



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Demokratiska arbetsätt, kritiskt tänkande och lärande för hållbar utveckling –

sex lärares beskrivningar av sina tankar och sin undervisning

Sofie Besang & Carina Rehnberg

Människa, natur och samhälle/LAU370

Handledare: Arne Nyberg

Examinator: Curt Nyberg

Rapportnummer: H07-3050-2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen, 15 poäng.

Titel: Demokratiska arbetssätt, kritiskt tänkande och ett lärande för hållbar utveckling – sex lärares beskrivningar av sina tankar och sin undervisning.

Författare: Sofie Besang & Carina Rehnberg

Termin och år: Höstterminen 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Arne Nyberg

Examinator: Curt Nyberg

Rapportnummer: H07-3050-2

Nyckelord: Hållbar utveckling, lärande för hållbar utveckling, demokratiska arbetssätt och kritiskt tänkande.

Syftet med föreliggande undersökning var att få en uppfattning om vilka premisser det finns för ett lärande för hållbar utveckling. Samt vad finns att bygga vidare på och utveckla i förhållande till dessa? Detta gjordes genom tolkningar av några grundskolelärares tankar och beskrivningar om sin undervisning. I samband med detta undersöktes hur lärarna arbetar med att utveckla elevernas kritiska tänkande och demokratiska arbetssätt. Slutligen var studiens avsikt att ta reda på om lärarna införlivar deras undervisning kring karaktärsdragen i ett lärande för hållbar utveckling.

Studien är av kvalitativ karaktär, baserad på kvalitativa intervjuer. Intervjuerna är av semistrukturerad art och består av både öppna och stängda frågor. Utsagor från sex lärare i svensk grundskola samlades in, analyserades och tolkades utifrån ett hermeneutiskt synsätt för att kunna besvara studiens syfte.

Teoretiska utgångspunkter hämtades från artiklar, litteratur, statliga utredningar och forskningsrapporter kring hållbar utveckling, kritiskt tänkande och demokratiska arbetssätt.

Resultatet visade att det utifrån de demokratiska arbetssätten och arbetet med att stimulera elevernas kritiska tänkande finns ett flertal premisser för ett lärande för hållbar utveckling. De premisser, som kan utgöra en grund för ett arbete mot lärande för hållbar utveckling, är exempelvis arbetet med kritiska dialoger och demokratiska samtal, ett indirekt och direkt elevinflytande, en variation av informationskällor och arbetsmetoder som utvecklar elevernas förmåga att förhålla sig kritisk till dessa. Studien visade också att det krävs fortsatt utveckling inom de båda karaktärsdragen. Denna utveckling bör bland annat ske genom att medvetandegöra, för både lärare och elever, det förekommande arbetet samt genom att styra arbetet i en riktning mot ett lärande för hållbar utveckling.

Eftersom studien visade att det redan förekommer delar av ett lärande för hållbar utveckling är det relevant att utveckla lärarnas pedagogiska samtal för att medvetandegöra det förkommande arbetet. Lärarnas tilltro till den samlade kompetensen och kunskapen i arbetslaget anser vi vara avgörande för att en förändring och en förbättring ska kunna ske.

Innehåll

1. Inledning och problemområde	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Centrala begrepp	7
1.3 Syfte	7
1.4 Frågeställningar	8
1.5 Avgränsningar	8
1.6 Uppsatsens disposition	8
2. Teori och tidigare forskning	10
2.1 Lärande för hållbar utveckling	10
2.1.1 Tidigare miljöundervisningstraditioner	10
2.1.2 Hållbar utveckling	10
2.1.3 Undervisning för hållbar utveckling	12
2.1.4 Två viktiga karaktärsdrag	13
2.2 Demokratiska arbetsätt	14
2.2.1 Demokrati och hållbar utveckling	14
2.2.2 Direkt elevinflytande	15
2.2.3 Indirekt elevinflytande	16
2.2.4 Demokratiska samtal	17
2.3 Kritiskt tänkande	18
2.3.1 Kritiskt tänkande och hållbar utveckling	18
2.3.2 Den kritiska dialogen	19
2.3.3 Att kritiskt granska information	20
3. Tillvägagångssätt	23
3.1 Vetenskapligt förhållningssätt	23
3.2 Val av metod	24
3.3 Urval och bortfall	24
3.4 Genomförande	25
3.5 Bearbetning av data	26
3.6 Etiska överväganden	26
3.7 Studiens tillförlitlighet	27
4. Resultat	29
4.1 Presentation av respondenterna	29
4.2 Hur tolkar lärarna begreppet hållbar utveckling?	29
4.3 Demokratiska arbetsätt	30
4.4 Kritiskt tänkande	33
5. Diskussion	37
5.1 Demokratiska arbetsätt	37
5.2 Kritiskt tänkande	40
5.3 Införlivas de två karaktärsdragen med ett lärande för hållbar utveckling?	42

6. Slutdiskussion och slutsatser	43
6.1 Slutdiskussion	43
6.2 Slutsatser	46
6.3 Relevans för läraryrket	46
6.4 Förslag till fortsatt forskning	47
6.5 Slutord	47
Referenser	48
Bilaga 1: Karaktärsdrag för ett lärande mot hållbar utveckling	
Bilaga 2: Missiv	
Bilaga 3: Intervjufrågor	

Förord

Vi har genom samarbetet med denna undersökning utvecklats otroligt mycket. Vi känner oss inte bara mer förtrogna med att utforma en vetenskaplig skrivelse utan kan också dra slutsatsen av att vi lärt oss en hel del inom området kring lärande för hållbar utveckling. Trots de motgångar det inneburit att genomföra en undersökning inom ett i skolvärlden relativt känsligt och främmande område som hållbar utveckling är vi nöjda med resultatet.

Arbetet med uppsatsen och olika ansvarsområden har fördelats jämnt. Bådas insatser för att framställa ett väl bearbetat examensarbete har varit lika stora. Vi har kompletterat och utmanat varandra.

Vi vill tacka vår handledare Arne Nyberg som hjälpt oss genom arbetet samt de lärare som ställt upp på intervju. Vi vill också tacka familj och vänner för allt stöd.

Slutligen hoppas vi att denna undersökning kan inspirera lärare att gemensamt ta vara på och i ett vidare utvecklingsarbete utgå ifrån de premisser som redan finns i undervisningen för ett lärande mot hållbar utveckling.

Sofie Besang och Carina Rehnberg

1. Inledning och problemområde

I detta kapitel ges inledningsvis en kort beskrivning om varför hållbar utveckling är värt att fördjupa sig i och göra en undersökning utifrån. Därefter beskrivs hur författarna kommit in i ämnet, studiens inriktning samt dess motiv och relevans. Undersökningens syfte preciseras och centrala begrepp utreds. Här redogörs även för studiens avgränsningar. Avslutningsvis redogörs för dispositionen som ger en tydlig överblick i hur uppsatsen är uppbyggd.

1.1 Bakgrund

Världen står idag inför problem som är mer komplexa än tidigare och omfattar ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer. Det talas idag om att vi måste skapa en hållbar utveckling vilket innebär ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (Statens offentliga utredningar [SOU], 2004:104, s.10). Det hållbara samhället är ett samhälle som genomsyras av demokratiska värderingar där vi visar en delaktighet, vilja och möjlighet att påverka och ta ansvar för det samhälle vi lever och där ett kritiskt tänkande ingår (SOU, 2004:104).

För själva lärandet har denna förändring inneburit ett skifte från miljöundervisning mot ett lärande för hållbar utveckling. Detta har inneburit att undervisning kring miljö har flyttat fokus från att tidigare innefattat främst ekologi till att också inkludera områden som exempelvis politik, ekonomi, mänskliga rättigheter och fördelningsfrågor. Det slås fast att utbildning för hållbar utveckling bör syfta till att de lärande får förmåga och vilja att verka för hållbar utveckling både lokalt och globalt. Ett lärande för hållbar utveckling lägger därför fokus på ett elevaktivt perspektiv med demokratiska arbetssätt (Skolverket, 2002). Det lägger också fokus på reflekterande och kritiska arbetssätt där eleverna lär sig att använda sitt kritiska tänkande så att de prövar fakta, information och förmår handla självständigt och tillsammans med andra (SOU 2004:104).

Det finns ett antal karaktärsdrag som är väsentliga för hur utbildning ska utformas för att bidra till en hållbar utveckling. Två av dessa är kritiskt tänkande och demokratiska arbetssätt som vi anser är djupt förankrade med varandra. De är också relevanta i förhållande till de komplexa problem vi står inför idag som är globala, diffusa och inbegriper fler dimensioner i samhället. Det ökade informationsflödet bidrar också till mer information som eleverna måste ta ställning, tolka och förhålla sig till. Skolans undervisning måste således präglas av ett kritiskt ifrågasättande där man diskuterar och kritiskt behandlar olika alternativa synsätt i en demokratisk process.

Bakgrunden till undersökningen är bland annat att det från flera håll efterfrågas didaktisk forskning inom området för miljöundervisning och lärande för hållbar utveckling (Sandell, Öhman, Östman 2003, SOU 2004:104). Dessutom har vår studietid och verksamhetsförlagda utbildning [VFU] lett till åtskilliga diskussioner med lärare, VFU-handledare och andra studenter som gett indikationer på att begreppet hållbar utveckling är ett diffust begrepp som de flesta inte förstår hela innebörden utav. Skolverkets nationella kartläggning (2002) visade dessutom att ett lärande för hållbar utveckling ännu inte fått genomslag i skolorna. Det skrivs och forskas mycket om behovet av ett lärande för hållbar utveckling och om vilka hinder som figurerar för att bedriva en sådan undervisning. Vi anser emellertid att det är minst lika viktigt att titta på de förutsättningar som finns på våra skolor. Finns det något att bygga vidare på?

Att lyfta fram och fokusera vad som redan existerar och utifrån detta skapa en utveckling mot det nya perspektivet anser vi vara av stor betydelse.

1.2 Centrala begrepp

De centrala begrepp som kommer att användas i studien definieras och utreds nedan. Begreppet hållbar utveckling och utbildning/lärande för hållbar utveckling utreds och definieras, på grund av sin omfattning, först i teori och forskningsgenomgången.

Demokrati är ett mångfasetterat begrepp. I denna studie innebär demokrati att undervisningen skall bygga på elevernas medbestämmande samt att undervisningen skall bidra till att eleverna blir kunniga medborgare som aktivt deltar i samhällsdebatten.

Elevinflytande innebär att man låter eleverna vara med och påverka innehåll och arbetsmetoder. Eleverna ska med andra ord vara delaktiga och ha ett reellt inflytande. När det gäller såväl deras lärande (undervisningen) som deras ”arbetsplats” (skolmiljön).

Kritiskt förhållningssätt och kritiskt tänkande är båda komplexa begrepp. Vi har valt att fokusera på begreppet *kritiskt tänkande*. Att tänka kritiskt innebär att reflektera över den information man möter. Att fråga och ifrågasätta är två viktiga skeenden som ett kritiskt tänkande ledsagas av. Att framhålla och reflektera olika perspektiv är en annan viktig aspekt.

Massmedia innebär i denna studie tekniska medier och medieorganisationer som förmedlar information eller underhållning till en stor publik, vilket i stort sett samtidigt nås av massmedieinnehållet.

Informationskällor används för att beteckna ursprunget till den information som söks och används. Informationskällor kan således vara massmedia, texter av olika slag, muntlig information och direkta möten som till exempel naturmöten.

Samtal och *dialog* är två begrepp som i denna studie är likvärdiga. De kännetecknas bland annat av att man frågar, ifrågasätter, lyssnar till, accepterar och tar hänsyn till olika åsikter och synsätt.

Vissa begrepp ovan kommer att definieras tydligare längre fram i arbetet.

1.3 Syfte

Syftet med undersökningen är att få en uppfattning om vilka premisser, inom kritiskt tänkande och demokratiska arbetssätt, det finns för ett lärande för hållbar utveckling. Vidare undersöks vad som finns att bygga vidare på och utveckla i förhållande till dessa och om lärarna införlivar deras undervisning kring karaktärsdragen, i ett lärande för hållbar utveckling.

1.4 Frågeställningar

- Hur beskriver lärarna sin undervisning kring demokratiska arbetsätt?
- Hur beskriver lärarna sin undervisning med att utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna?
- Införlivas de två karaktärsdragen med ett lärande för hållbar utveckling?

1.5 Avgränsningar

Ett lärande för hållbar utveckling kännetecknas av olika karaktärsdrag såsom exempelvis ämnesövergripande samarbete, mångfald av pedagogiska metoder, ett demokratiskt arbetsätt och kritiska förhållningssätt. Det fanns ursprungligen en tanke om att fokusera på fler än två karaktärsdrag för att få en mer fullständig bild av problemområdet. Men ett sådant brett angreppssätt hade riskerat att göra studien för omfattande och ogreppbar. Därför avgränsades studien till enbart de två sistnämnda karaktärsdragen, kritiskt tänkande och demokratiska arbetsätt.

Från början var miljödimensionen en del av utgångspunkten i denna studie, men under arbetet med analysen upptäcktes att lärarnas svar var generaliserbara. De svarade allmänt om sin undervisning vilket då gäller både kring den miljömässiga, den sociala och ekonomiska dimensionen av hållbar utveckling. Detsamma gällde inom inriktningen mot kritiskt tänkande där massmedia till en början var en del av initialläget. Också här var lärarnas svar av mer generell karaktär vilket också styrde in studien mot en mer allomfattande fokusering kring området kritiskt tänkande.

Ämnets komplexitet har emellanåt varit problematiskt. Eftersom de båda karaktärsdragen är omstridda och svårbegripliga begrepp har det under studiens gång framträtt nya viktiga aspekter och infallsvinklar som vi velat ha med i arbetet. Detta har också bidragit till nya frågor som vi i efterhand tyckt hade varit relevanta att ställa till våra respondenter. Med tanke på arbetets omfattning och den tid vi har haft till förfogande har vi dock varit tvungna att avgränsa oss och bortse från en del relevanta aspekter.

1.6 Uppsatsens disposition

Uppsatsen har disponerats så att efter detta inledande avsnitt följer en teoretisk referensram som inkluderar tidigare forskning kring problemområdet. I detta avsnitt ges inledningsvis en historisk tillbakablick kring olika miljöundervisningstraditioner. Vidare redogörs för begreppet hållbar utveckling samt dess innebörd i undervisningssammanhang. Därefter beskrivs två karaktärsdrag för ett lärande för hållbar utveckling som studien fokuserar.

Efter den teoretiska referensramen följer studiens tillvägagångssätt. Här presenteras val av metod, upplägg och genomförande av studien, liksom tillvägagångssätt för analys av intervjumaterialet. Studiens tillförlitlighet beskrivs också i detta avsnitt.

Härefter inleds resultatpresentationen som är disponerad i tre huvuddelar. Dessa delar har sin utgångspunkt i de två karaktärsdragen *demokratiska arbetsätt* och *kritiskt tänkande*. Här sammanställs lärarnas uttalanden i anknytning till de ovanstående karaktärsdragen. Den sista

delen behandlar lärarnas syn på begreppet *hållbar utveckling*.

I analys- och diskussionsdelen vidgas perspektivet genom att resultatet relateras till forskning och teorier. Därefter presenteras en generell diskussion av resultaten samt studiens slutsatser. Detta avsnitt innehåller också en diskussion om pedagogiska konsekvenser samt förslag till vidare forskning inom området.

2. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING

Detta kapitel avser att ge en överskådlig bakgrund till studien. Först görs en redogörelse över tidigare miljöundervisningstraditioner. Vidare beskrivs det komplexa begreppet hållbar utveckling och dess anknytning till undervisningssammanhang. Slutligen beskrivs två viktiga karaktärsdrag för ett lärande för hållbar utveckling, demokratiska arbetssätt och kritiskt tänkande.

2.1 Lärande för hållbar utveckling

2.1.1 Tidigare miljöundervisningstraditioner

Ett sätt att få förståelse för vad som kännetecknar en undervisning för hållbar utveckling kan vara att jämföra den med tidigare miljöundervisning. I boken *Miljödidaktik* (Sandell mfl, 2003) beskriver författarna de två miljöundervisningstraditioner som en undervisning för hållbar utveckling kan sägas vara en vidareutveckling av: *Den faktabaserade miljöundervisningen* och *Den normerande miljöundervisningen*.

