

Geografin – en tillgång eller ett hinder för utbildning för hållbar utveckling?

En studie om hur högstadielärare inkluderar och implementerar hållbar utveckling i sin undervisning

**Sanne Tofte
Lina Pålsson**

**Degree of Bachelor of Science
with a major in Geography
15 hec**

**Department of Economy and Society, Human Geography &
Department of Earth Sciences
University of Gothenburg
2023 B-1267**



Geografin – en tillgång eller ett hinder för utbildning för hållbar utveckling?

En studie om hur högstadielärare
inkluderar och implementerar
hållbar utveckling i sin undervisning

Sanne Tofte
Lina Pålsson

ISSN 1400-3821

B1267
Bachelor of Science thesis
Göteborg 2023

Mailing address
Geovetarcentrum
S 405 30 Göteborg

Address
Geovetarcentrum
Guldhedsgatan 5A

Telephone
031-786 19 56

Geovetarcentrum
Göteborg University
S-405 30 Göteborg
SWEDEN

Sammanfattning

Titel: Geografin – en tillgång eller ett hinder för utbildning för hållbar utveckling? - En studie om hur högstadielärare inkluderar och implementerar hållbar utveckling i sin undervisning

Klimatförändringar, fattigdom, krig och epidemier är alla konsekvenser av den moderna människans levnadssätt. I vägen för en hållbar framtid står idag komplexa utmaningar som inbegriper såväl ekologiska som ekonomiska och sociala faktorer. Med förhoppningen att få bukt på och hämma människans självförvållade problem har världssamfundet riktat sin uppmärksamhet mot begreppet hållbar utveckling.

Utbildning för hållbar utveckling beskrivs vara en förutsättning för att säkerställa att både dagens- och kommande generationers behov tillfredsställs. Den här studien syftar till att fylla en kunskapslucka om hur geografiska skillnader inom ett land kan påverka vad högstadielärare inkluderar i begreppet och hur utbildning för hållbar utveckling implementeras i undervisning. Syftet uppnås genom en mixad metod, där en kvantitativ enkätstudie lägger grunden för en kvalitativ intervjuanalys. Studien ger en inblick i begreppets komplexitet och hur synen på hållbarhet har förändrats i takt med att samhället utvecklats. Därutöver framhävs förhållandet mellan stad och land och betydelsen av att koppla utbildning till livserfarenheter. Av resultatet framgår att fysiska tillgångar, socioekonomiska skillnader och politisk styrning är geografiska faktorer som i hög utsträckning påverkar vad som inkluderas i utbildningen för hållbar utveckling och hur det implementeras. Vidare förs resonemang kring hur utbildning för hållbar utveckling påverkas av att en stor del av ansvaret läggs på den enskilda läraren att tolka hur begreppet bör implementeras och att ett personligt intresse är av betydelse för att utveckla sin kompetens inom området.

Nyckelord: Utbildning för hållbar utveckling, ESD, högstadielärare, stad och land, geografiska skillnader

Abstrakt

Title: Geography - an asset or an obstacle for Education for Sustainable Development? - A study on how secondary school teachers include and implement sustainable development in their teaching.

Climate change, poverty, war and epidemics are all consequences of modern human behaviour. Today, complex problems involving ecological, economic and social factors stand in the way of a sustainable future. In the hope of overcoming man's self-inflicted problems, the world has turned its attention to the concept of sustainable development.

Education for sustainable development is described as a prerequisite for ensuring that the needs of both current and future generations are met. This study aims to fill a knowledge gap on how geographical differences within a country can affect what secondary school teachers include in the concept and how education for sustainable development is implemented in teaching. The aim is achieved through a mixed method, where a quantitative questionnaire study lays the foundation for a qualitative interview analysis. The study provides an insight into the complexity of the concept and how views on sustainability have changed as society has evolved. It also emphasises the relationship between urban and rural areas and the importance of linking education to life experiences. The results show that physical assets, socio-economic differences and political governance are geographical factors that greatly influence what is included in education for sustainable development and how it is implemented. Furthermore, there is a discussion about how education for sustainable development is affected by the fact that a large part of the responsibility is placed on the individual teacher to interpret how the concept should be implemented and that a personal interest is of importance in developing one's competence in the area.

Keywords: Education for Sustainable Development, ESD, secondary school teachers, urban and rural, geographical differences

Förord

Den här studien är en kandidatuppsats skriven vid Göteborgs universitet under vårterminen 2023 inom geografi med en kulturgeografisk inriktning. Uppsatsen avslutar våra tre år på universitetet och grundar sig i de färdigheter som geografiprogrammet har gett oss. Stundtals har arbetsprocessen för denna uppsats känts lika omfattande och komplex som det begrepp den undersöker - hållbar utveckling. Trots det har det varit en oerhört lärorik period där vi fått vidgat våra vyer om vad utbildning för hållbar utveckling innebär och hur det kan uppnås.

Först och främst vill vi rikta ett varmt tack till de högstadielärare som tagit sig tid att delta i vår enkätstudie och/eller intervjusamtal. Det har varit en ynnest att få ta del av era erfarenheter och tankar kring utbildning för hållbar utveckling och utan er hade den här uppsatsen troligtvis inte blivit mer än ett vitt pappersark.

Vi vill också tacka vår handledare, docent Jonas Lindberg för att du varit ett stabilt bollplank under hela arbetsprocessen och kommit med glada hejarop när skrivandet känts tungt och överväldigande. Tack för att du bidragit med intressanta infallsvinklar och kommit med konstruktiv kritik som motiverat oss till att ro uppsatsen i hamn.

Sanne Tofte & Lina Pålsson

Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	1
1.1 Syfte	2
1.2 Frågeställningar	2
1.3 Avgränsningar	3
2. Kunskapsöversikt och centrala begrepp.....	4
2.1 Hållbar utveckling – ett föränderligt begrepp	4
2.1.1 Dimensioner och Spänningar.....	5
2.2 Education for sustainable development (ESD)	6
2.2.1 ESD i en svensk kontext.....	7
2.2.2 Lärare som förmedlare av hållbar utveckling	8
2.3 Utbildningens geografi.....	9
2.3.1. Förhållandet mellan stad och landsbygd	10
2.4 Sammanfattning	11
3. Metod	13
3.1 Forskningsdesign.....	13
3.2 Population och urval.....	13
3.3 Enkätundersökning	17
3.4 Semistrukturerade samtalsintervjuer	17
3.4.1 Genomförande	18
3.5 Databearbetning och analys	18
3.6 Metodreflektion	19
4. Resultat	22
4.1 Hållbar utveckling – ur ett lärarperspektiv.....	22
4.1.1 Begreppets betydelse	22
4.1.2 Hållbar utveckling sett utifrån olika samhällsnivåer och dimensioner.....	24
4.1.3 Kunskapskällor	26
4.2 Högstadielärares implementering av ESD	27
4.2.1 Skolans organisation och styrning	27
4.2.2 Läraren som förmedlare av hållbar utveckling.....	30
4.2.3 Eleverna som mottagare av ESD	32
4.3 Geografins inflytande på ESD.....	34
4.3.1 Närmiljön som tillgång för ESD.....	34
4.3.2 Socioekonomiska skillnader	37
4.3.3 Decentraliseringens effekter	38

5. Diskussion.....	40
5.1 Vidare forskning.....	44
6. Slutsatser.....	45
7. Referenser.....	46
8. Bilagor.....	50

1. Introduktion

Världen står inför omfattande utmaningar vad gäller att styra den och dess invånare mot en hållbar framtid. Ökade klimatförändringar påverkar allt fler människor världen över, något som resulterat i att det globala världssamfundet under de senaste decennierna riktat sin uppmärksamhet mot begreppet hållbar utveckling. Enligt den vedertagna Brundtlandsdefinitionen beskrivs hållbar utveckling som en utveckling i vilken dagens behov möts utan att framtida generationers behov äventyras (Drolet, 2015). En allmän acceptans har infunnit sig i att världens försämrade situation till stor del har orsakats av den moderna människan själv. Att skada planeten i illvilja ligger dock inte i människans natur, det är snarare produkten av miljarder människors levnadssätt som får konsekvenser på jorden (Pauw, Gericke, Olsson & Berglund, 2015). En hållbar utveckling är möjlig att uppnå, men det måste ske en förändring i människors mentalitet och agerande för att det ska bli till verklighet (Schultz, 2011). En beteendeförändring till förmån för en hållbar utveckling förutsätter en helhetssyn, där alla bidrar genom att införa åtgärder inom olika områden och samhällsnivåer. Pauw, et al. (2015) argumenterar för att det är av betydelse att fördjupa sig i just individens mentala egenskaper för att uppnå en hållbar värld, framförallt studerandet av unga människor, de som ska utgöra morgondagens befolkning och ledare. Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur (UNESCO) framhäver likväl vikten av att fokusera på den yngre generationen för att tackla såväl klimatförändringar som miljödegradering, bristfälliga resurser och att stötta de mänskliga rättigheterna.

Education for sustainable development (ESD), eller utbildning för hållbar utveckling, betonas som ett tillvägagångssätt för att tillhandahålla den yngre populationen adekvat kunskap för att kunna arbeta mot en mer resilient värld. Vad människor lär sig och hur de omsätter det i handling är avgörande för att kunna styra världen mot en hållbar framtid. Syftet med ESD är därmed att integrera grunder, värderingar och tillämpningar av hållbar utveckling i skolan och genomsyra samtliga aspekter av undervisningen. Begreppet inbegriper såväl ekologiska, som sociala och ekonomiska dimensioner och har kritiserats för att vara tvetydligt och komplext. Vid närmare studie av begreppets beståndsdelar synliggörs de motstridigheter som uppmärksammats i tidigare forskning:

Hur ska man kunna bevara något samtidigt som man ska utveckla något? Hållbar utveckling (eng. 'sustainable development') för samman två motsägelsefulla ord, å ena sidan 'sustain' (bevara) och å andra sida 'develop' (utveckla), vilket leder till olika tolkningar av begreppet (Borg, 2011, s. 13).

Citatet ovan ger en förklaring till varför debatten om hållbar utveckling i hög utsträckning är präglad av begreppsförvirring. Att implementera ESD i skolan bedöms vara en svår uppgift eftersom begreppets ständiga omvandling ger påföljder på vad som inkluderas i hållbar utveckling. Samtidigt kan förståelsen av ESD skilja sig åt såväl inom ett land som mellan olika länder (Cars & West, 2015). Tidigare forskning om ESD har ofta sin utgångspunkt i pedagogiken och det finns således en mångfald av studier som undersöker hur lärarens ämnesdisciplin påverkar vad som inkluderas i hållbar utveckling samt hur implementeringen av ESD skiljer sig åt mellan olika länder (Ferguson, Rooft & Cook, 2021; Fredriksson et al., 2020; Uitto & Saloranta, 2017). Det saknas dock studier om hur geografiska skillnader inom ett land kan påverka förståelsen och utformningen av ESD. Då livserfarenheter visat sig ha stor betydelse för hur människor upplever olika rum och platser är det troligt att även synen på hållbar utveckling formas av tidigare erfarenheter (Elwood, 2004). Lärare och elevers förutsättningar att skaffa sig kunskap om hållbarhet och agera därefter kan således påverkas av platser de kan relatera till. Genom att anta ett geografiskt perspektiv där skolans placering i stad och land lyfts fram ämnar den här studien fylla denna kunskapslucka.

1.1 Syfte

Studien syftar till att undersöka geografins inverkan på utbildning för hållbar utveckling genom att studera hur högstadielärare förstår begreppet hållbar utveckling, hur de omsätter det i utbildning samt hur ESD skiljer sig åt i stad och land.

1.2 Frågeställningar

- Vad inkluderar högstadielärare i begreppet hållbar utveckling?
- Hur implementerar högstadielärare hållbar utveckling i sin undervisning?
- På vilka sätt påverkar geografiska skillnader hur ESD bedrivs i skolan?

För att besvara frågeställningarna grundar sig studien på en mixad metod, där en kvantitativ enkätstudie integrerats med kvalitativa samtalsintervjuer. Enkätstudien, som omfattat högstadieskolor inom Västra Götaland, har syftat till att skapa en övergripande bild av högstadielärares tolkning och inkludering av ESD i olika geografiska miljöer. Därefter har semistrukturerade samtalsintervjuer används som komplement för att fördjupa insikterna från enkätstudien.

1.3 Avgränsningar

Hållbar utveckling ska genomsyra alla delar av skolverksamheten, från förskolan upp till universitetsnivå (SOU 2004:104). Vår studie har begränsats till att enbart omfatta yrkesverksamma lärare som undervisar i årskurserna 7–9. Avgränsningen stöds av att de elevgrupper högstadielärare undervisar har utvecklat förmågor av kognitivt tänkande och reflektion vilket möjliggör fördjupning i ESD. Vidare bedöms lärare i åk 7–9 ge en mer homogen utbildning av hållbar utveckling, till skillnad från gymnasielärare där val av inriktning möjligen påverkar hur ESD inkorporeras. I urvalsprocessen har det gjorts ett medvetet val att inte fokusera på skolor som marknadsför sig för att ha hållbarhetsprofiler, såsom miljöcertifieringar eller grön flagg. De skolor som ingått i urvalet har istället haft placering i Västra Götalands län som enda gemensamma nämnare. Att urvalet avgränsats till att enbart beröra högstadieskolor inom Västra Götaland motiveras med att länet anses rymma olika typer av geografiska kontexter. Det bör dock poängteras att studiens storlek och urval enbart tillåtit jämförelser mellan stad och land. Huruvida det går att se skillnader i förståelse och implementering av ESD mellan olika städer och landsbygder, eller mellan andra geografiska områden såsom storstäder och förorter framgår därmed inte av studien.

2. Kunskapsöversikt och centrala begrepp

Kunskapsöversikten ämnar ge en bakgrund till begreppet Hållbar utveckling och dess framväxt (2.1) med fokus på dess komplexitet och dimensioner (2.1.1). Kapitlet berör hur begreppet används inom utbildningsvärlden som ‘Education for sustainable development’ (2.2) samt hur det tillämpats i en svensk kontext (2.2.1). Även lärares roll som förmedlare av hållbar utveckling betonas (2.2.2). Avsnittet avslutas med lyfta exempel på hur utbildning kan påverkas av geografiska kontexter (2.3) samt hur förhållandet mellan stad och landsbygd ser ut (2.3.1).

2.1 Hållbar utveckling – ett föränderligt begrepp

Tidslinjen för begreppet ‘hållbar utveckling’ inleddes 1961 i samband med grundandet av World Wildlife Fund of Nature (WWF), på svenska Världsnaturfonden. Organisationen var en av de första att ta ett steg mot att hantera och reparera de globala problem som den moderna människan genererat. Målet var att belysa de fördärv på växter, djur och miljö som inträffade under industrialiseringen efter andra världskriget (WWF, u.å.). FN:s första stora miljömöte inträffade i Stockholm 1972 under namnet “UN Conference on the Human Environment”, ett möte som för första gången förenade nationer internationellt för ett gemensamt samtal kring den globala miljön och utvecklingen. Ett stort fokus låg här på den ekologiska dimensionen av begreppet, att människan måste värna och skydda den naturliga miljön. Det dröjde dock fram till 1980-talet innan hållbar utveckling definierades i en FN-rapport och därmed uppmärksammades i större utsträckning av allmänheten. Detta i koppling till Brundtlandrapporten 1987, där definitionen för hållbar utveckling ansågs som ett fenomen som skall betraktas som; en utveckling som möter dagens behov utan att äventyra framtida generationers förmåga att möta sina egna behov. Brundtlandsdefinitionen har sedan sin uppkomst agerat som en vägledning för hur en stor mängd naturvetenskaplig, ekonomisk och samhällsvetenskaplig litteratur definierat innebörden av ‘hållbarhet’ och på vilket sätt det kan värderas objektivt i olika sammanhang (Drolet, 2015). Tack vare Brundtlandrapporten framhölls att jordens miljöproblem bör hanteras i relation till såväl sociala som ekonomiska dimensioner av begreppet (Pauw, et al., 2015). Brundtlandrapporten blev således en viktig milstolpe för världens hållbara utveckling och har satt begreppet i centrum för efterföljande internationella miljömöten.

2.1.1 Dimensioner och Spänningar

UNESCO:s rapport om 'Education for sustainable development', beskriver hållbar utveckling som ett paraplybegrepp som kan ses utifrån tre dimensioner; social, ekonomisk och ekologisk (UNESCO, 2013). Den sociala dimensionen av hållbar utveckling syftar till individens utveckling där uppfyllelsen av social gemenskap, jämlikhet och välfärd är centralt. Den ekonomiska dimensionen syftar till en utveckling av den ekonomiska infrastrukturen, där ökad ekonomisk standard uppnås genom effektiv hantering av både naturresurser och humana resurser. Den ekologiska dimensionen av hållbar utveckling anspelar på omtanken för den icke-mänskliga världen samt nyttjandet av naturen och de naturliga ekosystem den utgörs av. Genom att förstå hållbar utveckling utifrån dessa tre dimensioner framgår det att begreppet i alla avseenden handlar om fördelning, exempelvis mellan rika och fattiga och över generationer (Sandell et al., 2005). Att få de tre dimensionerna av hållbar utveckling att vara i jämvikt med varandra och förenas till en helhet är enligt Öhman och Öhman (2012) dock en av dagens svåraste uppgifter, då det ställer krav på att den moderna människan skiftar såväl sitt värderande som sitt tanke- och handlingsätt. Författarna belyser att det finns positiva sidorna av att stärka de tre dimensionerna, men också att det går att se dimensionerna som integrerade med varandra, där de belyser den inverkan som dimensionerna kan åstadkomma för och på varandra.

