



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för:
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och
grundskolans årskurs 1-3
HT 2015**

Hållbar utveckling - i en ohållbar värld?

En jämförelse av grundskollärares
uppfattning kring lärande för hållbar
utveckling i skolan

Sara Malmros

Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Sara Malmros

Titel/Title

Hållbar utveckling – i en ohållbar värld? En jämförelse av grundskollärares uppfattning kring lärande för hållbar utveckling i skolan /

Sustainable development - in an unsustainable world? A comparison of primary school teachers' perception of education for sustainable development in school

Handledare/Supervisor

Bertil Rosenberg

Examinator/Examiner

Martin Alm

Sammanfattning/Abstract

Detta självständiga arbete behandlar grundskollärares syn på hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling, hur arbetet med detta läggs upp i skolor och vilket fokus detta ges i skolan. Arbetets syfte är att jämföra hur olika lärare, verksamma på skola i staden respektive på landsbygden, som arbetat olika länge samt undervisar i skilda ämnen, förhåller sig till hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling i sin undervisning. Arbetet lyfter vilka likheter och/eller skillnader som återfinns hos lärarna. Syftet är även att titta på hur lärares synsätt och arbetssätt förhåller sig till styrdokument, läroplan och regeringsbeslut. Det har i studien visat sig att lärarna inte till fullo uppfyller statens intentioner.

Utgångspunkt för arbetet är följande frågeställningar:

- Hur är lärares synsätt på undervisning kring hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling?
- Hur förhåller sig lärares synsätt gentemot det som styrdokument, läroplan och regeringsbeslut säger angående hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling?
- Går det att se någon skillnad på lärares synsätt utifrån variablerna verksamhetstid, undervisningsämne och om läraren arbetar i en skola på landsbygd eller i en stad?

Uppsatsen riktar sig till alla som vill skapa sig en bild över hur olika grundskollärare, verksamma i de yngre åldrarna, förhåller sig till hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling i skolan och i sin undervisning samt vad som skiljer och/eller liknar sig i deras resonemang.

Ämnesord/Keywords

Hållbar utveckling, lärande för hållbar utveckling, hållbar värld, lärares uppfattning, sustainable learning, sustainable development, sustainable world, teachers' view

Förord

Mina intentioner med detta arbete är att skapa mig en bild över hur begreppet hållbar utveckling uppfattas och behandlas av grundskollärare verksamma i förskoleklass och årskurs 1-3. Jag vill även titta på hur de förverkligar de riktlinjer som finns angående arbete med hållbar utveckling i skolan och om variabler som verksamhetstid, undervisningsämne samt verksamhetsort belägen i stad respektive på landsbygd har någon inverkan på sättet att ta sig an hållbar utveckling.

Jag anser att arbete med hållbar utveckling är mycket viktigt både i skolan och i samhället som sådant, eftersom det berör alla och en var som lever här hur vi faktiskt tar hand om vår jord. Utbildning betraktas vara en väsentlig del av det hållbara arbetet, vilket jag är enig i, varför jag finner det intressant att ägna detta arbete åt just utbildning.

Jag vill tacka de lärare som bidragit till att den här studien varit möjlig att genomföra. Tack för er tid och era tankar. Vidare vill jag tacka min handledare Bertil för synnerligen viktiga synpunkter som fört mitt arbete framåt. Ett tack går även till Jonna, Ida, Lisa, Hanna och Pontus som fungerat som goda bollplank genom detta arbete. Slutligen vill jag även rikta ett tack till min sambo Emil som alltid finns vid min sida och ger stöd, uppmuntran och tröst när så behövs.

Med önskan om en god läsning.

Mjöhult, januari 2016

Sara Malmros

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställning	2
1.3 Arbetets disposition.....	2
2 Forskningsbakgrund/Litteraturgenomgång	4
2.1 Hållbar utveckling	4
2.1.1 Definition av hållbar utveckling.....	4
2.1.2 Hållbar utveckling som begrepp.....	5
2.1.3 Hållbar utveckling i skolan.....	7
2.1.4 Hållbar utveckling i samhället.....	11
2.2 Hållbart samhälle.....	12
2.2.1 Hållbar utveckling - bakgrund.....	12
2.2.2 Hållbar utveckling - ett förhållningssätt.....	16
2.2.3 Hållbar utveckling i Sverige.....	18
2.2.4 Hållbar utveckling i världen	21
2.3 Lärande för hållbar utveckling	22
2.3.1 Definition av lärande för hållbar utveckling	22
2.3.2 Att arbeta med lärande för hållbar utveckling i skolan	23
2.3.3 Forskning kring lärande för hållbar utveckling	27
2.4 Utgångspunkt för undersökningen	30
3 Metod.....	32
3.1 Tillvägagångssätt.....	32
3.2 Referenser och referenskritik	33
3.3 Intervjuundersökning.....	33
3.3.1 Metodval.....	33

3.3.2 Val av variabler	34
3.3.3 Urval.....	35
3.3.4 Utformning av intervjuguiden och förundersökning.....	35
3.3.5 Etiska överväganden.....	36
3.3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	37
4 Resultat.....	39
4.1 Variabler och inledande frågor.....	39
4.2 Lärarnas definition av hållbar utveckling.....	40
4.3 Skolans ansvar	42
4.4 Den ekologiska aspekten	44
4.5 Den sociala aspekten	46
4.6 Den ekonomiska aspekten	48
4.7 Den viktigaste aspekten.....	50
4.8 Arbete i olika ämnen och ämnesövergripande arbete.....	51
4.8.1 Möjlighet till jämförelser i undervisningen	53
4.9 Lärarnas medvetenhet kring regeringsbeslut och läroplan	54
4.10 Hur angeläget är det att arbeta med hållbar utveckling?	56
4.10.1 Anspråk av annan undervisning	57
4.10.2 Behovet av kompetensutveckling.....	58
4.11 Sammanfattning.....	60
4.11.1 Verksamhetstid	60
4.11.2 Verksamhetsort - landsbygd respektive stad	65
4.11.3 Undervisningsämne	69
5 Diskussion	77
5.1 Metoddiskussion.....	77
5.2 Resultatdiskussion	78

5.2.1 Hållbar utveckling - svårt begrepp att definiera	78
5.2.2 Enhetligt synsätt angående skolans ansvar för hållbar utveckling	80
5.2.3 Den ekologiska aspekten tas tydligast upp i undervisningen	80
5.2.4 Den sociala aspekten genomsyrar allt	81
5.2.5 Den ekonomiska aspekten - den svåra aspekten.....	81
5.2.6 Vilken aspekt är viktigast och vilket anspråk tar undervisningen i besittning? 82	
5.2.7 Tematiskt arbete - lämpligt arbetssätt för ämnet hållbar utveckling	84
5.2.8 Lärarnas kännedom om deklARATIONERNA	85
5.2.9 Lärande för hållbar utveckling är angeläget.....	86
5.2.10 Kompetensutveckling är ej nödvändigt anser lärarna	86
5.2.11 Variablers påverkan.....	87
5.3 Avslutande reflektioner och slutsats.....	87
6 Vidare forskning	90
7 Referenser.....	91
7.1 Tryckta referenser.....	91
7.2 Internetreferenser.....	93
7.3 Källor/Informanter.....	95
Bilaga 1, Intervjuguide	
Bilaga 2, Informationsbrev	

1 Inledning

Hållbar utveckling. Lärande för hållbar utveckling. Smaka på orden – vad betyder de egentligen? En del människor förknippar dem kanske mest med miljöfrågor och källsortering. En del är kanhända mera vida i sitt tolkande och kopplar ihop dem med världens utveckling på ett miljöplan men även vad gäller till exempel ekonomi, sociala frågor och globalisering. Troligen associerar vi begreppen på skilda sätt.

Styrdokument och läroplan är tydliga med att skolan ska verka för att eleverna utvecklar kunskaper och förmågor kring hållbar utveckling för att bli ansvarstagande och demokratiska medborgare. Detta ställer frågor som är relevanta att undersöka, exempelvis hur lärares synsätt förhåller sig gentemot det som styrdokument, läroplan och regeringsbeslut säger angående hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling? Och finns det skillnader i lärares synsätt beroende på variabler som undervisningsämne, om arbetet är förlagt i staden eller på mindre ort samt hur länge man varit verksam som lärare? Det hade varit intressant att se hur väl förankrat regeringens beslut ligger hos lärarna, om de arbetar och lägger upp sin undervisning utifrån tankar kring hållbar utveckling, varför detta arbete inriktar sig på lärares uppfattningar och synsätt kring detta.

Detta självständiga arbete behandlar följaktligen grundskollärares syn på vad hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling innebär. Hur arbetet med detta läggs upp i skolor och vilket fokus detta ges i skolan tas upp. En jämförelse mellan olika lärares syn kommer ges utifrån de intervjuer som genomförts i denna studie. Av tids- och utrymmesskäl är fokus för detta arbete avgränsat till lärare i årskurs F-3, även om det torde finnas lika starka skäl till att undersöka lärare i andra årskurser. Det faktum att jag utbildar mig till lärare i årskurs F-3 har även bidragit till den aktuella avgränsningen.

Detta arbete riktar sig till alla som vill skapa sig en bild över hur olika grundskollärare, verksamma i de yngre åldrarna, förhåller sig till hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling i skolan och i sin undervisning samt vad som skiljer och/eller liknar sig i deras resonemang.

1.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att jämföra hur olika lärare, verksamma på skola i staden respektive på landsbygden, som arbetat olika länge samt undervisar i skilda ämnen, förhåller sig till hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling i sin undervisning. Jag vill titta på vilka likheter och/eller skillnader som återfinns hos lärarna. Syftet är även att titta på hur lärares synsätt och arbetssätt förhåller sig till det som styrdokument, läroplan och regeringsbeslut tar upp angående hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling.

1.2 Frågeställning

Utgångspunkt för arbetet är följande frågeställningar:

- Hur är lärares synsätt på undervisning kring hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling?
- Hur förhåller sig lärares synsätt gentemot det som styrdokument, läroplan och regeringsbeslut säger angående hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling?
- Går det att se någon skillnad på lärares synsätt utifrån variablerna verksamhetstid, undervisningsämne och om läraren arbetar i en skola på landsbygd eller i en stad?

1.3 Arbetets disposition

I detta inledande avsnitt *inledning* har intentionerna med arbetet redogjorts och syftet samt frågeställningarna har klargjorts. Läsaren har fått en inblick i de bakomliggande tankar som lett fram till detta arbete och varför det torde vara väsentligt att undersöka lärares uppfattningar kring hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling kopplat till skolan och undervisning i förhållande till läroplan, styrdokument och regeringsbeslut.

Nästkommmande avsnitt *forskningsbakgrund/litteraturgenomgång*, är avsett att ge läsaren en inblick i den forskning som redan gjorts och vilken ligger till grund för detta arbetes utgångspunkt. Texten ska tillika ge en förståelse för begreppen *hållbar utveckling* och

lärande för hållbar utveckling samt visa på hur detta förhåller sig till skolan genom regeringsbeslut, styrdokument och läroplan. Denna bakgrund ska tjäna som stöd för läsaren att förstå och ta till sig den empiri som framkommit i detta arbete.

Därefter i avsnittet *metod* följer en redogörelse för hur arbetet med den empiriska insamlingen gått till. Det förs även en metoddiskussion där validiteten av metoden och genomförandet granskas.

Vidare i arbete finner vi avsnittet *resultat*, vilket liksom rubriken antyder, beskriver resultatet av studien i detta arbete. Här får läsaren ta del av resultatet från intervjuerna med grundskolelärarna.

I följande avsnitt under rubriken *diskussion* förs en diskussion kring metodvalet, resultatet, den insamlade empirin och studiens slutsatser. Vidare i påföljande avsnitt tas möjliga fortsatta studier upp under rubriken *vidare forskning*. Olika uppslag föreslås vilka kan bredda förståelsen och kunskapen inom området hållbar utveckling/lärande för hållbar utveckling i skolan.

2 Forskningsbakgrund/Litteraturgenomgång

I detta avsnitt skildras forskning, regeringsbeslut, litteratur och övrigt som beskriver, lyfter, skildrar eller på annat sätt kan sammanbindas med *hållbar utveckling* och *lärande för hållbar utveckling*.

2.1 Hållbar utveckling

I denna del av arbetet skildras begreppet *hållbar utveckling* och dess innebörd i olika sammanhang. Begreppet definieras och kopplas till skolan och samhället.

2.1.1 Definition av hållbar utveckling

Forskare (Björneloo, 2011 och Björklund, 2014 och Persson & Persson, 2007) menar att den ursprungliga definitionen av *hållbar utveckling* först definieras i *Brundtlandrapporten*. *Brundtlandrapporten*, eller egentligen *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future* (på svenska *Vår gemensamma framtid*) skrevs på uppdrag av Förenta nationerna (FN) år 1987. Det var *Världskommissionen för miljö och utveckling* under ledning av Gro Harlem Brundtland som arbetade fram rapporten. Begreppet hållbar utveckling lyfte kommissionen upp från författaren och miljövetaren Lester R. Brown som introducerade hållbar utveckling (på engelska *sustainable development*) (Förenta Nationerna, 2015 och Björneloo, 2011). *Brundtlandrapporten* definierar hållbar utveckling som följer:

En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov (Björneloo, 2011, s.19).

Hållbar utveckling innefattar ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet. Naturresurser behöver tas tillvara för att kunna uppnå den sociala och ekonomiska utvecklingen varför den ekologiska aspekten också är viktig (Förenta Nationerna, 2015 och *Brundtlandrapporten*, 1987).

När begreppet *hållbar utveckling* slås upp i Nationalencyklopedin (2015) hänvisar man till *Brundtlandrapporten* och definitionen som fastslagits här. Vidare går att läsa:

Begreppet har fått omfattande spridning, och det råder bred enighet om att en hållbar utveckling bör vara det övergripande målet för

samhällsutvecklingen lokalt och globalt (detta slås fast i bl.a. handlingsprogrammet *Agenda 21*, vilket antogs vid Riokonferensen 1992) (Nationalencyklopedin, 2015).

Begreppet hållbar utveckling härrör alltså till *Brundtlandrapporten* och är det begrepp som forskare (Björneloo, 2011 och Olsson, 2005b) och regering (Regeringen, 2002) utgår från idag vid det globala gemensamma arbetet för en hållbar värld innefattande ekonomisk utveckling, miljöförstörelse och sociala förhållanden.

När regeringen (SOU 2004:104), andra myndigheter såsom skolverket (2002) och forskning i Sverige (Björneloo, 2011 och Olsson, 2005b) talar om hållbar utveckling, är det definitionen som anges i *Brundtlandrapporten* som är utgångspunkten.

2.1.2 Hållbar utveckling som begrepp

Hållbar utveckling innefattar inte enbart en miljöaspekt eller ekologisk aspekt, utan även sociala och ekonomiska aspekter. Hållbarhet inbegriper skilda perspektiv som tillsammans skapar en helhet som behövs för att hela världen ska bli hållbar. Beaktning av såväl miljö, ekonomi och sociala relationer samt rättvis fördelning omnämns när man talar om hållbar utveckling (Förenta Nationerna, 2015 och Olsson, 2005b).

Kärnan i *Brundtlandrapporten* är att arbetet med miljön och det ekologiska arbetet inte går att särskilja från den ekonomiska eller den sociala utvecklingen (Pettersson, 2005b). Utveckling och arbete med det ena påverkar det andra och det tredje. Således hör alla tre delar ihop och är kärnan i all utveckling i världen. Ekonomi, sociala förutsättningar och ekologi/miljö är tätt sammansnärjt. *Brundtlandrapporten* (1987) visar på detta samband särskilt tydligt när den i förordet skriver att rapporten inte enbart kunde fokusera på miljön, eftersom alltsamman hänger ihop och är omöjligt att skilja från varandra. I förordet står att det i det inledande arbetet med *Brundtlandrapporten* fanns de som menade att begränsning borde göras till *environmental issues*.

Den ekonomiska och den sociala utvecklingen är beroende av och begränsas av miljön (Brundtlandrapporten, 1987). Det finns gränser för hur mycket och på vilket sätt miljön kan utnyttjas innan den förbrukas och förstörs. Den ekonomiska och sociala utvecklingen

behöver miljöns resurser för att utvecklas. Således begränsar miljön utvecklingen samtidigt som miljön möjliggör den. *Brundtlandrapporten* (1987) framhåller därför att vi måste värna om miljön samtidigt som vi måste värna om den ekonomiska och sociala utvecklingen. För att vi ska leva ett bra liv med rättvisa och jämlikhet men utan fattigdom och misär krävs en ekonomisk och teknisk utveckling. Dessutom krävs en omfördelning av jordens resurser för att alla ska kunna leva ett liv där de grundläggande behoven tillfredsställs. Utrotning av fattigdom framhålls som en viktig del i det hållbara utvecklingsarbetet. *Brundtlandrapporten* menar att en hållbar utveckling således innefattar ekologisk, social och ekonomisk utveckling (Pettersson, 2005b och *Brundtlandrapporten*, 1987). *Brundtlandrapporten* hävdar vidare att alla människor måste engageras att delta i arbetet med hållbar utveckling, det är upp till varje land att förmå människor att lokalt engagera sig och påverka agendan för det hållbara utvecklingsarbetet (Pettersson, 2005b och *Brundtlandrapporten*, 1987).

I fyra grundläggande principer tolkas begreppet hållbar utveckling utifrån *Brundtlandrapporten* av Pettersson (2005b). Han anser att *Brundtlandrapporten* inte är klar i sin specificering av hållbar utveckling och vill med nedan fyra principer inbjuda till vidare samtal kring begreppet.

1. Principen om solidaritet inom innevarande generation (global rättvisa)
 2. Principen om solidaritet mellan generationer (generationsrättvisa)
 3. Principen om fysisk bärkraft (ekologisk rättvisa)
 4. Principen om medborgerligt deltagande (participatorisk rättvisa)
- (Pettersson, 2005b, s. 75-76.)

Den första principen menar Pettersson (2005b) handlar om en rättvis fördelning av jordens resurser, en solidaritet mellan alla människor och rätten för varje lokalsamhälle att utarbeta en egen plan för hållbar utveckling dock med de grundläggande idéerna som *Brundtlandrapporten* förespråkar som utgångspunkt. Innebörden av den andra principen är att jorden och världen vi lämnar efter oss till nästa generation måste ha samma eller bättre förutsättningar än vad vi har. Med den tredje principen avser Pettersson (2005b) att den hållbara utvecklingen inte får hota ”de naturliga system som utgör grunden för livet på jorden, dvs. atmosfären, vattnet, jordarna och organismerna” (Pettersson, 2005b, s.76). Jordens resurser är alltså inte oändliga utan dessa måste värnas i arbetet med den hållbara

utvecklingen. Den fjärde principen innebär att alla människor bör känna till och vara en del av utvecklandet av hållbar utveckling i världen (Pettersson, 2005b).

2.1.3 Hållbar utveckling i skolan

I den aktuella läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) framgår att hållbarhetstänk är något som ska genomsyra hela skolans arbete. Detta gäller såväl den sociala aspekten, såsom att skolväsendet ska vila på demokratisk grund, respekt för var individ och att människolivets okränkbarhet ska beaktas med mera, som den ekologiska aspekten, då eleverna ska inhämta kunskap och förståelse om miljön och ekologisk hållbarhet, samt den ekonomiska aspekten, där eleverna ska utveckla entreprenöriella förmågor och förståelse och kunskap om samhällets uppbyggnad (Skolverket, 2011).

I en del av de kursplaner som finns i läroplanen (Skolverket, 2011) finner man uttryckligt stöd för att arbeta med hållbar utveckling. I ämnet *hem- och konsumentkunskap* står i centrala innehållet att eleverna ska arbeta med miljömärkning, återvinning och varors användning och påverkan (Skolverket, 2011, s.43). I kursplanerna för *de naturorienterade ämnena* återges att kunskaper i dessa ämnen är av vikt för att ”kunna bidra till en hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s.111 och 127 och 144). I kursplanen för *biologi* står att eleverna ska lära om hälsa, naturbruk, ekologisk hållbarhet och biologiska samband i människokroppen, i naturen och i samhället (Skolverket, 2011, s.111 och 112) medan det i kursplanen för ämnet *fysik* ska ligga fokus på energi och materia (Skolverket, 2011, s.127) alltjämt det i kursplanen för ämnet *kemi* lyfts hälsa, resurshushållning, materialutveckling och miljöteknik (Skolverket, 2011, s.144).

I kursplanen för ämnet *biologi* står att läsa:

Naturvetenskapen har sitt ursprung i människans nyfikenhet och behov av att veta mer om sig själv och sin omvärld. Kunskaper i biologi har stor betydelse för samhällsutvecklingen inom så skilda områden som hälsa, naturbruk och miljö. Med kunskaper om naturen och människan får människor redskap för att påverka sitt eget välbefinnande, men också för att kunna bidra till en hållbar utveckling. (Skolverket, 2011, s.111).

Kursplanen för *fysik* inleds med följande:

Naturvetenskapen har sitt ursprung i människans nyfikenhet och behov av att veta mer om sig själv och sin omvärld. Kunskaper i fysik har stor betydelse för samhällsutvecklingen inom så skilda områden som energiförsörjning, medicinsk behandling och meteorologi. Med kunskaper om energi och materia får människor redskap för att kunna bidra till en hållbar utveckling. (Skolverket, 2011, s.127).

Inledningen till ämnet *kemi* beskriver vikten av kunskaper i ämnet för att kunna påverka och bidra till den hållbara utvecklingen:

Naturvetenskapen har sitt ursprung i människans nyfikenhet och behov av att veta mer om sig själv och sin omvärld. Kunskaper i kemi har stor betydelse för samhällsutvecklingen inom så skilda områden som hälsa, resurshushållning, materialutveckling och miljöteknik. Med kunskaper om materiens uppbyggnad och oförstörbarhet får människor redskap för att kunna bidra till en hållbar utveckling. (Skolverket, 2011, s.144).

I kursplanerna för *de samhällsorienterade ämnena* fokuseras att leva tillsammans, att leva i närområdet, att leva i världen och att undersöka verkligheten (Skolverket, 2011, s.159 och 172 och 186 och 199). Kursplanen för ämnet *geografi* skildrar att eleverna ska arbeta med mänskliga verksamheter som påverkar jordytans former och mönster (Skolverket, 2011, s.159) medan kursplanen för ämnet *historia* lyfter att eleverna ska arbeta med förståelse av det förflutna vilket ger perspektiv och färgar synen på nutid och framtid (Skolverket, 2011, s.172). I kursplanen för ämnet *religion* står att eleverna ska arbeta med ämnet för att tillägna sig en förståelse av andra människor (Skolverket, 2011, s.186) och i kursplanen för *samhällskunskap* står att eleverna ska skapa sig en förståelse för hur individ och samhälle påverkar varandra (Skolverket, 2011, s.199).

Under *syftet* i kursplanen för ämnet *geografi* står att eleverna ska utveckla följande förmågor:

- analysera hur naturens egna processer och människors verksamheter formar och förändrar livsmiljöer i olika delar av världen,
- utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen,
- göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker, och
- värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling. (Skolverket, 2011, s.159-160).

I det inledande stycket till kursplanen för ämnet *samhällskunskap* poängteras vikten av förståelse för samhället för att kunna verka i det:

Människor har alltid varit beroende av att samarbeta när de skapar och utvecklar samhällen. I dag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till globalisering, interkulturella relationer och hållbar samhällsutveckling. Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld. (Skolverket, 2011, s.199).

Vidare står att läsa i kursplanen för *samhällskunskap* vilka förmågor som eleverna ska utveckla i detta ämne. Punkt två och sex är av särskild vikt för den hållbara utvecklingen:

- reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,
- analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv,
- analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller,
- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,
- reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser. (Skolverket, 2011, s.199-200).

I kursplanen för ämnet *idrott och hälsa* framgår att kunskaper om idrott och hälsa är en tillgång inte enbart för individen utan även för samhället (Skolverket, 2011, s.40). Under syftet för ämnet *idrott och hälsa* står det följande: ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin samarbetsförmåga och respekt för andra” (Skolverket, 2011, s.40). Under syftet lyfts även att eleverna skall få prova på olika sorters aktiviteter både utomhus och inomhus, förstå hur man anpassar aktiviteter till naturens förutsättningar, ges begrepp för att kunna diskutera rörelse, livsstil och hälsa samt kunna koppla fysisk aktivitet till det psykiska och fysiska välbefinnandet. I det *centrala innehållet* för *idrott och hälsa* nämns bland annat ”allmansrättens grunder” och ”ord och begrepp för och samtal om upplevelser av lek, hälsa, natur- och utevistelser” (Skolverket, 2011, s.41). Undervisningen i *idrott och hälsa* syftar till att få eleven att förstå hur fysisk aktivitet är kopplat till det egna välbefinnandet, se vikten i att ta hand om varandra och samarbeta samt hur man tar hand om naturen, tar hänsyn till den vid fysisk aktivitet utomhus och värdesätter naturen och friluftsliv (Skolverket, 2011, s.40-41).

I riktlinjerna för *förskoleklass* står skrivet att *förskoleklassen* är den första instansen att förverkliga läroplanen (Skolverket, 2014, s.32). Vidare framgår att läroplanens samtliga delar gäller även för *förskoleklass* men att innehållet bör anpassas för *förskoleklass* exempelvis vad gäller betygsättning (Skolverket, 2014, s.8-10). Betygsättning finns inte i *förskoleklass* varför detta avsnitt i läroplanen kan undantas i *förskoleklass*. Således, eftersom läroplanens samtliga delar gäller även för *förskoleklass*, ska hållbar utveckling genomsyra också *förskoleklassen* på både ett socialt, ekologiskt och ekonomiskt plan, vilket framgår av läroplanen (Skolverket, 2011). Demokratiska arbetsformer ska genomsyra *förskoleklassen* och varje individ skall utveckla sin egen demokratiska kompetens samtidigt som värdegrundsuppdraget ska integreras i varje aspekt av *förskoleklassen* och inte behandlas enskilt (Skolverket, 2014, s.32).

Riktlinjerna för *förskoleklass* lyfter leken och beskriver att ”i leken kan eleverna bland annat bearbeta intryck, utveckla fantasi och kreativitet samt utveckla sin samarbets- och kommunikationsförmåga” (Skolverket, 2014, s.16), förmågor som torde vara av vikt i arbetet med hållbar utveckling.

Vidare finns en diskussion kring kunskap och kunskapssyn i riktlinjerna för *förskoleklass*, ”att diskutera kunskapssynen handlar till exempel om att tillsammans diskutera vad som är viktig kunskap idag och i framtiden, hur kunskap utvecklas och hur kunskap visar sig” (Skolverket, 2014, s.16), vilket tyder på att dessa begrepp är väsentliga och ständigt under bearbetning.

