



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hållbar utveckling i svensk undervisning

*En kvalitativ studie om hållbar utveckling i den svenska skolan med fokus på ämneslärare inom NO- och SO-kunskap i grundskolan årskurs 7-9.*

Examensarbete för kandidatprogrammet i Globala Studier, 15hp

Bachelors Thesis in Global Studies

---

Författare:	Ronia Ekman Ekeroth
Program och kurs:	Kandidatprogrammet i Globala Studier, GS1511
Termin:	Vårterminen 2022
Handledare:	Annica Kronsell

## Abstract

The purpose of this study is to contribute with an understanding and knowledge of how teachers in primary school, grades 7-9, and subject teachers in science studies and social study subjects, understand and interpret the term sustainable development and also how they experience that Agenda 2030 and the Global Goals is reflected in teaching. Sustainable development is an important goal to achieve in order to prevent the global environmental issues we experience today. Previous research has shown that the concept of sustainable development is hard to understand in many other areas, which is why this study focuses on teachers who educate the future generation. In order to do so, this qualitative study uses semi-structured interviews to bring forward the teacher's perspective on the issue which is then analyzed with the help of a thematic analysis. With the help of environmental ethics as the theoretical framework, I analyze the material and present it under themes and sub-themes. Environmental ethics has a couple of subcategories which will also work as some of the themes in this study, together with other themes that appeared during the thematic analysis. The main result shows that many teachers have some understanding of what sustainable development is, but not how to incorporate the term into their teaching. This is problematic because many researchers argue that it is important to incorporate sustainability in the education for the younger generation. The lack of knowledge is arguably mainly because of the lack of education about sustainable development for the teachers themselves, and also because the main focus on sustainable development is on the ecological dimension. This result in the other two dimensions, the economic and social dimension, being excluded.

**Keywords:** Environmental Ethics, Swedish education, Sustainable development, Agenda 2030, Global Studies.

## Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	5
1.1. Syfte & Forskningsfrågor.....	7
1.1.1. Forskningsfrågor.....	8
2. Avgränsning.....	8
3. Ämnesrelevans.....	9
4. Tidigare Forskning.....	9
5. Teoretiska Utgångspunkter.....	11
5.1. Miljöetik.....	11
5.1.1. Natursyn.....	12
5.1.2. Agentskap.....	13
5.1.3. Egenvärde.....	14
5.1.4. Moralisk status.....	15
6. Metod.....	16
6.1. Metodologi & Urval.....	17
6.2. Empirisk metod.....	18
6.2.1. Intervjuguide.....	19
6.3. Analytisk metod.....	20
7. Etiska ställningstaganden.....	22
8. Resultat & Analys.....	22
8.1. Tema 1: Natursyn.....	22
8.2. Tema 2: Agentskap.....	24
8.3. Tema 3: Egenvärde.....	26
8.4. Tema 4: Moralisk status.....	29
8.5. Tema 5: Okunskap om vad hållbar utveckling är.....	31
8.5.1. Deltema 1: Ekologiska dimensionen tar över.....	34
8.5.2. Deltema 2: Agenda 2030.....	36

9. Diskussion & Slutsats .....	36
10. Bilagor.....	39
11. Källförteckning .....	42

## 1. Bakgrund

Studien undersöker hur hållbar utveckling får ta plats i den svenska skolan samt hur lärare förstår och tolkar begreppet. Studien riktar in sig på ämneslärare i NO- och SO-kunskap i årskurs 7-9 eftersom det är viktigt att begreppet implementeras i ämnen som relaterar väl till de dimensioner vilka ingår i hållbar utveckling. Hållbar utveckling är ett begrepp där den mest använda definitionen är den från den så kallade Brundtlandsrapporten från år 1987 vilken lyder; ”En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (WCED, 1987, s.41). Hållbar utveckling inkluderar tre dimensioner, ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet och det gäller att alla dimensionerna är i balans för att kunna uppnå hållbar utveckling (Murphy, 2012, s.15). Ett antal år efter Brundtlandsrapporten, och flertalet sammankomster senare, samlades världens ledare igen för att sammanställa globala mål vilka är ämnade att eliminera fattigdom, krig och konflikter. Agenda 2030 (Regeringskansliet, 2018, s.2) är en handlingsplan där de berörda parterna ska, genom 17 mål och 169 delmål, och med hjälp av ett globalt partnerskap, förverkliga alla människors mänskliga rättigheter och skydda planeten från att förstöras. I Agenda 2030 finns delmål 4.7 vilket specificerar att hållbar utveckling ska implementeras i utbildningen:

Senast 2030 säkerställa att alla studerande får de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja en hållbar utveckling, bland annat genom utbildning för hållbar utveckling och hållbara livsstilar, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främjande av en kultur av fred, icke-våld och globalt medborgarskap samt värdesättande av kulturell mångfald och kulturens bidrag till hållbar utveckling (Regeringskansliet, 2018, s.16).

Ytterligare ett delmål i Agenda 2030 är mål nummer 13.3 som lyder:

Förbättra utbildningen, medvetenheten och den mänskliga och institutionella kapaciteten vad gäller begränsning av klimatförändringarna, klimatanpassning, begränsning av klimatförändringarnas konsekvenser samt tidig varning (Regeringskansliet, 2018, s.25).

I båda dessa globala mål ska utbildning förbättras och de studerande ska få kunskaper om vad hållbar utveckling är och hur deras livsstilar påverkar omvärlden, men det står inte specifikt hur dessa mål kan uppnås. Hållbar utveckling som koncept har blivit presenterat som en handlingsledande princip för beslutsfattare världen över och ger oss ett svar på de antropogena

miljöproblemen som hotar våra planetära system. Vad som däremot är oroväckande är att det finns flertalet olika tolkningar och definitioner av begreppet vilket gör det svårt att implementera i samhällets olika system (Howard-Jones m.fl., 2021, s.1660; Hugé m.fl., 2013, s.187-188).

Curren och Metzger (2017, s.39) anser att utbildningsinstitutioner har en betydande funktion för att sprida kunskap om hållbarhet och hur hållbar utveckling kan uppnås. Även om hållbarhet nämns i de nationella standarderna inom utbildningen, saknas det ändå förutsättningar för att en utbildning om hållbar utveckling ska förekomma. Curren och Metzger fortsätter att argumentera för att bland annat de amerikanska pedagogerna inte är utbildade nog för att undervisa om hållbar utveckling vilket således leder till att okunskap om hållbarhet också är ett hinder för att åstadkomma hållbar utveckling. De antropogena klimatförändringarna vi ser idag är en verklighet som ingen kan undkomma. Eftersom klimatförändringarna är ett interdisciplinärt problem är det därför viktigt att undervisningen om hållbar utveckling och miljön finns implementerad i skolans många olika ämnen, från vetenskap till politik till samhällsvetenskap (Elshof, 2011, s.15). Vilket gör det relevant att undersöka hur begreppet tolkas av ämneslärare i NO- och SO-kunskap i årskurs 7-9 i den svenska skolan.

Erik Assadourian (The Worldwatch Institute, 2010, s.55-56) skriver att utbildningen måste orientera mot hållbarhet för att lyckas med ett skifte från nutida ohållbara samhällsstrukturer. Vanor och värderingar är sådana ting som för det mesta formas under barndomen och Assadourian anser således att undervisning har en transformativ effekt för att förändra sämre vanor till hållbara sådana. Att använda sig av skolan och utbilda lärare inom hållbarhet och lägga till hållbar utveckling i läroplanen menar Assadourian är viktigt för att vägleda mänskligheten mot mer hållbara kulturer. Även i en rapport skriven av Ministry of Education (2017, s.6) framställs det att det är under utbildningstiden som människan lär sig om perspektiv och värderingar som bistår och motiverar människan att söka en hållbar livsstil. Om undervisningen kan omskolas till ett fokus på hållbarhet kommer åtaganden för hållbar utveckling att vara naturligt för människor och således både uppfylla delmål 4.7 och 13.3, men också bidra till människors och planetens hållbarhet (UNESCO, 2020, s.14).

Gardiner m.fl. (2010, s.vii, 84) anser att det är mot en bakgrund av fortsatta klimatförändringar som det tydliggörs att det saknas tillräckliga åtgärder för att hantera de globala miljöproblemen. Detta gäller både de anpassningsåtgärder som utvecklingsländerna bör implementera, samt de begränsningar som krävs i den utvecklade världen. Enligt författarna väcker detta en tydlig

etisk fråga där passiviteten av åtgärder mot klimatförändringar som den utvecklade världen bidragit till resulterar i en försummelse av det övergripande ansvaret och etiska överväganden. Vidare anser de att det finns en fördel med att se på de globala miljöproblemen som moraliska problem eftersom detta för dem in i områden såsom diskussion och deltagande. De reflekterar över att om de globala miljöproblemen inte är ledningsproblem som regeringar eller experter kan lösa åt oss, blir problemen istället etiska sådana, och något som vi alla kan ta hänsyn till och lösa, både som politiska aktörer och som moraliska agenter.

Skolverket (2002, s.5-6, 137) har genomfört en kartläggning om hur miljöundervisning och undervisning för hållbar utveckling implementerats i den svenska skolan efter att utbildningsministrarna sammanställt Hagadeklarationen år 2000. Hagadeklarationen är en fortsättning på Agenda 21, vilken nu har övergått till de globala målen, för utbildning i Östersjöregionen och menar på att det krävs grundläggande kunskap inom alla områden av alla människor för att uppnå hållbar utveckling. Kartläggningen som Skolverket genomförde år 2001 visade på att undervisning om hållbar utveckling inte slagit igenom i skolorna eftersom många lärare inte visste hur de skulle implementera hållbar utveckling i deras undervisning. Ytterligare anledningar till varför hållbar utveckling inte implementerats i skolan visades bero på att det då fanns en mindre uppmärksamhet i samhällsdebatten kring miljöfrågorna, men också på grund av att miljö var ett mindre prioriterat perspektiv hos myndigheterna.

Idag genomsyrar hållbar utveckling kursplanerna teoretiskt och enligt "Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet" (Lgr11, 2019, s.4) ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur vårt sätt att leva påverkar miljön och hur vi således kan bidra till hållbar utveckling. Men flertalet forskare, bland annat Hugé m.fl. (2013, s.187), diskuterar att begreppet hållbar utveckling är ett svårtolkat och förvirrande koncept. Skolverket redogör också för att begreppet är väldigt komplext och att det inte heller är lätt att definiera vad utbildning för hållbar utveckling egentligen innebär, vilket också synliggörs i skolverkets kartläggning från 2001 där flertalet lärare rapporterade att de inte har en relevant utbildning om hållbar utveckling (Skolverket, 2002, s.133, 138; Lgr11, 2019, s.1).

### 1.1. Syfte & Forskningsfrågor

Till följd av bakgrunden är syftet med arbetet att bidra med förståelse och kunskap till hur lärare upplever att hållbar utveckling och Agenda 2030 får ta plats i undervisningen med fokus på årskurs 7-9 och ämneslärare inom NO- och SO-kunskap. Eftersom begreppet hållbar utveckling är svårtolkat i många andra arbetsområden är det därför viktigt att undersöka hur

lärarna också tolkar begreppet hållbar utveckling, för att därefter undersöka hur de upplever att hållbar utveckling får ta plats i undervisningen.

### 1.1.1. Forskningsfrågor

Arbetets syfte uppfylls genom att besvara följande frågeställning:

- Hur upplever lärare att hållbar utveckling och Agenda 2030 får ta plats i undervisningen?

För att besvara huvudfrågan krävs förståelse kring hur lärare förstår begreppet hållbar utveckling vilket leder oss till följande underfråga:

- Hur förstår och tolkar lärare begreppet hållbar utveckling?

## 2. Avgränsning

Jag har i denna studie valt att avgränsa mig till ämneslärare i Västra Götalandsregionen. Anledningen till varför studien inte innefattar lärare utanför Västra Götalandsregionen är för att ett bekvämlighetsurval har skett då min första kontakt med respondenterna var via en före detta lärare till mig. Studien kan således ha en nationell inramning men till följd av bekvämlighetsurvalet samt arbetets tidsbegränsning valdes lättillgängliga respondenter i närområdet. Till följd av bekvämlighetsurvalet samt snöbollsurvalet som skett, har studien också fått en undermedveten specifik fokus på lärare inom montessoripedagogiken. Eftersom studien ämnar undersöka lärare från den svenska skolan och deras förhållningssätt på begreppet hållbar utveckling har jag valt att fokusera på ämneslärare i NO- och SO-kunskap. Detta eftersom jag anser att det är viktigt att få en helhetsbild från de två breda ämnena. Genom att fråga lärare inom geografi, religion, historia och samhällsvetenskap, och även få in perspektiv från den naturvetenskapliga sidan, gör det att studien blir bred men ändå med en specifik fördjupning och avgränsning. Eftersom begreppet hållbar utveckling innefattar ekonomiska, sociala och ekologiska dimensioner är det också en anledning till varför just NO- och SO-lärare har blivit studiens fokus. Till följd av de nationella och internationella styrdokumenterna som har använts i studien har ingen specifik avgränsning skett när det gäller de årtal som materialet publicerades. Eftersom den senaste kursplanen blev skriven år 2011 har detta däremot blivit en typ av avgränsning när det kommer till publikationer från svenska studier om den svenska skolan. Jag har med hänsyn till detta också frågat lärare om deras upplevelse kring om det skett en förändring i hållbarhetsundervisningen för att kunna få en typ av utveckling av skolans generella miljö- och hållbarhetsundervisning.