Debatten om hållbar utveckling är styrd av begreppsförvirring och i litteraturen påträffas otaliga försök att definiera och tygla begreppet (Knutsson, 2011, s. 21–22). Beskrivningar av hållbar utveckling som vagt och omtvistat återkommer i såväl internationell som nationell forskning (se exempelvis Bengtsson & Östman, 2013; Björneloo, 2004; Bursjö, 2014; Dobson, 1996; Ferguson et al., 2021; Knutsson, 2011; Sandell et al., 2005; Walshe, 2013). Exempelvis ifrågasätter Dobson (1996) stabiliteten i innebörden av hållbar utveckling genom att urskilja fler än 300 befintliga definitioner av begreppet och Bengtsson och Östman (2013) ställer sig frågan hur ett begrepp som upprepade gånger kritiserats för sin tvetydighet kan bidra till homogenisering och harmonisering av utbildningssystemen.

En del forskare hävdar att det finns inneboende motsägelser i begreppet (Bonnet, 2002; Corney & Reid, 2007; Knutsson, 2011). Enligt Bonnet (2002) är begreppets breda spridning både en styrka och svaghet. Han menar, liksom Borg (2011), att en del av problematiken grundar sig i försöket att kombinera de likvärdigt eftertraktade målen utveckling och bevarande. När olika aktörers intressen står i konflikt med varandra om vad exakt det är som

skall bevaras inom ramen för hållbar utveckling, på vilken nivå och över vilka rumsliga och tidsmässiga skalor hamnar idén om hållbar utveckling som något alla kan ansluta sig till i kläm (Bonnet, 2002, s. 11). I Knutsson (2011, s. 211–212, 234) synliggörs ett spänningsfält mellan olika ideologiska och sociala krafter i vilket en balans mellan de tre motstridiga målen masskonsumtion, global rättvisa och miljömässig hållbarhet eftersträvas. Likande diskussion förs i Corney och Reid (2007) där spänningar i samband med hållbar utveckling betonas genom att ställa motsatsord mot varandra, såsom nuvarande kontra framtida generationer, rika kontra fattiga och globalt kontra lokalt. Samtidigt går det att argumentera för att begreppets mångsidighet är en förutsättning för att hållbar utveckling ska kunna anpassas till ett lokalt sammanhang där olika behov lyfts fram som betydelsefulla (Bursjö, 2014, s. 15). Att debatten utmärker sig på detta vis tros ha flera underliggande orsaker. Utöver att begreppsstrider förekommer för att värna olika intressen kan det även bero på allt hållbar utveckling saknar en stark akademisk tradition samt att kunskapsinnehållet är omfattande och komplext (Knutsson, 2011, s. 21–22).

2.2 Education for sustainable development (ESD)

Syftet med ESD är att integrera grundläggande kunskaper, uppfattningar och handlande kring hållbar utveckling i samtliga av skolans ämnen. ESD uppmärksammades av de Förenta nationerna (FN) under “Decenniet för utbildning av hållbar utveckling” mellan åren 2005–2014. Under denna tioårsperiod ställdes krav på att samtliga av FN:s medlemsländer skulle förstärka ESD inom all grundskoleutbildning (UNESCO, 2013). Under de dryga tre decennier som termen ‘Utbildning för hållbar utveckling’ har existerat har dess innebörd och utformning både utvecklats och omformats i takt med att samhället förändrats. I sin bok “*Education for sustainable development: nature, school and democracy*” beskriver Sandell et al. (2005, s. 60) ansvaret för hållbar utveckling som något som berör allt och alla. Ett dilemma som uppstår när något blir världomfattande är att människan gärna skjuter över skyldigheten att agera hållbart till någon annan, vilket riskerar att påverka individens ansvarskänsla negativt. Ett sätt att vända denna trend bedöms vara genom kunskap. ESD fyller således en viktig funktion för att öka engagemanget att agera hållbart såväl lokalt som globalt (Sandell et al., 2005, s. 60).

Samtidigt finns det forskare som menar att det går att problematisera ESD. I Uitto och Saloranta (2017) betonas exempelvis betydelsen av att samtliga dimensioner inkluderas i ESD, något de menar saknats historiskt då det finns en tradition av att främst framhäva det ekologiska perspektivet. Öhman och Öhman diskuterar (2012) i vilken omfattning

tolkningsfriheten av begreppet kan komma att påverka vad som inkluderas i ESD och inte. Vidare påpekar Jickling och Wals (2008) att ESD riskerar bli ett instrument för att driva på globaliseringen. De syftar främst på det inflytande som neoliberalismen har på dagens värld, där undervisningen regleras av marknaden och formas av standardiserade kvalitetsmätningar, men också hur överstatliga organisationer (UNESCO) får allt större makt att påverka utformningen av den globala utbildningspolicyn och därmed även ESD. Liknande resonemang förs av Knutsson (2011, s. 202) som hävdar att globaliseringen bidragit till att förhållandet mellan olika innehållsaspekter av hållbar utveckling blivit allt mer komplext, då frågor som tidigare avskärmats från varandra nu ska förenas i ett helhetsperspektiv. Eftersom innehållet i läroplanen påverkas av politiska- och ideologiska maktförhållanden argumenterar Knutsson för att det finns flera olika sätt att tolka hur ESD bör implementeras i läroplanen (Knutsson, 2011, s. 11–12).

2.2.1 ESD i en svensk kontext

ESD införlivades i den svenska lärarutbildningen under 1990-talet genom naturstudier i lekar, lektionsplaner och skolmaterial (Cars & West, 2014). Dock tyder en lång och stark tradition av naturrelation på att ESD har varit närvarande i landet långt tidigare (Breiting & Wickenberg, 2010). Angreppssätten för att implementera ESD har dock varierat mellan olika tidsepoker. Det blir synligt i avhandlingen "*Curriculum in the Era of Global Development*" från 2011 i vilken Knutsson kartlägger hur synen på hållbar utveckling och dess plats i undervisningen förändrats i Sverige mellan år 1945–2008. Resultatet visar att ESD i Sverige utvidgats avsevärt samt att förhållandena mellan begreppets dimensioner blivit alltmer komplexa. Under en 60 års period har ESD gått från att präglas av avkolonisering och utvecklingssamarbete där undervisning främst fokuserats på jämförelse mellan Sverige och utvecklingsländer, till att idag ses mer utifrån ett helhetsperspektiv med balans mellan ekonomiska, sociala, ekologiska och politiska dimensioner. (Knutsson, 2011, s. 164, 202)

Idag ses Sverige som ett föregångsland då ESD framgångsrikt etablerats i den formella utbildningen genom att inkludera arbete för hållbar utveckling i nationella styrdokument som skollagen, läroplaner och kursplaner (Cars & West, 2014). I den senaste läroplanen från 2022 framhålls att: "undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling" (Skolverket, 2022, s. 8). Att bidra till en social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling är ett gemensamt uppdrag för landets förskolor, skolor och vuxenutbildningar (Skolverket, 2004, s. 8). Trots att Sverige anses ha kommit långt i sitt hållbarhetsarbete inom skolvärlden kvarstår betydande utmaningar. I

rapporten "*Schools' work on education for sustainable development*" uttrycker Skolinspektionen (2019) att det krävs mer arbete för att garantera att alla elever får tillgång till ESD. På 27 av 30 undersökta skolor anses arbetet med hållbar utveckling kunna förstärkas ytterligare. Rapporten framhäver att ett stort antal skolor i Sverige arbetar aktivt med hållbar utveckling utifrån olika komponenter som stöds av styrdokument. Däremot betonas en frånvaro av ett heltäckande arbete som strävar efter att styra och koppla samman de olika komponenterna till en helhetsbild av hållbar utveckling (Skolinspektionen, 2019).

2.2.2 Lärare som förmedlare av hållbar utveckling

Då hållbar utveckling ger upphov till frågor som i sin natur är ytterst komplexa och flerdimensionella finns det en utbredd oro bland lärare att ta sig an ESD (Fergusson et al., 2021; Knutsson, 2011, s. 11–12). Det här synliggörs bland annat i Bursjöös (2014, s. 99–100) studie som visar att lärare upplever det som utmanande och överväldigande att undervisa om hållbarhet på grund av begreppets omfattning. Till följd av en diffus begreppsdefinition kan lärarnas uppdrag att utbilda för hållbar utveckling vidare tolkas på en mängd olika sätt och det är således troligt att lärare förmedlar mycket olika meningserbjudande till eleverna (Bursjö, 2014, s. 15; Knutsson, 2011, s. 12–13). Denna problematik framhävs ytterligare i en svensk studie av Gustafsson, Engström och Svenson (2015) med fokus på lärares syn på hållbar utveckling i gymnasieskolan. De fann nämligen att det inte går att garantera att elever får en likvärdig utbildning i hållbar utveckling eftersom undervisningen baseras på lärarnas egna definition och val av innehåll (Gustafsson et al., 2015). Generellt grundar sig utmaningen i att lärare behöver ha förståelse för de olika aspekterna av hållbarhet och samtidigt känna sig bekväma att inkludera hållbarhetsfrågor i sin kunskapsförmedling.

Därutöver visar tidigare forskning att en betydande del av den kunskap ämneslärare besitter om hållbar utveckling utgår från det kompetensområde som de undervisar- och är behöriga i. Det finns således skillnader i hur lärare från olika discipliner tolkar och använder begreppet i sin undervisning (Borg, 2011; Summers & Child, 2007; Sund & Gericke, 2020). Bland annat vittnar Borg (2011, s. 32) i en omfattande kvantitativ studie av gymnasielärare att ämnestradition och disciplinbundna skillnader påverkar hur lärare förstår hållbar utveckling, vilka barriärer de upplever samt hur de tillämpar hållbar utveckling i klassrummet. En iakttagelse som görs är att naturvetenskapliga lärare inriktar sig på fakta, medan samhällsvetenskapliga lärare fokuserar på att utveckla elevernas förmågor. Likande upptäcker

görs i Sund och Gericke (2020) vars studie syftar till att förstå hur lärare inom naturvetenskap, samhällsvetenskap och språk kan samarbeta ämnesöverskridande med ESD.

Den övergripande bilden är att lärare, i varierad utsträckning, är medvetna om betydelsen av de olika dimensionerna, men saknar en holistisk uppfattning av begreppet (Borg et al., 2014). Det kan medföra att elevernas möjligheter att se hållbarhet ur ett helhetsperspektiv begränsas. Precis det belyser Walshe (2013) i en longitudinell studie där en klass med 14–15 åriga geografistudenter från Storbritannien fick föra dagboksanteckningar över deras förståelse av och attityd till hållbar utveckling under ett års tid. Med hjälp av dagboksanteckningarna såg Walshe att eleverna fick en mer nyanserad bild av hållbar utveckling under årets gång. Dock observerades en markant obalans mellan hur ofta begreppets tre dimensioner benämndes. Räknat hur ofta ett perspektiv förekom i anteckningarna var det ekologiska perspektivet överlägset på 61%, mot det sociala perspektivet på 26% och det ekonomiska på 13%. Resultatet väcker frågor om i vilken utsträckning elever uppmuntras att engagera sig i komplexiteten av hållbar utveckling om de enbart ställs inför ett endimensionellt synsätt. I en studie av Summers och Childs (2007) uppmärksammades att lärarstudenter hade god förståelse för att hållbar utveckling inrymmer olika dimensioner, men att de saknade kompetens att inkludera individens ansvar. Utbildning är centralt i strävan efter att skapa medborgare som bidrar till att planeten och samhället utvecklas hållbart. Då individuellt och lokalt engagemang är en förutsättning för att föra hållbarhetsarbetet framåt på ett nationellt- och globalt plan blir det problematiskt om elever går miste om kunskap kring personligt ansvar och delaktighet.

2.3 Utbildningens geografi

Inom kulturgeografien har 'utbildningsgeografi' länge varit ett uppmärksammat forskningsområde som syftar till att belysa geografins påverkan vid studier om skolan, skolgången och utbildningen plats i samhället. I tidig forskning inom området betonas betydelsen av sociala och rumsliga ojämlikheter och hur dessa påverkar tillgången till- och kvaliteten på utbildning (Waters, 2012). Till följd av globala politiska, ekonomiska och sociala förändringar har utbildningsgeografier fått ett stort uppsving under de senaste två decennierna och traditionen har kommit att bli ett livligt och mångsidigt forskningsfält. Idag finns ett brett utbud av studier som undersöker allt från rumsvetenskap och kartläggning av tillgång till skolor till hur identiteter och processer utspelar sig i utbildningsutrymmen med hjälp av centrala begrepp som rum, plats och skala. Trenden bedöms vara ett resultat av politiska prioriteringar i de globala målen för hållbar utveckling där mål 4 syftar till att

‘säkerställa en inkluderande och rättvis utbildning av hög kvalitet och främja livslångt lärande för alla’. Samtidigt har utbildning blivit vital för den nationella konkurrenskraften och därmed fått större uppmärksamhet i den politiska dagordningen i det globala nord. (Kraftl et al., 2022)

Då faktorer som historiska pedagogiska variationer, nationella agendor och kulturella skillnader påverkar synen på vad hållbar utveckling är och hur det kan uppnås finns intresse av att kartlägga skillnader och likheter mellan hur olika länder valt att implementera ESD (Cars & West, 2015). Två exempel på studier som undersökt ESD i relation till hur utbildningens geografier påverkas av politiska strukturer är Fredriksson et al. (2020) och Breiting och Wickenberg (2010). Fredriksson et al., (2020) visar i en jämförande studie mellan Japan och Sverige att skolsystemets uppbyggnad är av betydelse för hur ESD skiljer sig åt geografiskt. I ett centraliserat skolsystem som det japanska får skolorna stöd av centrala initiativ vid genomförandet av ESD medan det i Sverige, som styrs av ett decentraliserat system, finns större möjligheter att hitta egna sätt att genomföra utbildning för hållbar utveckling (Fredriksson et al., 2020). Liknande slutsatser görs av Breiting och Wickenberg (2010) som jämfört ESD i Sverige och Danmark. Deras studie visar att lärares möjligheter att fortbilda sig inom hållbarhetsfrågor skiljer sig markant beroende på hur systemen för fortbildning organiserats. I Danmark finns en särskild institution för fortbildning av lärare på nationell nivå med kollektiva kunskaps- och resursbaser i utbildning för hållbar utveckling. I Sverige sker fortbildning av utbildning för hållbar utveckling däremot på regional nivå med finansiering av de lokala skolorna eller kommunerna (Breiting & Wickenberg, 2010). Knutsson (2011, s. 195) menar att decentraliseringen av det svenska skolsystemet resulterat i ökade klyftor mellan landets skoldistrikt då det både möjliggör och begränsar utbildning för hållbar utveckling. För skolor inom resurstäta distrikt har decentraliseringen inneburit större handlingsutrymme att profilera ESD och utveckla den, vilket står i kontrast till skolor i distrikt med resursbrist, där förutsättningarna att genomföra ESD försämrats.

2.3.1 Förhållandet mellan stad och landsbygd

I den här studien är det framförallt geografiska skillnader inom ett land som står i fokus. Därför är det relevant att belysa regionala- och lokala kontexter och hur de kan skilja sig mellan stad och land. UNESCO (2021) uttrycker att det är i människans dagliga liv, i det lokala samhället, som de betydelsefulla förändringarna och åtgärderna för en hållbar utveckling sker. De betonar därför vikten av att uppmuntra samarbete mellan

utbildningsinstitutioner och samhället i syfte att senaste kändedomen och tillvägagångssätten för hållbar utveckling nyttjas så att det gynnar den lokala kontexten (UNESCO, 2021). Det har länge funnits ett intresse för stad och land, hur de kännetecknas och hur de förhåller sig till varandra. Sverige består av flera olika geografier och i en rapport av Tillväxtverket (2020) uttrycks ett behov av att nyansera och bredda berättelser om städer och landsbygder utifrån förståelsen om att alla platser är olika. Av tidigare forskning framgår det att det inte enbart går att se variationer i förutsättningar mellan stad och landsbygd, utan även mellan olika typer av städer och landsbygder. Samtidigt finns en felaktig bild av att begreppen skulle vara homogena (Tillväxtverket, 2020, s. 24, 40). Enligt Björling och Fredriksson (2018) präglas den regionala utvecklingen i Sverige av ökade skillnader i utbildning, inkomst, arbetsmarknad och välfärdsservice. Därutöver har ett linjärt resursflöde mellan stad och landsbygd medfört ökad miljö- och klimatpåverkan. Det har skapat en obalans mellan stad och landsbygd som i flera avseenden hämmat möjligheterna att uppnå hållbar utveckling (Björling & Fredriksson, 2018). Kunskapen om att städer och landsbygder uppvisar stor variation av både sociala, ekonomiska och miljömässiga förutsättningar är därmed viktig i arbetet mot en hållbar regional utveckling (Tillväxtverket, 2020, s. 103). I en studie av Elwood (2004) beskrivs hur elevers förmåga att kritisk granska hur ojämlikhet och orättvisa framträder på olika platser förbättras om utbildning kopplas samman med erfarenheter från den 'verkliga världen'. Detta eftersom elevers identiteter och livserfarenheter påverkar hur de upplever och konstruerar olika rum och platser. Även om Elwood enbart tittar på erfarenhetslära utifrån ett stadsperspektiv antyder resultatet att lärare och elevers livserfarenheter även påverkar hur de ser på hållbar utveckling och ESD i relation till geografiska faktorer.