2.1.4 Hållbar utveckling i samhället

Forskare och författare (Björneloo, 2011 och Björklund, 2014 och Persson & Persson, 2007) menar att den stora debatten om miljön, om gifter som sprids i naturen och förgiftar djur, växter, luft och vatten tog fart i och med utgivningen av boken *Tyst vår* skriven av Rachel Carson (1962). Boken skildrar hur fåglarnas sång uteblev om våren till följd av att gifter spridits i naturen. Vidare uppmärksammar boken det faktum att människors sätt att leva och hantera ämnen påverkar miljön, naturen och djuren samt de olika kretslopp och processer som sker på jorden (Carson, 1962). Samhället fick upp ögonen för den påverkan som människors agerande kan utgöra och vilket ansvar som följer med detta, efter det att Carsons bok skrivits (Björneloo, 2011 och Björklund, 2014). Möten mellan världens olika länders representanter anordnades på rad efter varandra varpå man försökte komma överens om hur man skulle gå till väga för att komma till rätta med miljöpåverkningarna som följer av de levnadssätt som är etablerade främst i västvärlden, den rika delen av världen (Björneloo, 2011 och Björklund, 2014).

Många gånger forskas och undersöks inte följder och påverkningar av produkter, material och kemikalier förrän det upptäcks att saker förändras efter att man använt produkten, materialet eller kemikalien en längre tid. Vid denna tidpunkt kan det ofta vara försent, varpå miljön kan ha påverkats på ett sådant sätt att det inte går att återställa den igen. Dock har nya lagar och föreskrifter tillkommit vilka lägger större ansvar på tillverkarna att först testa saker innan dessa säljs till och används av kunder i samhället. Detta är ett led i att försöka minska de påverkningar användandet av produkter, material och kemikalier har på naturen och miljön (Persson & Persson, 2007).

Samhället ställer också högre krav på fabriker och producenter vid tillverkningen av varor idag i form av lagar och regler, krav på energideklarationer, miljöpolicy-dokument (en

plan för företagets miljöarbete) och riktlinjer för utsläpp med mera (Persson & Persson, 2007).

Genom att sätta upp mål att arbeta efter, som exempelvis dem i handlingsprogrammet *Agenda 21* (1992) (vilket vi återkommer till längre fram) kan arbetet med hållbar utveckling konkretiseras. Med en helhetssyn på dimensionerna av den hållbara utvecklingen kan samverkan ske på global, regional och lokal nivå. Arbetet med den hållbara utvecklingen ska ske genom lagstiftning, ekonomiska incitament, dialog och frivilliga överenskommelser, vilket ska föranleda att Sverige uppnår en hållbar utveckling (Olsson, 2005b).

2.2 Hållbart samhälle

I detta avsnitt kopplas *hållbar utveckling* till samhället både nationellt och internationellt, och det arbete som sker i världen för att uppnå ett hållbart samhälle. En bakgrund till arbetet med hållbar utveckling skildras.

2.2.1 Hållbar utveckling - bakgrund

År 1945 bildades Förenta Nationerna (FN) med syfte att förhindra krig och bevara freden i världen (Pettersson, 2005a). Sociala orättvisor och svält sågs som sådant som var uppkomsten till krig och arbete mot detta vidtogs. FN utsåg 1960-talet till ett utvecklingsdecennium men detta misslyckades varför också 1970-talet fick bli ett utvecklingsdecennium. Under 1970-talet försökte man mer konkret komma till rätta med problemen och höll en konferens i Stockholm år 1972 om den mänskliga miljön. FN fokuserade människans problem till miljön och menade att en global kris förekom/förekommer som rör både i- och u-länder (Pettersson, 2005a). Miljö- och utvecklingsfrågorna ställdes mot varandra (Olsson, 2005b). Ur Stockholmskonferensen kom *Stockholmsdeklarationen* och en handlingsplan för hur miljön skulle tas omhand (Pettersson, 2005a).

FN bildade herefter UNEP (Förenta Nationernas Miljöprogram) som skulle verka för att handlingsplanen som antogs vid konferensen i Stockholm år 1972 genomfördes (Pettersson, 2005a). Pettersson (2005a) menar att resultatet av Stockholmskonferensen

mera framstod som önsknings från FN:s sida än något annat varpå deklARATIONEN och handlingsplanen inte fick några djupa praktiskt genomförda verkningar. FN behövde problematisera och lyfta miljöfrågorna ytterligare och integrera frågorna djupare i länderna för att nå framgång (Pettersson, 2005a).

År 1980 presenterades *World Conservation Strategy* (WCS) på uppdrag av UNEP (Pettersson, 2005a). Det var en strategi som ville bevara levande och icke levande resurser och som kopplade samman bevarande och utveckling. Förut ansågs bevarande av något hindra utvecklande men WCS frambringade att det ena hörde ihop med det andra (Pettersson, 2005a). År 1983 tillsatte FN en kommission för miljö och utveckling (*Brundtlandkommissionen*) vilken utmynnade i rapporten *Vår gemensamma framtid* (*Brundtlandrapporten*) år 1987. Uppdraget var att söka finna vägar för, och ge förslag på, hur länder kunde bryta sina mönster och arbeta på andra sätt för att nå en bättre miljö. Detta ledde till ett fokus på begreppet hållbar utveckling och en bild av att den ekonomiska tillväxten var beroende av miljön och vice versa. Detta skildras i följande citat ur *Brundtlandrapporten* (1987): ”[...] miljön inte kan överleva utan ekonomisk utveckling som i sin tur blir omöjlig om miljön förstörs [...]” (Pettersson, 2005a, s.50).

Som ovan nämnts lanserades hållbarhetsbegreppet av *Brundtlandrapporten* år 1987. Detta skapade en agenda i världen för hur problemen skulle lösas och en hållbar utveckling komma till stånd (Olsson, 2005b).

Brundtlandrapporten (1987) menar att det är på miljöns villkor som den ekonomiska tillväxten måste ske. Med *Brundtlandrapporten* som underlag arbetades en konkret handlingsplan fram under FN-konferensen om miljö och utveckling i Rio de Janeiro år 1992 (Pettersson, 2005a). Fem avtal kom till stånd under konferensen: *Riodeklarationen*, handlingsprogrammet *Agenda 21*, *Klimatkonventionen*, *Skogsprinciperna* och *Konventionen om biologisk mångfald* (Pettersson, 2005a). Handlingsprogrammet *Agenda 21* poängterar att arbetet med hållbar utveckling måste börja lokalt och innefatta alla samhällsgrupper men att regeringarna i respektive land bär huvudansvaret (Olsson, 2005b).

År 1996 hölls ”kommunernas världstoppmöte” i Istanbul. Hållbar utveckling i boende och bebyggelse var i centrum för denna konferens eftersom städerna ansågs vara både ett hot men samtidigt också en utvecklingsmekanism för hållbar utveckling. Det ansågs vara i städerna som tekniken utvecklas samtidigt som sociala förhållanden (trångboddhet, fattigdom, arbetslöshet, kriminalitet) sätts på prov och kan undermineras i just staden. Samtidigt som städerna var i fokus menade FN att arbetet vid konferensen går att koppla ihop med mindre städer och byar. Det lokala arbetet för hållbar utveckling fokuserades vilket det även gjorts vid Riokonferensen. Arbetssättet som utarbetades för staden ansåg FN även kunde utföras på lokal nivå i mindre städer och byar (Pettersson, 2005a).

I New York år 1997 hölls ytterligare en konferens för att följa upp *Agenda 21*. En del praktiska problem med arbetet för hållbar utveckling diskuterades vilket enbart ledde fram till ett beslut om att arbete med *Agenda 21* skulle fortskrida. Konferensen medförde viss besvikelse (Pettersson, 2005a).

År 1998 antog länderna i Östersjöregionen, däribland Sverige, en *Agenda 21* kallad *Baltic 21*. Det är en handlingsplan för Östersjöregionen angående sju områden; jordbruk, fiske, energi, skogsbruk, industri, turism och transporter. Ytterligare ett område tillkom år 2000, nämligen utbildning. Detta tillägg fick namnet *Baltic 21 Education* men kallas även *Hagadeklarationen* (Björneloo, 2011).

År 2000 skrevs FN:s *Millenniedeklaration* som innefattar mätbara mål och delmål som länderna i dagsläget strävar efter att uppnå. En del av målen handlar om att minska fattigdom och svält, öka jämställdhet och utbildning samt minska barnadödlighet, minska spridningen av hiv/aids och förbättra den miljömässiga utvecklingen (SOU 2004:104).

En ny konferens hölls i Johannesburg år 2002, tio år efter konferensen i Rio de Janeiro, som följde upp *Riodeklarationen* och *Agenda 21*-arbetet. Återigen bekräftades att arbetet skulle fortskrida utefter handlingsplanen *Agenda 21*. En del stora länder deltog inte i konferensen, bland annat deltog inte USA:s dåvarande president Bush. Under konferensen talades det om att internationellt arbete över gränserna är av stor vikt för det fortsatta arbetet med hållbar utveckling (Pettersson, 2005a). Under konferensen i

Johannesburg år 2002 togs åter hållbar utveckling upp men inget mera utförligt resultat framkom utan Riokonferensens resultat bekräftades och utvecklades (Olsson, 2005b).

Under år 2012 hölls två möten med fokus hållbar utveckling, ett i Stockholm och ett i Rio de Janeiro (Regeringen, 2015a). Först ut var Stockholm vars konferens bar namnet *Stockholm+40- internationell konferens om hållbar livsstil och innovativa lösningar* vilket anspelar på att det var fyrtio år sedan den första FN-miljökonferensen gick av stapeln i Stockholm år 1972. Hållbar utveckling och förestående problem i arbetet med detta togs upp. Nyckelområden för konferensens diskussioner var hållbara innovationer, hållbar produktion och hållbar livsstil (Regeringen, 2015b). Senare under året hölls *Rio+20-FN:s konferens om hållbar utveckling*, en FN-konferens till minne av den tjugoförsta tidigare konferensen om miljö och utveckling som ägde rum år 1992 i just Rio de Janeiro. Under *Rio+20* fortsatte samtalen kring utmaningarna med hållbar utveckling som påbörjades under *Stockholm+40*. Målet med konferensen var att lyfta frågor och beslut från tidigare konferenser samt att lyfta nya frågor. Mötet hade även som mål att åter stärka det internationella arbetet mot en hållbar utveckling och ett nytt slutdokument hur det vidare arbete skulle te sig utarbetades. Enligt regeringen hade Sverige önskat ett starkare dokument (Regeringen, 2015c).

En del av dokumentets resultat följer nedan:

- stärkt fattigdoms- och rättighetsperspektiv
- etablerande av hållbarhetsmål
- energi, vatten och livsmedelsförsörjning
- antagandet av det tioåriga ramverket för hållbar produktion och konsumtion
- hållbara städer
- den privata sektorns roll
- förstärkning av den internationella miljöförvaltningen
- etablerandet av ett högnivåforum för hållbar utveckling (Regeringen, 2015c).

Utöver medlemsländernas samtal och beslutande om slutdokumentet under *Rio+20*, visade länder, företagare och andra aktörer upp idéer, innovationer och resultat vilket gav ett internationellt utbyte samt fokuserade på olika frågor och aspekter angående hållbar utveckling (Regeringen, 2015c).

I skrivande stund, vintern år 2015, pågår ett klimatmöte i Paris, COP21. Under detta möte som FN anordnar, ska många av världens länder, däribland Sverige, komma överens om hur de ska arbeta för att uppnå en hållbar utveckling i världen. Tillsammans ska de skapa ett globalt klimatavtal som ska gälla fram till år 2020, och som innehåller punkter som länderna ska sträva efter att uppnå (Regeringskansliet, 2015).

Ovanstående redogörelse för bakgrunden till tankarna om ett hållbart samhälle är ett urval av de konferenser, möten, avtal och dokument som finns och ägt rum. Dessa upplevs vara de mest väsentliga för detta arbete.

2.2.2 Hållbar utveckling - ett förhållningssätt

Som nämnts ovan var det vid Riokonferensen år 1992 som *Agenda 21* fastslogs (Förenta Nationerna, 2015). *Agenda 21* är ett handlingsprogram som slår fast mål för hur länderna som skrivit på avtalet ska arbeta mot natur- och miljöförstöring, fattigdom och bristande demokrati. Detta ska leda till ett hållbart samhälle på jorden, såväl lokalt som globalt. Talet 21 i *Agenda 21* står för det tjugoförsta århundradet, det vill säga 2000-talet, och är alltså en agenda för nutiden och framtiden. Den skildrar strävansmål som jordens länder ska söka nå (Björneloo, 2007). Detta är det internationella förhållningssättet till arbete med hållbar utveckling. Vidare är det *Brundtlandrapportens* (1987) definition av hållbarhetsbegreppet som internationellt råder (Olsson, 2005b).

Olsson (2005a) menar att det finns två tydliga forskningsperspektiv på hållbar utveckling, *ekologisk modernisering* och *ekologism*. Beroende på vilket perspektiv man intar blir tolkningarna olika vad gäller utveckling och miljö och därmed även vad gäller hållbar utveckling. Utifrån ekologisk modernisering anses den rådande marknadsekonomi och den liberala demokratin ha de förutsättningar som krävs för att fortsätta råda genom att de moderniseras och anpassas med *mer gröna drag*. Ett mera grönt utvecklande torde kunna möta både miljön och en rättvis fördelning av tillgångarna i världen. Från detta synsätt stärker miljö- och ekonomivärden varandra. Utgångspunkten är instrumentell antropocentrism, det vill säga att människan är i centrum och att naturen tjänar människan (Olsson, 2005a).

Ekologism har däremot naturen i centrum och ser människan som en del av naturens processer. Ekologism har naturens samspel i centrum. Ur detta perspektiv anses just marknadsekonomin och den liberala demokratin vara det som skapar eller i alla fall bidrar till miljö- och utvecklingsproblemen. Ekologismen förespråkar ett paradigmskifte, till ett mera *ekocentriskt perspektiv* där inte bara människan tillskrivs ett egenvärde, eftersom det moderna samhällets instrumentella antropocentrism och dess olika institutioner inte anses kunna lösa problemen. Det moderna samhällets utformning behöver förändras totalt enligt ekologismen. Dock är förespråkarna inte överens om hur detta ska gå till eller vilka institutionella lösningar som krävs (Olsson, 2005a).

Olsson (2005a) menar vidare att en tredje *mellangrön ståndpunkt* har växt fram som bejakar både antropocentrism (människan i centrum) och ”behovet av samhällsförändring” (Olsson, 2005a, s.101). Ur detta perspektiv är det inte givet *hur* en förändring ska ske, det vill säga huruvida det moderna samhällets institutioner kan bestå och modifieras, eller måste kullkastats helt. Fokus är i vart fall en hållbar utveckling och det ansvar människan har av ett ekologiskt förvaltnarskap (Olsson, 2005a).

Enligt (Olsson, 2005a) styrs således hållbar utveckling och inställningen till detta av ideologier, vilket påverkar det förhållningssätt som antas i frågan kring hållbar utveckling. Idag råder en liberal ideologi knuten till hållbar utveckling, där den fria marknaden är central. Hållbar utveckling och främst miljön blir en vara som det handlas med på marknaden. Det går att köpa och sälja rättigheter kopplade till miljön, bland annat utsläppsrätter, vilket flitigt diskuteras i samhället idag (Regeringskansliet, 2016). Rika länder köper fattiga länders utsläppsrätter för att kunna fortsätta leva sina liv med allt vad det innebär vad gäller bilkörning, flygresor, fabrikstillverkning och levnadsstandarder, utan att göra avkall på eller förändra sitt leverne på ett sätt som hade gynnat miljön och den hållbara utvecklingen i detta avseende. Detta är ett problem för den hållbara utvecklingen som jag inte upplever diskuteras i någon högre grad. Inställningen till hållbar utveckling, utifrån ideologiska ståndpunkter, påverkar hur samtalet ser ut kring lösningen på hållbar utveckling och på miljöfrågor i synnerhet som exempelvis att undervisa i källsortering eller stoppa biltrafiken omedelbart och istället bygga ut

kollektivtrafiken. Det är detta som gör att utsläppsrätter anses som viktiga och rimliga i arbetet med hållbar utveckling samt ligger till grund för hur arbetet med hållbar utveckling läggs upp i världen. Ett arbete där de rika ländernas levnadsstandard inte i någon högre utsträckning får påverkas.

Hur man som lärare förhåller sig till hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling torde således påverka hur detta behandlas och tas upp i undervisningen. Beroende på hur man anser att lösningen på hållbar utveckling ser ut, torde olika saker upplevas vara relevanta att undervisa i och om, i jämförelse med vad Olsson (2005a) säger angående forskares inställning till hållbar utveckling och dess lösning.

2.2.3 Hållbar utveckling i Sverige

Inför FN-mötet i Johannesburg år 2002 sammanställdes en rapport om hur Sverige dittills arbetat med hållbar utveckling, vilken fick namnet *Nationell strategi för hållbar utveckling* (Regeringen, 2002). Syftet med rapporten var även att visa på en framåtblick om hållbar utveckling i Sverige och hur riktningen för arbetet skulle fortskrida.

I denna rapport (Regeringen, 2002) framgår att fokus för ett hållbarhetsarbete är att varje individ är involverad och att samtal förs mellan styrande politiska makter, näringsliv och det civila samhället. En ständig pågående dialog och utveckling av Sveriges strategi för hållbarhetsutveckling och ett levande dokument är vad som förespråkas. Kärnan i den svenska visionen för en hållbar utveckling formuleras som ”möjligheten att förena social välfärd och ekonomisk utveckling med en god miljö” (Regeringen, 2002, s.10). Regeringen trycker på ett aktivt medborgarskap samtidigt som samarbete över de nationella gränserna, inom EU, inom FN, lokalt och nationellt förespråkas (Regeringen, 2002).

Regeringen (2002) har utarbetat åtta stycken kärnområden som anses ha störst relevans för Sveriges hållbarhetsarbete. De här kärnområdena ska relateras och kopplas ihop till varandra vid arbetet med dem eftersom regeringen menar att de alla påverkar och är beroende av varandra (Regeringen, 2002). De åtta kärnområdena är:

1. Framtidens miljö
2. Begränsa klimatförändringarna

3. Befolkning och folkhälsa
4. Social sammanhållning, välfärd och trygghet
5. Sysselsättning och lärande i ett kunskapssamhälle
6. Ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft
7. Regional utveckling och sammanhållning
8. Samhällsbyggande (Regeringen, 2002 s. 19)

I regeringens skrivelse (Regeringen, 2002) räknas även de miljö kvalitetsmål som antagits upp. Dessa miljö kvalitetsmål har fastställts för Sveriges arbete med hållbar utveckling. De konkretiserar Sveriges arbete med hållbar utveckling. Miljö kvalitetsmålen är följande:

1. Begränsad klimatpåverkan
2. Frisk luft
3. Bara naturlig försurning
4. Giftfri miljö
5. Skyddande ozonskikt
6. Säker strålmiljö
7. Ingen övergödning
8. Levande sjöar och vattendrag
9. Grundvatten av god kvalitet
10. Hav i balans samt levande kust och skärgård
11. Myllrande våtmarker
12. Levande skogar
13. Ett rikt odlingslandskap
14. Storslagen fjällmiljö
15. God bebyggd miljö (Regeringen, 2002 s. 21)

Kärnområdena och miljö kvalitetsmålen ska vägleda och hjälpa Sverige att omställas till ett land med en hållbar utveckling. I skrivelsen kopplas kärnområden och mål till varandra och de åtgärder som redan gjorts för att uppfylla målen, samt de som planeras, specificeras och beskrivs. Genom lagar, regler, ekonomiska incitament och upplysning vill regeringen få medborgarna aktiva i arbetet med hållbar utveckling såväl privat i det civila livet som inom yrkeslivet i företag och organisationer (Regeringen, 2002).

Naturvårdsverket bildades i Sverige år 1967, långt innan Stockholmskonferensen. Sverige har således länge tänkt på och arbetat för en god miljö och hållbar utveckling. Båda politiska blocken har verkat för detta under sina respektive regeringsperioder. Det finns således inte någon motopinion till miljö- och utvecklingsarbetet. Sverige har länge varit

ett förgångsland och hållit täten i miljö- och utvecklingsarbetet men har tappat detta försprång idag (Olsson, 2005b).

Arbetet med ett hållbart samhälle och en hållbar utveckling menar FN börjar med utbildning (Agenda 21, 1992). I den svenska läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) samt i stödmaterialet för förskoleklassen (Skolverket, 2014) framgår att utbildningen och verksamheten i skolan ska färgas av hållbar utveckling på flera plan. I Sverige är således utbildning och skola av vikt för ett hållbart samhälle.

Efter att *Brundtlandrapporten* (1987) lanserats togs under konferensen i Rio de Janeiro *Agenda 21* fram, ett handlingsprogram för hur världens länder ska få till stånd en hållbar värld med hjälp utav en hållbar utveckling som innefattar ekologisk, social och ekonomisk utveckling. Fokus finns i det lokala, att man på den lokala enskilda orten ska ta ansvar för sin del vilket tillsammans ska leda till framgång i hela världen (Agenda 21, 1992). Varje kommun i Sverige fick i uppdrag att utforma sin egen lokala *Agenda 21*-plan. Det tog enbart fyra år efter Riokonferensen tills samtliga kommuner i Sverige påbörjat arbetet med *Agenda 21* (SOU 2004:104).

I radioprogrammet *Klotet* från Sveriges radio (2012) intervjuades en miljöstrateg i Linköpings kommun som tidigare arbetat med just *Agenda 21* i kommunen. Hon menar att man idag har integrerat frågorna som *Agenda 21* tog/tar upp, i kommunens hela arbete istället för att ha en enskild filial för *Agenda 21*. Numera ska arbete med hållbar utveckling genomsyra allting. Liknande svar fick radioprogrammet (Sveriges radio, 2012) från andra kommuner. Ingen hade kvar en enskild avdelning som arbetade enbart med *Agenda 21*.

Olsson (2005c) för ett resonemang om kommuner och den stora variation som kan förekomma och förekommer i uppfattningen kring begreppet hållbar utveckling. Förståelsen av begreppet, vilka innebörder som läses in, hur begreppet tolkas och vilka värdringar som läggs häri menar Olsson (2005c) skiljer sig från kommun till kommun men också inom respektive kommun. Detta eftersom överföringsprocessen av idén (begreppet) hållbar utveckling och implementeringen av idén samt omvandlingen från

teori/tanke till praktik delvis beror på aktörerna som tar emot och ska genomföra implementeringen. Aktörernas egna mål och värderingar leder och färgar hur begreppet infiltreras och vad som fokuseras. Varje kommun kommer således handla och fokusera olika delar av hållbarhetsbegreppet eller nationella/regionala bestämmelser kring hållbarhet (exempelvis *Agenda 21*-bestämmelserna) eftersom de har skilda förutsättningar, olika politiska mål utifrån det lokala styret samt enskilda tolkningar av begreppet eller idén. Olsson (2005c) problematiserar även överföringsprocessen eller förflyttningsprocessen av en idé. Enligt diffusionsmodellen kopieras idéer rakt av från förmedlare till mottagare och idéerna förblir oförändrade när de sprids medan ett motsatt perspektiv fokuserar mottagarna och mötet mellan människor och idéer. Utifrån det sistnämnda perspektivet spelar tolkningar och förståelse av idéer och begrepp en stor roll och det hela ses som en process med en ”kontinuerlig förvandling av idéer” (Olsson, 2005c, s. 35). Mot detta kan kommuners skilda uppfattningar och implementering av hållbar utveckling förklaras (Olsson, 2005c).

2.2.4 Hållbar utveckling i världen

Förenta Nationerna har försökt och försöker fortfarande samordna världens länder till en gemensam plan för att skapa en hållbar värld, ett hållbart samhälle. Genom möten, konferenser, rapporter och avtal försöker länderna i världen att mötas och komma överens om ett tillvägagångssätt som alla kan och är villiga att arbeta med (Pettersson, 2005a).

Millenniedeklarationen med sina millenniemål och handlingsplanen *Agenda 21* är de dokument, utarbetade under olika FN-konferenser, som många av världens länder enats om att följa i arbetet med hållbar utveckling. Dessa dokument är de som för tillfället ligger till grund för det internationella arbetet med hållbar utveckling för ett hållbart samhälle (SOU 2004:104). Definitionen av hållbar utveckling, som det internationella samarbetet enats runt, är den sprungen ur *Brundtlandrapporten* (1987).

Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (SOU 2004:104) menar att det inte enbart är FN som satt dagordningen för arbetet för hållbar utveckling. Även *Europeiska unionen* (EU), *Världshandelsorganisationen* (WTO), frivilliga organisationer såsom

Världsnaturfonden och *Greenpeace*, för att nämna några, har påverkat det globala och nationella samtalet och arbetet kring hållbar utveckling.

2.3 Lärande för hållbar utveckling

I denna del av arbetet skildras begreppet *lärande för hållbar utveckling* och dess innebörd i olika sammanhang. Begreppet definieras och kopplas till skolan och forskning.

2.3.1 Definition av lärande för hållbar utveckling

Ur läroplanens inledande delar framgår att undervisningen ska skildras ur olika perspektiv för att eleverna ska nå en bred förståelse och kunskap: ur ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett etiskt perspektiv (Skolverket, 2011, s.9-10). I beskrivningen av miljöperspektivet uttrycks förhållandet till hållbar utveckling:

Genom ett miljöperspektiv får de [eleverna] möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolverket, 2011, s.9).

Också de andra perspektiven som tas upp i läroplanen (Skolverket, 2011) kan relateras till hållbar utveckling då FN:s definition av hållbar utveckling, som Sverige arbetar utefter, inbegriper både en ekologisk (miljö), ekonomisk och social dimension (Förenta Nationerna, 2015 och SOU 2004:104).

”Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot de nationella målen” står det i läroplanen (Skolverket, 2011, s.11) vilket betyder att de nationella miljömål och avtal som regeringen och Sverige ingår ska speglas i skolan, exempelvis *Millenniemålen*, *Hagadeklarationen* och *Agenda 21* (Björneloo, 2011).

I handlingsplanen *Agenda 21* (1992) tillskrivs kapitel 36 utbildning. Det framgår här att utbildning av människor är av stor vikt för den hållbara utvecklingen. Genom utbildning kan människor lära sig förstå de komplexa samband som råder i världen vilket är ett måste för att aktivt kunna delta i arbetet med hållbar utveckling. För att kunna bedöma och lokalisera problem, finna lösningar, ha förståelse för det hållbara arbetet på både ett

socialt-, ekonomiskt- och miljö/ekologi-plan samt värdesätta ett hållbarhetsutvecklingsarbete måste kunskap finnas i och kring alla dessa aspekter (Agenda 21, 1992, kap.36:3).