Den faktabaserade miljöundervisningen är en undervisningsform som växte fram under 1960- och framförallt 1970- talet. Fokus i undervisningen ligger på en förmedling av pedagogiskt tillrättalagda vetenskapliga fakta och begrepp. Utifrån objektiva fakta förväntas eleverna sedan ta ställning och agera. Undervisningen är främst lärarledd och förekommer i första hand inom de egna ämnena där den företrädesvis är faktaförmedlande. Eleverna medverkar genom att läraren tar till sig deras ståndpunkter och åsikter och tar dessa i anspråk vid förberedelserna av sin undervisning. Elevernas rätt att diskutera och framföra sina argument är dock begränsad i denna tradition.

Normerande miljöundervisning tog sitt fäste under 1980-talet. Vetenskaplig forskning ses som något styrande och det blir följaktligen experterna som skall vägleda människor gällande hur vi bör tänka kring miljöfrågor och därmed bygga upp miljövänliga värderingar. Till skillnad från tidigare menar man nu att människan är en del av naturen och bör därför rätta sig efter den och dess lagar. I undervisningssammanhang är det även här vetenskapliga kunskaper som står i fokus för att skapa goda värderingar och beteenden gentemot vår miljö. Man menar att en kunskap om t ex ekologiska grundvillkor leder till att man vill agera miljövänligt. Ett tematiskt arbetssätt är vanligt förekommande i denna tradition, där man arbetar ämnesövergripande under bestämda perioder med innehåll med både lokal och global basis. När det gäller medbestämmande i klassrummet är elevernas inflytande begränsat. Läraren är den som vet vilka värderingar som är de "rätta". Undervisningens arbetssätt tas väl i beaktning av läraren som emellertid är öppen för elevernas erfarenheter och föreställningsvärld. Elevinflytande äger rum genom att läraren förbereder sin undervisning ihop med eleverna.

2.1.2 Hållbar utveckling

För att få en förståelse för vad som kännetecknar en undervisning för hållbar utveckling är det viktigt att känna till vad begreppet "hållbar utveckling" innebär. Begreppet är komplext och har ett flertal definitioner. Ett av de första ställen då begreppet förekom var redan 1987 då FN lade fram sin rapport *Vår gemensamma framtid* (Världskommissionen för miljö och utveckling, 1988), vilken kom att kallas *Brundtlandrapporten*. Här gavs den numera klassiska

definitionen av hållbar utveckling: ”En utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter till att tillfredsställa sina behov” (s.57).

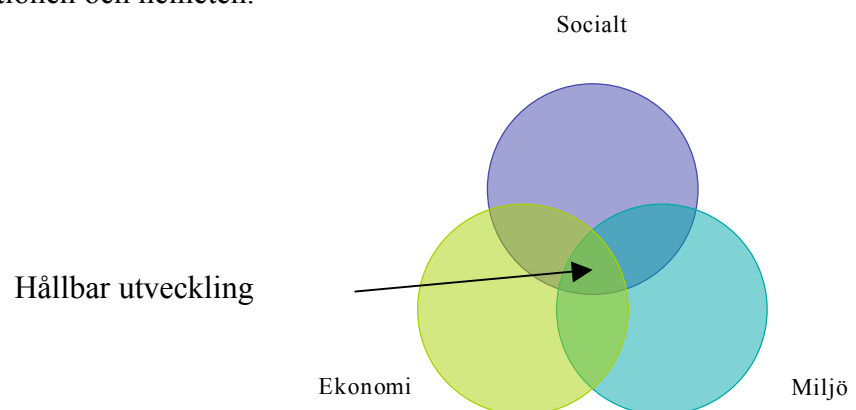
I de handlingsprogram som var resultatet av det stora världsmötet i Rio, *Agenda 21* (Miljö- och naturresursdepartementet, 1993), var det däremot framträdande. Här slogs fast att hållbar utveckling innebär en integrerad utveckling inom tre plan: miljö, samhälle och ekonomi. Utbildningsfrågorna var inte framträdande i Brundtlandsrapporten. Det konstateras också att utbildning är avgörande för att främja en hållbar utveckling och för att förbättra människors förmåga att lösa miljö- och utvecklingsproblem.

I den handlingsplan för utbildning för hållbar utveckling, *Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling i Östersjöområdet – Baltic 21E* (Miljödepartementet, 2002) som antogs 2002 av utbildningsministrarna i länderna runt Östersjön uppmanas politiker att inkludera hållbar utveckling i styrdokumentet. Den beskriver riktlinjer för vad ett lärande för hållbar utveckling kan innebära. Det övergripande målet för utbildning framställs här som:

Alla individer skall ha kompetens som bidrar till en utveckling som möter behovet hos den nuvarande generationen utan att äventyra för kommande generation att tillgodose sina. Utbildning för hållbar utveckling skall vara baserad på en integrering av ekonomisk, social och miljömässig utveckling (s. 2).

I Baltic 21 E formuleras också riktlinjer som säger att de studerande skall ges större inflytande och ansvar för sitt lärande. Eleverna skall vara en aktiv deltagare och kritisk reflektion och diskussion framställs som viktiga metoder i undervisningen.

Olika överenskommelser på nationella och internationella plan har alltså visat på vikten att skapa ett hållbart samhälle. Med underlag av dessa dokument har ett skifte från miljö till hållbar utveckling ägt rum. Tidigare har hållbarhet enbart betraktats utifrån en miljömässig dimension. Numera anammas alltså ytterligare två delar i hållbarhetsperspektivet, en ekonomisk och en social dimension. Dessa tre dimensioner kan således påstås utgöra själva grunden för hållbar utveckling (SOU 2004:104). Nedan illustreras de tre dimensionerna i en figur som förtydligar integrationen och helheten.



Figur 1. De tre dimensionerna av hållbar utveckling (Egen figur).

Sandell m.fl. (2003) slår fast att hållbar utvecklingsaspekten har lett till en ökad insikt om att olika miljö- och samhällsproblem faktiskt har både en lokal, regional och global utbredning. Även tidsperspektivet har förlängts i och med att vi har insett att våra handlingar påverkar framtida generationer. På så sätt kan man tala om att olika miljö- och samhällsproblem har

fått en ökad komplex dimension. Myndigheten för skolutveckling diskuterar denna aspekt i temaskriften *Lärande om hållbar utveckling* (2004). Här står det att den växande komplexiteten har lett till att miljöfrågor ses och förstås på olika sätt beroende på kulturellt och socialt sammanhang. Olika intressen och värderingar hamnar på så sätt i konflikt med varandra. Det blir därmed viktigt att dessa åsikter och intressen bearbetas lokalt, nationellt och globalt i en demokratisk och kritisk process.

2.1.3 Undervisning för hållbar utveckling

Den miljöundervisningstradition som förespråkar ett lärande för hållbar utveckling utvecklades under 1990-talet i anknytning till den internationella debatten kring vår gemensamma framtid, bland annat i förbindelse med Rio-konferensen 1992 och Agenda 21 som tidigare beskrivits. Denna tradition kom att kallas *Undervisning om hållbar utveckling* och fokuserar på att vara både moraliskt och politiskt kritisk. Man går från ett ämnesbaserat innehåll till ett helhetstänkande där ämnesgränser suddas ut. Fokus ligger på att eleverna lär sig att aktivt och kritiskt bedöma olika alternativa perspektiv på miljö- och utvecklingsfrågor. Syftet med undervisningen är att eleverna i framtiden skall kunna och vilja delta i den demokratiska debatten kring vår miljö. Att reflektera, argumentera och diskutera kring olika perspektiv och förhållningssätt är således en central del i undervisningen. Det är också av stor betydelse att det erbjuds en mångfald av olika möten med natur och miljö. Elevinflytande är en central aspekt där eleverna är med och planerar under lärarens handledning (Sandell m.fl. 2003).

Miljöförståelsen har som tidigare skildrats både breddats och fördjupats till att inbegripa fler perspektiv och omfatta även den samhällsvetenskapliga och humanistiska betydelsen. För själva lärandet har detta inneburit att undervisning kring miljö har flyttat fokus från att tidigare innefattat huvudsakligen ekologi till att inkludera områden som till exempel politik, ekonomi, människors agerande och konflikter i samhället som leder till störningar i naturen. I och med detta blir ett "lärande för en hållbar utveckling" en mer naturlig del där fokus ligger på ett elevaktivt perspektiv, där värdefrågor såsom delaktighet och handlingskraft att påverka i sin egen och andras framtid behandlas. Sammanfattningsvis kräver ett lärande för hållbar utveckling reflekterande och kritiska arbetssätt som en av flera men nödvändiga ansatser i miljöundervisningen (Skolverket, 2002).

Utbildningssystemet har följaktligen ett tydligt uppdrag att bidra till en hållbar utveckling. Detta uppdrag formuleras i nationella styrdokument såsom exempelvis läroplanerna och skollagen och kursplanerna som tillsammans bestämmer över verksamheten i den svenska skolan. Här framställs mål, riktlinjer och uppdrag samt värderingar skolan skall förmedla.

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* (Utbildningsdepartementet, 1994) belyses fyra övergripande perspektiv: ett historiskt, internationellt, etiskt och miljömässigt perspektiv. Dessa perspektiv skall sätta sin prägel på all undervisning och utgör tillsammans grunden för hållbar utveckling. Här står det att:

Genom ett miljöperspektiv får eleverna möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och 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 (s. 6).

Vad det gäller kursplanerna för grundskolan (Skolverket [www] 2007-09-21) finner man i inledningen beskrivningar som kan kopplas till hur perspektivet hållbar utveckling ska genomsyra hela skolans verksamhet. Här tydliggörs att både läroplan och kursplaner skall

ligga till grund för planeringen av undervisningen samt att uppdelningen i ämnen är ett sätt att organisera utbildningens innehåll, men avsikten är inte att skapa gränser mellan dem. Samverkan mellan ämnen är nödvändig för att möjliggöra en allsidig och meningsfull kunskapsutveckling i enlighet med läroplanens värdegrund, mål och riktlinjer.

Skollagen 1985:1100 (Skolverket [www] 2007-10-11), som är utformad av riksdagen, innehåller de grundläggande reglerna för förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenbildning. Skollagen fastställer i den så kallade portalparagrafen att: ”Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö” (1 kap. 2 §).

I figuren nedan symboliserar solstrålarna ett exempel på hur undervisningens innehåll kan se ut i ett lärande mot hållbar utveckling. Liksom Baltic 21 (2002) beskriver skall innehållet baseras på en integrering av ekonomisk, social och miljömässig dimension. Ju fler solstrålar lärandet består av desto mer sammansatt blir kunskapen.



Figur2. En illustration av lärande för hållbar utveckling (Skolutveckling [www] 2007-10-05).

Myndigheten för skolutveckling har gett ut skriften *Hållbar utveckling i praktiken – så gjorde vi på vår skola* (Öhman, 2004). Boken bygger på ett utvecklingsarbete kallat Hållbar utveckling i skolan. Den belyser vikten av ett demokratiskt perspektiv när det gäller val av undervisningens innehåll när man arbetar mot hållbar utveckling. De slår fast vikten av att förstå att hållbar utveckling inte skall ses som ett nytt ämne utan som ett perspektiv som ska *genomsyra* det redan befintliga ämnesinnehållet i skolan. Vidare belyses betydelsen av att hämta kunskaper och beskrivningar från *flera olika* källor. Att lyfta fram olika perspektiv och information på en behandlad fråga är således av stor betydelse när man arbetar med hållbar utveckling. Vidare menar författarna att: ”Tanken är att i undervisningen kritiskt granska utifrån vilka perspektiv och med vilka intressen som olika beskrivningar av sakernas tillstånd och meningar om hur vi bör lösa problem formuleras” (s. 19). Genom detta ges eleverna ett tillfälle att göra sina egna beslut på ett medvetet sätt.

2.1.4 Två viktiga karaktärsdrag

I maj 2003 tillsatte regeringen en kommitté för utbildning för hållbar utveckling. Dess uppdrag var att beskriva och utreda hur utbildningssystemet på samtliga nivåer arbetar för en utveckling som är socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar. I samband med detta utredningsarbete ingick bland annat att ge en redogörelse för hur man kan arbeta för att sprida kunskap som sporrar utbildningssystemet till ett lärande för hållbar utveckling. Detta kom att resultera i betänkandet *Att lära för hållbar utveckling* (SOU 2004:104). Här beskrivs olika

karaktärsdrag som är väsentliga för hur utbildning ska utformas för att bidra till en hållbar utveckling. Två utav dessa karaktärsdrag som denna studie fokuserar på är demokratiska arbetssätt och ett kritiskt tänkande. I utredningen beskrivs dessa på följande sätt:

- *Demokratiska arbetssätt* används så att de lärande har inflytande över utbildningens form och innehåll
- Lärandet inriktas mot problemlösning, stimulerar till *kritiskt tänkande* och handlingsberedskap (s. 73).

Dessa karaktärsdrag beskrivs även av Öhman m.fl. (2004) på följande sätt:

- Eleven skall ha förmåga att aktivt delta i den demokratiska processen och finna det meningsfullt att göra så,
- den demokratiska processen är något eleven får genomleva i utbildningens undervisningsformer och arbetssätt,
- eleven har en roll som en aktiv och ansvarig medskapare av sin egen utbildningsprocess,
- utbildningen präglas av ett kritiskt förhållningssätt som innebär att intresset bakom olika perspektiv och konsekvenser av olika sätt att handla och granska (s. 24).

Karaktärsdragen för ett lärande för hållbar utveckling figurerar alltså i olika litteratur och forskning men beskrivs på marginellt skilda sätt (Samtliga karaktärsdrag, se Bilaga 1). De bygger dock på samma underlag och principer och anses vara viktiga delar för att kunna utbilda skolans elever till att ha förmåga och vilja att verka för en hållbar utveckling lokalt och globalt.

2.2 Demokratiska arbetssätt

2.2.1 Demokrati och hållbar utveckling

Ordet demokrati används i dagligt tal i många olika betydelser och i många olika sammanhang. Man kan till exempel enligt Zackari & Modighs skrivelse för utbildningsdepartementets värdegrundsprojekt (2002) skilja på demokrati som form och innehåll. Demokrati är namnet på en viss statsform och anknyter till en viss beslutsordning. Här beskrivs demokratin som form, till exempel hur beslut fattas. Men demokrati handlar också om att utjämna ekonomiska privilegier och olikheter mellan olika grupper i samhället. För att uppnå jämlika villkor mellan människor krävs att alla människor ges samma värde och demokratiska fri- och rättigheter. Demokrati i en mer omfattande och innehållsfokuserad betydelse är då man talar om förhållandet mellan människor och de demokratiska värdena. Två grundprinciper i demokrati är respekten för människan och människovärdet samt varje människas frihet. Ytterligare en grundförutsättning är samtalet mellan människor.

Vi har tidigare belyst den spridda tolkningen av begreppet hållbar utveckling, vad det innefattar samt den hållbara utvecklingens problem. Begreppet har följaktligen en stor spännvidd i politiken likväl som inom vetenskapen och andra områden i vårt samhälle och världen. Vi får information om situationen i vår värld från en mängd olika källor som till exempel dagstidningar, television och inte minst Internet. Dessa informationskällor kan vara partiska och motsägelsefulla. Detta konfliktperspektiv diskuteras av Öhman m.fl. (2004). Här beskrivs det faktum att vi står inför en mängd skilda uppfattningar om olika värden, omsorg och ansvar som kräver att vi kan samtala om dem på ett demokratiskt sätt. Hur vi kan hantera konflikter som uppstår är således avgörande för vilka förutsättningar vi har att lyckas generera

en hållbar utveckling. En av de grundläggande slutsatserna är att den demokratiska aspekten måste ställas i fokus i undervisningen för hållbar utveckling.

Den miljöundervisningstradition som enligt Sandell m.fl. (2003) tar tydligast utgångspunkt i ett demokratiskt perspektiv är *Undervisning om Hållbar utveckling*. I undervisningstraditionen inom hållbar utveckling ses utbildning som något som ska förbereda eleverna som demokratiska medborgare samt något som ska bidra till utvecklandet av att behandla miljöfrågor på en demokratisk arena. Som Sandell m.fl. (2003) uttrycker det: ”Det handlar om att *genomleva* demokrati” (s. 170). Utifrån detta synsätt blir det i skolan viktigt att ge eleverna möjlighet att i klassrummet diskutera frågor som reflekterar verkliga konflikter i samhället. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) framställs i skolans värdegrund och uppdrag att:

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (s. 5).

