärare att elever ska få med sig genom den undervisning de ger, inom hållbar utveckling?**

Dels önskar lärare fördjupa elevers ämneskunskaper inom det egna ämnet kopplat till hållbar utveckling. De söker fakta som är aktuell och som kan presenteras på ett elevnära och engagerande sätt för att motivera, känslomässigt beröra och erbjuda eleverna deltagande i undervisningen, med målet om att ge tillgång till ett av skolans huvuduppdrag: kunskap.

Dels önskar lärare ge elever förståelse, färdigheter och förtroenheter kring de komplexa problem samtiden och hållbarhetsagendan medför. Genom samarbeten erbjuder de elever andra miljöer och samtal där eleven blir subjekt i sin egen rätt, de blir lyssnade på som jämlikar. Genom transformativt lärande, Nu-undervisning och värdeskapande lärande är deras avsikt att ge sina elever verktyg som gör dem till aktörer i ett framtida samhälle som är i snabb förändring. Det kräver i sin tur att eleverna har tränat på sina demokratiska förmågor som kritiskt förhållningssätt, analysförmåga, deltagande och ställningstagande. Ur det kan det komma handlingskompetens som lärarna menar att eleverna behöver och har rätt till, som en del av skolans kompensatoriska och demokratiska uppdrag.

## Avslutande kommentarer

Jorden som vi känner den, kommer att förändras. Så inledde vi vår uppsats och så väljer vi nu att avsluta den. Vi menar att skolan som vi känner den också måste förändras och inte bara det, skolan måste vara med och leda förändringen och förbereda dagens barn och unga för en morgondag som vi inte riktigt vet hur den kommer se ut.

Biesta, undrar “vad gör vi med barnen?” (Biesta, 2022 s. 4). Han menar att frågan om utbildning är en existentiell fråga: hur ska vi människor egentligen göra för att existera “i” och “med” jorden med dess planetära och sociala gränser? Jo, menar han, genom att utforma utbildningen så att den utrustar och uppmuntrar nästa generation att existera “i” och “med” världen, och göra det på sitt eget sätt, genom att få lov att vara subjekten i sina egna liv.

Nu inleds Stockholm+50, som syftar till att accelerera arbetet med att hitta lösningar. I samband med Stockholm+50, så markeras också att världens länder samarbetat i femtio år för att finna lösningar. Samarbete och partnerskap har utvecklats från att vara samarbeten mellan nationella beslutsfattare till att idag innefatta alla samhällets aktörer, på alla samhällsnivåer där också skolan betraktas som en viktig samhällsaktör.

I vår uppsats visar vi hur en liten klick lärare valt att samarbeta med andra samhällsaktörer när de ska undervisa i hållbar utveckling. Vi ser att lärarna påverkas av personligt engagemang, hur skolan är organiserad, vilken kunskap som finns i läroplanen och hur styrdokumentet är utformat. Resultatet som de intervjuade lärarna vittnar om är barn och unga som växer, motiveras, lär sig saker för världen utanför skolan och med det får med sig viktiga verktyg för framtiden.

De lärare som vi pratat med har använt samarbetet med andra samhällsaktörer som medel för att nå ett utbildningsmässigt mål. Forskningen visar att vi endast genom att få fakta till oss, inte därmed förändrar ett beteende. Vi måste lära oss hur vi ska göra, vilka verktyg som står oss till buds, om en förändring ska kunna genomföras. En av lärarna uttrycker att det hen förmedlar till sina elever är viktiga ämneskunskaper o broar till omvärlden, men att hen samtidigt kan konstatera, eftersom hen har egna barn i andra skolor, att: “de får ju inte en bråkdel av det jag förmedlar”. Vi tycker inte att skillnaderna kan beskrivas tydligare än så.

Genomgående i uppsatsen återkommer vi till det transformativa och det värdeskapande lärandet. Lärarna i intervjun visar hur det kan gå till i praktiken och vittnar om goda resultat. Detta tar vi till oss som (snart) nya legitimerade lärare. Vi har lärt oss oerhört mycket genom vårt uppsatsskrivande och står i tacksamhetsskuld till de lärare som valt att prata med oss om hur de utbildar och hur de inhyser hopp och mod hos både oss och sina elever, varje dag. Tack!