### 3. Ämnesrelevans

Studien genomförs inom forskningsfältet Globala Studier och relaterar väl till fältet, framförallt när det kommer till studiens tvärvetenskaplig ansats till hur begreppet hållbar utveckling implementeras i samhällsstrukturer såsom i utbildningen. Globala Studier är ett tvärvetenskapligt fält som försöker förstå världen genom att undersöka olika perspektiv och berör bland annat hållbarhet, rättvisa, internationella relationer, ekonomi och globalisering. Studien undersöker hur hållbar utveckling får ta plats i skolan och vissa lärares undervisning. Detta anses vara viktigt då det är i skolan som de unga och framtida generationer ska få aktuell information om miljön och deras egna framgång i antropocen. Detta ger studien en stark koppling till ämnet Globala Studier och med min studie kring hur hållbar utveckling introduceras till framtida generationer önskar jag bidra med förståelse för hur lärare tolkar begreppet samt hur lärare tycker att hållbar utveckling får ta plats i undervisningen.

### 4. Tidigare Forskning

I det här avsnittet redogör jag för relevant tidigare forskning som fördjupar sig på hållbar utveckling i den svenska skolan. Kapitlet är av en diskuterande natur som således belyser den forskning som finns inom ämnet.

Under 2018 släpptes ett temanummer från tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (Sund m.fl., 2018, s.163-166). Temat handlade om teoretisk och empirisk forskning som rör miljö- och hållbarhetsfrågor. Där framgår det bland annat att etiska och moraliska ställningstaganden är en väsentlig del av hållbar utveckling, detta med tanke på att den ekologiska hållbara utvecklingen inte är separerad från frågor som berör social rättvisa och global resursfördelning inom och mellan generationer. I temanumret beskriver Sund m.fl. att skolan har ett eget speciellt ansvar för att motverka de hot världen står inför och även om nationella och internationella policybeslut är viktiga, ska de avgörande livsstilsförändringarna utföras nära den enskilda medborgaren. I numret beskrivs det också att det finns en stor skillnad mellan miljöundervisning (MU) och utbildning för hållbar utveckling (UHU). Miljöundervisning ses som ett pedagogiskt projekt med anknytning till natur- och samhällsorienterade ämnen, medan UHU istället handlar om ett livslångt förhållningssätt till undervisning inom hela samhället. Författarna fortsätter att beskriva hur UHU har utvecklats inom internationella policynivåer där utbildningens roll i samhället är normerande. De trycker även på att kunskap förändras och behöver således anpassas och omvärderas i den aktuella frågeställningen, vilket leder till att en, under det senaste årtiondet, ny benämning har utvecklats, nämligen miljö- och

hållbarhetsutbildning. Miljö- och hållbarhetsutbildning handlar till stor del om värdemässiga och grundläggande konflikter i samhället, samt människans möte med naturen. Denna utveckling har framkommit speciellt tack vare Agenda 2030 och de globala målen. Även andra perspektiv, såsom posthumanism och postkolonialism, samt etiska värderingar och dimensioner, har legat till grund för denna typ av utveckling. Däremot finns ett kritiskt ställningstagande till denna utveckling, och det är att komplexiteten kan leda till att konsekvenserna av beslut blir svårare att bedöma.

Även Andersson m.fl. (2013, s.5136) anser att det är många politiker och forskare som hoppas och tror på att UHU ska kunna generera en positiv attityd till hållbar utveckling. Däremot finns det relativt lite vetenskapligt arbete som undersöker om en treenighet mellan skolor, lärare och institutioner ska kunna förändra normer och beteenden hos den framtida generationen. Grundidén med UHU är att utbildningssystemet ska kunna forma den framtida generationen av medborgare som är villiga att antingen förändra beteenden eller acceptera strikta policys som kan styra samhället mot en hållbar riktning. Studien som Andersson m.fl. presenterar har som syfte att undersöka om en lärarutbildning inriktad på hållbar utveckling skulle kunna generera normer och värderingar som är för en hållbar utveckling bland framtida lärare. Resultatet påvisar en positiv effekt hos de studenter som genomförde lärarutbildningen vilket leder till att en sådan utbildning kan förändra hållbarhetsrelaterade normer och attityder hos lärarstudenter. Det är alltså eftersträvansvärt att utbilda lärare i hur de själva ska undervisa om hållbar utveckling för att ge dem de verktyg som behövs för att forma den framtida generationen.

Naturskyddsföreningen (2014, s.4, 21-23) genomförde en enkätundersökning år 2013 bland Sveriges kommuner för att få en översikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i grundskolan. Där framkommer det att undervisningen kring hållbar utveckling brister eftersom det saknas kunskap och kompetens kring ämnet av lärare. Det framgår också att lärande för hållbar utveckling är nedprioriterat i många kommuner samt att en del lärare uppfattar hållbar utveckling som enbart miljöfrågor. Därför är det viktigt att framtida nyexaminerade lärare får kunskaper om ämnet för att bland annat eleverna ska kunna uppnå målen i läroplanen. I slutet av rapporten förekommer förslag från Naturskyddsföreningen för att stärka arbetet med hållbar utveckling i skolan. Däribland föreslår de att satsningar ska göras på kompetensutveckling samt att lärarutbildningen bör ses över. Enligt rapporten är det många unga idag som lider av klimatångest och innehar en oro inför framtidens utmaningar. Detta gör det extra relevant att faktiskt fokusera på att utbilda den framtida generationen så grundläggande som möjligt.

## 5. Teoretiska Utgångspunkter

För att studien ska bidra med en djupgående förståelse till problemet är det fördelaktigt att analysera resultaten utifrån miljöetik. Miljöetik är en tillämpning av etiken på miljöområdet där ordet miljö här innebär naturen och innefattar både levande och icke-levande ting. När det kommer till ordet etik i miljöetik innefattar det studien av grundläggande normer och värden. Genom att använda sig av miljöetik får vi en förståelse av de värdegrunder som vårt handlande baseras på samt var de kommer ifrån. Det är därför intressant att använda sig av miljöetik för att se om de normer och värden som vi tar för givna idag är sådana som de flesta kan få under sin uppfostran och under skoltiden. I den mån vi har ambitioner att inte bara förstå sig på, utan även praktiskt göra någonting åt miljöproblemen är miljöetiken användbar för att göra människan väl förberedd för en sådan uppgift (Attfield, 2014, s.46-47; Torpman, 2017, s.23, 37).

### 5.1. Miljöetik

Miljöetik är en hoppfull disciplin som vilar på tron om att vi kan göra bättre. Den grundades under 1970-talet av ett antal filosofer med grundidén att människan förstör ekosystem som både människan och andra arter är beroende av (Attfield, 2014, s.82-83). Som tänkande varelser lär vi oss av våra framgångar och förluster, och som empatiska varelser lär vi oss att ta hänsyn till välbefinnandet av andra människor, naturen och planeten i sig (Hourdequin, 2015, s.3-4). Många människor anser att miljöproblemen kan lösas genom att söka svar från naturvetare eller ekonomer, eller både och, men både Hourdequin (2015, s.4) och Salwén (2012, s.22, 27) anser att vi inte kan lösa ett miljöetiskt problem med hänvisning till naturvetenskapliga eller ekonomiska rön. Utan vi behöver moraliska principer som kan motivera svar på frågor om vad vi bör göra i en viss situation. Även Attfield (2014, s.48-49) hoppas att miljöetik kan, tillsammans med andra discipliner såsom ekonomi och sociologi, bidra med interdisciplinära diskurser om till exempel planeringsstrategier för att bekämpa miljöproblemen. Miljöetik berör hur människor, som moraliska agenter, borde leva sitt bästa liv på jorden. Detta inkluderar studien om människan, studien om miljön och studien om relationen dem emellan (Keller, 2010, s.2).

Miljöetik har två huvudsyften, (1) att ta reda på naturens värde och moraliska status, och (2) att göra en etisk analys av miljöproblemen för att erhålla lösningar på dem. Olle Torpman (2017, s.25-26) beskriver att det första syftet innefattar underavdelningen ”normativ etik”, vilket innebär att moralteorierna studeras. Inom den normativa etiken söker filosofer svaret på

frågan om vilka handlingar som är riktiga och vad det är som gör dem riktiga. Därefter utvecklas svaren till moraliska principer eller teorier som således anger om handlingar är riktiga eller felaktiga och varför de bör eller inte bör utföras (Salwén, 2012, s.30). Miljöetikens andra syfte innebär att det sker en sorts tillämpning av etiken där de lärorna om riktighet, och de grundläggande normerna och värdena, tillämpas på ett problemområde, i detta fall på miljön. På så vis innebär det att en tillämpad etik utför etiska analyser av problem för att ge människan rekommendationer och vägledning (Torpman, 2017, s.26).

Inom miljöetiken finns vissa frågeställningar och därför har miljöetiken enligt Torpman (2017, s.39) ett antal delfrågor; natursyn, agentskap, egenvärde och moralisk status. Dessa underfrågor utgör ett viktigt verktyg för att kunna göra en etisk analys samt för att göra det lättare att förstå vad som skiljer de olika moralteorierna åt. Frågorna är relevanta att använda sig av i denna studie för en analys på resultatet eftersom det är viktigt att förstå hur lärare förhåller sig till dessa underfrågor. Hur en lärare ser på naturen och människan, eller vilka de generellt tar hänsyn till i och med deras etiska handlande kan vara en bidragande faktor till hur de tolkar och förstår begreppet hållbar utveckling och hur de implementerar begreppet i undervisningen. Hållbar utveckling är eftersträvansvärt och utefter definitionen för hållbar utveckling beskrivet i introduktionen är det viktigt att förstå att vi tillskriver moraliskt status till framtida generationer och att vi ger ett moraliskt värde till att tillgodose sina behov. Men vad det är som faktiskt ingår i 'kommande generationer' eller varför vi idag ska bry oss om dem är omdiskuterat, och hur vi ska bry oss är någonting som de olika moralteorierna säger olika om.

#### 5.1.1. Natursyn

Natursyn innefattar hur människor och kultur hör ihop med djur och natur. Människan har olika natursyner i och inom olika kulturer. Vissa debattörer anser att de olika natursynerna är en del av orsakerna till miljöproblemen idag. Detta kan argumenteras utifrån den västerländska distanseringen från naturen vilket således möjliggjorde vår utarmning av den och varför vi fortsätter. Människor har olika natursyner i olika kulturer eftersom deras världsbilder för dem in i olika perspektiv på förhållandet mellan människa och natur. De olika natursyner som finns i olika samhällen är av betydelse för hur människor i dessa samhällen påverkar sin omkringliggande miljö. Frågor såsom hur vi ser på relationen mellan människa och kultur, och djur och natur eller hur vi ser på människan som en del av naturen som helhet berör vår natursyn. Begreppet innefattar således våra attityder till och uppfattningar om naturen och vår relation till den (Torpman, 2017, s.39-41).

Eftersom människan har olika natursyn kan den därför delas upp i tre kategorier; snäv, vid och mixad natursyn. En snäv natursyn innebär att människan helt och hållet är skild från naturen. Enligt Torpman (2017, s.41-42) är den snäva natursynen mest utbredd i det västerländska samhället och förknippad med idén om att människan nästan är helt oberoende av ekosystemen. Men även om vi anses vara skilda från naturen har människan ändå ett ansvar att förvalta naturen och ta hand om djuren för andra människors skull och ansvaret är således indirekt gentemot djur och natur. Denna snäva natursyn anser också att naturen är robust och frodig, och det är därför som naturen lämnas utanför. Det var i samband med den industriella revolutionen som bilden av naturen förändrades och även om naturen är stor och tålig, ligger fokus på nytta. Naturen är således en källa, en resurs, vilket synliggörs i dagens neoklassiska ekonomi genom ord såsom ”naturresurser” och ”naturkapital” (Helmfrid m.fl., 2007, s.18). En vid natursyn anser att människan är en del av och oskiljbar från naturen. Förespråkare för denna natursyn menar att allt i naturen hänger ihop och är en enda levande organism. Människan antas vara beroende av naturen och av de ekologiska systemen och den vida natursynen är således en slags motpol till den snäva natursynen. När det handlar om en mixad natursyn är människan både en kultur- och naturvarelse där människan i vissa avseenden är oskiljbar från naturen men i andra skiljer sig från den. Den mixade natursynen anammar således en tro om att de sociala, de ekonomiska och de ekologiska systemen formar och påverkar varandra ömsesidigt (Torpman, 2017, s.42-43). Enligt Helmfrid m.fl. (2007, s.19) är denna natursyn nära förbunden med framväxten av begreppet hållbar utveckling. Miljöfrågans status har gått från att företrädas av små, marginella grupper i samhället till att bli representerat i politiken. Vi är beroende av naturens materialflöden och naturen betraktas som skör och behöver därför vår omsorg. Nyttotänkandet behöver här istället fokusera på lång sikt och inbegripa möjligheter för alla människor. Inom den mixade natursynen riktas kritik mot den vida natursynen eftersom den antas vara för vid. Om människa och natur inte alls är åtskilda, gäller också att allt som människan gör är lika naturligt som allt naturen gör. Det är således ingenting som skiljer mänskliga aktiviteter, såsom husbyggen, från naturliga aktiviteter, såsom myrstacksbyggen (Torpman, 2017, s.43-44).