I skollagens första kapitel framgår att syftet med utbildningen i skolan är att främja det livslånga lärandet hos eleven. Respekt för de mänskliga rättigheterna och för de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på ska också förmedlas till eleverna genom utbildningen (Skollag 2010:800).

I läroplanen (Skolverket, 2011) framgår att undervisningen inte enbart ska förmedla demokratiska värderingar. Den ska också bedrivas på detta sätt vilket ska medföra att eleverna förbereds för att ta en aktiv roll i samhället och utveckla sin förmåga till personligt ansvar (Skolverket, 2011, s.8).

Två av skolans mål är att varje elev ”kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden” och ”visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Skolverket, 2011, s.12), något som kan kopplas till en hållbar utveckling och ett lärande för hållbar utveckling. Vidare ska skolan ansvara för att varje elev efter genomgången utbildning ”har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s.14).

2.3.2 Att arbeta med lärande för hållbar utveckling i skolan

”Lärande är en förutsättning för att människor ska kunna möta de utmaningar som världen står inför” (SOU 2004:104 s. 9). Genom att satsa på utbildning av världens befolkning blir möjligheterna större att människor kan fatta välgrundade beslut och komma på innovativa lösningar för att stärka en hållbar utveckling. FN bestämde att utbildning för hållbar utveckling skulle vara i fokus under åren 2005-2014 (SOU 2004:104).

Efter världstoppmötet i Johannesburg år 2002 anordnade Sverige ett möte under några dagar i maj år 2004 där ämnet utbildning och lärande i förhållande till hållbar utveckling diskuterades under rubriken *Learning to change our world: International consultation on*

education for sustainable development. Representanter från 75 länder deltog. Lärande, utbildning och kunskap har allt sedan Riokonferensen fått stort fokus som resurs för, samt som förutsättning för, utvecklandet av arbetet med hållbar utveckling i världen. Sverige har i sin nationella strategi lagt stor vikt vid lärande, utbildning och kunskap (SOU 2004:104).

I betänkandet *Att lära för hållbar utveckling* (SOU 2004:104) framgår att det både är innehållet i skolan och själva undervisnings sättet som är väsentligt för ett lärande för hållbar utveckling. Innehållet, det stoff som tas upp och bearbetas i skolan, ska spänna över såväl lokalt som globalt, historia, nutid och framtid samt behandla ämnen inom alla dimensioner i hållbar utveckling – ekologi, ekonomi och den sociala aspekten. Många och skilda perspektiv bör målas upp i skolan och arbetet bör ske i nära kontakt till naturen och samhället menar *Kommittén för utbildning för hållbar utveckling* (SOU 2004:104). Vad gäller arbetssättet i skolan menar kommittén i sitt betänkande (SOU 2004:104) att detta ska ske på ett demokratiskt vis där eleverna får vara delaktiga i beslut kring utformande av arbetsmetoder och innehåll. Arbetet i skolan ska ske på ett sätt som visar på och är i linje med tanken kring den hållbara utvecklingen vilken innefattar, i främst den sociala dimensionen, rättvisa, jämlikhet, ansvarstagande och kulturell mångfald. Det torde vara rimligt att använda sig av det sätt som är tänkt att läras ut och om.

Skollagen säger att utformningen av utbildningen ska grunda sig på de grundläggande demokratiska värderingarna samt på de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, jämställdhet och solidaritet mellan människor (Skollag 2010:800).

Vidare i betänkandet *Att lära för hållbar utveckling* (SOU 2004:104) menar kommittén att skolan ska få eleverna att på ett djupare plan ta ställning till de val de gör i livet nu och i framtiden. Genom kunskap om hållbar utveckling förväntas eleverna kunna göra mer genomtänkta val i linje med en tanke om hållbar utveckling (SOU 2004:104).

UNESCO har deklarerat sex punkter som präglar utbildning för hållbar utveckling:

1. Ämnesövergripande och holistiskt
2. Värdegrundad
3. Kritiskt tänkande och problemlösande

4. Metodpluralism
5. Deltagande beslutsfattande
6. Lokalt relevant (SOU 2004:104, s.42-43).

Genom detta förstås att utbildning för hållbar utveckling ska betraktas ur en helhetssyn och inte som ett enskilt ämne (1). Arbetet med utbildning för hållbar utveckling ska skildras genom ett ämnesövergripande arbetssätt (1) med skilda arbets- och framställningssätt (4) där problemlösning (3) ska vara centralt. Vidare ska eleverna vara aktiva i utformandet av utbildningen och dess innehåll (5), eleverna ska tänka kritiskt (3) och värdera de värden som i en undervisning för hållbar utveckling ska vara tydliga (2). Utbildningen ska ta upp lokala såväl som globala problem på det språk eleven använder (6) (SOU 2004:104, s.42-43).

Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (SOU 2004:104) menar att lärande hos människan sker i alla de kontexter hon ingår i under hela livet. Detta leder kommittén till slutsatsen att lärande även sker utanför skolans och utbildningens ordnande former, vilket bör ha i åtanke då man talar om utbildning för hållbar utveckling.

Skolverket (2015) menar på sin hemsida att undervisning för hållbar utveckling innefattar ett arbetssätt som är demokratiskt med ett involverande av eleverna i hög utsträckning samt att undervisningen ska utmynna i självständiga elever och sedermera medborgare som kan göra ansvarsfulla val och vara aktiva i samhället. Även ett kritiskt förhållningsätt, mångfald i perspektiv och metodval samt samarbete över ämnesgränser poängteras vara en del av en undervisning för hållbar utveckling. Efter skolverkets definition av undervisning för lärande för hållbar utveckling hänvisas läsande på skolverkets hemsida till betänkandet (SOU 2004:104) av *Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Som ovan nämnts återfinns liknande tankar om demokratiska arbetssätt och aktiva, ansvarstagande elever i läroplanen (Skolverket, 2011) för hur arbetet i skolan ska utformas och genomföras.

I regeringens skrivelse *Nationell strategi för hållbar utveckling* (Regeringen, 2002) under avsnittet som sammanfattar kärnområdet *Sysselsättning och lärande i ett kunskapssamhälle* (Regeringen, 2002, s. 26-27) poängteras vikten av utbildning i, om och

kring hållbar utveckling redan från unga år. Det livslånga lärandet lyfts som något alla bör få del av eftersom regeringen menar att kunskap är det som ligger till grund för människors val och agerande i samhället. Med kunskap kan medborgarna i ett hållbarhetsperspektiv göra val ”som samhällsmedborgare, som konsument och i arbetslivet” (Regeringen, 2002, s. 26).

”Åtgärderna inom skolområdet handlar om att sprida nya kunskaper och nya pedagogiska metoder för att stärka utbildningens roll för en långsiktig övergång till hållbar utveckling” (Regeringen, 2002, s26). Enligt regeringens skrivelse ska skolan inneha en stark roll i arbetet med hållbar utveckling. Genom åtgärder som ska stimulera till ”nya pedagogiska metoder” (Regeringen, 2002, s. 26) och till kunskapsspridning ska skolan hitta sin roll. Samarbete och informationsspridning ska även ske utanför skolan i näringsliv, media och ideella föreningar. Kunskap hävdas vara nyckeln till att ansvarsfulla val kan göras både privat och i yrkeslivet i enlighet med en hållbar utveckling (Regeringen, 2002, s.13).

I ytterligare en skrivelse från regeringen (Regeringens skrivelse 2003/04:129) poängteras vikten av utbildning. I sin skrivelse *En svensk strategi för hållbar utveckling – ekonomisk, social och miljömässig* ger regeringen uttryck för att utbildning för hållbar utveckling måste till för att vi ska kunna möta framtidens krav. Utifrån resultatet av Johannesburgkonferensen och FN:s deklarerande att åren 2005-2014 ska präglas av utbildning för hållbar utveckling, motiverar regeringen arbete med utbildning för hållbar utveckling i Sveriges skolor. Regeringen menar att folkbildning genererar människor som kan ”hantera sin livssituation” (Regeringens skrivelse 2003/04:129, s.91) och som på ett aktivt och genomtänkt vis kan verka för ett samhälle i linje med hållbar utveckling. Genom att integrera stöd för utbildning i hållbar utveckling i läroplaner och lagar vill regeringen verka för att utbildning för hållbar utveckling verkställs i skolor. De menar att det är alla elevers rättighet att få ta del av en utbildning för hållbar utveckling eftersom detta är viktigt för dem för att kunna verka aktivt och kompetent i samhället (Regeringens skrivelse 2003/04:129).

Hos skolverket kan skolor ansöka om en utmärkelse med namnet *Skola för hållbar utveckling* (Skolverket, 2015). Utmärkelsen finns enligt skolverket till för att inspirera det

pedagogiska arbetet med hållbar utveckling på skolorna och är ett sätt att driva och uppmuntra till ett samhälle med skolor inriktade på hållbar utveckling. Skolorna måste uppfylla ett antal kriterier för att erhålla utmärkelsen. Utmärkelsen gäller i tre år och måste därefter förnyas genom en ny ansökan. Förut hette utmärkelsen *Miljöskola* men har nu ändrat namn till *Skola för hållbar utveckling*. Det genomgripande temat för kriterierna förefaller vara ett helhetsseende där olika frågor vävs samman och berör alla delar av hållbarutvecklingsbegreppet, samt elevernas aktiva deltagande och medbestämmande (Skolverket, 2015 och Skolverket, 2002).

I ett reportage från P4 Västernorrland (Sveriges radio, 2014) intervjuas lärare som upplever att de inte har tillräckligt med kunskap eller redskap för att arbeta med hållbar utveckling i skolan eller att de inte finner tiden till det. Var fjärde kommun enligt en rapport från Naturvårdsverket lyckas inte stödja skolorna till att utbilda för hållbar utveckling (Sveriges radio, 2014). I Örnköldsvik samlades lärare och representanter från myndigheter och kommun för att utveckla skolornas arbete inom hållbar utveckling och möjligheten att arbeta med detta i och genom alla ämnen (Sveriges radio, 2014).

Worldwatch institutes rapport *Är en hållbar utveckling fortfarande möjlig?* menar att utbildning av barn är av vikt för att samhället i framtiden ska kunna bli motståndskraftigt och kunna ta sig an de framtida utmaningar som världen kommer innehålla. Rapporten hävdar att barn idag inte utbildas på djupet eller mera ingående i vad som kan tänkas hända eller hur man ska hantera framtiden. Detta behövs för att kunna lägga grunden för aktiva medborgare som kan hantera och möta framtida utmaningar (Sveriges radio, 2013).

2.3.3 Forskning kring lärande för hållbar utveckling

Skolverket (2002) har genomfört en intervjuundersökning på två förskolor, tre grundskolor och två gymnasium. Samtliga skolor ingick vid tillfället i något av skolverkets miljöprojekt (miljöskolor samt *Baltic Sea Projekt*). Intervjuerna skedde med lärare och skolledare med betydande roll för miljöundervisningen på skolan samt med elever. Begreppet miljöundervisning användes under intervjuerna och har sedan tolkats i förhållande till begreppet lärande för hållbar utveckling. Skolverket (2002) har även genomfört en enkätundersökning i skolor från nio slumpvis utvalda kommuner

geografiskt utspridda över hela Sverige. Både lärare och skolledare deltog i enkätundersökningen vilken även följdes upp med intervjuer för att förtydliga enkätsvaren. Ur dessa undersökningar fann skolverket (2002) att miljöundervisning var mer utbredd i förskolan och de lägre årskurserna inom grundskolan än inom de högre samt att det i gymnasieskolan främst bedrevs sådan undervisning i de samhällsorienterade och naturvetenskapsorienterade ämnena. Andelen var lägre i språkämnen och estetiska ämnen. Dock menar skolverket (2002) att detta går i linje med vad som står i kursplanerna.

Vidare fann skolverket (2002) genom sin forskning att det fanns en kännedom hos lärare om att miljöfrågor och utbildning är av vikt för att skapa ett hållbart samhälle. Minst 32 procent av lärarna (från förskola till vuxenutbildning) utövar miljöundervisning. Av de lärare som utelämnade miljöperspektivet i undervisningen sa sig cirka hälften vilja inkludera det. Lärare med utbildning inom de fem senaste åren från undersökningens utförande, uppfattade att de fått undervisning i miljö medan andelen var lägre hos lärare med äldre utbildningar. Detta medför, menar skolverket (2002), att andelen av de som bedriver miljöundervisning inte innehar relevant utbildning för detta samt att andelen som inte bedriver miljöundervisning alls troligen också saknar detta. I intervjuerna framgår att lärarna i stor utsträckning efterfrågar fortbildning samtidigt som en del lärare fått ta del av detta och är nöjda. Samtidigt menar skolverket (2002) att utbildningen som lärarna fått möjligtvis inte är uppdaterad till hållbarhetsbegreppets delvis nya och omfattande innebörd utifrån *Hagadeklarationen*.

Ur intervjuerna (Skolverket, 2002) framgår att miljöfrågor integreras i den dagliga undervisningen på flertalet av skolorna samt att temaarbeten och temaveckor genomförs frekvent där teknik eller FN:s barnkonvention kan vara i fokus. Eleverna är delaktiga och medskapande i undervisningens innehåll, fokus och utförande samt i andra beslutsprocesser som gäller själva skolan via elevråd, matråd och miljöråd (Skolverket, 2002). Noteras bör dock att dessa skolor har ett intresse för miljöperspektivet då de är med i skolverkets miljöprojekt.

Skolverkets forskning (2002) leder fram till att arbetet med utbildning för hållbar utveckling inte fått brett genomslag i skolorna. På skolorna är begreppet bekant men inte till fullo förstått såsom det definieras i *Hagadeklarationen*, menar skolverket (2002). Skolverket (2002) anser att det behövs ett nätverk för lärare och lärarutbildare vilket kan utveckla metoder för arbetet med utbildning för hållbar utveckling. Ökad kunskap i kommunerna kring utbildning för hållbar utveckling för att kunna stödja skolorna i sitt arbete med detta poängteras också (Skolverket, 2002).

Björneloo (2007) intervjuar i sin forskning sjutton lärare vilka får berätta om tillfällena i sin undervisning när de upplever att de arbetar med hållbar utveckling. Lärarna arbetar med elever från fem till sexton års ålder och har varit verksamma mellan fem och trettiofem år. Lärarna har olika ämneskunskaper från sina utbildningar och Björneloo (2007) menar att det finns en bredd i urvalet av lärare. För ytterligare information om urvalet hänvisas till Björneloos forskning (2007).

I sin forskning fann Björneloo (2007) fem teman för lärares undervisning i hållbar utveckling. Dessa är helheter och sammanhang, inlevelse och förståelse, delaktighet och ansvar, självkänsla och kommunikationsförmåga samt förmåga att lära. I undervisningen låg fokus på att eleverna levde sig in i olika sammanhang och tog sig an olika perspektiv, tog ansvar för sitt lärande och fann strategier för fortsatt lärande samt kommunicerade med varandra. I sin forskning menar Björneloo (2007) att elevernas delaktighet i utformandet av undervisningen och förmågan att se helheter i ämnena de tar sig an och sätta dessa i relation till världen är utmärkande för en undervisning för hållbar utveckling.

Björneloos (2007) forskning resulterade i tre kriterier för undervisning för hållbar utveckling. Dessa är det etiska projektet, kulturbygget och individens utveckling. Undervisning för hållbar utveckling kan ses som ett etiskt projekt menar Björneloo (2007). Här avses att syftet med undervisningen är att eleverna ska utveckla etiska värderingar och kunna sätta sig in i och förstå olika perspektiv, samtidigt som själva undervisningen utförs på det etiska sätt som är tänkt att läras ut (Björneloo, 2007).

Sedd som ett kulturbygge ger undervisningen för hållbar utveckling upphov till skapandet av en kultur med delade kunskaper och erfarenheter för hållbar utveckling. En kultur för hållbar utveckling skapas och delges i klassrummet och förs vidare från generation till generation. Ett holistiskt tänkande genomsyrar kulturen (Björneloo, 2007).

Individens utveckling är en central innebörd av undervisning för hållbar utveckling (Björneloo, 2007). För att arbeta med hållbar utveckling måste eleven utveckla sig själv och ta ställning till sitt eget lärande, sina egna tankar och sitt eget agerande. Genom utveckling av sig själv kan eleven arbeta med en hållbar utveckling i samhället (Björneloo, 2007).

2.4 Utgångspunkt för undersökningen

Allt sedan konferensen om den mänskliga miljön i Stockholm år 1972 och lanserandet av *Brundtlandrapporten* år 1987 har *hållbar utveckling* varit ett centralt begrepp internationellt över hela världen och inte minst i Sverige (Björneloo, 2011 och Björklund, 2014 och Persson & Persson, 2007). Vid ett stort antal möten och konferenser alltsedan dess har länder världen över försökt komma överens om ett tillvägagångssätt och en handlingsplan för ett arbete med hållbar utveckling. På agendan har bevarandet och hushållandet av naturens resurser stått. Detta har kompletterats med en ekonomisk hållbar utveckling samt ett socialt hållbart utvecklande där bekämpning av fattigdom och svält, rätt till utbildning och solidaritet mellan alla och en var belysts (Björneloo, 2011 och Björklund, 2014 och Persson & Persson, 2007).

Hållbar utveckling är ett mångbottnat och svårtytt begrepp, vilket gör att tolkningarna kan bli många (Björneloo, 2007). Trots, eller i och med, definitionen av begreppet ur *Brundtlandrapporten* är begreppet komplext. *Brundtlandsrapportens* (1987) definition, vilken blivit världsomspännande, inbegriper både en ekonomisk, social och miljömässig dimension vilka flätas ihop. Definitionen av begreppet hållbar utveckling som återfinns i *Brundtlandrapporten* (Björneloo, 2011, s.19) vilken återgivits tidigare i detta arbete, är den definition som används när regeringen (SOU 2004:104), skolverket (2002) och forskning i Sverige (Björneloo, 2011 och Olsson, 2005b) talar om hållbar utveckling. Av detta skäl är det även den som är utgångspunkt för detta arbete, vilket påtalas i

intervjuerna. Dock är det intressant att se hur lärarna själva definierar begreppet hållbar utveckling varför de fått göra detta innan Brundtlandsrapportens definition medgivits dem inför fortsatta intervjun. Lärarnas definitioner är intressanta i den bemärkelsen att det troligen är denna som ligger till grund för hur undervisningen utformas.

Vilket synsätt och förhållningssätt man har till hållbar utveckling påverkar resonemang kring lösningarna på hållbar utveckling (Olsson, 2005a). Hur läraren förhåller sig till hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling torde således påverka hur det behandlas och tas upp i undervisningen. Detta är styrt utifrån en ideologisk ståndpunkt. Beroende på hur man anser att lösningen på hållbar utveckling ser ut och miljöfrågan i synnerhet, som exempelvis att undervisa i källsortering eller stoppa biltrafiken omedelbart och istället bygga ut kollektivtrafiken, torde olika saker upplevas vara relevanta att undervisa i och om.

I arbetet med hållbar utveckling har lärandet, undervisning och kunskap givits en central roll (Agenda 21, 1992). FN har deklarerat en särskild tidsperiod till undervisning för hållbar utveckling (Pettersson, 2005a). Genom kunskap tros förståelse för världen och arbetet med hållbar utveckling bli klarare. Kunskapen tros även ge resurser till innovativa lösningar på de problem som måste lösas för att en hållbar utveckling ska förbättras. Arbetet i skolan ges därför central vikt (SOU 2004:104 och Regeringens skrivelse 2003/04:129).

Arbetet med hållbar utveckling har pågått under en längre tid och är aktuellt och pågående även i vår tid och bör börja i skolan (Regeringens skrivelse 2003/04:129).

Hållbar utveckling är något FN arbetar mycket med tillsammans med många av världens länder, däribland Sverige. Sverige har skrivit på avtal där olika mål eftersträvas som bland annat börjar med utbildning i skolan (Pettersson, 2005a).

Jag vill med detta som utgångspunkt undersöka hur riktlinjerna för hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling förverkligas på skolorna genom att intervjua lärare i grundskolans tidigare år.

3 Metod

Metodval för datainsamling i detta arbete är ett kvalitativt förfaringsätt och utgörs av intervjuer. Materialet från intervjuerna har sammanställts och analyserats.

3.1 Tillvägagångssätt

Varje studie har ett problem i fokus och som mål att hitta en lösning på den ifrågasatt frågeställningen (Davidson & Patel, 2003). Denna studies problemformulering rör hur lärare verkställer de riktlinjer som skolverket och regeringen har angående hållbar utveckling. Undersökningar inom detta område är relativt litet. De undersökningar som gjorts har främst nått den slutsatsen att hur länge en lärare varit verksam spelar roll för hur arbetet i och med hållbar utveckling genomförs i skolan och undervisningen.

Det är inte möjligt att skriva en uppsats utan kunskap och information kring det aktuella ämnet. Det finns skilda sätt att få fram detta underlag (Davidson & Patel, 2003). I detta arbete har först andra skribenters alster i ämnet och deras slutsatser bearbetats för att bilda en teoretisk referensram som fungerar som grund för arbetet. Genom ett kvalitativt tillvägagångssätt i form av intervjuer har sedan teorin tillgodgjorts.

För att hitta den litteratur och de vetenskapliga artiklar som ligger till grund för arbetets teoretiska referensram har informationssökning skett med hjälp av nyckelord eller ämnesord, så som; hållbar utveckling, lärande för hållbar utveckling, hållbar värld, lärares uppfattning, skola, sustainable learning, sustainable development, sustainable world, teachers' view, school. Dessa har antingen stått ensamma eller kombinerats med varandra vid informationssökning. Utifrån detta insamlade material har en intervjuguide utarbetats vilken använts i intervjuerna. I enlighet med detta arbetssätt skapas balans och ett sammanhängande arbete där varje del hänger ihop.

Detta arbete bygger på en kvalitativ metod i form av intervjuer. Svaren som framkommit i intervjuerna har analyserats och jämförts utifrån de olika variablerna verksamhetstid, undervisningsämne och verksamhetsort belägen i stad eller på landsbygd samt relaterats till det som styrdokument, regeringsbeslut och läroplan säger angående hållbar utveckling

och lärande för hållbar utveckling. Detta har lett fram till slutsatser som ger svar på frågeställningarna.

3.2 Referenser och referenskritik

De referenser som används i detta arbete förefaller utifrån vetenskapliga kriterier vara lämpliga. Den använda litteraturen är främst hämtad från 2000-talet vilket gör att den är aktuell. Äldre litteratur tenderar att vara icke uppdaterad varför den har valts bort eftersom det är av betydelse att granska och undersöka ämnet i förhållande till aktuell och meningsfull forskning, regeringsbeslut och styrdokument. Den centrala *Brundtlandrapporten* är dock från år 1987 men är fortfarande den vars definition av hållbar utveckling som alltså används i dagens samhälle, varför det är av vikt att lyfta denna litteratur. Aktuella regeringsprepositioner och skrivningar ligger också till grund för arbetet. Statistiken häri förefaller vara väl grundad och relevant samt är framtagen och granskad på uppdrag av staten. Vidare har ett fåtal internetbaserade källor använts vilka har kontrollerats och tets sig trovärdiga.

3.3 Intervjuundersökning

Intervjuundersökningen har riktat sig till förskoleklasslärare och lärare i årskurs 1-3, eftersom det i den här undersökningen är lärare i dessa årskurser som är i fokus. Det är deras synsätt som ska skildras och jämföras mot styrdokument och regeringsbeslut. De intervjuade lärarna är verksamma i Skåne på fyra olika skolor. Mer om urvalet följer under rubriken *urval* längre ner i detta avsnitt.

Frågorna i intervjuerna har haft fokus på de variabler som är menade att undersökas samt på begreppet *hållbar utveckling* vilket är i centrum för arbetet. Intervjuguiden återfinns i bilaga 1.

3.3.1 Metodval

I tidigare forskning kring hållbar utveckling kopplat till skolan har både intervjuer och enkäter använts, ofta i kombination med varandra. På grund av snäv tids- och utrymmesskäl har enkäter uteslutits i denna undersökning. Enkäter hade dock kunnat ge en vidare bild av arbetet med hållbar utveckling i skolan eftersom ett brett underlag då

kunnat inhämtas, även om enkätformen oftast inte ger den djupa och reflekterande information som exempelvis en intervju kan ge. Vidare har intervjuformen ansetts mest lämplig för denna studie eftersom tydligare och mer ingående svar då har kunnat inhämtas. I och med den kvalitativt valda metoden har informanterna kunnat föra djupgående resonemang vilket varit väsentligt för denna studie och dess frågeställningar.

Vid kvalitativa undersökningsformer så som intervjuer, krävs att den som undersöker är medveten och tränad i kvalitativa undersökningsformer för att resultatet ska bli så bra som möjligt (Backman, 2008). Den som undersöker måste vara medveten om att sättet denne exempelvis ställer frågor på påverkar hur informanten svarar. Detta har tagits i beaktning under intervjutillfällena för att få ett så tillförlitligt och äkta svarsmaterial som möjligt.

Intervjuerna har spelats in vilket även det kan påverka informanterna. De kan exempelvis bli återhållsamma, osäkra eller inte påverkas alls (Denscombe, 2009). Även detta har beaktats i undersökningen. Dock har inspelandet inte till synes påverkat i någon högre utsträckning. Det omedelbara intrycket har varit att informanterna inte påverkats av inspelningen medan några informanter till en början varit något nervösa när bandspelaren satts igång men därefter slappnat av och verkat glömma bort att ljudupptagning gjordes.

Informanterna har intervjuats enskilt var för sig.

3.3.2 Val av variabler

Ett antal beroende och oberoende variabler är i fokus i denna studie. De beroende variablerna är *hållbar utveckling* och *regeringsbeslut* samt *styrdokument*. Dessa är beroende av olika faktorer, de oberoende bakgrundsvariablerna. I denna undersökning har de oberoende variablerna bestämts till hur länge lärarna varit verksamma, lärares undervisningsämne samt om lärarna är verksamma i staden eller på en landsort. Tidigare undersökningar har visat att hur länge lärare varit verksamma påverkar deras synsätt och förhållningssätt till hållbar utveckling. Därför har denna variabel valts ut för att undersöka om samma utfall ges i denna undersökning. De övriga oberoende variablerna har valts på grund av intresse för att se huruvida dessa har någon påverkan på förhållningssätt och

synsätt hos lärare. En lärares undervisningsämne torde påverka hur och vad som tas upp eftersom ämnet och dess innehåll präglar undervisningen i och med dess karaktär. Exempelvis har matematik sitt särskilda innehåll medan idrott har sitt. Den andra variabeln, lärarens verksamhetsort kan tänkas påverka genom staden och landsbygdens olika beskaffenheter. Exempelvis kan det förefalla vara mera troligt att en lärare på en skola på landsorten värnar om den hållbara utvecklingen på ett miljömässigt plan då det finns en närhet till naturen. Likaså kan en motsatt hypotes tänkas då en stadsmiljö kan frambringa tankar kring luftens kvalitet och luftföroreningar. Det kan därför vara av intresse att undersöka denna variabel. Dessa variabler är även något som undersökts inom andra områden vad gäller skolans värld.