2.4 Sammanfattning

Av kunskapsöversikten framgår det att begreppet hållbar utveckling är komplext i sin natur med inneboende motsättningar som påverkar vem som inbegriper vad i begreppet och i vilka sammanhang det appliceras. Tidigare forskning om utbildning för hållbar utveckling tar ofta ett pedagogiskt och didaktiskt fokus i anspråk (se exempelvis Borg, 2011; Borg et al., 2014; Bursjö, 2014; Knutsson, 2011; Sund & Gericke 2020). I dessa studier betonas problematiken kring att se begreppet ur ett helhetsperspektiv, där det menas att begreppet byggs upp av flera dimensioner och borde ses mer utefter dess komplexitet. Förhållandet mellan stad och landsbygd påverkas av vilka förutsättningar och utmaningar som finns i det platsunika. Platsens betydelse för ESD kommer studeras utifrån förståelsen att det finns olika

samhällstyper med geografiska skillnader, faktorer som kan påverka utformningen av utbildning för hållbar utveckling. Precis som att det förespråkas att utbildningen för hållbar utveckling tillämpas till den specifika ämnesdisciplinen som läraren undervisar i, borde undervisningen av begreppet också kunna anpassas efter den geografiska kontext som det lärs ut i.

3. Metod

I följande avsnitt presenteras studiens tillvägagångssätt, baserat på såväl teoretiska som empiriska moment. Inledningsvis redogörs forskningsdesignen för studien (3.1), följt av uppgifter kring population och urval (3.2). Vidare redovisas metodval samt utförande och analys under rubrikerna enkätundersökning (3.3), semistrukturerade intervjuer (3.4) och databearbetning och analys (3.5). Avsnittet avslutas med en metodreflektion (3.6) som involverar etiska aspekter samt studiens validitet och reliabilitet.

3.1 Forskningsdesign

Det är vanligt att forskare håller sig till en datainsamlingsmetod, som att enbart använda sig av enkäter eller samtalsintervjuer. Det kan emellertid vara fördelaktigt att förena flertalet insamlingsmetoder (Esaiasson et al., 2017, s. 240), vilket är fallet för denna studie. "Mixed Methods research" avser forskning där både kvantitativa och kvalitativa komponenter integreras i syfte att besvara studiens frågeställningar. Det är betoningen av att kvantitativa och kvalitativa element integreras som karaktäriserar och skiljer den mixade metoden från kombinerad metod, där kvantitativa och kvalitativa metoder används tillsammans, men utan att kopplas samman. Styrkan med att använda en mixad metod är att den ger utrymme att bekräfta, utveckla och bredda studiens resultat. För att uppnå en mixad metod kan datainsamling ske simultant (samtidigt), eller sekventiellt (efter varandra). (Halcomb, 2019) Den här studien baseras på ett sekventiellt tillvägagångssätt, där en kvantitativ enkätundersökning lagt grunden för utformandet av mer djupgående kvalitativa samtalsintervjuer.

3.2 Population och urval

Då studien syftar till att framhäva högstadielärares förståelse av hållbar utveckling och få en uppfattning om hur ESD implementeras i olika geografiska sammanhang, användes ett målstyrt urval där rektorer i samtliga av regionens högstadium kontaktades via mail. Kriteriet för studiens population har innefattat en position som yrkesverksam högstadielärare, såväl behörig som obehörig, med en önskad spridning på lärare mellan olika ämnesdiscipliner och geografiska områden. Undersökningen har utförts i 48 av Västra Götaland läns kommuner för att åstadkomma ett resultat som speglar en övergripande bild av länet.

Ett målstyrt urval, också kallat strategiskt urval, är en kvalitativ urvalsmetod som enligt Bryman (2011) syftar till att strategiskt utse personer och platser som ska ingå i studien, då de

anses vara av betydelse för de frågeställningar som formulerats. Resultatet av studien går därmed inte att generalisera till en hel population då urvalet inte är ett sannolikhetsurval. Snöbollseffekten är en variant av ett målstyrt urval som innebär att forskaren sätts i förbindelse med nya kontakter genom hänvisning från de första personer som uppsökts (Bryman, 2011). Snöbollseffekten har använts i studien genom att kontakt först har skapats med skolornas rektorer, som sedan har hänvisat vidare till sina lärare. Därefter har ett självselektionsurval tagit plats, då samtliga lärare själva fått välja om de vill delta i enkäten och/eller om de är intresserade av att medverka i en samtalsintervju. Självselektionsurval är vanligt förekommande vid enkätundersökningar, något som både har för- och nackdelar. Enligt Esaiasson et al. (2017, s. 190) kan det å ena sidan kan vara svårt att dra generella slutsatser kring en population som själva fått välja om de ska delta eller ej. Samtidigt kan det å andra sidan ses som ett fördelaktigt och slagkraftigt tillvägagångssätt om målsättningen är att stärka teorier eller testa hypoteser om orsak och konsekvens. Ytterligare kontakt med nya lärare har skapats efter samtalsintervjuer, då snöbollseffekten har fortgått genom att lärare har hänvisat till sina kollegor samt angett kontaktuppgifter till dessa. Det har då varit möjligt att genomföra vidare intervjuer med fler respondenter.

Vidare genomfördes ett obundet slumpmässigt urval av den totala mängden skolor (164 stycken) som strategiskt kontaktats inledningsvis, då cirka 10 procent (16 skolor) kontaktades på nytt via telefon. Detta eftersom vi inte fått in så många svar som vi hoppats på genom den första urvalsmetoden. Ett obundet slumpmässigt urval syftar till att utse den mängd enheter som ska ingå i urvalet genom att lägga alla enheter 'i en hatt' och sedan dra det förbestämda antal som ska ingå i studien (Esaiasson et al., 2017, s.176). Genom att numrera samtliga skolor och sedan låta datorprogrammet "slumpgenerator.nu" utnämna 10 procent av totalen, genomfördes ett obundet slumpmässigt urval av vilka skolor som skulle kontaktas en gång till. Samtalet gick till rektorerna och syftade främst till att skapa ytterligare snöbollseffekt till medverkan i samtalsintervjuer. Därutöver blev samtalet en tredje påminnelse om att dela enkäten till skolans lärare.

Med hjälp av urvalen besvarades enkäten av totalt 30 högstadielärare, varav 3 stycken även medverkade i samtalsintervjuer. Ytterligare en respondent deltog i en samtalsintervju genom snöbollseffekten. Därmed medverkade totalt 4 högstadielärare i samtalsintervjuer. Studiens respondenter presenteras separat i tabell 1 (enkätrespondenter) och tabell 2 (intervjurespondenter).

Tabell 1. Respondenter baserat på data insamlad från enkätundersökningen. Redovisat i antal (N) och procent (%).

Table 1. Respondents based on data collected from the survey. Presented in number (N) and percentage (%).

Enkätfråga 1, 2, 3, 4, 5, 6	N	%
<i>Kön</i>	30	100
- Kvinna	- 16	- 53
- Man	- 13	- 43
- Annat	- 0	- 0
- Vill inte ange	- 1	- 3
<i>Ålder (år)</i>	30	100
- 20–29	- 1	- 3
- 30–39	- 3	- 10
- 40–49	- 12	- 40
- 50–59	- 11	- 37
- 60+	- 3	- 10
<i>Antal yrkesverksamma år inom läraryrket</i>	30	100
- 5 år eller mindre	- 3	- 10
- 6–10	- 5	- 17
- 11–19	- 9	- 30
- 20–29	- 12	- 40
- 30–39	- 1	- 3
- 40+	- 0	- 0
<i>Undervisningsämnen</i>	44	100
- Samhällsorienterade ämnen	- 10	- 23
- Naturorienterande ämnen	- 7	- 16
- Matematik	- 7	- 16
- Språk	- 11	- 25
- Hem- och konsumentkunskap	- 2	- 5
- Estetiska ämnen	- 4	- 9
- Slöjd	- 1	- 2
- Idrott	- 2	- 5
<i>Behörighet att undervisa i</i>	49	100
- Samhällsorienterade ämnen	- 12	- 24,5
- Naturorienterande ämnen	- 7	- 14,3
- Matematik	- 7	- 14,3
- Språk	- 11	- 22,4
- Hem- och konsumentkunskap	- 1	- 2
- Estetiska ämnen	- 4	- 8,2
- Slöjd	- 2	- 4,1
- Idrott	- 3	- 6,1
- Jag är inte formellt behörig	- 2	- 4,1
<i>Skolans geografiska placering</i>	30	100
- Storstad (Områden med minst 200 000 människor i centralorten)	- 1	- 3
- Förort (Tätort som varken är stadsmiljö eller landsbygd, men som avgränsar till en större stadsregion)	- 5	- 17
- Tätort (Tätbebyggd ort med fler än 200 invånare. Till tätorter räknas även området inom 5 minuters bilresa från tätorten)	- 17	- 57
	- 7	- 23

- Landsbygd (Områden som ligger 5–45 minuters bilresa från tätorter med mer än 3 000 invånare)	- 0	- 0
- Glesbygd (Stora sammanhängande områden med gles bebyggelse och långa avstånd till sysselsättning och service)		

Som tabell 1 visar var könsfördelningen mellan enkätens respondenter relativt jämn med 53 procent kvinnor och 43 procent män. Det fanns en överrepresentation av lärare i åldrarna 40–59 år. Dock var alla åldersgrupper representerade. Med en viss överrepresentation av lärare i de högre åldersgrupperna var det förväntat att majoriteten av respondenterna delgav att de varit yrkesverksamma i mellan 11–29 år. I enkäten deltog respondenter från alla undervisningsämnen. Högst andel angav att de undervisade i språk (25 procent) eller samhällsorienterade ämnen (23 procent). Därefter följde naturorienterade ämnen och matematik med 16 procent vardera. Alla utom 2 respondenter angav att de hade behörighet att undervisa i de ämnen som de angett att de gjorde. För att undersöka geografisk spridning fick enkätens respondenter ange inom vilket geografiskt område deras arbetsplats låg. Med hjälp av definitioner hämtade från statistiska centralbyrån formulerades de fem kategorierna, storstad, förort, tätort, landsbygd och glesbygd. Sett till var respondenternas arbetsplatser var lokaliserade återfanns en överrepresentation av högstadielärare som arbetade på skolor i tätorter (57 procent). Därefter följde skolor på landsbygden (23 procent) och i förorter (17 procent). Enbart en respondent angav storstad.

Tabell 2. Tabellen ger en överblick över de respondenter som deltog i samtalsintervju.

Table 2. The table provides an overview of the respondents who participated in interviews.

Nr	Skola	Undervisningsämne	År som yrkesverksam	Kön
1	Landsbygd	Ma/NO	30–39 år	Man
2	Tätort	Ma/NO	11–19 år	Man
3	Landsbygd	Språk	11–19 år	Kvinna
4	Landsbygd	SO	6–10 år	Kvinna

Av tabell 2 framgår att könsfördelningen mellan intervjurespondenterna var jämn och att antal år som yrkesverksam lärare varierade mellan 6–39 år. Urvalet gav inblick i hur utbildning för hållbar utveckling kan genomföras inom följande undervisningsämnen, matematik (Ma), naturvetenskapliga ämnen (NO), språk och samhällsvetenskapliga ämnen (SO). Utifrån en geografisk aspekt visar urvalet en överrepresentation av skolor belägna på landsbygden.

3.3 Enkätundersökning

Enkätundersökningar grundar sig i att respondenterna på egen hand fyller i enkäten skriftligt, för att sedan lämna tillbaka den till forskaren (Esaiasson et al., 2017, s. 240). För att ge svar på studiens frågeställningar skapades en digital enkätundersökning i Googles webbverktyg *Formulär*. Enkäten skickades ut till 164 högstadieskolor och riktades till lärare som undervisar i årkurserna 7–9. Enkäten skickades ut den 3 april 2023 och var öppen till och med 3 maj 2023.

Enkäten inleddes med en kort beskrivning av studiens syfte samt en presentation av enkätens upplägg. Vidare underströks att deltagandet var frivilligt och anonymt. Frågorna fördelades i fyra tematiska avsnitt och bestod av såväl kvantitativ- som kvalitativ utformning. Detta för att inhämta en såväl övergripande som fördjupad inblick i respondenternas förståelse av hållbar utveckling och ESD (se bilaga 1). De kvantitativa frågorna var slutna och försedda med skala för att underlätta för respondenten, där avsikten var att erhålla information om grundläggande faktorer som kan påverka lärares uppfattning och utläring av begreppet hållbar utveckling. Förhoppningen var att även de graderade frågorna skulle skapa tematiska mönster utifrån responsen. De kvantitativa frågorna kombinerades med öppna kvalitativa frågor för att djupare kunna studera respondenternas personliga resonemang och erfarenhet av begreppet. Samtliga frågor var obligatoriska för att säkerställa att frågeställningarna besvarades. I enkätens sista avsnitt fick respondenterna möjlighet att lämna sin mailadress vid intresse av att medverka i en intervju.

3.4 Semistrukturerade samtalsintervjuer

I syfte att skapa en god bild av hur ESD används av högstadielärare och appliceras i olika geografiska kontexter var det eftersträvarsvärt att följa upp enkätstudien med mer djupgående frågor. Metodvalet föll således på semistrukturerade samtalsintervjuer som, enligt Esaiasson et al., (2017, s. 237, 260–262) med fördel används för att fördjupa förståelsen för hur människor tänker och resonerar kring ämnen eller begrepp som är komplicerade i sin natur. Inför samtalsintervjuerna arbetades en intervjuguide fram (se bilaga 2) efter teman med anknytning till studiens frågeställningar i enlighet med Esaiasson et al., (2017, s. 74) rekommendation. Likt i enkätstudien utformades intervjufrågorna efter fyra teman med fokus på läraryrket och skolan, begreppet hållbar utveckling, ESD och geografiska faktorer. Samtalsintervjuerna var semistrukturerade vilket innebar att intervjuguiden användes som en mall för att säkerställa att studiens forskningsfrågor täcktes in, samtidigt som det fanns

utrymme att följa upp med följdfrågor i syfte att fånga de riktningar som utvecklades under samtals gång. Semistrukturen har således bidragit till viss variation mellan intervjuerna.

3.4.1 Genomförande

Totalt medverkade 4 högstadielärare i semistrukturerade samtalsintervjuer. Intervjuerna varade mellan 35–60 minuter och genomfördes via Zoom. Innan intervjuerna genomfördes blev respondenterna informerade om studiens syfte och de fick ge sitt godkännande till sin medverkan och ljudinspelning. Intervjuguiden skickades ut ett par dagar innan intervjun för att ge intervjupersonen tid att fundera och förbereda sig, i förhoppning om att få mer välutvecklade och genomtänkta svar. Intervjuerna genomfördes sedan på videolänk i en lugn och tyst miljö. För att skapa en trygg atmosfär inleddes varje intervjutillfälle med en kort presentation av studiens författare, syftet med undersökningen och intervjuens upplägg. Frivilligt deltagande och konfidentialitet betonades återigen. Respondenterna fick sedan tillfälle att ställa eventuella frågor. Studiens två författare medverkade vid samtliga intervjutillfällen, men hade olika roller. Den ena författaren tog en ledande roll och ställde frågor medan den andra förde anteckningar och observerande samt följde upp med frågor om intressanta tankar eller otydligheter i slutet av intervjun. Efteråt transkriberades respektive intervju.

3.5 Databearbetning och analys

Svaren från såväl enkätstudien som samtalsintervjuerna analyserades tematiskt i syfte att identifiera betydelsefulla komponenter i materialet (Willig, 2013, s. 57–58). Målsättningen med tematisk analys är att urskilja återkommande mönster och finna betydelse i kvalitativa data (Braun & Clarke, 2006). Analysmetoden karaktäriseras som ett tillvägagångssätt att söka efter teman som anses väsentliga vid redogörelse av det fenomen som studeras (Willing, 2013). Enligt Willing (2013) lämpar sig tematisk analys framförallt på studier som ämnar undersöka frågor rörande individers uppfattning om särskilda sociala fenomen. En tematisk analys ansågs således vara aktuell för följande studies frågeställningar, som efterlyser att finna potentiella mönster i hur högstadielärare uppfattar begreppet hållbar utveckling och hur de relaterar till ESD i olika geografiska kontexter.

