



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Undervisning för hållbar utveckling - att fånga en vilja till aktiv handling

Lotta Backman & Julia Höglund

Examensarbete LAU350

Handledare: Stefan Strömberg

Examinator: Florentina Lustig

Rapportnummer: HT06-2611-110

Abstract

Examinationsnivå:	Examensarbete 10 poäng
Titel:	Undervisning för hållbar utveckling – att fånga en vilja till aktiv handling
Författare:	Lotta Backman och Julia Höglund
Termin och år:	Höstterminen 2006
Institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD)
Handledare:	Stefan Strömberg
Examinator:	Florentina Lustig
Rapportnummer:	HT06-2611-110
Nyckelord:	Hållbar utveckling, helheter och sammanhang, handlingsvilja, pluralism, elevinflytande

Syfte

Vårt syfte är att ur ett elevperspektiv synliggöra hur skolan arbetar med helheter och sammanhang gällande undervisning för hållbar utveckling. Vi kommer att undersöka elevernas attityder, värderingar, handlingsvilja och deras syn på sitt eget inflytande i skola och samhälle. Vi kommer även att se på lärarnas intentioner med övergripande perspektiv som ingår i hållbar utveckling.

Huvudfråga

Hur kan undervisningen för hållbar utveckling verka för att eleverna utvecklar en vilja till aktiv handling i miljö- och samhällsfrågor?

Metod

Vi har gjort elevenkäter bland 38 elever i skolår 9 på två olika skolor och lärarenkäter i två arbetslag. Utifrån enkätundersökningen delade vi in eleverna i kategorier. Med kategorierna som bas valde vi ut elever för intervju. Vi genomförde fyra gruppintervjuer. Vi har även gjort litteraturstudier.

Resultat

Eleverna visar på goda kunskaper gällande miljö- och samhällsfrågor. Däremot har många svårt att se samband mellan ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet. De visar omsorg om andra människor och framtida generationer. Att få vara med och påverka kan väcka ett intresse för miljö- och samhällsfrågor om ungdomarna bemöts med respekt och intresse från vuxenvärlden. Eleverna tycker att det är viktigt att man i skolan får diskutera etiska och moraliska ställningstaganden för att i framtiden kunna fatta rätt beslut.

Lärare arbetar generellt med övergripande perspektiv som ingår i hållbar utveckling. Men de upplever olika hinder och svårigheter i detta arbete.

Betydelse för läraryrket

Att föra demokratiska samtal är viktigt i undervisning för hållbar utveckling för att tydliggöra samband mellan sociala, ekologiska och ekonomiska dimensioner. Ett pluralistiskt förhållningssätt är viktigt i val av didaktiska metoder och för att väcka intresse och skapa samband mellan ovan nämnda dimensioner.

Vi anser att fortbildning av lärare och skolledning krävs både i förståelse av begreppet undervisning för hållbar utveckling och med dess implementering i skolan.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	5
2. SYFTE	6
2.1. Frågeställningar	6
3. LITTERATUR OCH TEORIANKNYTNING	7
3.1. Hållbar utveckling – en historisk överblick	7
3.2. Styrdokument	8
3.3. Undervisning för hållbar utveckling	10
➤ <i>Ett sociokulturellt perspektiv</i>	11
➤ <i>Ett ämnesövergripande och pluralistiskt synsätt</i>	11
➤ <i>Demokrati och elevinflytande</i>	13
3.3.1 Hur utvecklas en vilja till aktiv handling?	14
4. METOD	18
4.1. Metodval	18
4.2. Datainsamling	18
4.3. Genomförande	20
4.4. Presentation av skolorna	21
4.5. Presentation av intervjugrupper	22
4.6. Begränsningar	23
5. RESULTATPRESENTATION	24
5.1. Kategoriindelning	24
5.2. Helhetsperspektiv och sammanhang	24
5.3. Elevernas attityder, värderingar och handlingsvilja	26
5.4. Elevinflytande	34
5.5. Vad säger lärarna om sin egen undervisning och handlingsvilja	37
6. DISKUSSION	40
6.1. Metoddiskussion	40
6.1.1. <i>Validitet</i>	40
6.1.2. <i>Reliabilitet</i>	40
6.1.4. <i>Bortfall</i>	41
6.1.5. <i>Kritik</i>	41
6.1.6. <i>Etiska överväganden</i>	42
6.2. Resultatdiskussion	42
6.2.1. <i>Helhetsperspektiv och sammanhang</i>	42
6.2.2. <i>Elevernas värderingar, attityder och handlingsvilja</i>	44
6.2.3. <i>Elevinflytande</i>	46
6.2.4. <i>Vad säger lärarna om sin egen undervisning och sina intentioner?</i>	48
6.3. Slutreflektioner	50
6.4. Förslag på vidare forskning	51

7. REFERENSER	52
7.1. Bilagor	55
7.1.1. <i>Bilaga 1</i>	55
7.1.2. <i>Bilaga 2</i>	59
7.1.3. <i>Bilaga 3</i>	61

1. Inledning

Vi har valt undervisning för hållbar utveckling som tema för vårt examensarbete. Vi har båda en naturvetenskaplig bakgrund och har båda sedan länge varit intresserade av hur naturvetenskaplig kunskap kan kombineras med kunskap från andra fält för att skapa en god samhällsutveckling. Valet av ämne för uppsatsen föll sig därför naturligt för oss.

”Det nya århundradets största utmaning är att ta ett abstrakt begrepp som hållbar utveckling och göra det till en verklighet för människor över hela världen.”

Citatet ovan kommer från ett tal FN:s förre generalsekreterare, Kofi Annan, höll i Göteborg 2004 (Björneloo 2006, s.22). Vi tror att skolan spelar en avgörande roll för att vi skall klara av utmaningen, att göra hållbar utveckling till något verkligt för alla. Precis som Kofi Annan säger är det ingen liten utmaning att konkretisera hållbar utveckling, för vad är det egentligen?

Vi har valt att se hållbar utveckling utifrån Bruntlandkommissionens definition¹ som fastslår att det handlar om att styra in samhället i en riktning som ger ”alla nu levande människor möjlighet att tillfredsställa sina behov, utan att kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov äventyras”. Hållbar utveckling handlar också om demokrati och att alla människor som berörs skall få vara delaktiga då beslut fattas. Vi tror att för att samhället skall kunna växa i den riktning som leder till en hållbar utveckling krävs det att vi alla känner till vad det innebär. Vi behöver vara medvetna om att utvecklingens sociala, ekologiska och ekonomiska dimensioner behöver ses som en helhet och att en utveckling som sker på bekostnad av någon av dimensionerna inte kan vara hållbar. Därmed upplever vi att skolans undervisning behöver skapa sammanhang och helheter där eleverna ser hur samhällsutvecklingens dimensioner hör ihop och påverkar varandra.

De övergripande perspektiven i undervisningen faller lätt mellan stolarna, vi vill med vårt arbete lyfta fram undervisningen för hållbar utveckling och få en klarare bild av hur den kan utformas. Undervisningen för hållbar utveckling kan få många positiva följdverkningar för skolan. Ett av skolans uppdrag är att främja barns och ungas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Undervisningen för hållbar utveckling kan skapa kanaler för ökad elevdemokrati och ökat elevinflytande. Genom ökat inflytande får fler elever möjlighet att lära sig demokrati genom ett genomlevandeperspektiv. Frågor som tolerans, respekt och skolkultur blir då viktiga.

Undervisningen för hållbar utveckling handlar om värderingar, attityder och om att lära eleverna se konsekvenser av och kritiskt granska olika handlingsalternativ. Detta betyder att undervisningen per automatik kommer nära elevernas vardag, tankar och åsikter. I bästa fall leder detta till att skolan känns meningsfull och relevant.

¹ Our Common Future, <http://www.eytv4scf.net.ocf-cf.htm>

2. Syfte

Syftet med detta arbete är att ur ett elevperspektiv synliggöra hur skolan arbetar med helheter och sammanhang då det gäller undervisning för hållbar utveckling. Vi vill undersöka hur elevers attityder, värderingar och handlingsvilja hänger samman. Vi vill också belysa hur elever ser på sitt eget inflytande i skolan och i samhället.

Undersökningen syftar även till att se på lärares intentioner med de övergripande perspektiven, jämställdhet, demokrati, globala sammanhang, miljöperspektiv och etiska dilemman. Vi vill också undersöka vilka svårigheter och hinder lärarna upplever i sitt arbete med dessa perspektiv.

Det övergripande syftet är att se på hur undervisning för hållbar utveckling kan verka för att eleverna utvecklar en vilja till aktiv handling i miljö- och samhällsfrågor?

2.2. Frågeställningar

För att svara på vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar.

Helhetsperspektiv och sammanhang

- Ser eleverna sammanhang i de olika dimensionerna av hållbar utveckling, ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet?

Elevernas värderingar, attityder och handlingsvilja

- Vilka värderingar och attityder har eleverna till miljö- och utvecklingsfrågor?

- Har eleverna ett intresse och en vilja att påverka samhället i olika frågor som rör hållbar utveckling?

- Hur utvecklas en vilja till aktiv handling?

Elevinflytande

- Hur ser eleverna på sitt inflytande i skolan och i samhället?

Lärarnas intentioner

- Vilka är lärarnas intentioner att i sin undervisning arbeta med de övergripande perspektiven, jämställdhet, demokrati, globala sammanhang, miljöperspektiv och etiska dilemman?

- Blir lärarnas intentioner synliga för eleverna?

- Vilka hinder och svårigheter upplever lärarna i sitt arbete med dessa perspektiv?

- Hur ofta sker ämnesövergripande undervisning i teman eller projekt som omfattar flera ämnen?

3. Litteratur och teoriansknytning

3.1. Hållbar utveckling – en historisk överblick

Tankarna kring hållbar utveckling började utvecklas på 1970-talet då miljörelsen började ifrågasätta den rådande samhällsordningen och det slit- och slängsamhälle som hade utvecklats. Man sökte andra värden och utvecklingsmål än de som byggde på kortsiktighet och resurskrävande konsumtion. Livskvalitet, internationell solidaritet, alternativt jordbruk och ansvar för kommande generationer var värden som efterlystes. I den samhällskritiska rörelsen som växte fram förenades tänkande från flera medborgarorganisationer och folkrörelser. Tankar från miljö-, alternativ- och fredsrörelsen förenades.

I samband med FN:s stora miljökonferens som hölls i Stockholm 1972 började miljö- och utvecklingsfrågor på allvar kopplas ihop även på en politisk nivå. Även utvecklingsländerna deltog i konferensen, vilket ansågs vara nydanande. Miljöfrågorna hade blivit globala, ”tänk globalt, handla lokalt” var det nya slagordet (Sandell, Öhman & Östman 2003, s.46-47; Olsson 2005, s.46).

Den internationella naturvårdsunionen (IUCN) lanserade begreppet hållbar utveckling redan på 1980-talet. Idén om hållbar utveckling introducerades genom att tankar om utveckling förenades med tankar om bevarande. Man ville förena naturvetarnas larmrapporter om miljöns tillstånd och deras kunskap om naturen med samhällsvetarnas kunskap om hur samhällen och organisationer utvecklas och förändras. På så sätt kunde man hitta vägen från den eländiga miljön till en ideal miljö, den goda livsmiljön. Tillsammans skulle man hitta vägar mot en mer hållbar utveckling. Miljörelsen blev djupare och kom att omfatta ett samhällsvetenskapligt och humanistiskt perspektiv förutom det naturvetenskapliga (Skolverket 2002, s.18-20; Olsson 2005, s.49).

Hållbar utveckling definieras i Bruntlandkommissionens slutrapport² från 1987 som en ”utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”. Bruntlandskommissionen var en grupp tillsatt av FN med uppdrag att bryta invanda mönster i internationellt samarbete och negativa miljö- och utvecklingstrender. Hittills hade inte fattigdom och orättvis fördelning av resurser setts som ett globalt hot mot mänskligheten på samma sätt som till exempel krig. Detta var något kommissionen ville ändra på (Olsson 2005, s.50).

Hållbar utveckling börjar så småningom ersätta de mycket snävare begreppen naturskydd och miljövard. Begreppet ”hållbar utveckling” befästs ytterligare i samband med FN:s konferens om miljö- och utveckling som hölls i Rio de Janeiro 1992. Under konferensen slår man fast att hållbar utveckling innebär en ”samordnad utveckling inom tre fält, miljö, samhälle och ekonomi” (Myndigheten för skolutveckling 2004, s.13). I litteraturen hittar man en rad alternativa och utbyggda definitioner på hållbar utveckling. En av dessa definierar hållbar utveckling som ”en utveckling som tillfredsställer nu levande människors och framtida människogenerationers behov utan att produktionsförmågan hos de understödjande ekosystemen hotas eller att grundläggande mänskliga rättigheter kränks” (Stenmark 2000, s.189).

I Agenda 21 är ett avtal som undertecknades i Rio, poängteras betydelsen av ett lokalt och ett globalt, övernationellt perspektiv som komplement och alternativ till det nationella. Man

² Our Common Future, <http://www.eytv4scf.net.ocf-cf.htm>

betonar ”gräsrotternas” betydelse i och med att medborgarorganisationernas roll lyfts fram. En av grundprinciperna i Agenda 21 är att ”miljöfrågorna skall behandlas genom alla berörda medborgares medverkan på en relevant nivå”. Agenda 21 har alltså en tydlig demokratisk utgångspunkt. En annan viktig grundprincip återfinns i artikel 36 ”ungas kreativitet, ideal och mod skall mobiliseras för att uppnå en hållbar utveckling och en bättre framtid för alla” (Sandell, Öhman & Östman 2003, s.61; Agenda 21, 1992).

Den stora utmaningen efter konferensen i Rio var att implementera tankarna i Agenda 21 i praktiken. Efter konferensen i Rio har flera uppföljande möten hållits, bland annat i New York 1997 och i Johannesburg 2002. De senare konferenserna visar hur svårt arbetet med att omsätta ord till handling är. Grundtankarna i arbetet för hållbar utveckling har inte förändrats men i takt med att fler områden omfattas av hållbarhetstänkandet och aktörerna blir fler sker implementering och idéutveckling parallellt (Olsson 2005, s.57). Idén om hållbar utveckling är mycket komplex och kan därför förstås på många olika sätt.

3.2. Styrdokument

Styrdokumentet för skolan betonar starkt skolans ansvar att ge eleverna möjlighet att delta i ett demokratiskt sammanhang. Elevernas utveckling till ansvars-kännande samhällsmedborgare och respekt för andra människor och vår gemensamma miljö betonas också. Delaktighet, respekt och ett aktivt deltagande i samhällslivet är viktiga mål för undervisningen för hållbar utveckling. I detta avsnitt kommer vi att ta upp exempel på vad styrdokumentet säger om undervisning för hållbar utveckling och frågor som rör en hållbar utveckling.

I läroplanen framgår att all undervisning skall genomsyras av vissa övergripande perspektiv. Undervisning för hållbar utveckling är ett av skolans stora uppdrag.

I all undervisning är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv [...] genom ett miljöperspektiv får de 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 skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Lpo 94, s.7-8)

Detta innebär att alla lärare har ett gemensamt ansvar för undervisningen för hållbar utveckling.

Grundläggande värden

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94), slår fast att skolan ska förmedla ”de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på”. Värden som räknas upp är bland annat jämställdhet, solidaritet och allas lika värde. Dessa värden är inte bara en grund för vårt samhälle, de är också en grundförutsättning för en hållbar samhällsutveckling. Skollagen förstärker läroplanens ord genom att fastslå att ”var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö” (Skollagen 1985:1100).

Tankarna kring de grundläggande värderingarna återkommer i kursplanerna³. Följande citat är hämtat ur kursplanen för hem- och konsumentkunskap. ”Ett demokratiskt och jämställt

³ Kursplaner och betygskriterier för grundskolan,
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=>

samhälle förutsätter att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter.”

Aktivt deltagande i samhällslivet

Det skrivs i läroplanen att skolans uppdrag är att förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Eleverna ska kunna kritiskt granska fakta och förhållanden för att kunna se konsekvenserna av olika handlingsalternativ (Lpo 94). Detta konkretiseras då man tittar på kursplanerna för enskilda ämnesområden. ”Förståelsen av samspelet mellan hushåll, samhälle och natur utgör grunden för elevens aktiva deltagande i formandet av en medveten livsstil och ett hållbart samhälle” (kursplanen för hem- och konsumentkunskap). ”Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling” (kursplanen för samhällsorienterade ämnen). I kursplanen för de naturorienterade ämnena återfinns följande text. ”Ett kritiskt och konstruktivt förhållningssätt till såväl egen som andras argumentation, samt en lyhördhet och respekt för andras resonemang och ställningstaganden, är viktiga riktmärken för en demokrati och utgör centrala principer också för samtal och diskussioner inom naturvetenskapen” (kursplanen för de naturorienterade ämnena).

Resurshushållning

Enligt läroplanen (Lpo 94) skall undervisningen ”belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva kan anpassas för att skapa hållbar utveckling”. Eleverna ska också skaffa sig ett personligt ansvar för de globala miljöfrågorna. Kursplanen för hem- och konsumentkunskap lyfter tydligt fram resursfrågorna. Detta framgår av följande citat, ”med resurshushållning avses hushållning med såväl mänskliga som ekonomiska och andra materiella resurser och naturresurser, både lokalt och globalt”. Ett av de mål undervisningen ska sträva mot är att eleven ”utvecklar förståelse och ett bestående intresse för hur handlingar i hushållet samspelar med hälsa, ekonomi och miljö såväl lokalt som globalt”. I kursplanen för det samhällsorienterade ämnesområdet betonas ”lokala och globala fördelningsfrågor och ansvaret för att uppnå en rättvis och fredlig världsordning. Strävanden som sker i omvärlden för att finna lösningar och nå balans beskrivs och diskuteras [i undervisningen]”. I Kursplanen för det naturorienterade ämnesområdet skrivs att ”centralt är också att utbildningen lyfter fram ett brett spektrum av argument, t.ex. etiska, estetiska, kulturella och ekonomiska, som har relevans i diskussioner exempelvis om människans sätt att leva tillsammans och använda naturen”.

Övergripande ansvar

De avsnitt ur styrdokumentet som är relevanta för undervisningen för hållbar utveckling finns spridda i läroplanen, kursplaner, skollag och internationella överenskommelser. Det är därför viktigt att någon har det övergripande ansvaret för undervisning för hållbar utveckling. Läroplanen lägger detta ansvar på rektor genom att slå fast att rektor är ansvarig för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen. Rektor är också ansvarig för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som helheter. Vi tror att det är viktigt att rektorer får utbildning i vad undervisning för hållbar utveckling innebär och hur det kan implementeras i skolan för att kunna ta detta ledarskap.

3.3. Undervisning för hållbar utveckling

Vi kommer först att göra ett försök att i stora drag sammanfatta vad som ingår i undervisning för hållbar utveckling och vad den syftar till. Därefter kommer vi att belysa olika ämnesområden som vi upplever är viktiga i undervisning för hållbar utveckling.

I styrdokument och riktlinjer om utbildning för hållbar utveckling finns ett krav på att undervisningen skapar helheter och sammanhang. ”Utbildning för hållbar utveckling är ett tvärvetenskapligt område, som innefattar ekonomiska, sociala och ekologiska faktorer och som kräver helhetssyn och aktivt deltagande” (UNECE 2003 i Björneloo 2004: s.16). Björneloo tar i samband med detta upp vikten av att vi lär oss se relationer mellan problem och utveckla nya perspektiv för att kunna leda in samhällsutvecklingen på en hållbar väg. Hon ser utbildningen som nyckeln till själva skapandet av en hållbar framtid (s.17).

Vi har valt att ta upp några av Hagadeklarationens riktlinjer om vad undervisning och lärande för hållbar utveckling innebär (Hagadeklarationen i Lindhe & Östman 2006, s.31-32):

- en innehållslig integrering av miljö-, ekonomi och sociala aspekter
- en utveckling av processorienterade och dynamiska undervisningsmetoder som betonar vikten av kritiskt tänkande och dynamiska och demokratiska processer
- en integrerad utbildning för hållbar utveckling i alla ämnen såväl som utveckling av hållbar utveckling som ett eget perspektiv.

I relation till den sista punkten ovan, så tar Öhman och Östman upp att det är viktigt att inse att ”utbildning för hållbar utveckling innebär inte att ett nytt innehåll skall behandlas i skolan, utan snarare att ett nytt perspektiv ska läggas på utbildningen”. De uttrycker att hållbar utveckling inte ska behandlas som ett nytt ämnesområde utan som ett integrerat och sammanknyttande perspektiv som kan utgå från redan befintligt ämnesinnehåll i skolans alla ämnen. De menar att perspektivet hållbar utveckling då kan ses som ett urvalsinstrument som hjälper läraren och eleverna att välja ett relevant innehåll i undervisningen (Myndigheten för skolutveckling 2004, s.11 s.17-18).

Det är uppenbart att hållbar utveckling är ett begrepp som kan behandlas utifrån många infallsvinklar. Som ett exempel på detta handlar hållbar utveckling ”om frågor som rör värde, moral, mänskliga rättigheter, demokrati, delaktighet, jämställdhet, etnicitet, makt, samhällsliga intressekonflikter och vår relation till naturen” (Myndigheten för skolutveckling 2004b, s.5). Det är dock viktigt att inse att delarna var och en för sig inte direkt är korrelerade till frågor gällande hållbar utveckling.

Ett sammanbindande perspektiv kan vara att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas närmiljö och i så lång utsträckning som möjligt ta upp problem som eleverna finner relevanta i deras liv. Det är även viktigt att frågor som rör elevernas närmiljö och vardag relateras till historiska, samhällsliga eller globala perspektiv gällande hållbarhets frågor. Det kan till exempel handla om frågor som, vilket ansvar vi har gentemot kommande generationer, konsekvenser av vår livsstil och hur orättvisor tar sig uttryck på en global nivå (Myndigheten för skolutveckling 2004, s.17-19).

I Hagadeklarationen ovan nämns vikten av kritiskt tänkande och dynamiska och demokratiska processer. Sandell, Öhman och Östman (2003, s.170) vidhåller att syftet med undervisning för hållbar utveckling ska vara att eleverna utvecklar kunskap och vilja att delta i den

demokratiska debatten. Eleverna ska lära sig ta ställning i den politiska debatten och utveckla en medvetenhet om livsstil och vårt nyttjande av naturresurser.

Unesco har i en rapport angivit olika kännetecken för undervisning för hållbar utveckling. Nedanstående text har vi skrivit om något för att bli mer lättförståelig. (SOU 2004:104, s.42-43):

- Ämnesövergripande och holistisk: vara integrerad i hela läroplanen.
- Värdegrundad: underliggande värderingar görs tydliga, granskas, testas, debatteras och tillämpas.
- Kritiskt tänkande och problemlösande: skapa tillförsikt för dilemman och utmaningar gällande hållbar utveckling.
- Varierande pedagogik ska forma processerna (metodpluralism): som ord, konst, drama och erfarenhet.
- Elevinflytande: eleverna deltar i besluten gällande undervisningsinnehåll och metod.
- Lokalt och globalt perspektiv: förankrat i elevernas språk, lärande och vardag.

Vi anser att ovan nämnda kännetecken är viktiga. Vi kommer att försöka belysa några av kännetecknen i litteraturgenomgången som följer.

Ett sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att ta upp det sociokulturella perspektivets syn på vad moralisk utveckling och lärande kan innebära. Det sociokulturella perspektivet har vi ställt i förhållande till vår frågeställning om hur elevers värderingar, attityder och en vilja till aktiv handling utvecklas.

Säljö menar att lärande enligt det sociokulturella perspektivet uppstår ”ur ett samspel som sker mellan individen, hennes närmaste och genom utbyte i den sociala och kulturella situationen. Individens kunskap är ingen neutral avbildning av verkligheten utan den är knuten till en viss situation. Lärandet är situerat, vilket innebär att allt i omgivningen spelar in. Vilka personer som agerar, vilka förväntningar som är närvarande, vilka hjälpmedel som kommer till användning, vilket syfte lärandet har får betydelse för de föreställningar som lagras i minnet” (2000 i SOU 2004:104, s.64).

Enligt Ryden (2003, s.11-14) är information viktigt för att vi ska förändra vårt beteende men lika viktigt är stöd i en social grupp, känsla av delaktighet, konkreta mål och möjlighet att påverka situationen. Vi anser därför att det finns en koppling mellan det sociokulturella perspektivet på lärande, moralisk utveckling och hållbar utveckling. Detta stöds av följande citat ”människor är ömsesidigt beroende av varandra när de lär. Samma ömsesidiga beroende utgör en grund för hållbar utveckling” (SOU 2004:104, s.65).