3.3.3 Urval

Av tids- och utrymmesskäl är fokus för detta arbete avgränsat till lärare i årskurs F-3. På grund av det snäva tidutrymmet för arbetets genomförande, har begränsning till intervjuer med nio lärare gjorts. Ett flertal intervjuer hade gett en bredare insyn i det undersökta området. Lärarna är verksamma i grundskolans tidigare år (förskoleklass samt årskurs 1-3), eftersom det är i dessa årskurser jag själv kommer vara verksam och det är i dessa årskurser jag genom undersökningen vill skildra en bild av det undersökta området. Hållbar utveckling kopplat till skolans högre årskurser är också intressant men har valts bort i detta arbete.

De intervjuade lärarna är verksamma på fyra olika skolor, detta för att ge en bredare bild i hur lärare på olika skolor resonerar. I annat fall är det möjligt att lärare verksamma på samma skola är präglade av samma anda som finns på skolan och av det skälet resonerar och förhåller sig på liknande sätt.

3.3.4 Utformning av intervjuguiden och förundersökning

Frågorna har utformats med fokus på att vara precisa och relevanta för arbetets syfte och frågeställningar. Alla informanter har fått samma frågor och intervjuerna har strukturerats på liknande sätt vilket gett en kontinuitet som gör förfarandet mer trovärdigt och undersökningen mer exakt, precis och likvärdig, samt även gör det lättare att jämföra informanternas svar med varandra. Utformandet av frågorna har grundat sig i den

litteratur, forskning och de regeringsbeslut, propositioner med mera som ligger till grund för arbetet vilket gör att arbetet får en röd tråd, blir sammanhängande och tydligt. Det ger också frågorna tyngd med avseende på betydelse för den aktuella undersökningen och dess frågeställningar.

I utformandet av frågorna har handledare och den grupp av studenter som skriver arbete inom det samhällsvetenskapliga området varit till hjälp med viktiga synpunkter vilket bidragit till bearbetning av frågorna för att förbättra dem.

En mindre pilotundersökning har gjorts där närstående fått svara på frågorna i intervjuguiden (se bilaga 1). Ur detta kunde urskiljas om frågor behövde specificeras ytterligare eller på annat sätt omarbetas. Efter den slutgiltiga pilotintervjun ansågs frågorna vara av god kvalitet och uppfylla syftet att svara på de aktuella frågeställningarna.

3.3.5 Etiska överväganden

När undersökningar och studier genomförs bör ett antal etiska överväganden göras samt etiska principer beaktas (Vetenskapsrådet, 2011 och Stukát, 2005), vilket även gjorts i detta arbete. Följande aspekter har fokuserat i denna undersökning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet berör studiens syfte och utformning. Informanterna ska få en uppfattning om vad studien avser behandla, hur detta kommer gå till samt att informanternas medverkan är frivillig och kan avbrytas när helst så önskas. Samtyckeskravet hänger ihop med det föregående och är ett krav på att informanterna ska samtycka till att vara med i undersökningen. Samtycke kan även behövas av myndigheter eller föräldrar (om informanterna är minderåriga), vilket dock inte behövdes i denna studie. Vidare behandlar konfidentialitetskravet informanternas anonymitet. I denna studie garanteras alla medverkande anonymitet både vad gäller namn, arbetsort och andra särskiljande egenskaper. I denna undersökning är det inte den enskilda läraren som är i fokus varför dessa detaljer inte är väsentliga för arbetet utan kan utelämnas. Den sista aspekten, nyttjandekravet, reglerar hur det inhämtade materialet får användas. Materialet är avsett för vetenskapligt syfte och får inte användas i annat sammanhang än i denna studie (Stukát, 2005).

Informanterna har alla fått ta del av information kring dessa punkter i det informationsbrev (se bilaga 2) som sändes tillsammans med förfrågan om tillgänglighet och intresse för intervju. Informationsbrevet och informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet gicks även grundligt igenom före varje intervju genomfördes. Det var av vikt för mig att informanterna kände sig trygga och införstådda med vad som gällde vid genomförandet och vid den efterföljande bearbetningen av intervjun, eftersom en vetenskapligt korrekt och välgjord undersökning eftersträvas.

3.3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validiteten i ett arbete visar hur väl mätinstrumentet som används mäter det som är tänkt att mätas eller undersökas (Stukát, 2005). Formen intervju som används i detta arbete, kan på ett tydligt sätt få fram information om hur och varför lärare arbetar som de gör med hållbar utveckling i skolan, vad de tar upp samt hur lärare förhåller sig till hållbar utveckling och deras tankar kring detta. Ett annat mätinstrument hade kanske inte på samma sätt gett det djup i svar som efterfrågas här, varför intervjun valdes som mätinstrument. Dock har även intervju nackdelar. Exempelvis kan informanten svara osanningsenligt på grund av att denne vill ge ett svar som framstår som bättre än hur det i verkligheten förhåller sig då man inte vill visa sina brister. Informanten kan även svara på ett sätt som denne tror att intervjuaren eftersträvar för att vara medgörlig och till lags, vilket kanske inte beskriver verkligheten som den är. Detta är något som intervjuaren måste uppmärksamma, vilket gjorts i denna studie. Utformningen av frågorna spelar även en väsentlig roll för validiteten samt huruvida frågorna är relevanta för själva frågeställningen och undersökningens avsikter. I detta arbete har jag försökt specificera frågorna för att verkligen komma åt det jag vill undersöka samt endast frågat om sådant som anses relevant för undersökningen, i ett försök att höja validiteten i arbetet.

Med reliabiliteten i en undersökning avses hur väl andra forskare kan bekräfta samma resultat i sina undersökningar (Stukát, 2005 och Davidson & Patel, 2003). Det valda mätinstrumentet intervju har i detta sammanhang, i denna studie, en låg reliabilitet eftersom informanterna i studien är anonyma vilket medför att exakt samma informanter

inte kan användas i en annan studie. En annan studie kan därmed få skilda resultat jämfört med denna då informanterna kan ge andra svar. Som lyftes tidigare så kan mätinstrumentet intervju på ett tydligt sätt få fram information om hur och varför lärare arbetar som de gör med hållbar utveckling i skolan, vad de tar upp samt hur lärare förhåller sig till hållbar utveckling och deras tankar kring detta, något som är väsentligt för denna studie. Dock beror svaren på vilken informant som ger svar. Eftersom andra undersökningar inte har tillgång till just de informanter som utgör källor i detta arbete kan eventuella undersökningarna inte upprepa denna studie och få ett exakt likadant svar. Detta medför att reliabiliteten är låg.

Vad gäller generaliserbarheten i arbetet, det vill säga hur väl resultaten enbart kan sägas gälla för den undersökta gruppen eller kan generaliseras för en större grupp (Stukát, 2005), kan man i viss mån säga att resultatet kan generaliseras för grundskollärare i årskurs F-3. Underlaget är relativt stort och spritt varför generaliserbarheten blir större. Däremot gör ett större underlag alltid generaliserbarheten större och säkrare. I detta arbete bör man i vart fall kunna säga att generaliserbarheten är stor vad gäller förskoleklasslärare och lärare i årskurs 1-3 verksamma i Skåne, även om ett större underlag gett en stadigare grund för generaliserbarhet. Resultatet i studien torde kunna säga något om uppfattningen kring hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling hos lärare i årskurs F-3 i Skåne.

4 Resultat

Underlag för denna studie är intervjuer med nio stycken lärare vilka arbetar på fyra olika skolor i Skåne. I texten refererar jag till lärarna som lärare1, lärare2 och så vidare fram till lärare9. Analysen av intervju svaren har gett en allmän bild av ämnet och lärarnas resonemang har i vissa avseende skilt sig åt medan de i andra liknat varandra. I detta avsnitt kommer resultatet att skildras i form av en sammanfattning av intervju svaren. Lärarna har intervjuats enskilt var för sig.

4.1 Variabler och inledande frågor

De inledande frågorna hade till uppgift att utröna de variabler som är i fokus för studien.

Lärare1, 2 och 3 arbetar på en skola belägen på landsbygden. De övriga lärarna arbetar på tre olika skolor belägna i olika städer varav lärare6, 7, 8 och 9 arbetar på samma skola.

Lärare1 och 9 är verksamma i två förskoleklasser medan resterande lärare är grundskollärare och arbetar med årskurserna 1-3.

Knappt hälften av lärarna i årskurs 1-3 undervisar i samtliga ämnen, det vill säga lärare2, 3 och 5 undervisar sin klass i samtliga ämnen förutom idrott, musik, slöjd och bild. Samtliga ämnen innefattar svenska, matematik, de samhällsorienterade och naturorienterade ämnena.

Den andra hälften av lärarna arbetar som ämneslärare i årskurs 1-3. Lärare4 undervisar i idrott och hälsa 60 procent av sin tjänst medan resterande 40 procent är en fritidspedagogtjänst. Lärare4 är även behörig i svenska, biologi, bild, musik och inom kort också i matematik men undervisar för närvarande inte i dessa ämnen.

Både lärare6 och lärare8 undervisar i svenska och de samhällsorienterade ämnena medan lärare7 undervisar i de naturorienterade ämnena, teknik och engelska. Dessa tre lärare har tidigare undervisat i samtliga ämnen för årskurs 1-3 och har respektive följt en och samma klass men har efter omorganisering av skolorna i kommunen och förflyttning av lokaler numera ett nytt upplägg på undervisningen.

Förskoleklasslärarna, det vill säga lärare1 och 9, är behöriga att undervisa inom förskoleklassens samtliga områden.

Samtliga lärare är behöriga i alla de ämnen de undervisar i. Detta är väsentligt då lärarna därmed har fått utbildning i själva ämnet samt innehar kompetens även i de didaktiska och pedagogiska delarna av undervisningen. De torde därmed vara insatta i de styrdokument och den läroplan som råder. En obehörig lärare torde inte på samma självklara sätt kunna ta sig an undervisningen i det aktuella ämnet.

Lärarna har varit verksamma och arbetat olika länge. De båda förskoleklasslärarna, lärare1 och lärare9, har arbetat 26 respektive 15 år. De övriga lärarna har arbetat allt från 43 till fyra och ett halvt år. Längst har lärare8 arbetat, i 43 år. Lärare6 har arbetat i 15 år liksom lärare9. Lärare7 har varit verksam i 14 år medan lärare4 varit det i 13 år. I tio år har lärare3 arbetat alltså som lärare5 jobbat i sex år och lärare2 i fyra och ett halvt år. När jag i fortsättningen kommer tala om lärarnas verksamhetstid kommer de att delas in i tre grupper; de som arbetat längst, det vill säga lärare8 samt lärare1 vilka arbetat i 43 respektive 26 år, de som arbetat mellan 15 och tio år, det vill säga lärare9, 6, 7, 4 och 3 samt de som arbetat kortast tid, vilka således är lärare5 och 2 som arbetat sex respektive fyra och ett halvt år. I gruppen som arbetat längst är en lärare verksam i staden (lärare8) och den andra på landsbygden (lärare1). I gruppen som arbetat mellan 15 och tio år arbetar samtliga i staden med undantag för lärare3. I gruppen av lärare som arbetat kortast tid arbetar den ena i staden (lärare5) medan den andra arbetar på landsbygden (lärare2). I samtliga grupper är således både lärare verksamma i stad samt på landsbygd representerade.

4.2 Lärarnas definition av hållbar utveckling

En övervägande del av lärarna förknippar hållbar utveckling med miljö. Lärarna tycker överlag att begreppet hållbar utveckling är svårt att definiera eftersom det upplevs som väldigt stort och kan vara så mycket. Som lärare2 uttrycker det ”åh herregud hållbar utveckling det är ju så mycket liksom”.

När lärare1 ska förklara vad hon tänker på när hon hör begreppet hållbar utveckling säger hon ”att vi ska fungera tillsammans” och berättar vidare att det handlar om att världen och vi som lever här ska fungera tillsammans och att vi måste ”ta hänsyn till varandra”. ”Men sen är det ju även miljötanket” lägger hon till.

Lärare6 kopplar kort och gott begreppet hållbar utveckling till miljön, ”miljön är det centrala”.

Lärare2 menar på att hållbar utveckling för henne också handlar om miljön och hur vi påverkar den, och räknar upp åtskilliga saker som innefattas inom hållbar utveckling som exempelvis källsortering, utsläpp, åka mer kollektivt och mindre bil samt använda mindre plast.

Lärare3 kopplar även hon begreppet hållbar utveckling till miljön och binder även samman det med att vi ska ”hushålla med våra resurser i samhället i stort”. Detta talar även lärare4 om och uttrycker att ”hållbar utveckling är ju när man använder resurser så att dom inte tar slut utan att man återanvänder en resurs så länge som möjligt”.

Lärare5 har en definition som påminner om den som uttrycks i Brundtlandrapporten: ”det handlar om att leva så att dom som lever efter kan leva likadant”.

Lärare7 talar om att man förhåller sig till hållbar utveckling och lägger vikt vid barnen, vad vi lär barnen om hur framtiden kommer se ut eftersom det är deras framtid det berör. Lärare7 menar vidare det man gör idag påverkar framtiden och säger att ”man jobbar med hållbar utveckling i dagsläget för att man liksom ska så frö för hur det ska bli i framtiden för barnen”. Lärare7 fortsätter beskriva att hållbar utveckling inkluderar miljö och klimat men även det sociala, vad som är hållbart för barnen. Är det hållbart att ha 20 aktiviteter efter skolan och vad måste man göra för att hålla fysiskt och psykiskt som människa? Dessa frågor kopplar lärare7 till hållbar utveckling.

Lärare9 menar att begreppet är ”spretigt” men att hon inkluderar miljö, återvinning, sopsortering och material och materials återanvändning till begreppet. Lärare9 kopplar även begreppet till mat och ekologiskt och närproducerat.

Lärare8 menar att hon har ett mer ”globalt och vidsynt argument” för hållbar utveckling och dess definition men, om hon ska koppla det till barnen, är det praktiska saker som gäller. Exempelvis nämner hon att man inte ska slösa med pappersanvändningen, att man ska vara rädd om sin ute- och innemiljö, vara rädd om sina egna och andras saker, samt återvinning. Lärare8 berättar också om ett projekt på initiativ av barn i klassen att starta en kläd- och leksaksinsamling till flyktingar, samt till ett återkommande projekt där klassen gräver ner saker fästa på ett snöre för att ett halvår senare gräva upp det och se vad som förmultnats eller ej. En inkörsport till att tala om hållbar utveckling menar lärare8.

Efter att lärarna själva fått definiera begreppet hållbar utveckling, läser jag upp den definition som uttryckts i Brundtlandrapporten (se bilaga 1) och som är den allmängiltiga vedertagna definitionen. Samtliga lärare godtar definitionen och verkar instämma med den, vilket visar sig genom att lärarna nickar och hummar instämmande.

4.3 Skolans ansvar

På frågan om lärarna ser någon koppling mellan skolan och hållbar utveckling, om skolan har något ansvar för hållbar utveckling och hur lärarna i sådant fall arbetar med detta, är lärarna eniga om att så är fallet. Skolan har ett ansvar.

Lärare1 menar att vi (skolan och lärarna) har ett ansvar, för alla tre aspekterna av hållbar utveckling, men att det främst är den sociala biten det arbetas med.

Lärare2 hänvisar till läroplanen och menar att vi måste undervisa i hållbar utveckling utifrån vad som står där i. Hon lägger även till att ”vi är väldigt viktiga där som pedagoger”, vid förmedlandet av detta till eleverna. ”Hur vi liksom berättar för eleverna” är viktigt. Lärare2 ger exempel där lärarna borde föregå med gott exempel och visa på det som de vill förmedla, som när man slänger saker och mat. Här medger lärare2 att de inte

är särskilt duktiga på detta utan slänger alldeles för mycket mat på skolan. Vidare talar lärare2 om det pappersmässiga, att man borde spara på papper och visa detta för eleverna, men även här tycker hon att de kunde bli bättre på skolan men menar att detta hör ihop med ekonomin och att de i sådant fall, för att minska pappersanvändningen, måste få mer pengar till arbetsböcker.

Lärare4 menar att det finns ett "informationsansvar" och att skolan och lärarna måste "presentera och verka för att barnen får till sig den synen, för i förlängningen så är det mer gynnsamt för hela världen. Så det är vår skyldighet egentligen att alltså påtala det och försöka få dem [eleverna] att tänka kring det, i ett helhetsperspektiv". Lärare4 menar vidare, liksom lärare2, att skolan måste visa detta praktiskt vilket på denna skola sker genom exempelvis källsortering, att man visar eleverna var man ska slänga olika saker och att källsorteringsbehållare finns både i klassrummen och i personalrummet vilket gör att eleverna får se att det är något som genomsyrar hela verksamheten. Lärare4 framhåller att det är viktigt att arbeta med hållbar utveckling i "den vardagliga verksamheten" så att det blir en "vardaglig grej" vilket lärare4 menar gör att "det blir ett helhetsperspektiv på ett helt annat vis" och som gör att det blir "aktuellt och mer naturligt att tänka kring det".

Lärare3 är enig om att skolan har ett ansvar för hållbar utveckling och menar att skolan ska "fostra goda samhällsmedborgare och då måste dom veta att jorden har en viss resurs om man tänker bara miljömässigt, man kan ju inte köra slut på det första generationen och sen nästa generation har ingenting kvar". Lärare3 tillägger att man även bör arbeta med det ekonomiska och sociala och att detta kan ske på olika sätt.

Lärare5 tycker "absolut" att det finns en koppling och ett ansvar för hållbar utveckling i skolan. Lärare5 framhårdar att det främst är "miljötänket" som förmedlas och att man ska "vara rädd om de resurser vi har" och menar att hon arbetar utefter detta ansvar genom att "informera hur det ligger till och vad man kan göra som egen person och som samhälle".

Lärare6 hävdar att "vi alla har ett ansvar oavsett vilken verksamhet. Om det är privat eller offentlig verksamhet. Alla har ett ansvar". Hon fortsätter med att påpeka att man som lärare måste vara mer medveten då man har ett "stort ansvar" eftersom man arbetar med

barn, och det är barnen som ”ska ta över” och därför behöver ”hitta strategier sen och fortsätta arbetet”. I samma linje som lärare6 menar lärare9 också att skolan har ett ansvar eftersom ”barnen är ju framtiden, så vi har absolut ett stort ansvar för hållbar utveckling”. Lärare9 säger att vi bör lära barnen att ”inte slösa”, vara rädda om saker i vår omgivning och att vara ”återhållsamma” så att det inte blir så mycket ”slit och släng” och säger att skolan och lärarna har ett brett ansvar: ”både i det lilla och i det stora så tycker jag att vi har ett stort ansvar”.

Ett rättframt och snabbt svar kommer från lärare7 angående om skolan har något ansvar för hållbar utveckling: ”ja så klart”. När lärare7 ska förklara utgår hon från de tre aspekterna av hållbar utveckling och talar om att ur det ekonomiska hänseendet måste barnen ”lära sig hushålla med dom resurser som man har”, ur det ekologiska perspektivet försöker man som lärare ”implementera” att barnen ska ”äta ekologiskt för att det är bättre för kroppen” samt ur det sociala perspektivet måste hänsyn tas till vad som är hållbart för barnen, hur man ska arbeta, på vilket sätt och i vilken utsträckning man exempelvis tar in teknik.

Lärare8 är lika säker som lärare7 och menar angående skolans ansvar för hållbar utveckling att ”ja det har den [skolan] verkligen”. Lärare8 berättar att de har specialutbildade pedagoger i ämnet hållbar utveckling som arbetar med klasserna varje vecka. Hon säger även att hon som lärare försöker ta in det i de olika undervisningsämnena och arbetar utefter vad som står i läroplanen. Lärare8 berättar vidare att skolorna i skolområde norr i kommunen där hon arbetar hade ett övergripande tema som hette hållbar utveckling. Då fick lärarna presentera sitt arbete med hållbar utveckling för varandra på de olika skolorna, vilket visar att hållbar utveckling är viktigt arbete för den aktuella kommunen.

4.4 Den ekologiska aspekten

Lärare1 berättar att den ekologiska aspekten av hållbar utveckling tas upp i temaarbeten och när de har uteskola, det vill säga arbetar utomhus. Då handlar det mestadels om naturen och miljön, inte om ”sortering”: ”Det handlar nog mer om att ta hand om naturen, vara rädda om naturen och att inte skräpa ner, och hur det förmultnar, hela den biten”.

”Det gör det faktiskt väldigt mycket tycker jag...alltså vi pratar ju dagligen” säger lärare2 angående det hur det ekologiska arbetet tas upp i skolan. Eftersom de tittar på ”Lilla Aktuellt” i hennes klass, där många miljöfrågor tas upp, tror hon detta bidrar till att diskussioner om den ekologiska aspekten av hållbar utveckling tas upp, vilket kan handla om besprutningar och ekologisk mat. Lärare2 arbetar även med fältstudier utomhus, särskilt i NO, ”vi gör så här ekologiska kretslopp och ekologi alltså hur djuren har det, hur det ser ut i naturen helt enkelt”.

Det som lyfts angående den ekologiska aspekten är källsortering, hur man tar hand om och är rädd om naturen, avgaser och allemansrätten, berättar lärare3, samt att det är i undervisningen i NO och vid vistelsen i skogen som detta tas upp.

Lärare4 menar att den ekologiska aspekten tas upp i ämnen som biologi och NO-ämnen eftersom det finns tydliga mål i läroplanen för dessa ämnen kring detta. Men även i idrott och hälsa, då i form av allemansrätten och hur man förhåller sig till naturen. När lärare4 är ute i naturen med sina elever leds automatiskt samtalet in på hur man ska bete sig i naturen, att man ska ta hand om miljön och inte skräpa ner samt plocka upp skräp som man ser.

Lärare5 anser att det centrala för arbetet med den ekologiska aspekten av hållbar utveckling i de yngre åldrarna kretsar kring frågor som att ”slösa och inte slösa” samt hur man kan göra saker på andra sätt för att spara på naturen och träden.

Angående den ekologiska aspekten säger lärare6 ”det är kanske inte sånt genomtänkt arbete, om du förstår vad jag menar” och fortsätter berätta att det främst är sådant som står i läroplanen som man jobbar med. Exempelvis tas källsortering, ekosystem och resurser upp. Bland annat får eleverna bygga ett ”eko-rum” där olika växter planteras i en burk för att se om ett fungerande ekosystem kommer till stånd. Dock sker detta inte i den undervisning lärare6 för, utan i den övriga verksamheten. Undantaget är resurser menar lärare6, och säger att resurser tas upp i hennes undervisning.

Lärare7 menar att den ekologiska aspekten tas upp väldigt mycket och att det främst talas om dessa delar i NO. Allt från miljöförstöring på grund av bilar, djurs levnadsförhållanden, luftkvalitet, fairtrade, ekologisk mat, blodsocker och sockernehåll i mat lyfts i undervisningen.

Lärare8 menar att arbetet bör vara praktiskt i de yngre åldrarna, som exempelvis att gräva ner material knutet på ett snöre för att månader senare gräva upp det och med det som utgångspunkt diskutera vad som förmultnar i naturen och vad som förstör. Dock görs detta i NO vilket lärare8 för tillfället inte undervisar i. Vidare berättar lärare8 att vindkraftverk, bilkörning, bensin och fossila bränslen tas upp och diskuteras i den undervisning hon har, men att beaktning hela tiden måste tas till elevernas ålder, förståelse, logiska tänkande och analysförmåga, vilket utvecklas med åren.

Lärare9 anser att de barn hon arbetar med är små varför den ekologiska aspekten inte tas upp i särskilt hög utsträckning. Det lärare9 kommer på som exempel är frukten, som eleverna får varje dag på fruktstunden, och vikten av att den är ekologisk och närproducerad.

4.5 Den sociala aspekten

Den sociala aspekten av hållbar utveckling menar lärare1 att de pratar väldigt mycket om, ”både från det lilla, vad det gäller gruppen, individen i klassen, kompisarna i klassen...vidare ut i samhället nu... hur vi har det nu här i Sverige och hur man har det i andra länder”. Detta arbete sker hela tiden menar lärare1, det sker i temaarbeten och i det vardagliga arbetet.

Lärare2 säger att människors rättigheter och hur människor kan påverka tas upp mycket i undervisningen och att det pratas mycket om det i klassrummet, framförallt nu ”när det är så mycket flyktingar”. Hon påpekar att även om de pratar mycket om det i undervisningen så blir det ”mer och mer ju äldre de [eleverna] blir” eftersom ”de fattar ju det på ett annat sätt...även i ettan fattar de ju och så men ettor är ettor. Treor har ju ett helt annat syn...alltså de börjar fatta jag och världen på ett annat sätt”.

FN:s barnkonvention tas upp av många lärare, där valda artiklar kring barns rättigheter bearbetas, oftast när FN-dagen firas. Lärare5 menar att det sociala arbetet med exempelvis mänskliga rättigheter lyfts vid speciella dagar såsom FN-dagen och internationella toalettdagen. Vid det sistnämnda tillfället diskuterades tillgången till rent vatten och till toalett, vilket ledde in på jämförelser mellan hur människor i olika delar av världen lever.

Lärare3 nämner arbetet med FN:s barnkonvention men även att de arbetar med samarbetsövningar när de har uteskola. Vidare berättar hon att fritidspedagogerna arbetar med äventyrspedagogik och att kuratorn varje månad har kompisgrupper där representanter från klasserna får lära sig exempelvis värderingsövningar som de sedan tar med sig till sin klass. Riksdag, regering, val, partier och demokrati är annat som lyfts beskriver lärare3.

FN-dagen lyfts även av lärare6 som säger att man firade, sjöng sånger samt läste och pratade om artiklar ur barnkonventionen. Vidare berättar lärare6 att det pågår ett värdegrundsarbete på skolan men att det är fritidspedagogerna som arbetar med detta tillsammans med eleverna. I övrigt lyfts rättigheter och skyldigheter, och vikten av att vi ska ta hand om varandra och må bra, ”om det händer någonting” menar lärare6 samt nämner att hon har visat filmer och artiklar kring hur människor lever i olika länder.