Tillvägagångssättet för rapportens tematiska analys har följt de sex faser som Brauns och Clarkes (2006) hänvisar till vid en tematisk analys. Analysfasen påbörjades under transkriberingen där olika mönster i underlaget från intervjuerna synliggjordes. När transkriberingarna färdigställdes blev det första steget i arbetsprocessen att bekanta sig med det

insamlade materialet genom att läsa igenom transkriberingarna och enkätsvaren upprepade gånger. Efterhand som materialet blev alltmer familjärt påbörjades en tematisk induktiv kodning av såväl samtalsintervjuerna som de öppna frågorna från enkäten. Kodningen bedöms som induktiv då det inhämtade materialet för studien inte granskades utifrån någon förutbestämd teoretisk ansats som enbart söker efter vissa aspekter av materialet. Snarare söker studien efter allt som kan vara av betydelse för samtliga frågeställningar. I den tredje fasen grupperades samtliga koder med likheter in under potentiella teman. Därefter granskades de teman som tagits fram för att säkerställa att de fungerade i förhållande till kodningen genom en tematisk tankekarta. I processens slutskede förfinades detaljerna i varje tema och den övergripande berättelse som analysen syftat till att ge formades genom att temans definitioner förtydligades och namngavs. I den sista fasen presenterades de teman som upprättats i studiens resultatdel.

3.6 Metodreflektion

Mixad metod, liksom alla metoder, har svagheter som bör adresseras. En av de främsta svagheter är att metoden är tidskrävande och ställer större krav på resurser vid datainsamling, hantering och analys då insamling av två olika typer av data resulterar i större datamängder. Vid sekventiella projekt bör det således finnas tillräckligt med tid till att avsluta insamling och analys av den första datamängden innan en ny metod tillämpas (Halcomb & Andrew, 2009; Halcomb, 2019). Då undersökningen varit begränsad såväl tidsmässigt- som resursmässigt har de två metoderna överlappats vilket kan ha medfört att samband eller frågor kan ha försumrats vid utformningen av en intervjuguide. I den här studien anses det dock varit gynnsamt att integrera två metoder då de svagheter som belysts i den ena metoden balanserats upp med den andra metodens styrkor och tvärtom. Dessutom anses en mixad metod ha gynnat svarsfrekvensen då kontaktnätet utökats av att enkätstudiens respondenter spridit studien till sina kollegor vilket resulterat i fler enkätsvar och ytterligare en intervju.

Vidare har valet av att tillämpa ett målstyrt/strategiskt urval påverkat studiens utfall. Bryman (2011) betonar att det är en urvalsmetod som leder till att resultatet inte kan generaliseras till en hel population av den orsaken att det inte är ett sannolikhetsurval. Esaiasson et al. (2017, s.159) instämmer i att resultatet inte är utmärkande för den totala populationen, men att det ändå kan vara möjligt att säga något om generella drag kopplat till närbelägna fall i populationen. Då det har gått att uppnå en jämn spridning på de lärare som inkluderas i studien, utifrån olika påverkande faktorer som kön, ålder, ämnesdisciplin, geografisk

placering etc. förväntas studien kunna ge en ökad kvalitativ förståelse för hur geografiska skillnader speglar vad lärare inkluderar i begreppet och hur det implementeras i utbildning. Därutöver bedöms studien kunna användas som underlag för kommande studier som eftersträvar- och lyckas få ett större urval.

Det går att reflektera över hur metodvalet påverkat studiens utfall, där enkätstudien legat till grund för en mer kvalitativ analys genom samtalsintervjuer. Vid genomgång av de svar som angetts i enkäten framgick att det i vissa frågor fanns utrymme för missförstånd då en del respondenter valde att ange ett frågetecken som svar. Vid användandet av ickeverbal insamling av data, som enkätstudien var, finns det alltid en risk för att respondenten inte förstår syftet med frågeställningen som efterfrågas vilket leder till inkorrekta svar. I majoriteten av fallen visade respondenterna dock att de förstod frågorna genom att ange välutvecklade och nyanserade svar. Därmed bedöms de svar som enkätstudien genererat vara tillräckliga för att besvara frågeställningarna.

Vad gäller intervjumetoder är det enligt Esaiasson et al. (2017, s. 277) viktigt att reflektera över hur resultatet kan ha påverkats av intervjusituationen. Intervjuerna genomfördes på distans med motivet att respondenterna var utspridda över Västra Götalands län samt att flera uttryckte stor arbetsbörda och därmed begränsad tid och möjlighet att medverka. Precis som Opendakker (2006) uttrycker finns det påverkande komponenter som potentiellt faller bort vid ett digitalt samtal. Bland annat då sociala faktorer som röst och kroppsspråk är svårare att uppfatta hos såväl intervjurespondenten som intervjupersonen när intervjun inte sker fysiskt, något som kan vara både en fördel och en nackdel. De sociala ledtrådarna kan medföra en påverkan som leder såväl intervjuaren som intervjupersonen i en oönskad riktning, men det finns också en risk för att vissa sociala faktorer missas och att denna brist påverkar det slutgiltiga resultatet (Opendakker, 2006). Att använda sig av samtalsintervjuer som en metod är slagkraftigt i den bemärkelsen att den har möjlighet att fördjupa forskarens förståelse för hur respondenterna resonerar, men det är också ett verktyg som kan skapa tvivel kring studiens reliabilitet. Det är viktigt att föra ett resonemang kring vilka personer det är som genom ett självselektivt urval valt att besvara enkäten och/eller medverka i en samtalsintervju. Även om det inte funnits ett motiv att vända sig till skolor eller lärare som har ett uttalat engagemang för ESD och hållbarhetsfrågor är det troligt att deltagandet kan ha påverkats av respondentens eget intresse för ämnet.

Vid bearbetning av empiriskt material genomförs alltid ett val i vad som räknas in och vad som ska utelämnas. Gällande bearbetningsstadiet av studiens material och val av inkluderat material, gjordes ett aktivt val i att inkludera det som bäst kunde ge svar på studiens frågeställningar. Bengtsson (1999, 2005) stärker valet att utgå utifrån frågeställningar när det kommer till bearbetning av empiriskt material, då han hävdar att studiens forskningsfråga agerar som en logisk selektionsprincip och har förmåga att bedöma vad som är väsentligt i förhållande till studien. Materialinsamling och bearbetning har således utgått från att besvara uppsatsens frågeställningar.

Den relativt låga svarsfrekvensen, 30 stycken enkätsvar och 4 stycken samtalsintervjuer, är troligtvis resultatet av att den empiriska datainsamlingen genomfördes under vårterminen och sammanföll med en stressig period för respondenterna, där såväl påsklov som nationella proven ägde rum. Sammanträffandet har sannolikt haft inverkan på den låga antalet svar. De svar som inhämtats anses dock vara tillräckligt givande för att uppnå studiens syfte då svaren inkluderade såväl skilda geografiska områden som diverse ämnesdiscipliner och åldersgrupper på respondenterna.

4. Resultat

I resultatet presenteras de teman som framtagits vid bearbetning och analys av det insamlade materialet i tre övergripande områden, de följer samma struktur som studiens frågeställningar. Resultatet är således uppdelat i överrubrikerna: Hållbar Utveckling – ur ett lärarperspektiv (4.1), Högstadielärares implementering av ESD (4.2) och Geografins inflytande på ESD (4.3).

4.1 Hållbar utveckling – ur ett lärarperspektiv

4.1.1 Begreppets betydelse

I såväl enkäten som intervjuerna fick respondenterna besvara frågor kopplat till sin kunskap och relation till begreppet hållbar utveckling, samt hur de förhåller sig till begreppets tre dimensioner.

I en av de inledande enkätfrågorna fick respondenterna med egna ord svara på vad hållbar utveckling betyder för dem. En röd tråd som sträckte sig genom samtliga svar förde fram begreppet i relation till resurshantering, konsumtion och framtidstänkande. Majoriteten av enkätens respondenter var överens om att det krävs medvetenhet och ansvarstagande för att uppnå hållbara samhällen och därmed möjliggöra ett bra liv för kommande generationer. Enkätrespondenternas syn på hållbar utveckling var förenliga med intervjupersonernas, något som framgår av de likartade förklaringarna av begreppet i följande citat.

För mig innebär begreppet att människan ingår i planetens system som en som brukar men inte förbrukar. Det vill säga att vi använder inte mer än det som behövs och på ett sätt som gör att det är en resurs som återbildas (Int. 1. Man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

Att man ska spara på jordens resurser så att det blir rättvist på jorden. Att de ska räcka till framtida generationer och att utvecklingen tar hänsyn till samspelet i ekosystem, så de inte rubbas (Enkät svar 3. Kvinna, 50–59 år, NO/Ma-lärare, tätort).

Även om viss variation i begreppets nyansering och definition gick att avläsa mellan samtliga respondenter var ett återkommande tema att begreppet kunde ses utifrån flera dimensioner. I såväl enkäten som samtalsintervjuerna betonades den sociala, ekonomiska och miljömässiga dimensionen av hållbar utveckling. Tabell 3 nedan visar att 77 procent av lärarna i enkäten ansåg att det är relevant att ställa de tre dimensionerna i relation till varandra, följt av 20 procent som enbart ansåg att dimensionerna påverkade varandra till viss del. Vidare fick respondenterna i enkäten svara på om de ansåg att någon av de tre dimensionerna är viktigare

att lyfta fram än de övriga. Majoriteten (58 procent) ansåg att alla tre dimensioner är lika viktiga. 30 procent svarade att den miljömässiga är av större vikt och 6 procent betraktade antingen den sociokulturella eller ekonomiska som mest central.

Tabell 3. Enkätfrågor kopplat till de tre dimensionerna (sociokulturell, ekonomisk & miljömässig) av hållbar utveckling sett från dess förhållande och påverkan på varandra. Redovisas i antal (N) och procent (%).

Table 3. Survey questions linked to the three dimensions (socio-cultural, economic & environmental) of sustainable development seen from its relationship and impact on each other. Presented in number (N) and percentage (%).

Enkätfråga 16, 17	N	%
<i>Anser du att det är relevant att ställa de tre dimensionerna (social, ekonomisk & miljömässig) i relation till varandra, det vill säga, hur de påverkar varandra?</i>	30	100
- Ja	- 23	- 77
- Till viss del	- 6	- 20
- Nej, de är separata och påverkar inte varandra	- 0	- 0
- Vet inte	- 1	- 3
<i>Anser du att någon av de tre dimensionerna är viktigare att lyfta fram än de andra?</i>	30	100
- Den sociokulturella dimensionen	- 2	- 6
- Den ekonomiska dimensionen	- 2	- 6
- Den miljömässiga dimensionen	- 10	- 30
- Alla tre dimensioner är lika viktiga	- 19	- 58
- Vet inte	- 0	- 0

Komplexiteten bakom begreppets definition och dimensioner gick delvis att urskilja genom enkätsvaren, men en fördjupad förståelse uppnåddes först efter att samtalsintervjuerna genomförts. Citaten nedan illustrerar begreppets komplexitet genom att visa olika synsätt på hur samspelet mellan dimensionerna kan förstås. Intervjuperson 4 argumenterar även för behovet av att involvera fler perspektiv i resonemanget.

Det finns egentligen bara en dimension. De andra får maka sig. De kommer in i det hela. [...] Tar man hand om ekologin så får de andra maka på sig. Och den sociala, om du ser på det med ett teknologiskt perspektiv. Så kommer den sociala vara en av vinnarna (Int. 1. Man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

[...] jag skulle nog säga att de förenas snarare och angriper liksom området utifrån en helhet. Jag tänker lite som en blomma kan man säga. Att om man tänker sig hållbar utveckling i mitten och så definierar man begreppet, vad betyder det? [...] Jag skulle säga att det historiska perspektivet är viktigt att få med här, för att det på något sätt synliggör människans benägenhet att utöva makt (Int. 4, Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Ytterligare en indikation på begreppets komplexitet återfanns i att flera respondenter (både från enkäten och intervjuerna) uttryckte att de upplevde viss osäkerhet kring begreppet. En del kopplade sin osäkerhet till begreppets spännvidd, andra påpekade att de kände sig mer bekväma att undervisa om vissa delar av begreppets dimensioner och samhällsperspektiv än andra. Det ansågs därför relevant att få skapa en överblick över högstadielärares kunskap av begreppets tre dimensioner samt hur de tillämpar begreppet på olika samhällsnivåer.

4.1.2 Hållbar utveckling sett utifrån olika samhällsnivåer och dimensioner

För att fånga respondenternas upplevda kunskap fick lärarna i både enkätstudien och samtalsintervjuerna uppskatta sin kännedom om hållbar utveckling sett utifrån olika samhällsnivåer och dimensioner. I figur 1 och 2 nedan presenteras hur enkätstudiens respondenter uppskattat sina kunskaper. Figur 1 visar lärarnas subjektiva förmåga att lära ut om hållbar utveckling utifrån de olika perspektiven, global-, nationell-, lokal- och individuell nivå. Resultatet tyder på att merparten upplever sin kunskapsbekvämlighet kring de olika samhällsnivåerna som antingen bekväm eller mycket bekväm. Den nivå som flest skattade att de var bekväma att undervisa i var den individuella samhällsnivån, där 43,3 procent svarade att det kände sig bekväma eller mycket bekväma.

Figur 1. Visar lärarnas subjektiva kunskap kring de olika samhällsnivåerna av hållbar utveckling i relation till utlärningsbekvämlighet. Redovisas i andel procent mellan skalorna mycket obekvämt till mycket bekvämt.

Figur 1. Shows the teachers' subjective knowledge about the different social levels of sustainable development in relation to learning convenience. Reported as a percentage between the scales very uncomfortable to very comfortable.



Vid flera tillfällen under intervjuerna gavs exempel som antydde att respondenterna applicerade begreppet på olika samhällsnivåer. Även om det inte alltid uttalades att det handlade om att se begreppet från olika perspektiv, diskuterades allt från komposthantering

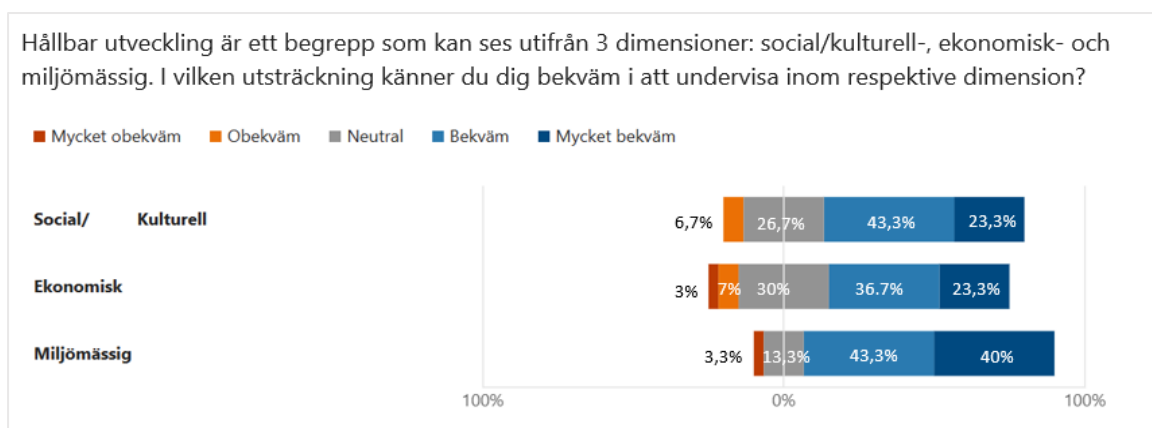
till världsekonomin och epatraktorer. Det blev därmed tydligt att lärarna konstant reflekterade kring hur arbete mot hållbar utveckling kan bedrivas på olika samhällsnivåer. Det framgick vidare att respondenterna ville ge eleverna kunskap att kunna reflektera kritiskt kring hur olika maktutövare påverkar hållbar utveckling och hur de själva kan agera för att påverka.

[...] hur kan du påverka på individnivå? Vad kan kommunen göra? Vad kan regionen göra? Vad kan Sverige göra? Vad kan världen göra? Så de erbjuds ju ändå olika nivåer att analysera liksom problemet på (Int. 4, Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Vidare undersöktes lärarnas uppfattningar om sin kunskap kring de tre dimensionerna, sociokulturell, ekonomisk och miljömässig, i förhållande till sin bekvämlighet att lära ut och inkludera dem undervisning. Figur 2 visar att den miljömässiga dimensionen är den dimension som flest anser sig ha kunskap och förmåga att inkludera i sin undervisning. Sammanslaget var det 83,3 procent som upplevde sin undervisningsbekvämlighet som bekväm och mycket bekväm gällande den miljömässiga dimensionen, något som sjönk något vid den sociokulturella (66,6 procent) och ytterligare gällande den ekonomiska dimensionen (57 procent).

Figur 2. Visar lärarnas subjektiva kunskap kring de olika dimensionerna (sociokulturell, ekonomisk och miljömässig) av hållbar utveckling i relation till utlärningsbekvämlighet. Redovisas i andel procent mellan skalorna mycket obekvämt till mycket bekvämt.

Figur 2. Shows the teachers' subjective knowledge of the different dimensions (socio-cultural, economic and environmental) of sustainable development in relation to learning comfort. Presented as a percentage between the scales very uncomfortable to very comfortable.



Sett utifrån respondenternas skildringar i definitionen av hållbar utveckling och dess tillhörande dimensioner, framkom även skiljaktigheter kring bekvämligheten av dimensionernas utlärnin hos de olika respondenterna, utifrån respondenternas åldrar.