Ett ämnesövergripande och pluralistiskt synsätt

Björneloo (2004, s.17) tar upp behovet av helheter och sammanhang och uttrycker i sin studie att utbildningen är självaste nyckeln till skapandet av en hållbar framtid. Här konstaterar hon att det är konsekvenserna av sociala, ekonomiska och politiska beslut som lett in världen på en ohållbar väg. Världen står inför växande problem så som växande befolkning och utbredning, växande tryck på miljön, omfattande fattigdom, kränkningar mot mänskliga rättigheter, etniska och religiösa konflikter mm. Det är därför viktigt enligt Björneloo med undervisning kring helheter och sammanhang för att kunna se relationer mellan problemen och förstå behovet av att utveckla nya perspektiv som grundar sig på värderingar kring hållbarhet.

Undervisningen på de flesta 7-9 skolorna är idag uppdelad på olika ämnesområden. Verkligheten däremot är inte uppdelad i olika fack. Detta gör att det uppstår en skillnad mellan skolans värld och verkligheten. Björneloo (2006, s.51-52) tar upp att integrerad undervisning inte bör ses som ett adderande av olika ämnen, utan att det istället borde innebära att det ska finnas något gemensamt som binder samman olika ämnesdiscipliner. Detta gemensamma skulle kunna innebära att man behandlar olika problem och frågeställningar kring hållbar utveckling. Här nämner hon klimatfrågor som ett exempel på detta. Hon uttrycker att det är viktigt att skolan strävar efter att skapa helheter och sammanhang som är något mer och annorlunda än summan av delarna.

I undervisningen för hållbar utveckling är det viktigt att olika vetenskapliga uppfattningar lyfts fram, viktiga blir också erfarenheter och etiska och moraliska aspekter (Skolverket 2002, s.13-15). Ett begrepp som används i detta sammanhang är pluralism. Öhman anser att det finns ett behov av att klargöra vad ett pluralistiskt förhållningssätt inom undervisningen för hållbar utveckling innebär i förhållande till etiska och moraliska meningsskapande (Öhman 2006, s.30). Vi har tolkat hans syn på pluralism enligt följande. Miljöundervisningen har tidigare präglats av att det finns givna värden och beteenden som man vill att eleverna ska anamma. I debatten som nu förs betonar man i stället att miljöfrågorna är socialt och kulturellt bundna. Olika människor kan ha olika uppfattningar om vad som är ett miljöproblem, det finns också olika uppfattningar om hur problemen ska beskrivas och olika uppfattningar om hur problemen ska lösas.

Undervisning för hållbar utveckling skall vara ett verktyg genom vilket vi kan uppnå en hållbar samhällsutveckling, detta skall ske genom en demokratisk diskussion där olika alternativ kritiskt värderas. Öhman problematiserar även relationen mellan pluralism och undervisning för hållbar utveckling (Öhman 2004; Öhman 2006). Konflikten ligger i att pluralismen i sig saknar riktning medan undervisningen för hållbar utveckling har ett bestämt mål, det vill säga en riktning i vilken utvecklingen ska gå. En annan konflikt ligger i att undervisningen för hållbar utveckling förutsätter en rationell diskussion om olika handlingsalternativ och konsekvenserna av dessa. I pluralismen anses alla moraliska ställningstaganden vara lika värda, *anything goes*. Öhman frågar sig hur detta kan förenas med en rationell diskussion (Öhman 2004, s.10-11). Vi tolkar det som att en rationell diskussion kräver att man moraliskt och etiskt kan värdera olika synsätt på problem och lösningar.

Öhmans lösning på konflikten mellan en pluralistisk miljöundervisning och undervisning för hållbar utveckling ligger i en övergång från den traditionella synen där det var förutbestämt vilka värden och beteenden som var de rätta, till en situationsbunden moralfilosofi där "är" och "bör" och därmed konsekvenser av vårt handlande relateras till ett socialt sammanhang och en bestämd kontext. Detta betyder då att "den enda moraliska vägledning vi har finns i samtal mellan människor och i andras handlingar" (Öhman 2004; Öhman 2006). Därmed anser Öhman att pluralism är förenligt med undervisning för hållbar utveckling. Vi tolkar detta som att "är" och "bör" är något som kan bero på den specifika situationen och är något som kan utforskas. Därmed är det möjligt att lyfta fram olika värderingar och handlingsalternativ för att kritiskt granska dem utifrån vilka konsekvenser de medför.

Demokrati och elevinflytande

Elevinflytande är ett mångtydigt begrepp som innefattar både skolans formella beslutsprocesser, arbetet i klassrummet och elevernas inflytande över sitt eget lärande. Elevinflytande och elevdemokrati kan vara både en organisatorisk idé om elevers rätt att ha inflytande i hur skolan styrs men också en pedagogisk idé, där eleverna får lära sig om demokrati genom att uppleva demokrati (Skolverket 1998, s.5-9; Andersson & Rudsberg 2002, s.95). I vårt arbete har vi valt att inte skilja på elevernas inflytande i skolans organisation och elevernas inflytande i undervisningen. Vi har valt att se elevdemokrati och elevinflytande ur ett hållbart utvecklingsperspektiv, där båda aspekterna av elevinflytande är viktiga.

Målet med undervisning för hållbar utveckling är att eleverna lär sig att aktivt och kritiskt ta ställning i miljö- och utvecklingsfrågor. Eleverna bör därför engageras i demokratiska diskussioner om hur det framtida samhället bör utformas för att vi ska uppnå hållbar utveckling. Undervisningen utgör arenan för en demokratisk diskussion (Skolverket 2002, s.14). Ur detta perspektiv är det demokratiska samtalet i klassrummet centralt för undervisning för hållbar utveckling.

I ett demokratiskt klassrum måste elevernas åsikter om vad som är viktig kunskap beaktas. Knight (2001) menar att elevers önskan om att få arbeta med ett meningsfullt material och frågor som rör världens utveckling, ett gott liv och miljöns bevarande måste tas på allvar och ges utrymme i undervisningen. Om dessa frågor inte behandlas i skolan riskerar eleverna att lämna skolan utan tillräcklig kunskap för att kunna hantera samhällsproblemen. Vidare skriver Knight att en målsättning för det demokratiska klassrummet måste vara att rekonstruera skolkulturen. Utvecklingen måste gå mot en demokratisk kultur, där kränkningar och diskriminering utesluts. Detta mål kan nås genom att lärare och elever i ett demokratiskt samtal förhandlar fram en gemensam värdeplattform.

Det är också centralt att eleverna får möjlighet till reellt inflytande över skolans organisation.

”Det finns inga samband i skolan. Alla ämnen som hänger samman i vardagslivet lever helt olika liv i skolan. [...] Vi läser om hur grekerna använde teknologin men får vänta ett helt år på att få reda på hur de annars levde”.
Stina Dahlquist gymnasieelev från Göteborg i boken ”Jag vill ha inflytande överallt!” (Skolverket 1998, s.10).

Eleven ovan uttrycker i en essä sin frustration över att inte ha inflytande över den ämnesövergripande planeringen av undervisningen i skolan. Lindblad (i Andersson red. 2001, s.94-98) konstaterar att elevernas formella inflytande över skolans organisation är relativt litet. Han konstaterar också att det därför är rimligt att anta att eleverna vid sidan av de formella vägarna till inflytande använder sig av andra informella sätt att skaffa sig makt. Dessa informella vägar till inflytande kallar han för mikropolitiska strategier, ”det handlar om makt och hur man kan påverka andra”.

Elevernas rätt till inflytande uttrycks klart i styrdokumentet, det som däremot inte är lika klart är hur detta inflytande ska se ut och vad elevinflytande är. Betyder elevinflytande att varje enskild elev ska ha inflytande eller betyder det att eleverna som ett kollektiv ska ha inflytande. Samma svårighet gäller för barns inflytande i samhället. Barnkonventionens artikel 12 ger barn rätt till inflytande i alla frågor som rör dem, barn har alltså rätt att medverka i samhällsplaneringen. Detta ställer stora krav på hur vuxna ser på barn och deras rättigheter (Skolverket 1998, s.8-9).

Kommunen Porsgrunn i Norge har blivit en förebild då det gäller barns och ungas inflytande över sin vardag, skolan, skolvägen och fritiden. Barnen började ses som en resurs för samhället, inte som en grupp som bara genererar kostnader. Man ville få med barnen och ungdomarna i diskussionen om samhället (Skolverket 1998, s.96-97). Kommunens arbete med den så kallade Porsgrunnsmodellen har prisbelönts och spritts till flera andra kommuner både i Norge och i andra länder.

Porsgrunnsmodellen har inte bara väckt uppmärksamhet, den har också belyst många hinder för barns och ungas inflytande. En statsvetare som utvärderat modellen skriver så här i en debattartikel i tidningen Varden.

”Det står inte klart om de unga ska få uppleva inflytande eller om de ska få reellt medbestämmande. För politiskt bevandrade ungdomar (och vuxna) är detta en viktig distinktion. Det ser tillsvidare ut som om medbestämmande finns koncentrerat på en liten elit bland ungdomarna. Detta kan hindra kommunikationen med övriga ungdomar” (Øia 2003, egen översättning).

Demokrati fungerar långsamt, förändringar i ett demokratiskt samhälle kan endast ske gradvis. Detta är en av demokratins styrkor, förändringar sker gradvis genom en kontinuerlig debatt och kritik, det finns möjligheter att under processens gång rätta felaktiga beslut (Hadenius 2001, s.19). Denna styrka kan när det gäller elevdemokrati och elevinflytande vara en svaghet eftersom eleverna inte alltid hinner dra nytta av de förändringar de varit med om att åstadkomma. Ett annat problem är att elever som inte varit med om att fatta besluten, på grund av skolans åldersuppdelning, får uppleva konsekvenserna av dem (Skolverket 1998).

Sammanfattningsvis förutsätter undervisning för hållbar utveckling där miljöproblemen ses som sociala konstruktioner en värdediskussion och ett demokratiskt samtal. Skolkulturen ska utvecklas i en demokratisk riktning genom att en gemensam värdegrund förhandlas fram i en dialog. Elevernas inflytande över skolans organisation och i samhället är litet och luddigt definierat.

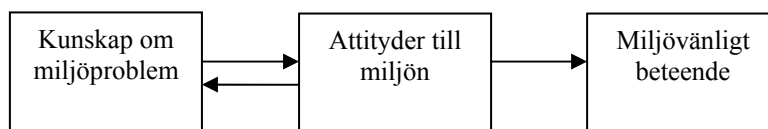
3.3.1. Hur utvecklas en vilja till aktiv handling?

En av våra frågeställningar handlar om hur en vilja till aktiv handling utvecklas. Frågeställningen är central för undervisningen för hållbar utveckling. Hagadeklarationen slår fast att utbildning är nödvändigt för att öka medborgarnas förmåga och vilja att lösa miljö- och utvecklingsproblemen (Skolverket 2002, s.5).

Dessa tankar återfinns i en statlig utredning om undervisning för hållbar utveckling. ”Lärande är nödvändigt för att vi skall hitta lösningar på problemen och uppnå hållbar utveckling. Vad människor lär sig och hur de omsätter det i handling är avgörande för om en hållbar utveckling ska bli möjlig” (SOU 2004:104, s.141). Vidare påpekas i utredningen att det inte räcker med att ge eleven kunskap om tillståndet i världen, utbildningen måste underlätta för eleven att utveckla förmåga och vilja att påverka världen i riktning mot hållbar utveckling (s.72).

Björneloo (2006, s.54-55) tar i sin studie upp att många har sökt efter orsakssamband mellan kunskaper, attityder och beteenden. Sambanden är komplexa och innefattar bland annat även normer, värden och vanor. Vidare framkommer att lärande om hållbar utveckling blir ett mycket komplicerat område om undervisning ska syfta till att människor ändrar sitt beteende. Människor lever inte som de lär och orsakerna till detta är många. Som exempel kan det upplevas som dyrt, opraktiskt, svårt, och tidsödande att ändra sitt beteende.

Detta visar att det inte är lätt att svara på frågan hur en vilja till aktiva handlingar utvecklas. Trots att många hundra studier gjorts finns det inga definitiva svar. Under 1970- talet utvecklades modeller (se figur 1) som byggde på att det fanns ett linjärt samband mellan kunskap, attityder och beteende. Dessa modeller visade sig dock snart vara alldeles för grova för att vara sanna (Kollmuss & Agyeman 2002).



Figur 1. Exempel på en tidig modell som förklarar sambandet mellan kunskap, attityder och beteende. Denna modell är dock för enkel för att ge en korrekt beskrivning av den komplexa verkligheten.

Kollmuss och Agyeman (2002) skriver i sin artikel att många studier visar att det finns ett glapp mellan dels kunskap om miljöproblem och aktiva handlingar utifrån denna kunskap och dels mellan attityder och handlingar. För att vi skall handla utifrån den kunskap vi har om miljöproblem och hinder för hållbar utveckling krävs det att vi är känslomässigt involverade och att det önskade beteendet stöds av erfarenheter och upplevelser (Maitney 2002). Ashley (2005) slår också fast att kunskap och förståelse inte nödvändigtvis i sig leder till aktiva handlingar som befrämjar en hållbar utveckling, i stället kan det leda till ett retoriskt ställningstagande för det man vet är rätt.

Många har försökt förklara skillnaden mellan attityd och beteende. Rajewski (1982, i Kollmuss och Agyeman 2002) definierar fyra möjliga orsaker:

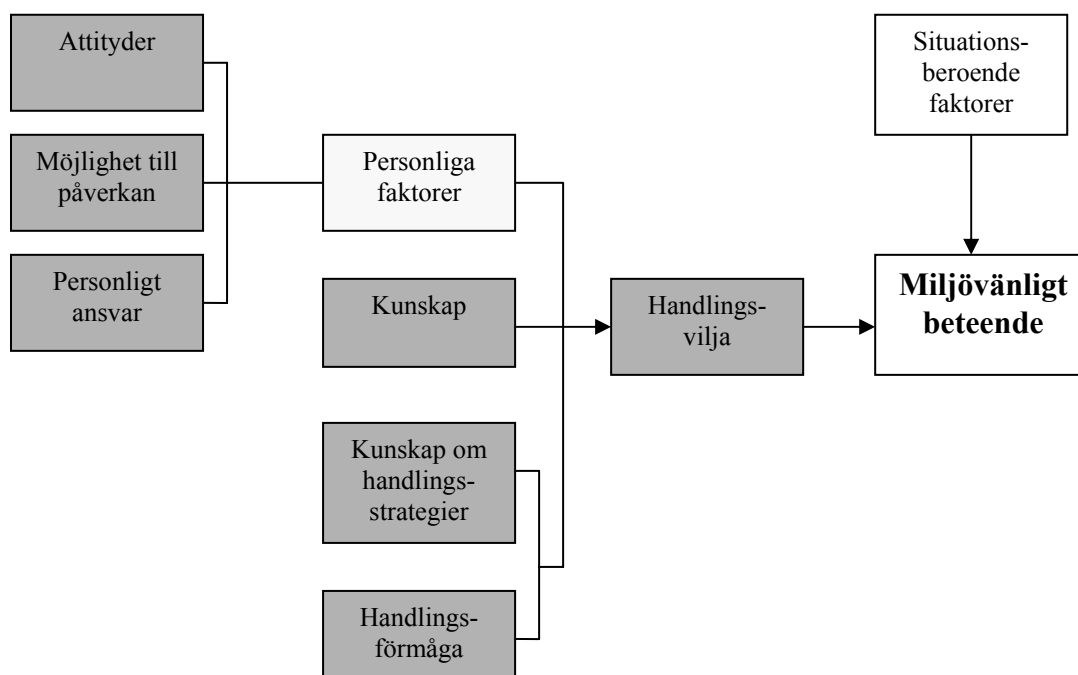
- 1) Direkta erfarenheter påverkar beteendet i högre grad än indirekta erfarenheter. Att läsa om fiskdöd i skolan påverkar mindre troligt beteendet än om man själv ser död fisk i floden.
- 2) Normativa influenser. Sociala normer, traditioner och familjens vanor påverkar beteendet. Om familjen har en ohållbar livsstil ökar troligen klyftan mellan attityd och handlingar.
- 3) Skillnader i tid. Om attityd och handling studeras med långt tidsmellanrum kan resultatet bli inkonsekvent, till exempel om det mellan studierna inträffar en kärnkraftsolycka.
- 4) Skillnader i hur man mäter attityder och handlingar. Ofta mäts attityder vidare än handlingar, t ex bryr du dig om miljön, jämfört med sopsorterar du?

De två sistnämnda orsakerna belyser svårigheter med att undersöka skillnaden mellan attityd och handling. De säger mer om dessa svårigheter än om verkliga orsaker till skillnaden mellan attityd och handling.

Geller hävdar (1995 i Allen & Ferrand 1999) att människor måste bry sig aktivt om sin omgivning för att vilja handla miljövänligt, individen måste kunna se utanför sig själv och fokusera på andra i samhället. Geller menar att detta inträffar då individens egna behov av självkänsla, personlig kontroll, tillhörighet och optimism är uppfyllda. Gellers hypotes testades av Allen och Ferrand 1999 och deras resultat visade att självkänsla och en känsla av tillhörighet inte ensamt kunde förklara miljövänligt beteende, däremot fann de en korrelation mellan personlig kontroll och miljövänligt beteende.

Med personlig kontroll menas här möjlighet att kontrollera och påverka situationen. Sympati, det vill säga att man aktivt bryr sig, var också en faktor som de fann ledde till miljövänligt beteende.

Senare har man försökt skapa en modell som tar med flera faktorer än de tidigare modellerna. Hines et al. (1986 i Kollmuss och Agyeman 2002) har konstruerat en modell som förutom attityder och kunskap även tar med möjligheter att påverka och situationsberoende faktorer. Med situationsberoende faktorer avses till exempel ekonomisk begränsning, sociala normer och möjligheter att fatta alternativa beslut.



Figur 2. Modell över faktorer som bidrar till att utveckla ett miljövänligt beteende. Efter Hines et al., 1986 i Kollmuss & Agyeman 2002. I modellen har vi skuggat de faktorer vi anser att skolan kan påverka.

Modellen kan kritiseras för att sambandet mellan kunskap, attityder och handling fortfarande är svagt bevisat och att de situationsberoende faktorerna kan innefatta en mängd olika saker, vilket kan försvaga modellens förklaringsförmåga (Kollmuss och Agyeman 2002). Trots att sambandet mellan kunskap och handling kanske är svagt finns det dock ett samband. Människor som har kunskap om miljöfrågor eller kunskap om hur man kan påverka i dessa frågor har större benägenhet att handla miljövänligt (Hines et al. 1986/87 i Herremans & Reid 2002). Samma sak gäller för attityder. Attityder styr inte vårt beteende direkt men de inverkar på våra intentioner som i sin tur formar våra handlingar. Våra intentioner påverkas förutom av attityder också av ett normerande socialt tryck (Kollmuss och Agyeman 2002).

I modellen ovan har vi skuggat de faktorer som leder mot handlingsvilja och aktiv handling som vi anser att skolan kan påverka med undervisning för hållbar utveckling. Speciellt viktigt tror vi är att skolan förutom kunskap också ger eleverna möjlighet att utöva inflytande och

lära sig om olika handlingsstrategier. Jensen (2002) menar att den kunskap eleverna utvecklar, de upplevelser skolan kan erbjuda och de förebilder lärare kan utgöra kan ha en positiv effekt på elevernas attityder och värderingar. Han hävdar att den kunskapsbas skolan erbjuder ska ses ur ett handlings- och förändringsperspektiv. Eleverna ska inte bara få lära sig om problem, de skall få möjlighet att lära sig om hur vi kan lösa problemen, hur vi kan handla annorlunda, vad man kan förändra.

Upplevelser och förebilder som inspiration till handling återfinns i en studie gjord av L. Chawla. Chawla (1998 i Kollmuss och Agyeman 2002) intervjuade människor som valt att ha miljövård som sitt yrke och fann sex faktorer som dessa människor ansåg att hade format deras yrkesval och känsla för miljön. Högst rankades positiva upplevelser i naturen, erfarenhet av miljövänligt beteende, miljövänliga värderingar i familjen, miljöorganisationer och goda förebilder.

I den statliga utredningen ”Lärande för hållbar utveckling” (SOU 2004:104) har man försökt sammanfatta svenska elevers vilja till aktiv handling inom området för hållbar utveckling. Utredningen visar att de ungas attityder ofta kan förenas med grundprinciperna för hållbar utveckling. De svenska ungdomarna befinner sig till exempel i världstoppen då det gäller attityder till kvinnors, invandrades och homosexuellas rättigheter. Samtidigt visar undersökningen att många elever känner sig kränkta i skolan på basen av kön och etnicitet. Även här finns alltså en skillnad mellan attityder och handlingar (s.90-91).

Man fann också en skillnad mellan flickor och pojkar i utredningen. Flickor verkar vara mer motiverade och bättre förberedda att bidra till hållbar utveckling än pojkar. Flickor uttrycker en större vilja att påverka sin utbildning, har bättre kunskaper om demokrati, och mänskliga rättigheter, är mer toleranta och kränker i mindre utsträckning (s.92). Många elever säger sig vilja påverka sin situation i skolan, men få tar verkligen steget och försöker förändra och påverka. Svenska förstagångsväljare deltar ändå i val i större grad än unga i många andra länder (s.85).

Sammanfattningsvis är det många faktorer som bidrar till handlingar och handlingsvilja. Sambanden mellan kunskap, attityder, värderingar och handlingar är komplexa och svåra att synliggöra. Det verkar dock som om det ofta finns en skillnad mellan våra attityder och våra handlingar. Det finns modeller och förklaringar till vad som ligger bakom våra beslut att aktivt handla för en hållbar utveckling men ingen modell är ännu fullständig. Kunskap, upplevelser, erfarenheter och förebilder verkar vara viktiga för hur våra handlingar styrs.

4. Metod

Vi har genomfört vår undersökning på de två skolor som vi haft den största delen av vår verksamhetsförlagda utbildning. Vi har valt att göra undersökningarna i de arbetslag vi ingått i under utbildningen. I vår undersökning har vi koncentrerat oss på två klasser i skolår nio, en klass från varje skola. Under vår utbildning har vi undervisat i dessa klasser och känner därför till eleverna och klasserna. Vi valde dessa två skolor av flera orsaker. En orsak var att skolorna är olika varandra gällande upptagningsområde och elevernas bakgrund. Skolornas olikheter ger undersökningen en större vidd. En annan orsak är att vi ser det i huvudsak som en fördel för vår studie att vi känner till skola, lärarlag och klasser. Vi är medvetna om att detta kan medföra att vi blir för subjektiva. Men vår förhoppning är att detta istället kan ge vår förståelse av undervisningen för hållbar utveckling på respektive skola ett större djup och sammanhang.

4.1. Metodval

För att uppnå vårt syfte att besvara vår syftesfråga har vi valt att se på undervisning för hållbar utveckling utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv. Med tanke på tidsaspekten har vi valt att koncentrera oss på ett arbetslag och en klass i skolår nio från varje skola. Vår förhoppning är att genom att undersöka ett arbetslag få med ett ämnesövergripande perspektiv. Genom att undersöka elever i skolår nio vill vi få en bild av elevernas attityder, värderingar och tankar kring hållbar utveckling i slutet av grundskolan. Vi har valt att svara på våra frågeställningar både empiriskt och teoretiskt.

De undersökningsmetoder vi har valt att använda oss av är enkäter och intervjuer som båda är indirekta metoder. En direkt undersökningsmetod som observation skulle delvis kunna användas för att få svar på våra frågeställningar men detta kräver lång tid för att ge en rättvis bild av skolans undervisning för hållbar utveckling. Istället har vi valt att använda oss av lärarenkäter, elevenkäter och kvalitativa elevintervjuer. Elevenkäterna och elevintervjuerna ger ett elevperspektiv på våra frågeställningar. På basen av elevenkäterna har vi delat in eleverna i tre kategorier. Dessa kategorier har sedan utgjort ett underlag för elevintervjuerna. Lärarenkäterna ger oss bland annat en bild av lärarnas intentioner med undervisningen i perspektiv som ingår i hållbar utveckling.

4.2. Datainsamling

Då vi konstruerat våra frågor utgick vi först från våra frågeställningar och vårt syfte med arbetet. Vi har även tagit hjälp av annan forskning om hållbar utveckling och elevers attityder. En del av våra elevenkätfrågor har inspirerats av frågor ur Oscarsson (2005) ”Elevers syn på globala förhållanden och framtiden”. Vid utformningen av vissa frågor i lärarenkäten har vi tagit intryck av ett frågeformulär gällande miljöundervisning i skolan (Skolverket 2002, s.169-171).