### 5.1.2. Agentskap

Agentskap handlar om vem eller vilka som har ett moraliskt ansvar och kan handla rätt eller fel. Allt och alla kan inte göra det, därför har inte allt och alla ett moraliskt ansvar. En bebis eller en katt är sådana som inte kan åläggas ett moraliskt ansvar. Oavsett natursyn anses människan i någon mån skilja sig från andra djur vilket leder oss till frågan om vilka de

relevanta egenskaperna är som krävs för att någon eller något ska kunna åläggas moraliskt ansvar. Endast de som har en förmåga till avsiktliga handlingar kan bedömas moraliskt och ha ett moraliskt ansvar. I detta fall karakteriseras avsiktligheten som en medveten handling i syfte att uppnå vissa mål. En moralisk agent är således beslutskapabla människor, men även andra djur som kan bete sig avsiktligt ingår i denna definitionen. Detta leder till att det krävs ytterligare en egenskap för att bedöma vem som är en moralisk agent, eftersom icke-mänskliga djur också kan bete sig avsiktligt. Den egenskapen är således en förståelse för etiken, att kunna ifrågasätta sitt beteende och förstå hur handlande påverkar andra. Det är till följd av detta som människan ensam har det moraliska ansvaret. Något viktigt att påpeka här är att det varken är enbart eller främst enskilda individer som agerar oriktigt, utan även kollektiv gör det, såsom företag och stater. När det kommer till de miljöproblemen vi har idag, är det främst de stora aktörerna som gör avsevärd påverkan på miljön. Eftersom företag och stater utgör en grupp människor med gemensamma mål är det inte bara den enskilda människan som kan ha ett moraliskt ansvar, utan det är således även de stora aktörerna som betraktas kollektiva agenter med ett moraliskt ansvar (Torpman, 2017, s.45-47).

Vad som är viktigt att notera när det kommer till agentskap är att människor ibland verkar försöka reducera sitt egna moraliska ansvar genom att reducera sin *grad* av agentskap. Detta görs genom att antingen göra sig mer okunnig eller irrationell. Grad av agentskap syftar här till att en vuxen, utbildad människa har högre grad av agentskap än en person som exempelvis saknar utbildning. Att sänka sin grad av agentskap kan också göras genom att exempelvis inte titta på en dokumentär om hur viss textilproduktion sker av barn i fabriker i fattigare länder. På så vis känner man att det är oproblematiskt att handla vilka kläder som helst. Det relevanta här är att man inte kan hålla ryggen fri gällande sitt handlande, genom att själv se till att vara ovetande om situationer och förhållanden i världen och samhällen (Torpman, 2017, s.47-50).

### 5.1.3. Egenvärde

Egenvärde handlar om vad det är som är värdefullt i sig. Att något är värdefullt ger oss ett skäl att värna om det och därför är det viktigt att begripa vad som i grund och botten är av värde. Något kan vara bra i ett avseende, exempelvis att maten är god, men dåligt i något annat, såsom att maten inte är miljövänlig. Värdefrågan är en central del inom miljöetiken och ordet värde avser etiskt relevanta värden som är direkt relevanta för hur moralens agenter bör uppföra sig. Det är däremot med olika svar på värdefrågan som de olika moralteorierna ger oss riktiga handlingar gentemot naturen. Det finns både egenvärde och instrumentellt värde, där den förstnämnda syftar på att någonting är värdefullt endast i sig självt, medan något har ett

instrumentellt värde om det är ett medel för något slutmål. Däremot kan något ha både egenvärde och instrumentellt värde, eftersom det kan vara bra i sig självt och också leda till något bra i slutändan (Samuelsson, 2010, s.521; Torpman, 2017, s.50-53).

I och med att flera distinkta saker och sakförhållanden kan ha egenvärde har det uppkommit olika värdeteorier. Däribland ingår välfärdism, perfektionism, värdeliberalism och värdepluralism. En värdeteori kan vara antingen monistisk, alltså att det finns en typ av egenvärde såsom välfärd eller frihet, eller pluralistisk, då finns det fler än en typ av egenvärde, såsom kunskap, frihet och mångfald. Det går inte att enskilt avgöra vad som egentligen har egenvärde, utan det finns en etisk debatt mellan olika konkurrerande teorier om vad som har värde, men däremot försöker de alla att bestämma värdenas minsta gemensamma nämnare. Viktigt här är också att särskilja värde och preferenser. Om du gillar mjölkchoklad, är det en preferens, men att se till att vi har en human hantering av boskapsdjur är en värdering. Att värdera någonting är inte bara en attityd, utan involverar beteende och uttryck. Idag är ingen del av världen säker från föroreningar och om vi inte lyckas förändra människors värderingar kommer det bli svårt att motivera människor att besvara miljöproblemen. Eftersom våra värderingar genomsyrar våra institutioner är det därför viktigt att vi ombildar våra värderingar och konstruerar nya moraliska, politiska och juridiska koncept (Gardiner m.fl., 2010, s.84; Smith, 2018, s.92; Torpman, 2017, s.53-62).

#### 5.1.4. Moralisk status

Moralisk status handlar om vad eller vilka som ingår i den etiska omsorgen och ger en mer definierad fråga på moraliskt värde. Det är också med hjälp av moralisk status som hjälper oss att avgränsa de ting vilka vi har direkta moraliska förpliktelser till. Frågor såsom för vems skull det är vi ska värna om de moraliska värdena, eller vilka vi ska ta hänsyn till, ställs inom begreppet moralisk status. De som har moralisk status är de som påverkas av våra handlingar och kallas för moralens objekt. Frågan om vem eller vilka som har moralisk status är väldigt relevant inom just miljöetiken eftersom det är i miljöfrågorna som det bestäms vad eller vilka som ska visas direkt moralisk hänsyn till (Torpman, 2017, s.62-64). Enligt Jaworska & Tannenbaum (2021, s.1) definieras moralisk status som

An entity has moral status if and only if it or its interests morally matter to some degree for the entity's own sake. For instance, an animal may be said to have moral status if its suffering is at least somewhat morally bad, on account of this animal itself and regardless of the consequences for other beings.

Det handlar alltså om för eller hos vem, vad eller vilka värdena ska värnas. Frågan om moralisk status handlar om de som påverkas av våra handlingar vilket leder till att detta begrepp, till skillnad från frågan om agentskap, kan inkludera alla levande och icke-levande ting. Precis som det finns olika teorier om vad som har egenvärde, finns det också olika teorier om vad eller vilka som har moralisk status. Det finns däremot både direkt och indirekt moralisk status där direkt moralisk status innefattar någonting som vi ska bry oss om för dess egen skull. Med indirekt moralisk status tas någonting bara hänsyn till om det påverkar någon eller något med direkt moralisk status. De teorier som finns inom detta begrepp kallas för "centrism" och det finns både snäva och vida sådana. Huvudteorierna är: egocentrism (enbart oss själva), ratiocentrism (rationella varelser), antropocentrism (alla människor), psykocentrism (medvetna varelser), biocentrism (levande organismer) och ekocentrism (arter och ekosystem i stort). Den sistnämnda teorin är en holistisk sådan eftersom den fokuserar på hela ekosystem till skillnad från resterande som endast fokuserar på enskilda individer och är således individualistiska. Däremot kan biocentrism vara antingen egalitär, där alla levande organismer har samma grad av moralisk status, eller hierarkisk, där människor tillsätts en högre moralisk status än växter och djur. Viktigt att påpeka däremot är att växter och djur fortfarande har en direkt moralisk status. Ekocentrism kan däremot antingen vara stark eller svag där den starka ger absolut prioritet till ekologiska helheter, såsom arter och ekosystem, medan den svaga ekocentrismen ger prioritet till enskilda individer (Torpman, 2017, s.62-70).

Sammanfattningsvis kommer miljöetik och de tillhörande delfrågorna; natursyn, agentskap, egenvärde och moralisk status att användas, och benämnas som teman i studiens senare del, för att göra en analys på de intervjuer som genomförs. Att använda sig av ett teoretiskt ramverk som inkluderar värderingar och normer är av största vikt för att förstå hur skolan kan bidra med relevant kunskap om hållbar utveckling till den framtida generationen. Miljöetik relaterar väl till studien eftersom forskningsfrågorna är utformade på viset att de undersöker lärares tolkning av ett svårtolkat begrepp. Lärarnas natursyn och syn på moralisk status kan ha influerat deras tolkning av hållbar utveckling och deras intresse kring Agenda 2030.

## 6. Metod

I det här avsnittet redogör jag för valet av övergripande forskningsmetod och urval. Jag redogör också för den metodologiska utgångspunkt jag utgått från för att samla in och analysera materialet. Kapitlet inkluderar även reflektioner kring min roll som forskare. Jag kommer också

redogöra löpande under avsnittet för hur min studie förhåller sig till reliabilitet, generaliserbarhet och validitet.

### 6.1. Metodologi & Urval

Studien utgår från en kvalitativ forskningsstrategi med en abduktiv ansats där jag som forskare först grundar en teoretisk förståelse för att förstå sammanhang och perspektiv hos de respondenter som har intervjuats under arbetets gång. Studien har en typ av fallstudiedesign där den svenska skolan, med fokus på Västra Götalandsregionen, är fallet och med kvalitativa semistrukturerade intervjuer som metod för att samla in relevant data. Arbetet avgränsas geografiskt till Sverige eftersom forskningsfrågan är utformad till att undersöka begreppet hållbar utveckling i den svenska skolan. Samtidigt avgränsas studien regionalt till Västra Götalandsregionen eftersom ett bekvämlighets- och målstyrurval sker för att få aktuellt empiriskt material i form av semi-strukturerade intervjuer till studien. Respondenterna är sådana vilka är tillgängliga via vänner och före detta lärare vilka är boende och arbetande inom regionen. Till följd av detta blir det också ett snöbollsurval eftersom jag initialt valt ut en liten grupp personer som är relevanta för undersökningen som sedan bidragit med nya kontakter att förfråga om intervjuer. Eftersom jag behöver intervju ett antal lärare har jag fått information till andra relevanta respondenter av min första kontakt för att kunna utöka min respondentgrupp. Då jag först inte fick återkoppling från tillräckligt många lärare valde jag att gå tillbaka till ett målstyrt urval där jag hörde av mig till min gamla skola för att få tag i ytterligare respondenter (Bryman, 2018, s.495,498,504-505).

Att utföra en kvalitativ studie kan bli problematiskt när det kommer till vissa kriterier, såsom generalisering och bristande transparens eftersom det kan bli svårt att slå fast vad forskaren har gjort för att komma fram till sina slutsatser. Detta är något jag kommer ta extra hänsyn till i studien genom att på ett tydligt sätt redogöra för mina tankegångar. Det är även allmänt svårt att generalisera en kvalitativ studie, vilket ger studien en lägre extern validitet. Till följd av ett begränsat urval och de få intervjurespondenterna uppstår ett problem med studiens kvalitet och autenticitet. Önskvärt antal respondenter var mellan fem och tio vilket var det jag satsade på. Men på grund av bland annat påsklov vid första kontakt och lärarnas upptagna schema var det få lärare som kunde ställa upp. Det begränsade materialet innebär således att studien inte blev tillräckligt bred för att kunna bidra med stor kunskap om forskningsfrågan. Det blir också svårare att generalisera resultatet och replikera det i andra områden. Kvalitativa studier innefattar generellt ett intensivt studium av en liten grupp eller individer som har vissa

gemensamma egenskaper, och för att öka överförbarheten, eller generaliserbarheten, krävs det att jag presenterar en djup redogörelse som på ett enkelt och tydligt sätt kan användas av andra forskare för att kunna generalisera och replikera studien i andra miljöer. Studiens pålitlighet anses däremot vara hög eftersom jag tydligt redogör för alla faser av forskningsprocessen (Bryman, 2018, s.465-469, 484-486).