[...] det inte var ett begrepp på den tiden. Jag är ju rätt mycket äldre än vad ni är och har jobbat ett antal år. Alltså världen såg extremt annorlunda ut när jag utbildade mig till lärare. [...] Det var extremt mycket mindre folk under den tiden som jag jobbat som lärare i det närmaste förhuvudtaget. Det gör ju också att begreppet var mindre aktuellt (Int. 1. Man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

Du vet, jag är född 1969, och är alltså 54 idag. Mig veterligen så skulle jag vilja säga att jag inte ens, tror inte ens att jag hade stött på begreppet när jag var i typ er ålder liksom. [...] Det är klart att det förekom sådana saker även när jag var ung och miljön. Men inte alls. Det har ju kommit på senare år (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Tog examen 2013 [...] Så jag har läst ganska mycket känner jag. [...] Men jag vill minnas att en av pedagogikkurserna, om det inte var den andra jag läste, som handlade mycket om det här med hållbar utveckling och läroplanens inledande kapitel, men också kursplanerna då tog vi oss igenom då när det gäller samhällskunskapen framförallt. Då jobbade vi en del med kulturgeografi och regioner och EU:s arbete kring det och så vidare. Så man kom ganska nära det utifrån ett samhällsperspektiv och då tittade vi på det utifrån de här olika dimensionerna: Social, ekonomisk, individ, geologisk, historiskt perspektiv liksom. Ja men jag har fått en del grundläggande kunskaper i alla fall (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

För att undersöka varför lärarnas kunskaper såg så pass olika ut, riktades ytterligare fokus på var ifrån deras kunskap inhämtats samt vilka medel de använt för att utökat sina kunskaper efter sin utbildning.

4.1.3 Kunskapskällor

Flera av intervjupersonerna uttryckte att de inte fått någon fortbildning inom ämnet, men att de sökt information utifrån ett personligt intresse. Medel som medier, tidningar, dokumentationer och personlig interaktion, nämndes som verktyg för att öka sin kunskap kring ämnet i helhet. Samtliga respondenter uttryckte en önskan om vidare utbildning eftersom det fanns en entusiasm och vilja att öka sina kunskaper ytterligare kring hållbar utveckling. Intervjurespondent 3 och 2 beskriver det såhär:

Så jag har inte fått det [kunskap] från någon annanstans än att jag är intresserad. Det är inte mycket för att titta på dokumentärer men jag kan väl fastna om jag ska titta på någon film så tittar jag hellre på dokumentärer som intresserar mig (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Om jag skulle gå på någon föreläsning och någon skulle berätta mer så kanske jag skulle få lite idéer och tankar på hur jag kunde få med mer saker. Eller kanske få med saker på ett annat sätt. Så, det är väl det. Det skulle vara kul att lyssna på någon som kan (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

I en av intervjuerna uttrycktes att ett stort ansvar ligger på läraren själv att ta ansvar för sin kunskap och utvecklingen av den efter eget intresse.

[...] men inte i den utsträckning som man kanske skulle vilja. Men samtidigt så åvilar så mycket läraren i sitt hantverk att kompetensförsörja, utveckla sig själv och kompetensförsörja verksamheten utifrån sina ämnen så. så mycket handlar om att man är också intresserad av det (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Vidare uttrycktes också en ödmjukhet för att man som lärare inte kan allt om allt, utan att skolan också är en plats för lärarna att hämta ny information kring ämnen där de inte besitter tillräcklig med kunskap, en process i samarbete med eleverna.

4.2 Högstadielärares implementering av ESD

4.2.1 Skolans organisation och styrning

I enkätens andra delavschnitt fick respondenterna ta ställning till ett antal påstående kopplade till hur utbildning för hållbar utveckling implementeras på den skola de själva undervisar på. Avsnittet syftade till att ge en överblick över i vilken utsträckning ESD synliggörs i den egna verksamheten genom skolans organisation och styrning. Av tabell 4 nedan framgår det att 50 procent av högstadielärarna ansåg att det pågår ett aktivt arbete med att ge eleverna kunskap om hållbar utveckling, medan drygt 27 procent ansåg att det till viss del arbetades med att öka elevernas förståelse för hållbar utveckling. 16,7 procent tyckte att skolans hållbarhetsarbete varken var bra eller dåligt och 6,7 procent svarade att deras skolor inte arbetade med ESD. På påståendet om det finns en strävan efter att göra den egna verksamheten hållbar svarade 13,3 procent stämmer helt och 26,7 procent stämmer delvis. Flest respondenter (36,7 procent) svarade att det stämde varken bra eller dåligt. 13,3 procent svarade att det inte stämde och 10 procent att det inte stämde alls.

Vidare fick respondenterna ta ställning till om de ansåg att lärare på deras arbetsplats fått tillräckligt med fortbildning i frågor som rör hållbar utveckling. På det påståendet var det ingen av respondenterna som tyckte att det stämde helt. Lika många, 26,7 procent svarade att det stämde delvis eller att det stämde varken bra eller dåligt. 20 procent svarade att det inte stämde och 16,7 procent att det inte stämde alls. Resterande (10 procent) svarade att de inte visste om lärarna fått tillräckligt med fortbildning inom ämnet eller ej.

Tabell 4. Enkätfrågor kopplade till hur ESD implementeras i skolan, baserat på hur den egna verksamheten ser ut. Redovisat i antal (N) och procent (%).

Table 4. Survey questions related to how ESD is implemented in schools, based on the nature of their own organisation. Presented in number (N) and percentage (%).

Enkätfrågor 8, 9, 11	N	%
<i>På min skola arbetar vi aktivt med att eleverna ska få kunskap om hållbar utveckling</i>	30	100
- Stämmer helt	- 15	- 50

- Stämmer delvis	- 8	- 26,7
- Stämmer varken bra eller dåligt	- 5	- 16,7
- Stämmer inte	- 2	- 6,7
- Stämmer inte alls	- 0	- 0
- Vet inte	- 0	- 0
<i>På min skola arbetar vi aktivt med att göra vår egen verksamhet hållbar</i>	30	100
- Stämmer helt	- 4	- 13,3
- Stämmer delvis	- 8	- 26,7
- Stämmer varken bra eller dåligt	- 11	- 36,7
- Stämmer inte	- 4	- 13,3
- Stämmer inte alls	- 3	- 10
- Vet inte	- 0	- 0
<i>Lärarna på min skola har fått tillräcklig fortbildning i frågor som rör hållbar utveckling</i>	30	100
- Stämmer helt	- 0	- 0
- Stämmer delvis	- 8	- 26,7
- Stämmer varken bra eller dåligt	- 8	- 26,7
- Stämmer inte	- 6	- 20
- Stämmer inte alls	- 5	- 16,7
- Vet inte	- 3	- 10

För att fördjupa förståelsen för hur skolans organisation och styrning kan påverka i vilken mån, och på vilka sätt högstadielärare implementerar hållbar utveckling i sin undervisning fick de lärare som deltog i intervjuer möjlighet att förklara hur deras skolor organiseras. Fokus hamnade bland annat på ledarskap, samarbete och utvecklingsmöjligheter.

Flera intervjurespondenter påpekade att skolans organisering och ledning både kan vara en drivkraft och ett hinder för hur ESD framhävs i skolan. Engagemang och stöttning från politiker och rektorer ansågs vara en avgörande drivkraft, liksom möjlighet till gränsöverskridande samarbete och kompetensutveckling.

Genom att bara organisera oss, lyfta frågan. Det måste komma från rektor som pedagogisk ledare. [...] Om inte chefen stöttar det här, då kommer det ingen vart. Där måste det börja (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Mer samarbete, definitivt. Och det tror jag eleverna skulle tycka också. För då ser man en tydligare koppling, att man ser att det hänger ihop. För det är problemet många gånger på andra sätt också. Pratar vi biologi, kemi eller fysik, de hänger ju ihop, vi läser ju samma saker i vissa ämnen. Fast för eleverna så är det som nya saker, fast det är det ju inte. Det är ju samma kolhydrater i biologin som i kemi, det är inte andra bara för att vi byter ämne, men det kan eleverna få för sig. Och samma sak är det ju i hemkunskapen, det är samma kolhydrater där också. Men det har de ibland svårt att se (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

På de skolor där ledningen hade andra intressen och inte riktade uppmärksamhet mot ESD upplevde respondenterna att det var svårt som lärare att få mandat för att lyfta och utveckla sin utbildning för hållbar utveckling. Exempelvis uppmärksammades att tidsbrist till följd av stor arbetsbörda och ekonomiska åtstramningar hämmar såväl lärarens personliga implementering av hållbar utveckling som skolans gemensamma arbete.

Vi har ju alltså mycket mindre tid för samarbete. Vi har mer undervisningsskyldighet. Vi har mer administrativa uppgifter att göra. Så vi hinner inte prata så mycket om det där utan det är ett rätt så stort stressmoment i skolan idag som gör att man stänger de här dörrarna till samarbete trots att man tror att man gör tvärtom när man låser upp varenda timme (Int. 1. Man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

Det förekommer inte så mycket i de böcker vi har. Många uppdateras, alltså man gör nytryck, men de är gjorda för ganska länge sedan. Så där saknar jag... Nu är det så pass dyrt med läromedel att man inte gärna byter. Vi skulle behöva byta och få lite modernare, men det anses vara ett hästjobb (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Sociala konstruktioner och hierarkier inom skolväsendet uppmärksammades också som ett hinder för utvecklingen av ESD. Det eftersom inpräglade traditioner ansågs göra det svårt för lärare att gå emot skolans styrning. Det samma betonades dock även gälla för rektorer som möter kritik från lärare vid förändringar.

Väldigt snabbt så är det folk som tycker och tänker och då är man rädd för att bli utfrysad eller inte omtyckt [...] Det finns mycket sociala faktorer som sätter käppar i hjulet, vilket man inte skulle kunna tänka sig. Jag tror att det finns enorma utmaningar för att få det här i rullning. Det finns mycket jag skulle vilja önska (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Liksom i enkätstudien var det återkommande i samtliga intervjuer att fortbildning saknades. Att majoriteten upplevde en avsaknad av fortbildning ansågs bero på olika saker. Några menade att brist på kompetensutveckling var en konsekvens av skolans ledning och organisation, vilket framgår av följande citat.

Nej, inte riktad mot hållbar utveckling. Men då har jag alltså jobbat 18 år i [en annan kommun], där skolans fokus har legat helt på digitaliseringen som fenomen och man har sett ett självändamål att lärare utbildas i datorkunskap av olika slag. Och det är där man la sina pengar (Int. 1. Man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

Den här skolan tycker jag kanske ligger lite efter sådär. Den är inte så välorganiserad [...] vi har inte fått någon utbildning. Jag ser nog att det ligger långt bort innan den här skolan... jag ser massa hinder på vägen (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

En respondent betonade att lärarens eget intresse i många fall styr vad man väljer att fortbilda sig inom.

Jag skulle nog inte säga att den har varit organiserad för samtliga, utan det har varit valbart liksom, att man som pedagog har fått välja sina områden som man vill kompetensutvecklas inom (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Oavsett möjligheter till fortbildning eller inte ansågs skolans organisations och styrning i hög utsträckning påverka läraren i sin roll som förmedlare av ESD.

4.2.2 Läraren som förmedlare av hållbar utveckling

Av såväl enkätstudien som samtalsintervjuerna blev det tydligt att lärarens personliga tolkning av begreppet samt synen på läraryrket och utbildningens betydelse påverkar vad som undervisas om inom ramarna för ESD.

I enkäten fick respondenterna ta ställning till om de tyckte att det var relevant att inkludera ett hållbarhetsperspektiv i sina undervisningsämnen. Av totalt 30 deltagare svarade en klar majoritet (63 procent) att det stämde helt och 30 procent att det delvis stämde. 3 procent svarade att de ansåg att det var relevant att inkludera ett hållbarhetsperspektiv, men inte utifrån alla dimensioner och ytterligare 3 procent var osäkra på om det var relevant eller ej (tabell 5).

Tabell 5. Enkät svar på relevansen att inkludera hållbar utveckling i sina undervisningsämnen. Redovisat i antal (N) och procent (%).

Table 5. Survey responses on the relevance of including sustainable development in teaching subjects. Presented in numbers (N) and percentages (%).

Enkätfråga 18	N	%
<i>Jag tycker det är relevant att inkludera ett hållbarhetsperspektiv i de ämnen jag undervisar i</i>	30	100
- Stämmer helt	- 19	- 63
- Stämmer delvis	- 9	- 30
- Stämmer, men inte utifrån alla dimensioner	- 1	- 3
- Stämmer inte	- 0	- 0
- Vet inte	- 1	- 3

Respondenterna fick vidare formulera egna tankar om hur utbildning kan användas som verktyg för att uppnå ett hållbart samhälle. En genomgående trend bland enkät svaren var att skolan har en central roll i strävan efter att uppnå ett hållbart samhälle och att uppgiften lärare har att förmedla kunskap om hållbar utveckling är viktig, om än komplex. Bland annat framhölls betydelsen av lärare som förebilder och behovet av att sätta hållbarhet i ett större sammanhang för att elever ska kunna omfamna ämnet och agera därefter. Enkät svaren nedan

ger en god överblick av skolans och lärares betydelse för ESD. Av det första citatet går det även att urskilja ett dilemma som följer med ESD, nämligen svårigheten att ändra vanor och beteenden.

Leva som man lär-skolan, vi lärare, måste själva föregå med gott exempel och ha ordentligt med kunskap. Det har inte alla. Eller vill inte ta till sig. Mycket svårt att ändra människors vanor... (Enkät svar 11. Kvinna, 40–49 år, SO-lärare, landsbygd).

Det är en unik chans att nå alla ungdomar i en särskild åldersgrupp. Genom att återkommande arbeta med alla delar av hållbar utveckling (inte bara återvinna) kan vi få våra elever medvetna om sin omvärld deras egen betydelse för att skapa en hållbar värld (Enkät svar 5. Kvinna, 40–49 år, NO/Ma-lärare, förort).

Kunskapens makt och lärarens roll uppmärksammades även i intervjuerna. Samtliga respondenter uttryckte att de kände ett ansvar som lärare att tillhandahålla sina elever med olika dimensioner och infallsvinklar av hur hållbar utveckling kan se ut. Samtidigt vittnade de om svårigheter med att vara förmedlare av ett komplext och flerdimensionellt ämne. En intressant observation kopplat till detta gjordes under samtalet med intervju person 2 som klargjorde att hållbarhet genomsyrade hans undervisning och var framträdande på olika sätt. I början av intervjun visade det sig vara svårt för intervju person 2 att exemplifiera hur ESD blev synligt i undervisningen. Allt eftersom samtalet fortskred väcktes dock flera nya tankar om vad som inbegrips under begreppet hållbar utveckling och respondenten kom flera gånger på sig själv göra nya kopplingar till exempel som hen tidigare inte uppfattat ha en hållbar aspekt. Ett sådant exempel illustreras i citatet nedan.

Vi pratar ju om de här sakerna fast man kanske inte, som jag har sagt, vet om att man pratar om just hållbar utveckling med det begreppet [...] men jag tänkte på det nu när vi pratar här, så hade vi förra året ett arbete där vi samlade in olika spindlar i vattendrag och sen så skickade vi in dem på analys för att se hur mycket kemikalier och läkemedel som spindlarna hade i sig. Och sen så sammanställde vi det och sen så, ja, det var ju något skolprojekt från Stockholm som vi var med i. Och det tyckte jag var ju, det handlar ju lite grann om det här också, om hållbar utveckling. Hur man hanterar läkemedel och hur mycket läkemedel som kommer ut och att det inte bryts ner och så vidare (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

Andra menade att det fanns en avsaknad av guidning i hållbar utveckling då läroplanen lämnade utrymme för fria tolkningar från lärarna vilket resulterade i viss förvirring över hur man skulle ta sig an ämnet. Intervju person 4 uttrycker det på följande sätt.

Jag hade ibland önskat att det fanns en nationell kunskapsbank där man liksom hade gjort det obligatoriskt för eleverna. Lite som nationella prov, fast hållbar utveckling (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Av såväl enkätstudien som intervjuerna framgick det att hållbar utveckling genomsyrar hela läroplanen och att det är möjligt att dra kopplingar till hållbar utveckling i alla ämnen. På vilka sätt högstadielärare framhävde hållbar utveckling utifrån olika dimensioner varierade dock något mellan olika ämnesdiscipliner. Lärare som undervisade i naturvetenskapliga ämnen tenderade att lyfta fram det ekologiska perspektivet, medan lärare i samhällsvetenskapliga ämnen betonade det sociala och ekonomiska perspektivet i större utsträckning.

Det handlar ju om miljö tänker jag, återbildning och sådana saker. Det handlar om energifrågor till exempel (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

När jag läste till lärare, eller samhällskunskapen, eller samhällsvetenskapen som det heter där. Då anammar man inte så mycket den ekologiska delen. [...] Ibland kan jag känna att den ekologiska blir lite som en helt egen del faktiskt. Då blir det som att de andra, ekonomiska, sociala och historiska går in i varandra, men den ekologiska blir så här, ah men och just det, så var det det här med ökenspridning också (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-ärare, landsbygd).

I ämnen som språk ansågs kopplingen till hållbar utveckling vara svag i läroplanen och även om det fanns intresse av att inkorporera ämnet även i den ämnesdisciplinen saknades underlag för det i läromedlen.