För att svara på frågan om eleverna ser sammanhang mellan ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet, har vi använt oss av enkät- och intervjusvar. Enkäterna och intervjuerna ger också svar på vilka attityder och värderingar eleverna har till olika delområden som ingår i hållbar utveckling. Frågorna ”hur ser eleverna på sitt inflytande i skola och samhälle” och ” har eleverna ett intresse och en vilja att påverka samhället i olika frågor som rör hållbar utveckling” besvaras vi också med empiriskt data från enkäter och intervjuer. Frågan om hur handlingsvilja uppstår kommer vi att besvara med hjälp av litteraturstudier och till viss del på basen av intervjusvar.

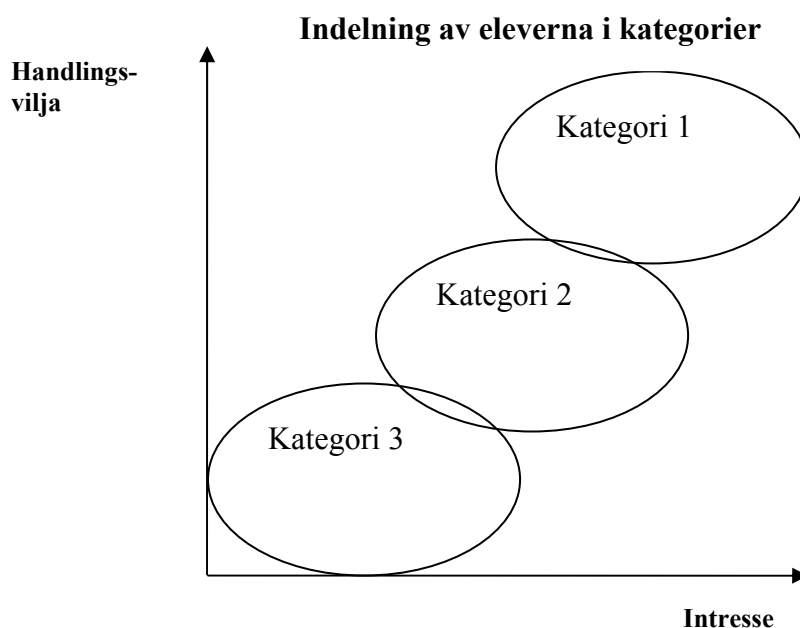
Huvuddelen av frågorna i enkäterna har fasta svarsalternativ, det vill säga bundna frågor med en hög struktureringsgrad. Elevenkäten innehåller en kompletterande fråga med ett öppet svarsalternativ och en helt öppen fråga. Lärarenkäten innehåller fler inslag av öppna frågor med möjligheter till att själv formulera svar och komplettera och konkretisera de bundna frågorna. Elevenkäten består till en högre grad av bundna frågor för att undvika ett allt för högt internt bortfall. Vår undersökningsgrupp är liten därför ansåg vi att det var viktigt att det interna bortfallet skulle bli så litet som möjligt. Vi befarade att ett allt för stort antal öppna frågor skulle ha upplevts som för ansträngande att fylla i och många därför skulle välja att hoppa över vissa frågor. Vi valde att göra både elev- och lärarenkäter för att få en bättre helhetsbild av undervisningen för hållbar utveckling på skolorna. På detta sätt fick undersökningen både ett elev- och lärarperspektiv.

Elevenkät

Syftet med enkäterna var att få svar på en del av våra frågeställningar samt att kunna kategorisera eleverna för att konstruera intervjugrupper. I skola A fyllde 18 elever i enkäten, tre elever var frånvarande vid undersökningstillfället och har därför inte svarat på frågorna. I skola B fylldes enkäten i av 20 elever, åtta elever var frånvarande vid tillfället och har alltså inte svarat på enkäten. Enkäten bifogas som bilaga 1.

Intervju

Intervjufrågorna byggde vi upp utifrån svaren i elevenkäterna och vår syftesfråga. Våra intentioner med intervjuerna var att ur ett elevperspektiv undersöka hur skolan arbetar med helheter och sammanhang gällande undervisning för hållbar utveckling. Vi ville också få svar på hur elevers attityder, värderingar och handlingsvilja hänger samman. Ytterligare ett syfte var att få fram hur eleverna ser på sitt eget inflytande i skolan och i samhället. På basen av enkätsvaren delade vi in eleverna i tre kategorier utgående från deras ställningstagande i olika frågor. Vi tittade på deras intresse för frågor som rör hållbar utveckling och i vilken utsträckning de gjort aktiva handlingar. Kategoriindelningen är gjord på godtyckliga grunder.



Figur 1. Modell för hur eleverna har delats in i kategorier på basen av enkätsvaren.

Kategori 1: eleverna visar aktivt intresse och att de gjort medvetna aktiva val och ställningstaganden. Eleverna visar att de har reflekterat över miljö- och utvecklingsfrågor.

Kategori 2: är en mellangrupp där eleverna visar intresse men inte är lika aktiva i sitt ställningstagande.

Kategori 3: består av elever som visar ett litet intresse och endast visar på lite förståelse för miljö- och utvecklingsfrågor.

Vi valde att göra gruppintervjuer för att bejaka det demokratiska och pluralistiska perspektivet som vi anser vara viktigt för hållbar utveckling. Intervjuerna utförde vi tillsammans eftersom den ena av oss då kunde inta en mer observerande roll och iaktta dynamiken och samspelet i gruppen under intervjun. För att uppnå balans mellan antalet respondenter och oss två valde vi ut grupper om fyra personer. Av logistiska skäl valde vi att bilda intervjugrupper bestående av elever från samma skola. Grupp B1 bestod av elever från kategori 1, från skola B. Grupp A1 och A2 bestod av elever från kategori 2 från skola A. Grupp B2 bestod också av elever ur kategori 2 men från skola B. Orsaken till att vi valde att göra tre intervjuer med elever från kategori 2 är att denna kategori var störst. Eftersom vi känner eleverna strävade vi också efter att skapa fungerande grupper där alla får komma till tals. Vi valde att inte intervjua elever ur kategori 3 eftersom vi på basen av deras svar på enkäterna drog slutsatsen att följdfrågor av den typ vi ville ställa inte skulle tillföra så mycket mer information än vad som redan framgick av enkäterna. För vidare forskning skulle eleverna i denna kategori säkert kunna bidra med värdefull information om sina val och attityder.

Som intervjumetod använde vi oss av en semi-strukturerad intervju med strukturerade öppna frågor. Detta innebär att alla grupper fick svara på samma huvudfrågor. Däremot varierade följdfrågorna i både karaktär och antal under intervjun beroende på hur dialogen föll ut. Huvudfrågorna bifogas i bilaga 3.

Lärarenkät

Syftet med lärarenkäten var att få bakgrundsinformation om i vilken utsträckning lärarna arbetar med övergripande perspektiv som ingår i undervisningen för hållbar utveckling. Vi ville även undersöka hinder och problem lärarna möter i sin undervisningssituation gällande jämställdhet, demokrati, miljö, etiska dilemman och globala sammanhang. Vi har även försökt få en bild av lärarnas medvetenhet och vilka intentioner de har gällande undervisning för hållbar utveckling. Detta gjorde vi genom att i enkäten presentera tre målbeskrivningar. Målbeskrivningarna visar tre modeller för hur lärare kan betona olika kunskapsmål och strävansmål i sin undervisning. Lärarna fick ange vilken beskrivning som passade bäst in på deras egen undervisning. I skola A skickades enkäten till nio lärare, varav fyra svarade och i skola B till tolv lärare, varav sju skickade in sina svar. Lärarenkäten bifogas som bilaga 2.

4.3. Genomförande

Elevenkät

Först genomförde vi en pilotstudie, då vi lät två elever i skolår 9 svara på enkäten. Eleverna var placerade i ett grupprum och hade möjlighet att ställa frågor till oss då de fyllde i enkäten. Efteråt gick vi igenom fråga för fråga för att se hur eleverna uppfattat frågorna och svarsalternativen. Vi fick god respons från eleverna. Vi ändrade en del formuleringar, bytte ut ord som var onödigt svåra och kompletterade med exempel. Vi ändrade och kompletterade även en del svarsalternativ. Vi drog slutsatsen att vi inte behövde ta bort eller lägga till några frågor i enkäten.

Då vi genomförde den slutgiltiga versionen av enkäten informerade vi eleverna innan om att vi vore tacksamma om de ville skriva namn på enkäten. Vi förklarade att detta var enbart för att vi ville göra gruppintervjuer med några av dem på basen av enkätsvaren. Samma information stod också på ett försättsblad tillhörande varje enkätformulär. Enkäten fyllde eleverna i under lektionstid och de hade då möjlighet att ställa frågor till oss under tiden. Vi kunde konstatera att enkätfrågorna väckte intresse och tankar hos många elever. Eleverna diskuterade frågor och ställningstaganden med varandra. Det tog klasserna mellan 25 och 30 minuter att fylla i enkäten.

Elevintervju

Intervjuerna spelades in på band. För att försöka skapa en mera avslappnad stämning bjöd vi på pepparkakor och julmust. Vi började intervjun med att vi presenterade oss och syftet med intervjun. Eleverna fick sedan presentera sig själva. Vi har inte skrivit ut hela intervjuerna utan tagit ut väsentliga citat, samtliga citat presenteras i bilaga 3. Banden finns sparade som referensmaterial.

Lärarenkät

Innan den slutgiltiga versionen av lärarenkäten skickades ut, lät vi tre lärare ge respons på enkätfrågorna. Detta ledde till att vi gjorde vissa omformuleringar för att undvika missförstånd och tvetydighet. Lärarna på respektive skola fick därefter sin enkät via e-post som en bifogad fil. Svaren kunde fyllas i direkt och skickas tillbaka via e-post. I ett följebrev informerades lärarna om syftet med enkäten och att de kunde kontakta oss med eventuella frågor. Vi bedömde att lärarenkäten tog 10-15 minuter att svara på. Vi skickade sammanlagt ut tre påminnelser till de lärare som inte svarat på enkäten.

4.4. Presentation av skolorna

För att få bakgrundsinformation om respektive skola och klass har vi pratat med en lärare från vardera skola. Båda lärare undervisar de utvalda klasserna i relativt stor utsträckning och har följt klasserna från skolår sju.

Skola A

Skola A är belägen i en stadsdel i en större stad med både villaområden och hyreshus. Elevunderlaget är mycket blandat och eleverna kommer från socioekonomiskt varierande förhållanden. Mellan 30 % och 40 % av elever har invandrarbakgrund. Skolan är en 0-9 skola med 590 elever. Lärarna är indelade i arbetslag, det finns två arbetslag där lagen ansvarar för två klasser i varje årskurs från år 7-9. Elevrådet består av en representant från varje klass i år 7-9.

Läraren som vi samtalat med på skola A uttrycker att hållbar utveckling inte är ett begrepp som man på skolan diskuterat eller i allmänhet använder sig av. Han tror att fortbildning eventuellt kan ha erbjudits under studiedagar då man fått välja mellan föreläsningar med olika teman. Hållbar utveckling kan då ha ingått som ett tema.

Läraren beskriver att relationerna i klassen var mycket spända i skolår 7, det förekom mycket bråk under framför allt rasterna. Lärarlaget har jobbat mycket för att lösa problematiken i klassen. Vidare beskriver han att klimatet i klassen fortfarande kan vara tufft ibland. Tidvis har det förekommit stor frånvaro i klassen, men för närvarande är situationen bättre.

Det är ingen stökig klass men det tuffa klimatet i klassen kan göra att färre elever uttrycker egna åsikter och tankar under lektionerna. Klassen är ganska markant indelad i olika grupper. Klassen består av 21 elever.

Skola B

Skola B ligger ca 5 km utanför en mindre stad. Eleverna kommer från tre mindre tätortsområden och från den omgivande landsbygden. En del av eleverna bor i hyreshus, en del i villaområden och en del i hus på landet. En övervägande majoritet av eleverna har svensk bakgrund. Skolan är en 7-9 skola med ca 670 elever. Lärarna arbetar i fem relativt självständiga arbetslag. Varje lag har ett eget område i skolan med undervisningslokaler och uppehållsrum. Uppdelningen av skolan gör att man får en känsla av att skolan känns mindre än vad den egentligen är. Laget som ingår i vår studie har i år elever i skolår 7 och 9, tre klasser i varje skolår. Lagrådet (elevrådet) består av två representanter från varje klass i laget. På skolnivå fungerar högsta lagrådet med två representanter från varje lag.

Läraren som vi samtalade med på denna skola uttrycker att hållbar utveckling har diskuterats både inom laget och inom hela lärarkollegiet på skolan, inom ramen för ett pågående skolutvecklingsprojekt. Skolan har länge arbetat med tolerans- och demokratifrågor, detta har påverkat arbetet med hållbar utveckling. Till skillnad från många andra skolor är det inte NO-lärarna och miljöperspektivet som dominerar i arbetet med att utveckla undervisningen för hållbar utveckling. Skolan har haft problem med intolerans och främlingsfientlighet. Arbetet med dessa problem har lett vidare till arbete med undervisning för hållbar utveckling. Alla lärare har därför varit delaktiga i skolutvecklingsprojektet från början.

Läraren beskriver att klassen har ett öppet klimat där de flesta kommer till tals. Det finns några elever som varit mer tysta men läraren beskriver att de under år 9 börjat ta mer plats. I klassen finns fyra elever som har olika problem med sin skolgång. Detta innebär att dessa elever vissa timmar har undervisning i liten grupp och att klassen då blir mindre. Andra timmar då alla elever är med finns också två elevassistenter i klassen. Klassen består av 28 elever.

4.5. Presentation av intervjugrupper

Skola A

Grupp A1

Grupp A1 består av två pojkar och två flickor ifrån kategori två. Detta var den första gruppen vi intervjuade. Vi utförde intervjun i ett materielrum mellan två klassrum. Utrymmet var trångt och vi satt placerade runt en bänk med eleverna på ena sidan och vi på den andra. Pojkarna visade genomgående ett visst avståndstagande under intervjun genom att sitta bakåtlutat, en liten bit från bordet, och endast göra korta inlägg som svar. Flickorna var tillmötesgående och försökte svara aktivt på frågorna. Klassen som helhet är väldigt gruppindelad och killarna tillhör två olika grupper i klassen. Flickorna tillhör däremot samma grupp och stöttade och försökte fylla i varandras svar under intervjun medan pojkarna hade en tendens att avbryta flickorna. Pojkarna upprätthöll en tuff fasad under intervjun som vi sällan lyckades bryta igenom. Svaren var ofta korthuggna. Intervjun avbröts även under ett antal tillfällen för att elever från en annan klass kom för att hämta materiel. De korthuggna svaren och avbrotten gjorde att vi upplevde som om samtalet aldrig fick något riktigt flyt. I jämförelse med de andra intervjuerna har vi ställt många följdfrågor under denna intervju.

Grupp A2

Intervjugruppen består av två flickor och två pojkar med elever från kategori två och detta var den sista gruppen vi intervjuade. Intervjun genomfördes i ett klassrum, där vi fick vara ostörda. Vi satt runt ett avlångt bord med eleverna spridda mellan oss. En kille i gruppen tog en mer lyssnande roll medan de andra var mycket spontana och pratsamma. Det fanns en tendens till att de avbröt varandra i lite för stor utsträckning men stämningen var god i gruppen. Vi strävade efter att styra tillbaka samtalet mot den person som blivit avbruten. Under samtalet kom vi in på ganska känsliga och allvarliga ämnen som rörde stämningen i klassen och på skolan. Eleverna visade stor lojalitet mot varandra i gruppen och sina klasskompisar trots att de berörde ganska svåra motsättningar i klassen.

Skola B

Grupp B1

Grupp B1 består av elever ur kategori ett, tre pojkar och en flicka. Intervjun genomfördes i ett av skolans små grupprum där vi alla satt runt ett bord med plats för sex personer. Vi placerade oss vid varsitt hörn av bordet för att undvika att skapa en ”vi” och ”dom” känsla. Under intervjun samtalade eleverna flitigt med varandra, ibland blev diskussionen så ivrig att det efteråt på bandet var svårt att avgöra vem som sade vad eftersom eleverna ibland pratade i mun på varandra. Eleverna understödde varandras kommentarer genom att med ord och kroppsspråk visa att de lyssnade på varandra och att de höll med eller att de var av annan åsikt. De gånger elevernas åsikter gick isär verkade de tycka att det var roligt att argumentera för sin egen åsikt och möta den andres svar och kommentarer. Alla i gruppen deltog i samtalet, en av pojkarna höll en lite mer avvaktande attityd men visade att han lyssnade på de andra och kom själv ofta med väl genomtänkta synpunkter.

Grupp B2

Grupp B2 bestod av två pojkar och två flickor, varav den ena flickan var tvungen att gå till tandläkaren ungefär halvvägs in i intervjun. Eleverna i gruppen tillhörde kategori två. Intervjun genomfördes i samma utrymme som föregående intervju. Vi hade också placerat oss på samma sätt som tidigare. Eleverna verkade tycka att det var roligt att bli intervjuade och kände sig nog lite utvalda. Samtalet flöt lätt och eleverna pratade spontant om de ämnen vi tog upp utan att vi behövde använda så mycket följdfrågor. Eleverna bekräftade ofta varandras svar genom att visa att de höll med och att de lyssnade. Det hände också att de avslutade varandras meningar och fyllde i varandras svar.

4.6. Begränsningar

I vår undersökning är vi inte ute efter att kritisera skolornas undervisning för hållbar utveckling. Vi vill visa hur verkligheten kan se ut och de svårigheter som finns för både lärare och elever att greppa den mångfald av perspektiv som innefattas av hållbar utveckling.

Vårt mål är inte heller att mäta elevernas faktakunskaper på olika områden. Det vi vill fokusera på är elevernas attityder, värderingar och handlingsvilja.

5. Resultatpresentation

I detta avsnitt kommer vi att presentera resultaten från elevenkäten, intervjuerna och lärarenkäten. Vi kommer först att visa hur eleverna med enkätsvaren som grund delats in i kategorier. Därefter kommer vi att presentera resultaten från elevenkäten och elevintervjuerna samt lärarenkäten kopplat till våra frågeställningar.

I de utdrag ur intervjuerna där en dialog förs mellan oss och eleverna eller mellan eleverna har vi benämnt eleverna elev 1, elev 2 och så vidare. Benämningarna är inte kopplade till någon enskild, elev 1 kan därför vara olika personer i olika utdrag och citat.

5.1. Kategoriindelning

På basen av hur eleverna svarat i enkäten delade vi in dem i tre kategorier. Kategori 1 består av elever som visar intresse för samhälls- och miljöfrågor och är aktiva i sitt ställningstagande. Eleverna i kategori 2 visar också intresse och handlingsvilja men inte i lika hög grad som eleverna i kategori ett. Eleverna i kategori 3 visar endast lite förståelse och intresse för samhälls- och miljöfrågor.

Då vi på basen av enkätsvaren delat in eleverna i kategorier fann vi att majoriteten av eleverna tillhörde kategori 2. Det fanns en viss skillnad mellan skolorna, en större andel av eleverna på skola B hörde till kategori 1 än eleverna på skola A. Elevernas fördelning på de olika kategorierna visas i tabell 1.

Tabell 1. Andel (%) elever i de olika kategorierna i de båda undersökta skolorna

	Skola A (n=18)	Skola B (n=20)	Totalt (n=38)
Kategori 1	17	30	24
Kategori 2	61	55	58
Kategori 3	22	15	18

Intervjugrupper och kategoriindelning

För att göra resultatpresentationen tydligare så presenteras här benämning på intervjugrupperna och vilken kategori respektive grupp tillhör:

- Grupp A1 består av elever från kategori 2, från skola A.
- Grupp A2 består av elever från kategori 2, från skola A.
- Grupp B2 består av elever ur kategori 2, från skola B.
- Grupp B1 består av elever från kategori 1, från skola B.

5.2. Helhetsperspektiv och sammanhang

Elevenkät

En öppen fråga i enkäten (se fråga 14 i bilaga 1) belyser vad eleverna tycker verkar mest oroande då de tänker på världens framtid. Majoriteten av eleverna nämner här olika miljöproblem som orsakats av människan. En flicka skriver, ”jag tycker att om människan inte börjar ändra sin livsstil så kommer växthuseffekten att bli mycket sämre och vem vet vad som kommer att hända då”. En pojke listar upp det som oroar honom, ”ozonlagret, föroreningar, regnskogen, växthuseffekten”.

Det finns också några elever som nämner resursfördelning och sociala orättvisor vid sidan av miljöproblemen. En elev skriver att ”naturen kommer att förstöras och klimatet blir varmare och varmare. Vattnet kommer att ta slut”. En annan elev skriver ”att klimatet ändras och att man inte kan bo på vissa delar i världen. Klyftan mellan rika och fattiga. Sättet att se på varandra. Krigen, hatet mellan olika grupper (t ex Israel och Palestina)”. Eleverna ger också uttryck för att de blir upprörda då människor inte tar sitt ansvar för miljö- och samhällsutvecklingen. ”Miljön [oroar mig], ingen av de vuxna verkar bry sig, de åker bil till jobbet mm. De tänker inte på att vi ungdomar i framtiden vill att våra barn ska växa upp i en grön miljö”.

Totalt nämner 24/38 elever enbart miljöproblem som ett hot mot världens framtid. 6 av eleverna nämner i sina svar miljö i kombination med andra problemområden, så som sociala orättvisor och global resursfördelning.

Resultaten från fråga 15 i elevenkäten visar att majoriteten av eleverna anser att de fått arbeta ämnesöverskridande i teman eller projekt en eller flera gånger per termin. På skola A utgjorde dessa elever 14/18 och på skola B 20/20.

Tabell 2. Sammanfattning av elevernas svar på fråga 14 i enkäten. Tabellen visar antal elever som nämner att de oroar sig för ett eller flera problemområden. De svar som kategoriserats som övriga består av svar som inte passar in i någon av kategorierna miljöproblem, sociala orättvisor eller global resursfördelning.

	Skola A (n=18)	Skola B (n=20)	Totalt (n=38)
Elever som nämner ett av följande områden			
Miljöproblem	13	11	24
Sociala orättvisor	0	3	3
Global resursfördelning	0	0	0
Elever som nämner två eller tre områden	1	5	6
Övriga svar	2	1	3
Internt bortfall	2	0	2

Elevintervju

Vad tänker ni på när ni hör begreppet hållbar utveckling?

I svaren på denna fråga kunde vi se en skillnad mellan eleverna i kategori 1 och eleverna i kategori 2. Eleverna i kategori 2 associerade hållbar utveckling till miljöfrågor och jordens framtid. Detta kan beläggas med ett citat från grupp A1. [Jag tänker på] ”att miljön skall räcka till andra generationer också”.

Intervjugruppen med elever ur kategori 1 associerade också till miljö men lägger in tankar om omsorg i sina uttalanden. ”Man tänker på miljö och så, så att den ska bli bra för nästa generation.” Detta tolkar vi som att eleverna uttrycker omsorg om nästa generation, resurserna skall inte bara räcka till dem, de skall få ett bra liv också. I följande citat uttrycker eleverna ur grupp B1 tankar om att förändra livsstil för att spara på resurser. ”Vi kan inte fortsätta i det här tempot.” ”Det får inte utvecklas för fort, att bilarna blir större det borde bli tvärtom att man drar ner på saker och ting.” Eleverna i kategori 1 var den enda gruppen som i intervjun associerade hållbar utveckling till politik. ”Vi har inte pratat om miljöpolitik och så.” De är också den enda gruppen som tar upp någon aspekt av hållbar utveckling som inte behandlats i skolan.

Sammanfattning

Intervjun bekräftar resultaten från enkäterna att många elever har svårt att se samband mellan ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet. De flesta elever tog i sina svar upp miljöproblemen som ett hot mot hållbar utveckling, endast ett fåtal nämnde sociala och ekonomiska faktorer. Intervjugruppen ur kategori ett tog i sina svar genomgående upp fler ekonomiska, sociala och ekologiska sammanhang än eleverna ur kategori två.

5.3. Elevernas attityder, värderingar och handlingsvilja

Elevenkät

Eleverna fick i fråga 2 i enkäten svara på hur viktiga de tycker att olika påståenden är för att vi ska uppnå hållbar utveckling. Påståendena berör jämställdhet, demokrati, resursfördelning, bilism, återvinning, produktion och vår livsstil. En övervägande majoritet av eleverna anser att påståendena är viktiga för att en hållbar utveckling ska uppnås. Jämställdhet mellan könen ansågs till exempel av 36 av 38 elever vara viktigt eller mycket viktigt. Påståendet om att vi i den rika världen bör förändra vår livsstil väckte mest osäkerhet hos eleverna, 9 elever har här valt alternativet ”varken eller”. Detta påstående var också det som högst antal elever angett som oviktigt eller ganska oviktigt. Resultaten presenteras i tabell 3.