Skolan skall som Larsson uttrycker det i boken *Demokrati och lärande* (Jonsson & Rooth, 2003) ta ställning till grundläggande värdefrågor och ta tydligt parti för en demokratisk samhällsåskådning. Men han menar vidare att det samtidigt är viktigt att vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Inom denna demokratiska ram ska skolan alltså vara opartisk. Även åsikter som strider mot de värden som nämns i styrdokumentet får framföras men det är lärarens ansvar att se till att de inte blir oemotsagda.

2.2.2 Direkt elevinflytande

Demokrati i skolan kan till exempel handla om att låta eleverna påverka undervisningens form och innehåll genom ett direkt inflytande. Eleverna får vara med och utöva inflytande i en *direkt* och medveten process.

Carlgren & Marton (2002), båda pedagogiska forskare, skriver om hur och i vilken grad eleverna bör involveras i planeringen av det som ska göras liksom i ansvaret för genomförandet. Det ligger i skolans uppdrag att fostra självständiga, handlingskraftiga elever som vågar tro på sig själva i ett alltmer komplext samhälle. De menar att elever idag ska disciplineras i en miljö där miljön eller eleven själv dras in i kontrollarbetet istället för som tidigare disciplineras i en miljö med en stark lärare som en yttre auktoritet. Skolan måste alltså med andra ord utvecklas från ett hierarkiskt vertikalt system, överordnad – underordnad, till ett system som bygger på mer horisontella relationer. Enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) ligger det på lärarens ansvar att: ”Se till att alla elever får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll och se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad” (s. 13).

I skolans styrdokument åskådliggörs elevinflytandet som en viktig del ur demokratisynpunkt. På åtskilliga ställen kan man läsa hur viktigt det är att eleverna får vara med och utöva inflytande på undervisningen på olika sätt. Det är följaktligen inte svårt att finna stöd i våra styrdokument varför elevinflytande skall ske på våra skolor. Dessutom visar en utvärdering av skolverket (US98, 1998) avseende läroplanens mål att elevers uppfattningar om sin förmåga att påverka världen i sin tur har betydelse för deras benägenhet att handla, vilket också förstärker vikten av demokratiska arbetsformer i skolan.

När det till exempel gäller lärande om vår miljö i skolan gör sig demokratispekten ständigt närvarande. Sandell m.fl. (2003) tar upp detta och beskriver varför demokrati är så viktigt när det gäller just undervisning om vår miljö. Författarna hänvisar till våra styrdokument där två mål beskrivs. Dels att eleverna skall få kunskaper och vilja att delta i debatten kring utformandet av vårt samhälle, vilket i miljöundervisning innebär debatten kring miljöfrågor. Men också till att eleverna skall få vara med och bestämma över undervisningens innehåll, arbetsformer med mera. Om man ser undervisningen som en politisk företeelse kan man förstå att varje val av innehåll i undervisningen leder till att eleverna erbjuds vissa kunskaper och ståndpunkter och utelämnas andra. Den demokratiska processens utformning i klassrummet, det vill säga hur eleverna får vara med och påverka undervisningens utformning, är därmed med och påverkar deras möjlighet att utforma sitt liv i framtiden. Sandell m.fl. (2003) slår således fast att medbestämmande blir oerhört väsentligt när det kommer till didaktiska reflektioner och val.

2.2.3 Indirekt elevinflytande

Demokrati kan också yttra sig genom ett så kallat indirekt elevinflytande i undervisningen. Detta innebär att elevernas erfarenheter, intressen och förkunskaper på olika sätt tas tillvara av läraren och påverkar såväl undervisningens innehåll som arbetsformer. Denna aspekt belyses i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) under bland annat ett av styckena som handlar om skolans värdegrund och uppdrag. Om undervisningen påpekas att: ”den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (s. 4).

Alla barn kan skapa mening utifrån den tidigare levda och upplevda världen. Pramling Samuelsson forskare vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet skriver, i SIDA:s förstudie om internationaliseringen i skolan (2002), att man kanske dessutom vågar påstå att alla barn har ett medfött intresse för sin omvärld. Hon menar vidare att alla barn har kompetens att utveckla sin förståelse för denna omvärld. Men för att möjliggöra denna utveckling menar hon att det krävs vuxna som är beredda att hjälpa barnen genom att visa intresse och engagemang för deras värld. Det krävs att de vuxna hjälper barnen att bredda sin förståelse genom att på olika sätt utmana dem och i synnerhet att göra dem delaktiga för att utveckla deras intressen.

Barn har skilda erfarenhetsvärldar vilket innebär att de har olika förståelse för fenomen som hållbar utveckling, demokrati med mera. De har lärt sig uppfatta relationer i sin omvärld på olika sätt. Därför menar Pramling Samuelsson (2002) att det i en förståelse av komplexa frågor måste finnas ett tydligt innehåll. Framförallt genom att läraren, men också eleven själv, hela tiden är medveten och kritiskt förhåller sig till det de ska lära sig. Det man strävar mot att utveckla måste alltså finnas i både lärarens och elevens medvetande.

Skolans demokratiska uppdrag kan inte väljas bort eller avskiljas från övrig verksamhet. I skolan skall eleverna få prata om och forma tankar kring vad som är gott och önskvärt när det gäller att realisera medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Det förutsätter att tid måste avsättas för samtal där också elevernas åsikter spelar roll. Deras kunskap, intresse och erfarenheter i olika frågor måste tas tillvara, lika väl som att deras fördomar, okunskap och ointresse måste utmanas och bemötas. Skolans roll som mångkulturell och pluralistisk mötesplats är viktig i ett lärande mot hållbar utveckling (Zackari & Modigh, 2002).

Pramling Samuelsson (2002) menar att när man som pedagog arbetar med ett komplext innehåll som exempelvis globalisering: ”måste man möta de värden man vill förmedla och

göras uppmärksamma på dem genom att de görs till föremål för kommunikation och reflektion” (s. 31). ”Barns levda värld” påverkar hur de uppfattar saker samt hur de själva agerar. Därför är barnens tidigare erfarenheter och intressen av stor vikt vid val av innehåll. Möt barnen, sätt ord på deras erfarenhetsvärldar och ta det konkreta, kända och nära som utgångspunkt.

Zackari & Modigh (2002) menar att en kommunikativ skoldemokrati måste involvera barn och unga i arbetet och diskussionen. Eleverna saknar ofta samtal i undervisningen om de stora frågorna om livet, rättvisor och orättvisor, etik och moral, kärlek och relationer. Elevernas förmåga till reflexion och ett kritiskt förhållningssätt lockas fram när de ställs inför frågor som på allvar berör dem. Vad man skall samtala om utgår alltför ofta från ett vuxenperspektiv. Vuxenperspektivet riskerar att minska elevernas engagemang vilket kan leda till att eleverna i realiteten utesluts i arbetet med demokrati.

2.2.4 Demokratiska samtal

Både det direkta och indirekta elevinflytandet bygger, som ovan poängterades, på gemensam kommunikation och reflektion. Att demokrati är en förutsättning för hållbar utveckling har tidigare nämnts likaså att samtal är en grundförutsättning för demokratin i sig. Olika normer och värden som i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) anses vara eftersträvansvärda utgör en stor del av kärnan i ett hållbart samhälle och är förenade med demokratis utveckling. Det kan förslagsvis handla om att varje elev ska kunna:

Leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv (s.8).

Englund (2000) skriver, i en av regeringen uppmanad studie som presenteras i Skolverkets temabild – *Med demokrati som uppdrag*, att så kallade ”deliberativa” samtal är en form som utvecklar demokratin samt det kritiska överbäggandets konst. Ett deliberativt samtal kan enligt Englund karakteriseras utav:

- a) Samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme.
- b) Att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument.
- c) Inslaget av kollektiv viljebildning, det vill säga strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (s. 7).

Vidare påpekar Englund (2000) att det inte finns mer preciserade riktlinjer utan att dessa allra bäst bestäms, analyseras och värderas av dem som genomför samtalet. Vidare kan man säga att ett deliberativt samtal problematiserar olika frågor. Eleverna skall i skolan utveckla sin förmåga att ta ställning och argumentera för sina ställningstaganden, vilket gör det extra viktigt att de ges tillfällen att pröva sina ståndpunkter mot andra åsikter.

Zackari och Modigh (2002) menar att samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap och att förutsättningen för samtal är goda sociala relationer. Skolan fungerar som en social mötesplats, vilket innebär att det finns goda möjligheter att utveckla elevernas förmåga att föra demokratiska samtal. Dessa samtal innefattar inte bara rätten att tala och bli hörd utan också att lära sig konsten att lyssna. Dessutom gäller det att vara öppen för argument och låta sig påverkas av den man samtalar med. Förmågan att lyssna är en grogrund för samtal och kommunikation.

Genom att som pedagog synliggöra mångfalden i form av likheter och olikheter för eleverna hjälper man dem att utveckla ett metakognitivt sätt att tänka, det vill säga att tänka över hur de själva tänker om ett visst innehåll. Detta arbetssätt är invävt i en variationsteoretisk ansats och det handlar om att låta eleverna möta en variation av sätt att tänka. På detta vis utvecklar de förhoppningsvis en förståelse för andras sätt att tänka och därmed kan ödmjukhet inför andra människors perspektiv utvecklas (Pramling Samuelsson, 2002).

Orlenius (2002) är filosofi doktor i pedagogik och menar att demokrati är ett eftersträvansvärt värde som alla helst ska vara överens om. Men eftersom förutsättningen för demokratisk utveckling är att vi inte är överens är det viktigt att uppmuntra oenighet genom att framföra olika ståndpunkter, diskutera och analysera olika argument och synliggöra skilda perspektiv. Vidare påpekar han att detsamma gäller för pedagogisk verksamhet:

Det är genom att få delta i en sådan dynamisk process som vi stimuleras att utveckla en demokratisk medvetenhet, medan ett monotont inlärande av den formella demokratis principiella uppbyggnad riskerar att skapa frustrerade antidemokrater (s. 203).

Englund (2000) slår i sin studie fast att deliberativa samtal, utifrån ett initiativ av läraren likväl som ett elevinitiativ, kan motivera stora elevgrupper. Naturligtvis kan dessa samtal misslyckas trots goda förutsättningar. Lärarens handledande roll är extra viktig då samtalen styrs in mot ett sökande efter det ”rätta svaret” eller då tillfälligt kaos uppträder. Detta visar också att samtalen kan ses som ett lärande i sig.

2.3 Kritiskt tänkande

2.3.1 Kritiskt tänkande och hållbar utveckling

Det är skolans ansvar att ge förutsättningar för att de lärande skall utveckla förmågan att tänka kritiskt. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) betonas detta:

Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringskraft. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ (s.5).

Vad innebär det då att kunna tänka kritiskt? Det visar sig nämligen finnas många definitioner av begreppet. Hultén, Hultman och Eriksson (2007) tolkar i boken *Kritiskt tänkande* begreppet som ett sätt att pröva kunskaper på ett varierat sätt. De menar att det är en förmåga och värderingar för att upptäcka sådana förhållanden och processer som kan ge ett annat svar än det framförda. De betonar att det kritiska tänkandet ledsagas av två huvudsakliga skeenden: att fråga och att ifrågasätta där syftet är att vidga vår förståelse, hitta bättre förklaringar och korrekta fakta.

Hultén m.fl. (2007) menar vidare att det idag finns ett behov av att tänka efter och att reflektera över komplexa företeelser och synsätt. I en undervisning för hållbar utveckling menar Sandell m.fl. (2003) att fokus ligger på att eleverna lär sig att kritiskt bedöma olika alternativa perspektiv på till exempel miljö och utvecklingsfrågor. Hultén m.fl. (2007) hävdar att i ett öppet, demokratiskt samhälle skall allt kunna vara möjligt att granska. Att tänka kritiskt menar författarna leder till att vi människor bli mer toleranta och respektfulla mot varandra. Att tänka kritiskt och ha ett kritiskt förhållningssätt innebär att vi utgår från att

kunskaper och levnadsvillkor är möjliga både att förändra och förbättra. Vi lever i en föränderlig värld som vi skapar själva och tillsammans med andra. Kunskaper och uppfattningar behöver granskas och detta, menar Hultén m.fl. (2007) kan ske på en mångfald olika sätt: genom att reflektera i diskussioner, i skriftlig form och genom verkliga experiment. Kritisk granskning är ett sätt att bredda och fördjupa kunskaper och att förbättra något genom förändring.

Stenbock-Hult (2004) fil.dr i pedagogik och lärare, redogör för olika motiv till varför ett kritiskt tänkande skall vara en viktig del i undervisningen som också går att anknyta till ett lärande för hållbar utveckling. En av dessa handlar om att förbereda eleverna för ett vuxet liv där de skall lära sig att ta eget ansvar, kunna påverka och utveckla ett självständigt omdöme. Sandell m.fl. (2003) menar en undervisning för hållbar utveckling syftar till att eleverna i framtiden skall kunna och få vilja att delta i den demokratiska samhällsdebatten. Stenbock-Hult (2004) slår fast att en utbildning vars mål är att utbilda kritiska tänkare är den utbildning som är bäst lämpad för ett demokratiskt liv. Vidare hävdar han att det är skolans ansvar att stötta eleverna i att utvecklas till människor som tror på potentialerna till förbättring och som har det kurage och intresse som krävs för att förverkliga dessa möjligheter. Ett kritiskt tänkande och kännedom om globala frågor och problem är således viktigt i detta sammanhang.

I *Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling i Östersjöområdet – Baltic 21E* (2002) beskrivs kritiskt tänkande som en viktig del i ett lärande för hållbar utveckling. Här framgår olika motiv till kritiskt tänkande där en central aspekt är att eleverna behöver lära sig att kritiskt reflektera över sin plats i världen och träna sig att se och utvärdera alternativa sätt att leva. Detta är färdigheter som beskrivs som basen för gott medborgarskap och gör lärande för hållbar utveckling till en del av processen att frambringa en välinformerad, kritiskt reflekterande och handlingskraftig befolkning.

2.3.2 Den kritiska dialogen

Det finns ingen entydig bild av den hållbara utvecklingens problem eller dess innebörd, vilket kommit att utgöra själva begreppets komplexitet. I det demokratiska samhälle vi lever i gäller det att samordna alla dessa värderingar och intressen och låta mångfalden av uppfattningar framträda i ett ständigt pågående samtal. Det är det pågående samtalet som är en av kärnorna i ett lärande för hållbar utveckling där en mångfald av uppfattningar skall speglas (Öhman m.fl. 2004). Hultén m.fl. (2007) menar i likhet med ovanstående resonemang att dialogen ingår som en viktig del när det gäller att utveckla ett kritiskt tänkande. Författarna menar att undervisningen skall utveckla förmågan att intressera sig för dialoger där olika synvinklar, stereotyper, fördomar och oöverlagda spekulationer synliggörs och upptäcks. Dialogen ger möjligheter att utveckla bland annat respekt, tolerans, öppenhet, jämlikhet och färdighet att lyssna. Syftet med en sådan kritisk dialog är således inte att man måste komma överens. Att man lyssnar till, accepterar och tar hänsyn till olika åsikter och synsätt är betydelsefullt för att kunna skapa ett kritiskt förhållningssätt.

Dialogen har liksom det kritiska tänkandet förklarats som grunden för all demokratisk undervisning. Det är således lärarens åliggande att ge, skapa möjligheter och tillfällen till dialog, där eleverna får diskutera och ställa frågor. Detta för att framöver kunna utveckla en bättre förståelse av sig själva, andra människor och världen (Stenbock-Hult, 2004).

2.3.3 Att kritiskt granska information

Det finns en osäkerhet kring dagens miljö och samhällsproblem. Vi vet inte med säkerhet *vad* som kommer att hända och exakt *vem* som kommer att drabbas. För att få insikt i olika företeelser har vi därför blivit beroende av vetenskapliga kunskaper som utgör en bas för vår förståelse. Här har bland annat massmedier en central roll för att få fram information till folket. Den vetenskapliga framställningen av olika miljöproblem kan också påstås vara en förutsättning för att de skall godtas i samhällsdebatten. Men faktum är att ”experternas” övertygelser ofta går emot varandra vilket leder till att vi hela tiden tillhandahålls olika utlåtanden (Sandell m.fl. 2003).

Ovanstående komplexitet rör hela samhällets utveckling. Detta för med sig att skolans undervisning måste präglas av ett kritiskt ifrågasättande. Inga svar eller lösningar kan tas för givna vilket i undervisningssammanhang innebär att man diskuterar och kritiskt behandlar olika alternativa synsätt. Eleverna ska inte utveckla ett ”miljövänligt beteende” utan snarare kunskaper för att förstå och en kompetens att agera i den samhälleliga miljödebatten (Sandell m.fl. 2003).