Sista ordet ger vi till Greta Thunberg, som får sammanfatta vår uppsats med sin uppmaning - som ju också sätter fingret på vad transformativt lärande handlar om:

“informera och utbilda dig själv så mycket du någonsin kan och sprid sedan de insikterna till andra. För när du förstår den fulla innebörden och de verkliga konsekvenserna av vår situation, då kommer du veta vad du ska göra.” (Thunberg, i Rockström & Gaffney 2022, s. 13).

## Referenser

- Almers, E. (2013). Pathways to action competence for sustainability: Six themes. *The Journal of Environmental Education*, 44(2), 116-127.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
- Biesta, G. (2022). *World-centered Education : a view for the present*. Routledge.
- Björneloo, I. (2011). *Hållbar utveckling - att undervisa utifrån helheter och sammanhang*. Liber.
- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D. & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7(11).
- 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.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Burman, A & Landahl, J. (2020). *1968 och pedagogiken*. Södertörns högskola.
- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser och samarbete* (CUL, 37) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitets publikationer - elektroniskt arkiv. <http://hdl.handle.net/2077/36061>
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's Conceptualisation of Adult Transformative Learning: A Review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136. <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.20.1.8>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Diehl, M. (2017) -*Måste det här vara som en väckelserörelse? En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. (Umeå Studies in the Educational Sciences, 22). [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå universitet bibliotek. -Måste det här vara som en väckelserörelse? : en studie om (det begreppsapparat (diva-portal.org).
- Ekman, H. (2021). *Naturen vi ärvde. En miljöresa från tyst vår till het sommar*. Nordstedts.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., Wängnerud, L., (2017). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Wolters Kluwer.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M., Ward, F.C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO Publishing, Second Edition 2013.
- Garrison, J., Östman, L. & Håkansson, M. (2014). The creative use of companion values in environmental education and education for sustainable development: Exploring

- the educative moment. *Environmental Education Research*, 21(2), 183–204.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.936157>
- Globala målen. (2022, 23 februari). *Mål 4: God utbildning för alla*.  
<https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-4-god-utbildning-alla/>
- Globala målen. (2021, 27 december). *Mål 17: Genomförande och globalt partnerskap*.  
<https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-17-genomforande-och-globalt-partnerskap/>
- Jickling, B., & Wals, A. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Knutsson, B. (2014). Utbildning för hållbar utveckling? Postpolitiska illusionsnummer och didaktiska alternativ. I O. Franck (red): *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*. Studentlitteratur.
- Lackéus, M., Lundqvist, M. and Middleton, K.W. (2016), "Bridging the traditional-progressive education rift through entrepreneurship". *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(6), 777-803.  
<https://www.proquest.com/docview/2401084031>
- Lackéus, M. (2016). Value creation as educational practice – towards a new educational philosophy grounded in entrepreneurship? (27755621). Hämtad från ProQuest Dissertations & Theses Global. (2401084031).  
<https://www.proquest.com/docview/2401084031?accountid=11162>
- Lackéus, M. (2022). *Den värdeskapande eleven*. Studentlitteratur.
- Lackéus, M (2015). *Entreprenörskap i utbildning - vad, varför, när, hur?* Hämtad 2022-05-17 från <http://vcplis.com/wp-content/uploads/2016/10/Entrepren%C3%B6rskap-i-utbildning-Lackeus-2015.pdf>.
- Læssøe, J. (2007). Participation and sustainable development: The post-ecologist transformation of citizen involvement in Denmark. *Environmental Politics*, 16(2), 231–250.
- Lundegård, I. (2007). *På väg mot pluralism. Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling* (Studies in educational sciences, 101) [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm]. Stockholms universitet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2006. (2006). Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2006/laroplan-for-det-obligatoriska-skolvasendet-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lpo-94>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. Hämtad 2022-04-28 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Mogren, A. (2019). *Guiding Principles of Transformative Education for Sustainable Development in Local School Organisations. Investigating Whole School Approaches through a School Improvement Lens* (Karlstad University Studies, 2019:33). [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Elektroniska publikationer från Karlstads universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-75563>
- Nilsson, Filip (2018). Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet, Skolverket. Rapport 2018-05-16. Dnr 5.1.3-2018:947
- Olsson, D. (2018). *Student Sustainability Consciousness Investigating Effects of Education for Sustainable Development in Sweden and Beyond* (Karlstad University Studies, 2018:48) [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Elektroniska publikationer från Karlstads universitet. <https://www.diva.portal.org/smash/get/diva2:1257928/FULLTEXT02.pdf>
- Regeringskansliet. (2016, 11 januari). *Agenda 2030 för hållbar utveckling*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/>
- Rockström J. & Gaffney O. (2022) *Jorden. Vår planets historia och framtid*. Natur och Kultur.
- Sandell, K., Öhman, J., Östman, L. (2005). *Education for sustainable development. Nature, school and democracy*. Studentlitteratur
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolinspektionen. (2021). *Enskilda huvudmäns styrning av det kompensatoriska uppdraget i gymnasieskolan*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2021/kompensatoriska-uppdraget/enskilda-huvudmans-kompensatoriska-uppdrag-slutversion.pdf>
- Skolverket. (2001). *Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654566/1553957589997/pdf911.pdf?msckid=a8ccd7eacef511ec82b12c71c43ac920>
- Skolverket. (2022a, 17 februari). *Ändringar i hur betyg ska sättas och nya allmänna råd*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/andringar-i-hur-betyg-ska-sattas-och-nya-allmanna-rad>
- Skolverket. (2022b, 13 april). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>
- SMHI. (u.å.). *IPCC Nationell kontaktpunkt*. Hämtad 2022-04-28 från <https://www.smhi.se/klimat/ipcc/ipcc>