Tabell 3. Elevers attityder och värderingar. (n=38)

	Oviktigt eller ganska oviktigt	Varken eller	Viktigt eller mycket viktigt
Minska bilkörningen	3	5	30
Jämnare fördelning av resurser mellan fattiga och rika	2	2	34
Jämställdhet mellan män och kvinnor	0	2	36
Demokratiskt styre i alla länder *	2	5	30
Att varor produceras på ett sätt som är bra för miljön och hälsan	1	2	35
Internationella regler om miljö, jämställdhet och resursanvändning	0	3	35
Återvinning	2	4	32
Att vi i den rika delen av världen förändrar vår livsstil	4	9	25

* (n=37)

Eleverna fick i fråga 7 i enkäten ta ställning till olika alternativ och ange vilket de skulle välja bort först och vilket de skulle behålla längst om vi i framtiden blir tvungen att välja bort vissa saker på grund av brist på resurser och energi. Egen bil blev det alternativ som eleverna på skola B skulle välja bort sist medan eleverna på skola A prioriterade att äta kött.

Tabell 4. Eleverna ombads rangordna alternativ genom att skriva en etta för det de skulle välja bort först och en sexa för det de väljer bort sist. Värdet i tabellen har vi fått genom att addera elevernas rangordning av ett påstående och dividera med antalet elever. Om alla elever gett ett alternativ rangordningen 6 skulle värdet i tabellen vara 6.

	Skola A (n=18)	Skola B (n=20)
Egen bil	3,9	4,8
Långa varma duschar	3,1	3,5
Gå på Liseberg eller andra energislukande nöjesfält	1,8	2,0
Äta kött	4,8	4,5
Semesterresor med flyg	3,6	3,3
Att kunna köpa så mycket kläder jag vill	3,8	2,9

I elevenkäten fick eleverna i fråga 4 ta ställning till hur viktiga de ansåg att några samhälls- och miljöfrågor är för dem. Resultaten presenteras i tabell 5.

Tabell 5. Elevernas attityder till några samhälls- och miljöfrågor. (n=38).

	Oviktigt eller ganska oviktigt	Varken eller	Viktigt eller mycket viktigt
Att det finns ungdomsfullmäktige där du bor	17	11	10
Att kollektivtrafiken fungerar bra	3	4	31
Att politiker lyssnar till vad ungdomarna tycker	1	2	35
Att det finns grönområden och orörd natur att vistas i	1	6	31
Att hotade arter skyddas	2	5	31
Att alla barn i världen får gå i skola	0	1	37

En relativt stor andel 17/38 eleverna anser att det är oviktigt eller ganska oviktigt att det finns ett ungdomsfullmäktige där de bor. Många av eleverna ställer sig neutrala i frågan. Nästan alla elever (37/38) tycker att det är viktigt eller mycket viktigt att alla barn i världen får gå i skola.

Eleverna fick i fråga 4 ange om de tror att de kommer att rösta då de får rösträtt, 32/38 tror att de kommer att rösta. En elev uppgav att han/hon inte kommer att använda sin rösträtt och fem elever svarade att de kanske kommer att göra det.

I fråga fyra fick eleverna också ta ställning till om de var villiga att betala mer för en vara som garanterat inte var framställd med hjälp av barnarbete. På skola A uppgav 5/18 att de var villiga att betala mer, på skola B var 11/20 villiga att betala mer för varan. På skola A svarade en elev nej på frågan, på skola B var det två elever som svarade nej. Alternativet kanske valdes av 12/18 av eleverna på skola A och 7/20 av eleverna på skola B.

Eleverna fick i fråga 16 i enkäten ta ställning till om de skulle köpa ekologiska eller vanliga bananer i butiken då de var sugen på banan. 10/38 elever svarade att de skulle välja eko-banan, 12/38 att de skulle välja vanlig banan och 16/38 svarade att de inte visste vad de skulle välja.

Tabell 6. Tabellen visar andelen (%) elever i respektive skola som svarat att de använt sig av följande möjligheter för att påverka samhället.

	Skola A (n=18)	Skola B (n=20)
Handlat miljövänligt	22	65
Skrivit på protestlista	44	50
Demonstrerat	17	15
Varit aktiv i diskussionsgrupper på nätet	11	20
Samlat in pengar	33	75
Tagit kontakt med politiker eller andra som bestämmer	22	70
Skrivit insändare	50	10
Gått med i förening som försöker göra samhället bättre	11	20
Köpstrejk mot varor som tillverkats av barn i u-länder	5	0
Blivit medlem i politiskt ungdomsförbund	5	10
Deltagit i skolval	50	75

Tabellen ovan visar hur elevernas svar fördelar sig i frågan om vilka möjligheter till påverkan de använt sig av (fråga 5 i enkäten). På skola A har eleverna fått skriva insändare som en del av skolarbetet medan eleverna på skola B skrivit brev till personer i maktställning. Detta förklarar skillnaden mellan skolorna då det gäller dessa frågor. Resultatet ovan visar att eleverna på skola B generellt har utfört fler av de exempel på aktiva handlingar som nämns i tabellen.

För att få en bild av vilka faktorer som ligger bakom elevernas attityder och handlingsvilja har vi i fråga 3 i enkäten frågat eleverna om de hemma diskuterar samhällsfrågor, miljöfrågor och jämställdhet. Eleverna på skola B verkar diskutera, speciellt jämställdhet mer än eleverna på skolan A. Resultaten presenteras i tabell 7.

Tabell 7. Andelen (%) elever som aldrig, sällan eller ganska eller mycket ofta diskuterar följande ämnen hemma. (Skola A: n=18, Skola B: n=20).

	Aldrig		Sällan		Ganska eller mycket ofta	
	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B
samhällsfrågor	22	10	39	50	39	40
miljöfrågor	33	15	56	60	11	25
jämställdhet	39	15	61	65	0	20

Vi ville försöka ta reda på om eleverna i skolan fått diskutera frågor som kan knytas till hållbar utveckling. Därför valde vi att fråga eleverna om de fått diskutera för och nackdelar med olika sätt att producera el (fråga 9 i enkäten). Vi frågade även om de fått diskutera människors levnadsförhållanden i olika delar av världen så som orsaker till fattigdom och orättvisor (fråga 10 i enkäten).

Tabell 8. Tabellen visar andelen (%) elever som svarat i vilken mån de diskuterat följande frågor. (Skola A: n=18, Skola B: n=20)

	Inte alls eller lite		Ganska mycket eller mycket		Vet ej	
	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B
1. Diskuterat för och nackdelar med olika sätt att producera el	22	10	67	90	11	0
2. Diskutera orsaker till fattigdom och orättvisor i världen	55	20	39	65	6	15

Tabellen ovan visar att majoriteten av eleverna i båda klasserna anser att de ganska mycket eller mycket fått diskutera för och nackdelar gällande olika sätt att producera el. Gällande den andra frågan i tabellen har färre elever, än på fråga ett, svarat att det fått diskutera denna fråga ganska mycket eller mycket.

Vid genomgången av enkäterna upptäckte vi att eleverna på skola A i större grad har valt svarsalternativet ”vet ej” än eleverna på skola B. Därför har vi valt att redovisa även detta resultat då vi anser att det till viss del handlar om elevernas vilja till ställningstagande. I tabellen nedan redovisas antalet elever som svarat vet ej på de frågor där det alternativet finns med. Observera att punkt tre innehåller sju delfrågor.

Tabell 9. Tabellen anger antalet elever som angett svarsalternativet vet ej i enkäten.

	Skola A (n=18)	Skola B (n=20)
1. Diskuterat elproduktion	2	0
2. Diskuterat orsaker till fattigdom och orättvisor	1	3
3. Personers eller grupperns inflytande på skolan *	13	6
4. Påverka arbetssättet i undervisningen	3	1
5. Påverka undervisningens innehåll	5	2
6. Världens framtid	5	2
7. Köpa ekologisk banan eller vanlig	10	6
Summa	39	20

* Denna fråga innehöll 7 delfrågor, och därmed 7 möjligheter att svara vet ej.

Elevintervju

Tycker ni att vår livsstil passar ihop med hållbar utveckling?

Alla intervjugrupper visade att de känner omsorg om kommande generationer. Grupperna från skola B tog i sina svar upp att fattiga i andra delar av världen oskyldigt drabbas av hur vi lever här. De tre grupperna ur kategori 2 behövde mer stöd och fler följdfrågor från oss för att utveckla sina tankar. Eleverna i kategori 1 kunde prata mer fritt och haka på varandras resonemang. Ett exempel på detta ses i följande ordväxling mellan tre olika elever ur kategori 1.

Elev 1: ”Vi reser för mycket och bygger för många köpcentrum, klyftan mellan fattiga och rika blir bara större och större.”

Elev 2: ”Det händer bra saker också, många har börjat elda med pellets och använda fjärrvärme, fler och fler går bort från oljan.”

Elev 3: ”Det är inte bra det tempot vi håller nu.”

Elev 1: ”Vi köper för mycket mat. Vi slänger mat i onödan trots att andra behöver den.”

Elevernas dialog handlar om konsekvenser av vår livsstil men lyfter också fram aktuella lösningar och positiva tendenser. Eleverna i gruppen anser att medvetenheten i samhället rörande globala frågor har ökat.

Följande citat är ett exempel på detta. ”Rädda barnen och andra organisationer har startats och samlar in mycket pengar nu med galor och sånt. Mycket mera än för tio år sedan”. Med sitt resonemang visar eleverna att även de är medvetna om den globala dimensionen i hållbar utveckling.

Intervjugruppen visar också på insikter om att etiska ställningstaganden och en medvetenhet om att etiska dilemman och internationell solidaritet är viktiga för hållbar utveckling. ”Jag tror inte man har så jättebra samvete efteråt om man ser hur de i u-länderna har det. Det borde vara mer att få se hur det andra har det så att man inte är fast i sin egen bubbla”.

Elevgrupperna i kategori 2 skiljer sig från varandra så till vida att grupp A1 inte nämner vår livsstils globala konsekvenser. Gruppen visar däremot att de har kunskaper om vår livsstils inverkan på miljön och förändringar vi borde göra. Detta blir tydligt i följande ordväxling.

Elev 1: ”Vi flyger för mycket. Vi släpper ut avgaser i luften.”

Vi: Alternativ?

Elev 2: ”Man kan åka tåg eller buss.”

Elev 3: ”Alla tänker miljövänligt men det är få som bryr sig att verkligen ta bussen istället för bilen.”

Eleverna i grupp A1 diskuterar dock inte runt de olika livsstilsförändringarna de föreslår. Följande citat är även det ett exempel på detta. Elev 2 i citatet nedan vidareutvecklar inte resonemanget utan hänvisar i stället till varifrån kunskapen kommer.

Elev 1: ”Handla lokalt kan man göra.”

Elev 2: ”Vår lärare nämnde en gång att man ska handla lokalt.”

En annan grupp ur kategori två, grupp B2, visar att de tänker ur ett globalt perspektiv och nämner bland annat fattigdom. Eleverna i gruppen resonerar, i exemplet nedan, kring konsekvenser av vårt handlande och etiska dilemman i förhållande till världens fattiga.

Elev 1: ”Vi förstör ju miljön för dem [de fattiga] också.”

Elev 2: ”Försurade regn till exempel förstör ju deras sjöar och fiskar dör, det är ju mat. Deras mat försvinner, och *det är det vårt fel*, det är ju vi som kör bil.”

Elev 1: ”Det är ju inte deras fel, de har ju inte så många bilar.”

Eleverna i gruppen visar också att de kan värdera sin kunskap och ta ställning. En pojke för följande resonemang om elproduktion. ”Kärnkraften är inte så farlig för miljön, inte som olja och så, som påverkar miljön direkt. Kärnkraft kan vara bra för miljön. Så länge vi har allt under kontroll och så är det en bra energikälla, det blir ju inga utsläpp.”

Vad tycker du att man själv kan göra för att utvecklingen i världen ska bli mer hållbar?

Eleverna i kategori 1 nämner i sina svar alla tre dimensioner i hållbar utveckling. De för ett engagerat resonemang och diskuterar livligt med varandra. En av eleverna i gruppen verkade känna starkt för rättvisemärkning. Han berättade bland annat att han sålt rättvisemärkt frukt till grannarna i området. Det uppstod en diskussion om att handla lokalt producerade varor eller att handla rättvisemärkta produkter. Resonemanget handlade om de koldioxidutsläpp som uppkommer vid långa varutransporter i förhållande till nyttan som småbrukare i u-länderna har av att sälja sina varor på den europeiska marknaden.

Eleverna i kategori ett pratade om kollektivtrafik, husuppvärmning, köpa mindre halvfabrikat och miljöbilar. I diskussionen kom det fram att alla elevers familjer har fadderbarn i andra länder.

Alla i gruppen var överens om att detta lärt dem mycket om barns situation i andra delar av världen. Det framgick att en elevs pappa var politiskt aktiv i miljöpartiet och att de därför diskuterade mycket politik hemma. En elev sa att hon var medlem i Greenpeace och att hon på så sätt kan vara med och påverka. Eleven var också aktiv i ungdomsfullmäktige och i lagrådet.

Eleverna i kategori 2 associerade här, precis som i den första intervjufrågan, främst till miljöfrågor. ”Ta bussen istället för bilen. Stänga av vattnet när man duschar och så”. En elev i grupp A2 nämner att man kan köpa rättvisemärkta varor ”så att människor behandlas bra”. Eleverna i grupp A2 kom också med flera egna idéer till lösningar på miljöproblemen. Ett av förslagen handlade om att det till affären kunde gå speciella bussar där passagerarna kunde ta med kundvagnen för att slippa ta bilen när de handlar.

Har du gjort något som du tror att bidrar till en hållbar utveckling?

Eleverna i grupp B1 och B2 har i samband med ett skolprojekt om klimatförändringen fått skriva brev till personer de anser har makt att påverka. Detta är något som båda grupperna berättar om i intervjun. ”Vi skrev till han [Göran] Persson och vi fick svar”, sa en elev stolt. En annan elev i gruppen berättade att han skrivit till Volvo och föreslog att de skulle börja tillverka små bilar som drar mindre bränsle. ”Det har inte gått igenom men de kanske tänker på det”, sade eleven med hopp och tillförsikt i rösten. Vi fick båda en känsla av att han den dag Volvo börjar tillverka små bränslesnåla bilar kommer att ta åt sig en del av äran. Det hördes på eleverna att de tyckte att det var roligt att kunna påverka, speciellt märkbart var detta hos de elever som fått svar på sina brev. Ett annat exempel är eleven som är medlem i Greenpeace. ”Vi i Greenpeace skrev brev till Mc Donalds om att de inte skulle odla sitt foder [sojabönor till nötboskap] i regnskogen. Det gick igenom och nu har de slutat med det. Det är kul. Fast vi var många känner man sig delaktig”.

Eleverna i grupp A2, B1 och B2 gav även många exempel på saker de gör i sin vardag. En pojke berättar att han åker buss i stället för att åka bil med föräldrarna till skolan. En flicka säger att hon cyklar till bussen, även om det regnar. I grupp A2 berättar en pojke att ”TV:n ska du inte stänga av med kontrollen, då står den på i stand by och då drar den el. Man ska stänga av på knappen där framme. [...] Det säger jag alltid till mina föräldrar”. Eleverna i grupp A2 och B2 ger här uttryck för att de i sin vardag utför en hel del aktiva handlingar. När det gäller denna typ av vardagshandlingar kan vi inte se någon direkt skillnad mellan grupperna A2 och B2 från kategori 2 och gruppen från kategori 1

Eleverna i grupp A1 hade svårt att komma på något att säga. En flicka sa [att man gör] ”inget särskilt egentligen, det är ju sådana här vardagssaker. Släcka ljuset när man går ut rummet och så. Inget såhär större”. En annan i gruppen instämde och en uppgav att han i alla fall försökte tänka på det.

Tycker ni själva att ni har ett intresse för miljö- och samhällsfrågor?

I tre av de fyra grupper vi intervjuade uttrycker en majoritet av eleverna att de har ett intresse för dessa frågor. Grupp A1 skiljde sig något från de övriga grupperna. En av eleverna i gruppen uttrycker ett intresse för miljöfrågor men får inget medhåll från de övriga. Då man jämför skolorna kan man se skillnader i hur eleverna uttrycker sitt intresse. Eleverna på skola B svarar ett självklart ”ja” på frågan om de har ett intresse för samhälls- och miljöfrågor.

En pojke uttrycker sitt intresse så här "[jag är intresserad av] utvecklingen och så, man måste ju ta nästa steg efter oljan. Det är under våran generation antagligen den tar slut och då måste vi ju göra något åt det".

På skola A är eleverna lite mer försiktiga i sitt ställningstagande. En pojke svarar så här "nej, inte nu men jag kommer nog att få det [intresse]. Sopsortering och så kommer jag nog att börja med". Senare säger samma elev att han vid nästa val kommer att rösta på miljöpartiet och att han vill att hans barn skall få växa upp i en ren miljö. Han säger också att han "röstade på miljöpartiet i skolvalet". Eleverna i skola B är mer medvetna än eleverna på skola A om varifrån deras intresse kommer, familjen nämns av flera elever, liksom lärare och skolan.

Är det bra att man i skolan får diskutera vad som är rätt och fel?

Alla grupperna var överens om att det är bra att man i skolan får diskutera etiska och moraliska ställningstaganden.

Grupp A1: "Det blir lättare när man blir äldre."

Grupp A2: "Ja, man lär sig uttrycka sina åsikter och man kan säga till när det blir fel och så."

Grupp A2: "Man får ju reda på mer fakta och då inser man att det inte var så [som man tyckte] ändå. Då byter man åsikt."

Grupp B1: "Man får insikter i hur det är, man får nya tankar."

Grupp B2: "Ja, man lär ju sig vad som är bäst, om man börjar [arbeta] i en bransch till exempel så vet man vad som är bäst för miljön."

På skola A verkar eleverna inte haft så många muntliga diskussioner i klassrummet, de har i stället fått lämna in skriftliga argumentationer angående till exempel dödsstraff, trafficking och för och nackdelar med olika sätt att producera el.

Vad betyder naturen för dig?

Eleverna i grupp A2, B1 och B2 har alla övervägande positiv natursyn. Följande citat belyser detta.

Grupp B1: "Djuren behöver ju skogen och jag gillar djur."

"Vi åker pulka och skidor i skogen och vi är ofta ute med hunden."

Grupp B2: "Jag är uppe hos min farmor på somrarna och det är väldigt roligt att bada, det är ju inte så kul om det ligger en massa oljeutsläpp och så om man ska bada."

Grupp A2: "Vi campar i husvagn. Det är ju ofta i skogen, alltså campingarna ligger med natur runt sig".
"Man kan fiska och så."

"Ja, och gå runt i skogen, det gör vi alltid, vi går en promenad nästan varje dag [under campingsemestern]."

Eleverna i grupp A1 hade en annan uppfattning om vad naturen betyder för dem. Ingen av eleverna tog upp någon positiv upplevelse de varit med om i naturen.

Elev 1: "Nä, [naturen betyder] inte så mycket. Jag tycker mest att djuren bor i naturen."

Elev 2: "Asså, jag går ut med mina kompisar och så, men jag tycker det är tråkigt. Jag gillar inte naturen och så."

Två av grupperna (B2 och A2) pratade om nyttan av naturen. I båda grupperna nämndes skogens roll som producent av syre upptagare av koldioxid.

Grupp B2: "Träden producerar ju syre och så, utan träd blir det ju inget syre om man säger så."

Grupp A2: "Det betyder, liksom för vad heter det, växthuseffekten, som dom håller på och skövlar ner regnskogen. Det påverkar ju hela världen, just regnskogen, så det är viktigt att den är kvar. Men det inser ju inte vissa idioter."

Vad tänker ni på då ni ser bilden?

Sist i intervjun visade vi en bild som föreställer barn och ungdomar i ett slumområde i Soweto i Sydafrika. Vi frågade vad eleverna tänkte på då de såg bilden och vilka drömmar de tror att barnen och ungdomarna på bilden har. Eleverna reagerade på ungefär samma sätt på bilden. Här är exempel på några av de första spontana kommentarerna.

Grupp B2: ”De som har det svårt är tacksamma för vad de får.”

Grupp A1: ”Fattigdom, kanske.”

Grupp A1: ”De ser lyckliga ut.”

Grupp B1: ”Man kan vara glad även om man inte är rik.”

Grupp A2: ”De har det inte lika bra [som oss]. Om man tittar på huset är det stor skillnad, de har ju inte ens fönster.”

Då det gäller vilka drömmar eleverna tror att barnen har, var det flera som nämnde skola och utbildning. Eleverna pratade också om vad en utbildning och skolgång kan ha för betydelse för barnen på bilden. En utbildning betyder att man kan få ett jobb och kunna försörja sig själv. ”De kanske drömmer om att få klara sig själva, nu kanske de får skänkta kläder. Det är just det, känslan av att kunna köpa kläder åt sig själv, utan hjälp av andra. Det är ju lite så som våra drömmar också är, man vill klara sig själv utan hjälp av andra.”

Vi frågade vad eleverna tror att de har gemensamt med barnen och ungdomarna på bilden. Svaren från de olika grupperna hade samma innebörd och kan sammanfattas i följande citat. ”Vänner och familj är både vi och de glada för.”

Sammanfattning

Enkätsvaren visar att majoriteten av eleverna anser att saker som jämnare resursfördelning, jämställdhet, internationella regler om miljö, jämställdhet och resursanvändning är viktiga eller mycket viktiga för att uppnå hållbar utveckling. Det påstående som skiljer sig något är påståendet om vi i den rika delen av världen bör ändra vår livsstil. Eleverna i skola B som har ett upptagningsområde från landsbygden värderade att ha egen bil högre än eleverna på skola A med ett mer urbant upptagningsområde. Eleverna på båda skolorna angav att de först skulle välja bort att gå på Liseberg eller andra energislukande nöjesfält för att spara energi.

Vi frågade i enkäten hur viktiga olika samhälls- och miljöfrågor är för eleverna. Största delen av eleverna ansåg att frågorna var viktiga. Ett undantag är dock frågan om ungdomsfullmäktige. Endast 24 % (9/38) ansåg att det var viktigt eller mycket viktigt att det finns ett ungdomsfullmäktige där de bor. Många av eleverna ställer sig också neutrala i frågan.

Enkäten visar att det är få elever som gjort ett aktivt val genom att gå med i föreningar eller politiskt ungdomsförbund. De påverkningsmöjligheter som de flesta elever använt sig av är samlat in pengar, skrivit på protestlista, deltagit i skolvalet, skrivit insändare och tagit kontakt med politiker eller andra som bestämmer. I intervjun kom det fram att eleverna på skola A har fått skriva insändare i samband med skolarbete och att eleverna på skola B fått ta kontakt med personer i maktställning. Klart fler uppger att de har handlat miljövänligt på skola B än på skola A.

Eleverna på skola A verkar diskutera samhälls- och miljöfrågor i mindre utsträckning än elever i skola B, detta gäller både i skolan och hemma. I intervjuerna fann vi att eleverna på skola B var medvetna om sitt intresse för miljö- och samhällsfrågor och varifrån detta intresse kan tänkas komma.

Både enkäterna och intervjuerna visar att eleverna inte står neutrala till miljö- och samhällsfrågor. Detta syns bland annat i att alternativet ”varken eller” inte valts genomgående av någon elev. Under intervjuerna framgår att eleverna är medvetna om vissa samhälls- och miljöproblem men att graden av aktivt ställningstagande och engagemang i dessa frågor varierar från individ till individ.

Enkätsvaren visar att det är fler elever på skola A än på skola B som inte vill eller kan ta ställning i olika frågor och därmed har fyllt i svarsalternativet, vet ej. På basen av intervjuerna kan vi också dra slutsatsen att eleverna på skola A generellt är mer vaga i sitt ställningstagande.

Eleverna ger i intervjuerna uttryck för att det är roligt att kunna påverka samhällsutvecklingen, speciellt utmärkande var detta för de elever som sett resultat av sina ansträngningar eller fått respons på vad de gjort. Många elever visar i intervjuerna att de har ett vardagligt engagemang för miljö- och samhällsfrågor. Detta trots att de inte alltid uttryckte ett medvetet intresse för dessa frågor.

Eleverna uttrycker i intervjun att de tycker att det är viktigt att man får diskutera etiska och moraliska frågor i skolan. Eleverna tror att de kan ha nytta av detta i framtiden. De anser att det är viktigt att kunna uttrycka sin åsikt så att man påpeka orättvisor och felaktigheter. Diskussioner om etiska och moraliska dilemman ger också enligt eleverna nya insikter och kunskaper. Eleverna vi intervjuade uttrycker omsorg om barnen och ungdomarna på bilden vi visade. De visade också förståelse för att ungdomarna på bilden kan ha samma drömmar som de själva.

Eleverna ur tre av intervjugrupporna (A2, B1 och B2) uttrycker att de har en positiv syn på naturen och flera elever verkar tycka om att vistas i naturen. Eleverna i grupp A1 har en mer negativ natursyn.