Den ökade komplexa dimension på dagens miljö- och samhällsfrågor innebär att frågor och företeelser ses och förstås på olika sätt beroende på socialt och kulturellt sammanhang. Olika intressen och värderingar står därmed emot varandra. Därtill växer svenska barn och ungdomar upp i ett land där de översköjs av information från olika håll. Det är därför viktigt att skolan försöker samordna alla dessa olika värderingar och intressen och bidrar med olika perspektiv på området hållbar utveckling (Öhman m.fl. 2004).

Som Larsson (Jonsson & Rooth, 2003) beskriver har hem och skola inte längre samma kontroll över vilken information som når barn och unga och inte heller hur den når dem. Han hävdar att barn utan handledning inför denna flod av information från till exempel Internet och media kan dra ofullkomliga slutsatser av den information de tillägnar sig. Detta faktum gör att skolans roll blir enormt viktig för att lära barnen att sortera och värdera information på ett kritiskt sätt, vilket också är centralt att kunna göra som demokratisk medborgare. Demokratin utvecklas enligt Orlenius (2002) genom oenighet och därmed måste skilda perspektiv synliggöras. Det ovan nämnda informationsflödet måste diskuteras och analyseras och olika ståndpunkter måste lyftas fram. För att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt, som inte uppstår av sig självt, krävs alltså återkommande träning i kritiskt tänkande. Och ett kritiskt tänkande är beroende av demokratin eftersom ett kritiskt förhållningssätt är en förutsättning för demokratin utveckling. Detta tydliggör hur de båda karaktärsdragen som i denna undersökning studerats är anknutna till och beroende av varandra.

I Statens offentliga utredning *Skola för bildning* (SOU, 1992:94) beskrivs de krav informationssamhället ställer på skolan och vikten av att eleverna lär sig att tänka kritiskt. Betänkandet beskriver att det krävs en större förmåga att kunna sovra och kritiskt granska de budskap och den information man möter eftersom det påträngande informationsflödet kan vara svårt att överblicka.

Det krav som det ökade informationsflödet ställer på skolan betonas även i våra styrdokument. I kursplanen för Svenska i grundskolan understryks vikten av att de lärande utvecklar en förmåga att utnyttja olika möjligheter att hämta information och att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap (Skolverket [www] 2007-12-27a).

Liedman (2001) professor i Idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet, slår fast att den information vi möter genom olika kanaler vidgar och fördjupar vår upplevelsevärld, vår orientering och vår världsbild. Trots att han är positiv till dessa informationskanaler och ser dessa som lysande hjälpmedel är han tydlig med att deklarerar att denna information likväl *inte* är detsamma som kunskap. En huvudtes i boken är att kunskapen aldrig ligger framför näsan på oss utan kräver en omväg: ”Kunskapen blir kunskap först när den kan sättas in i ett sammanhang och göras till föremål för en kritisk vägning”(s. 18-19). Ur ett pedagogiskt perspektiv menar han att det därför är viktigt att eleverna får lära sig att förhålla sig kritiskt inför den ökade informationsmängden vi står inför.

Limberg, Hultgren och Jarneving (2002) slår, i boken *Informationssökning och lärande – en forskningsöversikt*, fast att ju tidigare barnen skolas in i ett kritiskt tänkande desto mer kommer denna nödvändiga kompetens att utvecklas. För att underlätta processen slår hon fast att eleven behöver hjälp i form av handledning av en vuxen som är erfaren inom informationssökningsprocessen. Detta eftersom sökande efter kunskap kan uppfattas som både frustrerande och besvärligt om man är ovan. Kolla källan är en webbplats hos Myndigheten för skolutveckling som lagrar och framställer olika former av stöd- och inspirationsresurser för skolans arbete med informationssökning och källkritisk granskning. Holmqvist (2004), ansvarig för projektet, belyser också lärarens roll. Hon menar att det är oerhört viktigt att lärarna hjälper eleverna att kunna gallra och utveckla ett kritiskt förhållningssätt i detta informationsflöde. ”Eleverna måste bli medvetna om hur man väljer bort, hur man kritiskt granskar information, använder den och omvandlar den till kunskap” (s. 2).

Massmedia har en stor roll när det gäller att framställa information i vårt samhälle. Information som eleverna i skolan behöver förhålla sig kritisk till. Werner (1996) professor i medievetenskap, håller med om detta. Hon menar dock att *vad* vi uppmärksammar och *hur* vi uppfattar saker och ting är oerhört olika beroende på våra personliga erfarenheter, intressen och så vidare. Därför slår hon fast att den information som barnen tillägnar sig genom massmedia är beroende av en *fortsatt* förmedling genom personliga dialoger. Hon anser att skolan har en viktig funktion i förhållande till massmedia eftersom det delvis är i skolan, genom en direkt dialog, som barnen får en möjlighet att tolka och bedöma innehållet.

Werner (1996) menar vidare att interaktionen mellan barnets egna erfarenheter, personlig kommunikation och intryck från media är av stor vikt för medvetandets utveckling och för hur de tolkar dess tillvaro. Hon slår fast att barn har olika syn på världen, omgivningen och dem själva och andra. Därtill är mediernas skildring av verkligheten inte alltid överensstämmande med hur vår tillvaro faktiskt ser ut.

Hansson (2003), docent i teoretisk filosofi, slår fast vikten av att eleverna får kännedom om hur man arbetar inom vetenskapen. Detta för att de skall kunna lära sig att kunna skilja på åsikter och fakta. Det bästa sättet att lära sig detta, menar han, är att låta eleverna forska inom olika områden. När eleverna forska får de chansen att ställa sig kritisk till olika information och fråga sig: Kan detta vara sant? Är denna information endast värderingar och subjektiv? Är det empiriskt bevisat? Dessa och andra frågor är viktigt att ställa sig för att få en så verklig bild av världen som möjligt. ”Det räcker inte att servera vetenskapens resultat som färdiga sanningar, utan eleverna måste också lära sig hur man når fram till kunskap” (s. 114).

Vidare menar Hansson (2003) att alla elever kommer vid olika tillfällen i livet att stöta på propaganda för pseudovetenskaper av olika slag och då är det viktigt att skolan tar upp dessa till diskussion och lär eleverna hur man kritiskt granskar deras påståenden. När det gäller massmedia, menar han, att dess bevakning av vetenskapliga frågor är bristfällig. Påståenden som grundar sig på ovetenskap är ofta de nyheter som säljer bäst och får därför lätt utrymme.

Liksom Hultén m.fl. (2007), menar även Öhman m.fl. (2004) att det är viktigt att eleverna får möta kunskaper på olika sätt. De slår fast att man bör ta olika sorts möten som utgångspunkt vid utbildning för hållbar utveckling för att eleverna skall bli aktiva medskapare i utbildningen. De menar att det är viktigt att eleverna får möta omvärlden genom olika kanaler såsom i texter, naturmöten, klassrumsdiskussioner, massmedia och så vidare. Genom en variation av möten, menar de, skapas en bra balans i undervisningen. De anser vidare att det är lärarens roll att handleda dessa möten. Detta sker genom att läraren skapar situationer, klargör syftet och ställer frågor som gör att eleven kan ta sig vidare i läroprocessen.

I kursplanen för de samhällsorienterade ämnena för grundskolan framförs också betydelsen av att de lärande får en möjlighet att orientera sig i olika informationsmiljöer och använda olika informationskällor. Detta för att få en insyn i de möjligheter och problem som IT-samhället medför. Att förhålla sig kritisk till olika information beskrivs som centralt i de samhällsorienterade ämnena (Skolverket [www] 2007-12-27b).

3. Tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenteras och motiveras undersökningens tillvägagångssätt. Vetenskapligt förhållningssätt och studiens utförande tydliggörs. Slutligen diskuteras etik och tillförlitlighet.

3.1 Vetenskapligt förhållningssätt

I boken *Forskningsmetodikens grunder* (2003) beskriver Patel och Davidsson hermeneutiken som en tolkningslära där man studerar, tolkar och försöker förstå livsvärlden och den mänskliga existensens grundbetingelser. Man menar att den mänskliga existensen kan tolkas och förstås genom språket. Tolkningsprocessen i denna analys är av hermeneutisk karaktär. Dels eftersom det material som i denna studie har tolkats är meningsfulla fenomen såsom intervjuer och texter som inkluderar olika värderingar och beteenden.

Gilje och Grimen (2003), båda verksamma inom vetenskapsteori, skriver att tolkningar av meningsfulla fenomen är något som vi ständigt måste göra som sociala aktörer. Detta innebär att vi måste förhålla oss till en värld som redan är tolkad av andra sociala aktörerna. Samtidigt måste vi gå ett steg längre än aktörernas självuppfattningar och använda oss av beskrivningar och tidigare teoretiska begrepp för att återuppbygga deras tolkningar. Författarna benämner denna tolkning som dubbel hermeneutik.

Gilje och Grimen (2003) menar vidare att det är viktigt att reda ut vad man har för förförståelse av fenomenet innan man börjar tolka för att få en mer distanserad profil. Komponenter som exempelvis språk, begrepp, uppfattningar, föreställningar och personliga erfarenheter är sådant som de hävdar kan påverka vår förförståelse. I denna studie har det resonerats kontinuerligt kring och lärarnas utsagor har tolkats i förhållande till både deras förförståelse och studiens teoretiska utgångspunkter. Att reda ut komplexa begrepp för oss själva och för respondenterna var ett annat sätt att försöka ta hänsyn till denna aspekt.

Kvale skriver i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) att förståelsen av en text sker, utifrån ett hermeneutiskt synsätt, genom en process av ständig växling mellan delar och helhet. Denna princip för hermeneutisk tolkning kallas för den hermeneutiska cirkeln och används när man skall tolka någonting man inte förstår. Växlingen kan beskrivas på följande sätt: ”Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna sedan återigen till helheten och så vidare” (s. 51). I denna undersökning är lärarnas uttalanden och skildringar så som de åskådliggörs i intervjuerna, den text som vi har strävat efter att förstå. Vår förförståelse i form av teorier och andra referensramar som redovisats i studien och utifrån dessa har vi analyserat och tolkat materialet. Tolkning och analys har också skett utifrån en växling mellan del och helhet inom varje intervju och mellan de olika intervjuerna.

3.2 Val av metod

Syftet med arbetet har varit att utifrån sex lärares beskrivningar av sin undervisning ta reda på vilka premisser det finns för ett lärande för hållbar utveckling. En kvalitativ forskningsmetod med intervjuer har används som datainsamlingsinstrument i undersökningen.

Denna studie har liksom Stukat (2005), filosofidoktor i pedagogik och undervisar i forskningsmetodik, beskriver ett kvalitativt perspektiv till skillnad från ett kvantitativt synsätt inte för avsikt att generalisera, förklara och förutsäga. Istället är dess intention att karaktärisera och gestalta något. Kvale (1997) är verksam vid Psykologiska institutet i Århus Universitet. Han beskriver den kvalitativa intervjun som: ”En intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s. 13).

Intervjuerna har utförts på ett semistrukturerat sätt. Detta innebär att frågorna var av både öppen och stängd karaktär (se bilaga 3). Semistrukturerade intervjuer består av förutbestämda frågor som dessutom sätts i en bestämd ordningsföljd före intervjun. Svaren var dock inte av ett strukturerat slag. Respondenternas svar var inte tidsbegränsade och möttes upp individuellt (Asbjörn & Tuft, 2003).

Stukat (2005) menar att följdfrågor är ett naturligt inslag i den semistrukturerade intervjun. Dessa används för att få svaren mer utvecklade och fördjupade. Vidare menar han att sådana intervjuer, i och med sin språkliga interaktion, lämpar sig väl för att kompensera språkliga svårigheter och på så vis nå djupare. Eftersom vårt problemområde innehöll flera komplexa och mångtydiga begrepp såsom demokrati, kritiskt tänkande och massmedia, valde vi att använda oss av följdfrågor.

3.3 Urval och bortfall

Undersökningen innehåller sex intervjuer med år 1-6 lärare från olika grundskolor i Västra Götaland. Det geografiska urvalet gjordes för att få en förhållandevis stor spridning och ökad tillförlitlighet men eftersom avsikten inte var att göra en jämförelse utifrån genus, ålder eller en geografisk anknytning har det inte lagts någon större vikt vid dessa aspekter.

Vårt val av metod, det vill säga kvalitativa intervjuer, gör att det inte går att ge en generell bild av verkligheten, vilket heller inte var avsikten. Intentionen för denna studie var istället att, utifrån ett antal lärares beskrivningar, undersöka hur lärarna beskriver vad de gör och hur de tänker i förhållande till de två karaktärsdragen och hållbar utveckling.

Intervjuerna skedde delvis utifrån en så kallad tillgänglig grupp, det vill säga intervjupersonerna valdes utifrån personliga kontakter men också genom kontakt med rektorer på skolor i närliggande kommuner (Stukat, 2005).

Det var problematiskt att få lärare att ställa upp på intervju. En del lärare och rektorer tackade nej till medverkan på grund av att de inte ansåg sig arbeta med miljö eller påpekade att ämnet var avskräckande. Av den anledningen och med motivet att både transkriberingen och de upprepade behandlingarna av materialet inklusive jämförelser av intervjuer är så pass

tidskrävande intervjuades endast ett relativt litet antal lärare. Stukat (2005) menar att alltför många intervjuer gör att analysen riskerar att bli ytlig vilket undergräver hela idén med arbetet. Trost (1997) belyser i boken *Kvalitativa intervjuer* också denna aspekt och menar att för många intervjuer kan leda till att man tappar överblick samtidigt som man kan förbise viktiga detaljer som förenar eller som skiljer.

Ett annat skäl till bortfall var att en del ansåg att det första missiv vi skickat ut var för ”pretentiöst” och ”svårbegripligt”, som en del uttryckte det. Detta resulterade i att vi ändrade missivet och gjorde det mer koncist och lättbegripligt. Användningen av begreppet ”hållbar utveckling” kom också att tas bort på ett flertal ställen. Beskrivningen av de tre dimensionerna av hållbar utveckling togs också bort.

3.4 Genomförande

Teoretiska utgångspunkter hämtades från artiklar, litteratur, statliga utredningar och forskningsrapporter kring hållbar utveckling, kritiskt tänkande och demokratiska arbetsätt.

Vi är medvetna om att metoden är beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter. Därför genomfördes en pilotstudie där vi dels fick träna och efteråt tillsammans reflektera över vår intervjuteknik men samtidigt kunde vi se hur väl frågorna uppfattades och var anpassade till vårt syfte. Stukat menar att en pilotstudie är fördelaktig för att kunna pröva om tillvägagångssättet är realistiskt och genomförbart (Stukat, 2005).

Innan intervjuerna ägde rum skickades dessutom ett missiv ut via mail (se bilaga 2) till alla respondenter. Här beskrevs intervjuens och studiens syfte och dess övergripande innehåll. Detta genomfördes med tanken att skapa en trygghet inför intervjun samt för att delge alla olika riktlinjer såsom konfidentialitet, möjligheten för respondenterna att ta del av det utskrivna materialet samt rätten till att avbryta sin medverkan. För att inte respondenterna skulle styras till specifika svar och ge förfalskade åsikter om ett ämne, vilket Stukat (2005) påpekar att man bör beakta, valde vi att inte ge ut intervjufrågorna i förväg. Syftet med detta brev var också att försöka få ungefär samma utgångspunkt inför varje intervju eftersom begrepp som användes under intervjun kan tolkas på olika sätt.

Inför intervjuerna har de ämnen som varit föremål för undersökningen delats in i tre teman utifrån undersökningens frågeställningar. I denna så kallade intervjuguide formulerades därefter frågor. Intervjuguiden har som syfte att se till att alla intervjupersoner får möta relevanta och likartade teman (Jacobsen, 1993). I den semistrukturerade intervjun som tillämpades följdes frågornas ordningsföljd men dess formulering och följdfrågorna anpassades till det rådande förhållandet i intervjun. Vi valde till exempel att formulera och förändra frågorna med hänsyn till den gällande intervjuades vokabulär, förförståelse och för att kunna följa upp svaren från den intervjuade. Genom att försöka undvika vissa begrepp och vokabulär som vi ansåg kunde uppfattas som svårbegripliga och ohanterbara för den intervjuade, försökte vi att skapa en trygg intervjumiljö. I forskningsssammanhang är det som Kvale (1997) skriver, i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*, viktigt att bygga upp en trygg atmosfär där den intervjuade är trygg nog att tala fritt om sina upplevelser och känslor. Var intervjuerna ägde rum bestämdes av respondenterna eftersom en för dem trygg miljö eftersträvades. Intervjuer har således ägt rum både i skolmiljö och hemma hos respondenterna.