- SO-rummet. (2022, 24 mars). *Samhällets ekonomi*. <https://www.so-rummet.se/kategorier/samhallskunskap/ekonomi-och-handel/samhallsekonomi#>
- SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling: Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. <https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/09ac8f7b0f9d402395ff95af1f6eb7cf/att-lara-for-hallbar-utveckling-sou-2004104>
- Stanca-Mustea, C. (2015) *From ideas to actions: 70 years of UNESCO*. UNESCO, Paris 2015, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235065>
- Sterling, S. (2010a). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16, 511–528.
- Sterling, S. (2010b). Living in the Earth. Towards an Education for Our Times. *Journal of Education for Sustainable Development* 4(2), 213–218. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/097340821000400208>
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post-2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89–112. <https://doi.org/10.1177/0973408214548360>
- Sund, L., & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.
- Sund, P. & Wickman P-O. (2011). Socialization content in schools and education for sustainable development – I. A study of teachers’ selective traditions. *Environmental Education Research*, 17(5), 599–624. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572156>
- Sund, P & Sund, L. (2017). *Hållbar utveckling - ämnesdidaktisk tematisering för grundskolan*. Liber.
- Svenska Akademiens ordbok. (2007). Hämtad 2022-05-11 från <https://www.saob.se/>
- Swedesd. (2022, 22 mars). *Om oss - Swedesd*. <https://www.swedesd.uu.se/om-oss/>
- Tiessen, J. H. (1997). Individualism, collectivism, and entrepreneurship: A framework for international comparative research. *Journal of Business Venturing*, 12(5), 367–384.
- UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development; 2014 - 230514eng.pdf
- UNESCO. (2022, 5 maj). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development>
- Universitets- och högskolerådet (2019). *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola: Ett stöd för skolledare, huvudmän och pedagoger*. dgs-larande-for- hallbar-utveckling-i-styrdokument-2019.pdf (uhr.se)

- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/097340820700100209>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wals, A. (2011). Initiative for transformative sustainability education at Wageningen University, The Netherlands. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 251–255. <https://doi.org/10.1177/097340821100500215>
- Wiman, M. (2022). *Handbok i värdeskapande lärande*. Studentlitteratur.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Brundtlandrapporten; Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hämtad 2022-04-29 <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- WWF. (2022, 7 februari). *Lärande för hållbar utveckling*. <https://www.wwf.se/utbildning/lorare/lorande-for-hallbar-utveckling/>
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier : design och genomförande*. Liber.
- Öhman, J. (2009). Att utbilda för hållbar utveckling: Ett pluralistiskt perspektiv. I M. Demetriades och C. Karlström (red). *Nycklar till framtiden: Lärande för hållbar utveckling* (s. 9-19). Konferensbidrag.
- Öhman, J., & Öhman, M. (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa*, 8(1), 59-72.