För att utöka kunskaperna om hur hållbarhet har implementerats i den svenska skolan krävs viss förkunskap om de styrdokument som används samt kunskap om de perspektiv lärare har. Därför är mitt primära material de intervjuer jag gör med respondenterna, medan text- och styrdokument blir mitt sekundära material. Att ta hänsyn till respondenternas förklaringar och förståelser ligger till grund för studiens frågeställning, och är också en inspiration till den, vilket gör att en abduktiv ansats är att föredra i studien. Det är också de studerandes perspektiv som är en empirisk utgångspunkt i studien, och generellt för kvalitativa studier över lag. Vid en abduktiv ansats är det viktigt att inte tappa kontakten med den verklighet som respondenterna har och det är utifrån de studerades synsätt som den teoretiska beskrivningen har sin grund i. Eftersom jag vill använda mig av de studerades perspektiv gör det att en deduktiv eller induktiv ansats inte skulle bidra tillräckligt till den analys som behövs för att besvara frågeställningen (Bryman, 2018, s.478). Genom min analys av empirin har jag hela tiden gått tillbaka till teorin för att säkerställa och även uppmärksamma mig om nya infallsvinklar som kan uppstå genom empirin. Det är också min egen förförståelse kring ämnet som har påverkat val av teori men också tolkningen av resultatet.

## 6.2. Empirisk metod

För att besvara frågeställningen och uppnå syftet har jag hämtat information från relevanta styrdokument från bland annat Skolverket, redovisat i bakgrunden, samt tidigare forskning inom området. Vidare aktuella data hämtas med hjälp av semistrukturerade intervjuer av lärare vilka är aktiva inom studiens syfte och forskningsfrågorna. Bryman (2018, s.561-563) förklarar att i kvalitativa intervjuer ligger intresset i de intervjuades synpunkter och ställningstaganden vilket gör att det är önskvärt att låta intervjun röra sig i olika riktningar. Om intervjun rör sig i olika riktningar bidrar det till en bredare förståelse och kunskap om vad respondenten tycker är viktigt och relevant. Under en semistrukturerad intervju är det möjligt att ställa nya frågor som en uppföljning av respondentens svar vilket resulterar i att intervjuerna blir flexibla och undersökningens fokus kan anpassas efter viktiga frågor som respondenterna tar upp. Det är också möjligt att förbättra studiens validitet genom att dubbelfråga eller be respondenten att

djupare förklara sitt svar för att ge mig en tydligare bild över vad respondenterna vill få sagt. Det är också genom detta som jag kan få en typ av levande respondentvalidering. Respondentvalidering är däremot en process där forskaren återkopplar och förmedlar sina resultat till de respondenter som varit med i undersökningen för att få en bekräftelse på att resultatet är vad respondenten vill ha sagt. På grund av tidsbrist från både mitt håll, men också från lärarnas håll, har ingen respondentvalidering kunnat utföras i efterhand.

Semistrukturerade intervjuer är att föredra i denna studie eftersom forskningsfrågan berör flertalet lärares förståelse kring begreppet hållbar utveckling. Samtidigt berör huvudfrågan enskilda lärares uppfattning till hur hållbar utveckling får ta plats i undervisningen och i skolan. Detta gör att arbetets frågeställning besvaras bäst genom individuella semistrukturerade intervjuer. Valet av att inte göra deltagande observationer ligger dels i grund i den rådande pandemin där minimal social kontakt är att föredra. Det ligger också dels i grund i att arbetets huvudfråga bäst besvaras med hjälp av semistrukturerade intervjuer eftersom fokus ligger på lärares förståelse till ett visst begrepp, samt hur begreppet får ta plats i skolan och i lärarnas undervisning. Eftersom mina forskningsfrågor är utformade på ett visst sätt gör det att en deltagande observation inte är ett optimalt sätt att genomföra min undersökning på. Under kvalitativa intervjuer kan jag som forskare få ett specifikt fokus med tillhörande frågeställningar samt en fördjupning från lärarens perspektiv. Valet av att inte utföra en gruppintervju ligger i att svaren från respondenterna inte ska påverkas av någon annan och eftersom studien fokuserar på specifika ämneslärare ska svaren ej influeras av andra ämneslärare. Svaren från intervjupersonerna ska vara individuella och inte kulturella och påverkas av grupptryck. Det kan dock ses som fördelaktigt att göra en gruppintervju eftersom det öppnar upp till en levande diskussion kring forskningsfrågorna och eftersom det sparar tid om arbetet har en tidsbegränsning, men denna metod valdes ändå bort då jag vill ha ett mer djupgående samtal under den individuella intervjun (Bryman, 2018, s.563).

#### 6.2.1. Intervjuguide

Under de semistrukturerade intervjuerna har jag använt mig av en intervjuguide (bilaga 10.1) där specifika teman berörs men respondenterna har haft en stor frihet att tolka frågorna fritt och även förklara hur de tänker. Detta har bidragit till ett omfattande samtal med flertalet åsikter och tankegångar kring frågorna, samt en öppen konversation med flertalet följdfrågor. Följdfrågorna redovisas däremot inte i intervjuguiden eftersom de är oförutsägbara. Intervjuguiden är utformad på ett sådant sätt att respondenten först får information om syftet till intervjun samt information om att respondenten får avsluta när de vill och att de inte behöver

svara på frågor de inte vill. Efter information om arbetets syfte och etiska överväganden, inleds intervjun med uppvärmningsfrågor såsom ålder och senast lärarexamen, därefter förfrågas lärarnas tankar och tycken om Agenda 2030 och de globala målen, samt vad hållbar utveckling innebär för dem. Detta anses vara relevant då studiens forskningsfrågor är utformade på ett sådant sätt att de undersöker hur lärarna uppfattar att hållbar utveckling får ta plats i skolans undervisning. Efter uppvärmningsfrågorna kommer frågor om hållbarhet i skolan generellt och vad lärarnas undervisning kan bidra med till den framtida generationen. Nästa del i intervjuguiden behandlar frågor om lärarnas etik och deras relation till och syn på miljön. Frågorna är utformade på ett sådant sätt att de undersöker lärarnas ställningstaganden kring vad de anser är moraliskt rätt i vissa situationer. Dessa frågor anses vara relevanta till följd av studiens teoretiska ramverk och för att kunna besvara frågeställningarna. Det är också med hjälp av de moraliska frågorna som en analys kan genomföras i relation till de teman som framkommit. Därefter avslutas intervjun med frågor om de vill tillägga någonting eller om de ämnen som berörts under intervjun är något de använder sig av i deras undervisning i dagsläget, eller om det är något de kan tänka sig implementera.

Fyra semistrukturerade intervjuer genomfördes via videoverktyget Zoom med NO- och SO-lärare i årskurs 7-9. Intervjuerna varade mellan 30 och 45 minuter där syftet var att samla in perspektiv och uppfattningar om hållbar utveckling både generellt och även inom skolväsendet. På grund av tidsbrist, samt stort avstånd mellan respondenterna och mig själv, valdes intervjuer på plats bort. Intervjuerna som utfördes öppnade upp för diskussion kring frågorna vilket medförde en flexibel intervju med flertalet följdfrågor och motiveringar. Intervjuerna har därefter transkriberats för att sedan analyseras med hjälp av en tematisk analys. Att intervjuerna genomfördes online anses inte ha påverkat utfallet.

### 6.3. Analytisk metod

Det insamlade materialet från de semistrukturerade intervjuerna har analyserats utifrån en kvalitativ analytisk metod, nämligen utifrån en tematisk analys vilket Bryman (2018, s.702) anser är en av de vanligaste metoderna för att analysera kvalitativa data. Jag använde mig av denna metod för att hitta centrala teman för samtliga intervjuer som sedan kunde ställas mot och med det teoretiska ramverket. Att använda sig av en tematisk analys istället för exempelvis en diskursanalys ligger i studiens syfte och forskningsfrågor. Forskningsfrågorna är utformade på ett sådant sätt att de undersöker lärares förståelse för begreppet hållbar utveckling och Agenda 2030 och hur de anser att begreppet får ta plats i undervisningen. Med tanke på detta

blir det inte relevant att utföra en diskursanalys där makt och samhällsdiskurser infaller. Studien ämnar ta reda på lärares egna uppfattning om begreppet och även hur de förhåller sig till begreppet i deras undervisning vilket innebär att en tematisk analys är att föredra. En tematisk analys anses även vara väldigt flexibel och kan därför användas i olika sammanhang. Analysen kan användas för att utforska frågor om respondenternas upplevelser och perspektiv som påverkar specifika fenomen samt de normer som styr särskild praxis. Vissa specifika fall eller tankar kanske är genomgående hos alla lärare vilket också är en bidragande faktor till att en tematisk analys är relevant för att uppnå studiens syfte. Även med tanke på forskningsfrågorna gör detta att en tematisk analys är särskilt relevant. Det är däremot viktigt att poängtera att analysen kan vara influerad av vad jag har med mig som tidigare kunskap. De teman som uppstår kan vara sådana som är specifikt intressanta utifrån mina egna intressen (Nowell m.fl., 2017, s.5).

Den tematiska analysen började med en transkribering av intervjuerna, däribland inkluderas dialogen från både respondenten som intervjuaren själv. Det transkriberade materialet lästes igenom ett flertal gånger för att markera återkommande och intressanta repetitioner, metaforer, likheter och skillnader samt teorirelaterat material. Detta är något som Ryan och Bernard i Bryman (2018, s.705) rekommenderar att man håller ögonen öppna efter. Under kodningen fokuserade jag på att markera dialoger som relaterar till studiens syfte samt återkommande begrepp. De repetitioner och återkommande begrepp som kan ske, kan både ske i en intervju och det kan också förekomma repetitioner mellan olika intervjuer. Detta innebär alltså att fler än en lärare kan ha nämnt begrepp eller ord vilket gör dem återkommande mellan intervjuerna. Vad som är viktigt att påpeka här är att kodningen har skett utifrån mina ontologiska och epistemologiska antaganden. Kodningen har på ett undermedvetet sätt återspeglats av min egna filosofiska ståndpunkt. Under kodningen kategoriserades materialet i separata teman och eventuella delteman. Till följd av det teoretiska ramverket är de delfrågor, eller begrepp, som presenterades ovan i miljöetiken fyra av de totalt sju teman och delteman, och tillsammans med den tematiska analysen har jag samlat följande teman för att kunna besvara och diskutera studiens forskningsfrågor:

- Natursyn
- Agentskap
- Egenvärde
- Moralisk status
- Okunskap om vad hållbar utveckling är

- Ekologiska dimensionen tar över
- Agenda 2030

Efter definiering och sortering av teman påbörjade jag min analys och började skriva fram resultatet i rapporten. Citat från respondenterna är av största vikt för att hjälpa till att förstå tolkningspunkter samt för att visa på förekomsten av teman. I redovisningen av resultatet är det viktigt att citaten bäddas in i min analys för att få en deskriptiv redogörelse och analys av resultatet (Nowell m.fl., 2017, s.10-11).

## 7. Etiska ställningstaganden

Under arbetet har jag följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilka Bryman (2018, s.170-171) redogör för är frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för de personer vilka medverkar i forskningen. Studien förhåller sig väl till de etiska principerna där informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet uppfylls. Respondenterna har blivit informerade om hanteringen av de inspelade intervjuerna samt anonymitet vid redovisning av resultatet. Alla uppgifter som samlats in från respondenterna är konfidentiella och respondenterna har också fått information om att det är frivilligt att delta, att de inte behöver svara på frågor om de inte vill, samt att de får avsluta intervjun när de vill (Vetenskapsrådet, 2017).

## 8. Resultat & Analys

I detta kapitel presenteras och analyseras det empiriska material som samlats in med hjälp av de semistrukturerade intervjuerna jag utförde. Materialet framställs och analyseras med en grund i de två forskningsfrågorna presenterade tidigare, däremot presenteras materialet utefter de teman jag redogjorde för under metodologidelen. Intervjurespondent 1 har intervjuats den 8:e april 2022, både intervjurespondent 2 och 3 intervjuades den 27:e april 2022, men vid olika tidpunkter medan intervjurespondent 4 intervjuades den 7:e april 2022.

### 8.1. Tema 1: Natursyn

När det kommer till natursyn blev respondenterna förfrågade om deras ställningstagande till hur de ser på människa och kultur på ena sidan, och djur och natur på andra sidan. Frågan om människan är av samma korn som naturen eller om det är något som motiverar människans särskilda behandling anses vara viktig att undersöka då dessa frågor innefattar våra attityder och värderingar om naturen. Frågan och diskussionen om natursyn är av största vikt när det kommer till att förstå sig på miljödebatten, till största del eftersom den har en stor inverkan på

de miljöetiska problemen vi har idag. Intervjupersonernas responser kring ämnet skiljer sig åt och de berättar på ett sätt som gör att deras olika uppväxter kan vara en bidragande orsak till deras natursyn. Enligt intervjurespondent 1 anser hon att människan delvis är med naturen men resonerar för att människan för ungefär 100 år sedan var en del av naturen och berättar att: ” [...] Det har ju blivit mycket mer, kanske bara för 100 år sedan var vi med naturen, men att det har skiftat väldigt mycket på kort tid.”. Vid en följdfråga om hon syftar till innan den industriella revolutionen svarar hon: ”Ja, det skulle jag säga, man såg inte naturen som en, som en resurs på samma vis innan. [...] då bidrog man också till naturen på ett annat vis än vad man gör nu.”. Även intervjurespondent 2 anser att: ” [...] att nutidsmänniskan, tror jag, har tappat någonting, ja nu vet jag inte vad den har för bakgrund, men har tappat just den här resonansen till naturen.”. Detta visar på att både respondent 1 och 2 anser att naturen hade en annan betydelse för människan förr. Respondent 2 berättar att hon anser att människan är skild från naturen men däremot att detta synsätt beror på hennes religiösa uppväxt då hon, under sin uppväxt, inte känt att det är så naturligt med naturen. Vidare argumenterar hon att det är på grund av denna snäva natursyn som hon anser att människan kan distansera sig från naturen och utarma dess resurser. Hon förklarar också att det kan bero på det rådande paradigmet och säger att:

Men vi är ju också satta i ett system, att vi byggt oss in i, i konsumtionssystemet som baseras på att vi tror oss behöva allt det här och så. Så att människan har ju svårt också, att hjälpa sig själv i det systemet som vi är fast i.