Eftersom undersökningen bygger på att få en inblick i lärarnas egna uppfattningar intervjuades respondenterna en i taget. Enligt Trost (1997) kan det finnas nackdelar med att intervju i grupp, då respondenterna kan påverka varandras svar som dessutom kan bli mindre nyanserade. En och samma person ledde samtliga intervjuer medan den andre antecknade. Anledningen till att båda närvarade vid alla intervjuer var att underlätta den kommande analysen där vi kvalitativt ville tränga ner på djupet. Denna anledning till bådass medverkan delgavs också respondenterna för att undvika eventuell underlägeskänsla (Stukat 2005). Intervjuerna varade ungefär 30-60 minuter och spelades in på band.

3.5 Bearbetning av data

Studien följer som tidigare beskrivits tre övergripande teman, demokratiska arbetsätt och kritiskt tänkande samt ett område kring lärares syn på begreppet hållbar utveckling. Dessa teman är kopplade till våra frågeställningar och har använts för att ge struktur och skapa en röd tråd i vårt underlag ända fram till analysdelen. Därefter sammankopplas alla områden för att skapa en helhetsbild.

För att kunna tolka och analysera lärarnas uttalanden skrevs intervjuerna ut ordagrant för att strukturera materialet i en text. Denna text gav en bra överblick och användes vid analysen. Utskriften i sig är en början på en analys eftersom den är en överföring från talspråk till skriftspråk vilket för med sig både bedömningar och avgöranden för undersökningen. För att försäkra utskriftens trovärdighet följdes en särskild struktur, bland annat skrevs pauser, tystnad och skratt ut med olika tecken (Kvale, 1997).

I analysen lades fokus på att finna mönster, variationer och uppfattningar och inte hur vanliga dessa var, vilket är förenligt med studiens vetenskapliga ansats som är av kvalitativ karaktär. Dessa mönster, variationer och uppfattningar analyserades utifrån den hermeneutiska cirkeln. Tolkning och analys har således skett utifrån en växling mellan del och helhet inom varje intervju och mellan de olika intervjuerna. En koppling till tidigare kunskap och teorier har gjorts i samband med detta.

3.6 Etiska överväganden

Kvale (1997) framhäver att etiska avgöranden bör tas i beaktning under hela forskningsprocessen och understryker betydelsen av att etiska frågor finns med redan i undersökningens planeringsfas. De etiska reglerna inbegrips i fyra generella huvudkrav på forskning. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan redogörs för hur vi förhållit oss till dessa fyra forskningskrav.

Informationskravet innebär att man informerar undersökningsspersonerna om undersökningens generella syfte, intervjun upplägg och risker och fördelar som är förenade med deras deltagande (Kvale, 1997). För att uppfylla informationskravet var det angeläget att, före intervjuerna tydliggöra det generella syftet med intervjun, dess upplägg och att medverkan var frivillig. Respondenterna blev också upplysta om att intervjun skulle spelas in på band. Inspelningen var dock frivillig. Denna information fick respondenterna dels genom ett missiv men också vid ett inledande samtal före intervjun.

För att garantera att respondenterna samtyckte till intervjun skickades ett missiv via mail ut till samtliga. Missivet bekräftade bland annat intervjuens och studiens övergripande syfte samt att all information skulle behandlas konfidentiellt. I enlighet med samtyckeskravet anpassades intervjuerna till respondenternas krav på om, hur länge och vilka villkor de kunde delta.

Konfidentialitetskravet belyser vikten av att skydda respondenternas privatliv vid redovisning av intervjuerna (Kvale, 1997). I denna undersökning fingerades därför respondenternas namn och identifierande drag såsom skolans namn och ort.

Enligt nyttjandekravet får den information som samlas in endast användas i forskningsändamål för att i första hand skydda respondenternas integritet (Stukat, 2005). I brevet som i förväg mailades till respondenterna informerades de om att det insamlade materialet skulle användas i ett vetenskapligt syfte.

3.7 Studiens tillförlitlighet

När det gäller att mäta en studies kvalitet brukar man titta på dess *reliabilitet*, det vill säga på kvaliteten på själva mätinstrumentet. Det kan handla om feltolkningar i frågor, svar, urval, yttre störningar, bandspelare och hur dagsformen är hos respondenten samt hos den som intervjuar. Felskrivningar och felräkningar av svaren kan också vara faktorer som påverkar studiens tillförlitlighet. *Validitet* är en annan faktor som man måste ta hänsyn till. Den kontrollerar om man som forskare mäter det som man avser mäta. Validiteten är grundläggande för undersökningens värde och man bör därför fråga sig upprepade gånger om man verkligen undersöker det som man verkligen vill undersöka (Stukat, 2005).

Som tidigare beskrevs är studiens problemområde samt begrepp som används så pass komplexa och mångtydiga att de kan komma att feltolkas av respondenterna. Genom att ställa individuella följdfrågor, reda ut begrepp, göra omformuleringar samt ett skicka ut ett missiv har vi försökt att undvika detta.

Yttre störningar såsom stress, telefon som ringer, kollegor som ”stör” kan också ha påverkat resultatet. Att låta respondenterna välja en trygg och lugn intervjumiljö var ett sätt att försöka undvika detta. Intervjuerna spelades in med diktafon för att få ett tillförlitligt underlag med anteckningar som komplement. Hade intervjuerna enbart antecknats hade risken funnits att det gått miste om olika formuleringar och sätt att uttrycka sig på och tolkningen av materialet hade inte blivit lika tillförlitligt.

Vid analysen av intervjuerna användes en hermeneutisk tolkning. Denna metod kan möjligtvis vara ett oprecist sätt att tolka eftersom tolkningen påverkas av den person som genomför den. För att komma åt denna problematik och få en mer nyanserad bild av tolkningarna har analysen skett genom diskussioner om analysen och om hur tolkningarna skall genomföras.

Vi är båda två noviser när det gäller intervjuer. Detta kan till viss del ha påverkat resultatet på så vis att lärarna kan ha felbedömt våra frågor och eventuella begrepp som använts. Eventuell bristfällig intervjuteknik kan också ha påverkat resultatet. Att utföra en pilotstudie var ett sätt att beakta studiens validitet, det vill säga, försäkra oss om att vi mäter det vi avser att mäta. Ett annat sätt för att undvika att komma ifrån vårt syfte och öka studiens tillförlitlighet var att

vi försökte efter varje intervju tillsammans kritiskt reflektera kring frågorna, svaren och genomförandet för att upptäcka eventuella brister.

Förutom studiens reliabilitet och validitet är det också viktigt att man resonerar kring vem de resultat man får fram egentligen gäller för, studiens generaliserbarhet. Här tittar man följaktligen på om studiens resultat kan generaliseras eller om det gäller endast för den undersökta gruppen (Stukát, 2005). Eftersom vi har gjort en kvalitativ undersökning på en mindre grupp av lärare är vi medvetna om att det kan vara svårt att dra för långtgående generella slutsatser av resultaten. Som tidigare nämnts har emellertid den kvalitativa studien inte för avsikt att generalisera utan snarare karaktärisera och gestalta något. Detta gör att studiens tillförlitlighet inte har minskat utifrån denna aspekt.

4. Resultat

I det här avsnittet görs en kort presentation av respondenternas bakgrund. Därefter redovisas det sammanställda resultatet som vi har valt att dela in i olika delar med utgångspunkt i våra frågeställningar. Första delen handlar om lärarnas tolkning av begreppet hållbar utveckling. Andra delen tar upp lärarnas tankar och beskrivningar om hur de arbetar med demokratiska arbetssätt. Tredje delen tar upp deras tankar och beskrivningar om hur de arbetar med att utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna.

4.1 Presentation av respondenterna

Agnes är 35 år. Hon tog sin examen 2006 som lärare för tidigare åldrar med inriktning svenska och människa, natur och samhälle. Sen sin examen undervisar hon i skolår 1-2.

Bea är 28 år. Hon tog sin examen 2003 som grundskolelärare i svenska och matematik. Hon undervisar idag i skolår 1-3.

Cecilia är 46 år. Hon tog sin examen 2005 där hon genomgått en påbyggnadsutbildning, en så kallad "Särskild lärarutbildning" Tidigare har hon arbetat som fritidspedagog och är utbildad fritidspedagog i botten. Idag undervisar Cecilia skolår 3.

Doris är 42 år. Hon tog sin examen som år 1-7 lärare år 1999, med inriktning Svenska och Samhällsorienterande ämnen. Idag undervisar hon i skolår 4-6.

Erik är 59 år. Han tog sin examen 1970 som folkskolelärare. Erik undervisar idag skolår 4-6.

Fanny är 29 år. Hon tog sin examen 2002 som 1-7 lärare i Matematik, NO, Svenska och Idrott. Idag undervisar hon i skolår 4.

4.2 Hur tolkar lärarna begreppet hållbar utveckling?

Samtliga lärare, förutom Fanny, kopplar begreppet på ett eller annat sätt till miljö. Fanny nämner inte någon association utan anser att de inte använder begreppet i skolan och att hon inte hört begreppet så ofta. Hon säger att det kanske är något man borde ta tag i på skolan.

Samtliga lärare, med undantag av Doris, är mycket tveksamma i sina svar kring hur de tänker på begreppet. De nämner också på olika sätt att de är osäkra på innebörden. Cecilia och Erik gör ändå varsin kort beskrivning och kopplar till resurser och mänsklig påverkan.

Det är väl att vi ska vara rädda om våra resurser. Tänker jag på. (Cecilia).

Agnes och Bea nämner kortfattat ordet miljö i sina svar. Doris avvek från de andra och räknade upp flera olika kopplingar till begreppet såsom globalisering, kretslopp, energi, hälsa, transport och konsumtion. Hon berättar att hon antagligen bara hade svarat kretslopp och miljö för några år sedan och påpekar att hon idag känner att det är så mycket mer.

Doris är den enda läraren som själv eller tillsammans med kollegor har problematiserat begreppet hållbar utveckling i förhållande till sin undervisning. De använder bland annat en anslagstavla där de sätter upp post-it lappar med idéer och tankar. De har brainstormat tillsammans och gjort en gemensam tankekarta bland annat runt begreppet hållbar utveckling. Dessutom har de på skolan varit på fortbildning om hållbar utveckling, globalisering (som hon påpekade är en del av Hållbar utveckling) och Story Line, som är en slags undervisningsform med rollspel. Hon framhöll att de på skolan också har väl fungerande arbetslag och möten där de för pedagogiska diskussioner.

4.3 Demokratiska arbetssätt

Ordet demokrati har, som i kunskapsbakgrunden nämnts, flera olika betydelser och används dessutom i många olika sammanhang. De intervjuade lärarna inkluderade bland annat styrdokument, det vill säga de mål lärare och elever hela tiden arbetar mot, och klass- och elevråd i undervisningens demokrati. Dessutom påpekade Doris och Erik att man måste utveckla klass- och elevråden till att inte bara handla om det som Doris uttrycker:

Oftast handlar det ju om att de vill ha mer pannkakor i maten (Doris).

Istället försöker lärarna styra in dessa demokratiska samtal på andra saker. På Doris skola hade till exempel eleverna ett fadderbarn som elevrådet sparar pengar till på olika sätt. Det kunde också handla om att ta till vara tillfällena, som när de byggde om skolgården, då eleverna kunde vara med och påverka, se resultat och känna att de verkligen var medbestämmande. Erik ansåg däremot att det ofta gavs för stor uppmärksamhet åt de olika gruppråden och att:

Elevdemokrati borde handla mer om att det lilla i vardagen, när man bestämmer olika saker och ting. Varje gång man gör ett val så väljer man ju samtidigt bort en massa saker, det är liksom så det är (Erik).

Vidare påpekade han att elevinflytande är ett lärande i sig. Eleverna får lära sig att vara delaktiga och att ta ansvar.

Lärarna beskriver att demokrati i undervisningen bland annat yttrar sig genom att de försöker ta tillvara på elevernas spontana frågor och låter eleverna vara med och påverka mindre delar av planeringen, såsom *vad* de ska forska om. De får också påverka *när* och *hur* de har så kallat eget arbete. Men alla lärare poängterade på olika sätt att läraren måste planera och bestämma i stora drag, till exempel tema och när man ska lämna ett ämne och gå vidare. De uttryckte att det handlar om en balansgång.

Det är lätt att undervisa om demokrati men desto svårare att få eleverna delaktiga i så stor del av arbetet som möjligt. Vi vill att de ska förstå att de kan påverka samtidigt som de måste bli medvetna om vad de kan påverka för något (Doris).

Bea kommenterade att elevinflytande är bra eftersom eleverna lär sig att stå för sina åsikter och att vara med och tycka. Men hon lade ändå tyngdpunkten vid att eleverna inte kan hantera inflytandet i de tidiga åldrarna hon arbetar med, år 1-3, och att de enligt hennes åsikt behöver

mer strikt och styrt för att de ska nå upp till den kunskap som det står i läroplanen att de behöver.

Utifrån samma tankegång kring vilka mål man arbetar mot exemplifierade Erik vikten av att läraren inte får låta sig styras för mycket av elevernas reaktioner. Medbestämmandet måste hållas på rätt nivå eftersom eleverna ibland behöver komma över något som han kallade för en tröskel. Detta innebar att eleverna tappar motivationen för ett pågående arbete. Men då kan det rätta vara att arbeta vidare och inte vända för vinden då eleverna plötsligt kan bli väldigt intresserade och få ny vind i seglen. Erik påpekade att detta kanske inte är så vidare demokratiskt men att det känns rätt. På frågan ifall denna tröskel i efterhand diskuterades med eleverna svarade han att det nog skulle vara bra men att de inte gjort det ännu.

Eleverna görs delaktiga genom att de får påverka delar av undervisningens innehåll. Detta kunde exempelvis ske genom utvärderingsböcker eller vid planering av eget arbete. Ett annat exempel på hur eleverna får inverka på undervisningens innehåll, som samtliga lärare förde på tal, var att låta eleverna få välja vad de ska forska om inom det givna temat eller ämnesområdet.

Får eleverna själva välja ett djur i havet att forska om så lär de sig mycket mer än om de blivit tilldelade ett djur som kanske inte alls intresserar dem på samma sätt (Cecilia).

Doris och Fanny ansåg, till skillnad från de andra, att deras elever mest får påverka *när* och *hur* de ska göra något i undervisningen.

Elevinflytande kan också vara att ta tillvara på sådant som eleverna tar upp. Lärarna räknade upp fördelar med både direkt och indirekt elevinflytande såsom ökad motivation men också ökad förståelse när man utgår ifrån eleverna och deras närområde. Agnes uttryckte det på följande vis:

Eleverna tar lättare till sig händelser som ligger dem nära. Det som händer i vår lilla ort ger dem något att relatera till (Agnes).

Ett annat exempel var när Cecilia och hennes klass läste om forntiden och de kom att prata om tribuliter som visade sig intressera eleverna väldigt mycket. Då fortsatte de att prata om detta och tog reda på att dagens gråsuggor anses ha sitt ursprung hos tribuliterna, vilket ledde till att de gick ut och studerade gråsuggor. Cecilia påpekade att det i situationer som dessa är viktigt:

Att aktivt lyssna och verkligen ta tillvara på de frågor eleverna ställer (Cecilia).

Lärarnas beskrivningar visar att elevernas erfarenheter och intressen uppdagas och tas tillvara på genom att de pratar med och aktivt lyssnar på eleverna, till exempel genom kompisamtal. Andra förslag på hur de går tillväga är att de genom kommunikation försöker lära känna eleverna, var och en. Agnes och Erik nämner också att de genom gemensamma tankekartor försöker ta reda på elevernas förkunskaper. Samtliga lärare påpekar att det är viktigt att ta vara på elevernas spontana frågor för att engagera, skapa intresse och diskussioner. Det räcker inte som Agnes uttrycker det att fråga eleverna och därefter på ett oengagerat sätt besvara deras frågor och funderingar.