Det blir inte så mycket synligt. I Engelskan kan vi ha, det och där kan vi prata om det. Där går det att göra. Tyska skulle jag vilja säga att det inte funkar riktigt [...] Det finns säkert bra läromedel som skulle kunna lyfta fram det här, men jag tror att det behövs att det finns i läromedel, att man knyter an. De ska ju lära sig vardagsspråk, såna här saker som är aktuella ämnen, det här är verkligen något, men det behövs att det finns i läromedel (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Ytterligare en intressant observation var att hållbar utveckling uppfattas vara ett ämne som sträcker sig längre än att enbart vara ett ämne som eleverna ska examineras i. Att tala om hållbarhet upplevdes snarare handla om något mellanmänniskt och vardagligt. Därav ansågs lärarens roll som förmedlare av hållbarhet vara beroende av ett samspel med eleverna.

4.2.3 Eleverna som mottagare av ESD

Något som blev tydligt i intervjuerna, men som inte framkom av enkäten var att lärarnas implementering av hållbar utveckling i hög utsträckning formades efter eleverna. Det handlade dels om att anpassa undervisningen efter olika elevgruppers förståelse, behov och känslor, men också om vikten av att ge eleverna inflytande i hur ESD ska utformas och vad som ska inkluderas.

På frågan vad respondenterna tyckte var viktigt att eleverna tar med sig in i framtiden svarade samtliga lärare att förståelsen av att individen har makt att förändra och påverka är avgörande i bildandet av goda samhällsmedborgare. Intervjuperson 1 sammanfattar detta på ett bra sätt i citatet nedan.

Du måste kunna ta egna beslut som handlar om svåra saker och därför utbildar du dig. Betyget kan du sedan slänga i papperskorgen när du är inne i gymnasiet. Men dina kunskaper är du. Det är det som är du. Det är det som är den samhällsmedborgare som kommer att vara en maktfaktor eller inte. Utan kunskaper kan du aldrig bli det. Inte ens en liten (Int. 1. man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

I mångt och mycket handlade det därmed om att skolan ska vara en arena där elever får möjlighet att möta nya perspektiv och där man tar sig an begreppet hållbar utveckling från olika vinklar. Att förse eleverna makten att påverka sin egen utbildning ansågs vara fördelaktigt för alla parter eftersom det öppnade dörrarna för nya perspektiv och bjöd in till diskussioner där lärare och elever lär av varandra och växer tillsammans i förståelsen av hållbarhet. Intervjuperson 4 menade att elevperspektivet var gynnsamt eftersom det bidrog till att stärka relationen till eleverna.

Jag brukar styra min undervisning väldigt mycket utifrån elevernas perspektiv. Jag är ganska mån om det här elevdemokratiska inflytandet faktiskt. För jag tror att det gynnar det relationella (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Och intervjuperson 1 uttryckte att komplexiteten i frågor om hållbar utveckling väcker nya tankar hos eleverna och skapar intresse för att lära sig mer. I citatet nedan beskrivs betydelsen av att göra tid för samtal med eleverna eftersom det bidrar till att stärka deras självförtroenden samtidigt som nya aspekter lyfts fram.

Varför kan vi inte dricka vatten längre som hunden gör? Då sa jag att jag tar det för nästa lektion. Tack! Då fick det komma och handla om detta. Då blir det en fråga som kommer från en kille som inte är så super-skol-intresserad. Men han kom på den här grejen och ville veta. Då växer han också i att han får sätta temat för den här lektionen och så fick man diskutera det fram och tillbaka, och då blir det ju också, med nödvändighet andra aspekter (Int. 1. man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

Flera respondenter uppmärksammade att implementeringen av ESD i viss mån skräddarsys efter elevgruppen. För att skapa goda förutsättningar att nå ut med budskap om hållbarhet ansågs det nödvändigt att försöka se ämnet genom elevernas ögon genom att anpassa undervisningen efter olika behov och intressen. Intervjuperson 2 framhävde olika kunskapsnivåer som en sådan typ av anpassning.

Det beror ju på att man har lite olika kunskapsnivåer och förståelse för det. För ibland får man vara nöjd med det lilla om man säger så. Det här tycker jag är viktigt att man har med sig eller tänker på och så får man släppa det andra, det är inte lika viktigt (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

Medan intervjuperson 4 talade om anpassning i former av att skapa debatt utan att skuldbelägga eller rätta enskilda elevers åsikter eller synsätt.

Jag är aldrig privat, men jag är personlig och lite flexibel i elevgruppen jag möter. Jag kanske ställer en fråga, hur många här inne källsorterar? [...] då kanske några räcker upp handen och säger att vi källsorterar maten men vi struntar i kartongerna kanske någon säger. Medan någon annan bah ah, nej men vi, tekniken slänger vi på återvinningen i alla fall. Och då kanske vi pratar om återvinning och sådär. Vad är det och hur ofta ska man göra det? Och sådär. Så att, jag försöker att inte skuldbelägga, skambelägga, det är jag väldigt noggrann med (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Vidare fördes en diskussion kring värdet av att lärare försöker bemöta olika emotionella aspekter av att undervisa om ett känslomässigt laddat ämne som hållbar utveckling är. Flera respondenter berättade om att elever ofta uttryckte nedstämdhet och klimatångest. Samtidigt fanns det en utbredd frustration över den situation om tidigare generationer försatt dagens och kommande generationer i. I citatet nedan sätter intervjuperson 4 ord på det som flera respondenter beskrivit.

Jag skulle väl önska att man inte målar fan på väggen så mycket. Sen tror inte jag att man ska vara naiv och blunda för de problem och utmaningar världen står för. Det är inte det jag säger. Jag säger inte att vi ska skydda våra barn från sanning och fakta och vetenskap. Men jag önskar att man lade större vikt vid lösningar. Vad eleverna är utsatta för nu är, att de är födda i en generation där de präntas in med information sen småbarnsåldern, de har svårt att avgöra och sälla i positiva vs. negativa nyheter och information (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

För att sammanfatta kan lärares förståelse för hur elever mottar information och kunskap vara avgörande för hur engagemanget och arbetet med hållbar utveckling fortlöper. I lärarens roll ingår även att sprida hopp och engagemang så att dagens generation kan fortsätta arbetet mot en hållbar värld.

4.3 Geografins inflytande på ESD

4.3.1 Närmiljön som tillgång för ESD

I enkätstudiens sista delavsnitt ställdes frågan om lärarna ansåg att skolans geografiska placering hade någon betydelse för vad som inkluderades i undervisningen av hållbar utveckling. 43 procent ansåg att de inte riktigt visste eller att det inte hade någon betydelse

och resterande 57 procent ansåg på att det fanns en betydelse sett utifrån flera olika perspektiv. Bland de som ansåg att skolans geografiska placering hade en betydelse för undervisningen var de flera som kopplade hållbar utveckling till transportsituationen.

Ja. Eftersom många av ungdomarna är motorburna har de svårt att förstå varför de ska ta in någon hänsyn till att tänka hållbart, främst miljömässigt (Enkät svar 6. Kvinna, 30–39 år, estetiska ämnen/SO-lärare, tätort).

Vi är på landsbygd. Många elever bor på gård och har en tydlig relation till matproduktion och därmed en del EU-regler. Det kommer ofta upp i diskussioner. Men det finns också ett stort behov av kommunikationer till tätort vilket påverkar synen på att vara bilburen verses kollektivtrafik (Enkät svar 14. Kvinna, 40–49 år, språklärare, tätort).

Innan jag flyttade till landsbygd trodde jag man var mer miljömedveten här än i storstaden där jag tidigare bott och arbetat under i princip hela mitt liv/yrkesverksamma liv. Men, här har jag förstått att transport är överordnat miljön. Man tar sin bil till arbetet, långa sträckor, tar bil extremt korta sträckor(!). Det förekommer absolut samåkning men har överordnad ekonomisk betydelse (Enkät svar 11. Kvinna, 40–49 år, SO-lärare, landsbygd).

En del av respondenterna ansåg också att det kunde finnas en skillnad i elevernas perspektiv beroende på om skolans geografiska placering befann sig i stad eller på landsbygd. Vissa ansåg exempelvis att stadsskolor får mer utbildning i ämnet.

Ja, individerna på skolan har inte samma helhetsperspektiv som på mer centralt belägna skolor; de ser inte längre än sin närmiljö (Enkät svar 21. Man, 50–59 år, språk/SO-lärare, storstad).

Ja. Jag tror att dessa frågor diskuteras mer i storstäder (Enkät svar 16. Man, 40–49 år, SO-lärare, förort).

För att vidareutveckla insikten kring hur skolans fysiska närmiljö kan vara en påverkande faktor vid ESD, togs ämnet upp igen under intervju samtalen. Intervjurespondenterna fick frågan om de ansåg att skolans geografiska placering hade någon betydelse för vad de inkluderade i sin undervisning kring hållbar utveckling. Två av respondenterna var naturkunskapslärare och kopplade direkt frågan till den fysiska närmiljön.

För min del absolut jättemycket. Alla de tre skolorna jag haft har jag kunnat göra just det här att jag går ut och tittar på väder och vind, naturgeografi, människans användande av landskapet, [...] Har du möjlighet att lägga en hands-on-undervisning så gör det ju att du har ju framför dig exempel hela tiden så du kan få dem att förstå att här där vi står nu (Int. 1. Man, 63 år, NO/Ma-lärare, landsbygd).

Ja, det har den ju. Det är ju enklare att ta sig till saker beroende på var skolan är någonstans. Det är klart att du kan ju inte åka buss, det har vi inga möjligheter att göra. Om man ska göra någonting så får det bli gång- eller cykelavstånd eller någonting sånt där. Så det gör ju att man kan mycket lättare. Det är ju avgörande

tycker jag. Du kan ju göra studiebesöken som man inte kan göra annars (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

Respondent 3 (språklärare) angav också att hen kopplade sin undervisning till skolans fysiska närmiljö, men också mycket till den sociokulturella aspekten samt fördelarna för elevernas förståelse kring hållbar utveckling som närmiljön bidrog med.

Det tror jag säkert. De ser, liksom det jag har pratat om, här har vi många elever, De har hästgårdar. Deras föräldrar föder upp höns, de har kor. You name it. Och de lever i samklang med naturen, de måste också se förändringarna i temperatur och såna här saker, så det är jag är helt övertygad om att det på ett sätt skulle vara lättare. [...] Jag tänker mig att precis som en elev sa till mig här i veckan, "solen skiner" säger hon till mig, "Det luktar pengar". Det var något i den stilen. och jag bara, Jaha, vadå då? Och då framgår att pappa har ju gård (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Respondent 4 (Samhällslärare) utgick i sitt resonemang från ett bredare rumsligt perspektiv gällande skolans geografiska placering, då ett samtal fördes kring vad som faktiskt definieras som elevernas närmiljö i dagens platslösa samhälle. Bland annat ställdes frågan på vilken nivå man ska lägga kunskapen för att eleverna ska kunna relatera till det som är aktuellt i sin vardag.

Ja, det tror jag nog att det gör och att den har. Men det som är lurigt idag är ju att elever inte bara rör sig i det fysiska forumet och rummet som skolan utan de rör sig liksom internationellt och digitalt. Vilket gör att man måste vidga vyerna och tänka liksom, vad är det eleverna, vilken miljö befinner de sig i? För jag kan tänka mig att vad man menar här är den fysiska skolmiljön och hur använder man det för att bedriva hållbar utveckling och undervisning kring det (Int. 4. Kvinna, 41 år, Samhällslärare, landsbygd).

Det var tydligt från samtliga av intervjuerna att respondenter var engagerade och försökte koppla sin undervisning om hållbar utveckling till närområdet, i den utsträckning de upplevde möjlig. Enkätfråga 13 (tabell 6) överensstämde med svaren från intervjuerna, där 63 procent svarade att de brukar hämta inspiration eller använda sig av närområdet i sin undervisning om hållbar utveckling och 37 procent svarade ibland.

Tabell 6. Fråga kring om lärarna själva brukar hämta inspiration från eller använda sig av exempel från sin egna omgivning vid ESD. Redovisat i antal (N) och procent (%).

Table 6. Question on whether teachers themselves usually draw inspiration from or use examples from their own environment in ESD. Reported in number (N) and percentage (%).

Enkätfråga 13	N	%
<i>Brukas du ta inspiration från eller använda dig av exempel från din egna omgivning vid undervisning om hållbar utveckling?</i>	30	100
- Ja	- 19	- 63

- Ibland	- 11	- 37
- Nej	- 0	- 0
- Vet inte	- 0	- 0

Under intervjuerna var det tydligt att lärarna inte alltid drog en parallell till att det faktiskt kan var ett 'arbete kopplat till hållbar utveckling' som genomförs.

[...] så skulle det vara att vi bor ju vid Värnen. Här är det så att man håller på att mixar runt med vattennivån i Värnen, kopplat till elkraft. [...] jag har väl aldrig liksom reflekterat över det. Många är här har också ett intresse av att fiska. [...] Så jag tror absolut att man lätt skulle kunna koppla saker och ting i vår närhet här. Det tror jag. Det blir så påtagligt (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Vi var på lägerskola en gång och sen var det en promenad, tipspromenad. Och sen på en station så fick man godis. Och sen så på nästa station så fick man lämna in godispapperet. Och det var ju rätt kul, för det var ju några som inte hade kvar sitt godispapper [...] Så de lärde sig kanske att man slänger ingenting (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

Flera av lärarna uttryckte att mycket av den undervisning som genomförs på skolan, vid en första anblick, inte anknyter till hållbar utveckling. Efter att i intervjun ha samtalat om olika genomförda aktiviteter, insåg de att det faktiskt kunde finnas en koppling till begreppet. Det var tydligt att ett intresse fanns i att koppla undervisningen till elevernas fysiska närmiljö, men också utifrån deras livssammanhang och socioekonomiska situation.

4.3.2 Socioekonomiska skillnader

Ett samtalsämne som belystes i intervjuerna, men inte i enkäten, var att socioekonomiska skillnader skulle kunna påverka ESD då elevernas olika bakgrunder, förutsättningar och familjesituationer beskrevs ha inflytande på hur skolan och lärarna utformade utbildningen för hållbar utveckling. Under genomförandet av intervjuerna fick lärarna själva berätta om deras skola och dess eleverna, varav 3 av de 4 respondenterna själva gick in på den socioekonomiska situationen och började samtala kring dess inverkan på utbildningen. Intervjuperson 2, som arbetade på en skola med elever från flera olika etniska bakgrunder beskrev att elever med invandrarbakgrund inte alltid har förmåga att se kopplingar till hur hållbar utveckling påverkar närliggande miljö.

Det kan gärna bli så att är man inte uppväxt i Sverige så har man ju svårt att se... Du har ju inte närheten... Du kanske inte är van med närheten till naturen. Du kommer inte ut i naturen så du ser kanske inte helhetsperspektivet? Så, som kan göra det svårt. Det måste vara en annan natur i Sverige och du kommer ut till

naturen på ett annat sätt i Sverige än i andra länder där vi inte har någon allemansrätt (Int. 2. Man, 57 år, NO/Ma-lärare, tätort).

Likaså diskuterade intervjuperson 3 den socioekonomiska situationen i närområdet till skolan, då hen beskrev att orten påverkas av en genomgående tågbanas som löper genom samhället då den bidragit till att platsen blivit en centralort för missbruksproblem.

Så missbruksproblem är tyvärr ett ganska utbrett problem här. Och inte bara hos elever, vi pratar föräldrar också. [...] Och så bor man i ett hem, vilket tyvärr, oklart jag har inte ens någon liksom summa, men ganska många av våra barn kommer från hem där det inte funkar. Och kan man, alltså är man missbrukare, alkohol, narkotika, du kan inte ta hand om dig själv. Du kan inte få ett hem att flyta liksom. [...] Det är kaos. Det går inte att tänka i termer av att jag ska vara miljövänlig. Det existerar ju inte ens (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Trots att en elevgrupp anses som homogen utifrån ett socioekonomiskt perspektiv, som intervjuperson 4 beskrev sina skolbarn, poängterar hen även problematiken med att dra förhastade slutsatser kring att ta förgivet att det automatiskt resulterar i att det också genererar en homogen kunskapsbank.

För jag tror att även om vi har en homogen elevgrupp utifrån ett socioekonomiskt perspektiv, så behöver inte det betyda att den inte är heterogen när det gäller till exempel köksbordsnacket hemma (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Citatet ovan visar på att även om det finns en homogenitet bland eleverna socioekonomiska ursprung, kan det uppkomma andra faktorer som medför att skillnader i elevernas utbildning kring hållbar utveckling uppstår. Att skillnader på individuell nivå existerar mellan såväl elever som lärare uttrycktes i samtliga intervjuer, men det uttrycktes också skillnader som ett resultat av andra samhällsnivåer.

4.3.3 Decentraliseringens effekter

Intervjurespondenterna fick möjligheten att fundera över om det fanns något i sin undervisning eller i skolans förhållningssätt till ESD som de skulle vilja ändra på eller utveckla. I två av svaren uttrycktes en önskan om tydligare riktlinjer från politiskt håll, både på ett kommunalt och ett nationellt plan. Av sättet respondenterna resonerade kring utmaningar kopplat till tolkningsfriheten av ESD framstod decentraliseringen av den svenska skolan som ytterligare en faktor till att arbetet med ESD kan skilja sig geografiskt.

Intervjuperson 3 beskrev frånvaron av ett utarbetat system för hur ESD ska bedrivas och efterfrågade att politiken tydligt guidar landets lärare genom att peka med hela handen.