## Bilaga 1 Intervjuguide

Intervjun sker på ett semistrukturerat sätt, dvs vi ställer öppna frågor och eftersträvar öppna svar som kan leda oss vidare i intervjun, men den bygger på ett intervjuformulär (Esaïasson m.fl. 2017).

Inledning med presentation av oss och varför vi gör intervjun. Kontroll av citering.  
Tydliggöra att det är helt frivilligt att svara på frågorna och att informanten är anonym.

1. Inledande samtal om var läraren arbetar, hur länge hen arbetat som lärare (i högstadiet) och i vilka ämnen?
2. Hur ser lärarens övergripande intresse ut för- och kunskap om ämnesområdet ”hållbar utveckling”? Vilka frågor inom hållbar utveckling är viktiga att skapa lärande om, i, för? Hur ser hen på vad hållbar utveckling innebär i sitt/sina ämnen?
3. Frågor om lärarens medverkan i projektet – vilka ämne omfattas och vilken/vilka årskurs(er)?
4. Hur fick hen reda på projektet?
5. Sker projektmedverkan tillsammans med andra lärare? Ämnesövergripande eller i ämneslaget? Mellan skolor?
6. Vad var det som lockade med projektet? / Varför vill hen vara med?
7. Vad fick hen att anmäla sig till projektet?
8. Hur ser medverkan i projektet ut, för hen och hens klass(er)?
9. Hur använder hen materialet som följer med projektet?
10. Hur tänker hen kring att använda projektet för vidare arbete i sitt ämne, alternativt kring lärande om/för hållbar utveckling?
11. Vad förväntar hen sig att eleverna får med sig som en följd av projektet?
12. Vad är de viktigaste med att vara med i projektet?
13. Varför väljer hen det arbetssättet som hen gör (både genom sin projektmedverkan men också i ett bredare perspektiv – varför väljer man sitt arbetssätt – vad vill man att eleverna ska få med sig genom det arbetssättet)?
14. Vad är hens relation till uttrycken lärande om, (i) och för hållbar utveckling?
15. Övrigt? Något läraren själv vill tillägga som vi inte frågat om!
16. Vilken roll/betydelse för undervisningen i hållbar utveckling spelar det projekt som läraren valt att engagera sig i för undervisningen i hållbar utveckling / undervisningen i ämnet i sin helhet?
17. Den nya utformningen av Lgr 22 med ytterligare autonomi och få riktlinjer (ref skolverkets formulering), hjälper det er i ert arbete?

## Bilaga 2 Samarbetsprojekt med andra samhällsaktörer

Nedan listas externa material och samarbetsprojekt som lärarna i studien på olika sätt hänvisat till under intervjuerna.

Den globala skolan: <https://www.globalamalen.se/skola/>

KTH: Dela är det nya äga <http://www.delafilmen.info/>

Marint kunskapscenter, Malmö: <https://www.smkc.se/skola>

Minecraft i skolan: <https://vardegrunden.se/lektionsbank/behov-och-rattigheter/>

Naturskyddsföreningen Skola - skolmaterial från Naturskyddsföreningen  
([naturskyddsforeningen.se](http://naturskyddsforeningen.se))

- Följa t-shirten
- Operation omställning
- Onödiggaste prylen
- Stolen: designa en stol

Rymdstyrelsens project zero: <https://www.rymdstyrelsen.se/utbildning/skolprojekt/>

Skolverket kompetensutvecklingsplattform: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/hallbar-utveckling---kompetensutveckling>

Stockholm Resilience Center: Stockholm Resilience Centre - Stockholm Resilience Centre

Sydvatten: Kriget om källan: <https://sydvatten.se/for-skolor/drick-kranvatten/lektioner/kriget-om-kallan-en-skonlitterar-framtidsvision/>

SVT:s klimatnyheter <https://www.svt.se/nyheter/amne/Klimat>

Svenska kommittén om antisemitism: <https://skma.se/utbildning/undervisningsmaterial/>

WWF skola – material för elever och lärare: <https://www.wwf.se/utbildning/larare/>