Speciellt inför FN-dagen lyfts mänskliga rättigheter och barnkonventionen berättar lärare7. Detta lyfts genom samtal och diskussioner. Vidare berättar lärare7 att de i undervisningen tittar på filmer och power point-filer med bilder vilka skildrar hur barn lever i olika länder. Barns rättigheter, BRIS och hur man kan gå tillväga när något inte är som det ska, är viktigt att ta upp i undervisningen, menar lärare7, eftersom det är väsentligt att barn vet vad de kan och ska göra om något inte står rätt till hemma. Vidare menar lärare7 att det arbetas mycket med och om demokrati på skolan och i klassen genom exempelvis klassråd.

Liksom lärare7, berättar lärare8 att den sociala aspekten av hållbar utveckling och däribland arbetet med mänskliga rättigheter tas upp i samband med exempelvis FN-dagen

och att detta då sker genom samtal, filmer, bilder och tidningsartiklar. Jämförelser mellan olika länder sker och barns levnadsförhållanden skildras. Film menar lärare8 är ett media som tilltalar de yngre barnen och använder därför det i sin undervisning.

I förskoleklass arbetar man mycket med det sociala anser lärare9 och förklarar att det är i den årskurs man jobbar socialt med att ”få ihop gruppen”. Vid FN-dagen tas även valda artiklar ur barnkonventionen upp för att ge eleverna en viss insyn i vad konventionen innebär berättar lärare9 och tillägger att arbetet sker för att barnen ska få en viss förståelse för hur barn har det i världen samt att barn inte har det lika bra överallt som här i Sverige. Lärare4 anser att den sociala aspekten omtalas hela tiden och att ett gott socialt klimat är ett måste på varje skola eftersom skolan är uppbyggd som ”ett socialt nätverk”. Detta menar lärare4 är ”upp till varje enskild pedagog att sträva efter att klimatet ska vara gynnsamt för alla. Både pedagoger som elever och annan övrig personal som befinner sig inom skolans område”. Vidare menar lärare4 att det handlar om ett förhållningssätt och att ”det är rätt så kraftigt reglerat via skolverket och skollagen”. Detta genomsyrar allt och inte enbart något särskilt ämne enligt lärare4 som fortsätter beskriva att det handlar om hur lärare och elever beter sig mot varandra, tar tag i kränkningar så fort de uppstår och håller likabehandlingsplanen aktuell på skolan.

4.6 Den ekonomiska aspekten

Lärare1 kan inte komma på något exempel då de arbetar med den ekonomiska aspekten i undervisningen, i sådant fall är det undermedvetet: ”vi kanske gör det utan att tänka på det” säger hon. Både lärare1, 5 och lärare8 menar att den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling inte bör tas upp förrän barnen blivit äldre eftersom det är ”lite för stort och svårt” som lärare5 uttrycker det. Också lärare6 säger att den ekonomiska aspekten inte tas upp i någon högre utsträckning i undervisningen för de yngre barnen utan att man börjar tala om detta på mellanstadiet. Det enda lärare6 anser sig lyfta med de yngre barnen är vad som behövs för att en stad ska fungera, olika samhällsfunktioner, men detta sker på en ”grundläggande nivå” som lärare6 uttrycker det. Lärare8 tycker att arbetet med den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling är mer relevant för de högre åldrarna men att om det tas upp i de yngre åldrarna bör det göras praktiskt. Utgångspunkt för arbete måste

även ligga nära barnen i anslutning till något som de känner till, exempelvis veckopeng eller månadspeng, menar lärare8.

Även lärare4 berättar att han i sitt arbete som idrottslärare inte tar upp denna aspekt i någon högre utsträckning i sin undervisning. I sådant fall handlar det om att påtala för eleverna att vara rädda om sakerna menar lärare4 samt att han lyft att pennor kostar varför eleverna inte kan ta med dessa från lektioner eftersom detta leder till att han måste lägga pengar från sin budget till att köpa in pennor då, pengar som annars kunde gått till något annat. Vidare är det i lärarens eget agerande som den ekonomiska aspekten syns menar lärare4. Exempelvis slänger han inte ”dåliga” bollar då dessa ersätts med nya, utan använde dem i verksamheten som är förlagd utomhus eller skänker dem till klasserna så att eleverna kan använda dem på rasterna. Som ett sorts ”återvinning” alltså, menar lärare4.

”Den är nog den svåraste om jag ska vara ärlig” säger lärare2 angående den ekonomiska aspekten. Lärare2 berättar att de pratar om ”pengars värde” alltså vad saker och ting kostar samt om att olika saker så som el och vatten kostar. Även om det är svårt tycker lärare2 att ”det är viktigt att man i skolan pratar om det” och menar att man måste lägga det på elevernas nivå och tror att även om de är små så ”fattar [eleverna] mer än vad man tror”.

Lärare3 tar i sin undervisning upp pengars värde, vilket hon hänvisar till står i läroplanens centrala innehåll. Vidare tas yrken upp vilket leder in på skatt och det att vi tjänar pengar samt runt juletid talas det om konsumtion berättar lärare3.

Vad gäller den ekonomiska aspekten menar lärare7 att i de yngre åldrarna ”sår man ett frö till att förstå det. Lite grann” men att ekonomi och ett lands ekonomiska resurser är något man kommer in på i mellanstadiet. I de yngre åldrarna behandlas närområdet menar lärare7, men i viss mån även hur det ser ut i andra länder. I viss mån lyfts skatt, vad pengar används till och att man exempelvis inte bör knäcka pennor eftersom skolan enbart har en viss resurs och den kan man inte enbart köpa pennor för. I sådant fall räcker det inte till andra saker, berättar lärare7 att hon tagit upp i sin undervisning.

Lärare9 framhåller att den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling inte tas upp mer än genom att samtal med barnen sker om att man ska vara rädd om saker och det man har samt att man inte bör ”köpa nytt och köpa nytt”.

4.7 Den viktigaste aspekten

Lärare1 menar att alla aspekter av hållbar utveckling är lika viktiga men anser inte att den ekonomiska aspekten är relevant för den åldersgrupp hon har, nämligen sexåringar, ”det är nog lite svårt” tror hon. Hon framhåller den sociala aspekten som viktigast för den här åldern men säger att även miljön är viktig och att ”man måste ju ändå göra dom [barnen] lite medvetna om det också”.

Lärare2 anser att man bör behandla alla tre aspekterna av hållbar utveckling som en enhet och menar att det är svårt att säga vilken som är viktigast eftersom ”alla liksom blir ju tillsammans ett”.

Lärare3 anser att alla aspekterna är viktiga men lyfter den sociala delen särskilt.

Lärare4 anser att det spelar roll var i verksamheten man befinner sig och vilken barngrupp man jobbar med, när hållbar utveckling tas upp i undervisningen. Beroende på var man arbetar, med vilka ämnen och åldrar, är de olika aspekterna olika viktiga och relevanta menar lärare4, men säger samtidigt att ”man nog försöka hålla dom sammansvetsade i mesta möjliga mån, för ofta hänger dom ihop lite grann”.

Lärare5 anser att den ekologiska aspekten av hållbar utveckling är den viktigaste.

”Jag tror inte att alla barn kan göra dom kopplingarna själv, utan vi måste synliggöra dom för barnen” säger lärare6 och åsyftar att man bör arbeta med den hållbara utvecklingens tre aspekter som en enhet, då lärare6 tror på ett tematiskt arbete med ett helhetstänk. Lärare6 menar att detta arbetssätt behövs för att visa på kopplingar och samband för barnen som barnen kanske annars inte gör själva.

Lärare7 menar att alla aspekter är lika viktiga och att man bör förhålla sig till alla tre. Något som även lärare9 anser eftersom ”det hör ihop”.

Lärare8 anser att alla aspekter av hållbar utveckling hänger ihop men att arbetet med dem i de yngre åldrarna måste anpassas. Arbetet i de yngre åldrarna, menar lärare8, ska ge en förståelse till vidare arbete när eleverna blir äldre och bör börja enkelt.

4.8 Arbete i olika ämnen och ämnesövergripande arbete

Lärare1 säger liksom lärare9 att de inte arbetar med ämnen eftersom arbetet sker i en förskoleklass. Hållbar utveckling liksom andra områden tas upp genom temaarbete. För lärare9 sker detta främst i den egna klassen, i form av exempelvis FN-tema och äppeltema. Lärare1 har temaarbeten med hela skolan, senast om värdegrund och jämlikhet, där nivån anpassas genom att årskurs F-3 samarbetar medan de äldre eleverna i årskurs 4-6 arbetar med varandra.

Lärare2 menar att det är i NO och SO som hållbar utveckling främst tas upp, detta eftersom det är i dessa ämnen detta tas upp i läroplanen. Även lärare3 och lärare8 lyfter NO och SO, medan lärare5 enbart nämner SO med argumentet att ”då har vi oftast tema...och då kommer det lättast in där”. Lärare5 anser att det är i temaarbeten det hållbara arbetet kan lyftas eftersom ”då går man in lite på djupet med olika saker”. Vidare menar lärare5 att ämnesövergripande arbete kring hållbar utveckling inte sker på skolan utan främst i den enskilda klassen. Lärare6 lyfter också SO, där punkter ur det centrala innehållet lyfts vilka kan sägas ingå i ett arbete med den hållbara utvecklingen, men hänvisar till att det är för att hon inte längre arbetar som klasslärare. När lärare6 arbetade som klasslärare och undervisade i alla ämnen, arbetade hon mer tematiskt och fick på så vis in hållbar utveckling i många ämnen menar hon. Ett arbetssätt lärare6 föredrar samt tror är bättre för lärandet.

Lärare2 berättar att de på skolan haft ett ämnesövergripande temaarbete, där årskurs F-3 arbetat tillsammans, som hette ”Hållbar utveckling”. Ett arbete som varade i tre dagar där de bland annat gjorde konstverk av skräp, tillverkade kretslopp, talade om och tittade på

bilder på sådant man inte slänger i naturen samt tillverkade och skrev berättelser om ”mofflor” vilka var arga på människorna eftersom de skräpade ner i mofflorernas skog.

Eftersom lärare4 enbart undervisar i idrott och hälsa är det i detta ämne hållbar utveckling mest tas upp för hans del, men även i sitt arbete som fritidspedagog uppger han. Vad gäller ämnesövergripande arbete på skolan med hållbar utveckling vet lärare4 inte om det sker, men idrotten är inte inblandad i dessa i vart fall. Det enda lärare4 kan koppla till detta är de kamratdagar skolan har varje år, där de äldre eleverna får anordna olika stationer med lekar, en dag som ska främja kamratskap mellan klasserna.

Lärare6 och lärare8 berättar att det inte sker några ämnesövergripande arbeten kring hållbar utveckling på skolan. Däremot ska skolan komma igång med sitt källsorteringsarbete igen efter att skolan bytt lokaler. Nu sorterar de i princip enbart papper.

Lärare7 anser att hållbar utveckling automatiskt kommer in i NO eftersom det står i läroplanen. Efter detta uttalande för lärare7 ett resonemang kring att hållbar utveckling ”ligger lite som en ram över alla ämnen” eller som ”ett paraply” och menar att hållbar utveckling finns i ”hela läroplanens etik”. Lärare7 säger att lärare gärna fokuserar på sina ämnen men att det egentligen är förmågorna som ska utvecklas hos eleverna varpå själva ämnet inte är väsentlig i egentlig mening. Lärare7 menar att läroplanens etik, där hållbar utveckling är en del, finns överst och att förmågorna därefter har eller borde ha en central plats vilket följs av ämnena.

Vidare anser lärare7 att ämnesövergripande arbete inte sker, varken på skolan eller i klassen eftersom de nu arbetar som ämneslärare och inte som klasslärare [vilka undervisar i samtliga ämnen]. Detta kräver ett gemensamt planerande vilket det inte finns tid till idag säger lärare7. Lärare7 argumenterar för en timplanlös skola i de yngre åldrarna och menar att detta skulle bidra till att ett mera ämnesövergripande arbete skulle kunna komma till stånd vilket gynnat inläringen. När de olika ämnena idag är reglerade genom att de fått en viss tidsram tillfördelad sig blir ämnesövergripande arbete svårare att genomföra eftersom varje ämne måste uppfylla sin egen tidskvot och detta tidsräknande kan bli komplicerat menar lärare7.

4.8.1 Möjlighet till jämförelser i undervisningen

Lärare1 ser inte att begreppet hållbar utveckling jämförs eller analyseras i den undervisning hon för. Det som i sådant fall görs i undervisningen är jämförelser mellan olika länder, exempelvis hur det är i skolan, hur husen ser ut och vad man leker. Vidare säger lärare1 att begreppet hållbar utveckling, själva orden, inte används i undervisningen, något som även lärare9 beskriver. Lärare9 menar att jämförelser och analyser av begreppet hållbar utveckling således inte sker i undervisningen. Inte heller lärare6 jämför eller analyserar aspekterna av hållbar utveckling i sin undervisning för de yngre barnen.

Eftersom en av förmågorna som ska utvecklas är att kunna jämföra, arbetar lärare2 med detta säger hon. Hon berättar att de oftast jämför olika länder, exempelvis har de jämfört sophanteringen i Sverige med den i England och Singapore. Jämförelser med England och London kommer ofta på tal då hennes syster bor i London säger lärare2. Även lärare5 jämför i sin undervisning olika länder och världsdelar. Främst diskuteras varför det är på ett visst sätt, varför människor lever som de gör och vad som gör det möjligt för oss att leva så som vi gör här, menar lärare5 och framhåller att det sker på en simpel nivå eftersom eleverna är ”små”.

Lärare3 menar att kopplingar görs mellan ämnen hela tiden eftersom eleverna frågar och ger sina synvinklar på det som bearbetas hela tiden vilket läraren fångar upp. Dessutom leder ämnen in på nya saker hela tiden säger lärare3 och ger som exempel yrken vilket leder till lön, skatt och själva arbetets innehåll så som mat om man arbetar i mataffär. I övrigt tycker lärare3 inte att några jämförelser eller analyser görs i undervisningen. Lärare7 är inne på samma linje och menar att jämförelser ständigt sker eftersom man talar om olika scenarier och bakomliggande orsaker: ”om det blir så här säger man, hur tänker man då. Eller om vi skulle göra så här, hur tänker man då”.

Lärare4 menar att ”man jämför nog förhållningssätt mer” än olika aspekter av hållbar utveckling i skolan. Exempelvis vad som händer om man inte slänger och sorterar rätt

jämfört med om man gör det, vilket ”är svårt för ibland hamnar man i den positionen som lärare att man berättar vad som är rätt” menar lärare4.

”Förhoppningsvis gör det ju det” svarar lärare8 angående om jämförelser och analyser sker i undervisningen angående hållbar utveckling, men kan inte komma på några exempel förutom att de tittar på filmer som skildrar barns levnadsförhållanden i olika delar av världen.

4.9 Lärarnas medvetenhet kring regeringsbeslut och läroplan

En övervägande del av lärarna känner inte till deklARATIONERNA *HagadeklARATIONEN* (Björneloo, 2011) och *Agenda 21* (1992), vilka regeringen tagit beslut om i Sverige (SOU 2004:104). De lärare som har kännedom om dem kan inte i någon högre utsträckning återge innehållet i dem. I motsats till lärarnas ovetskap kring deklARATIONERNA menar lärarna att de är medvetna om vad som lyfts i läroplanen (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014) gällande hållbar utveckling. Vad deklARATIONERNA innebär meddelades informanterna innan intervjuerna fortskred.

Lärare1 uppger att hon inte känner till HagadeklARATIONEN eller Agenda 21 men däremot läroplanen och riktlinjerna för förskoleklass. Lärare1 säger att hållbar utveckling inte genomsyrar allt, i vart fall inte de ekonomiska och ekologiska delarna. Däremot arbetar man med den ”sociala biten” ”nästan dagligen”.

Lärare2 känner inte till deklARATIONERNA men menar att hon, precis som framgår av läroplanen, arbetar med hållbar utveckling i undervisningen – dock inte aktivt, ”aktivt för mig är att du gör det en gång i veckan eller mer” säger hon.

Lärare5 säger sig inte ha någon kännedom om HagadeklARATIONEN eller Agenda 21. Däremot är lärare5 medveten om vad som står i läroplanen men vill ändå inte ”påstå att det är något som genomsyrar hela skolgången” som hon uttrycker det.

Liksom lärare1, 2 och 5 har lärare4 ingen kännedom om deklARATIONERNA. Vad gäller läroplanen menar lärare4 att han känner till att det finns ”en plan med det...som alla skolor ska arbeta med” samt att det är ”ett aktuellt ämne” men menar att vilket sätt detta

tas upp på, beror på hur och var man träffar eleverna. Lärare4 förklarar vidare att det för ämnet idrott och hälsa finns en klar bild över vad ämnet går ut på, nämligen att ”arbeta fysiskt” och att det då kan vara svårt att rikta och plocka in punkterna kring hållbar utveckling. Däremot är det ”ett förhållningssätt hos mig som pedagog” avslutar lärare4.

Lärare3 har viss kännedom om Agenda 21 men inte om Hagadeklarationen. Apropå huruvida hållbar utveckling genomsyrar all undervisning och hela skolgången menar lärare3 att detta ”gör det väl. Men jag tror inte att man tänker på att det gör det”.

”Nu när du förklarar det så har jag nog hört det” säger lärare6 angående Hagadeklarationen och Agenda 21 men kunde inte själv koppla deklARATIONERNA till något. Vidare menar lärare6 att det inte finns någon medveten, övergripande tanke kring hur hon eller skolan ska arbeta med hållbar utveckling, men anser att detta behövs.

Lärare7 säger att hon inte på rak arm kan påstå att deklARATIONERNA säger henne någonting och kan inte säga vad de innebär, men hon säger att hon vet att deklARATIONERNA finns. Vad anbelangar läroplanen och betydelsen av hållbar utveckling i alla ämnen och att det ska genomsyra hela skolgången, fortsätter lärare7 sitt tidigare resonemang där hon menar att hållbar utveckling finns i läroplanens övergripande etik och att detta ska ligga som ett paraply över alla ämnen och hela skolans arbete. Under detta, menar lärare7, finner man förmågorna, ämnena och det centrala innehållet. Det centrala innehållet anser lärare7 ska vara ett stöd i arbetet med att utveckla förmågorna.

Lärare8 känner inte till Hagadeklarationen men kopplar Agenda 21 till utsläppsrätter och stopp av den globala uppvärmningen. Däremot anser lärare8 att hon är medveten om vad som sägs i läroplanen och i vart fall ”delvis” arbetar utifrån alla riktlinjer men tror samtidigt att om man tittar på varje dag skulle man ”säkert hitta såna inslag här och var”.

Lärare9 anger att hon inte har någon kännedom kring de aktuella deklARATIONERNA men är medveten om vad som står i läroplan och riktlinjerna för förskoleklass. Lärare9 beskriver att hon förmedlar riktlinjerna och budskapet från läroplan och riktlinjer för förskoleklass genom det förhållningssätt hon har i sin undervisning och mot barnen. Lärare9 menar att

hon inte varje dag tänker på att hon ska föra in hållbar utveckling i sin undervisning men att detta sker genom det förhållningssätt hon har och att det på så sätt genomsyrar undervisningen.

4.10 Hur angeläget är det att arbeta med hållbar utveckling?

Lärarna är överens om att det är angeläget att arbeta med hållbar utveckling i skolan. Lärare1 säger att vi måste arbeta med det för att ”kunna ta hand om varandra och vår planet” samt att man i skolan bör försöka ”så ett frö hos de här små barnen när det gäller miljön”, men att den ekonomiska delen kan vänta tills barnen blir äldre. Lärare2 är inne på samma linje och hänvisar till att ”det är ju deras [elevernas] framtid. Det är deras barnbarns framtid, det är det vi pratar om” vilket gör att det är ”jätteviktigt” att arbeta med hållbar utveckling tycker hon. Vidare anger lärare2 fler anledningar till att det är av vikt att arbeta med hållbar utveckling, som att hela jorden håller på att försämras på grund av allt vi gör och att vi till och med tittar ”på andra planeter vi kan flytta till för att vi inte är rädd om vår jord”. Även lärare5 tycker att det är ”våldigt viktigt” att arbeta med hållbar utveckling på grund av barnen och deras framtid och uttrycker att ”det är ju dom som ska ta hand om vårt samhälle och vår värld sen”.

Lärare7 uttrycker starkt hur angeläget det är att arbeta med hållbar utveckling i skolan och säger att ”man måste jobba med det”. Vidare kopplar lärare7, liksom lärare1, 2 och 5, arbetet till elevernas framtid och säger att ”dom ska ju växa upp och sen ska ju dom lära hållbar utveckling till sin generation så att säga. Om vi ska reda upp det på denna planeten överhuvudtaget så måste vi faktiskt utbilda i hållbar utveckling”.

Lärare3 tycker det är ”jätteviktigt” att man pratar om hållbar utveckling och lyfter att även om begreppet hållbar utveckling inte lyfts är det viktigt.

”Vi är ålagda att göra vissa bitar” menar lärare4 och säger att arbetet med hållbar utveckling står i läroplan, är påtalat från politiker och finns som riktlinjer hos kommunen vilket således ligger till grund för lärare4s ”arbetsmall för vardagen och då måste jag liksom följa den” säger han.

Lärare6 tycker att det är ”jätte viktigt” att arbeta med hållbar utveckling i skolan. Vidare anser lärare6 att det är upp till skolledningen att utforma riktlinjer och tankar kring arbetet i skolan samt att införliva hållbar utveckling i de strategier och visioner skolan har. Detta hade hjälpt arbetet i skolan och arbetet för hennes del. Dock tillägger lärare6: ”det är väl det som är svårigheten med skolledare att dom har så mycket som dom ska dra i”, när hon ska förklara varför hon upplever att arbetet med hållbar utveckling inte är särskilt genomtänkt på hennes skola.

Lärare8 menar att det är självklart att arbete med hållbar utveckling ska ske på skolorna och återger ett citat från Barrack Obama: ”vi är den först generationen som behöver tänka oss för vad gäller olika förnödenheter och den sista generationen som har någon möjlighet att göra något åt det, so let’s start”. Eleverna måste bli medvetna om de här frågorna menar lärare8.

Beträffande frågan om det är angeläget att arbeta med hållbar utveckling i skolan svarar lärare9 följande: ”Jag tycker man ska arbeta med det...för att barnen ska bli medvetna om att vi måste liksom vara rädda om vårt jordklot”. Lärare9 berättare vidare att hon och hela skolan kan blir bättre med detta arbete men upplever att det behövs någon som driver frågan och arbetet framåt. Någon form av arbetsgrupp eller liknande beskriver lärare9.

4.10.1 Anspråk av annan undervisning

Samtliga lärare svarar att arbetet med hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning. En del menar att det är viktigt och att arbetet med detta bör framhållas. Andra menar att arbete med hållbar utveckling står inskrivet i läroplanen varför man måste arbeta med det i skolorna oavsett samt att man redan arbetar med det eftersom man planerat in det då man utgår från läroplanen. Lärare1 anser inte att det tar för stort anspråk men att riktlinjerna måste anpassas för den åldersgrupp man har. Lärare2 tycker inte heller det, utan framhåller att det är ett viktigt arbete. Lärare3 är enig med de övriga, likaså lärare4 som tillägger att om man lägger in det som ”en liten del av varje ämne så blir det inget betungande”.

Lärare5 tycker inte att arbetet med hållbar utveckling tar för stort anspråk av annan undervisning eftersom det står inskrivet i läroplanen. Däremot menar hon att eftersom hon inte känner till några övriga riktlinjer, kan detta påverka hennes uppfattning. Lärare5 tillägger att inte varje beslut som fattas på högre distanser ”när ut till verksamheten”.

”I dom bästa av världar ska det inte vara något som egentligen tar mer tid” menar lärare6. Vidare för lärare6 en diskussion kring ”en synvända”, det vill säga att det är ett arbetsmönster som måste brytas och ersättas med någonting annat, där saker görs på ett annat sätt än de tidigare gjorts för att arbetet med hållbar utveckling ska etableras på skolan.

Lärare7 anser att riktlinjerna för hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning eftersom det faller sig naturligt i de olika ämnena vad och vilka aspekter av hållbar utveckling man ska ta upp, och ger exempel i både matematik, NO och socialt värdegrundsarbete. ”Du ska liksom komma in på det också i alla ämnena tycker jag. Annars har man liksom inte följt läroplanen om du inte gör det”, avslutar lärare7 sitt resonemang.

Lärare8 tycker inte att det tar för stort anspråk av annan undervisning eftersom arbetet med hållbar utveckling enligt henne är ”jätte jätteviktigt”.

Lärare9 anser inte att det tar för stort anspråk av undervisningen men påpekar att hon är förskoleklasslärare och inte lärare, vilket kan ha betydelse menar hon. Samtidigt menar lärare9 att hållbar utveckling handlar om ett sätt att förhålla sig, ett sätt hon beskriver som viktigt, varför det inte tar något anspråk av annan undervisningen.

4.10.2 Behovet av kompetensutveckling

Ur studien framgår att lärarna har olika åsikter kring huruvida kompetensutveckling behövs eller ej. Lärare1 tycker inte att hon behöver kompetensutveckling men att om hon skulle ta in den ekonomiska aspekten i undervisningen, vilken hon inte tar upp alls med barnen idag, är det i den här aspekten som kompetens behövs, för att besvara frågorna: ”Hur jobbar man? Hur får man in det?”.

Lärare2 säger att hon inte känner att hon är i behov av kompetensutveckling alls, men att det ”alltid [är] trevligt med kompetensutveckling”. Lärare2 hänvisar till att det finns litteratur som kan vara till hjälp. Vidare anser lärare2 att det är av vikt att man benämner hållbar utveckling med rätt begrepp redan när eleverna är små eftersom det är ett svårt begrepp. Genom att återkommande benämna det tror lärare2 dock att eleverna lär sig.

”Jag tänker att alla lärare liksom inte behöver fortbilda sig inom detta” säger lärare5 och menar att det finns andra personer som är kompetenta i ämnet vilka kan nyttjas som resurser. En tanke som liknar den lärare2 har om att ta litteratur till hjälp. Även studiebesök kan vara aktuellt säger lärare5 och anser därav att hon inte är i behov av kompetensutveckling.

Lärare3 beskriver kompetensluckan som ”en liten brist” och syftar till att kompetensutveckling behövs som ett slags bekräftelse på om det hon gör är ”rätt” eller i annat fall inte. Lärare3 berättar att den första kursen hon gick när hon utbildade sig till lärare hette ”hållbar utveckling” men att kvaliteten på den var dålig och att syftet med kursen inte framgick.