Citatet visar på att respondent 2 är medveten om hur samhället påverkar den enskilda individens handlingskraft och att människan är begränsad när det kommer till hur människan ska interagera med miljön. Vi är fast i socio-ekologiska system som begränsar våra val. När det kommer till respondent 2 och hennes förklaring kring sin snäva natursyn och sin religiösa uppväxt, kan det relateras till den västerländska distanseringen av naturen som kan, enligt Torpman (2017, s.41), ha härstammat från de abrahamitiska religionerna, det vill säga judendom, kristendom och islam. Där anses djur och natur vara skapta för mänskligt bruk och att allt ansvar sker indirekt gentemot djur och natur. Detta var också något som intervjurespondent 3 tog upp vid en följdfråga om hennes tankar kring natursyn och de abrahamitiska religionerna och berättar att:

Ja, det är precis som det står i bibeln, om att mannen står över kvinnan. Man kan tycka det är helt korkat. Men om man läser om *vad* det står, så står det att mannen

ska göra allt för att kvinnan ska må bra, och människan ska göra allt för att naturen ska må bra. Och människan ska se till så att djur och natur mår bra så att människan kan använda naturen på ett bra sätt, så att allt frodas.

Respondent 3 resonerar således att även om det står i Bibeln att djur och natur är skapta för människan, och människan på det sättet har fått en högre status än djur och natur, beror det också på hur man har tolkat Bibeln. Intervjurespondent 3 anser däremot först att människan verkligen är en del av naturen men med följande argument: ”[...] om jag ser en älg ligga skadad i vägkanten, och om jag ser en människa ligga skadad i vägkanten, så är det ju människan jag ska ta hand om först liksom” menar hon på att människan i vissa avseenden är en del av den, och i andra avseenden att människan ibland står över naturen. Alltså ser vi här en mixad natursyn vilket verkar vara ett genomgående svar för de flesta respondenterna eftersom respondenternas diskurs tyder på att människa och natur ibland skiljer sig åt, och ibland inte. När det kommer till intervjurespondent 4 är det däremot svårt att avgöra hur hon förhåller människa och kultur till djur och natur utifrån hennes respons. Men något som framkommer är att människan och naturen är beroende av varandra och att vi behöver ett utbyte. Här skulle vi kunna tolka det som om att människan är en del av och oskiljbar från naturen vilket leder till en vid natursyn. Hon fortsätter också med att förklara att kategoriseringen av människor, att placera dem i de olika natursynerna, är en självklar bidragande orsak till hur det har blivit när det kommer till miljöproblemen. Även respondent 1 anser att ”vi och dem” – tänket kan ha varit en bidragande orsak till miljöproblemen idag och menar att: ”[...] Men det har väl förändrats till att, det är lite det här ’vi och dem’ – tänket. Naturen finns bara där för vår skull, att vi kan göra vad vi vill, det spelar inte så stor roll.”. Utifrån detta citat ser vi även här ett tecken på den snäva natursynen som distanserar människan från naturen.

Något som varit ett genomgående ämne hos alla respondenter är alltså den uppväxt de har haft, vilket har lett till de värderingar de har om miljön idag. Även deras ämnesundervisning har influerat deras synsätt på miljön samt hur de resonerar kring frågorna. Detta leder till att olika ämneslärare verkar ha olika förhållningssätt till naturen. De olika natursyner som finns i olika samhällen har alltså en betydande roll för hur människor påverkar sina respektive miljöer och umgänge, samt hur människor ser på miljöproblemens orsaker.

## 8.2. Tema 2: Agentskap

Detta tema framgick under intervjuerna då respondenterna blev förfrågade om vem eller vilka som kan handla rätt eller fel. En följdfråga till detta var också om kollektiv skulle kunna åläggas

ett moraliskt ansvar för att handla rätt eller fel. Responsen här är skiljer sig åt till viss del. Respondent 1 anser att både människa och djur kan åläggas ett moraliskt ansvar, men att djuren däremot agerar annorlunda för att: ” [...] de känner sig hotade på ett helt annat sätt än vad de har behövt göra innan. Så att det har ju satt sig mer genetiskt liksom, i djuren. Och det är ju helt människans fel, alltihop.”. Däremot avslutar hon med att säga att det bara är människan som kan förändra situationen i slutändan, och att även om djuren har ett eget tankesätt så påverkas deras tankesätt av hur vi människor handlar mot dem. Resterande respondenter anser att djuren inte kan åläggas ett moraliskt ansvar, utan det är bara människan som kan vara reflekterande över vad de gör. Detta framgår bland annat av respondent 2 som anser att: ”jag tänker att djuren är ju satta i sin livsmiljö och, gör ju som människan, anpassar sig, [...]. Jag tänker nog att djuren ändå inte har, reflektionen kring sig själv på det sättet. Som människan ändå besitter.”. Även respondent 3 och 4 påpekar att djuren kan göra dumma och omoraliska saker, men att de inte har ett moraliskt ansvar på samma sätt som människan. Detta framkommer genom att respondent 3 säger att: ”Alltså djur kan ju göra dumma saker, men jag tror inte att de har ett moraliskt ansvar på samma sätt som människan.”. Detta är något som också framkommer hos respondent 4 som säger att: ”Men de [*djuren*] har ju inget ansvar, såklart inte.”.

Följdfrågan om kollektiv skulle kunna åläggas ett moraliskt ansvar var däremot alla överens om. Respondent 1 menar på att kollektiv har ansvar eftersom de gör så att vi på individnivå kan påverka mer eller mindre och ger följande exempel: ” [...] att om regering då förbjuder cigaretter i Sverige, då gör vi på individnivå att vi slutar röka, och på så sätt kan ju vi påverka.”. Även intervjurespondent 2 och 4 tar upp exempel om att staten besitter folkets makt, förmedlar budskap och påverkar. Detta visas genom att respondent 2 säger att: ”Staten har ju fått folkets makt så det finns ju liksom ett stort moraliskt ansvar där.”. Detta är något som även respondent 4 håller med om och säger att: ”de [*staterna och företagen*] förmedlar ju budskap. Och påverkar, så det är klart att de har ett ansvar.”. Respondent 3 anser däremot att det är genom staters och företags moraliska ansvar som det kan bli en hållbar utveckling och säger att: ”För det är ju det att om företag bara ser det ekonomiska, utan att tänka framåt, [...] Alltså om alla tänkte att det skulle bli bra för nästa generation så hade ju världen inte sett ut som den gör.”. På så vis tycker också respondent 3 att stater och företag har ett moraliskt ansvar, men argumentationen visar på en mer djupgående analys om hållbar utveckling i det stora hela.

Ytterligare en fråga som ställdes inom detta tema är den om vem som ansvarar för miljön. Respondent 1 och 4 svarade båda två att det är den enskilda individen som ansvarar för miljön,

men respondent 1 ger följande argument om att kollektiv också har ett ansvar: ”Det är ju den enskilda människan som är huvudrollen, och regeringen är som en biroll.”. Här framkommer det alltså att regeringen har ett ansvar, men att det är utifrån den enskilda individen som regeringen kan lägga till stöd och möjligheter för att underlätta i retur för den enskilda individen. Däremot anser respondent 2 och 3 att det också är företag och stater som tillsammans gör det. Respondent 2 berättar att det är alla vi som lever på den här jorden som har ett ansvar för miljön, men utifrån följande svar: ”[...] Men, alltså politiker har ju det utifrån ett visst lag. Nej men vi alla har ju det på ett sätt ju. Och här har vi ju lagstiftning som ändå kan vara till hjälp ju.”, anses respondent 2 också inkludera politiker och styrande organ till att ha ett ansvar för miljön. Respondent 3 gav däremot ett utförligt svar och menar på att det är alla människor som har ett ansvar, men: ”[...] då måste man ju ha sagt lite grann, en ålder. Ett spädbarn kan ju inte ta ansvar, men direkt man börjar göra sina egna handlingar och egna val så har man ansvar för det.”. Responsen från respondent 3 visar tydligt hur hennes syn på denna grad av agentskap står i relation till den teori som presenterades ovan. Här har respondent 3 således sagt att vid en viss ålder har människan korrekta egenskaper för att handla moraliskt rätt eller fel. Eftersom handlingar kännetecknas som avsiktliga beteenden, står detta i relation till hur respondent 3 har resonerat kring vem som kan åläggas ett moraliskt ansvar. Utifrån denna respons har den tematiska analysen ett starkt stöd för att teorin om miljöetik och agentskap är av vikt för en förståelse av miljöproblemen idag.

### 8.3. Tema 3: Egenvärde

Att någonting är värdefullt ger oss ett skäl att värna om det. Detta tema blir tydligt genom frågor som är utformade på sättet att de undersöker respondenternas egna tankegångar kring vad de anser är viktigt att ta hänsyn till när de utför en handling. Värdefrågan är av största vikt när det kommer till hur exempelvis regeringen ska förhålla sig till miljöproblemen och är en bidragande orsak till den politiska oenigheten som finns idag om hur problemen ska lösas. Frågan om vad som har värde innefattar ett antal värdeteorier vilka kommer att försöka användas under temats redovisning. Ett genomgående svar från respondent 1 och 2 är att det är välmående som har ett egenvärde. Detta framställs genom ett exempel från respondent 2, att hon mår bra när hon köper kravmärkt mjölk tillskillnad från att köpa konventionell mjölk: ”[...] och då känns det bra, men det känns också bra för mig för att jag vet att det är så då. Så mitt dåliga samvete för att de här korna, blir lite bättre.”. Respondent 2 anses således anamma ett perspektiv utifrån välfärdism. Det är däremot svårt att resonera kring hur respondent 2 tänker kring egenvärde då det var en fråga hon inte riktigt kunde svara på enligt henne själv.

Respondent 1 argumenterar även hon för att välmående är vad som har egenvärde men att det också är en korrelation mellan välmående och frihet och säger att: ”För det är ju friheten att kunna må bra. Och jag tror inte att man kan må bra utan det ena. Man måste ha det andra.”. Respondent 1 kan således antas ha en perfektionistisk värdeteori istället för välfärdism. Anledningen till detta är för att inom välfärdism utgår man från subjektivt välmående, såsom lustupplevelser och önskeuppfyllningar. Detta stämmer inte riktigt överens med beskrivningen om välmående som respondent 1 uppgav. Hennes argument syftar mer på den perfektionistiska synen på välmående, vilket baseras på icke-subjektivt välmående såsom blomstring och fulländning. Utifrån det perfektionistiska värdeteoriperspektivet anses därför frihet vara av ett instrumentellt värde vilket är någonting respondent 1 menar på då hon anser att friheten leder till att man mår bra.

Vid en följdfråga om naturen skulle kunna besitta ett egenvärde argumenterar respondent 1 att naturen mer har ett instrumentellt värde. Detta framställs genom att hon säger: ”Jag skulle nog, man använder naturen för att må bra liksom.”. Detta blir däremot motsägelsefullt eftersom inom perfektionism anser miljöetiker att välmående hos djur, växter och ekosystem kan förstås på ett icke-subjektivt sätt. Att ge blomstring ett egenvärde leder alltså till att det kan tillämpas på djur och natur eftersom det handlar om att realisera sina naturliga potentialer, vilket är möjligt även för dem. Trots detta menar jag ändå på att respondent 1 anammar en perfektionistisk värdeteori eftersom hon också anser att naturen från början har ett egenvärde och säger att:

Jag skulle nog vilja säga att den har ett egenvärde från början. Jag tror att det är det som är grunden i det, men att det egentligen är att den har det där instrumentella värdet, ett sånt värde. För att det är så det har blivit.

När respondent 2 får samma fråga om naturen kan antas ha ett egenvärde, anser hon att den har det eftersom utan naturen hade inte vi, eller någonting, funnits. Däremot, vid en tidigare fråga, svarade hon att: ”som man har blivit uppfostrad i det här, i den här världen, så är det ju att naturen har funnits till för människan. Och så är det ju fortfarande.”. Vilket ger en motsägelse om att naturen kanske istället då har ett instrumentellt värde enligt respondent 2. Inom välfärdism antas växter och ekosystem inte ha ett egenvärde, men däremot har icke-mänskliga, kännande djur det. Genom att koppla ett miljöetiskt perspektiv på välfärdism ifrågasätts varför välfärdism inte ger naturen ett egenvärde, eftersom det går att tala om välmående växter, djur

och ekosystem. Till följd av detta blir det svårt att analysera detta argument utifrån en värdeteori, eftersom jag inte vet vad som ingår i hennes förklaring om naturen från citatet ovan.