Man måste bemöta och genomföra deras idéer och förslag. Varför ska man annars fråga dem? (Agnes)

Samtliga lärare kopplade på ett eller annat sätt begreppet *demokrati i skolan* till elevinflytande eller elevernas medbestämmande som en del kallade det. Detta synsätt är, liksom beskrivs i kunskapsbakgrunden, kopplat till demokrati som form. Erik och Fanny påpekar också att FN:s deklARATIONER om mänskliga rättigheter och barnkonventionen är en del av begreppet, deras associationer handlar om innehållsdemokrati.

Lärarna kommenterade att diskussioner oftast sker kring frågor som dyker upp eller ifall något speciellt har inträffat. Det kan vara en allmän fråga kring ett tema de redan arbetar med eller något helt annat. Förslag på speciella händelser och företeelser som diskuterats är stormen Gudrun, globala uppvärmningen, olika bilbränslen, hur förhållandena är på olika platser i världen, naturkatastrofer, förebyggande samtal om kränkande behandling såsom kommissamtal, komposter.

Bea berättade att de i klassrummet har en matta på golvet, vilken de brukar sitta på och föra gemensamma diskussioner av olika slag. Eleverna räcker upp handen och de får associera fritt. Hon poängterar vikten av att lägga diskussionen på elevernas nivå både teoretiskt och praktiskt.

Alla lärare nämnde att de brukar föra en gemensam diskussion om svåra och stora frågor samt att diskussionerna oftast eller enbart sker i helklass. Men Doris beskriver dessutom hur hon försöker lägga upp undervisningen så att den stimulerar till diskussioner och samarbeten mellan eleverna, till exempel genom Story Line. Samma tankegång beskrevs av Erik men han engagerade sina elever i undervisningens innehåll genom att låta eleverna utföra olika experiment och genom direkta naturmöten. Han ansåg att ifall eleverna får titta på verkligheten och vad de själva sett så utvecklas nyfikenheten och upptäckarlusten, vilket i sin tur skapar frågvisa elever som jämför med varandra. Fanny berättade även hur de emellanåt satt i små grupper och diskuterade, så att alla ska få komma till tals, för att sedan sammanfatta vad de kommit fram till i helklass.

Anledningar till varför man arbetar med diskussioner var bland annat att medvetandegöra olika perspektiv och göra jämförelser, att låta eleverna komma med sina åsikter samt som alla påpekade, ett sätt att kunna ta tillvara på spontana frågor.

Lärare har en komplex roll i förhållande till hur de ska ställa sig i svåra frågor. Å ena sidan ska skolan vara opartisk men å andra sidan finns en läroplan att följa som inte kan påstås vara värdeneutral. I Doris beskrivning framkom ett sätt att hantera denna komplexitet. Hon uttryckte att hennes uppgift då eleverna kommer till skolan och med en nyförvärvad negativ bild av något, blir att få fram tankar som strider mot detta. Det kunde exempelvis gälla olika förändringar i naturen såsom onaturlig spridning av olika djur- och växtarter, utrotningshotade arter, hoten om klimatförändringar och så vidare. I dessa och liknande frågor försökte hon i diskussionen få fram idéer om vad man kan göra åt det samt att det ofta finns teorier med andra förklaringar till fenomenen.

Samtliga lärare påpekade att de försöker bryta ner komplexa frågor till barnens nivå. Att det är viktigt att läraren är väl införstådd i frågan har enligt lärarna stor betydelse då man ska försöka börja i "det lilla" eller som Fanny beskrev, när hon med eleverna reder ut orden kring ett komplext begrepp.

Doris beskriver hur hon bryter ner stora frågor genom att arbeta med Story Line. Story Line är en arbetsmetod där eleverna flyttar in i en värld de själva bygger upp och skapar utifrån detta ett rollspel. Att Axel inte har olja för uppvärmning i sitt hus blir en del av historien. Då kan de jämföra och inspireras till att ta reda på olika saker. Hon kommenterar:

Det är så vi försöker komma åt det. De stora frågorna blir deras egna frågor (Doris).

4.4 Kritiskt tänkande

Som beskrivits i kunskapsbakgrunden består kritiskt tänkande av två huvudsakliga skeenden; att fråga och ifrågasätta (Hultén m.fl. 2007). Samtliga respondenter beskriver att de uppmuntrar och är lyhörda för de frågor eleverna ställer. Genom att lyssna till elevernas spontana frågor lyfts olika åsikter och tankar fram för att visa på att det finns olika sätt att se på och tycka om olika saker och ting. Att lyssna på elevernas spontana tankar för att avlägsna diverse feltolkningar är ett annat motiv som några respondenter uttrycker. Doris ger exempel på detta. Hon menar att det lätt kan uppkomma missförstånd när eleverna exempelvis sett något på TV som att de tror att något är mycket värre än vad det är:

Det är ju när de kommer med nått. Till exempel att nu kommer det att hända massa hemska saker. Vi diskuterar det och försöker få ner det på en lagom nivå. Det gäller att hitta ljusglimtarna. Visst isarna smälter. Det var ju Lidköping som de trodde skulle hamna under vatten och sådant snappar de ju upp (Doris).

För att få förståelse för komplexa företeelser som ett lärande för hållbar utveckling medför talar respondenter om att bryta ner dessa frågor i sådant som ligger nära elevernas vardag. Detta, hävdar de, är ett sätt att få eleverna att, i förlängningen, få förståelse, tänka och reflektera kring frågorna eftersom eleverna själva kan relatera till dessa. Cecilia ger ett exempel på detta:

För ett tag sen pratade vi om bilar och bensen. Då frågade vi oss: Kan vi fortsätta att köra våra bilar eller måste vi titta på nya bränslen? Då får man ju in det i det lilla (Cecilia).

Eftersom alla barn har en bil hemma så menar hon att de kan relatera till en sådan diskussion. Doris ger ett exempel på hur hon i sin undervisning försöker koppla det som ligger eleverna nära till mer komplexa och stora frågor. När stormen Gudrun drog över Sverige var det många elever som blev drabbade eller kände någon drabbad. Utifrån detta diskuterade de olika naturkatastrofer och varför de uppstår. Att försöka koppla, för eleverna näraliggande företeelser, till mer globala komplexa sådana är ett sätt att få barnen att förstå och reflektera kring dessa.

Samtliga intervjuade lärare belyser vikten av att arbeta utifrån olika kunskapskällor, källor som åskådliggör uppfattningar och synsätt kring olika företeelser. De källor som lärarna benämner här är litteratur av olika slag, TV, Internet, dagstidningar, studiebesök, naturstudier, experiment, föreläsningar och diskussioner.

Lärarna uttrycker också vikten av att låta eleverna syssla med egen forskning där de själva får leta information i olika källor. De uttrycker också att det är viktigt att barnen själva får uppleva och förnimma saker. Det kan röra sig om att eleverna får gå ut i närområdet och studera gräsuggor, att gå ner till havet och studera växter och djur eller gå på diverse studiebesök. Erik och Fanny beskriver integrationen mellan olika kunskapsformer som ett

motiv till att kunna jämföra och resonera kring olika källor utifrån ett kritiskt förhållningssätt. Erik slår fast att det som elev är lätt att bli vilseledd. Han brukar därför lyfta fram olika informationskällor och få eleverna att förstå att man kan tillägna sig information på olika sätt och att det är viktigt att se saker ur olika perspektiv.

Skall man forska på riktigt så vill man ta reda på något som någon annan inte upptäckt. Det man läser i böcker är ju alltid vad andra har sett och upptäckt. Då kommer man inte på något nytt. Men får de titta själva så kan vi komma på något nytt som ingen annan har tänkt på överhuvudtaget. Sen utifrån det vi ser i naturen kan vi titta: Jaha vad har andra tyckt och tänkt om detta? Så titta och upplev och se att dina egna forskningar och det du ser i verkligheten är jätte värdefullt (Erik).

Några lärare beskriver de direkta förnimmelserna som en viktig grund och ser ämnesintegrationen som helt naturlig del för att skapa en helhetsbild och ett medvetandegörande hos eleverna. När eleverna förnimmer och skaffa sig information om något menar de att det bör ske utifrån en mängd olika källor och ur olika perspektiv.

Vid informationssökning nämner lärarna vikten av att ställa sig frågor som: ”Hur vet vi att det är sant?” Erik beskriver ett exempel på hur elevernas förmåga till kritiskt tänkande kan utvecklas:

De fick i uppgift att undersöka saker hemma och så hade vi handuppräknning i skolan efteråt. Då diskuterade vi ifall det var mer sant för att många tyckte det eller om det är mer sant ifall många tycker det. De kan ju vara vilseledda. Vilka källor kan jag lita på? Kan jag lita på mina föräldrar? Ja, sådana resonemang (Erik).

Att den kritiska dialogen är ett viktigt verktyg där olika frågor och perspektiv förs fram är en tolkning av deras resonemang och citaten ovan.

Samtliga lärare beskriver att de använder massmedia som inspirationskälla i sin undervisning. Detta görs dock i olika omfattning och i olika grad av medvetenhet. Somliga lärare använder massmedia och dess information som ett sätt att visa eleverna på att det som sägs och skrivs inte alltid är trovärdigt och att man därför bör vara kritisk gentemot dess information. De uttrycker betydelsen av att bemöta elevernas tankar och antaganden för att avlägsna diverse vanföreställning som kan uppstå genom bland annat TV tittande och forskande på Internet.

Några lärare nämner dock det massmediala flödet som ett sätt att få eleverna uppmärksamma på och inleda ett intresse för samhällsdebatten. Doris är en av de respondenter som är av denna åsikt. När eleverna har snappat upp något från massmedia beskriver hon att hon brukar förbinda detta med sin undervisning. Hon berättar att de har nyhetsbevakning i klassrummet där de visar nyheterna och diskuterar det som tagits upp där. Doris beskriver ett annat exempel som behandlar giftiga bottenfärger och dess skadliga inverkan på Nätsnäcken.

Ja, bottenfärgerna stod det om i tidningen. Då diskuterade vi det faktum att användandet av bottenfärgerna gjorde att Nätsnäcken, som alla vet vilken det är, blev enkönad. Då höll den på att utrotas. Men nu är den tillbaka igen för att man har gått över till miljövänliga bottenfärger. Då kommer det: Men min pappa använder giftig bottenfärg! (Doris)

Den diskussion som Doris beskrev liknades med en kritisk dialog där olika åsikter lyftes fram och ifrågasätts. Eleverna får lyssna på varandras tankar och stimulerades till att ställa frågor.

En del lärare anser att en tydlig handledning med kritiska frågor är ett sätt att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. När det gäller Internetsökning förekommer frågor som: Vad är det du söker efter? och Var det verkligen det du undrade efter? Dessa kritiska frågor, menar respondenterna, gör eleverna medvetna om vad som är "sann" information och hjälper dem att tänka kritiskt. I denna informationssökningsprocess tycker de att det är viktigt att inte sätta eleverna ensamma framför datorn. Det är följaktligen viktigt att handleda eleverna i informationssökningsprocessen.

Några lärare uttrycker vikten av att som lärare själv vara insatt i, intresserad av och ha kunskap inom olika massmediala frågor för att arbeta med dem i undervisningen. Detta gäller speciellt vid hantering av stora, komplexa frågor. Doris menar att det är viktigt att som lärare besitta egen kunskap inom ett ämne och "hänga med" i samhällsdebatten. Detta för att kunna bemöta och resonera kring elevers funderingar, tankar och feltolkningar som kan komma upp. Även Agnes tar upp denna aspekt:

Jag kan känna att då måste man vara väldigt kunnig inom området för att kunna bryta ner det så det blir tydligt för de här små. Man måste vara intresserad och kunnig själv eller så får man läsa in sig på det (Agnes).

Dialogen är, som skildrats i kunskapsbakgrunden, en viktig del för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Genom dialogen får eleverna en möjlighet att utveckla förmågan att intressera sig för dialoger där olika synvinklar, stereotyper, fördomar och oöverlagda spekulationer synliggörs och upptäcks (Hultén m.fl. 2007). Samtliga lärare uttrycker att det är viktigt att lyfta fram olika frågor som eleverna ställer i diskussion. De anser också att det är viktigt att resonera kring olika skilda åsikter, tankar och antaganden. Att föra diskussioner verkar således vara något som sker hos samtliga lärare. Däremot så beskrivs och yppar det sig inte huruvida detta sker *medvetet* utifrån ett kritiskt förhållningssätt. Omfattningen av de kritiska inslagen i dessa dialoger är också av skiftande karaktär.

För att utveckla elevernas kritiska tänkande belyser samtliga lärare vikten av att diskutera mycket med eleverna. Några lärare menar att diskussionen, i förhållande till det som massmedia förmedlar är ett sätt att lyfta fram barnens egna spontana funderingar. På det sättet får eleverna en möjlighet att lyssna till och ta del av olika tankar och perspektiv. Cecilia beskriver att de varje morgon har en morgonsamling där aktuella ämnen tas upp och diskuteras. I samband med FN-dagen diskuteras bland annat fattigdom och barns situation i andra länder. Doris ger ett exempel på detta där hon beskriver barnens intresse för bottenfärg och dess påverkan på miljön. Med utgångspunkt i detta spinner de med lärarens hjälp vidare på *hur* miljön påverkas. I detta fall att Nätsnäckan var på väg att utrotas. Hon beskriver hur de i samband med detta passade på att gå ner till havet där barnen fick göra olika uppgifter i anknytning till olika miljöproblem.

Att eleverna har en bred kunskapsbas som grund för att kunna få förståelse för- och för att kunna föra resonemang kring olika företeelser och jämföra information är en tydlig uppfattning bland majoriteten av lärarna. En påtaglig koppling till det kritiska tänkandet åskådliggörs dock inte alltid i svaren men är ändå underförstått utifrån deras tankegångar. I citatet nedan är däremot kopplingen påtaglig:

Alltså undersök själv, lyssna på kamrater, lyssna på vuxen, se på TV, läs böcker och hur vet jag att det är sant det som står på Internet och det som kompisar säger. Det tycker jag är en viktig del. Att tänka själv och då måste jag ha en del kunskaper om hur jag kan bli manipulerad. Hur kan jag komma fram till det med något sådär säkert svar? (Erik)

Här beskriver Erik vikten av att variera och använda olika informationskällor som en bas för att kunna samtala och hävda sina åsikter och som ett sätt att undkomma yttre ”negativ” påverkan.

5. Diskussion

Diskussionsavsnittet är strukturerat så att resultatet presenteras utifrån våra frågeställningar. Utifrån vår tematiska struktur sätts sedan studien i relation till tidigare forskning och teorier.

5.1 Demokratiska arbetssätt

Lärarnas beskrivningar kring hur demokrati behandlas i deras undervisning lutar mest mot tankar om demokrati som form. Två lärare resonerade även kring FN:s deklARATIONER om mänskliga rättigheter och barnkonventionen vilket kan kopplas till den innehållsmässiga delen av demokrati. Helhetsbilden av lärarnas beskrivningar tyder dock på att de i det praktiska arbetet förmodligen arbetar ungefär lika mycket med båda dessa former. Lärarna uttalade sig på olika sätt om diskussioner, som kan liknas vid deliberativa samtal, och arbetsmetoder där samarbete och jämförelser stimuleras. Detta bidrar till utvecklingen av elevernas förmåga att sätta sig in i andras situation och respektera olika synsätt, som är nära kopplat till deras förmåga att känna ödmjukhet. Dessutom utvecklas delaktigheten och ansvarskänslan.

Vidare berättade två lärare om deras kompisamtal där också, bland annat ovan nämnda egenskaper utvecklas. I dessa beskrivningar där fokus ligger på förhållandet mellan människor och de demokratiska värdena. Alltså alla människors lika värde samt demokratiska fri- och rättigheter behandlar den mer innehållsfokuserade demokratin även om lärarna inte alltid själva kopplar detta arbete till demokratispekten. Två lärare poängterade att de hade ett pågående arbete för att utveckla elev- och klassråden. Utvecklingen handlade bland annat om att styra innehållet mot sådant som Doris uttryckte skapar en känsla av att de kan påverka men också en medvetenhet kring *vad* de kan påverka.