”Man behöver ju alltid nya tips eller tankar kring hur man kan göra” säger lärare4 men tycker sig inte behöva kompetensutveckling egentligen. Lärare4 lyfter att det är rektorers ansvar att ”läsa av verksamheten” för att se vad arbetslaget och skolan behöver få mer utbildning i. Om en skola är duktig på exempelvis arbetet med en viss aspekt av hållbar utveckling är det onödigt att lägga resurser där, utan dessa bör då förläggas på annat.

Lärare6 anser inte att hon är i behov av kompetensutveckling utan ser istället gärna möten och tid till att diskutera hur de ska gå tillväga på skolan så att alla ”kommer på banan” samtidigt. Lärare6 anser att baskunskaperna finns men att det är kunskapen kring hur de olika aspekterna av hållbar utveckling ska kopplas ihop, hur man kan plocka ner det och praktisera det som saknas och som kan fås genom att man sätter sig ner och diskuterar samt sätter sig in i det. Lärare9 är inne på samma spår och efterlyser inte

kompetensutveckling i den bemärkelsen utan vill få tid i kollegiet till att utarbeta en strategi för hur man på skolan ska arbeta med hållbar utveckling.

Lärare⁷ menar att man alltid är i behov av kompetensutveckling eftersom man alltid kan lära sig någonting nytt. Kompetensutveckling kan även ge nya infallsvinklar, locka fram sådant man glömt av samt göra en uppmärksam på nya spår att föra sin undervisning i.

Lärare⁸ upplever att hon är i behov av kompetensutveckling eftersom det enligt henne är ”så angeläget. Både för oss som är vuxna och gamla men också för barnen”. Det lärare⁸ efterlyser är bra undervisningsmaterial, filmer och utställningar att besöka samt ett sammanhang som visar att det inte är den enskilda klassen eller skolan som arbetar med dessa frågor utan hela samhället.

4.11 Sammanfattning

Nedan sammanfattas resultatet utifrån de olika variablerna verksamhetstid, verksamhetsort och undervisningsämne.

4.11.1 Verksamhetstid

De lärare som har arbetat kortast tid skildrar definitionen av hållbar utveckling på olika sätt. En lärare lyfter miljön och hur vi påverkar den medan den andra läraren menar att vi ska leva så att de som kommer efter oss kan leva likadant. Den sistnämnda definitionen är förenlig med den i Brundtlandsrapporten (1987). Lärarna som har arbetat längst lyfter i sina definitioner av hållbar utveckling att vi ska fungera tillsammans och ta hänsyn till varandra, vara rädd om ute- och innemiljö, vara rädd om våra egna och andras saker samt miljö och återvinning. Lärarna som har arbetat mellan 15 och tio år nämner i sina definitioner av hållbar utveckling, miljö, klimat, sopsortering, ekologiska och närproducerad mat, återvinning av material samt att man ska hushålla med och återanvända resurser. Barnens framtid lyfts också.

Lärarna som arbetat kortast tid menar att ansvaret för undervisning i och om hållbar utveckling i skolan, ligger i att skolan måste informera och vara en förebild. Ansvaret står utskrivet i läroplanen också menar dessa lärare. Lärarna som arbetat längst hänvisar också

till läroplanen och menar även att alla aspekterna ska tas upp även om den sociala delen får mest fokus. Lärarna som arbetat mellan 15 och tio år anger alltifrån att barnen är framtiden och ska över ta ansvaret för världen, till att skolan ska agera förebild samt måste informera om läget i världen och den hållbara utvecklingens roll, till att det står i läroplanen.

De tre verksamhetstidsgrupperna lyfter skilda saker i sin undervisning inom den ekologiska aspekten. De två lärare som har arbetat kortast tid fokuserar sin undervisning angående den ekologiska aspekten till kretslopp, besprutningar, djurs levnadssätt, ekologi, att inte slösa samt att man ska spara på naturen och träden genom att göra saker på andra sätt. Arbetet sker bland annat genom fältstudier och inleds ofta med att man tittar på ”Lilla Aktuellt”. Lärarna som arbetat längst lyfter i sin undervisning kring den ekologiska aspekten av hållbar utveckling att man ska vara rädd om och ta hand om naturen och miljön, förmultning, vindkraft och fossila bränslen. Arbetet sker genom uteskola samt genom praktiskt arbete som att exempelvis gräva ner material på ett snöre. Gruppen av lärare som arbetat mellan 15 och 10 år lyfter i sin tur källsortering, allemansrätten, avgaser, att man inte ska skräpa ner, ekosystem, resurser, miljöförstöring, fairtrade, ekologisk och närproducerad mat men även att ta hand om miljön vilket även de som arbetat längst tar upp. De som arbetar kortast använder uttrycket att ”spara på miljön” vilket troligen är liknande det som de övriga grupperna avser när de talar om att ta hand om naturen och miljön.

Angående den sociala aspekten av hållbar utveckling tar lärarna som har arbetat kortast tid upp mänskliga rättigheter vid FN-dagen samt när det är aktuellt, som exempelvis i dagsläget när det finns flyktingar i samhället och vid andra speciella tillfällen såsom internationella toalettdagen. Lärarna som varit verksamma längst menar både att det sociala arbetet sker hela tiden i teamarbeten och i det vardagliga arbetet men även vid särskilda tillfällen så som FN-dagen. Lärarna vilka varit verksamma i 15 till tio år menar samtliga att den sociala aspekten av hållbar utveckling tas upp vid FN-dagen i form av barnkonventionen med undantag av en lärare som menar att arbetet sker hela tiden i allt som händer på skolan. Även andra lärare i gruppen lyfter att arbete med detta i form av värdegrundsarbete och samarbetsövningar sker vid sidan av FN-dagen.

Lärarna som arbetat kortast tid menar att arbetet med den ekonomiska aspekten måste anpassas till elevernas nivå och närmast är något som tas upp med äldre barn. Det som lyfts är pengars värde. Lärarna som arbetat längst, kan antingen inte komma på något exempel då arbete med ekonomiska aspekten av hållbar utveckling sker eller menar att arbetet måste utgå från något nära barnen som exempelvis veckopeng och månadspeng. Lärarna som arbetat mellan 15 och tio år, tar i sin undervisning upp pengars värde, yrken, lön och att tjäna pengar, att man ska vara rädd om sakerna samt samhällsfunktioner i samhället. En del menar att arbetet lämpar sig bättre med äldre barn men att arbetet i yngre åldrar kan hjälpa till att skapa en förförståelse inför vidare arbete. Arbetet bör även utgå från närområdet.

Lärarna med kortast verksamhetstid skiljer sig i sina uppfattningar kring vilken aspekt av hållbar utveckling som är viktigast. En av lärarna menar att den ekologiska aspekten är viktigast medan den andra läraren menar att samtliga aspekter bör behandlas som en enhet. Vad beträffar lärarna som arbetat längst menar båda att alla aspekterna är lika viktiga men att de måste anpassas till de yngre åldrarna samt att den sociala och även den ekologiska aspekten är mer relevant för de yngre åldrarna. Lärarna som varit verksamma mellan 15 och tio år, menar till övervägande del att samtliga aspekter är lika viktiga och att aspekterna bör behandlas som en enhet. En lärare menar dock att den sociala delen trots detta lyfts mer i undervisningen medan en annan lärare menar att vilken del av aspekterna som lyfts beror på var i verksamheten man verkar.

Lärarna som arbetat kortast tid lyfter främst SO men även NO som de ämnen där arbetet med hållbar utveckling är mest påtagligt. Ämnesövergripande arbete med temat hållbar utveckling äger rum på en av skolorna för lärarna som arbetat kortast tid. De lärare som varit verksamma längst lyfter också NO och SO medan förskoleklassläraren i denna grupp inte anger något ämne. Gruppen av lärare som arbetat 15 till tio år menar att NO och SO är de mest centrala ämnena för hållbar utveckling då detta framgår i läroplanen medan förskoleklassläraren i denna grupp inte anger några ämnen. Samtidigt anges att detta arbete ska ske i alla ämnen samt att det även sker i fritidsverksamheten.

Lärarna som arbetat kortast tid jämför hur exempelvis sophantering eller barns levnadsförhållanden ser ut i olika länder och världsdelar. Att kunna jämföra är en av förmågorna säger en av lärarna och anser därför att detta är viktigt. Lärarna som har arbetat längst är dels inne på samma linje med att jämföra hur barn lever i olika länder men anger även att inget arbete med jämförelser och analyser sker alls. Lärarna som arbetat 15 till tio år anger dels, precis som de som arbetat längst tid, att inget arbete med jämförelser och analyser sker alls. Dels anger de att jämförelser och kopplingar ständigt sker. En lärare är avvisande i sitt svar och anger att det främst är förhållningssätt som jämförs, det vill säga vad ett visst agerande får för utfall kontra ett annat agerande.

Lärarna som har arbetat kortast tid känner inte till någon av deklARATIONERNA som nämns under intervjuerna. De menar att de arbetar utefter läroplanen men skulle inte säga att hållbar utveckling genomsyrar allt. Av de lärare som har arbetat längst har en lärare viss kännedom om Agenda 21, medan ingen har kännedom om HagadeklARATIONEN. Lärarna har motsatta åsikter och menar dels att det finns inslag av hållbar utveckling varje dag, dels att det enbart är den sociala aspekten av hållbar utveckling som återfinns varje dag. Ett fåtal av lärarna som arbetat mellan 15 och tio år har en vag uppfattning av deklARATIONERNA, medan de övriga inte har det. Två av lärarna som har arbetat mellan 15 och tio år, menar att riktlinjerna kring hållbar utveckling förmedlas genom det förhållningssätt pedagogerna har. En lärare menar att hållbar utveckling ska finnas som ett paraply över alla ämnen och därmed genomsyra alla ämnen.

Lärarna som har arbetat kortast tid menar att arbetet med hållbar utveckling i skolan är väsentligt eftersom eleverna är de som senare ska ta över ansvaret för världen. Lärarna som har arbetat längst anser även de att eleverna måste bli medvetna om den hållbara utvecklingens frågor eftersom vi måste göra något åt situationen i världen samt visa eleverna att vi behöver ta hand om varandra, vår planet och miljön. Lärarna som arbetat mellan 15 och tio år är eniga med de övriga lärarna kring vikten av att lära eleverna hur de i framtiden ska ta hand om jordklotet. Lärarna lyfter även att det krävs någon som driver hållbarhetsfrågan på den enskilda skolan för att arbetet ska utvecklas och bli påtagligt. En lärare menar att det redan finns riktlinjer för den skola han arbetar på och

andra menar att skolläroplanen bör ta tag i frågan och utforma riktlinjer för hur skolan och lärarna ska arbeta med hållbar utveckling.

Lärarna vilka har arbetat kortast tid menar att arbetet med hållbar utveckling är viktigt och att det inte tar för stort anspråk av annan undervisning. En lärare lyfter dock att hon inte är bekant med fler riktlinjer än de som står i läroplanen och riktlinjerna för förskoleklass varför detta kan påverka uppfattningen, menar hon. Lärarna som har arbetat längst menar i linje med de som har arbetat kortast tid, att arbetet med hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning. De framhåller att detta arbete är av stor betydelse men att riktlinjerna bör anpassas efter den åldersgrupp läraren undervisar. Liksom de två övriga grupperna menar lärarna som har arbetat mellan 15 och tio år att arbetet med hållbar utveckling är viktigt och att det inte tar för stort anspråk av annan undervisning. Vidare anser de att arbetet faller sig naturligt i de olika ämnena och därför inte blir alltför betungande. Dessutom finns det reglerat i läroplanen vilket gör att arbetet med hållbar utveckling planeras in automatiskt, menar lärarna som arbetat mellan 15 och tio år.

De lärare som har arbetat kortast tid anser inte att de är i behov av kompetensutveckling utan menar att de kan utnyttja andra resurser i omgivningen som exempelvis kunniga personer, litteratur eller studiebesök, om deras egen kunskap tryter. De lärare som har arbetat längst menar dels att behovet av hållbar utveckling finns eftersom det är ett angeläget ämne, dels att inget kompetensutvecklingsbehov finns. De lärare som har arbetat mellan 15 och tio år anser överlag att inget kompetensutvecklingsbehov finns. En lärare menar att varje lärare alltid är i behov av kompetensutveckling för få nya infallsvinklar. Ett par lärare vill istället för kompetensutveckling få tid i kollegiet för att utarbeta strategier för hur man ska ta sig an arbetet med hållbar utveckling. Ur studien framgår att tankarna kring kompetensutveckling är spretiga i både gruppen som har arbetat längst samt i gruppen som har arbetat 15 till tio år. Däremot förefaller gruppen som har arbetat kortast tid vara rörande överens om att kompetensutveckling inte behövs utan att resurser i omgivningen av olika slag kan användas när lärarnas egen kunskap inte räcker till.

4.11.2 Verksamhetsort - landsbygd respektive stad

I studien återfinns ingen markant skillnad av lärarnas definitioner av begreppet hållbar utveckling. Det som skildras är att miljö binds samman med lärarnas definitioner av hållbar utveckling. Lärarna som arbetar på landsbygden knyter alla miljön till begreppet hållbar utveckling. De lyfter olika sätt människor påverkar miljön, att vi bör hushålla med våra resurser samt att vi bör ta hänsyn till varandra. Lärarna som är verksamma i staden lyfter även de miljön i sina definitioner av hållbar utveckling. En lärare menar på att praktiska saker måste lyftas angående hållbar utveckling. Ett par lärare talar även om att återanvända resurser medan en lärare menar att hållbar utveckling definieras med att vi ska leva så att de som kommer efter kan leva likadant. Dessa sistnämnda lärare har en definition som påminner om den som återfinns i Brundtlandrapporten (1987).

Ur studien kan utläsas att lärarna som arbetar på landsbygden motiverar skolans ansvar för hållbar utveckling med att det står i läroplanen samt att skolan ska ”fostra goda samhällsmedborgare” (en fras hämtad ur läroplanen (Skolverket, 2011)), att lärarna måste vara goda förebilder och visa arbetet praktiskt, alltså agera så som man lär ut samt att alla tre aspekterna ska innefattas även om man arbetar mest med den sociala delen. Lärarna som arbetar i staden däremot lyfter att ansvaret kommer av att skolan måste informera om läget i världen och den hållbara utvecklingens roll, att barnen är vår framtid och måste få verktyg att leva i framtiden och fortsätta arbetet, medan en del av lärarna resonerar så som lärarna vilka arbetar på landsbygden gör, nämligen att det står läroplanen samt att man ska vara en förebild och visa det man lär ut.

Ur studien urskiljs olikheter kring vad och hur lärarna tar upp den ekologiska aspekten av hållbar utveckling i undervisningen. Lärarna vilka arbetar på landsbygden menar att de tar upp denna aspekt vid undervisning i NO, när de tittar på ”Lilla Aktuellt” samt när de har uteskola. Det sker genom fältstudier och samtal. Det som lyfts är bland annat att man ska vara rädd om och ta hand om naturen och miljön, kretslopp, besprutningar, djurs levnadssätt, källsortering, allemansrätten. De verksamma lärarna i staden lyfter även de allemansrätten, att man ska ta hand om miljön, källsortering och djurslevnadsförhållanden men även hur man ska förhålla sig till naturen, att man inte ska skräpa ner, plocka upp skräp som man ser, att man inte ska slösa, att man ska spara på naturen och träden,

miljöförstöring, fairtrade, ekologisk och närproducerad mat, vindkraft, fossila bränslen och förmultning. Detta sker i NO och utomhus. Lärarna i staden tar således upp fler saker kring den ekologiska aspekten jämfört med vad lärarna verksamma på landsbygden gör. Dock kan detta bero på att fler lärare är representerade i gruppen verksamma i staden jämfört med på landsbygden, varför fler saker omnämns i stadsgruppen.

FN-dagen och FN:s barnkonvention tycks vara den gemensamma nämnaren för flertalet av lärarna i deras arbete med den sociala aspekten av hållbar utveckling. Lärarna som arbetar på landsbygden nämner att arbetet bland annat sker vid FN-dagen i fråga om mänskliga rättigheter men framhåller att det sociala arbetet sker hela tiden, i temaarbeten men även i det vardagliga arbetet. Lärarna som arbetar i staden lyfter tydligare upp FN-dagen och arbete med valda artiklar ur barnkonventionen. Lärarna i staden använder sig av film och bilder för att skildra barns levnadsförhållanden i olika delar av världen. De lyfter även BRIS (barnens rätt i samhället) och att barnen ska veta vilka rättigheter de har samt vad de kan göra i olika situationer. I kontrast till detta menar andra lärare vilka också är verksamma i staden, att det sociala arbetet sker hela tiden, och att det är var pedagogs skyldighet att verka för ett gott socialt klimat där kränkningar behandlas meddetsamma de sker. Arbetet förefaller således tudelat för lärarna både på landsbygden och i staden.

Lärarna verksamma på landsbygden anser att den ekonomiska aspekten är svårast att förhålla sig till i undervisningen och måste anpassas till elevernas nivå. Om något lyfts i undervisningen är det i sådant fall pengars värde, vad saker och ting kostar. I övrigt talas om yrken vilket leder in på lön och att tjäna pengar. I juletider tas även konsumtion upp. Lärarna verksamma i staden menar att ekonomiaspekten lämpar sig bättre för de äldre eleverna men att man i de yngre åldrarna kan så ett frö till förståelse när de blir äldre. Det som tas upp ska vara praktiskt och ligga nära eleverna såsom veckopeng och månadspeng.

Överlag anser lärarna att alla aspekter av hållbar utveckling är lika viktiga och bör behandlas som en enhet i undervisningen. Lärarna som arbetar på landsbygden menar att samtliga aspekter av hållbar utveckling är lika viktiga och att man bör behandla dem som

en enhet men menar samtidigt att den sociala aspekten lyfts särskilt i undervisningen. Lärarna verksamma i staden är av samma åsikt med undantag för en lärare som anser att den ekologiska aspekten är viktigast samt ytterligare en lärare som menar att de olika aspekterna visserligen hör ihop och i det längst bör bearbetas tillsammans men att aspekterna tilldelas olika relevans beroende på var i verksamheten man befinner sig och utövar sin undervisning.

Lärarna som arbetar på landsbygden lyfter att arbetet med hållbar utveckling sker i NO och SO, eftersom det finns stöd för det i läroplanen. Det lyfts även att ämnesövergripande arbete med temat hållbar utveckling sker med hela skolan involverad. Förskoleklassläraren lyfter inga enskilda ämnen då ingen undervisning i ämnen sker utan hänvisar till temaarbeten i klassen och gemensamt hela skolan. Lärarna som är verksamma i staden lyfter även de SO och NO som de mest centrala ämnena för arbetet med hållbar utveckling. Vidare menar lärarna att det är tacksamt att arbeta med detta tematiskt men uppger samtidigt att detta inte sker i någon högre utsträckning. Förskoleklassläraren lyfter inga enskilda ämnen då ingen undervisning i ämnen sker utan hänvisar till temaarbeten i klassen.

Det tycks utifrån studien inte förefalla som om verksamhetsorten har någon påverkan på hur hållbar utveckling jämförs och analyseras i undervisningen. Lärarna som arbetar på landsbygden har skilda åsikter kring jämförelser och analyser av hållbar utveckling i undervisningen. En menar att detta sker hela tiden, en annan att detta aldrig sker och en tredje att detta sker i arbetet med olika länders förutsättningar. Även lärarna som arbetar i staden är spretiga i sina åsikter, och återger detsamma som lärarna vilka arbetar på landsbygden gör. En lärare verksam i staden tillägger dock att det är förhållningssätt som jämförs.

Av lärarna som är verksamma på landsbygden är det endast en som har viss kännedom om Agenda 21, ingen känner till Hagadeklarationen. Vidare har de olika åsikter kring genomsyrandet av hållbar utveckling i undervisningen. En av lärarna menar att hållbar utveckling troligen genomsyrar allt men att man inte tänker på det medan en annan lärare menar att det enbart är den sociala aspekten av hållbar utveckling som finns med varje

dag. Den tredje läraren menar att hon arbetar med hållbar utveckling utefter vad läroplanen föreskriver men skulle inte kalla arbetet för aktivt. Av de lärare som är verksamma i staden känner hälften inte till deklARATIONerna alls medan den andra hälften har en svag kännedom om någon eller båda deklARATIONerna. Även dessa lärare är splittrade i sina åsikter, en del menar att hållbar utveckling genomsyrar allt medan andra hävdar motsatsen. Några talar om att det är genom pedagogernas förhållningssätt som andemeningen kring hållbar utveckling skildras i undervisningen.

Enligt studien är samtliga lärare överens om att det är viktigt och angeläget att skolan arbetar med hållbar utveckling, oavsett lärarnas verksamhetsort, verksamhetstid eller undervisningsämne. Lärarna som arbetar på landsbygden menar att det är ”jätte viktigt”, att det handlar om barnens framtid samt att eleverna måste komma till insikt om att vi måste ta hand om varandra och vår planet. Lärarna vilka arbetar i staden är av samma åsikt som lärarna verksamma på landsbygden och menar också att arbete med hållbar utveckling i skolan är ”jätte viktigt” och ”självkänt”. Lärarna lyfter att arbetet med hållbar utveckling är viktigt eftersom det handlar om barnens framtid, att barnen behöver verktyg för att ta hand om världen i framtiden samt att eleverna måste bli medvetna om frågorna kring hållbar utveckling.

Lärarna som arbetar på landsbygden menar att riktlinjerna för arbetet med hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning, utan att arbetet är viktigt men bör anpassas till den åldersgrupp man undervisar. Lärarna som arbetar i staden är av samma åsikt. De menar även att det inte påverkar arbetet eftersom det redan står inskrivet i läroplanen vilken är den de följer när de lägger upp sitt arbete. Dessutom bör hållbar utveckling integreras i varje ämne så som det faller sig naturligt vilket gör att arbetet inte blir betungande, menar lärarna. En lärare lyfter att hållbar utveckling handlar om ett sätt att förhålla sig varför det inte tar något extra anspråk av annan undervisning.

Lärarna som arbetar på landsbygden anser överlag att de inte är i behov av kompetensutveckling men säger även att det alltid är trevligt med kompetensutveckling. En lärare hänvisar till att det finns litteratur i ämnet att tillgå medan en annan i det fall kompetensutveckling skulle komma till stånd är verktyg i att jobba med den ekonomiska

aspekten som efterlyses. En lärare menar att det upplevs som en liten brist men att hon främst vill ha kompetensutveckling för att få reda på om hennes arbetssätt är ”rätt”. Av lärarna som arbetar i staden anser majoriteten att de inte är i behov av kompetensutveckling men en lärare tillägger att nya tips och tankar är välkomna. En annan lärare menar att man alltid är i behov av kompetensutveckling för att få nya infallsvinklar eller påminnas om sådant man en gång lärt sig. Ett par lärare vill istället för kompetensutveckling få tid att arbeta i arbetslaget och på hela skolan för att ta fram en strategi för hur man ska arbeta med hållbar utveckling. En lärare menar att hon är i behov av kompetensutveckling i hållbar utveckling eftersom det är ett angeläget ämne.

4.11.3 Undervisningsämne

Förskoleklasslärarna lyfter miljö som centralt för begreppet hållbar utveckling. Vidare lyfter de återvinning, sopsortering, ekologisk och närproducerad mat samt att vi i världen ska fungera tillsammans och ta hänsyn till varandra. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen lyfter miljön, hur vi människor påverkar den samt att vi ska hushålla med resurser. En av lärarna återger en definition som liknar den som återfinns i Brundtlandrapporten (1987) och säger att vi ska leva så att de som kommer efter oss kan leva likadant. Lärarna som undervisar i svenska/SO lyfter även de miljön i sina definitioner samt att utgångspunkt bör ligga i praktiska saker såsom att inte slösa med pappersanvändningen, vara rädd om egna och andras saker samt vara rädd om ute- och innemiljö. Läraren i NO/teknik/engelska lyfter miljö och klimat i sin definition samt vad som är socialt hållbart vad exempelvis gäller antalet aktiviteter efter skolan. Läraren talar även om barnens framtid och att ett frö behöver sås i barnen så att de kan förstå hur det blir i framtiden för dem. Läraren som undervisar i idrott och hälsa talar om resurser i sin definition av hållbar utveckling. Läraren menar att hållbar utveckling handlar om att återanvända resurser så att de inte tar slut samt att återanvända resurser så långt det är möjligt, något som kan knytas till Brundtlandsrapportens definition av hållbar utveckling (1987).

Förskoleklasslärarna anger att skolans ansvar för hållbar utveckling beror på att barnen är framtiden och behöver få verktyg för detta samt att varje aspekt är viktig även om den sociala lyfts mest. De lärare vilka undervisar i samtliga ämnen hänvisar till läroplanen, till

att skolan ska fostra goda samhällsmedborgare samt att skolan bör informera, när lärarna ska beskriva skolans ansvar för hållbar utveckling. Lärarna vilka undervisar i svenska/SO hänvisar också till läroplanen samt till att varje verksamhet har ett ansvar oavsett om den är offentlig eller privat och att barnen ska ta över sedan varför de måste få verktyg. NO/teknik/engelska-läraren talar om att ansvaret ligger i att lära ut kunskaper i alla aspekter och kring resurser medan läraren som undervisar i idrott och hälsa menar att skolan har ett allmänt informationsansvar där lärarna och skolan också måste visa praktiskt det de lär ut, alltså agera såsom det lärs ut att man bör göra.

Lärarnas olika undervisningsämnen påverkar vad lärarna tar upp angående den ekologiska aspekten av hållbar utveckling. Förskoleklasslärarna lyfter att vara rädd om och att ta hand om naturen och miljön samt ekologisk och närproducerad frukt. Detta lyfts vid fruktstunder samt vid uteskola. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen tar i sin undervisning upp kretslopp, besprutningar, ekologi, källsortering, allemansrätten, avgaser, att man inte ska slösa samt att vara rädd om och spara på naturen. Det sistnämnda tar således både förskoleklasslärarna och lärarna som undervisar i samtliga ämnen upp. Svenska/SO-lärarna menar att i deras undervisning tas resurser, vindkraftverk, bilkörning, bensin och fossila bränslen upp utifrån den ekologiska aspekten. Läraren i NO/teknik/engelska tar i NO-undervisningen upp mycket kring den ekologiska aspekten, bland annat miljöförstöring, bilar, djurs levnadsförhållanden, fairtrade, ekologisk och närproducerad mat, blodsocker och sockerhalter i mat. Läraren i idrott och hälsa tar i sin undervisning upp allemansrätten, hur man förhåller sig till samt tar hand om naturen, något som även lärarna som undervisar i samtliga ämnen gör. Gemensamt för alla lärare oavsett undervisningsämne är naturen, förhållningssätt till den och att man ska vara rädd om den. I övrigt är det i NO som flertalet lärare menar att den ekologiska aspekten tas upp. Lärarnas resonemang kring NO kan knytas till läroplanen (Skolverket, 2011) och det centrala innehållet för NO där flertalet punkter som enkelt kan knytas till den ekologiska aspekten finns.