5.4. Elevinflytande

Elevenkät

Eleverna fick i fråga 11 i enkäten svara på hur stort inflytande de tror att olika personer eller grupper har på sin skola. Större andel eleverna på skola A, anser att elevernas och elevrådets inflytande på skolan är ganska eller mycket stort, än eleverna på skola B. Majoriteten av eleverna på skola B anser att rektor och lärare har ganska eller mycket stort inflytande. Det samma gäller för skola A men i jämförelse med skola B är andelen elever dessa svarsalternativ lägre. Eleverna på bägge skolorna anser att föräldrarna har lite eller saknar inflytande. Svaren presenteras i följande tabell.

Tabell 10. Inflytande på skolan. Resultaten anges i procent. (Skola A: n=18, Skola B: n=20)

	Inget alls eller lite		Ganska eller mycket stort		Vet ej	
	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B
rektor	17	25	67	75	17	0
politiker	33	30	44	65	22	5
elever	39	65	56	35	6	0
lärare	39	15	56	80	6	5
elevråd	33	65	61	35	6	0
föräldrar	78	60	17	30	6	10
ungdomsfullmäktige	44	30	44	60	11	10

I fråga 12 i enkäten fick alla elever uppge hur mycket de tycker att de kan påverka undervisningen i skolan. På skola A verkar elevernas åsikter gå isär i högre grad än på skola B. Då eleverna svarat på frågan är alternativet lite det enskilda alternativ som valts av flest elever. Eleverna på skolan B har valt alternativet lite i högre grad än eleverna på skola A. Alternativet vet ej har valts av fler elever på skola A än på skola B.

Tabell 11. Hur mycket kan du påverka undervisningen? Resultaten anges i procent. (Skola A: n=18, Skola B: n=20)

	Inget		Lite		Ganska mycket		Mycket		Vet ej	
	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B	Skola A	Skola B
Arbetsätt	17	10	28	45	28	30	11	10	17	5
Innehåll	17	20	39	60	17	10	0	0	28	10

I fråga 8 i enkäten fick eleverna svara på i vilka situationer de uttrycker sina åsikter i klassrummet. Eleverna fick välja ett eller flera alternativ som de tyckte passar in på dem.

Tabell 12. Eleverna fick svara på om de uttrycker sina åsikter i klassrummet. De fick kryssa i flera av alternativen. Resultaten anges i procent.

	Skola A (n=18)	Skola B (n=20)
Jag gör det under diskussioner som rör det som läraren undervisar om	50	70
Jag gör det under klassråd	44	50
Jag gör det inför gruppen vid grupparbeten	78	75
Jag uttrycker sällan egna åsikter men svarar på faktafrågor	28	20
Jag säger sällan något inför klassen	22	10

Resultaten i tabellen ovan visar inga markanta skillnader mellan de två undersökta klasserna. Det är dock angeläget att notera att endast hälften av eleverna på skola A anger att de uttrycker sina åsikter under diskussioner som rör det läraren undervisar om. Den motsvarande siffran är 70 % (14/20) på skola B.

Elevintervju

Hur fungerar elevdemokratien på er skola?

I svaren kunde vi upptäcka skillnader mellan skolorna. Eleverna på skola A hade arbetat för att få mer mat i bamba, detta var något som togs upp av båda grupperna. Elevernas frustration och besvikelse över hur de blivit bemötta märktes tydligt. Skolledningen hade givit eleverna besked om att en förändring skett men eleverna kunde inte märka någon skillnad, maten räckte fortfarande inte till alla. ”De säger att det är fixat men vi märker inget, köttbullarna är fler men de är mindre.” En elev i grupp A1 ger uttryck för frustrationen ”man gjorde så mycket och så hände ingenting”. Eleverna i grupp A2 berättar att de också försökt ordna en volleyboll turnering men att ingen av lärarna tagit sig tid att hjälpa till trots att eleverna ”bokade sal och allt”. Eleverna på skola A tycker att elevrådet borde bli mer synligt.

Elev 1: ”Det verkar inte hända någonting, inte nu längre, jag vet inte ens om de har några möten längre.”

Elev 2: ”Vi har ju inte tagit upp någonting nu.”

Elev 1: ”Men de borde fortfarande meddela oss om vad som händer och så, för det är väl andra klasser som säger saker.”

På skola B hade eleverna en mer positiv syn på elevernas inflytande. En av eleverna i grupp B1 berättar att hon sitter i lagrådet och i ungdomsfullmäktige, ”jag tycker att vi har ganska mycket inflytande, de tar oss på allvar”. Eleverna i grupp B2 berättar om att lagrådet försökt förbättra elevernas uppehållsrum men att detta inte blivit så bra då lagrådet inte har så mycket pengar. Eleverna förklarar att pengarna gått till att köpa bärbara datorer i stället. Det föreföll som om eleverna förstod och godtog den ekonomiska begränsningen. Lagrådets verksamhet verkar på skola B vara mer synlig för eleverna i klassen.

Elev 1: ”Vi har ju J och S som är med i lagrådet.”

Elev 2: ”Vi kan säga till dem om det är något vi vill att de ska ta upp i lagrådet.”

Lyssnar lärarna till era åsikter?

På frågan om lärarna lyssnar på elevernas åsikter och synpunkter är grupperna relativt eniga. Eleverna uppfattar att lärarna kanske lyssnar men, ”de har planerat allt i förväg, om vi försöker ändra något är det som om hela planen raseras”. Eleven fortsätter dock med att berätta att de i ett ämne får vara med och påverka planeringen. Vi frågade eleverna om de skulle vilja vara med och planera mer än nu. Eleverna ville ha större inflytande över planeringen, till exempel redovisningsmetoder, men ”de [lärarna] måste nog ta lite ställning själva också så att det blir uppstyrt”.

Respekteras allas åsikter i klassrummet?

Precis som i föregående fråga verkar här finnas en skillnad mellan klasserna. I klassen på skolan B verkade alla elever vi intervjuade anse att man respekterar varandras åsikter i klassen. I klassen på skola A verkade relationerna mellan eleverna vara mer komplicerade. Följande dialog utspelade sig i grupp A1.

Elev 1: ”Vi är olika personer i klassen alla tar allting olika.”

Vi: ”Blir det lätt konflikter i ert klassrum?”

Elev 2: ”Nej.”

Elev 1: ”Ja, vi blir lite småsura på varandra. Att det händer allvarliga bråk, det brukar aldrig ske.”

Även eleverna i grupp A2 tar upp att det ganska lätt verkar uppstå mindre konflikter i klassrummet. En elev tar upp en konflikt som nyligen inträffat i klassen. Gruppen uppehåller sig vid att samtala och diskutera runt denna konflikt en längre stund. De visar god förståelse för de olika åsikterna som finns i klassen. De ger också uttryck för att många kanske drar sig för att säga vad de tycker och tänker.

Vi: ”Aktar man sig för vad man säger?”

Elev 1: ”Ja, det kan bli för hett ibland.”

Elev 2: ”Då skiter nog ganska många i det [att säga något]”.

Under samtalet om huruvida det är bra att diskutera rätt och fel kom eleverna i grupp A2 in på att det kan vara svårt att uttrycka sin åsikt i klassrummet.

Elev 1: ”Grejen är den att man måste våga, alla vågar ju inte. Det är många som tänker, jag säger nog inget för tänk om dom slår mig sen.”

Elev 2: ”Väld är ju vanligt på skolan, inte bara här, alla skolor, för att nån har en annan åsikt.”

Elev 1: ”Det är ju ändå dumt, man måste ju ändå få tycka och tänka som man vill.”

Elev 2: ”Det är väl rätt att göra det i Sverige, att tycka och tänka som man vill?”

Vi: ”Ja, man får tycka och tänka som man vill.”

Elev 2: ”Man får ju inte trakassera nån eller så.”

Etiska frågor är viktiga för eleverna i gruppen, en elev säger ”[att] man ska säga till då folk gör fel, att man inte kan behandla folk hur man vill och göra vad man vill, det finns flera människor”.

Sammanfattning

Enkätsvaren visar på att fler elever på skola A än på skola B tycker att elever och elevråd har ganska eller mycket stort inflytande på skolan. Elevsvaren på skola B visar att många elever tycker att rektor och lärare har ganska eller mycket stort inflytande. Detta resultat förvånar oss då de grupper vi intervjuat från skola A varit kritiska till elevrådet och dess verksamhet. I intervjun uttrycker däremot grupperna från skola B en positiv syn på elevrådets verksamhet.

På skola B ansåg 45 % att de kunde påverka undervisningsmetod och 60 % att de kunde påverka undervisningens innehåll, till en liten grad. Svaren från eleverna på skola A var mer jämt spridda över de olika alternativen från inte alls till mycket och vet ej.

Våra resultat visar att eleverna på skola A i lägre grad än på skola B uttrycker sina åsikter i samband med diskussioner som rör undervisningen. Detta förhållande gäller även under klassråd. Över 75 % av eleverna på båda skolorna anger att de uttrycker sina åsikter inför gruppen vid grupparbeten. Under intervjun uttrycker eleverna i skola A att diskussionen i klassrummet ibland kan bli för het och att man därför kanske undviker att säga sin åsikt. Eleverna på skola B säger i intervjun att de tror att alla åsikter respekteras i klassrummet.

I intervjun frågade vi om eleverna uppfattar att lärarna lyssnar på deras åsikter och synpunkter. Eleverna tyckte i allmänhet att lärarna lyssnade på dem men att deras inflytande var begränsat eftersom planeringen redan var gjord. En lärare som arbetar efter målbeskrivning tre i lärarenkäten, där elevinflytande betonas, nämns av eleverna under intervjun. Eleverna uttrycker att de på hennes lektioner får vara med och påverka.

5.5 Vad säger lärarna om sin egen undervisning och sina intentioner

Lärarenkät

I lärarenkäten fick lärarna ta ställning till tre målbeskrivningar av vad som betonas i deras undervisning. Målbeskrivningarna lyder som följer:

I. Det är viktigt att eleverna uppfyller kunskapsmålen enligt kursplan. Eleverna ska få tillgång till kunskapsproblem genom vetenskaplig fakta. Undervisningen ska förmedla beständiga kunskaper som utgör en gemensam referensram för alla samhällsmedborgare. Undervisningsinnehållet och metod bestäms utifrån kursplanens uppnåendemål. Genom förmedling av vetenskapligt belagd kunskap förbereds eleverna för att leva och verka i samhället.

II. Eleverna ska känna sig delaktiga och få framföra sina åsikter i undervisningen. Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar bra värderingar och förmåga att ta ett personligt ansvar. Det är viktigt att eleverna får diskutera olika handlingsalternativ och konsekvenser för att lära sig fatta bra beslut. Detta skapar förutsättningar för en god livskvalitet och förbereder dem att verka för en god samhällsutveckling.

III. Elevinflytande är viktigt då undervisningsinnehåll och metod ska bestämmas. Eleverna ska vara delaktiga i demokratiska samtal där de aktivt och kritiskt tar ställning i olika frågor. Det är viktigt att ta in lokala och globala perspektiv samt samspel mellan dessa i undervisningen. Viktigt är också att undervisningen hamnar på en individ-, grupp- och samhällsnivå där relationen mellan levnadsvanor och samhällsutveckling lyfts fram.

Flera av lärarna hade markerat fler än ett alternativ. Detta beror förmodligen på att alternativen inte helt utesluter varandra.

Detta stöds av följande citat av lärare som markerat två alternativ. ”Det är en kombination. Undervisningen är något komplext och alla bitar skall finnas med, den sista tar jag kanske med minst dock”. En lärare som markerat de båda sista alternativen skrev att ”båda är lika viktiga för mig”.

Sju lärare har svarat att alternativ två passar bäst in på deras undervisning, två lärare har valt alternativ två i kombination med alternativ tre och en lärare alternativ två i kombination med alternativ ett. En lärare har inte valt något alternativ. Av de lärare som svarat har med andra ord alla (utom den lärare som inte gjort något val) valt alternativ två ensamt eller i kombination med ett annat alternativ.

En av lärarna nämnde i sitt enkätsvar att hon medvetet har hållbar utveckling som intention med sitt arbete. ”Jag tror att våran organisation (schemamässiga – när elever läser så ämnesuppdelat) gör att de övergripande perspektiven lätt kan falla mellan stolarna. Man måste ta på sitt eget ansvar att få med dem. Jag jobbar dock själv på att utgå mer och mer från helheter och vill se allt jag gör ur ett hållbar utvecklingsperspektiv”.

Fråga 1 i lärarenkäten (se bilaga 2) berör i vilken mån lärarna ansåg sig ta upp de dimensioner som ingår i hållbar utveckling.

Tabell 2. Tabellen visar i vilken grad lärarna tar upp övergripande perspektiv. (n=11)

	Inte alls	Lite	Ganska mycket	Mycket
Jämställdhet	0	4	8	0
Demokrati	0	5	5	1
Globala sammanhang	0	7	4	1
Miljö	0	4	3	4
Etiska dilemman	1	4	6	0

En följdfråga (fråga 2 i enkäten) var om lärarna skulle vilja ta upp något av perspektiven i högre grad än vad de gör nu. Då vi jämför dessa resultat med resultaten från föregående fråga framgick att de flesta lärarna skulle vilja ta upp de perspektiv som de idag tar upp lite eller inte alls i högre grad. Några lärare svarar att de skulle vilja ta upp alla perspektiven mer.

Svaren på fråga 3 i enkäten tyder på att lärarna upplever att det finns hinder för att de skall kunna förverkliga de intentioner de har med undervisningen för hållbar utveckling. Vi har delat in hindren i fyra kategorier, organisatoriska, kunskapsmässiga, ämnesspecifika och tidsmässiga hinder. Tidsbrist nämns av flest lärare, följt av kunskapsmässiga hinder. Ämnesspecifika hinder nämns av en lärare. På basen av vårt begränsade material kan vi inte dra några slutsatser om eventuella skillnader mellan skolorna.

Organisatoriska orsaker till att intentionerna inte förverkligas är att det inom skolan som organisation finns en brist på kommunikation och samordning. Detta stöds av följande citat. ”Jämställdheten är lätt att glömma då det är ett övergripande perspektiv och inte ämnesspecifikt. Organisationen gör [...] att man får jobba hårt för att lyckas – tiden blir liksom knapp om varje ämne för sig skall göra alla bitar. Vi måste samordna oss mer för att lyckas fullt ut”. En lärare skriver att han skulle vilja ta upp miljöperspektivet mer men att han ”tänkt att NO - undervisningen tar hand om det”. Liknande tankar återfinns hos en lärare som skriver att de ”etiska dilemmana till lite för stor del hamnat under tillsammans-ämnet (livskunskap)”.

Kunskapsbrist som ett hinder för att ta upp övergripande perspektiv som ingår i hållbar utveckling tas i enkäten upp av flera lärare. En SO lärare uppger att han skulle vilja lyfta fram miljöperspektivet mer men anger kunskapsbrist som orsak till varför han inte gjort det. En lärare som undervisar i NO skriver att hon i högre grad skulle vilja ta upp ett samhällsperspektiv i sin undervisning men upplever att hon saknar kompetens för detta.

En lärare som undervisar i SO skriver att han skulle vilja belysa jämställdhet mer i sitt undervisningsstoff men att han saknar ”fler kvinnliga förebilder för att balansera all gubbar i världen och genom historien. Mer kvinnor i stoffet”. Detta tolkar vi som ett ämnesspecifikt problem eftersom han upplever att undervisningsstoffets brist på jämställdhet hindrar.

Tidsbrist som hinder stöds av följande citat, ”[det är] svårt att hinna med allt och få tid att utveckla uppgifterna”. ”Det är mycket man skall ha med i sin undervisning, många faktorer att ta hänsyn till. Allt får inte alltid plats och det är inte alltid man har tid att hålla alla bollar i luften samtidigt”.

Av lärarna i det undersökta lärarlaget på skola A svarar en lärare (1/4) att den erbjudits fortbildning i hur ekonomiska, sociala och ekologiska perspektiv kan integreras i undervisningen, två lärare svarade nej, en lärare har valt alternativet vet ej. På skola B svarar 2/7 att de erbjudits sådan fortbildning, tre svarar nej och två är osäkra.

Resultat från fråga 7 i lärarenkäten visar att alla lärare som svarat på enkäten deltagit i ämnesöverskridande teman eller projekt. På skola A svarar en (1/4) lärare att de arbetat ämnesöverskridande flera gånger per termin medan 4 av 7 lärare på skola B uppger att de gjort det. Om man tittar på de ämneskombinationer som förekommit i samarbetsprojekten är svenska det ämne som förekommer i de flesta av de samarbetsprojekt lärarna nämner. SO förekommer i 8 av 11 beskrivna projekt, NO ingår i sju projekt och praktisk-estetiska ämnen i fyra.

Sammanfattning

Då vi sammanställt resultaten kan vi se att färre lärare verkar utgå från alternativ III i målbeskrivningarna på skola A än på skola B. En av lärarna som svarat på enkäten och är verksam på skola B, nämner att hon uttryckligen arbetar ur ett hållbar utvecklingsperspektiv. Många lärare arbetar med de övergripande perspektiven men ur enkätsvaren framgår att de också upplever hinder och svårigheter i arbetet med de övergripande perspektiven. Vi har delat in hindren i fyra kategorier, organisatoriska, kunskapsmässiga, ämnesspecifika och tidsmässiga hinder.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer vi att analysera tillförlitligheten av vår forskningsmetod. Vi kommer att kritiskt granska undersökningens validitet, reliabilitet, bortfall och etiska överväganden.

6.1.1. Validitet

Som tidigare nämnt gjorde vi en pilotstudie av elevenkäten. Ett syfte med pilotstudien var också att öka elevenkätens validitet. För information om genomförandet av pilotstudien se metodavsnittet sidan 20. Då vi genomfört den slutgiltiga versionen av enkäten i båda klasserna upptäckte vi i efterhand ett fel i fråga 16 som minskar frågans validitet. Vi frågade om eleven skulle köpa ekologisk eller vanlig banan. Vår avsikt var att mäta om eleven var villig eller inte att betala mer för en ekologiskt odlad banan, men vi hade glömt att sätta ut prisuppgiften. På grund av detta kan vi inte avgöra vilken roll priset spelar för köpbeslutet. Detta är dock ingen avgörande fråga i vår undersökning. I fråga 7 i elevenkäten fick eleverna ta ställning till olika alternativ och ange vilket de skulle välja bort först och vilket de skulle behålla längst om vi i framtiden blir tvungen att välja bort vissa saker på grund av brist på resurser och energi. Man kan rikta kritik mot det alternativ som majoriteten av eleverna först angav att de skulle välja bort. Svartalernativet löd ”gå på Liseberg eller andra energislukande nöjesfält”. På grund av att vi använt ”brist på energi” i vår frågeformulering och ordet ”energislukande” i svartalernativet kan man anta att detta kan ha påverkat många elever indirekt eller direkt. Vilket kan ha medfört att de påverkats att välja bort detta svartalernativ framför andra svartalernativ. Vi anser därmed att detta sänker svartalernativets validitet.

Utifrån elevenkäten delade vi in eleverna i kategorier för att bilda olika intervjugrupper. Eleverna delades in på basen av intresse och handlingsvilja. Vi upplever att de elever som vi valde ut för intervjuerna hade det intresse och visade den handlingsvilja som vi förväntade oss utifrån kategoriindelningen. Detta kan ses som ett mått på att validiteten i vår enkätundersökning är god. Detta understöds också av att våra ytterligheter i kategoriindelningen, det vill säga stort intresse respektive mycket litet intresse, samlade få elever medan mellangruppen blev stor. Elevernas attityder följer alltså en normalfördelningskurva.

Vi anser att frågorna i lärarenkäten ringar in de frågeställningar vi önskade undersöka. Vi anser att enkätens validitet är god.

6.1.2. Reliabilitet

Både i lärar- och elevenkät har vi delvis använt oss av liknande frågor som använts i tidigare, större undersökningar. Fråga fem i elevenkäten som handlar om ungas möjligheter att påverka samhället, liknar en fråga som används i den nationella utvärderingen av skolan 2003 (Oscarsson 2005, s.72). Våra resultat samstämmer relativt väl med denna undersökning vilket tyder på att reliabiliteten är god. Den största skillnaden mellan vår undersökning och den nationella undersökningen finns på frågan om eleverna tagit kontakt med politiker eller andra som bestämmer och frågan om eleverna skrivit insändare. Detta kan förklaras med att de skolor vi valt att undersöka har använt sig av insändare och brev till personer i maktställning som en del av skolarbetet. Vi kan även se en skillnad i resultatet i frågan om eleverna samlat in pengar till någon organisation. Våra elever har svarat ja i högre grad än i den nationella undersökningen, detta kan bero på att vi förtydligade frågan med ett exempel. Vi använde exemplet att sälja majblommor.

Då vi utformade lärarenkäten tog vi intryck av skolverkets utvärdering av miljöundervisningen i skolan. I fråga fyra i enkäten fick lärarna välja mellan tre målbeskrivningar som passade bäst in på deras undervisning. I skolverkets undersökning (Skolverket 2002, s.169-171) har de utformat målbeskrivningar gällande skolans miljöundervisning. Vi har tagit intryck av dessa målbeskrivningar men formulerat våra målbeskrivningar så att de täcker ett större perspektiv. Vårt resultat är jämförbart med skolverkets resultat. Detta anser vi vara ett tecken på att reliabiliteten är god.

Vår undersökning omfattar ett mycket begränsat urval av lärare och elever. Vi har endast undersökt två klasser och de två arbetslag som arbetar med dessa elever. Vi anser därför att våra resultat inte direkt kan generaliseras. Däremot kan det ses som ett exempel på hur det kan se ut på en del skolor i Sverige.

6.1.3. Bortfall

I klassen från skola A var 3 av 21 frånvarande och på skola B var 8 av 28 elever frånvarande vid undersökningstillfället. Alla som närvarade vid undersökningstillfället svarade på enkäten. Vi tror inte att detta bortfall påverkar undersökningens validitet och reliabilitet eftersom bortfallet i huvudsak verkar bero på sjukfrånvaro. 4 av 9 lärare på skola A och 7 av 12 lärare på skola B besvarade lärarenkäten som skickades via e-post. Bortfallet kan troligen förklaras genom den stora arbetsbördan lärarna upplever inför terminsslutet. En viss del av det relativt stora bortfallet skulle också kunna bero på att lärarenkäten inte var anonym. Det låga deltagandet kan påverka helhetsbilden av lärolagets arbete. Vi har dock till viss del kunnat kompensera detta genom samtal med en lärare från respektive arbetslag.

6.1.4. Kritik

Det går att rikta kritik mot att det kan vara svårt att undersöka vilja till aktiv handling utan att det blir spekulativt och hypotetiskt. Detta har vi försökt undvika genom att ställa frågor som berör faktiska handlingar som eleverna har utfört. I vår kategoriindelning satte vi störst vikt vid just denna fråga och använde de mer hypotetiska frågorna som ett stöd och komplement. I intervjun fick eleverna möjlighet på ett friare sätt prata om sina attityder och värderingar. Då framkom det tydligare att eleverna hade en egen vilja till aktiva handlingar som befrämjar hållbar utveckling. Under intervjun kunde vi även skilja mellan handlingar styrda av elevernas egen vilja eller om de var styrda av yttre påverkan till exempel att mamma säger att man ska släcka lampan efter sig och källsortera. Vi anser därför att vi kan dra vissa slutsatser om elevernas handlingsvilja.

Ingen av oss har tidigare någon större erfarenhet av intervjusituationer och vår bristande erfarenhet kan ha påverkat framför allt den första intervjun. Vi upplevde att den gruppen var relativt svår att intervjua. Vi har delvis svårt att avgöra vad som berodde på vår oerfarenhet och vad som berodde på gruppens sammansättning. Den kritik vi vill rikta mot oss själva är att intervjun innehöll fler följdfrågor och ledande frågor än de övriga intervjuerna.

Fråga fyra i lärarenkäten, gällande målbeskrivningen, kan kritiseras för att svarsalternativen inte fullständigt utesluter varandra. Vi tror ändå att frågan är relevant eftersom varje lärares undervisning är komplex och innehåller delar som kan kopplas till olika målbeskrivningar. Målbeskrivningarna utesluter inte varandra helt men det finns ändå en tydlig skillnad mellan de olika alternativen. Vi var medvetna om frågans tvetydighet och valde därför att komplettera den med en öppen följdfråga.