Det är liksom det står i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) inte tillräckligt att undervisa om de demokratiska grundläggande värderingar som det offentliga skolväsendet vilar på. Demokratiska arbetsformer för undervisningen ska förbereda eleverna på att aktivt delta i samhällslivet och utveckla förmågan till att utöva inflytande samt ett personligt ansvar. Tonvikten ska alltså inte ligga på den ena eller andra aspekten av demokrati, utan de båda ska komplettera och stärka varandra. Englund (2000) menar att både det direkta och indirekta elevinflytandet, när det gäller såväl diskussion av teoretiska frågor som vid beslutstagande i handlingsfrågor, utvecklas först i en gemensam reflektion och kommunikation. När det gäller arbetet med Doris skolas gemensamma fadderbarn kan man antyda ett integrerat arbete med demokratin olika former. Skildringar av arbete med diskussioner kring miljöproblem där man plockar ner händelser till det konkreta och kompisamtal där man beskriver olika situationer och reder ut dem tyder också på att det inte bara förekommer demokratiska samtal kring praktiska frågor utan även kring teoretiska frågor.

Sandell m.fl. (2003) anser att medinflytandet är viktigt för att kunna påverka sin situation idag men också för framtiden, eftersom varje val som görs i undervisningen också betyder att en del kunskaper utlämnas eleverna. Lärarna uttalade sig på olika sätt om ovanstående dilemma. Variationen var stor och ibland motstridig. Det kunde handla om att utveckla medbestämmandet i vardagssituationer samt att låta eleverna förstå att de kan och ska påverka men också att de lär sig vad och hur det går till. En del kommenterade i första hand elevernas oförmåga att kunna hantera ett inflytande. Trots motstridigheten kring huruvida eleverna kan

hantera medbestämmande fokuserade ändå lärarnas beskrivningar i huvudsak på de positiva bieffekter elevinflytande ofta främjar.

Detta tvetydiga förhållningssätt till elevinflytande vilket man kunde skönja hos exempelvis Bea och Erik kan utifrån helheten förklaras genom det som lärarna beskriver som en balansgång. Beskrivningarna tyder på att komplexiteten anses ligga i att man som lärare ska ge eleverna ett betydande inflytande över undervisningens utformande och innehåll samtidigt som undervisningen måste hållas inom styrdokumentens ramar och i riktning mot målen. Dessutom ansågs det viktigt att bibehålla sin roll som vuxen då man utifrån sin mer vidsträckt erfarenhetsvärld "vet bättre". Det intressanta blir här hur denna vuxenroll utnyttjas. Carlgren och Marton (2002) trycker på skolans ansvar att fostra självständiga och handlingskraftiga elever vilket de anser utvecklas genom att eleverna dras in i kontrollarbetet och läraren har en handledande roll. Det krävs liksom Pramling Samuelsson (2002) uttrycker det att de vuxna hjälper barnen att bredda sin förståelse genom att på olika sätt utmana dem och i synnerhet att göra dem delaktiga för att utveckla deras intressen.

Erik förklarade hur han ibland fick hjälpa sina elever över en som han kallade det "tröskel", vilket innebar att han inte släppte ett ämne ifall eleverna plötsligt tappade motivationen. Anledningen var att de plötsligt kan få motivationen tillbaka. Detta beskrev han utifrån tankegången att man ibland som vuxen måste fatta beslut över huvudena på eleverna eller att inte ge eleverna inflytande i fel situationer. Ibland kan så vara fallet att man som lärare måste styra i rätt riktning men i en sådan situation är det viktigt att man som lärare funderar över vad det är man gör eller vad man kan göra för att motivera eleverna igen så att man nästa gång kan ta ett gemensamt beslut med eleverna att ge ett ämne en ny chans. Doris ansåg att eleverna genom elevinflytande utvecklar medvetenhet kring vad och hur de lär sig. Pramling Samuelsson (2002) framhåller också vikten av ett tydligt innehåll, framförallt i komplexa frågor såsom exempelvis hållbar utveckling. Läraren och eleverna måste således vara medvetna om och förhålla sig kritisk till det de ska lära sig.

Liksom Carlgren och Marton (2002) uttrycker det har utvecklingen gått från ett hierarkiskt vertikalt system till ett system som grundar sig på mer horisontella relationer. Lärarna beskrev hur de bland annat ger sina elever möjlighet att påverka undervisningen och sin miljö genom elev- och klassråd, små val i vardagen samt att som lärare ta tillvara på elevernas intressen och erfarenheter genom att prata med eleverna, aktivt lyssna, lära känna dem, göra gemensamma tankekartor samt genom att värdesätta och behandla deras spontana frågor.

När det gäller det indirekta elevinflytandet visade lärarna att de på olika sätt tar tillvara på elevernas intressen och erfarenheter varav alla kommenterade vikten av att låta eleverna välja till exempel *hur* och *vad* de ska forska om inom ett givet område samt att ta tillvara på spontana frågor. Genom detta inflytande uppvisar lärarna intresse och engagemang för elevernas värld vilket Pramling Samuelsson (2002) anser är av stor vikt eftersom läraren just genom att göra eleverna delaktiga och utveckla deras intressen också hjälper dem att bredda sin förståelse kring det aktuella ämnet.

Spontana frågor ansågs också vara en stor del av underlaget för diskussioner i lärarnas klassrum. Zackari och Modigh (2002) menar att valet av vad som i klassrummen ska samtalas kring alltför ofta utgår ifrån ett vuxenperspektiv. Detta vuxenperspektiv kan leda till att elevernas intresse och engagemang minskar. Liktydigt med detta uttryckte lärarna att de kunde se ett ökat intresse och engagemang hos sina elever då de fick vara med och påverka. Därför är det viktigt som Agnes förklarade att man verkligen bemöter och genomför elevernas

idéer och förslag. Lärarna beskrev också att de arbetade med diskussioner för att medvetandegöra olika perspektiv och göra jämförelser, få fram åsikter och för att ta tillvara på spontana frågor. Dessa anledningar kan ses som en ansats till att utveckla elevernas förmåga att föra deliberativa samtal. Orlenius (2002) menar att en förutsättning för demokrati är att man inte är överens och att man därför bör uppmuntra oenighet genom att framföra olika ståndpunkter, diskutera och analysera olika argument och synliggöra skilda perspektiv.

De olika former för diskussion som lärarna beskrev var en ”diskussionsmatta” där klassen samlades och pratade ibland samt smågruppsdiskussioner som slutligen sammanfattades i helklass. De flesta diskussionerna hölls i helklass vilket å ena sidan kan vara bra för att visa på mångfladen av perspektiv men å andra sidan kan begränsa att alla perspektiv kommer fram då det blir svårt, ur ett tid- och konkurrensmässigt perspektiv, för alla elever att komma till tals.

Zackari och Modigh (2002) menar att skolan är en plats som ger goda möjligheter för att utveckla elevernas förmåga att föra deliberativa samtal vilket innebär att kunna tala och få bli hörd likväl som att kunna lyssna, vara öppen för argument och kunna påverkas av den man samtalar med. Men det verkar inte som lärarnas huvudsakliga syfte är att utveckla elevernas förmåga att diskutera. Det ses mer som en bieffekt av diskussionen som mer fokuserar ett område eleverna ska lära sig om, till exempel kompassamtal där de i allra högsta grad arbetar med deliberativa samtal men syftet är att utveckla elevernas sociala förmåga. Det ena eller andra lärandet är inte viktigare. Men det eleverna ska utveckla måste som Pramling Samuelsson (2002) uttrycker det finnas i både lärarens och elevernas medvetande. Först därigenom kan de också utveckla ett kritiskt förhållningssätt till det de ska lära sig.

Eleverna ska enligt styrdokumentet utvecklas till kunniga medborgare som aktivt vill delta i samhällsdebatten. Både det direkta och indirekta elevinflytandet motiverar enligt lärarnas beskrivningar elevernas nyfikenhet, ger dem något att relatera till, gör dem delaktiga och bidrar till en ökad förståelse. Därtill visade Skolverkets utvärdering (US98, 1998) kring läroplanens mål att elevernas handlingsförmåga påverkas av deras uppfattningar kring sin förmåga att påverka världen. För att öka elevernas känsla för sin förmåga att påverka kanske det indirekta elevinflytandet borde medvetandegöras? Liksom Pramling Samuelsson (2002) uttrycker är det viktigt att de vuxna visar intresse och engagemang för barnens värld. Genom att medvetandegöra det indirekta elevinflytandet görs eleverna delaktiga samtidigt som deras intressen utvecklas.

När det gällde arbetet med ett komplext innehåll påpekade lärarna att det är viktigt att börja på barnens nivå och att de brukar diskutera stora och svåra frågor med eleverna. Genom att diskutera med eleverna kommer deras förståelse fram vilket underlättar då läraren ska försöka hålla undervisningens innehåll på rätt nivå för eleverna. Även här blir det därmed viktigt att försöka utgå från elevernas perspektiv och frågor som på allvar berör dem vilket Zackari & Modigh (2002) menar lockar fram deras förmåga till reflektion och ett kritiskt förhållningssätt. Det kan enligt lärarna exempelvis handla om förebyggande samtal om kränkande behandling, såsom kompassamtal eller naturkatastrofer såsom stormen Gudrun. I dessa två exempel ta ett stort och komplext innehåll och omvandlas till något som berör eleverna och som de kan relatera till. Doris och Erik försökte dessutom få ner komplexa innehåll till elevernas nivå genom att använda arbetsmetoder, såsom Story Line och experiment, vilka stimulerar till samarbete, diskussioner och frågvishet.

Lärare har en komplex roll i förhållande till hur de ska ställa sig i svåra frågor. Å ena sidan ska skolan vara opartisk men å andra sidan finns en läroplan att följa som inte kan påstås vara värdeneutral. I Doris beskrivning framkom ett sätt att hantera denna komplexitet på. Hon uttryckte att hennes uppgift då eleverna kommer till skolan och med en nyförvärvad negativ bild av något, blir att få fram tankar som strider mot detta. Det kunde exempelvis gälla olika förändringar i naturen såsom onaturlig spridning av olika djur- och växtarter, utrotningshotade arter, hoten om klimatförändringar och så vidare. I dessa och liknande frågor försökte hon i diskussionen få fram idéer om vad man kan göra åt det samt att det ofta finns teorier med andra förklaringar till fenomenen. Det Doris gör är att förhindra känslan av maktlöshet och oförmågan att kunna påverka sin situation. Istället uppmuntrar hon eleverna att ta reda på hur de kan vara med och förändra. Hon engagerar eleverna i samhällsdebatten.

5.2 Kritiskt tänkande

Två viktiga processer som det kritiska tänkandet bygger på, som bland annat Hultén m.fl. (2007) beskriver, är att fråga och ifrågasätta. Syftet med dessa processer är att vidga vår förståelse, hitta bättre lösningar och korrekta fakta. Vi kan utifrån våra respondenters svar konstatera att samtliga inser vikten av att låta eleverna ställa frågor och ifrågasätta olika information, åsikter och värderingar. Hur dessa processer kommer till uttryck visar sig däremot variera i både form, motiv och omfattning. En del lärare poängterar just det kritiska frågornas betydelse i förhållande till olika informationskällor. De uppmuntrar sina elever till att ställa frågor som kan få dem att reflektera kring och fråga sig om informationen verkligen är trovärdig. Vad har andra tyckt om tänkt om detta? Går det att hitta någon information som säger någonting annat? Vad är det jag egentligen söker efter? Genom att ställa frågor får eleverna en möjlighet att, som Hansson (2003) beskriver, erhålla en så verklig bild av världen som möjligt.

Att låta eleverna själva forska inom olika områden och förstå hur man når fram till kunskap är viktigt och är även en aspekt som Hansson (2003) diskuterar. Han menar att detta är viktigt dels för att eleverna skall lära sig att kunna skilja på vad som är kunskap och vad som är "okunskap" samt att i anslutning till detta låta eleverna få möjligheten att diskutera och kritiskt behandla olika alternativa synsätt. Genom respondenternas beskrivning av deras undervisning kan vi utläsa att elevernas egen forskning är ett återkommande inslag eller rättare sagt en medveten och konsekvent process från lärarnas sida. Huruvida dessa processer sker på ett medvetet eller omedvetet plan när det gäller att utveckla elevernas förmåga att tänka kritiskt framgår inte alltid. Häften av respondenterna har en tydlig koppling mellan egen forskning och ett kritiskt tänkande. Dessa anser att de är viktigt att eleverna själva får leta information från olika källor och att under denna process reflektera kritiskt. Här poängterar de vikten av att bland annat uppmuntra eleverna att ställa frågor, ifrågasätta och jämföra olika källor för att se vilken som är mest trovärdig.

I respondenternas beskrivningar kan vi tolka att själva informationssökningsprocessen sker i ett samspel mellan lärare och elever. Lärarna ställer frågor i förhållande till olika information och stimulerar eleverna till att reflektera. För att utveckla elevernas kritiska tänkande trycker några respondenter på att aldrig sätta eleverna ensamma framför datorn. De anser att det är viktigt att man som lärare är närvarande och handleder dem så att det hittar rätt information. Respondenternas utsagor kan kopplas till Holmqvist (2004) resonemang. Han framhåller just vikten av att som lärare hjälpa eleverna att bli medvetna om hur man väljer bort, kritiskt granskar information, använder den och omvandlar den till kunskap. Lärarnas uttalanden kan

uttolkas som att de är medvetna om att de som lärare har en viktig roll när de rör sig om att utveckla ett kritiskt tänkande hos sina elever.

Att pröva kunskaper på ett varierat sätt är viktigt när det gäller att utveckla ett kritiskt tänkande. I det samhälle vi lever i idag kan inga svar eller lösningar tas för givna. Detta innebär att man måste diskutera och kritiskt behandla olika alternativa synsätt (Sandell m.fl. 2003). Lärarna poängterade på olika sätt vikten av att utgå från olika källor i sin undervisning. De beskrev att de bland annat genom litteratur av olika slag, TV, Internet, dagstidningar, studiebesök, naturstudier, experiment, föreläsningar och diskussioner försöker komma åt detta i undervisningen. Vi kan därmed konstatera att respondenterna låter undervisningen innefatta en variation av olika källor som framhäver olika perspektiv och synsätt. Lärarna utgår även från elevernas egna erfarenheter och vardag för att bearbeta mer ”svåra” och globala frågor som annars kan vara svåra för eleverna att förstå. Detta sker främst genom att ta till vara på barnens spontana frågor och funderingar och arbeta vidare med dessa genom bland annat kritiska dialoger. Att använda närmiljön som utgångspunkt är ett annat sätt som lärarna använder för att komma åt komplexiteten i olika frågor. Ett sådant exempel tar Doris upp där hon berättar att hon tog fasta på barnens tankar kring stormen Gudrun som låg många elever ”nära”. Genom att använda stormen i Sverige som utgångspunkt kunde hon väcka elevernas tankar kring andra naturkatastrofer med en mer global och komplex vidd och diskutera och reflektera kring dessa.

Att kunna kritiskt granska och värdera information som vi ställs inför är en viktig kompetens i dagens samhälle (Limberg m.fl. 2002). Eftersom massmediernas skildring av verkligheten inte alltid stämmer överens med hur vår tillvaro ser ut är det viktigt att dess innehåll tolkas och bedöms genom fortsatt dialog (Werner, 1996). Vikten av att eleverna i grundskolan få tillfälle att analysera och kritiskt granska deras budskap är således oerhört viktigt och är också något som åskådliggörs i skolans styrdokument (Utbildningsdepartementet, 1994). Här betonas vikten av reflektion och ett kritiskt tänkande och beskriver att eleverna skall ha kunskaper om media och dess roll. Trots att samtliga respondenter menar att massmedia är en stor påverkansfaktor så kan vi utläsa att de flesta ändå inte fokuserar på den informationen i så stor utsträckning. Om det är något speciellt som har hänt som berör eleverna så tas det upp och diskuteras. Detta görs dock främst på elevernas initiativ på så sätt att eleverna har funderingar och ställer spontana frågor. När lärarna arbetar med massamedial information med eleverna försöker de att utveckla elevernas kritiska tänkande. En slutsats är dock att detta skulle kunna ske i större utsträckning och på ett mer systematiskt sätt. Detta med tanke på ovanstående resonemang som styrker vikten av en sådan kompetens hos eleverna.