Angående den sociala aspekten av hållbar utveckling menar förskoleklasslärarna att det sociala arbetet sker hela tiden i den vardagliga verksamheten och är ett led i att ”få ihopa gruppen”. Arbetet sker både i det lilla och det stora, det vill säga kring individ i gruppen

och ut i samhället. FN-dagen uppmärksammas också. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen tar upp den sociala aspekten av hållbar utveckling vid särskilda tillfällen såsom FN-dagen och internationella toalettdagen, eller när det annars upplevs vara aktuellt. Samtalet kring detta växer ju äldre eleverna blir. Riksdag, regering, val, partier och demokrati är annat som lyfts. Lärarna i svenska/SO tar även de upp arbetet vid FN-dagen och lyfter då mänskliga rättigheter, barnkonventionen samt filmer och bilder som skildrar barns levnadsförhållanden i olika länder. Även vid tillfällen då något händer talar man om vikten av att ta hand om varandra och om rättigheter och skyldigheter. NO/teknik/engelsk-läraren menar att arbetet med den sociala aspekten tas upp vid FN-dagen i form av filmer och bilder som skildrar barns levnadsförhållanden i olika länder, men även i det vardagliga arbetet med exempelvis demokrati i form av klassråd. Läraren i idrott och hälsa menar att den sociala aspekten av hållbar utveckling sker ständigt i skolan och att det är varje enskild pedagogs ansvar att skapa ett gott socialt klimat och ta tag i kränkande situationer meddetsamma de sker. Detta ansvar är reglerat i skollag och av skolverket menar lärare⁴.

Lärarnas olika undervisningsämnen verkar inte i någon högre grad påverka vad lärarna tar upp angående den sociala aspekten av hållbar utveckling eftersom det tycks ske i det vardagliga arbetet överlag. I den mån det styrs av deras undervisningsämne är det i SO mycket av arbetet sker och då i samband med FN-dagen när mänskliga rättigheter och barnkonventionen lyfts.

Lärarnas olika undervisningsämnen påverkar vad lärarna tar upp angående den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling på så vis att det inte förefaller vara självklart hur kopplingen mellan den ekonomiska aspekten och ämnet ser ut. Förskoleklasslärarna kan inte erinra sig att de tar upp den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling mer än att eleverna påminns om att de ska vara rädd om sakerna och att man inte ska ”köpa nytt och köpa nytt”. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen menar att detta område är mer passande för äldre barn och att arbetet bör anpassas efter elevernas nivå. Det som tas upp i undervisningen angående den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling är pengars värde, yrken, skatt och att tjäna pengar samt konsumtion. Lärarna som undervisar i svenska/SO menar att arbetet bör ske praktiskt och utgå från något nära eleverna som

exempelvis veckopeng och månadspeng. Även samhällsfunktioner tas upp. Läraren i NO/teknik/engelska menar även hon att utgångspunkt bör vara i närområdet men att även jämförelser mellan olika länder till viss del sker och tror att arbete i de yngre åldrarna sår frö till att förstå i framtiden. Läraren i idrott och hälsa tar inte upp ämnet i någon högre utsträckning mer än att påminna eleverna om att de ska vara rädda om sakerna, visar på återvinning genom att återanvända gamla bollar i uteverksamheten samt i klasserna. Vid tillfällen då lämplighet uppstår talas det även om lärarens budget för idrottsverksamheten genom att läraren beskriver att eleverna exempelvis inte kan ta alla pennor som tillhör idrottsämnet eftersom detta leder till att nya pennor måste köpas in för pengar som annars kunnat användas till något annat.

Beträffande lärare med skilda undervisningsämnen är skillnaderna i deras resonemang närmast obefintliga vad gäller den hållbara utvecklingens olika aspekter och deras relevans. Förskoleklasslärarna menar att de tre aspekterna av hållbar utveckling är lika viktiga och bör behandlas som en enhet. För sexåringar anses de sociala och ekologiska aspekterna dock vara mer relevanta. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen har skilda åsikter i frågan, en menar att den ekologiska aspekten är viktigast, en annan att alla aspekter av hållbar utveckling är viktiga men att den sociala lyfts mest, och den tredje läraren menar att aspekterna bör behandlas som en enhet. Lärarna i svenska/SO anser att de tre aspekterna bör behandlas som en enhet eftersom man bör visa på helheter och kopplingar eftersom yngre elever kan ha svårt att se detta själva. Undervisningen bör även anpassas till de yngre åldrarna och arbetet bör börja på en enkel nivå menar lärarna. Läraren i NO/teknik/engelska menar att man bör förhålla sig till alla tre aspekterna av hållbar utveckling. Läraren i idrott och hälsa är av åsikten att relevansen hos de tre aspekterna är beroende av var i verksamheten man som pedagog är verksam. Ändock menar läraren att aspekterna bör behandlas gemensamt så långt det går eftersom de hör ihop med varandra.

Förskoleklasslärarna menar att de i klassen inte arbetar med ämnen utan med teman, och då kan dessa teman i en del fall kopplas till hållbar utveckling. En av lärarna menar även att ämnesövergripande teman i en del fall involverar hela skolan. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen menar att arbetet med hållbar utveckling främst sker i SO och NO. En

lärare anger att anledningen är att arbetet i SO ofta sker i tematisk form vilket hon tycker leder till att hållbar utveckling lättare kan lyftas i undervisningen. En av lärarna lyfter även att ämnesövergripande arbete i hållbar utveckling sker där hela skolan är involverad. Lärarna i svenska/SO menar att SO, men även NO, är de ämnen då hållbar utveckling främst lyfts då det finns stöd för detta i det centrala innehållet för ämnena i läroplanen. En lärare menar även att arbetet med hållbar utveckling bäst sker tematiskt, något läraren upplever lättare anordnas då man arbetar som klasslärare. Läraren i NO/teknik/engelska uppger att NO är det ämne då hållbar utveckling främst tas upp eftersom det finns stöd för det i läroplanen. Samtidigt anser läraren i NO/teknik/engelska att hållbar utveckling ska vara som ett paraply över alla ämnen och således finnas med i varje ämne. Däremot ges inte exempel på hur detta sker, varken i ämnet teknik eller engelska. Vidare uppger läraren i NO/teknik/engelska att ämnesövergripande arbete inte sker på skolan. Läraren som undervisar i idrott och hälsa lyfter naturligt att idrott och hälsa är det ämne han mest arbetar med hållbar utveckling, detta då det är det enda ämnen han undervisar i. Vidare menar läraren att arbetet med hållbar utveckling även sker i arbetet som fritidspedagog. Således visar studien att även om lärarna undervisar i skilda ämnen lyfter flertalet av dem SO och NO som de mest centrala ämnena för arbetet med hållbar utveckling, dels för att det finns punkter som stödjer detta i läroplanen och det centrala innehållet men även för att det faller sig naturligt i arbetet som sker där.

Angående jämförelser och analyser av hållbar utveckling i undervisningen överensstämmer förskoleklasslärarna i sina åsikter och menar att de inte använder sig av begreppet eller orden *hållbar utveckling* varför inte heller några jämförelser eller analyser sker i undervisningen. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen menar dels att jämförelser sker hela tiden, dels att jämförelser sker mellan länder och världsdelar. En av lärarna i svenska/SO uppger att inga jämförelser eller analyser sker, medan den andra säger att det ”förhoppningsvis” sker och ger exemplet att barns levnadsförhållanden i olika länder jämförs. Läraren som undervisar i NO/teknik/engelska menar att jämförelser ständigt sker alltjämt som läraren som undervisar i idrott och hälsa menar att det är förhållningssätt som jämförs i undervisningen.

Förskoleklasslärarna känner varken till Hagadeklarationen (Björneloo, 2011) eller Agenda 21 (1992). Vad gäller läroplanen (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014), menar förskoleklasslärarna dels att det är den sociala aspekten av hållbar utveckling som återfinns i undervisningen varje dag, dels att det är genom pedagogernas förhållningssätt som tankarna kring hållbar utveckling förmedlas. Endast en av lärarna som undervisar i samtliga ämnen har viss kännedom om Agenda 21 (1992), i övrigt är deklARATIONERNA OKÄNDA FÖR DESSA LÄRARE. I motsats till varandra menar lärarna som undervisar i samtliga ämnen att hållbar utveckling genomsyrar allt utan att man tänker på det samt att hållbar utveckling inte genomsyrar hela skolgången. Lärarna vilka undervisar i svenska/SO har viss vag kännedom kring deklARATIONERNA. Lärarna menar dels att visst inslag av hållbar utveckling återfinns varje dag, dels att det inte finns någon medveten plan kring arbetet med hållbar utveckling varken på skolan eller hos enskilda lärare. NO/teknik/engelska-läraren uppger att hon vet att deklARATIONERNA finns men kan inte återge vad de innebär. Läraren menar vidare att hållbar utveckling ska vara som ett paraply över alla ämnen och på så vis genomsyra all undervisning, vilket är i enlighet med läroplanen menar läraren. Läraren i idrott och hälsa känner inte till deklARATIONERNA men menar att det ska finnas en plan kring hållbar utveckling som varje skola ska arbeta efter. Vidare menar idrottsläraren att hur hållbar utveckling tas upp beror på i vilken situation man träffar eleverna. Läraren framhåller även att det är genom det förhållningssätt pedagogerna antar som hållbar utveckling förmedlas till eleverna.

Gällande hur angeläget det är att arbeta med hållbar utveckling i skolan menar förskoleklasslärarna att barnen måste bli medvetna om vad som kan göras för att ta hand om vår planet. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen menar att arbetet med den hållbara utvecklingen är viktigt eftersom det påverkar barnens och elevernas framtid. Lärarna som undervisar i svenska/SO anser att arbetet med hållbar utveckling borde vara självklart men efterlyser riktlinjer från skolläroplanen att följa. Läraren som undervisar i NO/teknik/engelska är enig med lärarna som undervisar i samtliga ämnen om att arbetet är viktigt eftersom eleverna är framtiden och i sin tur ska lära nästa generation om hållbar utveckling. Läraren i idrott och hälsa uttrycker att lärare är ålagda att arbeta med hållbar utveckling samt att det finns en plan från kommunen för hur skolan ska arbeta med detta vilken han följer i sitt dagliga arbete.

Vad gäller det hållbara arbetets anspråk av annan undervisning säger förskoleklasslärarna att arbetet med hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning. Dock påpekar de att de är förskoleklasslärare och inte lärare, vilket kan påverka uppfattningen kring detta. Lärarna som undervisar i samtliga ämnen menar att arbetet med hållbar utveckling är viktigt och att det inte tar för stort anspråk av annan undervisning. En lärare lyfter dock att hon endast är medveten om läroplanens riktlinjer vilket kan påverka uppfattningen. Svenska/SO-lärarna säger att det är ett mycket viktigt arbete som inte tar för stort anspråk av annan undervisning. En lärare menar även att det handlar om en ”synvända” där man börjar arbeta på ett annat sätt än man gjort förut. Både läraren som undervisar i NO/teknik/engelska och läraren i idrott och hälsa, menar att arbetet med hållbar utveckling faller sig naturligt i de olika ämnena vilket gör att arbetet inte blir betungande samt inte tar för stort anspråk av annan undervisning.

De båda förskoleklasslärarna är av motsatt åsikt angående behovet av kompetensutveckling. Den ena läraren anser att kompetensutveckling inte behövs utan vill istället få tid i kollegiet för att arbeta fram en gemensam strategi för arbetet, medan den andra läraren inte ser något behov, om hon inte blir tvungen att ta upp den ekonomiska aspekten i undervisningen vill säga. I sådant fall anser hon att kunskap i hur den ekonomiska aspekten tas upp med de yngre barnen saknas. Två av lärarna som undervisar i samtliga ämnen, anser inte att de är i behov av kompetensutveckling utan menar att de kan utnyttja andra resurser i omgivningen som exempelvis kunniga personer, litteratur eller studiebesök, om deras kunskap tryter. Den tredje läraren menar dock att det finns ”en liten brist” och att kompetensutvecklingen för hennes del handlar om bekräftelse på huruvida hon arbetar med hållbar utveckling på ”rätt” sätt eller inte. Svenska/SO-lärarna är inte heller eniga i frågan. En lärare menar att behovet av kompetensutveckling finns eftersom det är fråga om ett angeläget ämne, och efterlyser bra undervisningsmaterial. Den andra läraren menar att hon istället efterlyser tid till möten och konferenser för att diskutera fram ett tillvägagångssätt för hur arbetet med hållbar utveckling på skolan ska ske. Läraren som undervisar i NO/teknik/engelska menar att man som lärare alltid är i behov av kompetensutveckling eftersom detta kan ge nya infallsvinklar. Läraren som undervisar i idrott och hälsa anser inte att han är i behov av

kompetensutveckling men att nya tips och tankar alltid är välkomna. För övrigt menar idrottsläraren att det är upp till rektorn att se över var kompetensutveckling behövs.

5 Diskussion

I diskussionen som följer lyfts både metoden och dess fördelar respektive nackdelar, men även resultatet. Resultatet diskuteras dels allmänt och dels utefter sammanfattande rubriker. Till sist redogörs för arbetets slutsatser och reflektioner här kring.

5.1 Metoddiskussion

Den valda kvalitativa metoden intervju, förefaller ha varit ett bra val i det hänseendet att studiens frågeställningar kunnat besvaras. Empirin som framkommit har varit bra och väsentlig.

Emellanåt har informanterna svävat in på bispår som inte är relevanta för frågan och undersökningen. Jag har då låtit dem tala till punkt för att sedan leda dem tillbaka till frågeställningen och syftet. Med fler, djupare och mer exakta följdfrågor hade möjligtvis informanternas svar kunnat bidra och ge mer klarhet i det som varit tänkt att undersökas. Även om detta under arbetets gång hela tiden beaktats och med tiden blivit bättre för varje intervju, är detta något som kräver erfarenhet och alltid kan förbättras varför jag anser att intervjuerna, följdfrågorna och informanternas svar är av sådan karaktär och god kvalitet att de kan användas som underlag för den här undersökningen. Intervjutekniken är alltid något som kan förbättras och utvecklas genom erfarenhet.

Det finns alltid en risk att informanten vill försköna sanningen vilket har tagits i beaktning under denna studie. Det är ett avvägande som hela tiden måste göras i bearbetningen och analysen av resultatet och det empiriska materialet. Jag anser att jag kunnat göra denna avvägning under detta arbetes gång med trovärdigt resultat.

Genom att göra en ljudupptagning av intervjun kan man gå tillbaka till materialet och missar därmed inga detaljer jämfört med om man vid intervjutillfället skulle ha antecknat och tagit in allt som sägs och visas. Det har varit positivt för denna studie. När transkribering av intervjun görs kan alla detaljer av vad som sägs uppmärksammas. Transkribering bör dock göras i nära anslutning till intervjuns genomförande för att omständigheterna kring intervjun ska vara färskare vilket bidrar till en mer tydlig och klar bild av intervjun. Detta tillvägagångssätt upplevs ha varit en fördel för denna studie och

har bidragit till en tydligare bild av varje informants svar samt en mer djupgående analys av resultatet.

5.2 Resultatdiskussion

Ojämligheten i antalet intervjuade lärare som arbetar på landsbygden respektive i staden kan ge en bristande bild av lärares uppfattning från vart verksamhetsområde då det finns fler representerade från staden än från landsbygden. Dock är detta i förhållande till studiens omfattning ringa vilket trots detta torde ge en klar bild av uppfattningen från respektive verksamhetsområde.

När lärarna säger att de tar upp sådant som står i läroplanen tolkas det som sådant som står i det centrala innehållet, vilket även någon lärare uttrycker. Detta då det vidare samtalet under intervjuerna handlar om sådant som specifikt återfinns i det centrala innehållet för särskilda ämnen såsom källsortering och pengars värde. Detta har varit utgångspunkt för analysen av resultatet, med undantag för de tillfällen då lärarna uttalat sig om de inledande delarna av läroplanen och uttryckligen sagt att det är de första kapitlen av läroplanen som de hänvisar till eller beskriver.

5.2.1 Hållbar utveckling - svårt begrepp att definiera

En övervägande del av lärarna ger uttryck för att begreppet hållbar utveckling är svårt att definiera och innefattar mycket. Att begreppet är mångbottnat formulerar även forskare (Björneloo, 2007). Lärarna i denna studie väger in många och till viss del skilda saker i begreppet. Dock finner jag ingen markant skillnad mellan vare sig lärare som har olika undervisningsämnen eller arbetar i stad respektive på landsbygd. Inte heller bland de olika grupper av lärare vilka varit verksamma olika länge. Samtliga lärare, med två undantagna, nämner miljö i sin definition av hållbar utveckling, något som även tidigare forskning (Skolverket, 2002) visat att lärare är benägna att göra. De två undantagna lärarna är i sina beskrivningar av hållbar utveckling närmst den definition som Brundtlandrapporten (1987) ger. De menar att man ska leva så att nästa generation kan leva likadant samt talar om att återanvända resurser, vilket kan härledas till Brundtlandsrapportens definition (1987).

När jag, efter att lärarna själva fått definiera begreppet hållbar utveckling, läser upp den definition som uttrycks i Brundtlandrapporten (se bilaga 1) och som är den allmängiltiga vedertagna definitionen, så nickar och hummar samtliga lärare instämmande. Alla godtar definitionen och verkar instämma med den. Den första delen av definitionen som handlar om att tillfredsställa dagens behov alltjämt som man bejakar möjligheterna för kommande generationer att tillfredsställa sina, är något som speglas i några av lärarnas egna definitioner.

Den avslutande delen av definitionen, vilken uttrycker att hållbar utveckling kan ses i tre dimensioner – ekologisk, social och ekonomisk, upplevs vara en vidare syn av begreppet än den som lärarna själva (övervägande) gett begreppet, men som de ändå kan relatera till och förstå. Vidare i intervjuerna ger samtliga lärare exempel på arbete med de olika dimensionerna, dock främst inom den ekologiska och sociala dimensionen. En del arbete menar lärarna upplevs som självklart arbete i skolan, som med det sociala, men är inte något lärarna reflekterar över eller direkt förknippar med hållbar utveckling i sina definitioner. Detta sker inte förrän under återstoden av intervjun. Exempelvis säger lärare1 om det sociala arbetet att ”det pratar vi ju väldigt mycket om”. Däremot när lärarna ska tala om vad de förknippar med hållbar utveckling, tar merparten, vilket ovan nämnts, inte upp den sociala eller den ekonomiska aspekten utan förknippar det då främst med den ekologiska aspekten, alltså miljön. Något som går igen i samhället då konferenser och möten som bland annat anordnas av FN, har ett stort miljöfokus, vilket tidigare skildrats i detta arbete (däribland Pettersson, 2005a och Olsson, 2005b och Regeringskansliet, 2015). Även i skolverkets studie (2002) kring hållbar utveckling i undervisningen användes begreppet miljöundervisning istället för hållbar utveckling, vilket påtalades tidigare. Miljö- och ekologiaspekten uppmärksammas således mer i förhållande till hållbar utveckling jämfört med den sociala och ekonomiska aspekten både av lärarna i den här studien men även i samhället i stort och i andra studier.

Enligt tidigare forskning (Skolverket, 2002) är det vanligt att hållbar utveckling kopplas till miljö, främst bland lärare som varit verksamma en längre tid. I motsats till detta kommer denna studie fram till att hållbar utveckling kopplas till miljö oavsett verksamhetstid.

5.2.2 Enhetligt synsätt angående skolans ansvar för hållbar utveckling

På frågan om lärarna ser någon koppling mellan skolan och hållbar utveckling, om skolan har något ansvar för hållbar utveckling och hur lärarna i sådant fall arbetar med detta, är lärarna eniga om att så är fallet. Skolan har ett ansvar. Detta går i linje med vad regeringsbeslut så som Hagadeklarationen (Björneloo, 2011) och Agenda 21 (1992), föreskriver samt vad som står skrivet i läroplanen (Skolverket, 2011) samt i riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014).

Några lärare menar i likhet med regeringspropositionen (SOU 2004:104) att pedagogerna bör agera i enlighet med vad de förmedlar och undervisar i och om, det vill säga arbetssättet och tillvägagångssättet måste vara sådant att det överensstämmer med det som ska läras ut. Detta är även i linje med vad Björneloo (2007) skriver om att hållbar utveckling i det etiska projektet bör läras ut på samma sätt som det man tänkt lära ut. Också läroplanen (Skolverket, 2011) föreskriver detta. Det är även min uppfattning att man bör agera i enlighet med det man säger och undervisar kring/i. Om inte detta görs torde bilden sammantaget bli tvetydig och signalera dubbla budskap. Att agera utifrån detta ingår i skolans ansvar för hållbar utveckling, enligt lärarna i studien.

5.2.3 Den ekologiska aspekten tas tydligast upp i undervisningen

Både den ekologiska och den sociala aspekten av hållbar utveckling relaterar lärarna genomgående i studien till på ett mer självklart sätt jämfört med den ekonomiska aspekten. Exempel på vad som tas upp och behandlas i den ekologiska respektive den sociala aspekten är betydligt mer nyanserat, målade och större i omfång. De bakomliggande orsakerna till detta torde vara att dessa aspekter är lättare att relatera till eftersom de upplevs som mer konkreta, vilket lärarna uttrycker i studien. De slår fast att saker som förknippas med hållbar utveckling framträder tydligare i läroplanens (Skolverket, 2011) centrala innehåll för den ekologiska och sociala aspekten jämfört med den ekonomiska.

Den ekologiska aspekten är mer markant påtaglig i lärarnas svar under intervjuerna. Miljö och ekologi är även det som lärarna relaterar till i sina definitioner av hållbar utveckling vilket kan vara en orsak till att detta lyfts på ett påtagligt sätt. Vidare upplever lärarna,

som ovan angetts, att det centrala innehållet i läroplanen (Skolverket, 2011) för främst de naturorienterade ämnena anger konkreta exempel för vad som ska lyftas med kopplingar till hållbar utveckling. Det, tillsammans med det faktum att miljö och ekologi även är mest framlyft i den samhälleliga diskussionen genom exempelvis olika FN-konferenser (Pettersson, 2005a och Olsson, 2005b och Regeringskansliet, 2015), kan göra att den ekologiska aspekten är mer framträdande i lärarnas undervisning jämfört med de övriga. Även om den sociala aspekten också har ett stort genomslag i skolan.

5.2.4 Den sociala aspekten genomsyrar allt

Den sociala aspekten lyfts till stor del i undervisningen i skolan anger lärarna i denna studie. Det som skiljer den här aspekten från den ekologiska aspekten är att arbetet med den här aspekten dels tycks ske på ett undermedvetet plan samt inte är lika konkret. Det handlar om hur lärare och elever, elever och elever samt lärare och lärare betar sig mot varandra i skolan. Bemötande, förhållningssätt, inflytande och medbestämmande lyfts i studien. Lärarna uppger även att den sociala delen genomsyrar allt vilket är linje med vad läroplan (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014) föreskriver.

De mer konkreta exempel som lyfts i studien kan kopplas till det centrala innehållet för de samhällsorienterade ämnena i läroplanen (Skolverket, 2011) som exempelvis arbete med FN:s barnkonvention och FN-dagen vilka handlar om mänskliga rättigheter.

5.2.5 Den ekonomiska aspekten - den svåra aspekten

Vad gäller ekonomisk hållbarhet så menar flertalet av lärarna att detta är något som eleverna i förskoleklass och årskurs 1-3 är för unga för att förstå. Detta är något som med fördel tas upp med de äldre eleverna, med början redan på mellanstadiet, vilket är nästa årskurs eleverna kommer till. I annat fall bör det ske på en simpel nivå för eleverna i årskurs F-3. Resonemangen som skildras i studien kring att utesluta den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling eftersom det är ”för svårt” för de yngre barnen, strider mot regeringens (2002) ståndpunkt att hållbar utveckling och dess samtliga aspekter bör bearbetas och tas upp redan från unga år. Däremot bör undervisningen anpassas efter eleverna enligt läroplanen (Skolverket, 2011), något som också lärarna i studien lyfter.

De flesta lärarna har också problem med att komma på exempel på hur den ekonomiska aspekten tas upp i undervisningen. Lärarna verksamma på landsbygden lyfter dock att de med de yngre barnen arbetar med pengar värde och i viss mån konsumtion. Ett par av lärarna uppger att de har pratat om skolans ekonomi och budget med eleverna vad gäller att köpa in saker exempelvis och utgått från vad som händer om eleverna knäcker pennor eller tar med sig pennor från skolan (nämligen att nya pennor måste köpas in och att pengarna då inte kan användas till andra saker som kanske behövs eller är intressanta). Dock är uppfattningen den att lärarna har diskuterat detta blott vid ett eller ett fåtal tillfällen varpå det inte kan sägas vara något som regelbundet utgör innehåll i undervisningen.

5.2.6 Vilken aspekt är viktigast och vilket anspråk tar undervisningen i besittning?

Ur denna studie framgår att lärarna anser att alla aspekter är lika viktiga och bör bearbetas som en enhet. Samtidigt lyfts både den sociala och ekologiska aspekten som mest väsentlig för de yngre åldrarna och i arbetet och undervisningen med de här eleverna. Den tidigare forskningen (Skolverket, 2002) har främst lyft den ekologiska och miljömässiga aspekten som mest central i undervisningen på skolorna.

I studiens resultat lyfts att hållbar utveckling är förknippat med ”ett förhållningssätt” samt att ”hur man förhåller sig” till saker och ting speglar ens uppfattning kring hållbar utveckling och den bild man vill förmedla. Hur man agerar visar ens bild, ens uppfattning av hållbar utveckling alltså. Tankar kring att hållbar utveckling ska finnas i alla ämnen lyfts också, samtidigt som det betonas att det kan ta sig uttryck på skilda sätt i olika ämnen. Dessa resonemang kring hållbar utveckling är tätt kopplat till det som läroplanen (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014) tar upp. Vidare urskiljs resonemang i studien kring att det är upp till varje pedagog att skapa ett gott socialt klimat på skolan, ta tag i kränkande behandlingar omedelbart och att genom sitt sätt att vara visa på det man vill lära ut angående hållbar utveckling, alltså förhålla sig på det sätt som också förväntas av eleverna. Det framgår även att arbetet med hållbar utveckling kräver en ”synvända”, det vill säga ett annat sätt att göra saker på än det man

vanligtvis använder i skolan och undervisningen. Resonemangen hos lärarna i studien kring att hållbar utveckling förefaller vara ett förhållningssätt återfinns i läroplanen (Skolverket, 2011) men även i samhället i stort (Regeringen, 2002 och Björneloo, 2007 och Olsson, 2005a). Utifrån dessa synsätt särskiljs inte någon enskild aspekt av hållbar utveckling som mer väsentligen eller viktig, utan ett arbete med samtliga aspekter som en enhet förefaller vara det som i egentlig mening eftersträvas.