Något som framkom från respondent 3 var att det är livet i sig som är värdefullt. Detta framställs genom hennes syn på att varje individ har ett värde, och att det inte går att exempelvis döda en människa för att andra människor ska må bra. Detta blir uppenbart bland annat genom att respondent 3 säger att:

Det handlar ju mycket om att varje individ har ett värde i sig liksom. Att det inte går att jag dödar den människan för att andra människor ska må bra, utan varje människa är ju liksom värdefullt i sig. Och jag tycker att varje djur är värdefullt i sig också. Så, så livet har ett egenvärde i sig liksom. Tycker jag. Men allt det andra du sa.

”Det andra jag sa” syftar här till ett antal exempel som ställdes i frågan under intervjun, såsom om livet är värdefullt eller att det bara är värdefullt för det välmående som möjliggörs. Frihet och biologisk mångfald var också några exempel på vad som kan antas ha egenvärde som ställdes i frågan. Vidare anser hon också att varje djurs liv är värdefullt vilket står i relation till hennes förklaring om natursyn. Där argumenterade hon först för en vid natursyn för att därefter påstå att en mixad natursyn kan förekomma i vissa avseenden. Generellt sett bekräftar dessa argument att hon anammar en mer värdepluralistisk värdeteori eftersom inom värdepluralism innefattar det att flera distinkta ting och sakförhållanden kan vara av egenvärde, däribland livet i sig. Med ett miljöetiskt perspektiv på värdepluralism inkluderas inte bara människoliv, utan också allt levande, eftersom allt levande också har ett liv. Alltså anammar respondent 3 ett värdepluralistiskt perspektiv på vad som har egenvärde och vad som anses vara värdefullt, eftersom hon anser att det inte bara är livet som är värdefullt, utan välmående, frihet och biologisk mångfald är också av egenvärde. Däremot är det svårt att avgöra hur hon ställer sig till om naturen har ett instrumentellt värde eller ett egenvärde. Det framgår däremot att respondent 3 tar hänsyn till allas liv och argumenterar att:

För det är ju lätt för mig att säga att ’nämen jag vill att skogen ska se ut som den gör för att den är så vacker’. Men sen finns det andra som behöver faktiskt leva på att de behöver ta ned skog för att sälja och kunna klara sig också.

Utifrån detta argument antas respondent 3 ha ett synsätt som ger naturen och det naturliga ett instrumentellt värde då hon anser att skogen ska se ut som den gör och vill ha kvar den för människans skull, eftersom den exempelvis är vacker att titta på, eller skövla den för

människans överlevnads skull. Respondent 3 har alltså beskrivit naturen på ett sådant sätt att naturen inte är av egenvärde i sig själv, utan att det är tack vare naturen som vi kan exempelvis skövla den och få mat på bordet för människans överlevnad. Detta argument blir till viss del motsägelsefullt eftersom inom värdepluralism, utifrån ett miljöetiskt perspektiv, anser man att biologisk mångfald och vad som anses vara naturligt också är av egenvärde eftersom det är värdefullt i sig. När det kommer till respondent 4 anser hon att naturen har både ett egenvärde och ett instrumentellt värde:

Men då måste den väl ha ett egenvärde eftersom det är så otroligt komplext. [...] och även filosofiskt då, ur det perspektivet då, att många som är utbrända, är det flera studier som visar på att grön rehab är otroligt gynnsamt för kvinnor, så visst finns ett rehab perspektiv med.

Under intervjun med respondent 4 framkom det däremot ingenting som skulle kunna analyseras utifrån några av de värdeteorierna som beskrivet under teoridelen. Detta beror främst på hur frågan blev ställd till intervjurespondenten vilket resulterade till ett svar som inte var djupgående och optimalt nog för att kunna analyseras utifrån ett värdeteoretiskt perspektiv.

Sammanfattningsvis är det alltså de här etiskt relevanta värdena som är av stor vikt när det kommer till hur moralens agenter bör bete sig. Miljöetikens syften är att ta reda på vilket värde naturen har, samt vad vi ska göra åt de rådande miljöproblemen. Därför anses det viktigt att förstå sig på vad lärarna, som formar den framtida generationen, anser är av värde.

#### 8.4. Tema 4: Moralisk status

Moralisk status som tema framgår då respondenterna blev förfrågade om exempelvis vems välmående eller frihet vi ska ta hänsyn till när vi utför våra handlingar. På så sätt anses frågan om moralisk status vara en precisering på frågan om värde, eftersom frågorna här är utformade på sättet att de undersöker om det endast är människors välmående som är relevant att ta hänsyn till, eller kanske endast de varelser som kan tänka rationellt som också bör uppleva välmående. Respondent 1 anser att det lätt blir ett egocentriskt tänk när man utför en handling. Detta är eftersom det är enklast att alltid göra saker för sin egna vinnings skull vilket framkommer vid flera tillfällen under denna fråga. Bland annat genom att respondent 1 säger att: ”Jag skulle säga att det är ju ekosystemen som man måste ta, ah ekosystemen, men sen så tror jag att det är lite att man gör det för ens egen vinning.” Vid fortsatt diskussion kring ämnet säger hon att: ”Jag tror att det är väldigt enkelt att det blir så, för att det alltid är enklast att göra saker för sin egen vinning.”. Eftersom svaren från respondent 1 är till viss del osammanhängande ställs en

upprepande fråga om respondent 1 faktiskt tar hänsyn till ekosystemen när hon utför vissa handlingar, där svarar hon: ”Ja, det skulle jag säga, absolut.”. Detta innebär således att trots att det är lätt för en människa idag att tänka egocentriskt är det ändå möjligt för människor att anamma ett mer ekocentriskt synsätt när de utför en handling. Slutsatsen här blir att respondent 1 tar indirekt hänsyn till miljön och direkt hänsyn till sig själv, men att miljön och ekosystemen ändå finns med när hon utför vissa handlingar. Det egocentriska perspektivet är även något respondent 2 anser är lätt att förhålla sig till och menar på att:

Ja, jag tänker att man vill ju tro sig att man tänker på andra när man, och det blir ju, men jag tänker att man går till sig själv först, och att det då är så att det också genererar något bättre för fler, så är ju det alltid bra.

Här anses andras välmående endast vara något som man tar indirekt hänsyn till. Förklaringen till varför respondent 2 anser att det är lättare för människan att utföra handlingar på ett egocentriskt vis beror på sättet samhället är utformat på och förklarar att: ”Men jag skulle tycka att det var väldigt skönt, jag vet inte vad den rörelsen heter. Men att det ska vara lätt att ta rätt etiska beslut. [...] det ska finnas inbyggt i systemet att man ska välja rätt.”. Detta förklaras genom ett exempel då plastpåsar blev väldigt mycket dyrare, vilket gjorde att de flesta människor undermedvetet förändrade sina vanor. Istället för att köpa en plastpåse varje gång människan går och handlar, förklarar respondent 2 att hon istället tar med sig en tygkasse. Till följd av detta däremot kan det argumenteras att denna förändring var med en direkt hänsyn till sig själv och en indirekt hänsyn till miljön. Detta leder slutligen till att även respondent 2 faller in i den egocentriska teorin där endast indirekt hänsyn tas till miljön och andra varelser.

Respondent 4 anser däremot att hon tar hänsyn till miljön och ekosystemen genom att kolla på vilka sektioner i hennes liv hon kan förbättra men däremot utan att tumma på kvalitén på sitt egna liv:

[...] jag tycker att de här WWF:s ekologiska fotavtryckstankegångar är väldigt bra. För då kan man ändå som individ upptäcka att, ’ah men det här området kan jag göra någonting och bidra med utan att för den sakens skull, uppoffra allt som jag tycker om’, till exempel. Och i en helhet då så tror jag att det gynnar hela världen om alla bidrar med något.

Citatet ovan visar att respondent 4 anammar en egocentrisk teori där direkt hänsyn tas till sig själv och indirekt hänsyn tas till miljön och ekosystemen. Men vid vidare diskussion framkommer det att när hon tänker på sitt ekologiska fotavtryck är det med direkt hänsyn till

sig själv, och mindre direkt hänsyn till miljön. Exempelvis behöver hon en bil, men hon tänker på hur mycket hon kör. Detsamma gäller hennes val av att fortfarande äta kött, men att det blir mer vilt än uppfött kött. Utifrån denna förklaring kan det argumenteras att respondent 4 anammar en mer biocentrisk teori med hänsyn till miljön. Mer ingående innebär det att respondent 4 anammar en hierarkisk biocentrisk moralteori eftersom störst hänsyn tas till människan men ger även direkt moralisk status till miljön.

Under intervjun med respondent 3 framkom det att hon tar hänsyn till alla människor, djur och naturen och menar på att människor finns till för varandra, och inte bara oss själva. Däremot läggs störst vikt på människornas välmående och menar på att: ”Alltså jag tänker ju att, ju fler som mår bra, desto bättre mår jag också liksom, på något vis. Alltså jag skulle ju inte kunna må bra om alla runt mig mår dåligt.”. Respondent 3 anses således utgå från psykocentrism eftersom alla med ett psyke ska tilldelas direkt moralisk status. I enlighet med psykocentrism har alla kännande varelser, även icke-mänskliga djur, en direkt moralisk status vilket står i relation till hennes argument ovan. Däremot, utifrån ett miljöetiskt perspektiv, riktas kritik mot psykocentrism eftersom människan fortfarande står i centrum. Utifrån följande argument från respondent 3: ”Ekosystemet är ju så komplicerat och stort, och det är inte allt i ekosystemet som har, som kan reflektera, alltså, jag tänker att det är främst människor, hur man tar hand om det, som har ett moraliskt ansvar.”, räknas biocentrism och ekocentrism bort som möjliga teorier för respondent 3 eftersom störst hänsyn fortfarande tas till reflekterande varelser. Däremot är det svårt att avgöra vad respondent 3 syftar på i citatet eftersom svaret har övergått från moralisk status till moraliskt ansvar vilket gör att svaret inte går att analysera mer utifrån moralisk status.

### 8.5. Tema 5: Okunskap om vad hållbar utveckling är

Genomgående för alla respondenter var att de inte fick tillräckligt med kunskap under sin lärarutbildning för att kunna undervisa om hållbar utveckling idag. Detta tema framgår genom bland annat svar på frågor om deras kontakt med begreppet under deras lärarutbildning. Till detta tema framgår det också två delteman som dels fokuserar på deras tolkning av begreppet och dels deras tolkning av Agenda 2030. Respondent 3 anser att hon inte lärde sig om hållbar utveckling under sin lärarutbildning och enligt henne var det: ”[...] inte mycket prat om det på min tid ska jag säga.”. Trots att hon nyligen läste upp ett till ämne, förekom fortfarande ingenting djupgående nog som skulle kunna klassificeras som utbildning om hållbar utveckling. Även respondent 1 och 2 anser att deras utbildning inte tillförde tillräckligt med

kunskap om hållbar utveckling för att kunna undervisa om det idag. Respondent 2, som också nyligen läste upp ett till ämne, säger att hennes grundläroexamen absolut inte innefattade tillräckligt med kunskap om hållbar utveckling för att kunna undervisa om det idag. Under den senaste utbildningen fick hon inte heller lära sig något nytt, utan diskursen behandlade fortfarande endast frågor om: ”Ja, men du vet, det här vanliga, växthuseffekten och koldioxidutsläpp och påverkan och de grejerna, fanns ju med.”. Trots att det har gått ett antal år mellan hennes grundutbildning och den senaste utbildningen har det alltså inte skett en förändring i hur lärarna lär sig om hållbar utveckling, utan problemen benämns som ”det här vanliga”. Även respondent 1 säger att hon verkligen inte fick tillräckligt med förkunskaper och säger att:

Vi hade en kurs på kanske 7.5hp under de sammanlagda 4.5 åren som jag pluggade. Och det var väl inte så mycket att lära sig om hållbar utveckling i sig, utan mer om hur man kan undervisa om hållbar utveckling.

Detta tolkas alltså som om att hon fick lära sig praktiska saker att göra med sina elever, men aldrig någon fakta om själva problemet. Hon säger också att de fick kolla igenom Agenda 2030 på egen hand på hemsidan eftersom de fick en uppgift att göra utifrån de globala målen, men ingenting mer än det. Respondent 4 anser däremot att hon hade med sig mycket från sin uppväxt och tidigare utbildning från gymnasiet och att det hjälpte henne att ta till sig mer information kring hållbarhet: ”Det beror vem man är och vad man tar till sig, under sin utbildning, vad man har med sig.”. Respondent 4 läste också nyligen upp ett till ämne och säger att under den utbildningen fick hon kännedom om en studie som utfördes där de analyserade läromedel ur hållbarhetsperspektiv och där ganska många läromedel sågas: ”Ja, det var där begrepp benämns på felaktiga sätt och sådär. Sen var det ju inte alla, men det gör att man också har lite andra, att man öppnar upp lite om vad det är vi har för läromedel.”. Detta leder till att respondent 4 är selektiv och analyserande vid val av material för att se till så att den framtida generationen använder sig av relevant material när det kommer till hennes tolkning av begreppet hållbar utveckling.