Stukát (2005, s.8) menar att en vanlig uppfattning inom forskningen är att värderingar inte ska få påverka undersökningsresultatet. Detta innebär att forskaren enligt detta traditionella ideal ska betrakta och beskriva sina objekt neutralt. Vi är medvetna om att vår undersökning inte kunnat följa detta "traditionella ideal" men vi har istället försökt att göra vår undersökningsmetod så bred och allsidig som möjligt. Vi har i första hand sett vår inblick i de undersökta skolorna och klasserna som en tillgång. Stukat skriver även att "andra menar att det är omöjligt att göra sig fri från sina egna värderingar och att det är ärligare och riktigare att tydligt presentera och diskutera sina värderingar och förväntningar, än att man låtsas vara objektiv". Vi hoppas att vi har använt vår förförståelse och inblick i de undersökta klasserna och skolorna för att öka undersökningens kvalitet. Vi hoppas också att vi har lyckats vara tydliga i vår presentation av våra metoder och våra ambitioner vid genomförandet av dessa, för att öka kritiserbarheten.

6.1.5. Etiska överväganden

Stukát (2005, s.131) tar upp att det finns ett informationskrav att ta hänsyn till då man gör en undersökning. För att de lärare och elever som deltog i undersökningen skulle kunna göra ett medvetet beslut om sitt deltagande, var vi noga med att både innan enkät och intervju beskriva hur resultaten av undersökningarna skulle användas och presenteras i vårt arbete. Vi hade även ett försättsblad till enkäterna där denna information framgick.

Av de elever som ingick i vår studie var majoriteten 15 år gamla. Enkätundersökningen utförde vi i slutet av november och elevintervjuerna i mitten av december, endast två elever var inte fyllda 15 år. Enligt Stukát (2005, s.131) bör samtycke med målsman i vissa fall ske då deltagarna i undersökningen är under 15 år och "undersökningen är av etiskt känslig karaktär". Vi har dock inte bedömt vår undersökning som etiskt känslig utifrån att vi diskuterat detta med vår handledare samt en lärare på den ena skolan. Vårt gemensamma resonemang lede fram till att utformning av enkät- och intervjufrågorna kan jämföras med en utvärderingsundersökning av skolans undervisning.

6.2. Resultatdiskussion

Vårt syfte var att ur ett helhetsperspektiv undersöka skolans arbete med undervisning för hållbar utveckling. Vi ville belysa hur denna undervisning kan bidra till att skapa en vilja till aktivt ställningstagande och aktiv handling hos eleverna. Vi valde att empiriskt undersöka två skolor, en klass och ett arbetslag på respektive skola. Vi är medvetna att våra resultat inte direkt kan generaliseras men vi anser att resultaten kan fungera som exempel på hur undervisningen för hållbar utveckling kan se ut.

Vårt angreppssätt har varit att undersöka lärarnas intentioner med de övergripande perspektiv som ingår i undervisning för hållbar utveckling. Vi har tittat på helheter och sammanhang eleverna har skapat sig gällande ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet. Vi har även gått in på elevers attityder, värderingar och handlingsvilja gällande miljö- och utvecklingsfrågor.

6.2.1. Helhetsperspektiv och sammanhang

Vår frågeställning under denna rubrik är om eleverna ser sammanhang mellan de olika dimensionerna av hållbar utveckling, ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet.

Då vi jämför de fyra intervjugrupperna med varandra kan vi konstatera att grupperna står på olika nivåer då det gäller medvetenhet om miljö- och utvecklingsfrågor. De elever som tillhör kategori 1, skiljer sig från övriga intervjugrupper. De knöt samman de sociala, ekonomiska och ekologiska delarna av hållbar utveckling på ett medvetet och reflekterat sätt. Gruppen

visade ett stort intresse för samhällsfrågor samtidigt som de hade ett positivt förhållande till naturen. Eleverna kom från hem där föräldrarna verkade vara medvetna om miljö- och samhällsproblematiken. De visade medvetenhet, intresse och förståelse för helheter och sammanhang gällande hållbarhetsfrågor. Det är dock svårt att avgöra om det finns en inbördes ordning mellan intresse, medvetenhet och helhetsperspektiv. Våra resultat visa att de elever som utvecklat ett bättre helhetsperspektiv också var de som var mest aktiva i sina ställningstaganden och handlingar gällande miljö- och samhällsfrågor.

Vi anser att eleverna bör få möjlighet att samtala och kritiskt granska aktuella frågor som rör hållbar utveckling och att frågorna bör belysas utifrån flera olika perspektiv. Eleverna behöver få insikt i att en lösning som inte inbegriper alla tre dimensioner av hållbar utveckling är ingen hållbar lösning. Om skolan aktivt arbetar för att skapa lärandemiljöer och situationer där eleverna får diskutera sina åsikter, kunskaper och värderingar med varandra och med vuxna, tror vi att skolan också kan överbrygga de skillnader som skapas mellan eleverna. Skillnader som kan bero på om de kommer från hem där miljö- och samhällsfrågor diskuteras och kritiskt granskas eller vilken förförståelse eleverna har. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande är mycket viktigt i detta sammanhang.

Eleverna fick i enkäten svara på vad som oroar dem mest då det gäller världens framtid. Miljöfrågorna var det som majoriteten av eleverna såg som det största hotet. Samma resultat hittar vi i den nationella utvärderingen av grundskolan från 1998. I utvärderingen från 2003 upplevs krig som det största hotet. Detta förklaras med att USA:s invaderade av Irak samtidigt som utvärderingen gjordes. Utvärderingen av grundskolan från 1998 och 2003 redovisas av Oscarsson (2005, s.49). I relation till vår undersökning kan vi se att miljöfrågorna nu diskuteras mycket i samhällsdebatten. Detta kan ha påverkat elevernas reflektioner kring hållbar utveckling och deras syn på vad som hotar världens framtid.

Klimatförändringen har denna höst och vinter varit mycket aktuell i media. Många barn och unga oroas över detta och har ett stort behov av att få diskutera dessa frågor. Vi tror att skolan kring denna fråga på ett fruktbart sätt kunde arbeta ämnesövergripande med allt från mediekritik, meteorologi, och global energiförsörjning till värderingar och livsstilsfrågor. På så sätt kunde elevernas helhetsbild av klimatfrågan utvecklas. Björneloo (2006, s.51-52) menar ett ämnesövergripande arbetssätt bör innebära att skolan strävar efter att skapa helheter och sammanhang som är något mer och annorlunda än summan av delarna. Ett exempel på detta kunde vara klimatförändringen.

Elevernas svar visar att de tycker att det är viktigt med rättvisa, som jämställdhet och jämnare resursfördelning mellan fattiga och rika. Björneloo (2006, s.118) presenterar i sin avhandling lärares intentioner gällande hur elever ska utveckla goda relationer och empati till människor i sin omgivning. Eleverna behöver bli medvetna om att deras attityder och handlingar får konsekvenser. Björneloo menar att barnkonventionen⁴ kan användas som medel för att eleverna ska kunna lära sig ta andras perspektiv och förstå alla människors lika värde och rättigheter. Eleverna visar i intervjun omsorg om barnen och ungdomarna på bilden vi visade. Många nämner att vi har skyldighet att hjälpa dem, men det är få av eleverna som tydligt visar att de förstått sambandet mellan vår livsstil och de globala orättvisorna, som till exempel fattigdom, svält och krig. Många elever nämner miljöhot som klimatförändringen och växthuseffekten och anser att vi borde minska bilkörningen. Ingen av eleverna nämner dock

⁴ www.bo.se (2007-02-12)

sambandet mellan vad som händer då de fattiga blir rikare och skaffar sig en livsstil som liknar vår.

Eleverna på skola B verkade vara mer medvetna om varifrån deras intresse för miljö- och samhällsfrågor kom än eleverna på skola A. Om detta beror på hemmiljö eller skola kan vi endast spekulera i men en tänkbar förklaring kan vara att lärarlaget på skola B diskuterat hållbarhetsfrågor inom ramen för ett skolutvecklingsprojekt som nu befinner sig i startgroparna. Lärarlagets samtal kring undervisning för hållbar utveckling och vilken innebörd det har för deras arbete kan ha avspeglat sig på eleverna och deras medvetenhet och intresse. Vi tror att en helhetssyn bland lärarna underlättar för eleverna att se sammanhang och helheter då det gäller miljö- och utvecklingsfrågor.

6.2.2. Elevernas värderingar, attityder och handlingsvilja

Vi har i enkät och intervjuer velat få fram vilka värderingar och attityder eleverna har till miljö- och utvecklingsfrågor.

Enkäterna visar att eleverna verkar anse att samhälls- och miljöfrågor är viktiga. Jämfört med till exempel jämställdhet var det dock färre elever ansåg att det var viktigt att vi i den rika delen av världen ändrar vår livsstil för att vi skall uppnå hållbar utveckling. En tänkbar förklaring till detta kan vara att eleverna inte förstod var ordet livsstil innebär. Det kan också innebära att det finns ett motstånd gentemot att förändra sin egen livsstil. Som exempel kan det upplevas som dyrt, opraktiskt, svårt, och tidsödande att ändra sitt beteende (Åberg 2000 i Björneloo 2006, s.54). Ytterligare en förklaring kan vara att eleverna inte har kunskap om hur vår livsstil inverkar på samhälls- och miljöutvecklingen.

I enkäterna och intervjuerna visar eleverna att de har kunskaper om hur vi bör leva. Många nämner till exempel att man bör släcka lampan efter sig då man lämnar rummet. Många tar i detta sammanhang också upp att man inte bör köra bil i onödan. I vår undersökning visar eleverna att de ser en skillnad mellan attityder och handlingar. Några elever medger att de inte handlar utifrån sina kunskaper idag men tror att de kommer att göra det som vuxna. Vi tolkar detta som att eleverna då flyttar över ansvaret på de vuxna. Många elever i vår undersökning uttrycker frustration och besvikelse över att vuxna inte alltid tar sitt ansvar för miljön.

Eleverna visar att de känner omsorg för kommande generationer, en del, främst elever i kategori ett, tänker också på hur människor i andra länder drabbas av vår livsstil. Eleverna visar i sina svar att de blir upprörda av människors likgiltighet för framtids- och utvecklingsfrågor. Detta visar att eleverna själva värderar dessa frågor högt. Vi anser att skolan och de vuxna i skolan har ett ansvar gentemot eleverna att ta elevernas frustration och oro på allvar. Detta kan ske genom att man lyssnar och tar tillvara på elevernas tankar och skapar forum för att hitta lösningar på problemen eleverna upplever som viktiga.

I intervjun ställde vi frågor som handlar om elevernas intresse och vilja att påverka. I tre av grupperna vi intervjuade uttryckte eleverna ett intresse för miljö- och samhällsfrågor. I den fjärde gruppen rådde en tuffare attityd och eleverna hade svårt att uttrycka sitt intresse utan att få mothugg från de övriga. Eleverna ville inför de andra inte verka för intresserade. Det är därför svårt att avgöra vad som berodde på attityder inom gruppen och vad som berodde på verkligt intresse.

Tidigare utgick man i miljöundervisningen från att det finns ett direkt samband mellan kunskap, attityder och miljövänligt beteende. Nu har forskare insett att sambandet är mer komplext än så. Förutom kunskaper och attityder inverkar även positiva naturupplevelser, bra förebilder, känsla av personligt ansvar och kunskap om handlingsstrategier på beteendet (Kollmuss & Ageyman 2002). Skolan kan arbeta för att skapa förutsättningar för många av dessa faktorer som bidrar till en vilja för aktiv handling. Viktigt i sammanhanget är att skolan fångar upp elevernas intresse och frågor kring miljö- och samhällsfrågor. Uppgiften är inte att leverera färdiga svar utan att uppmuntra till kritiskt tänkande och kreativa lösningar.

Då eleverna under intervjun berättade om hur de försökt påverka skola eller samhälle på olika sätt kunde vi se en tydlig skillnad mellan grupperna. De grupper eller personer som fått direkt respons, till exempel i form av svar på sina brev, eller lyckats nå sina mål uttryckte glädje och stolthet över att de hade fått vara med och påverka. Även de personer som inte lyckats få igenom sitt förslag kunde uttrycka förståelse för utgången då de fått en relevant och uppriktig förklaring. Trots att de inte fick sin vilja igenom tolkade vi det som om de kände sig nöjda eftersom de hade fått en godtagbar förklaring.

De elever som däremot mött oförståelse eller nonchalans för sina förslag uttryckte besvikelse och frustration. De tyckte att de lagt ner så mycket jobb för ingenting. Detta visar hur möjligheten att få vara med och påverka kan väcka ett intresse för samhällsfrågor om ungdomarna bemöts med respekt och intresse från vuxenvärlden. Detta vill vi lyfta fram för att förklara vikten av att skolan arbetar för elevinflytande. Undervisningen för hållbar utveckling handlar om att ta tillvara ungas kreativitet (Agenda 21). Målet för undervisningen är att eleverna ska utveckla en aktiv handlingsvilja. Forskning (Kollmuss & Ageyman 2002; Jensen 2002) och vår undersökning visar att känsla av delaktighet och känsla av att kunna påverka är centralt för att en vilja till aktiv handling ska utvecklas.

Vi har försökt att analysera hur denna vilja till aktiv handling utvecklas hos eleverna. Eleverna på skola B verkade vara mer medvetna om sitt intresse för miljö- och samhällsfrågor. Det framgår ur enkäten och intervjuerna att eleverna på skola B i större utsträckning än eleverna på skola A fått muntligt diskutera miljö- och samhällsfrågor. Eleverna på skola B verkar också diskutera, framförallt miljö- och jämställdhets frågor, mer hemma än eleverna på skola A. Under intervjuerna visade eleverna på skola B att de var mer vana vid att föra en dialog med varandra. De visade tydligare med till exempel kroppsspråk att de lyssnade aktivt till varandra och understödde varandras argumentation. Eleverna på skola A avbröt varandra i större utsträckning och understödde inte varandras inlägg i samtalet på samma sätt.

För att belysa vilja till aktiv handling utgår vi från eleverna i kategori ett, eftersom de visade på både ett större intresse för och utförde en större bredd av aktiva handlingar än övriga grupper. I vår analys av varifrån viljan till aktiv handling har sitt ursprung har vi använt oss av resultat från Chawla (1998 i Kollmuss & Ageyman 2002). Chawla har intervjuat professionella miljövärdare i Norge och USA. Hon har frågat dem vilka faktorer som har format och influerat dem att bli aktiva miljövärdare. Chawla har undersökt miljövärdare och har därför ett snävare perspektiv än vad vi har men vi tror ändå att hennes studie kan vara relevant för vår analys av vad som ligger bakom elevernas handlingsvilja. Vi ser av egen erfarenhet att ett miljöintresse ofta, men inte nödvändigtvis, är kopplat till ett intresse för samhällsfrågor.

Vårt material är inte tillräckligt brett för att vi på samma sätt som Chawla kan rangordna influenserna men vi kan se att de olika faktorerna finns med i elevernas svar och resonemang.

Samtidigt kan vi se att en eller flera influenser saknas hos de elever vi bedömt vara mindre medvetna och mindre aktiva i sina handlingar. Chawla finner likt andra i sin studie att det inte finns någon enskild faktor som formar människors medvetenhet utan en kombination av faktorer.

Alla elever i gruppen från kategori 1 uttrycker en positiv syn på naturen, eleverna verkar ha utvecklat ett personligt förhållande till naturen. Detta står i skarp kontrast till eleverna i grupp A1 där ingen uttrycker en personlig positiv känsla för naturen eller vilja att vistas ute i naturen. Vi tror att en positiv natursyn kan bidra till ett ökat intresse för miljö- och samhällsfrågor. Detta stöds av Chawla som nämner positiva naturupplevelser under barndomen som den viktigaste influensen för de personer hon undersökt. Skolan kan bidra till att erbjuda eleverna positiva naturupplevelser och egna erfarenheter av naturen för att bygga upp en aktiv omsorg om naturen och närsamhället.

Eleverna i kategori 1 uttrycker ett stort intresse för samhälls- och miljöfrågor. Vi har också konstaterat att de är mer medvetna om varifrån detta intresse kommer än övriga grupper. Eleverna nämner först och främst hem och lärare. Vi tolkar detta som att lärarna kan fungera som förebilder enligt Chawlas modell och som en kunskapskälla. Gemensamt för eleverna vi intervjuade ur kategori 1 var att alla familjer hade fadderbarn. Eleverna visade att de var insatta i fadderbarnens livssituation och problematik. Eleverna var överens om att fadderbarnen hade ökat deras förståelse för andra människors förhållanden och livsvillkor. Detta tolkar vi som att familjerna talar om dessa frågor hemma och att det i familjerna fanns miljö- och samhällsmedvetna värderingar.. Alla lärare har kanske inte möjlighet att skaffa ett fadderbarn till klassen men alla kan med hjälp av Internet, film och brev bidra till att ge omvärlden ett ansikte. Detta tror vi att kan bidra både till att öka elevernas personliga engagemang, förståelse och handlingsvilja.

En elev var aktiv medlem i Greenpeace och sitter med i lagrådet i skolan och i ungdomsfullmäktige. Eleven nämner att Greenpeace är ett forum för henne att diskutera miljö- och samhällsfrågor. Andra elever i gruppen var också medlemmar i olika organisationer. Även detta överensstämmer med Chawlas resonemang.

Chawla nämner utbildning som en viktig influens. Tre av fyra elevgrupper vi intervjuat nämner skolan och lärarna som en bidragande orsak till deras intresse för miljö- och samhällsfrågor. Alla grupper visar på kunskaper om dels naturvetenskapliga och dels samhällsvetenskapliga samband. Vi tror att skolan kan bidra till att utveckla en vilja till aktiv handling hos eleverna genom att arbeta med en mångfald av metoder. En sådan metodpluralism medför att eleverna i skolan får en mängd olika intryck, erfarenheter och upplevelser, allt detta är viktigt i skapandet av en vilja till aktiv handling.

6.2.3. Elevinflytande

- Hur ser eleverna på sitt inflytande i skolan och i samhället?

Elevinflytande handlar både om att eleverna ska få inflytande över skolan som organisation och att de i klassrummet ska få möta ett demokratiskt arbetssätt. Enligt barnkonventionen har barn och unga rätt till inflytande över beslut som rör dem. Vi anser därför att det är viktigt att elevinflytande genomsyrar hela skolans verksamhet. Vår undersökning visar att det är viktigt att vuxna på skolan visar respekt för elevernas synpunkter. Genom en ökad insyn i beslutsprocessen och de faktorer som påverkar det slutgiltiga beslutet tror vi att eleverna får en större förståelse för och känsla av delaktighet i de beslut som fattas. En viktig del av detta

är också att elever, lärare och skolläda för en dialog om den gemensamma värdegrunden i skolan. Genom dialogen kan man belysa alla parter rättigheter och skyldigheter. Eleverna på skola A uttrycker i intervjun missnöje med elevrådets verksamhet och kommunikationen mellan klassen och elevrådet. Trots detta har majoriteten av eleverna i klassen i enkäten uttryckt att elever och elevråd har ett stort eller mycket stort inflytande på skolan. De grupper vi intervjuade på skola B var positivt inställda till lagrådets verksamhet men enkätsvaren visade att majoriteten av eleverna tyckte att elever och elevråd har litet inflytande. I svaren finns alltså då det gäller båda skolorna en skillnad mellan vad eleverna säger i intervjun och vad svaren i enkäten visar.

Vi kan endast spekulera i möjliga orsaker till dessa skillnader och brist på konsekvens. Skola A är en relativt liten skola med ca 240 elever i år 7-9. Trots att eleverna uttrycker missnöje med elevrådets verksamhet är skolan så pass liten att eleverna förmodligen kan kringgå elevrådet och vända sig direkt till lärare eller skolläda för att påverka. Kritiken mot elevrådets verksamhet behöver nödvändigtvis inte betyda att de saknar inflytande på skolan. Kritiken mot elevrådet bestod till en viss del i att kommunikationen mellan klassen och elevrådet inte fungerade. Detta kan bero på att varje klass representeras av en elev i elevrådet. En ensam representant kan ha svårare att föra fram elevrådets verksamhet inför klassen och klassens åsikter i elevrådet, då han/hon saknar stöd av en kompis i samma roll.

Skola B är stor jämfört med skola A, skolan har ca 670 elever i år 7-9. Elevdemokratien är representerad i två nivåer med ett lagråd för eleverna i varje arbetslag och ett högsta lagråd för hela skolan. Detta innebär att beslutsprocessen för frågor som rör hela skolan kan bli lång. Det är representanter från år nio som sitter i högsta lagrådet. Därmed har klassen haft en egen representant i högsta lagrådet endast en termin. Organisationen kan innebära en begränsning för vilka frågor som man tycker är värt att driva hela vägen. Resultatet i enkäten kan möjligen ha varit ett annat om vi i stället för elevrådets inflytande på skolan (högsta lagrådet) frågat om lagrådets inflytande i arbetslaget.

I enkäten fick alla elever uppge hur mycket de tycker att de kan påverka undervisningen i skolan. Elevernas svar i enkäten är mycket spridda och därför svåra att analysera. Den stora spridningen kan bero på att eleverna undervisas av många olika lärare med olika inställning till elevinflytande. Det kan också bero på att eleverna uppfattar sitt eget inflytande olika. För en elev kan inflytande innebära att få välja fördjupningsarbete inom ett ämnesområde medan en annan elev kan uppfatta inflytande som möjlighet att påverka val av ämnesområde. Vuxna i skolan och i samhället har ett ansvar att hjälpa barn- och unga att utöva sina rättigheter till inflytande.

Eleverna berättade i intervjun att lärarna lyssnar till deras åsikter men att åsikterna inte alltid kan beaktas då planeringen ofta redan är gjord. Vi uppfattar det som om lärarnas planering och elevernas möjlighet att påverka den ofta är i otakt. Ett större elevinflytande redan i planeringsskedet skulle kunna avhjälpa detta. Elevinflytande är en viktig del av undervisning för hållbar utveckling eftersom eleverna då får vara delaktiga i en demokratisk process. Som vi tidigare nämnt arbetar två lärare på skola B utifrån målbeskrivning III i lärarenkäten. Denna målbeskrivning innehåller viktiga element i undervisning för hållbar utveckling, där bland annat elevinflytande och demokratiska arbetssätt lyfts fram som viktiga. Då vi med eleverna talar om elevinflytande på skolan nämner de spontant att de får vara med och påverka en lärares lektionsplanering. Denna lärare är en av dem som arbetar utifrån målbeskrivning III. Detta visar att lärarens intentioner och avsikter blivit verkliga för eleverna.

Undersökningen visar att det finns en skillnad mellan klasserna i hur eleverna uttrycker sina åsikter i klassrummet. I våra resultat har det blivit tydligt att det råder ett öppnare klassrumsklimat i klassen från skola B än i klassen från skola A.

Detta stöds av de samtal vi fört med en lärare från respektive skola. Läraren på skola B beskriver klassrumsklimatet som gott, även elever som varit ganska tysta har nu börjat ta för sig mer. Under intervjuerna med elever från denna klass var det tydligt att eleverna var vana att diskutera. De stödde varandras resonemang med kommentarer och lyssnade aktivt på varandra.

Läraren på skola A beskriver klassrumsklimatet som ganska tufft och att eleverna ofta avbryter varandra. Han berättar att det funnits konflikter mellan olika grupper i klassen och att dessa konflikter lätt blossar upp under diskussioner. Eleverna uttrycker i intervjuerna att de kan vara svårt att uttrycka sin åsikt i klassrummet för att diskussionerna lätt blir för intensiva och hetsiga. Det framkom även under intervjun att eleverna fått lämna in skriftliga argumentationer t ex gällande trafikering, dödsstraff och elproduktion i stället för att muntligt diskutera i klassen. Eleverna tar också upp att många kanske inte vågar uttrycka sina åsikter på skolan för att man är rädd att få stryk, då det är vanligt med våld på skolan.

Mål i undervisning för hållbar utveckling bygger på demokratiska processer och en vilja att handla utifrån värderingar som grundar sig på omsorg om andra och vår gemensamma miljö. Om intolerans och kränkningar får styra det gemensamma arbetet i klassrum och skola saknas därmed förutsättningar för att man ska lyckas nå målen med undervisning för hållbar utveckling.

6.2.4. Vad säger lärarna om sin egen undervisning och sina intentioner?

- Vad har lärarna för intentioner att i sin undervisning arbeta med de övergripande perspektiven, jämställdhet, demokrati, globala sammanhang, miljöperspektiv och etiska dilemman?

De lärare som deltagit i undersökningen har angett hur mycket de anser sig arbeta med ovanstående perspektiv. I de flesta fall har lärarna en vilja att arbeta mer med de perspektiv som de uppgett att de idag inkluderar lite eller inte alls i sin undervisning. Detta kan tolkas som att lärarna generellt är medvetna om sitt ansvar för de övergripande perspektiven. Vi kan däremot inte avgöra om lärarna är medvetna om att dessa perspektiv är en del av undervisningen för hållbar utveckling. En lärare nämnde att hon arbetar med ett hållbar utvecklingsperspektiv. Samma lärare nämner också att hon tycker läroplanen bör samordna sig bättre för att varje ämne inte ska behöva ta alla bitar. Läraren har i enkäten valt målbeskrivning III, där det demokratiska samtalet, elevinflytande, pendlingen mellan lokala och globala perspektiv och relationen mellan levnadsvanor och samhällsutveckling lyfts fram. Denna lärares intentioner har även nått eleverna som nämner att de under hennes lektioner får påverka till exempel val av metod.