Jag skulle vilja, precis det vi var inne på, att med hållbar utveckling och sådär, att det måste vara ett upparbetat, liksom system för skolan. Jag tror att det här måste lyftas mer från politiskt håll. Det är ju politiskt styrd organisation, och jag brukar inte säga så här, snarare tvärtom. Politiken håll er borta, för de vet ofta inte vad de gör... men i det här fallet så skulle det behövas, här ska politiken tydligt peka med hela handen. Och här kommer ju kommunalpolitikerna in i varje kommun (Int. 3. Kvinna, 54 år, språklärare, landsbygd).

Vidare menade intervjuperson 4 att decentraliseringen sannolikt bidragit till att främja en skolgång som inte är likvärdig över hela landet genom att uttrycka sig såhär:

Jag tror att Sveriges skolor får väldigt olika, jag gissar det, att man kan få lite olika kunskaper och färdigheter inom det här ämnesområdet beroende lite på hur trygg pedagogen är och hur man möjliggör ett kunskapsforum för eleverna. Tyvärr tror jag det är så i svensk skola idag överlag. För så länge det inte finns ett facit och så länge läroplanen är godtycklig med det centrala innehållet och sådär och hur mycket tid man ska lägga på vad så blir inte skolan likvärdig (Int. 4. Kvinna, 41 år, SO-lärare, landsbygd).

Även om intervjurespondenterna delade en förståelse för att de, enligt läroplanen, hade en skyldighet att implementera hållbar utveckling i samtliga av sina undervisningsämnen upplevde de att det saknades en tydlig struktur för hur utformningen av ESD. För lärare som inte kände sig helt bekväma i att undervisa om hållbarhetsfrågor ansågs läroplanens inneboende tolkningsfrihet av ämnet kunna resultera i att ESD förbisågs och inte prioriterades. En tydligare struktur över på vilka sätt hållbarhet ska inkluderas samt hur mycket tid som bör avsättas för ämnet bedömdes vara nödvändigt för att säkerställa att ESD fördelades mer jämnt över hela landet.

5. Diskussion

I linje med tidigare forskning har studien kunnat fastställa att hållbar utveckling är ett komplext begrepp i ständig rörelse. I vår studie, liksom i Borg (2011) bedöms denna komplexitet botten i försöket att förena de likvärdigt eftertraktade målen utveckling och bevarande. Detta framgår i studien då ett flertal respondenter uttryckt osäkerhet kring vad som inbegrips i begreppet och hur olika dimensioner förhåller sig till varandra. Vid analys av hur respondenter från såväl enkäten som intervjuerna valt att beskriva begreppet blir det dock uppenbart att förståelsen av hållbar utveckling ofta vilar i den definition som anges i Brundtlandsrapporten. Att en klar majoritet av studiens respondenter anknyter till Brundtland-kommissionens definition påvisar styrkan i att ha en världsomfattande definition att stödja sig mot. Samtidigt påpekar Bursjö (2014, s. 15) att definitionen, trots bred internationell acceptans, också är måltavla för konflikt i tolkning och användning. Även om definitionen kan hjälpa oss att sätta ord på ett komplext fenomen, är en svaghet att den inte innefattar konkreta förslag på hur hållbar utveckling kan uppnås. Det går också att resonera kring om ett så omfattande begrepp som hållbar utveckling verkligen går att koka ner i en meningskort definition.

Trots att respondenternas beskrivningar av begreppet i stora drag överensstämde med Brundtland-definitionen blev det i samtalsintervjuerna tydligt att respondenterna satte en personlig prägel på begreppet utifrån faktorer som ålder, ämnesdisciplin, skolorganisation och geografiskt sammanhang. Att definitionerna inte är identiska med varandra behöver inte ses som något problematiskt. Bursjö (2014) uttrycker att det i slutändan snarare skapar en mer heltäckande och individanpassad undervisning. Det framgick dock att det ekologiska perspektivet i stor utsträckning dominerar förståelsen av begreppet då enkätstudien visar att det är den dimension som flest lärare kände sig bekväma i. Detta talar för att Brundtlandsrapportens försök att ta ett steg bort från uppfattningen om att hållbar utveckling främst bör ses ur ett miljöperspektiv inte varit helt framgångsrik (Pauw, et al., 2015). Att både den sociala och ekonomiska dimensionen hamnar i skuggan överensstämmer med Walshes (2013) resultat som visar att elever har lättare att ta till sig det ekologiska perspektivet. Enligt Öhman och Öhman (2012) skulle detta kunna vara problematiskt då möjligheten att bilda en holistisk uppfattning av begreppet begränsas om enbart den ekologiska dimensionen berörs. Av studien framgår dock att respondenterna hade god förmåga att inkludera alla tre dimensioner om de bara fick möjlighet att ägna en stund åt att reflektera över begreppets omfattning. Det påvisar betydelsen av att bjuda in till samtal om

begreppet då det inledningsvis kan vara svårt för lärare att ställa sig utanför sin egen ämnesdisciplin och reflektera över de inneboende spänningar som bland annat Bonnet, (2002); Corney & Reid, (2007) och Knutsson, (2011) uppmärksammar.

Den generella bilden är att ESD är väletablerat i det svenska skolsystemet då samtliga respondenter bekräftade att de inkluderar hållbar utveckling i sin undervisning. Att de flesta respondenterna upplevde sin kunskapsförmåga av begreppet och dess dimensioner som god eller mycket god skulle kunna kopplas till en svensk tradition av nära relation till naturen (Breiting & Wickenberg, 2010; Cars & West, 2014). Svenskarnas naturrelation skulle även kunna ge en förklaring till att en majoritet uppgav att de var mest bekväma med att undervisa om ESD utifrån en individuell nivå, vilket avviker från Summers och Childs (2007) uppfattning om att lärarstudenter saknar kompetens i att inkludera individens ansvar. Dock fann studien att implementeringen av begreppet varierade. Denna variation berodde framförallt på lärarens ämnesdisciplin och personliga intresse, men även elevgruppen och geografiska förutsättningar beskrevs ha inverkan på utformningen av ESD.

Vid djupare analys framgick det att lärare många gånger känner sig ofullständiga med det stöd de får från styrdokumentet och nationella riktlinjer. Detta kopplas till att flera respondenter uttryckt en osäkerhet kring att läroplanen lämnar ESD öppet för tolkning. Att ansvaret att tolka begreppet och implementeringen av ESD hamnar på den enskilda läraren behöver inte vara en nackdel, men precis som Ferguson, Roofe och Cook (2021) poängterar riskerar bristfälligt intresse och skilda definitioner att bidra till att elever får otillräcklig kunskapsförmedling. Det är således viktigt att lärarna berikas med kompetens som behövs för att kunskapsförmedlingen av hållbar utveckling inte ska behöva förlita sig på att lärare har ett personligt intresse. I såväl enkätstudien som samtalsintervjuerna uppmärksammades en brist på fortbildning, ett resultat som är förenligt med den granskning som Skolinspektionen publicerade 2019. I granskningen framgår att det finns anledning att överväga om det är önskvärt att konkretisera styrningen av ESD eftersom brist på kunskap och stöd till lärare anses hindra arbetet med hållbar utveckling. Flera av respondenterna uttryckte att det finns goda möjligheter att skapa ett helhetsperspektiv för eleverna genom ämnesöverskridande samarbeten, men att chanserna för samarbeten begränsas av faktorer som tid, ekonomi och gemensam syn/intresse på skolan. Ett förtydligande i vilken utsträckning ESD bör tillämpas och på vilka sätt skulle kunna minska pressen på läraren och således förbättra elevernas förutsättningar att utveckla ett holistiskt hållbarhetstänk.

Med hänvisning till att majoriteten av respondenterna ansåg att skolans geografiska placering har betydelse för vad som inkluderas i utbildning för hållbar utveckling, ledes diskussionen in på frågan om på vilka sätt geografiska skillnader påverkar hur ESD bedrivs. I studien identifieras ett flertal geografiska faktorer som kan delas in i följande tre kategorier: fysiska-, socioekonomiska- och politiska skillnader. Beroende på hur dessa faktorer tas i beaktning av skola och lärare kan ESD både gynnas och missgynnas av geografin. Att geografin kan gynna ESD blev framförallt tydligt vid insikten av att fysiska skillnader påverkar vad som implementeras i utbildning för hållbar utveckling. Detta eftersom flera respondenter uttryckte att de ofta anpassade ESD till den lokala omgivningen och såg skolans geografiska placering som ett verktyg för att nå ut med budskap om hållbar utveckling. Tillsammans har enkätstudien och samtalsintervjuerna skapat en relativt jämn geografisk spridning i skolornas placering vilket medfört att det går att tyda skillnader mellan hur stadsskolor kopplar ESD till sin närmiljö jämfört med landsbygdsskolor. I stadsbelägna skolor beskrevs närheten till studiebesök hos exempelvis reningsverk eller museum och samarbeten med närliggande högskolor och universitet vara viktiga resurser vid implementering av ESD. I skolor på landsbygden betonades istället tillgången till skog, strand, vattendrag och jordbruk som fördelaktiga. En del respondenter hävdade att landsbygdsskolor har en fördel gentemot stadsskolor eftersom de tillgångar som beskrivs ovan för eleverna närmre sitt ursprung. Andra menade tvärtom, att hållbarhet diskuteras mer i stadsskolor och att elever där har lättare att se problemet utifrån en helhetssyn. Det går således att argumentera för att skolans geografiska placering också kan ses som ett hinder. Resultatet indikerar dock att lärare kan förbättra sin förmåga att konkretisera och synliggöra effekter av människans levnadssätt genom att knyta ESD till platser och fenomen som både de själva och eleverna kan relatera till. Denna iakttagelse överensstämmer med Elwoods (2004) argumentation om att elevers förmåga att kritiskt granska hur ohållbara förhållanden framträder på olika platser förbättras om utbildning och livserfarenheter kopplas samman. Genom att exemplifiera hur människans behov av energi påverkar vattennivån i sjön eleverna badar i, eller hur utsläpp av kemikalier påverkar djurlivet i skogen de rör sig i sätts ämnet i en kontext som underlättar förståelsen av hållbart agerande. På så sätt går det att motarbeta den bild Sandell et al., (2005, s. 60) målar upp av hållbar utveckling som något övermäktigt och utom räckhåll.

Det är inte möjligt att uttala sig om ifall stadsskolor eller landsbygdsskolor har större engagemang eller ger bättre stöd för att utveckla sin utbildning om hållbarhet. Däremot går det att se skillnader i vad lärare inkluderar i ämnet och hur det läggs fram till eleverna, vilket

för oss in på den socioekonomiska faktorn. I vilken grad elever är mottagliga för ESD och hur de ser på betydelsen av sitt eget bidrag kan nämligen kopplas till socioekonomiska skillnader. Detta eftersom studien antyder att elevers tidigare erfarenheter och vad de får med sig hemifrån påverkar deras syn på hållbar utveckling, vilket överensstämmer med Elwood (2004). Av resultatet framgår att de lärare som angav att deras skola låg ett socioekonomiskt utsatt område till viss del upplevde det som ett hinder vid implementering av ESD. Det grundade sig i att elevgrupper med exempelvis utbredd missbruksproblematik eller invandrarbakgrund inte fick med sig grundläggande värderingar om betydelsen av att leva och verka hållbart hemifrån. Enligt Björling och Fredriksson (2018) är det en nödvändighet att förstå och beskriva vem som gynnas respektive missgynnas av olika förändringar i samhället för att kunna nå en mer rättvis och långsiktigt hållbar samhällsutveckling. Att elever med olika bakgrund har olika förutsättningar att bli medvetna samhällsmedborgare framhäver vikten av att skolan är en plats där kunskaper om hållbarhet och likvärdighet sprids. Det ställer också krav på att lärare formar ESD efter olika elevgruppers nivåer och ser till att olika perspektiv synliggörs.

En förutsättning för att lärare ska nå upp till de krav som ställs på implementeringen av hållbar utveckling är att skolans organisering och ledning erbjuder stöttning och kompetensutveckling. Det är därför relevant att reflektera över hur politik kan vara en faktor till att ESD skiljer sig åt geografiskt. Tidigare forskning visar en stark sammankoppling mellan ESD och politik såväl globalt som nationellt och regionalt (Knutsson, 2011; Sandell et al., 2005). I likhet med Fredriksson et al. (2020) visar vår studie att skolsystemets uppbyggnad har betydelse för hur vad lärare inkluderar i begreppet hållbar utveckling och hur de implementerar ESD. Av sättet flera respondenter resonerade kring utmaningar kopplat till tolkningsfriheten av ESD framstod decentraliseringen av den svenska skolan som ytterligare en faktor till att arbetet med ESD kan skilja sig geografiskt. Enligt Knutsson (2011, s. 195) kan detta förklaras med att resurser fördelas olika mellan skoldistriktet vilket gör att förutsättningarna att arbeta med ESD varierar beroende på var i landet läraren arbetar. Det blir sålunda upp till den enskilda kommunen att medla mellan olika aktörers intressen om i vilken utsträckning ESD bör implementeras. Resultatet blir, som Bonnet (2002, s. 11) uttrycker det, att idén om hållbar utveckling som något alla kan ansluta sig till hamnar i kläm. Detta då lärare som arbetar i kommuner där ESD inte prioriteras exempelvis får mindre stöttning att utveckla sin kompetens inom ESD även om intresset att arbeta med hållbar

utveckling finns hos den enskilda läraren. Lärare har således olika förutsättningar att lyckas i sin undervisning om hållbar utveckling vilket, enligt (Gustafsson et al., 2015) resulterar i att det inte går att garantera att elever får likvärdig utbildning i ämnet. Bilden av att det svenska skolsystemet bidrar till att ESD blir ojämlik understöds av att flera av studiens respondenter uttryckte en önskan om tydligare riktlinjer på nationell nivå. Även Breiting och Wickenbergs (2010) visar i sin studie att decentraliseringen försvårar möjligheterna att upprätthålla en god kvalitet på ESD eftersom det bland annat saknas ett gemensamt fortbildningssystem. Med hänvisning till Bengtsson och Östman (2013) går det dock att ställa sig frågan om ett begrepp som upprepade gånger kritiserats för att vara tvetydligt och flerdimensionellt egentligen kan bidra till homogenisering och harmonisering av ett utbildningssystem.

5.1 Vidare forskning

Hållbar utveckling ett ständigt aktuellt ämne och till följd av begreppets omfattning finns det mängder av perspektiv, angreppsvinklar och fenomen att undersöka vidare. Även om den här studien antyder att geografiska skillnader har inverkan på ESD har urvalsmetod och låg svarsfrekvens hindrat möjligheterna att generalisera resultatet till hela populationen. För att få en mer verklighetstrogen bild av geografins inverkan på ESD i Sverige skulle det i vidare forskning vara intressant att genomföra samma studie i en större kontext med fler respondenter och geografiska områden. Något som uppkommit i studien, men som inte kunnat följas upp är diskussionen om tillgången till virtuella rum. Studier om hur relevansen i geografiska skillnader påverkas av att dagens unga lever i en sammanflätad värld med tillgång till flera digitala kunskapsbanker välkomnas därmed. Vidare har ett flertal geografiska dimensioner fallit bort då studien avgränsats till jämförelser mellan stad och land. I framtida studier finns därmed utrymme att utveckla förhållandet mellan geografi och ESD genom att inkludera fler dimensioner. Det kan exempelvis göras genom att undersöka om de geografiska faktorer som belysts i studien förhåller sig på samma sätt i andra länder.

Då studien i fråga enbart utgår från ett lärarperspektiv hade det slutligen varit givande att genomföra liknande studier ur ett elevperspektiv. Detta för att undersöka om det även går se mönster mellan vad elever inkluderar i begreppet utifrån olika geografiska kontexter.

6. Slutsatser

Studien syftar till att undersöka geografins inverkan på utbildning för hållbar utveckling genom att studera hur högstadielärare förstår begreppet hållbar utveckling, hur de omsätter det i utbildning samt hur ESD skiljer sig åt i stad och land. För att uppfylla studiens syfte formulerades följande frågeställningar: Vad inkluderar högstadielärare i begreppet Hållbar Utveckling? Hur implementerar högstadielärare Hållbar utveckling i sin undervisning? På vilka sätt påverkar geografiska skillnader hur utbildning för hållbar utveckling bedrivs i skolan?

Studien visar att högstadielärares syn på hållbar utveckling i hög utsträckning bottenar i Brundtlandsrapportens definition. Samtidigt framgår det att begreppets omfattning ger utrymme att lägga in egna värderingar och tolkningar i förståelsen av begreppet. Vad högstadielärare inkluderar i begreppet hållbar utveckling varierar därmed något utifrån faktorer som ålder, ämnesdisciplin, skolorganisation och geografiskt sammanhang. Därutöver framgår att lärarens förmåga att inkludera nya dimensioner och nivåer i begreppet är beroende av ett personligt intresse då kompetensutveckling inom området i synnerhet läggs på den enskilda läraren.

Även vid implementering av ESD hamnar högstadielärarnas egna intresse i fokus då det ofta styr hur utbildning för hållbar utveckling utformas. Vidare tyder studien på att implementering av ESD också påverkas av skolans organisation och styrning samt vad eleverna själva efterfrågar. Implementeringen skiljer sig således mellan olika ämnesdiscipliner, elevgrupper och skolor.