Trots att lärarna inte får tillräckligt med kunskap om hållbar utveckling är ett genomgående tema att de alla tycker att det är viktigt för barn och ungdomar att lära sig om hållbarhet i tidig ålder. Detta framgår tydligt bland annat då respondent 1 säger att: ”Ja. Men absolut, det tycker jag. Jag tror inte att de själva förstår deras påverkan som de har på klimatet och på miljön om de inte får det vid en tidig ålder.”. Här tar alltså respondent 1 hänsyn till den framtida

generationen i hennes resonemang och anser att barn i tidig ålder ska bli informerade om deras agentskap om hur människan ska förvalta naturen på ett bra sätt. Respondent 3 resonerar på ett liknande sätt och tycker att det är viktigt att barn och ungdomar lär sig om hållbarhet tidigt: ” [...] Framförallt för att det inte ska vara så egoistiskt inriktat på sig själv. Man måste tänka på andra och tänka på mycket större perspektiv.”. Här vill respondent 3 också utvidga den enskilda individens ansvar och säger att hon vill lära barnen om konsekvenstänk:

Jag vill att de ska bli medvetna världsmedborgare helt enkelt, och tänka till över sina val. Och sen tänka över deras val, hela tiden konsekvenserna av deras val. Vad gör det för dem själva, vad gör det för andra människor och vad gör det för samhället i stort.

Här syns det hur även respondent 3 vill informera den framtida generationen om deras påverkan på allt och alla. Respondent 3 tycker även det är viktigt att barn lär sig tidigt om hållbar utveckling och vill att barnen blir tänkande, reflekterande varelser och menar på att: ”Om man tänker till över sina val och tar åt sig mycket kunskap, då blir det en hållbar utveckling.”. Detta står även i relation till hennes förklaring om vad hållbar utveckling är för henne. Det framgår att hållbar utveckling, för respondent 3, handlar mycket om medmänsklighet och hur man gör medvetna val och att ha respekt för andra människor: ”När det gäller min roll till eleverna, så är det framförallt medmänsklig, människor emellan, [...], medvetna val, att man liksom har respekt för andra människor och gör val som är bra för många och inte bara för en själv.”.

Även respondent 4 anser att barn bör gå ut i natur i tidig ålder för att se och uppleva, men också jämföra olika miljöer: ” [...] alltifrån olika typer av skolgårdar, till olika stadsmiljöer och naturtyper. Just för att upptäcka nedskräpning och sådana delar, och få en känsla för naturen.”. Även här påvisas det hur respondent 4 tycker att framtida generationer ska få kunskap om naturen och hur människan ska förvalta naturen på ett bra sätt. På samma sätt argumenterar respondent 2 om att det är viktigt för barn och ungdomar att få kunskap om hållbar utveckling i tidig ålder och säger att:

Ja, jag tycker att det är liksom, jag tänker vi lever i ett typ av paradigmskifte och att den här omställningen som vi försöker, försöker oss på nu, men som måste ske på ett mycket tydligare sätt, att det måste liksom bli en del av samhället, och då börjar det ju med, tänker jag, till stor del, det lilla barnet på förskolan och vad man lär sig där. Och skolan kan ju bidra här med kunskap.

Detta står i relation till vad som är beskrivet i bland annat studiens bakgrund där många forskare anser att skolan måste orientera kring hållbarhet och implementera begreppet i deras undervisning för att kunna leda samhället mot det paradigmskifte som måste ske för att uppnå hållbar utveckling. Respondent 2 resonerar alltså om att skolan kan bidra med kunskap till barnen, om det tydligt framgår hur dagens resursutnyttjande och konsumtionstänk inte är hållbart.

#### 8.5.1. Deltema 1: Ekologiska dimensionen tar över

Eftersom Agenda 2030 syftar till att uppnå hållbar utveckling inom de tre dimensionerna ansågs det relevant att fråga respondenterna om vad hållbar utveckling innebär för dem. Genomgående svar hos majoriteten av respondenterna är att det är mest fokus på den ekologiska dimensionen. Det framgår exempelvis av respondent 1 när hon blev förfrågad om hon tycker det är viktigt för barn och ungdomar att lära sig om hållbar utveckling i tidig ålder. Där framkommer ord såsom ”klimatet” och ”miljön”. Vilket resulterar till att det blir ett fokus på den ekologiska dimensionen i hållbar utveckling för respondent 1. Det samma gäller vid ett senare tillfälle under intervjun när respondent 1 blir frågad om hur hon implementerar hållbarhet i hennes undervisning. Där svarar hon att hennes elever fått skriva en miljödagbok, där eleverna redovisar vad de ätit och hur mycket de duschar med mera, vilket också resulterar till att den ekologiska dimensionen influerar hennes syn på vad hållbar utveckling är. Det är endast efter att jag framhäver att hållbar utveckling även inkluderar den ekonomiska och sociala dimensionen som respondent 1 börjar fundera på vad den sociala dimensionen i hållbar utveckling egentligen innebär och säger att: ”Alltså när man pratar om hållbar utveckling på det sättet, så tror jag att man kopplar det väldigt ofta om miljö, alltså hur vi kan göra det utifrån miljöperspektiv.”. Detta förhållningssätt anses vara problematiskt eftersom det är utifrån ett samspel mellan de tre dimensionerna som vi kan uppnå hållbar utveckling i samhället. Även i en fråga om hur hennes undervisning skulle kunna bidra till en hållbar utveckling framkommer det att hon bibehåller en fokus på den ekologiska dimensionen och säger att:

Att visa dem om man till exempel, har en bok som är från jag vet inte, 2000, att den fortfarande går att använda. Alltså att man inte behöver köpa nya saker hela tiden, att man återanvänder gamla grejer på det viset också.

Relaterat till det miljöetiska perspektivet blir bristen på det breda perspektivet av hållbar utveckling ett problem för att kunna utföra den miljöetiska analys som krävs för att lösa problemen vi står inför idag. Att bara fokusera på den ekologiska dimensionen gör alltså att vi

inte värdesätter exempelvis frihet, rättvisa eller välmående för alla människor på jorden. Även om miljöetikens två huvudsyften handlar om att ge naturen ett värde och att erhålla lösningar på miljöproblemen krävs det ändå kunskap av lärare om hållbar utveckling och alla tre dimensionerna.

Respondent 2 visar även hon på att hållbar utveckling orienterar kring den ekologiska dimensionen. Detta påvisas genom hennes svar på frågan om vad hon anser att hållbar utveckling innebär för henne: ”Vi har en jord och att resurserna är begränsade, samtidigt som vi blir fler på jorden.”. Även under en senare del i intervjun säger hon att: ”Om vi tänker hållbar utveckling och klimatet, så är ju det någonting som eleverna hela tiden på något sätt har med sig.”. Även här tillägger hon ordet ’klimatet’ efter hållbar utveckling för att poängtera att fokuset riktas mot den ekologiska dimensionen. Hon påpekar även att: ”Det är ju ekologidelen som är mest utforskad i skolans del liksom. Och den sociala när det kommer till fattigdomsfrågor och jämlikhet.”. Detta påvisar också hur mest fokus läggs på den ekologiska dimensionen av hållbar utveckling, och även om den sociala dimensionen finns med i vissa ämnen, genomsyrar den ekologiska dimensionen diskursen i skolan. Vidare säger hon även att:

När man går in den här undervisningen, så försöker man ändå få ihop att det hänger ihop liksom, på något sätt. Så det blir inte lika isolerat att ’jaa, men miljöfrågorna är det här’ utan, och det är ju också för att världen har förändrats.

Även här visar respondent 2 på att medvetenheten och diskursen kring hållbar utveckling i skolan orienterar runt just den ekologiska dimensionen och anser att det således är viktigt att lära barn och ungdomar om hela begreppet och att allting hänger ihop.

När det kommer till både respondent 3 och 4 har de genomgående i intervjun besvarat frågorna i förhållande till alla tre dimensionerna av hållbar utveckling. Detta framgår bland annat av respondent 4 genom att hon säger att hon tänker mycket på de tre dimensionerna som brukar illustreras som tre cirklar som skär i varandra i mitten: ”Det ju de här 3 olika cirklar som finns med ekonomiskt, socialt och miljö som går ihop. Du har säkert sett de cirklarna, och det är ju de som man utgår från litegrann. [...]”. Vidare förklarar hon att hon, i sin undervisning, måste vara tydlig med att de tre dimensionerna hänger ihop eftersom det är viktigt att diskursen om hållbarhet inte orienterar kring den ekologiska dimensionen. Respondent 3 däremot besvarar frågan om vad hållbar utveckling är för henne som: ”Hållbar utveckling för mig är ju, framförallt att utvecklingen är hållbar och kan hålla många, många år till på det sättet vi lever på nu.”. Svaret av respondent 3 är mer generellt än de andra respondenterna. Detta påvisar att

det inte finns ett specifikt fokus på någon dimension av hållbarhet enligt respondent 3 vilket är eftersträvansvärt att utgå ifrån eftersom ett samspel mellan dimensionerna är en viktig del inom begreppet hållbar utveckling.

#### 8.5.2. Deltema 2: Agenda 2030

Till följd av vad hållbar utveckling innebär för respondenterna blev de också förfrågade om vad de tycker om Agenda 2030 och de globala målen. Respondent 1 och 2 svarar generellt att de tycker att Agenda 2030 är bra och att de globala målen är rimliga förutsättningar för att alla människor ska kunna uppnå dem. Detta framkommer av respondent 1 som säger att: ”Jag tycker att de är rimliga förutsättningar för att alla människor ska kunna uppnå dem, eller alla länder ska kunna uppnå dem. Enkla att förstå också, vad det är man vill få ut utav dem.”. Respondent 2 däremot, anser att: ”Jag tycker de är bra, de känns ju mycket mer, när de gjorde om dem så känns det mer som om att de har ett bättre helhetstänk.”. Här tolkas det som om att det är Agenda 21 som respondent 2 syftar på och att revideringen av målen innebär en förbättring för att kunna arbeta med dem idag. När samma fråga ställdes till respondent 3 visste hon inte vad Agenda 2030 innebar men efter en sammanfattning av det blev svaret att hon arbetar mycket kring Agenda 2030, men inte direkt till Agenda 2030: ”Jag håller ju på med mycket sådana olika grejer, men inte direkt till Agenda 2030.”. Även om respondent 3 använder sig av liknande begrepp likt de som beskrivs i Agenda 2030 och de globala målen är alltså Agenda 2030 inte någonting som respondent 3 specifikt låter influera sin undervisning.

Respondent 4 tycker att det är bra att Agenda 2030 och de globala målen finns men i svaret refererar hon till Agenda 21 och säger att: ”Men agenda 21 finns ju såklart i bakgrunden, även om man inte har dem som huvudsyfte.”. Respondent 4 tycker således att Agenda 21, som sedan 2015, tillsammans med milleniemålen, blivit Agenda 2030, influerar läroböckerna framförallt genom att illustreras som de tre cirklarna som framkom under tidigare deltema. Hon säger att det framkommer i läroböckerna genom att: ”Där syns ju igenom Agenda 21 jättemycket. Tänker jag, även om det inte står konkret alla delmål.”. Här syns det tydligt hur vissa lärare har mer koll på viktiga begrepp som bör influera undervisningen idag för att kunna leda samhället till en hållbar utveckling. Följaktligen behövs en typ av förändring ske för att alla lärare ska kunna bidra med kunskap och förståelse kring hållbar utveckling till den framtida generationen.