Vad gäller arbetet med hållbar utvecklings anspråk av annan undervisning, väcks i studien frågan kring om upplevelsen av att arbetet med hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning beror på vad lärarna läser in i begreppet riktlinjer. Ur studien framgår att varken Hagadeklarationen (Björneloo, 2011) eller Agenda 21 (1992) är något lärarna är särskilt eller alls insatta i, samtidigt är det som lyfts och läggs vikt vid i skolans verksamhet samt i undervisningen sådant som står i det centrala innehållet för varje ämne i läroplanen (Skolverket, 2011). Det som står i de inledande kapitlen av läroplanen (Skolverket, 2011) angående att hållbar utveckling ska genomsyra varje ämne samt hela skolgången, är enligt vad studien visar inte något lärarna lyfter i någon högre utsträckning. Utifall att större vikt lagts vid det läroplanen (Skolverket, 2011) framhåller som viktigt för arbetet med hållbar utveckling, nämligen att det ska genomsyra hela skolgången, torde kanhända lärarnas upplevelse av riktlinjerna kring hållbar utveckling uppfattas mer betungande.

Ur studien framgår även att inte alla beslut som tas högre upp når fram till verksamheten på skolan. Överlag anses att arbetet med hållbar utveckling inte tar för stort anspråk av annan undervisning eftersom det står inskrivet i läroplanen (Skolverket, 2011). Däremot lyfts i studien att det faktum att ingen kunskap finns kring några övriga riktlinjer som exempelvis Hagadeklarationen (Björneloo, 2011) eller Agenda 21 (1992) än de i läroplanen (Skolverket, 2011), kan påverka denna uppfattning. Inte varje beslut som fattas på högre distanser ”når ut till verksamheten” som en lärare uttrycker det. Ett resonemang som liknar det som Olsson (2005c) för kring implementering av hållbart arbete i kommuner. Av dessa skäl kan lärarnas upplevelse av att arbetet med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling inte är betungande eller tar för stort anspråk av annan undervisning vara ett resultat av att lärarna inte till fullo känner till samtliga riktlinjer.

5.2.7 Tematiskt arbete - lämpligt arbetssätt för ämnet hållbar utveckling

I skolverkets undersökning (2002) framgår att SO och NO är de ämnen i gymnasieskolan där miljöundervisning och hållbar utveckling främst lyfts, medan de lägre årskurserna på ett mera dagligt plan lyfter detta. I denna studie tycks SO och NO även i de yngre åldrarna vara de ämnen där hållbar utveckling främst lyfts även om en del lärare menar att en del av aspekterna i hållbar utveckling lyfts dagligen (då främst den sociala aspekten) eller genom det förhållningssätt läraren har i sin undervisning överlag. Ur skolverkets undersökning (2002) lyfts att skolor med miljöintresse arbetar med miljöundervisning och hållbar utveckling genom temaarbeten eller temaveckor som exempelvis FN:s barnkonvention. Detta framkommer även i denna studie, dock betecknas skolorna som ”vanliga” skolor utan särskilt miljöintresse. Varpå slutsats kan dras att oavsett om skolan har ett särskilt miljöintresse eller ej tas arbetet med hållbar utveckling ofta upp genom temaarbeten. Liksom lärarna i denna studie lyfter även skolverket (2015) att arbete över ämnesgränserna är till gagn för arbetet med hållbar utveckling. Ett fördelaktigt sätt att arbeta med hållbar utveckling är således genom tematiskt och ämnesövergripande arbete enligt både lärarna i denna studie men även andra studier (Skolverket, 2015).

På grundskolan i de yngre åldrarna är det vanligt att lärarna arbetar med alla ämnen tillsammans med samma klass, som en klasslärare, med undantag för ämnen såsom idrott, musik och slöjd. Dock finns det även skolor där man också i de yngre åldrarna arbetar med ämneslärare på så sätt att eleverna har olika lärare i olika ämnen. Lärarna möter därmed olika elever i olika klasser i samma ämne alternativt i några ämnen. Detta upplever lärarna i denna studie påverkar hur de kan arbeta med olika saker. Exempelvis kan man på ett annat sätt styra och anpassa tiden för varje moment om man har en klass i samtliga ämnen jämfört med om man har eleverna i vissa bestämda ämnen under vissa specifikt schemalagda timmar. Som ämneslärare är man även beroende av samarbete med andra lärare om man vill genomföra exempelvis ett temaarbete som genomsyrar alla ämnen eller behöver korrigera exempelvis arbetstiden för att kunna genomföra ett större arbete med en sammanhängande tråd. Detta kan vara en anledning till att ämnesövergripande arbete inte kommer till stånd samt till varför hållbar utveckling inte på ett tydligt sätt genomsyrar alla ämnen trots att det slås fast i läroplanen (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014) att detta ska göras.

5.2.8 Lärarnas kännedom om deklARATIONERNA

En övervägande del av lärarna känner inte till deklARATIONERNA HagadeklARATIONEN (Björneloo, 2011) och Agenda 21 (1992), vilka regeringen tagit beslut om i Sverige (SOU 2004:104). De lärare som har kännedom om dem kan inte i någon högre utsträckning återge innehållet i dem. Därmed känner samtliga lärare inte heller till att dessa deklARATIONER fastslår att arbetet med hållbar utveckling bör börja med utbildning. Däremot håller lärarna med om att utbildning torde vara en viktig del i arbetet med hållbar utveckling. Detta kan vara ett problem då arbete med hållbar utveckling ska komma till stånd. Dock anser jag att eftersom lärarna är eniga med vad som sägs i dessa deklARATIONER, nämligen att utbildning spelar en väsentlig roll i verkställandet av en mer hållbar värld och i arbetet med hållbar utveckling, borde inte det faktum att de inte uttryckligen vet vad som står i dessa deklARATIONER i någon högre utsträckning påverka deras arbete med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling. Samtliga lärare säger sig ha kännedom om hela läroplanens innehåll (Skolverket, 2011) vilken sammanfattar regeringens politiska beslut (bland annat om HagadeklARATIONEN och Agenda 21 enligt SOU 2004:104) angående skolan och utbildning varför de indirekt torde ha kännedom om deklARATIONERNAS innebörder (att utbildning är viktigt för arbetet med hållbar utveckling). Exempelvis framgår att hållbar utveckling ska genomsyra alla ämnen ur läroplanen (Skolverket, 2011).

Någon generell uppfattning kring hur hållbar utveckling skildras i regeringsbeslut (Agenda 21, 1992 och Björneloo, 2011), läroplan (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014), tycks det inte finnas vare sig för de särskilda undervisningsämnena, verksamhetstid eller verksamhetsort. Istället är det den enskilda lärarens uppfattning och förhållningssätt som ligger till grund för lärarnas respektive synsätt. Kopplingar kan dras till Olssons resonemang (2005a) kring de tre skilda forskningsperspektiven vilka ger olika tolkningar för hur lösningen på hållbar utveckling ska te sig ut. Detsamma torde gälla för den enskilda individen eller läraren. Den enskilda lärarens förhållningssätt torde påverka uppfattningen av hållbar utveckling och dess lösning samt bearbetning i skolan varför lärarna inte återger någon enhetlig syn på begreppet.

5.2.9 Lärande för hållbar utveckling är angeläget

Samtliga lärare menar att arbete med hållbar utveckling i skolan är angeläget, viktigt och väsentligt, något som speglas i de regeringsbeslut som tas (SOU 2004:104 och Agenda 21, 1992 och Björneloo, 2011) där utbildning lyfts som väsentligt för arbetet med hållbar utveckling. Det är av vikt att lärarna som undervisar ute i skolorna anser att arbete med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling är centralt och viktigt, om verkställande av regeringsbeslut och läroplaner ska komma till stånd. Lärarna torde vara mer benägna att lyfta sådant de anser vara av vikt i undervisningen jämfört med sådant de inte tycker är det, varför resultatet i denna studie är tillfredsställande på denna punkt. Studiens lärare är positiva till hållbar utveckling och anser att arbete med detta är angeläget, vilket medför att det lyfts i undervisningen.

5.2.10 Kompetensutveckling är ej nödvändigt anser lärarna

Överlag är lärarna i studien nöjda med sin kompetens. En del uttrycker att det aldrig är fel med mer kompetensutveckling och en del menar på att föreläsningar, igångsättande diskussioner och tid i arbetslaget kan vara ett sätt att komma igång med eller fördjupa ett arbete kring hållbar utveckling. Utifrån studien förefaller det vara så att lärarna behöver tid, inspiration och en gemensam handlingsplan snarare än kompetensutveckling för att komma igång samt stärka sitt arbete med hållbar utveckling.

Det finns således ingen gemensam nämnare för lärarna i varje undervisningsämne, med skild verksamhetstid eller verksamhetsort, utan behovet för kompetensutveckling förefaller vara individuellt. I enlighet med det reportage som Sveriges Radio (2014) sände där ett antal lärare uttryckte att de inte hade tillräcklig kompetens eller verktyg för arbetet med hållbar utveckling uttrycker en del av lärarna i denna studie detsamma. Dock finns även de av lärarna som uttrycker det motsatta. Ur studien framgår även ett behov av någon som är ansvarig och för arbetet med hållbar utveckling framåt på skolorna. Skolverket (2002) är inne på samma linje som lärarna i studien, och anser att ett nätverk behövs för lärare och lärarutbildare där metoder för arbete med hållbar utveckling utarbetas. Det torde vara så att det genom en drivande aktör/grupp och tydliga riktlinjer på skolan blir mer sannolikt att lärarna arbetar med hållbar utveckling på ett genomtänkt,

tydligare sätt samt att mer tid läggs på detta. Dock har det inte framgått att något sådant funnits på en övervägande del av skolorna i studien.

5.2.11 Variablers påverkan

Variablerna verksamhetstid, verksamhetsort i stad eller på landsbygd samt undervisningsämne förefaller överlag inte ha någon nämnvärd påverkan på lärarnas respektive synsätt på eller förverkligande av riktlinjerna för hållbar utveckling. Dock finns ett undantag, aspekten vad som tas upp i undervisningen påverkas av variabeln undervisningsämne. Beroende på vilket ämne läraren undervisar i tas skilda saker upp då utgångspunkt för detta förefaller vara det centrala innehållet för respektive ämne som återfinns i läroplanen (Skolverket, 2011). Där lyfts skilda punkter kring hållbar utveckling för varje ämne, exempelvis allemansrättens grunder i ämnet idrott och hälsa och mänskliga rättigheter i ämnet samhällskunskap. Detta resultat upplevs vara rimligt och kanhända väntat med tanke på att läroplanen (Skolverket, 2011) och dess centrala innehåll är utgångspunkt för upplägget av varje ämne. Däremot finns det i läroplanens inledande kapitel riktlinjer som riktar sig till samtliga ämnen och hela arbetet på skolan, där det framgår att hållbar utveckling ska genomsyra allt. Detta torde, om läroplanen ska följas på djupet, på ett tydligare sätt genomsyra undervisningen i samtliga ämnen än vad som framgår i studien.

5.3 Avslutande reflektioner och slutsats

Den övergripande slutsatsen av detta arbete är att lärare inte till fullo uppfyller det regeringsbeslut (Regeringens skrivelse 2003/04:129 och Regeringen, 2002 och SOU 2004:104 och Agenda 21, 1992 och Björneloo, 2011), läroplan (Skolverket, 2011) och riktlinjerna för förskoleklass (Skolverket, 2014) avser med arbetet med hållbar utveckling i skolan. I lärarnas arbete glöms den ekonomiska aspekten av eller rent av undantas i en del fall, på grund av elevernas ringa ålder samt brist på mognad och förståelse enligt dessa lärare. Hållbar utveckling behandlas således inte i sin helhet på skolorna. Vidare förefaller det vara så att hållbar utveckling inte på ett tydligt sätt genomsyrar alla ämnen även om det finns undantag där en del lärare menar på att hållbar utveckling ska genomsyra alla ämnen samt verkligen gör det i och med deras förhållningssätt.

Resonemang från en övervägande del av lärarna visar dock på att hållbar utveckling inte tränger in i alla ämnen.

Ytterligare en slutsats är att de olika variablerna verksamhetstid, verksamhetsort i stad eller på landsbygd samt undervisningsämne inte har någon nämnvärd påverkan på hur lärarna resonerar kring, uppfattar och i sin undervisning arbetar med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling. De tre variablerna påverkar inte heller hur läroplanen (Skolverket, 2011) eller andra regeringsbeslut (Regeringens skrivelse 2003/04:129 och Regeringen, 2002 och SOU 2004:104 och Agenda 21, 1992 och Björneloo, 2011) omsätts i praktiken. Undantaget är undervisningsämnets påverkan på vad som lyfts och bearbetas i undervisningen. Det som främst framstår som betydande för uppfattningen kring, resonemanget kring, arbetet med och verkställandet av regeringsbeslut angående hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling, ter sig vara dels den enskilda individen, dennes åsikter och intresse. Dels också den enskilda skolans inställning, arbete och drivande i frågan. Dels om det finns tid och resurser, bland annat ekonomiska resurser, till att arbeta med men även planera arbetet kring hållbar utveckling. Ekonomiska resurser, men även andra resurser, efterfrågas av lärarna för att på ett effektivt och bra sätt arbeta med hållbar utveckling. Tid till planering, framtagande av gemensamma strategier och en enhetlig vision för skolan och arbetslaget menar lärarna behövs för att kunna arbeta med hållbar utveckling och hållbart lärande i skolan. En slutsats som dras, med resultatet som framkommit i denna studie som underlag, är att resurser, tid till planering och gemensamma strategier på skolan och i arbetslaget är något som måste till för att arbetet med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling ska bli tillfredsställande.

Jag menar, liksom framgår av statens skilda beslut som redogjorts under rubriken forskningsbakgrund/litteraturgenomgång (däribland Skolverket, 2002 och 2011 och 2014 och Regeringens skrivelse 2003/04:129 och Regeringen, 2002 och SOU 2004:104) att arbete med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling är av vikt för att vi i framtiden ska få ett fungerande samhälle som består. Om arbete med detta inte sker, kommer kunskaper förloras vilket kan göra att viktiga komponenter i att hushålla med våra resurser eller finna lösningar för ett hållbart leverne förloras.

Med detta sagt är det ej hugget i sten att det arbetssätt som förespråkas i läroplanen (Skolverket, 2011), nämligen att hållbar utveckling ska genomsyra alla ämnen, är det naturligt bästa. Kanhända skulle det i skolan finnas ett enskilt ämne enbart ägnat åt hållbar utveckling? Eller en kombination? Kanhända bör hållbar utveckling finnas i undervisningen på annat sätt? Kanske finns något annat lämpligt förfaringssätt? Vad som dock står klart är att lärarna i denna studie inte uppfyller statens nuvarande intentioner vilka framkommer i läroplan (Skolverket 2011) och övriga regeringsbeslut (Regeringens skrivelse 2003/04:129 och Regeringen, 2002 och SOU 2004:104 och Agenda 21, 1992 och Björneloo, 2011).

6 Vidare forskning

För att nå en djupare och bredare förståelse för hur arbetet med hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling förverkligas i skolan utifrån de riktlinjer som föreskrivs av skolverket samt framgår ur regeringsbeslut, kan det finnas en vinst i att undersöka ett större urval av lärare. Det kan även vara väsentligt att titta på lärare verksamma i olika delar av landet. För att få fram en annan aspekt av undervisningen i och om hållbar utveckling, kan man titta på andra variabler, utöver de som undersökts här, som exempelvis kön.

Det kan även finnas en poäng i att jämföra hur olika skolor arbetar med hållbar utveckling och på vilket sätt rektorer försöker införliva detta på sina skolor. Finns det exempelvis specifika variabler som påverkar rektorers sätt att arbeta med hållbar utveckling? Vad gör att en del skolor är mer framgångsrika i sitt förverkligande av riktlinjerna för arbetet med hållbar utveckling än andra och till exempel ansöker och beviljas certifikatet *Skola för hållbar utveckling* av skolverket?

Vidare forskning behövs då området är relativt obeforskat.

7 Referenser

7.1 Tryckta referenser

Backman, J.. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur AB.

Björklund, S.. (2014). *Lärande för hållbar utveckling – i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Björneloo, I.. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Björneloo, I.. (2011). *Hållbar utveckling – att undervisa utifrån helheter och sammanhang*. Stockholm: Liber AB.

Carson, R.. (1962). *Tyst vår*. Stockholm: Prisma.

Davidson, B., Patel, R.. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Denscombe, M.. (2009) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB

Olsson, J. (2005a). Forskningsperspektiv på hållbar utveckling. I: Olsson, J. (red). (2005). *Hållbar utveckling underifrån*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Olsson, J. (2005b). Hållbar utveckling underifrån?. I: Olsson, J. (red). (2005). *Hållbar utveckling underifrån*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Olsson, J. (2005c). Lokal nivå i fokus. I: Olsson, J. (red). (2005). *Hållbar utveckling underifrån*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Pettersson, C. (2005a). Förenta Nationerna sätter dagordningen. I: Olsson, J. (red). (2005). *Hållbar utveckling underifrån*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Pettersson, C. (2005b). Förenta Nationernas idé om hållbar utveckling. I: Olsson, J. (red). (2005). *Hållbar utveckling underifrån*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Persson, C., Persson, T.. (2007). *Hållbar utveckling – människa, miljö och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Regeringen. (2002). *Sammanfattning av regeringens skrivelse 2001/02:172 – Nationell strategi för hållbar utveckling*. Stockholm: Regeringskansliet, Miljödepartementet.

Regeringens skrivelse 2003/04:129. (2004). *En svensk strategi för hållbar utveckling – ekonomisk, social och miljömässig. Revidering 2004*. Stockholm: Regeringskansliet.

Skolverket. (2002). *Hållbar utveckling i skolan – Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Sundbyberg: Skolverket.

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

Skolverket. (2014). *Förskoleklassen - uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2004:104. (2004). *Att lära för hållbar utveckling – Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar, SOU 2004:104.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Bromma: CM-Gruppen AB.

7.2 Internetreferenser

Agenda 21 1992

Agenda 21, Rio Declaration on Environment and Development. Hämtad 2015-05-17 kl.10.00

<http://www.un-documents.net/agenda21.htm>

Brundtlandrapporten 1987

World Commission on Environment and Development. (1987). *Brundtlandrapporten; Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.*

Hämtad 2015-05-19 kl.17.50

<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

Förenta Nationerna 2015

Förenta Nationerna. (2015). *FN & hållbar utveckling, Rio+20.* Hämtad 2015-05-03 kl.15.15.

<http://www.fn.se/hallbarutveckling>

Nationalencyklopedin 2015

Nationalencyklopedin. (2015). Sökord: *Hållbar utveckling.* Hämtad 2015-05-02 kl. 12.34.

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/h%C3%A5llbar-utveckling>

Regeringen. (2015a).

Regeringen. (2015). Hämtad 2015-05-18 kl.16.00

<http://www.regeringen.se/sb/d/1591>

Regeringen. (2015b).

Regeringen. (2015). Hämtad 2015-05-18 kl.16.05

<http://www.regeringen.se/sb/d/1591/a/181458>

Regeringen. (2015c).

Regeringen. (2015). Hämtad 2015-05-18 kl.16.10

<http://www.regeringen.se/sb/d/1591/a/246594>

Regeringskansliet. (2015).

Regeringskansliet. (2015). Hämtad 2015-12-05 kl.14.10

<http://www.regeringen.se/regeringens-politik/klimatmotet-cop21-i-paris/>

Regeringskansliet. (2016).

Regeringskansliet. (2016). Hämtad 2016-01-05 kl.12.34

<http://www.regeringen.se/regeringens-politik/miljo/eus-handel-med-utslappsratte/>

Skollag (2010:800)

Skollag (2010:800). Svensk författningssamling. Hämtad 2015-05-19 kl.09.00

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket 2015

Skolverket. (2015). Hämtad 2015-05-15 kl. 13.00.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/miljo-och-halsa/hallbar-utveckling>

Sveriges radio 2012

Sveriges radio. (2012). *Klotet - Agenda 21 - var tog du vägen efter Rio -92.*

Hämtad 2015-05-02 kl.15.11.

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=3345&artikel=5160585>

Sveriges radio 2013

Sveriges radio. (2013). *Klotet - State of the World 2013: Är en hållbar utveckling fortfarande möjlig?* Hämtad 2015-05-02 kl.17.30.

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=3345&artikel=5521002>

Sveriges radio 2014

Sveriges radio. (2014). *P4 Västernorrland – Lärare måste lära sig mer om hållbar utveckling*. Hämtad 2015-05-02 kl.15.35.

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=110&artikel=5992023>

7.3 Källor/Informanter

Lärare1, *Förskoleklasslärare* i skola på landsbygd, Skåne

Lärare2, *Lärare årskurs 1-3* i skola på landsbygd, Skåne

Lärare3, *Lärare årskurs 1-3* i skola på landsbygd, Skåne

Lärare4, *Lärare idrott och hälsa samt fritidspedagog* i skola i stad, Skåne

Lärare5, *Lärare årskurs 1-3* i skola i stad, Skåne

Lärare6, *Lärare svenska samt SO årskurs 1-3* i skola i stad, Skåne

Lärare7, *Lärare NO, teknik samt engelska årskurs 1-3* i skola i stad, Skåne

Lärare8, *Lärare svenska samt SO årskurs 1-3* i skola i stad, Skåne

Lärare9, *Förskoleklasslärare* i skola i stad, Skåne

Bilaga 1, Intervjuguide

Inledande frågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?

Intervjufrågor

- Hur definierar du begreppet *hållbar utveckling*?

Sverige och övriga världens länder utgår från definitionen av *hållbar utveckling* som FN kom fram till i *Brundtlandrapporten*, nämligen:

”En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov....Hållbar utveckling innefattar ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet”

- Ser du en koppling mellan *skolan* och *hållbar utveckling*? Har *skolan* något ansvar för *hållbar utveckling*? Hur/på vilket sätt?
- På vilket sätt arbetar du efter detta ansvar?

Ur Brundtlandsrapportens definition framgår att hållbar utveckling består av tre dimensioner; ekologisk, social och ekonomisk.

- Vad och hur tas den ekologiska aspekten upp i undervisningen, dvs. miljö, natur och naturresurser med mera?
- Vad och hur tas den sociala aspekten upp i undervisningen, dvs. människors rättigheter, levnadsförhållanden, ansvar med mera?
- Vad och hur tas den ekonomiska aspekten upp i undervisningen, dvs. samhällliga strukturer, ekonomiska resurser, globala ekonomin med mera?
- Vilken av dessa aspekter tycker du är viktigast, eller tycker du att man ska behandla dem som en enhet?
- Inom vilka ämnen, som du har, arbetar du mest med *hållbar utveckling*? Varför?
- Arbetar ni ämnesövergripande med *hållbar utveckling* på skolan?
- Ger du eleverna möjlighet att jämföra och analysera begreppet *hållbar utveckling* utifrån olika aspekter, ämnen eller synvinklar i undervisningen? Ge exempel.

- Sveriges regering har förbundet sig till och antagit *Hagadeklarationen* och *Agenda 21*, säger dessa deklARATIONER dig något?

Hagadeklarationen och *Agenda 21* är deklARATIONER där Sverige förbinder sig till att arbeta för hållbar utveckling i samhället/i världen/på jorden och som deklarerar att utbildning är en viktig del för, och till och med börjar med, hållbar utveckling.

- Ur ovan nämnda regeringsbeslut och ur läroplanens inledande kapitel samt ur riktlinjerna för förskoleklass, framgår att *hållbar utveckling* ska genomsyra alla ämnen och hela skolgången. Är detta något du är medveten om? Arbetar du aktivt med detta i din undervisning? Hur förhåller du dig till detta?
- Hur angeläget är det att jobba med *hållbar utveckling* i skolan? Varför tycker du eller varför tycker du inte att man ska arbeta med *hållbar utveckling* i skolan?
- Tar det för stort anspråk av annan undervisning, med riktlinjerna från staten? (att arbeta med hållbar utveckling)
- Känner du att du är i behov av kompetensutveckling för att kunna undervisa i och om *hållbar utveckling*? Utifrån vilket perspektiv (ekologiskt, socialt, ekonomiskt) behövs kompetensutveckling i sådant fall?

Avslutande frågor

- Har du något ytterligare du vill tillägga?

Bilaga 2, Informationsbrev

Ämne: Intervju för ett examensarbete

Jag studerar vid Högskolan Kristianstad, grundlärarutbildningen F-3, termin 7, den näst sista terminen alltså. Just nu skriver jag mitt examensarbete och med anledning av detta undrar jag nu:

om någon eller gärna några av er F-3-lärare (förskoleklass samt årskurs 1-3) skulle vilja låta er intervjuas av mig?

Jag skriver om hållbar utveckling och lärande för hållbar utveckling, samt hur lärare förverkligar vad styrdokument och regeringsbeslut säger om detta, d.v.s. hur lärare arbetar med hållbar utveckling på ett socialt, ekonomiskt och miljömässigt plan. Det kan låta stort och ogripbart men i realiteten handlar det till stor del om arbete med barnkonventionen och värdegrunden (hur världen kan bli socialt hållbar genom sättet man värderar och möter varandra som människor) och om hushållandet av planetens resurser på olika plan (miljömässigt och ekonomiskt, bl.a. genom återvinning, förståelse för hur konsumtion påverkar olika delar av världen m.m.).

Syftet med undersökningen är att titta på hur lärares synsätt och arbetssätt kring hållbar utveckling förhåller sig till styrdokument, läroplan och regeringsbeslut, samt att jämföra vilka likheter/skillnader som återfinns hos lärarna. Förut, i annan forskning, har det främst visat sig att hur länge lärare varit verksamma påverkar deras uppfattning, men jag vill även titta på om andra aspekter såsom undervisningsämne och huruvida man arbetar på en liten/stor ort (i stad eller på landsbygd), kan ge skilda uppfattningar kring hur man uppfattar begreppet hållbar utveckling.

Undersökningen genomförs anonymt, dvs. varje lärare kommer vara anonym, skolans namn kommer inte skrivas ut, liksom att andra särskiljande egenskaper inte kommer skildras. De intervjuade lärarna kommer refereras som exempelvis "lärare 1" och "lärare 2".

Intervjun är frivillig och kan när som helst under intervjutillfället avbrytas, utan särskild anledning, om så önskas.

Jag skulle uppskatta att en intervju tar cirka 30 minuter att genomföra.

Vid frågor, tveka inte att kontakta mig!

Med vänliga hälsningar

Sara Malmros

[kontaktuppgifter]