Slutligen påvisar studien att geografiska faktorer som fysiska-, socioekonomiska- och politiska skillnader kan påverka hur ESD bedrivs i skolan. Detta då lärarna i hög grad förankrar sin undervisning till skolans geografiska kontext genom att relatera ESD till platser och situationer som eleverna har egna kopplingar till.

Studien ger insikt i att det finns ett brett utbud av studier kring begreppen hållbar utveckling och ESD. Vårt bidrag till forskningsfältet har varit att fylla en kunskapslucka kring hur den geografiska kontexten kan påverka ESD och vara en betydelsefull spelare i ekvationen. Trots att vägen är lång, ser vi ljus på att det finns goda möjligheter att forskning om ESD leder oss mot en mer hållbar framtid.

7. Referenser

- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund : Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.*
- Bengtsson, S., & Östman, L. (2013). Globalisation and education for sustainable development: Emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 19(4), 477-498. DOI: [10.1080/13504622.2012.709822](https://doi.org/10.1080/13504622.2012.709822)
- Björling, N., & Fredriksson, J. (2018). Relationer mellan stad och land i det regionala stadslandskapet.
<https://www.mistraurbanfutures.org/sites/mistraurbanfutures.org/files/bjorling-fredriksson-report-2018-1.pdf>
- Björneloo, I., & Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. (2004). *Från raka svar till komplexa frågor : En studie om premisser för lärande för hållbar utveckling* (IPD-rapporter, 2004:09). Göteborg: Univ., Inst. för pedagogik och didaktik. Hämtad från GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/22994>
- Bonnett, M. (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20. DOI: [10.1080/13504620120109619](https://doi.org/10.1080/13504620120109619)
- Borg, C. (2011). Utbildning för hållbar utveckling ur ett lärarperspektiv — Ämnesbundna skillnader i gymnasieskolan (Licentiatuppsats). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:434482/FULLTEXT01.pdf>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Breiting, S., & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9-37. DOI: [10.1080/13504620903533221](https://doi.org/10.1080/13504620903533221)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* (2. Uppl.). Malmö: Liber AB.
- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont : Sammanhang, kompetenser och samarbete.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för fysik, Naturvetenskapliga fakulteten. Hämtad från GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/36061>
- Cars, M., & West, E. (2015). Education for sustainable society: Attainments and good practices in Sweden during the United Nations Decade for Education for Sustainable Development (UNDESD). *Environment, Development and Sustainability*, 17(1), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10668-014-9537-6>

- Corney, G., & Reid, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 33-54. DOI: [10.1080/13504620601122632](https://doi.org/10.1080/13504620601122632)
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401-428. DOI: [10.1080/09644019608414280](https://doi.org/10.1080/09644019608414280)
- Drolet, J. (2015) Disasters in Social, Cultural and Political Context. International encyclopedia of the social & behavioral sciences (2nd ed. Vol. 6) (pp. 478–484). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.28060-4>
- Elwood, S. (2004). Experiential Learning, Spatial Practice, and Critical Urban Geographies. *Journal of Geography (Houston)*, 103(2), 55-63. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221340408978576>
- Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: The implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. DOI: [10.1080/13504622.2021.1921113](https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113)
- Fredriksson, U., Kusanagi, K., Gougoulakis, P., Matsuda, Y., & Kitamura, Y. (2020). A Comparative Study of Curriculums for Education for Sustainable Development (ESD) in Sweden and Japan. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(3), 1123. <https://doi.org/10.3390/su12031123>
- Gustafsson, P., Engström, S., & Svenson, A. (2015). Teachers' View of Sustainable Development in Swedish Upper Secondary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167: 7–14 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.635>
- Halcomb, E. (2019). Mixed methods research: The issues beyond combining methods. *Journal of Advanced Nursing*, 75(3), 499-501. DOI: <https://doi.org/10.1111/jan.13877>
- Halcomb, E., & Andrew, S. (2009). Practical considerations for higher degree research students undertaking mixed methods projects. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2), 153-162. DOI: <https://doi.org/10.5172/mra.3.2.153>
- Jickling, B., & Wals, A. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the era of global development historical legacies and contemporary approaches* (Gothenburg studies in educational sciences, 315). Hämtad från GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/27936/gupea_2077_27936_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kraftl, P., Andrews, W., Beech, S., Ceresa, G., Holloway, S., Johnson, V., & White, C. (2022). Geographies of education: A journey. *Area (London 1969)*, 54(1), 15-23.

- Sandell, K., Öhman, J., Östman, L., Billingham, R., & Lindman, M. (2005). *Education for sustainable development : Nature, school and democracy*.
- Schultz, P. (2011). Conservation Means Behavior. *Conservation Biology*, 25(6), 1080-1083. DOI: <http://www.jstor.org/stable/41315395>
- Skolinspektionen (2019) Schools' work on education for sustainable development – Summary. No: 2019:5616. DOI: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/lhu/schools-work-on-education-for-sustainable-development-summary.pdf>
- Skolverket (2004). Hållbar utveckling i skolan - miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654619/1553957624748/pdf925.pdf>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Upplaga 1 ed.). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: An empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307-327. DOI: [10.1080/02635140701535067](https://doi.org/10.1080/02635140701535067)
- Sund, P., & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development - a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772-794. DOI: [10.1080/13504622.2020.1754341](https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341)
- Tillväxtverket (2020). Staden och landsbygder - Forskning, fakta och analys. Pub.nr: 0343. <https://tillvaxtverket.se/download/18.6855bfcf184896002ffba7/1668765848016/Rapport%20Städer%20och%20landsbygder%20December%202020.pdf>
- Uitto, A., & Saloranta, S. (2017). Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7(1), 8.
- UNESCO (2021) ESD for 2030 toolbox: priority action areas. Tillgänglig online: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox/priorities#paa5> (hämtad 2023-05-23)
- UNESCO (2013) “Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development (Report)”. *Journal of education for sustainable development*, 7(1), pp. 135–136.
- UNESCO (2014). Shaping the Future We Want. In the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014); Final Report; UNESCO: Paris, France, 2014; Tillgänglig online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302> (hämtad 2023-04-12)
- Utbildning för hållbar utveckling (2004). Att lära för hållbar utveckling. (SOU 2004:104). Stockholm: XBS Grafisk Service

- Walshe, N. (2013). Exploring and developing student understandings of sustainable development. *Curriculum Journal (London, England)*, 24(2), 224-249.
Tillgänglig online: <https://bera-journals-online-library-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/09585176.2013.781388>
- Waters, J. (2012). Geographies of International Education: Mobilities and the Reproduction of Social (Dis)advantage. *Geography Compass*, 6(3), 123–136.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3.rd ed.).
- WWF (u.å.) [Online] tillgänglig via: <http://www.wwf.se/omwwf/historik/1122850-ww-fs-h>
(Hämtad 2023-05-15)
- Öhman, M., & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 8(1), 59.

8. Bilagor

Bilaga 1. Enkätfrågor

Fråga 1. Kön

- Kvinna
- Man
- Annat
- Vill inte uppge

Fråga 2. Hur gammal är du?

- 20–29 år
- 30–39 år
- 40–49 år
- 50–59 år
- 60+ år

Fråga 3. Hur många år har du varit yrkesverksam inom läraryrket?

- 5 år eller mindre
- 6–10 år
- 11–19 år
- 20–29 år
- 30–39 år
- 40+ år

Fråga 4. Vilka ämnen undervisar du i? (Det är möjligt att fylla i flera alternativ)

- Samhällsorienterade ämnen
- Naturorienterade ämnen
- Matematik
- Språk
- Hem- och konsumentkunskap
- Estetiska ämnen
- Slöjd
- Idrott

Fråga 5. Vilket/vilka ämnen är du behörig att undervisa i? (Det är möjligt att välja flera alternativ)

- Samhällsorienterade ämnen
- Naturorienterade ämnen
- Matematik
- Språk
- Hem- och konsumentkunskap
- Estetiska ämnen
- Slöjd
- Idrott

- Jag är inte formellt behörig

Fråga 6. Nedan följer ett antal alternativ som kan användas för att definiera olika geografiska områden i samhället. I vilket av följande område ligger skolan du arbetar på?

- Storstad (*Områden med minst 200 000 människor i centralorten*)
- Förort (*Tätort som varken är stadsmiljö eller landsbygd, men som avgränsar till en större stadsregion*)
- Tätort (*Tätbebyggd ort med fler än 200 invånare. Till tätorter räknas även området inom 5 minuters bilresa från tätorten*)
- Landsbygd (*Områden som ligger 5–45 minuters bilresa från tätorter med mer än 3 000 invånare*)
- Glesbygd (*Stora sammanhängande områden med gles bebyggelse och långa avstånd till sysselsättning och service*)

Fråga 7. (Öppen fråga) Vad betyder hållbar utveckling för dig? (Beskriv med dina egna ord)

Fråga 8. På min skola arbetar vi aktivt med att eleverna ska få kunskap om hållbar utveckling.

- Stämmer helt
- Stämmer delvis
- Stämmer varken bra eller dåligt
- Stämmer inte
- Stämmer inte alls
- Vet inte

Fråga 9. På min skola arbetar vi aktivt med att göra vår egen verksamhet hållbar.

- Stämmer helt
- Stämmer delvis
- Stämmer varken bra eller dåligt
- Stämmer inte
- Stämmer inte alls
- Vet inte

Fråga 10. På min skola framhävs betydelsen av att koppla hållbar utveckling till lokalt engagemang genom:

- Studiebesök
- Samarbete med företag och/eller organisationer i närområdet
- Friluftsdagar
- Praktiska moment (exempelvis plantering, återvinning etc.)
- Skoluppgifter kopplade till den lokala omgivningen
- Vi kopplar inte till lokala engagemang
- Annat

Fråga 11. Lärarna på min skola har fått tillräcklig fortbildning i frågor som rör hållbar utveckling.

- Stämmer helt
- Stämmer delvis

- Stämmer varken bra eller dåligt
- Stämmer inte
- Stämmer inte alls
- Vet inte

Fråga 12. Jag känner att jag besitter tillräcklig kunskap för att ge mina elever förutsättningen att förstå hållbar utveckling utifrån följande samhällsnivåer.

(mycket obekvämt - obekvämt - neutral - bekvämt - mycket bekvämt)

- Global nivå
- Nationell nivå
- Lokal nivå
- Individuell nivå

Fråga 13. Brukar du ta inspiration från eller använda dig av exempel från din egna omgivning vid undervisning om hållbar utveckling?

- Ja
- Ibland
- Nej
- Vet inte

Fråga 14. (Öppen fråga) Hur anser du att man kan på bästa sätt använda utbildning som ett verktyg för att uppnå ett hållbart samhälle?

Fråga 15. Hållbar utveckling är ett begrepp som kan ses utifrån 3 dimensioner: social/kulturell-, ekonomisk- och miljömässig. I vilken utsträckning känner du dig bekväm i att undervisa inom respektive dimension?

(mycket obekvämt - obekvämt - neutral - bekvämt - mycket bekvämt)

- Social/kulturell
- Ekonomisk
- Miljömässig

Fråga 16. Anser du att det är relevant att ställa de tre dimensionerna (social, ekonomisk & miljömässig) i relation till varandra, det vill säga, hur de påverkar varandra?

- Ja
- Till viss del
- Nej, de är separata och påverkar inte varandra
- Vet inte

Fråga 17. Anser du att någon av de tre dimensionerna är viktigare att lyfta fram än de andra?

- Den sociala/kulturella dimensionen
- Den ekonomiska dimensionen
- Den miljömässiga dimensionen
- Alla tre dimensioner är lika viktiga
- Vet inte

Fråga 18. Jag tycker det är relevant att inkludera ett hållbarhetsperspektiv inom de ämnen jag undervisar i.

- Stämmer helt
- Stämmer delvis
- Stämmer varken bra eller dåligt
- Stämmer inte
- Stämmer inte alls
- Vet inte

Fråga 19. (Öppen fråga) Tror du att din skolans geografiska placering har betydelse för vad ni (skolans lärare) inkluderar i undervisningen av hållbar utveckling? Om JA, på vilket sätt?

Bilaga 2. Intervjuguide

1. Inledande frågor

1. Kan du ge en kort presentation av dig själv och din bakgrund som lärare?
 - *Hur länge har du varit yrkesverksam?*
 - *Vilka ämnen undervisar du i?*
 - *Ingick Hållbar Utveckling i din lärarutbildning? I vilken utsträckning?*
2. Kan du berätta kort om skolan du jobbar på?
 - *I vilket geografiskt område ligger skolan (hänvisning till enkät-alternativen)?*
 - *Vilka elever går på skolan? Elevernas/föräldrarnas socioekonomiska bakgrund (Föräldrarnas utbildningsnivå), Invandringsbakgrund?*
 - *Varifrån kommer eleverna? Kommer de från närliggande områden eller mer utspridda/lång resetid?*
3. Vad har du för relation till hållbar utveckling?
 - *Är du intresserad av hållbar utveckling?*
 - *Engagerar du dig i frågor kopplade till hållbar utveckling privat? Exemplifiera!*

2. Hållbar utveckling som begrepp

1. Vad är din kunskap om hållbar utveckling och vad innebär begreppet för dig?
 - *Om du skulle beskriva begreppet för någon annan, hur skulle du formulera dig då?*
 - *Vilka aspekter av hållbar utveckling inkluderar du vid beskrivning av begreppet?*
 - *Varifrån skulle du säga att du fått denna kunskap?*
2. Har du genomgått någon form av fortbildning (kompetensutveckling) med koppling till hållbar utveckling?
 - *Är det pga. Eget intresse? Eller obligatoriskt från skolan?*
3. Hur ser du på relationen mellan de olika dimensionerna (social, ekonomisk och ekologisk) av begreppet hållbar utveckling?
 - *Någon som du anser är viktigare? Varför?*
 - *Hänger de ihop? Konkretisera!*
 - *Finns det spänningar / konflikter mellan de olika dimensionerna?*

3. Utbildning för hållbar utveckling

1. Hur blir hållbar utveckling synligt i din undervisning?
 - Är det i specifika ämnen/samtliga av dina undervisningsämnen?
 - Betonas någon av dimensionerna mer i ditt ämne? På vilket sätt? Varför?
 - Upplever du att dina egna intressen påverkar vilka aspekter av hållbar utveckling som betonas eller hur begreppet diskuteras med eleverna?
 - Vad anser du är viktigt för eleverna att ta med sig vad gäller hållbar utveckling inför framtiden? Varför?
2. Skulle du säga att det finns ett gemensamt arbetssätt att undervisa om Hållbar Utveckling på din skola?
 - Drivkraft/engagemang
 - Hur ser kommunikationen mellan olika arbetslag ut på din skola gällande ESD?
 - Förekommer diskussioner inom/mellan arbetslagen om hur ni arbetar med HU?
 - Jobbar ni ämnesöverskridande med hållbar utveckling?
3. Vilka typer av kunskaper och färdigheter har varit i fokus i din skolas arbete med eleverna och varför har dessa kunskaper och färdigheter varit viktiga att arbeta med?
(specifikt kopplat kring arbetet med hållbar utveckling)
4. Vilken roll tycker du utbildning spelar för att uppnå hållbar utveckling?
 - Hur ser du på din roll som informatör av begreppet?
 - Känner du att du har möjlighet att påverka eleverna och deras sätt att leva med din undervisning? Ge exempel.
5. Känner du dig bekväm med att undervisa om hållbar utveckling? Varför / Varför inte?
 - Finns det någon del av hållbar utveckling, (ex, social, ekonomisk, ekologisk) som du känner dig mindre bekväm att undervisa om?
6. Upplever du att det är lätt eller svårt att undervisa om hållbar utveckling?
 - Vad är det som gör att du känner så? Utveckla!
7. Vilka utmaningar/drivkrafter finns för att undervisa om hållbar utveckling enligt dig?
8. Finns det något i din undervisning om hållbar utveckling som du skulle vilja ändra på?
 - Om ja, på vilket sätt?
9. Skulle du säga att din undervisning om hållbar utveckling har förändrats under dina år som lärare?
 - På vilket sätt och varför?
 - Tror du den kommer fortsätta att förändras?
10. På vilket sätt anser du att utbildning för hållbar utveckling på din skola skulle kunna utvecklas? Exemplifiera!

4. Geografiska faktorer och skillnader kopplat till skolans lokalisering

1. Har din skolans geografiska placering betydelse för vad du inkluderar i undervisning om hållbar utveckling?
 - Spelar det någon roll att skolan ligger på landsbygden/i en stad?
 - På vilka sätt spelar det roll? Kan du ge exempel?

2. Synliggör du olika geografiska perspektiv i din undervisning om hållbar utveckling?
- *Exempelvis genom att sätta hållbar utveckling i lokala/globala sammanhang?*
3. Finns det något specifikt kopplat till skolans lokala situation/område som du ser som användbart för eleverna att få inkluderat i sin undervisning? Exemplifiera!
4. Upplever du att ni på er skola arbetar med Hållbar utveckling på ett sätt som eleverna aktivt kan relatera till i sin vardag?

Avslutande frågor

Har du något mer du känner att du vill dela med dig av inom områdena vi pratat om idag?
Har du möjlighet att sätta oss i kontakt med andra lärare som skulle kunna vara intresserade av att medverka i en intervju?