För övrigt har det varit relativt svårt att i undersökningen ge direkta exempel på om lärarnas intentioner har blivit synliga för eleverna. Som vi tidigare nämnt anser vi dock att lärarna visar på att de har höga ambitioner att arbeta med övergripande perspektiv. Vi tror att denna medvetenhet kanske avspeglar sig i deras undervisning i större grad än vad de själva kanske anar. Detta antagande bygger vi på att eleverna i sina svar, under intervjun, gav exempel som ”Vår lärare nämnde en gång att man ska handla lokalt”. En annan orsak är att eleverna generellt visade på kunskaper och medvetenhet om olika miljö- och samhällsproblem.

Vår följande frågeställning som rör lärarnas intentioner handlar om vilka hinder och svårigheter lärarna upplever i sitt arbete med de övergripande perspektiven som ingår i hållbar utveckling. Lärarna fick i enkäten svara på en öppen fråga om orsakerna till varför de inte arbetade med något eller några övergripande perspektiv i den mån de önskade. Den vanligaste orsaken till att lärarna inte kunde genomföra sina intentioner var att de upplevde tidsbrist.

Vi tror att de organisatoriska, kunskapsmässiga och tidsmässiga hindren till en viss del kunde undvikas genom ett ökat samarbete inom lärarlaget. En lärare ger uttryck för att den nuvarande organisationen måste samordnas eftersom tiden inte räcker till då alla lärare försöker uppfylla alla delar av hållbar utveckling. En ökad samordning kan leda till ökad medvetenhet hos lärarlaget om hur de olika övergripande perspektiven kan tas upp i olika ämnesområden. Denna helhetssyn och medvetenhet kan man sedan gemensamt överföra till eleverna. Björneloo (2006, s.98) nämner i ett exempel från sin studie hur en lärare i svenska och SO samarbetar med en kollega som har matematik och NO. Tillsammans kan de för eleverna skapa en bild av samband mellan krig, fattigdom och ökenutbredning i Afrika.

Undervisning för hållbarutveckling innebär inte att alla lärare måste bli miljöexperter eller specialister på tredje världens problematik. Men däremot innebär det att undervisning för hållbar utveckling kan ses som ett sammanknyttande perspektiv där elever och lärare kan knyta an sina kunskaper och perspektiv från olika ämnen. ”Utbildning för hållbar utveckling innebär inte att ett nytt innehåll skall behandlas i skolan, utan snarare att ett nytt perspektiv ska läggas på utbildningen” (Öhman & Östman i Myndigheten för skolutveckling 2004, s.11).

De ämnesspecifika problemen är svåra för oss att analysera då vi inte har tillräckliga kunskaper i enskilda ämnen. Men vi vill ändå hänvisa till tankarna ovan om att alla inte behöver vara experter på allt, utan det viktiga är att vara medveten om hur det egna ämnet passar in i helheten och vad ämnet kan bidra med för att eleverna skall kunna skapa sig ett sammanhang. Denna medvetenhet tror vi dock är viktig att förmedla till eleverna.

Endast två lärare uppger i enkäten att de erbjudits fortbildning i hur ekonomiska, ekologiska och sociala perspektiv kan integreras i undervisningen. Fyra lärare svarar att de inte erbjudits sådan fortbildning och tre ”vet ej”. Vi tror att fortbildning är viktigt, dels inom undervisning för hållbar utveckling och dels om hur undervisning för hållbar utveckling kan implementeras i det enskilda undervisningsämnet. Fortbildning kan minska både kunskapsmässiga och organisatoriska svårigheter som lärarna upplever. Övergången från miljöundervisning till undervisning för hållbar utveckling innebär en stor utmaning för skolan. För att klara denna utmaning behöver lärarlaget ha en samsyn på vad undervisning för hållbar utveckling innebär. Här tror vi att fortbildning kan ha stor betydelse. Björneloo (2006, s.53) tar upp att enligt flera studier verkar det vara så att ett personligt engagemang och intresse för frågor gällande hållbar utveckling gör lärarna mer benägna att i sin undervisning ta upp frågor om vad som händer i världen, så kallade *real life questions*. Om lärarna får fortbildning i vad undervisning för hållbar utveckling kan innebära tror vi att fler lärare skulle känna sig mer personligt engagerade i hållbarhetsfrågor. Undervisning för hållbar utveckling innebär att man ska ta tillvara på lokala förhållanden och den närmiljö eleverna verkar i. Vi anser därför att varje enskild skola bör utforma sin egen plan för undervisning för hållbar utveckling. Rektors ansvar är att se till att de ämnesövergripande kunskapsområdena integreras i undervisningen, också här krävs fortbildning och kompetensutveckling.

Vi frågade både lärare och elever hur ofta det på skolan sker ämnesövergripande undervisning i teman eller projekt som omfattar flera ämnen. Båda skolorna vi undersökt arbetar med ämnesöverskridande projekt och teman. Våra resultat tyder på att det förekommer något oftare på skola B än på skola A. Denna samarbetsform tror vi kan underlätta samordningen av undervisningen för hållbar utveckling.

Arbete i teman och projekt kan bidra till att föra skolans värld närmare verkligheten som ju inte är uppdelad i olika ämnen. Detta innebär att undervisningen bör spegla den mångfald av uppfattningar som finns i debatten om hållbar utveckling och att eleverna kritiskt får granska olika tankar och uppfattningar.

De två skolor som ingick i vår undersökning närmade sig undervisning för hållbar utveckling från olika håll. På skola B har man länge arbetat mycket med demokrati- och toleransfrågor. Detta arbete har nu integrerats i undervisningen för hållbar utveckling och miljöfrågorna har därför inte varit utgångspunkt för arbetet. På skola A verkade miljöfrågorna vara den naturliga inkörsporten till undervisning för hållbar utveckling. Eleverna berättade bland annat att de på engelskan nyligen arbetat med ett miljötema. Vi tror att det viktiga inte är från vilket håll läraryrket närmar sig frågorna utan att de som lag har ett mål och en intention med sitt arbete.

”Det nya århundradets största utmaning är att ta ett abstrakt begrepp som hållbar utveckling och göra det till en verklighet för människor över hela världen.”

(Kofi Annan i Björneloo 2006, s.22).

Utbildning är en nyckel till att vi ska klara av att bryta mönster och hitta lösningar på de ekonomiska, ekologiska och sociala problem som idag lett in världen på en ohållbar väg. Vi anser att skolan behöver få resurser till fortbildning, tid för reflektion och utvecklingsarbete för att klara av utmaningen som ligger i detta uppdrag.

6.3. Slutreflektion

Undervisning för hållbar utveckling är ett komplext ämnesområde. Dels är det inte entydigt vad begreppet innebär och dels är det väldigt omfattande. Vi har under arbetets gång kommit att beröra många olika forskningsfält i ett försök att skapa oss en helhetsbild av undervisning för hållbar utveckling. Arbetet har fått oss att inse att skolan har en otroligt viktig roll i skapandet av en ny hållbar samhällsutveckling. Utmaningen som skolan står inför, nämligen att implementera undervisningen för hållbar utveckling, är mycket spännande.

Samhällsutvecklingen står idag inför en förändring, den hotande klimatförändringen gör att vi i högre grad börjar ifrågasätta det hållbara i vår livsstil. Undervisningen för hållbar utveckling kan bidra till att föra skolan och samhället närmare varandra. Det finns en aktuell diskussion inom skolan om bland annat elevdemokrati, ämnesintegrering, integrering av lokalsamhället, tolerans och internationell solidaritet. Vi tror att om man inom skolväsendet kan skapa möjligheter att förverkliga tankarna med undervisning för hållbar utveckling, så står skolan inför en väldigt positiv förändring. Denna förändring kan knyta samman alla de områden för diskussion som vi nämnt ovan.

Vi tror att detta är en väldigt stor förändring som kräver tid och resurser att genomföra. Det finns forskningsresultat (Skolverket 2002, s.114) som visar att undervisning för hållbar utveckling ännu inte realiserats inom skolan. Många skolledare och lärare anser att de saknar relevant kunskap och kompetens för att genomdriva den förändring som undervisning för hållbar utveckling innebär.

Lärarna uttrycker att det finns ett behov av att gå vidare och utveckla undervisningen men att de upplever att detta kräver nya perspektiv och angreppssätt (Lindhe & Östman 2006, s.31-32). Vi tror att det kan vara lättare att i undervisningen ta in nytt kunskapsstoff än att anlägga ett nytt perspektiv. Nya perspektiv och angreppssätt i undervisningen kräver att lärarna får tid att tillsammans med andra reflektera över vad detta innebär för den egna undervisningen och förhållningssätt till ämnesinnehåll och metodval.

Vissa delar av hållbar utveckling är lättare att implementera i skolan än andra. Pluralismens tankar om kritisk granskning och reflektion är redan en väl integrerad del av undervisningen. Vi upplever det som mer diffust hur skolans undervisning ska utformas för att skapa vilja till aktiv handling hos eleverna. Hållbar utveckling är ett långsiktigt perspektiv och eleverna har ett långt liv som samhällsmedborgare framför sig. Det finns många faktorer som kan påverka huruvida eleverna utvecklar en aktiv vilja att verka för en hållbar utveckling. Precis som med många andra av skolans strävansmål kan det vara svårt att veta vilka metoder och didaktiska val som leder till önskat resultat. Vi tror dock att en viktig del av skolans arbete med undervisning för hållbar utveckling bör vara att hos eleverna väcka intresse för miljö- och samhällsfrågor.

6.4. Vidare forskning

Under arbetets gång har vi blivit mycket inspirerade av den mångfald av forsknings- och kunskapsområden som ingår i undervisning för hållbar utveckling. Vi har insett att detta är ett mycket komplext område som behöver utforskas ytterligare. Andra studier vi läst uttrycker också ett behov för fortsatt forskning inom många delområden. Det vi mest saknat under arbetet med denna uppsats är tvärvetenskaplig forskning som integrerar kunskap från flera kunskapsområden. Ett exempel på detta är forskning om hur undervisning för hållbar utveckling kan bidra till att skapa vilja till aktiv handling.

Vi saknar även mer verksamhetsorienterad forskning som kan hjälpa lärare att integrera hållbarhetsperspektivet i sin undervisning. Vi har uppfattat att mycket av den forskning som finns inom detta område handlar om miljöundervisning, vi vill gärna se studier med ett vidare perspektiv.

7. Referenser

- Agenda 21 (1992). *The United Nations Conference on Environment and Development Rio de Janeiro 1992. Earth Summit '92*. London: The Regency Press Corporation
- Allen, James B. & Ferrand, Jennifer, L. (1999). Environmental locus of control, sympathy and proenvironmental behaviour, A test of Geller's actively caring hypothesis. *Environment and Behavior*, Vol 31, No 3, 338-353
- Andersson, Bengt-Erik (red.) (2001). *Ungdomarna, skolan och livet*. Södertälje: HLS Förlag
- Andersson, K. & Rudsberg, K. (2004). *Elevens lärande och lärarens roll*. I Myndigheten för skolutveckling, *Hållbar utveckling i praktiken* (s 86-103). Stockholm: Liber Distribution
- Ashley, Martin (2005). "Tensions between Indoctrination and the development of judgment: the case against early closure". *Environmental Education Reshearch*, Vol. 11, No 2, 187-197
- Björneloo, Inger (2006). *Innebörden av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborgs universitet.
- Hadenius, Axel (2001). *Demokrati. En jämförande analys*. Lund: Liber Ab
- Herremans, Irene, M & Reid, Robert, E. (2002). Developing Awareness of the Sustainability Concept. *The Journal of Environmental Education*, Vol. 34, No 1, 16-20
- Jensen, Bjarne Bruun (2002). Knowledge, Action and Behaviour. *Environmental Education Reshearch*, Vol. 8, No 3, 326-334
- Knight, Tony (2001). Longitudinal development of education theory: democracy and the classroom. *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No 3, 249-263
- Kollmuss, Anja & Agyeman, Julian (2002). "Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?". *Environmental Education Reshearch*, Vol. 8, No 3, 239-259
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås 2001: Graphium Västra Aros
- Maitney, Paul, T (2002). "Mind the Gap: summary of research exploring 'inner' influences on pro-sustainability learning and behavior". *Environmental Education Reshearch*, Vol. 8. No 3, 299-306
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Hållbar utveckling i praktiken. Så gjorde vi på vår skola*. Stockholm: Liber Distribution
- Myndigheten för skolutveckling (2004b). *Lärande om hållbar utveckling. Temaskrift*. Stockholm: Liber Distribution.

- Olsson, Jan (red.) (2005). *Hållbar utveckling underifrån*. Riga: Bokförlaget Nya Doxa
- Ryden, Lars (2003). I *Utbildning för hållbar utveckling: rapport från nordiska ministerrådets seminarium i Karlskrona den 12-13 juni 2003*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet
- Sandell, Klas, Öhman, Johan & Östman, Leif (2003). *Miljödidaktik, Naturen skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (1998). *Jag vill ha inflytande överallt. En bok om vad elevinflytande är och skulle kunna vara*. Stockholm: Liber Distribution
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Liber Distribution
- SOU 2004:104 (2004). *Att lära för hållbar utveckling*. Utbildningsdepartementet Kommittén för utbildning för hållbar utveckling.
- Stenmark, Mikael (2000). *Miljöetik och miljövard. Miljöfrågornas värdemässiga dimension*. Lund: Studentlitteratur
- Stukat, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Öhman, Johan (2004). "Moral Perspectives in Selective Traditions of Environmental Education- conditions for moral meaning-making and students' constitution as democratic citizens" i Wickenberg P, et al. (2004) *Swedish Research on Education and Sustainable Development*. Lund: Studentlitteratur
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro universitet.

Rapporter

- Björneloo, Inger (2004). *Från raka svar till komplexa frågor. En studie om premisser för lärande för hållbar utveckling*. Göteborg: IPD- rapporter Nr 2004:09
- Linde, Valdy & Östman, Leif (2006). *Miljö och hållbar utveckling inom forskning och utbildning. En sammansällning av pågående och avslutade arbeten vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet*. Uppsala universitet: RAPPORT 2006:1
- Oscarsson, Vilgot (2005). *Elevers syn på globala förhållanden och framtiden. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NOU03) – samhällsorienterande ämnen*. Göteborg: IPD- rapporter Nr 2005:05

Internet

Barnkonventionen. <http://www.bo.se> (2007-02-12)

Haga declaration (2000). <http://www.baltic21.org/?a,219>, hämtat 10.12 2006

Kursplaner och betygskriterier,

www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=

Local Governements for sustainability, <http://www.iclei.org/index.php?id=iclei-home>
(2007-01-02)

Our common future, <http://www.eytv4scf.net/ocf-cf.htm> (2006-26-11)

Skollagen 1985:1100,

<http://www.skolverket.se/sb/d/777;jsessionid=892E15B98B8E9E94EE436779644696C2>
(2007-01-02)

Øia, Tormod (2003). Porsgrunn modellen virker ikke. *Varden*, 14/6 2003,

<http://www.varden.no/apps/pbcs.dll/artikkel?AID=/20030614/ORDETFRITT/106140045>,
hämtat 19/12 200

7.1. Bilagor

7.1.1. Bilaga 1

Elevenkät

Namn: _____

Flicka () Pojke ()

1) Har du i skolår 7-9 fått undervisning om följande?

	Ja	Nej
a) Orsaker till svält och fattigdom i världen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Barnkonventionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Klimatförändringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Rättvis handel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ekologiskt odlad mat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Luftföroreningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Hur unga kan påverka vad som sker i samhället	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Hållbar utveckling är en "utveckling som tillfredställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov".

Hur viktiga tycker du att följande saker är för att vi skall kunna uppnå hållbar utveckling?

	Oviktigt	Ganska oviktigt	Varken eller	Viktigt	Mycket viktigt
a) Minska bilkörningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jämnare fördelning av resurser mellan fattiga och rika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jämställdhet mellan män och kvinnor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Demokratiskt styre i alla länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Att varor produceras på ett sätt som är bra för miljön och hälsan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Internationella regler om miljö, jämställdhet och resursanvändning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Återvinning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Att vi i den rika delen av världen förändrar vår livsstil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Diskuterar du följande områden hemma med familjen?

	Aldrig	Sällan	Ganska ofta	Mycket ofta
a) Samhällsfrågor, till exempel politik eller nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Miljöfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jämställdhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) Hur viktigt är detta för dig:

	Oviktigt	Ganska oviktigt	Varken eller	Viktigt	Mycket viktigt
a) Att det finns ett ungdomsfullmäktige där du bor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Att kollektivtrafiken fungerar bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Att politikerna lyssnar till vad ungdomarna tycker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Att det finns grönområden och orörd natur att vistas i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Att hotade arter skyddas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Att alla barn i världen får gå i skola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Också unga kan vara med och påverka samhället, vilka möjligheter har du använt dig av?

	Ja	Nej
a) Handlat miljövänligt (till exempel mat och kläder)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Skrivit på protestlista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Demonstrerat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Varit aktiv i diskussionsgrupper på Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Samlat in pengar till någon organisation som arbetar med samhällsfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Tagit kontakt med politiker eller andra som bestämmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Skrivit insändare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Gått med i föreningar som försöker göra samhället bättre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Köpstrejkat mot varor som tillverkats med hjälp av barn i u-länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Blivit medlem i politiskt ungdomsförbund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Deltagit i skolval	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Annat, i så fall vad?		

6) Svara på följande frågor

	Ja	Nej	Kanske
a) Jag kommer att rösta då jag får rösträtt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jag är villig att betala mer för en vara som garanterat <u>inte</u> är producerad med hjälp av barnarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Om alla på jorden förbrukade lika mycket resurser som vi gör i Sverige skulle det behövas fyra jordklot för att försörja alla.

Brist på resurser och energi kan i framtiden innebära att vi blir tvungna att välja bort vissa saker. Vad skulle du välja bort först och vad skulle du behålla längst?

Rangordna följande saker. Skriv en etta för det du väljer bort först och en sexa för det du väljer bort sist.

	Rangordning 1-6
a) Egen bil	()
c) Långa varma duschar	()
d) Gå på Liseberg, eller andra energislukande nöjesfält	()
e) Äta kött	()
f) Semesterresor med flyg	()
g) Att kunna köpa så mycket kläder jag vill	()

8) Uttrycker du dina åsikter i klassrummet?

Kryssa för ett eller flera alternativ som passar in på dig

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Jag gör det under diskussioner som rör det som läraren undervisar om | <input type="checkbox"/> |
| b) Jag gör det under klassråd | <input type="checkbox"/> |
| c) Jag gör det inför gruppen vid grupparbeten | <input type="checkbox"/> |
| d) Nej, men jag svarar på faktafrågor | <input type="checkbox"/> |
| e) Nej, jag säger sällan något inför klassen | <input type="checkbox"/> |

9) Vårt samhälle är beroende av elektricitet. El kan produceras på olika sätt bland annat med hjälp av vindkraft, kärnkraft, solenergi, fossila bränslen och vattenkraft.

Hur har den undervisning du fått om elproduktion sett ut?

- | | Nej, inte alls | Ja, lite | Ganska mycket | Ja, mycket | Vet ej |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Jag har fått faktaundervisning om elproduktion | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jag har fått diskutera med klasskamrater och lärare om för- och nackdelar med de olika sätten att producera el | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10) Människor i olika delar av världen lever under olika levnadsförhållanden. Har du under din skoltid fått diskutera orsakerna till fattigdom och orättvisor i världen?

- | | Nej, inte alls | Ja, lite | Ganska mycket | Ja, mycket | Vet ej |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11) Hur stort inflytande tror du att följande personer eller grupper har på din skola?

	Inget alls	Lite	Ganska stort	Mycket stort	Vet ej
a) Rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Skolpolitiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Elevrådet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ungdomsfullmäktige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12) Hur mycket tycker du att du kan påverka din skolsituation?

	Inte alls	Lite	Ganska mycket	Mycket	Vet ej
a) Arbetssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Undervisningens innehåll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13) Hur tror du att världens framtid kommer att bli?

Inte bra	bra	Mycket bra	Vet ej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) När du tänker på världens framtid, vad tycker du då verkar mest oroande? Skriv så mycket du kommer på.

15) Har du under skolår 7-9 arbetat med projekt eller teman där flera skolämnen ingår?

- a) Aldrig
- b) Mindre än en gång per år
- c) En gång per år
- d) En gång per termin
- e) Flera gånger per termin

16) Du är sugen på banan, i butiken finns ekologiska bananer och vanliga bananer, vilken banan väljer du?

- a) Eko-banan
- b) Vanlig banan

7.1.2. Bilaga 2

Lärarenkät

Namn:

Vilket/vilka ämnesområden undervisar du i? Svar:

I vilket/vilka skolår undervisar du just nu? Svar:

1) Behandlar du följande perspektiv i din undervisning?

	Nej, inte alls	Lite	Ganska mycket	Mycket
a) Jämställdhet	()	()	()	()
b) Demokrati	()	()	()	()
c) Globala sammanhang	()	()	()	()
d) Miljöperspektiv	()	()	()	()
e) Etiska dilemman	()	()	()	()

2) Är det något av ovanstående perspektiv som du skulle vilja ta upp mer i din undervisning, i så fall vilka?

Svar:

3) Hur kommer det sig att du inte kunnat behandla de perspektiven i den mån du önskar?

Svar:

4) Nedan finns tre målbeskrivningar av vad som betonas i undervisningen, vi är intresserade av hur du som lärare tänker. Vilken av beskrivningarna passar bäst in på din undervisning?

I. Det är viktigt att eleverna uppfyller kunskapsmålen enligt kursplan. Eleverna ska få tillgång till kunskapsproblem genom vetenskaplig fakta. Undervisningen ska förmedla beständiga kunskaper som utgör en gemensam referensram för alla samhällsmedborgare.

Undervisningsinnehållet och metod bestäms utifrån kursplanens uppnåendemål. Genom förmedling av vetenskapligt belagd kunskap förbereds eleverna för att leva och verka i samhället.

II. Eleverna ska känna sig delaktiga och få framföra sina åsikter i undervisningen.

Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar bra värderingar och förmåga att ta ett personligt ansvar. Det är viktigt att eleverna får diskutera olika handlingsalternativ och konsekvenser för att lära sig fatta bra beslut. Detta skapar förutsättningar för en god livskvalitet och förbereder dem att verka för en god samhällsutveckling.

III. Elevinflytande är viktigt då undervisningsinnehåll och metod ska bestämmas. Eleverna ska vara delaktiga i demokratiska samtal där de aktivt och kritiskt tar ställning i olika frågor. Det är viktigt att ta in lokala och globala perspektiv samt samspel mellan dessa i undervisningen. Viktigt är också att undervisningen hamnar på en individ-, grupp- och samhällsnivå där relationen mellan levnadsvanor och samhällsutveckling lyfts fram.

Markera det alternativ som passar bäst: I () II () III ()

5) Om inget av alternativen ovan passar in på din undervisning, berätta hur du tänker eller komplettera något av alternativen.

Svar:

6) Hagadeklarationen är en internationell överenskommelse om undervisning för hållbar utveckling. Den förespråkar att alla pedagoger skall uppmuntras till fortbildning om hur ekonomiska, sociala och ekologiska perspektiv kan integreras i all undervisning. Har du blivit erbjuden sådan fortbildning?

Markera rätt alternativ: Ja () Nej () Vet ej ()

7) Har du jobbat ämnesövergripande i teman eller projekt tillsammans med kollegier i arbetslaget eller på skolan?

Markera rätt alternativ: Ja () Nej ()

8) Vilka ämneskombinationer har ingått i samarbetsprojekten?

Svar:

9) Hur ofta har du deltagit i ämnesövergripande teman eller projekt?