## 9. Diskussion & Slutsats

Syftet med studien har varit att utifrån miljöetik undersöka hur hållbar utveckling och Agenda 2030, med tillhörande globala mål, förstås av lärare samt får ta plats i undervisningen. Med

utgångspunkt i tidigare forskning framställs hållbarhet och hållbar utveckling inom skolväsendet som ett förvirrande och underutvecklat koncept. Detta är någonting som också lärarna verkar tycka även idag och anser att deras egna utbildning inte bidrog tillräckligt med kunskap om hållbar utveckling för att låta det influera deras undervisning idag. Detta gäller både de lärare som tog sin grundlärarexamen för ett antal år sedan, och läraren som är relativt nyexaminerad. Utifrån resultatet påvisas det hur en lärares uppväxt och tidigare kunskap om hållbar utveckling och Agenda 2030 bidrar till hur de låter begreppen ta plats i deras undervisning. Deras synsätt på miljön och de värderingar de har om miljön idag är en bidragande faktor till hur de påverkar sina respektive miljöer och umgänge, samt hur de ser på miljöproblemens orsaker. Detta kan anses vara problematiskt eftersom skolan anses ha ett ansvar att utveckla en verksamhet som skapar en medvetenhet hos elever som bidrar till att de kan göra kunskapsbaserade och moraliska beslut i olika globala utvecklingsfrågor. På samma sätt är den bristande kunskapen om hållbar utveckling och Agenda 2030 problematiskt eftersom lärarna inte är tillräckligt utbildade för att låta begreppen influera deras undervisning idag. Resultatet påvisade att lärarnas utbildning saknar väsentlig upplysning om hållbarhet generellt, samt att utvecklingen av hållbarhetsundervisningen inte följer med samhällets utveckling. Ord som är relevanta inom hållbar utveckling, såsom miljöförstöringar och global uppvärmning, benämndes som 'det här vanliga', vilket också är en indikation på att det inte har förekommit en utveckling inom frågan. Eftersom lärarna inte fått någon betydelsefull utbildning om hållbar utveckling har lärarna på egen hand, eller från tidigare erfarenheter, fått tolka och förstå begreppet hållbar utveckling. Detta har resulterat i att deras synsätt mestadels är influerat av just den ekologiska dimensionen av begreppet vilket anses vara problematiskt eftersom det är utifrån ett samspel mellan de tre dimensionerna som vi kan uppnå hållbar utveckling i samhället. Samtidigt som diskursen i samhället är mest inriktat på den ekologiska dimensionen gör det dessutom svårare för lärare att kunna låta alla dimensioner influera undervisningen.

Något som också framkommer från resultaten är att lärarna tycker att Agenda 2030 och hållbar utveckling faktiskt får ta plats i deras undervisning, men att problemet fortfarande kvarstår gällande hur de förstår begreppen. Däremot är det vissa lärare som arbetar med frågor och begrepp likt Agenda 2030 och hållbar utveckling, men inte direkt mot Agenda 2030. Att låta hållbar utveckling och Agenda 2030 genomsyra undervisningen är en förutsättning för att kunna möta de globala mål världens länder tillsammans har sammanställt. Utan ett fokus på hållbar utveckling i skolväsendet blir det en osäker framtid gällande hur den framtida

generationen ska kunna tillgodose sina egna behov. Sammanfattningsvis går det att dra slutsatser om att begreppen upplevs influera lärares undervisning i NO- och SO-kunskap för årskurs 7-9, men att lärarna till viss del saknar den kunskap de behöver för att kunna låta hela begreppet genomsyra undervisningen. Olika människor tycker och tänker olika, vilket också är svaret på hur lärarna tolkar och förstår begreppet hållbar utveckling. Deras egna, tidigare erfarenheter har varit en bidragande faktor till deras förståelse för begreppet idag.

En begränsning i studien har varit den otillräckliga mängd respondenter. Detta har således bidragit ytterligare till att studien är svår att generalisera till att inkludera hela skolväsendet i Sverige. Utifrån dessa resultat bör framtida forskning inkludera en större mängd respondenter från flera olika skolor i landet för att dels undersöka implementeringen av begreppen i den svenska skolan generellt, men också dels för att undersöka om det finns en regionsskillnad när det kommer till hur hållbar utveckling och Agenda 2030 tillåts ta plats i undervisningen. Omkringliggande miljöer, såsom ett mindre samhälle eller områden där skogen har en annan betydelse än för lärare i storstäder, kan också ha en påverkan på lärares synsätt på miljön samt hur de förhåller sig till de globala målen. Till följd av de ändrade läroplanerna inför höstterminen 2022 är det också relevant för framtida forskning att göra en diskursanalys kring förändringen av hur hållbar utveckling implementeras i skolan. Den rådande samhällsdiskursen kring Agenda 2030 kan ha influerat läroplanen tillräckligt för att ge lärare den hjälp de behöver för att utbilda elever om hållbar utveckling så att begreppet inkluderar de tre dimensionerna lika mycket för att kunna leda samhället i rätt riktning. Det behövs även fler studier och undersökningar från statliga organ för att kunna lysa ljus på problemen om hur hållbar utveckling förstås av lärare och tillåts influera deras undervisning. Enligt resultatet måste lärarna bli mer utbildade kring ämnet för att undervisa om det i relation till den samhällsdiskurs vi har idag, och de utmaningar vi står inför idag. Kunskap förändras och utvecklas, det behöver utbildningen också göra.

## 10. Bilagor

### 10.1. Bilaga 1 – Intervjuguide

*Kursiv stil* är frågor och stycken som endast frågades vid behov.

Fråga 1-3 är uppvärmningsfrågor.

Fråga 4-10 är frågor om deras förhållningssätt till hållbar utveckling och Agenda 2030.

Fråga 11-14 är frågor relaterade till den teoretiska utgångspunkten, miljöetik.

Fråga 15-16 är avslutande frågor med tillfälle för generell diskussion.

---

1. Hur gammal är du?
2. När tog du din senaste lärarexamen?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
  - a. Inom vilket ämne undervisar du nu?
4. Vad tycker du om Agenda 2030 och de globala målen?

*Om de ej vet: Agenda 2030 har 17 globala mål för hållbar utveckling och syftar till att utrota fattigdom och hunger, förverkliga de mänskliga rättigheterna, uppnå jämställdhet och egenmakt för alla kvinnor och flickor samt att säkerställa ett varaktigt skydd för planeten och dess naturresurser. De är integrerade och balanserar de tre dimensionerna för hållbar utveckling: social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet.*

5. Vad innebär hållbar utveckling för dig?

*Om de ej vet: Den mest kända definitionen för hållbar utveckling är den från Brundtlandsrapporten år 1987. Den lyder: "En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov" (s.41).*

6. Tycker du att du fick tillräckligt med kunskap om hållbar utveckling under din lärarutbildning för att kunna undervisa om det idag? *Om ja, berätta gärna vad du fick lära dig. Om nej, vad hade du velat ha mer kunskap i?*

7. Känner du att det är viktigt för barn och ungdomar att lära sig om hållbarhet i tidig ålder? *Om nej, varför? Om ja, kan du utveckla?*
8. Hur lärs hållbar utveckling ut i din skola, i din undervisning? På vilket sätt arbetar du med hållbarhet och hållbarhetsfrågor? *Fokuserar du på att ge information, eller ger du eleverna självständiga arbeten?*
9. Har du sett en förändring i hållbarhetsundervisningen under dina år som lärare? *Om ja, vad har du sett/upplevt? Om nej, vad tror du det kan bero på?*
10. Hur känner du att din undervisning kan bidra till en hållbar utveckling?

För att jag ska kunna göra en analys på svaren jag får här, har jag valt en teori om miljöetik, därför kommer jag ställa lite generella frågor om just etik och moral kring miljön och miljöproblemen. Det är filosofiska frågor så svaren bör inte vara naturvetenskapliga utan mer filosofiska.

11. Hur ser du på relationen mellan människa och kultur på ena sidan, och djur och natur på andra sidan? Ser du människan som i likhet med andra djur, en del av och kanske till och med oskiljbar från naturen som helhet? Eller är människan unik och därmed åtskild från naturen?
  - a. På vilket sätt tror du att din och andras tankar om natursyn skulle kunna ligga till grund för dagens miljöproblem? *Motivera.*
12. Vad är det som krävs för att någon eller något ska kunna åläggas ett moraliskt ansvar, alltså vem eller vilka kan handla rätt och fel, vem eller vilka är moralens agenter? Är det bara människan som kan handla rätt eller fel och ha ett moraliskt ansvar, eller tycker du att djur också kan åläggas ett moraliskt ansvar?
  - a. Har kollektiva agenter, såsom stater och företag, något moraliskt ansvar? *Hur?*
  - b. Vem har ansvar för miljön?
13. Nästa fråga handlar om egenvärde, alltså vad det är som är värdefullt i sig. Egenvärde är alltså värdenas minsta gemensamma nämnare. Saker som inte kan härledas vidare till något annat värde. Värden ger oss skäl för handlande. Att något är värdefullt ger oss skäl att värna om det. *Exempelvis är det några som vill rädda regnskogen från skövling, för klimatets eller den biologiska mångfaldens skull, medan andra vill skövla den, för ekonomins eller fattigdomsbekämpningens roll.* Vad är värden som är direkt relevanta för hur moralens agenter bör bete sig?

- a. Har naturen ett egenvärde?
  - b. Har naturen bara instrumentellt värde för oss, eller har det ett värde i sig?
    - i. *Är det att den levererar ekosystemen till oss?*
14. Vilka eller vad ska vi ta hänsyn till i och med vårt etiska handlande? Exempelvis om nu välmående är av värde. Är det välmående för bara en själv? Eller för alla människor? Eller alla levande varelser?
- a. Ekosystemen är en förutsättning för alla levande organismer, innebär detta att ekosystemen måste ha en direkt moralisk status?
  - b. Vad har direkt moralisk status då? Bara vi själva, eller alla rationella varelser? Eller kanske alla medvetna varelser eller hela ekosystem?
15. Diskuterar du något liknande med dina studenter? *Om ja, varför? Om nej, varför inte?*
16. Är det någonting mer du vill tillägga om hållbarhet generellt eller inom skolan?

## 11. Källförteckning

- Andersson, K., Jagers, S. C., Lindskog, A., & Martinsson, J. (2013). Learning for the Future? Effects of Education for Sustainable Development (ESD) on Teacher Education Students. *Sustainability*, 5(12), 5135–5152. <https://doi.org/10.3390/su5125135>
- Attfield, R. (2014). *Environmental Ethics: An Overview for the Twenty-First Century*. Polity Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=1666465>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Curren, R., & Metzger, E. (2017). *Living Well Now and in the Future: Why Sustainability Matters*. MIT Press.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=4834028>
- Elshof, L. (2011). Can Education Overcome Climate Change Inactivism. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 3(1), Article 1.  
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/jaste/article/view/21197>
- Gardiner, S., Caney, S., Jamieson, D., Shue, H., Pachauri, R. K., Caney, P. T. F. S., Jamieson, P. D. of E. S. D., Shue, S. R. F. H., & Pachauri, R. K. (2010). *Climate Ethics: Essential Readings*. Oxford University Press, Incorporated.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=547959>
- Helmfrid, H. (2007). *Natursyn tre svar på vad natur är*. Institutionen för stad och land, Sveriges lantbruksuniversitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:slu:epsilon-e-853>
- Hourdequin, M. (2015). *Environmental ethics - from theory to practice*. Bloomsbury.
- Howard-Jones, P., Sands, D., Dillon, J., & Fenton-Jones, F. (2021). The views of teachers in England on an action-oriented climate change curriculum. *Environmental Education Research*, 27(11), 1660–1680. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1937576>

- Hugé, J., Waas, T., Dahdouh-Guebas, F., Koedam, N., & Block, T. (2013). A discourse-analytical perspective on sustainability assessment: interpreting sustainable development in practice. *Sustainability Science*, 8(2), 187–198.  
<https://doi.org/10.1007/s11625-012-0184-2>
- Jaworska, A., & Tannenbaum, J. (2021). The Grounds of Moral Status. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/grounds-moral-status/>
- Keller, D., R. (Red.). (2010). *Environmental Ethics - The Big Questions*. Blackwell Publishing Ltd.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Ministry of Education. (2017). *Education for sustainable development policy for the Education sector - UNESCO Digital Library*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373022?posInSet=68&queryId=bd444d71-5a33-4ac3-9ca6-d5a3885ceae5>
- Murphy, K. (2012). The social pillar of sustainable development: a literature review and framework for policy analysis. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8(1).  
<https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908081>
- Naturskyddsföreningen. (2014). *Hållbar utveckling i skolan - var god dröj*.  
[https://cdn.naturskyddsforeningen.se/uploads/2021/05/11103454/Rapport-var-god-dr\\_C3\\_B6j-24-sidig-ny.pdf](https://cdn.naturskyddsforeningen.se/uploads/2021/05/11103454/Rapport-var-god-dr_C3_B6j-24-sidig-ny.pdf)
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Regeringskansliet. (2018). *Att förändra vår värld: Agenda 2030 för hållbar utveckling*.  
<https://www.regeringen.se/48e36d/contentassets/a69f085ada12410989115a1ff64be6d8/att-forandra-var-varld-agenda-2030-for-hallbar-utveckling>
- Salwén, H. (2012). *Miljöetik - en introduktion*. Thales.
- Samuelsson, L. (2010). Reasons and Values in Environmental Ethics. *Environmental Values*, 19(4), 517–535. <https://doi.org/10.3197/096327110X531589>
- Skolverket. (2002). *Hållbar utveckling i skolan: miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Liber distribution.
- Smith, K. K. (2018). Stewardship as a Vocation. I K. K. Smith (Red.), *Exploring Environmental Ethics: An Introduction* (s. 89–96). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-77395-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77395-7_8)
- Sund, L., Sund, P., & Nordén, B. (2018). Miljö- och hållbarhetsutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(3–4), 163–171.
- Torpman, O. (2017). *Miljöetik - från problem till lösning*. Studentlitteratur AB.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-  
rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html)
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-  
common-future.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf)
- Worldwatch Institute. (2010). *State of the world 2010 - Transforming cultures. From consumerism to sustainability*. W.W. Norton & Company, Inc.