Aldrig	mindre än en gång per år	En gång per år	En gång per termin	Flera gånger per termin
()	()	()	()	()

7.1.3. Bilaga 3

Elevintervju

<p>1. Vad tänker ni på då ni hör begreppet hållbar utveckling?</p> <p style="text-align: right;">Grupp A:1</p>	<p>"Att miljön skall räcka till andra generationer också." Vad är det som skall räcka till alla? "Framförallt fossila bränslen och så, luften skall inte vara så förorenad." Har ni pratat om H.U på skolan? "Jo, på NO och engelskan." Vad pratade ni om på NO? "Att vi inte skulle använda fossila bränslen lika mycket. Byta ut mot förnybara bränslen." "Växthuseffekten också och så." På engelskan? "Vi skulle hålla tal och så. Viktiga ämnen och kärnkraft och så." Hur hänger krig och fattigdom ihop med H.U? "I krig brukar de ha olika gaser och atombomber och så och det är inte så bra för miljön."</p>
<p style="text-align: right;">Grupp B:1</p>	<p>"Man använder inte ordet hållbar utveckling så ofta." "Man tänker på miljö och så, så att den ska bli bra för nästa generation." "Vi kan inte fortsätta i det här tempot." "Det får inte utvecklas för fort, att bilarna blir större det borde bli tvärtom att man drar ner på saker och ting." Har ni pratat om hållbar utv. På skolan? På NO: energi och försurning. "Vi har inte pratat om miljöpolitik och så." "Och tur är väl det."</p>
<p style="text-align: right;">Grupp B:2</p>	<p>Har ni hört ordet? "Nej" Vad tänker ni då ni hör ordet? "Att nåt ska vara hållbart" Vad ska vara hållbart? "Utvecklingen på jorden" "Det är väl världens ekonomi" "Miljö och energi är det väl"</p>
<p style="text-align: right;">Grupp A2</p>	<p>"En utveckling som håller i längden kanske" "Samhället kanske" "Inte bara nån snabb lösning utan det håller länge" Hört ordet? "Nej" "Miljön försämras ju, om det är sånt du tänker på" "Vi använder alldeles för mycket olja, vi smutsar ner naturen och sånt"</p>
<p>2. Tycker ni att vår livsstil passar ihop med hållbar utveckling?</p> <p style="text-align: right;">Grupp A:1</p>	<p>"Vi flyger för mycket. Vi släpper ut avgaser i luften." Alternativ? "Man kan åka typ tåg eller buss." "Alla tänker miljövänligt men det är få som bryr sig att verkligen ta bussen istället för bilen." "Handla lokalt kan man göra." "Vår lärare nämnde en gång att man ska handla lokalt." Rättigheter och skyldigheter? "Så som vi lever nu kan vi inte fortsätta. Bensinen kommer att ta slut." "Det är mycket gjort ändå, men det är mycket man kan göra ändå." Vem drabbas av hur vi lever? "Vi själva och de som kommer efter oss."</p>
<p style="text-align: right;">B1</p>	<p>"Vi reser för mycket och bygger för många köpcentrum, klyftan mellan fattiga och rika blir bara större och större." "Det händer bra saker också, många har börjat elda med pellets och använda fjärrvärme, fler och fler går bort från oljan." "Det är inte bra det tempot vi håller nu." "Vi köper för mycket mat. Vi slänger mat i onödan trots att andra behöver den." "Rädda barnen och andra organisationer har startats och samlar in mycket pengar nu med galor och sånt. Mycket mera än för tio år sedan." "Tsunamin berodde på miljön." "Många tänker på det men det är svårt att ändra livsstil. Man är beroende av bil och vatten och sånt." Har vi rätt att leva som vi vill? "Jag tror inte man har så jättebra samvete efteråt om man ser hur de i U-länderna har det. Det borde vara mer att få se hur det andra har det så att man inte är fast i sin egen bubbla." Tänker ni på detta i vardagen? "Man tänker nog för lite på det."</p>
	<p>"Nej" "Det finns ju väldigt mycket fattiga i världen om man säger så och få väldigt rika" "Vi förstör ju naturen varje dag, avgaser och så"</p>

B2	<p>"Kärnkraften är inte så farlig för miljön, inte som olja och så, som påverkar miljön direkt. Kärnkraft kan vara bra för miljön, så länge vi har allt under kontroll och så är det en bra energikälla, det blir ju inga utsläpp"</p> <p>Har vi rätt att leva som vi vill, moralisk rätt?</p> <p>"Nej"</p> <p>Måste vi tänka på de fattiga också?</p> <p>"Vi förstör ju miljön för dem också"</p> <p>"Försurade regn till exempel förstör ju deras sjöar och fiskar dör, det är ju mat. Deras mat försvinner, och då är det vårt fel, det är ju vi som kör bil"</p> <p>"Det är ju inte deras fel, de har ju inte så många bilar"</p>
A2	<p>"Nej"</p> <p>"Nej, det är typ orättvist, vi använder typ mycket"</p> <p>"Vi använder för mycket energi, i alla fall på våran gata" (hon berättar om att granarna alltid har ljuset tänd "hallå, släck ljuset!")</p> <p>"Jag släcker i rummet då jag går ut och så, det tjänar man ju på"</p> <p>"Vi kör mycket bil"</p> <p>"Vi sopsorterar inte"</p> <p>"Bilen är väl värst"</p> <p>"Ta bussen!"</p> <p>"Du kan ju inte åka bussen till affären"</p> <p>"Man kan ju åka fler i en bil"</p> <p>"Man kan göra flera ärenden på en gång"</p> <p>Du sa flygplan?</p> <p>"Ja, det smutsar ner"</p> <p>"Om en supertanker typ kantrar i havet blir det ju ganska smutsigt. Det förstör för fåglarna och fiskarna och så"</p> <p>Har vi rätt att leva som vi vill, vem drabbas?</p> <p>"Alla"</p> <p>"Det är dom i nästkomna generation som drabbas"</p> <p>"Vi drabbas av det, du och jag drabbas av det"</p> <p>"Man får kortare liv, för det är dålig luft och så"</p> <p>"Det kommer nog inte att vara någon fara under min livstid, men det är ju inte så schysst mot dem som kommer efter oss"</p>
A1	<p>3. Vad tycker du att man själv kan göra för att utvecklingen i världen ska bli mer hållbar?</p> <p>"Vanliga småsaker"</p> <p>"Ta bussen istället för bilen. Stänga av vattnet när man duschar och så."</p> <p>Är de viktiga?</p> <p>"Ja."</p> <p>Lösningar på problemen?</p> <p>"Bättre bilar."</p>
B1	<p>"Lokaltrafik."</p> <p>"Man kan installera bergvärme och sånt."</p> <p>"Köpa ekologiska produkter och fair trade."</p> <p>Eleverna diskuterade för och nackdelar med svenska produkter och fair trade produkter.</p> <p>"Vi kan köpa mindre halvfabrikat. Vi kan göra egna pannkakor istället för att köpa färdiga från England."</p> <p>"Min pappa säljer pellets pannor och så har vi bi-fuel bil."</p> <p>Pratar ni hemma vad man kan göra för hållbar utveckling?</p> <p>"Ja, min pappa är miljöpartist."</p> <p>"Vi pratar inte varje dag men det händer. Jag är med i Greenpeace och då kan man ju prata om det."</p> <p>"Vi har fadderbarn." Det kom fram att alla hade fadderbarn.</p> <p>Gör fadderbarn att man tänker på hur andra har det i andra länder? Alla sa ja.</p> <p>"De har skickat bilder på sig själva och sitt hus det var byggt av plåt och spik."</p> <p>"Det är bra att man kan hjälpa en hel by och inte bara ett barn." Det blir mer rättvist så."</p> <p>Alla höll med att det känns bra att kunna hjälpa.</p>
B2	<p>"Satsa mer på miljöbilar, allt som drivs med bensin borde bytas ut"</p> <p>"Det borde vara billigare att åka naturbil än bensinbil"</p> <p>"Det måste ju dra forskningen med sig också, de som producerar miljöteknik och gas och så där. Det behöver funka"</p> <p>"Det behövs fler bra personbilar, miljöbilar, som kända människor skulle köpa, då skulle många köpa dem i stället"</p> <p>"Nu drar man ner på utsläppen i stället för att ta bort bensinmotorerna helt och hållet"</p> <p>"Bensinen tar ju slut och då står vi ju där"</p>
	<p>"Sopsortera, typ"</p> <p>"Ta tåget i stället för flyget, inom Sverige"</p> <p>"Utveckla andra kraftkällor"</p> <p>"Ha fjärrvärme"</p> <p>"Byta ut bensin mot annat bränsle"</p> <p>"Ja, biogas"</p> <p>"Och el, det finns ju gott om man säger så"</p> <p>Lösningar?</p> <p>"Vi måste ju göra det, annars är det kört"</p>

A2	<p>"Man har ju kommit på nya saker hela tiden. Kärnkraft fanns ju inte från början, nån kom ju på det."</p> <p>Vad är ni villiga att göra?</p> <p>"Sopsortera"</p> <p>"Bil kommer jag nog att behöva ganska mycket"</p> <p>"Handla ekologiskt, och svenska varor"</p> <p>"Ja, svenska varor, det är inte bekämpat och så."</p> <p>"Slipper långa resvägar"</p> <p>"Det finns så här rättvisemärkt, så att människorna behandlas bra"</p> <p>"Det är nåt nytt märke som har kommit, va?"</p> <p>Kommer ni att tänka på det?</p> <p>"Man vill ju ändå att vi ska leva vidare"</p> <p>Har ni pratat hemma om att köpa lokalt eller rättvisemärkt?</p> <p>"Näe, kanske köper någon vara då och då"</p> <p>"Dom tänker ju i alla fall inte på bilkörandet"</p> <p>Eleverna pratar om att det skulle kunna finnas speciella bussar som går till affärerna så att man inte behöver ta bilen då man ska handla. "Bussar gjorda för kundvagnar och så".</p> <p>"Påsar med hjul!"</p>
----	---

4. Har du gjort något som du tror bidrar till en hållbar utveckling? A1	"Inget särskilt egentligen, det är ju sådana här vardagssaker. Släcka ljuset när man går ut rummet och så. Inget såhär större."
B1	<p>"Vi i Greenpeace skrev brev till Mc Donalds om att de inte skulle odla sitt foder i regnskogen. Det gick igenom och nu har de slutat med det. Det är kul. Fast vi var många känner man sig delaktig."</p> <p>"Vi skrev till Volvo att de skulle bygga mindre bilar som inte skulle dra så mycket bränsle. Det har inte gått igenom men de kanske tänker på det," säger eleven hoppfullt.</p> <p>"Vi skrev till Göran Persson, och vi fick svar." Vad skrev ni till honom?</p> <p>"Vi ville att han skulle göra mer för miljön och ge mer pengar till andra länder."</p>
B2	<p>"I NO:n har vi skrivit till George Bush, USA är ju ändå de som släpper ut mest, men vi fick inget svar"</p> <p>Vad skrev ni</p> <p>"Vi skrev att de måste tänka på miljön och så"</p> <p>"Vi skrev till han Persson och vi fick svar"</p> <p>"Vi skrev att det ska vara mindre skatt på biogas och så"</p> <p>"Jag åker buss i stället för att åka bil med föräldrarna till skolan"</p> <p>"Jag cyklar till bussen, även om det regnar och så"</p> <p>Är det något som familjen tänker på?</p> <p>"Djuren, vi tänker på djuren och köper ägg från frisläppta höns"</p> <p>"Det gör vi också"</p> <p>Vi kör en diesel med nåt filter, partikelfilter, som är miljövänligt"</p> <p>"Min pappa lånar en bil ibland på jobbet som går på el, den laddar upp sig när man kör, när elen är slut går den på bensin. Den drar inte lika mycket"</p>
A2	<p>"Jag går till träningarna nu, det gjorde jag inte förut"</p> <p>"Ta moppe i stället för att mamma kör mig"</p> <p>"Är det inte smutsigare att köra moppe än att köra bil?"</p> <p>"Om Mamma skulle köra mig skulle hon ju köra tillbaka igen och sedan skulle hon ju hämta mig"</p> <p>"Panta burkar"</p> <p>"Det kanske är små saker som man inte tänker på"</p> <p>"Jag brukar släcka lampan när jag går ut ur datasalen"</p> <p>"TV:n ska du inte stänga av med kontrollen, då står den på i stand by och då drar den el. Man ska stänga av på knappen där framme. [...] Det säger jag alltid till mina föräldrar"</p> <p>"Man kan sänka gradantalet (temperaturen) inne"</p> <p>"Elda om man har öppen spis"</p> <p>"De (föräldrarna) gnäller för att jag duschar för länge"</p> <p>Pratar ni hemma om detta?</p> <p>"Nej"</p> <p>"På engelskan fick vi läxa att prata med våra föräldrar om grejer man kan göra och sånt"</p> <p>"Mamma sorterar en del, lägger ut tidningar och så"</p>

5. Hur fungerar elevdemokratin på er skola? A1	<p>Klassen har försökt att påverka politikerna för att de ska få mer mat i bamba.</p> <p>"Man gjorde så mycket men så hände ingenting."</p> <p>"Elevrådet borde skriva vad de gjort på sina möten."</p>
B1	"Ja, jag är med i elevrådet och i ungdomsfullmäktige och jag tycker att vi har ganska mycket inflytande. De tar oss på allvar."
B2	<p>Fungerar elevdemokratin på er skola?</p> <p>"Till viss del"</p> <p>"Vi har ju J och S som är med i lagrådet"</p> <p>"Vi kan säga till dem om det är något vi vill att de ska ta upp i lagrådet"</p> <p>"Men det händer inte så ofta"</p> <p>"Lagrådet har inte så mycket pengar, de har ganska liten budget"</p>
	<p>Kan ni vara med och påverka?</p> <p>"Lite, men det är mest lärarna som bestämmer"</p>

A2	<p>Eleverna tycker att lärarna bara delegerar vidare om de säger något, ofta händer inget. "Vi gjorde en sån (protestlista) man kunde skriva på för vi ville ha mer mat i bamba" "Det hände inte så mycket, de säger att det är fixat, men vi märker inget" "Det är fler köttbullar i bamba men de är mindre" Vad hände med listan? "Vi skickade aldrig in den, den kom till rektorn och då sa han att det var fixat" Eleverna ville spela volley boll mot elever i de andra arbetslagen men säger att ingen av lärarna ville ta på sig ansvaret att ordna turneringen, fast eleverna hade bokats sal och sånt. Märker ni av elevrådet? "Det verkar inte hända någonting, inte nu längre, jag vet inte ens om de har några möten längre" "Vi har ju inte tagit upp någonting nu" "Men de borde fortfarande meddela oss om vad som händer och så, för det är väl andra klasser som säger saker"</p>
----	--

6. Lyssnar lärarna på era åsikter/synpunkter?	A1	"De lyssnar men de bryr sig inte så mycket"
	B1	"De beror på, de bestämmer ju typ allt, de har mycket mer makt än oss." "De har planerat allt i förväg. Om vi försöker ändra något är det som om hela planen raseras. I NO har vi fått tala om hur vi vill arbeta." "Det skulle vara bra att välja hur man vill redovisa."
	B2	"Det är väl...lite grann bara, de frågar ibland vad vi vill och så" Vill ni vara med och planera mer? "Ja, men de måste nog ta lite ställning själva också så att det blir uppstyrt"
	A2	"Nej" "Dom (lärarna) säger att det inte är vårt (lärarnas) ansvar" "Det får du ta med elevrådet eller det får du ta med han (någon annan lärare)"

7. Respekteras allas åsikter i klassrummet?	A1	"Nej." Varför? "Vi är olika personer i klassen alla tar allting olika" Blir det lätt konflikter i erat klassrum? "Nej." "Ja, vi blir lite småsura på varandra. Att det händer allvarliga bråk, det brukar aldrig ske."
	B1	"Till viss del, jo det tror jag. I alla fall i jämfört med F klassen." De andra höll med om att allas åsikter respekteras.
	B2	"Ja"
	A2	"Ja, men inte det som du sa förut om ... (annan stadsdel)" "Alla tror att det är så mycket rasister där, men jag tränar ju där. Det är ju klart att vissa är det, för vissa kan ju vara riktiga idioter. Men vissa är ju jättesnälla mot alla" "Det är så mycket rykten" Aktar man sig för vad man säger? "Ja, det kan bli för hett ibland" "Då skiter nog ganska många i det (att säga något)" Hur skulle det vara om unga från olika stadsdelar skulle träffas och lära känna varandra? "De i våran klass skulle aldrig klara av det" "De skulle aldrig försöka de skulle bara tänka att nej de hatar oss" "Fördomar och sånt finns ju överallt" Eleverna uttrycker att de tycker att det är positivt att det finns elever med olika etnisk bakgrund på skolan, "man lär sig respektera andra".

8. Är det bra att man i skolan får diskutera vad som är rätt och fel?		<p>Borde man diskutera mer i skolan? "Ja, det borde man." Varför? "Det blir lättare när man blir äldre." Har ni fått diskutera mycket i skolan? "Ja." Skulle ni vilja göra det mer? "Nej." Varför inte? "Det beror på vad det är för ämne det handlar om också." Har ni diskuterat dödsstraff? "Ja, det har vi gjort. Vi har skrivit uppsats om det, så vi skrev argument för och emot." Diskuterade ni det även tillsammans i klassen? "Lite gjorde vi det." Tyckte ni att det var roligt? "Ja, lite" Svårt? "Svårt att komma överens."</p>
---	--	---

A1	<p>Tycker ni att man lär sig tänka kritiskt i skolan? "Nej, eller det beror på vad det handlar om." Har ni i NO fått diskutera olika sätt att producera energi? "Vi har gjort inlämning och då skulle vi diskutera varför det var bra och så."</p>
B1	<p>På tillsammans, (livskunskap) någon gång." "Det borde vara mera sådant." "Vi diskuterade reklam på Svenskan hur kvinnor syns på bilder och så." "Man lär sig mycket på att diskutera man borde diskutera mera miljöfrågor." Vad är det man lär sig? "Man får insikter i hur det är, man får nya tankar."</p>
B2	<p>"Ja, man lär ju sig vad som är bäst, om man börjar i en bransch till exempel så vet man vad som är bäst för miljön."</p>
A2	<p>"Ja, man lär sig uttrycka sina åsikter och man kan säga till när det blir fel och så" "Grejen är den att man måste våga, alla vågar ju inte" "Det är många som tänker, jag säger nog inget för tänk om dom slår mig sen" "Våld är ju vanligt på skolan, inte bara här, alla skolor, för att nån har en annan åsikt" "Det är ju ändå dumt, man måste ju ändå få tycka och tänka som man vill." "Det är väl rätt att göra det i Sverige, att tycka och tänka som man vill?" "Man får ju inte trakassera nån eller så" Varför är det viktigt att lära sig säga sin åsikt? "Att man ska säga till då folk gör fel, att man inte kan behandla folk hur man vill och göra vad man vill, det finns flera människor" "Vi har skrivit argumenterande texter om trafficking" Eleverna diskuterade inte detta i helklass men i grupper, diskussioner uppkom också spontant om ämnet. Det handlade om vems fel det var. "Man får ju reda på mer fakta och då inser man att det inte var så (som man tyckte) ändå. Då byter man åsikt."</p>

9. Vad betyder naturen för var och en av er?	<p>"Nä, inte så mycket. Jag tycker mest att djuren bor i naturen." "Vissa ställen kan vara fint att kolla på." Tycker ni om att vara ute i skogen? "Det beror på vad det är för årstid och väder och så." "Det är ganska tråkigt." "Asså, jag går ut med mina kompisar och så, men jag tycker det är tråkigt. Jag gillar inte naturen och så."</p>
A1	
B1	<p>"Den betyder mycket!" "Då jag bodde i USA fick vi åka tre mil för att komma till en skog, så det är bra här i Sverige." "Jag har hund och går ofta med henne i skogen. Det hade inte varit roligt att gå på gatan." "Djuren behöver ju skogen och jag gillar djur." "Vi åker pulka och skidor i skogen och vi är ofta ute med hunden."</p>
B2	<p>"Mycket" "Träden producerar ju syre och så, utan träd blir det ju inget syre om man säger så" "Jag är uppe hos min farmor på somrarna och det är väldigt roligt att bada, det är ju inte så kul om det ligger en massa oljeutsläpp och så om man ska bada"</p>
A2	<p>"Mycket" "Det betyder liksom för vad heter det, växthuseffekten, som dom håller på och skövlar ner regnskogen. Det påverkar ju hela världen, just regnskogen, så det är viktigt att den är kvar. Men det inser ju inte vissa idioter" "Jag tycker skogen är viktig för den är fin, man kan gå omkring där." "Jag cyklar alltid i skogen. Det är askul." "Min pappa plockar svamp" "Vi campar i skogen typ" "Vi campar i husvagn. Det är ju ofta i skogen, alltså campingarna ligger med natur runt sig." "Man kan fiska och så" "Ja, och gå runt i skogen, det gör vi alltid, vi går en promenad nästan varje dag (under campingsemestern)"</p>

10. Tycker ni själva att ni har ett intresse för miljö- och samhällsfrågor?	<p>"Ja, miljöfrågor." "Nä, eller jag vet inte." Politik? "Nä" "Politik är tråkigt" "Skit tråkigt" "Miljö och sådär för den håller på att gå under"</p>
A1	
B1	<p>"Ja!" Varifrån kommer erat intresse? "Föräldrarna är det och så." "Familjen betyder mycket." "Föräldrarna och lärarna"</p>

B2	<p>"Ja"</p> <p>"Utvecklingen och så, man måste ju ta nästa steg efter oljan. Det är under våran generation antagligen den tar slut och då måste vi ju göra något åt det"</p> <p>Varifrån kommer intresset?</p> <p>"Det är föräldrar och skolan också, TV-program, man ser hur farligt något kan vara"</p> <p>"Skolan tar ju upp en del"</p>
A2	<p>"Nej, inte nu men jag kommer nog att få det. Sopsortering och så kommer jag nog att börja med."</p> <p>Politiskt intresse?</p> <p>"Man lär ju rösta om fyra år då det är val igen"</p> <p>"Då kommer jag nog att rösta på miljöpartiet"</p> <p>"Partierna kommer antagligen att ha med mer miljöfrågor då"</p> <p>"Jag röstade på miljöpartiet i skolvalet"</p> <p>Var det kul att få rösta i skolvalet?</p> <p>"Ja"</p> <p>Varifrån kommer miljöintresset?</p> <p>"Om jag får barn vill jag att de ska få leva ett bar liv. Inte att de ska behöva gå runt och hosta för att det är dålig luft"</p> <p>"Vi pratar inte så mycket hemma, men speciellt då det är val blev det ju en del"</p>

BILDEN	<p>"Fattigdom, kanske."</p> <p>"De ser lyckliga ut."</p> <p>"De kanske har det som de behöver."</p> <p>Vad tror ni skiljer vad de behöver och vad ni behöver?</p> <p>"Vi vill ha en massa saker typ MP3-spelare, typ alla olika möjliga saker. Det vill inte de ha, eller vet inte ens att det finns, såhär."</p> <p>"De är nog bara nöjda om de får vara med sin familj och få lite mat."</p> <p>Har ni gemensamma drömmar?</p> <p>De kanske vill resa någonstans också, flytta och så till ett annat land. Men vi vill mer åka på solsemester och så."</p>
A1	
B1	<p>"De verkar glada de har kanske fått hjälp."</p> <p>"De som har de svårt är tacksamma för vad de får."</p> <p>"De vill gå i skolan men vi gillar inte skolan."</p> <p>"Vänner och familj är både vi och de glada för."</p>
B2	<p>"Man kan vara glad även om man inte är rik"</p> <p>Vad är lika och vad skiljer?</p> <p>"De vill nog gå i skolan. Vissa går ju inte i skolan och det är deras högsta dröm att få gå i skolan."</p> <p>"De kanske drömmer om att få klara sig själva, nu kanske de får skänkta kläder. Det är just det, känslan av att kunna köpa kläder åt sig själv, utan hjälp av andra. Det är ju lite så som våra drömmar också är, man vill klara sig själv utan hjälp av andra"</p> <p>"Om man bor här så är det lite så att om man har en miljon så vill man ha två miljoner, har man två vill man ha tre miljoner."</p> <p>Saker som både de och ni är glada för?</p> <p>"Miljön"</p> <p>"Kompisar, nån att umgås med, släktingar"</p>
A2	<p>"Vad söta!"</p> <p>"De har det inte lika bra (som oss). Om man tittar på huset är det stor skillnad, de har ju inte ens fönster."</p> <p>"Kläderna är inte heller som vi har"</p> <p>"Han ser glad ut"</p> <p>"De vill vara på bild"</p> <p>"Mammas kompis åkte dit och de fick fotbollar och gamla spelartröjor, och de blev jätteglada. Det var typ julafton"</p> <p>"Då kläderna är små skickar vi dem till Afrika"</p> <p>Varför är de glada?</p> <p>"De har gjort nåt roligt"</p> <p>"De bryr sig mer om vänskap och kärlek, vi tänker bara på pengar och pengar"</p> <p>"Det måste utvecklas, det ska inte vara vi och dom utan alla, som vi pratade om i SO:n. Hur vi behandlar dom, hur de rika länderna kom och tog allt"</p> <p>"Kolonier och så"</p> <p>Vad blir bättre om alla får det bra?</p> <p>"Sjukdomar, AIDS och så, mediciner"</p> <p>"Utbildning, så barnen inte behöver arbeta"</p> <p>Behöver vi ändra oss?</p> <p>"Vi kan ha fadderbarn och så"</p> <p>"Bistånd"</p>