Hansson (2003) beskriver vikten av att arbeta med olika pseudovetenskaper och ta upp dessa till diskussion och kritiskt granska deras påståenden. Han menar att det är viktigt för att eleverna skall kunna möta det framtida samhället. Huruvida lärarna tar denna aspekt i beaktning skiljer sig åt. En del lärare visar en medvetenhet kring denna aspekt medan andra helst undviker att hamna i en sådan situation. Cecilia och Agnes anser till exempel att det är lärarens åliggande att styra eleverna förbi ovetenskap av olika slag snarare än att, som Hansson beskriver, ta upp dessa för diskussion och kritiskt granskning. Agnes uttrycker att eleverna ibland kommer med spontana funderingar och påståenden. Istället för att ta tillvara på det som eleverna ger uttryck åt och föra en kritisk dialog kring det så ser hon till att sina elever inte möter otillförlitlig information. De flesta lärare visar dock en uppfattning som skiljer sig från Agnes och Cecilias. De uttrycker sig istället positivt kring att låta eleverna diskutera och arbeta med olika sorts information trots att detta bidrar till att eleverna även stöter på mer otillförlitlig sådan. De lärare som är av denna åsikt nämner också vikten av att

ifrågasätta informationen genom att ställa kritiska frågor. De ser också denna aktivitet som en läroprocess där eleverna får en möjlighet att utveckla sitt kritiska tänkande,

För att kunna skapa ett kritiskt förhållningssätt är dialogen en viktig del. Här får man en möjlighet att ställa frågor, diskutera, lyssna till, acceptera och ta hänsyn till olika åsikter och synsätt. Det är lärarens åliggande att skapa möjligheter och tillfällen till dessa dialoger (Stenbock-Hult, 2004). Vi kan fastställa att samtliga lärare anser att dialogen är en viktig del i undervisningen och är något som sker tämligen regelbundet. Däremot kan vi uttolka att lärarnas syfte med de förda dialogerna inte alltid är att utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna.

Att eleverna skall lära sig att tänka kritiskt i förhållande till olika information och källor på ett systematiskt sätt framhålls inte av alla våra respondenter. Deras uttalanden återger istället att de anser att ett kritiskt tänkande får komma in i undervisningen vid specifika tillfällen. Ett exempel på detta kan vara när eleverna visar någon tydlig vanföreställning. Då anser lärarna att det är viktigt att de talar om att de inte bör tro på allt de ser och hör. Ett annat tillfälle då ett kritiskt tänkande är aktuellt är vid sökning på Internet. Då är lärarna med och handleder eleverna och hjälper dem att ställa kritiska frågor.

5.3 Införlivas de två karaktärsdragen med ett lärande för hållbar utveckling?

Lärarnas beskrivningar av sitt arbete och överlag begränsade syn på begreppet hållbar utveckling indikerar att det inte förekommer något medvetet arbete med att införliva de två undersökta karaktärsdragen i ett lärande för hållbar utveckling. Detta med undantag för Doris som uppvisade en fördjupad förståelse kring begreppet och som även vidare i intervjun vars beskrivningar åskådliggjorde hur de arbetade med att integrera de två karaktärsdragen i ett lärande för hållbar utveckling. Komplexa frågor såsom hur vårt sätt att leva kan påverka en eventuell hållbar utveckling omvandlades till exempel genom arbete med Story Line såsom Doris uttryckte det: ”... till elevernas egna frågor”. Här stimuleras eleverna till att tänka kritiskt och göra egna val, de möter i sin lilla verklighet problem och situationer som kan utveckla deras demokratiska förhållningssätt.

Analysen av resultatet visade att det fanns en koppling mellan lärarnas förståelse för begreppet hållbar utveckling och ifall de hade problematiserat begreppet själv eller tillsammans med kollegor. Även här avvek Doris mer integrerande synsätt från de övriga, som kortfattat svarade nej på denna fråga. Väl fungerande arbetslag, pedagogiska samtal, gott samarbete och fortbildning är några delar som Doris ansåg viktiga för ett fungerande och fortlöpande utvecklingsarbete. Hon beskrev också hur hennes egen förståelse för begreppet hållbar utveckling utvecklats genom de ovan nämnda delarna.

6 SLUTDISKUSSION OCH SLUTSATSER

Här redovisas de samlade upplevelserna från respondenternas beskrivningar i förhållande till frågeställningarna och studiens syfte. Vidare redogörs för studiens slutsatser. Avslutningsvis följer en diskussion gällande studiens relevans i förhållande till läraryrket och förslag till fortsatt forskning.

6.1 Slutdiskussion

Att undervisa för en hållbar utveckling är något som betonas i olika nationella och internationella överenskommelser, forskning och litteratur. I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) betonas vikten av att den uppväxande generationen får kunskaper och vilja att delta i debatten kring utformandet av vårt samhälle. För att kunna delta i debatten krävs, som tidigare beskrivits, ett kritiskt tänkande för att kunna kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ. På så sätt kunde vi slå fast att demokrati och ett kritiskt tänkande är beroende av varandra. De är också betydelsefulla kompetenser i det komplexa samhälle vi lever i och för att ha en potential att skapa ett hållbart samhälle.

När det gäller båda karaktärsdragen är dialogen en av grundstenarna. Vad som gemensamt kännetecknar en kritisk och demokratisk dialog är bland annat att en mångfald perspektiv och förhållningssätt får komma upp till ytan och diskuteras på ett demokratiskt och kritiskt sätt. Liksom Stenbock-Hult (2004) belyser är det viktigt att läraren skapar möjligheter och tillfällen till dessa dialoger. Likväl i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) understryks betydelsen av aktiva diskussioner där olika aspekter av kunskap och lärande skall vara naturliga utgångspunkter. Studien visade att samtliga lärare var medvetna kring betydelsen av att föra dialoger med eleverna, där olika perspektiv och frågor lyfts fram och diskuteras. På så sätt kunde vi konstatera att lärarna uppfyllde viktiga delar när de gällde undervisning kring de båda karaktärsdragen.

Vår studie påvisade dock att dessa dialogers syfte, när det gällde de båda karaktärsdragen, inte *alltid* eller av *samtliga* respondenter var medvetet. Dialogerna ägde alltså rum men dess ändamål verkade inte alltid vara av kritisk- eller av demokratisk karaktär. Dess huvudsyfte verkade ofta vara att eleverna skulle lära sig något inom ett visst ämnesområde istället för att utvecklas inom de båda karaktärsdragen. Så som Pramling Samuelsson (2002) hävdar måste det som eleverna skall utveckla finnas i både lärarens och elevernas medvetande. Ett utvecklande av de dialoger som förekommer så att de blir mer av en demokratisk och kritisk reflekterande läggning var således ett konstaterande. Dialogerna måste utvecklas på ett systematiskt plan. Både lärare och elever måste vara medvetna om att dialogen är ett lärande i sig.

Lärarnas beskrivningar tydde på att samtal och diskussioner oftast skedde impulsivt i helklass. På så vis fick alla lyssna, vilket är positivt, men denna samtalsform blir bristfällig då det nästan är omöjligt för alla att komma till tals. Förmågan att föra kritiska och demokratiska samtal är viktigt för en hållbar utveckling och denna förmåga utvecklades genom att eleverna gavs tillfälle att både tala och lyssna. De måste få träna på att fråga, ifrågasätta, acceptera och ta hänsyn till olika åsikter och synsätt, vilket indikerade att en större variation av samtalsformer behöver utvecklas.

De lärare som, mest utmärkande, medvetet använde dialogen för att utveckla de båda karaktärsdragen var Erik och Doris. Det förkommande arbetet med till exempel Story Line, experiment och egen forskning bidrog inte bara som Doris och Erik påpekade till att öka elevernas delaktighet och till fler diskussioner. Det stimulerade dessutom elevernas kritiska tänkande. Detta skedde exempelvis genom att de fick fundera på vilka val som var bäst lämpade i ett experiment, i jämförelser mellan olika informationskällor eller inför ett agerande val i ett rollspel. De fick också genom dessa arbetssätt genomleva demokrati på flera olika plan. Dels genom att de fick påverka undervisningens form och innehåll men också i en samspelande process. Eftersom de är flera personer involverade i ett rollspel och i experiment, uppkom det garanterat situationer där det blev uppenbart för eleverna att "mina" val också, i flera olika bemärkelser, påverkar andra. Dessa exempel visade också att det förekom ett arbete som mycket väl skulle kunna kallas ett lärande för hållbar utveckling ifall arbetet medvetandegjordes som sådant hos lärare och elever.

Att pröva kunskaper på ett varierat sätt samt använda olika informationskällor är en aspekt som är viktig dels ur ett demokratiskt perspektiv men också i utvecklandet av elevernas kritiska tänkande. Även Lpo94 (Utbildningsdepartementet 1994) betonar denna aspekt och menar att eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde. Studien har visat att samtliga respondenter försöker skapa en omgivning med många informationskällor och kunskapsformer. Genom att låta eleverna forska fick de en möjlighet att själva leta information som delgav olika perspektiv och synsätt, jämföra och ställa sig kritiskt reflekterande till olika källor och information. Lärarnas utsagor tydde dock på att även denna process oftast skedde utan att i en direkt mening syfta till att utveckla elevernas kritiska tänkande. Däremot beskrev de utifrån ett demokratiskt perspektiv att de genom vissa arbetsformer, såsom exempelvis egen forskning, bland annat lät eleverna utöva inflytande på undervisningen samt att eleverna skulle få ta del av olika perspektiv. Massmedia har en utmärkande roll när det gäller att framföra information i vårt samhälle som eleverna måste förhålla sig kritiskt till. Vår studie visade att lärarna försökte att utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna i förhållande till massmedia men att de frågor som togs upp till diskussion oftast var "stora" och "viktiga" händelser som skildrats i massmedia och om de frågor som eleverna själva förde på tal. Att lärarna bör arbeta med massmedia på ett mer systematiskt plan för att eleverna skall utveckla ett mer kritiskt förhållningssätt till dess information är därför en slutsats vi kunde dra.

Det fanns hos lärarna ett tvetydigt förhållningssätt till elevinflytande som hade både positiva och mer negativa inslag och som därmed kan utvecklas. Liksom Carlgren och Marton (2002) betonar är det skolans ansvar att fostra självständiga och handlingskraftiga elever vilket kan utvecklas genom att låta eleverna få vara med och bestämma. Det var uppenbart att lärarna försökte ta tillvara på elevernas intressen, erfarenheter och tankar. De försökte dessutom utgå från barnens omvärld i undervisningen och låta dem vara med och påverka i viss grad. Trots detta uttryckte de ett specifikt motstånd till att låta dem vara med och påverka "för mycket" och såg elevinflytandet som en balansgång. Detta tankesätt är förenat med en del av läraruppdraget som behandlar elevinflytande. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) betonas nämligen att elevernas inflytande skall öka med stigande ålder och mognad. Samtidigt är det viktigt att, som Pramling Samuelsson (2002) belyser, försöka hjälpa barnen att bredda sin förståelse genom att på olika sätt utmana dem och göra dem delaktiga i arbetet. Detta resonemang påvisade att ett medvetandegörande när det gäller vad, hur, varför och när eleverna kan påverka, skulle kunna rusta eleverna för mer medbestämmande i undervisningen.

Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman (2004) tar upp ett intressant resonemang i boken *Perspektiv på skolutveckling*. Här hävdar Folkesson att den förståelse en lärare har av vad sitt yrkesuppdrag går ut på, styr vad hon/han kommer att skaffa sig för kunskap och kompetens. En central förutsättning för att en utveckling ska kunna ske är därför att lärarna reflekterar över den pedagogiska verksamheten vilket också innefattar en reflektion över den egna rollen i verksamheten. Läraruppdraget har förändrats till att i bland innebära att ett lärande för hållbar utveckling skall äga rum. Utifrån det resonemang som författarna för blir det oerhört angeläget att lärarna har kunskap om begreppen hållbar utveckling och vad ett lärande för hållbar utveckling faktiskt innebär. Som Folkesson (Folkesson m.fl. 2004) menar är det viktigt att lärare för diskussioner kring vad läraruppdraget innebär idag och vilka kompetenser som är nödvändiga. Lärarnas beskrivningar i denna studie visade att det inte skedde något reflekterande kring läraruppdraget i förhållande till hållbar utveckling, trots att detta perspektiv betonas i styrdokumentet. Däremot uttryckte några av lärarna en medvetenhet om betydelsen av att som pedagog ha kunskap om, intresse och engagemang inom exempelvis perspektivet hållbar utveckling och att "hänga med" i samhällsdebatten.

Rönnerman (Folkesson m.fl. 2004) belyser att läraruppdraget inte längre handlar om att utbilda elever till ett givet samhälle. Det handlar snarare om att rusta elever med en uppsättning färdigheter så att de själva kan möta det kommande samhället. Utifrån detta kan man förstå att det är viktigt att eleverna lär sig att kunna ha ett kritiskt tänkande och ett demokratiskt perspektiv för att kunna möta den komplexitet i samhället som tidigare skildrats. Det är således viktigt att eleverna får tillgång till verktyg och teorier för att kunna hantera de ständiga förändringar som sker i samhället. I ett samhälle där allt skall kunna tas upp i debatt och kunna kritiskt granskas i en demokratisk process är det som även Folkesson m.fl. (2004) beskriver viktigt att inte ge eleverna färdiga lösningar utan att som lärare utmana dem för givet tagna och se nya möjligheter. För att kunna uppnå detta krävs, vilket också denna studie indikerar, förutsättningar i form av tid och möten med andra, för diskussioner och reflektioner.

Komplexiteten kring läraryrkets olika uppdrag är tydlig. Det kan exempelvis handla om att hos eleverna utveckla ett demokratiskt- och kritiskt förhållningssätt vilket är två grundläggande förutsättningar för ett lärande för hållbar utveckling. När det kommer till hur lärare hanterar dessa svårtolkade uppdrag är det, liksom lärarna påpekade också vikten av att vara väl insatt i det aktuella ämnet, vilket de tyckte underlättade för att kunna bryta ner och anpassa komplexa frågor till elevernas nivå.

Doris uppfattningar och arbete skiljde sig från de övriga lärarnas. Hon kopplade och talade om viktiga delar som är överensstämmande med ett fungerande arbete med lärande för hållbar utveckling. Som framgick i presentationen av respondenterna pågick ett utvecklingsarbete kring hållbar utveckling på Doris skola. Hon beskriver bland annat vikten av lärarens och elevernas medvetande kring vad man gör och vad man vill utveckla, väl fungerande arbetslag, varierande och engagerande arbetsmetoder samt ett hos lärarna nyfiket, samarbetande, utvecklande och integrerande förhållningssätt. Hon påpekade till exempel hur svårt det är med elevinflytande och att det är något de på skolan diskuterat och arbetat mycket med, vilket är ett exempel som tyder på att hon och hennes kollegor ser problemen men undviker att se dem som ett hinder. På Doris skola kan man säga att de två undersökta karaktärsdragen, bland annat genom arbetsmetoderna Story Line och elevernas egen forskning, införlivades i arbetet med ett lärande för hållbar utveckling.

Det är det en förutsättning att samtliga karaktärsdrag som kännetecknar ett lärande för hållbar utveckling bearbetas i en integrerad process (Agenda 21, Baltic 21 E, 2002). Utmaningen är alltså att se hur allting hänger samman och är ömsesidigt beroende av varandra. Studiens resultat tydde på att det som bland annat behövdes utvecklas, på väg mot ett lärande för hållbar utveckling, var att lärare medvetandegjorde sitt arbete för sig själva men också för eleverna.

6.2 Slutsatser

Denna studie visade att det fanns ett pågående arbete med att utveckla elevernas kritiska tänkande samt demokratiska arbetsätt. De mest övergripande och framträdande premisserna mot ett lärande för hållbar utveckling, utifrån respondenternas utsagor var:

- Lärarna skapade ofta möjligheter för kritiska dialoger och demokratiska samtal. Detta skedde till exempel genom att elevernas spontana frågor, erfarenheter och intressen togs tillvara på i undervisningen.
- Lärarna beskrev ett arbete med både direkt och indirekt elevinflytande. Bland annat i form av klass- och elevråd, val i vardagen och ett tillvaratagande på elevernas erfarenheter och intressen. En del visade också att de problematiserade begreppen och att de strävade efter att utveckla sitt arbete kring detta.
- Lärarna försökte, genom att variera informationskällor och kunskapsformer, dels synliggöra mångfalden av perspektiv och teorier och dels utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna. Massmedial information bearbetades mest vid speciella massmediala händelser eller om det var något som eleverna själva förde på tal.
- Lärarna gav eleverna tillfälle att till exempel genom egen forskning, Story Line och experiment utveckla förmågan att använda och kritiskt förhålla sig till en mängd olika informationskällor. Genom dessa arbetsmetoder gavs också eleverna ett framstående inflytande, tillfälle att bland annat förstå och acceptera olika synsätt och därmed ett demokratisikt förhållningssätt.
- Lärarnas beskrivningar av sin undervisning och syn på begreppet hållbar utveckling tydde på att de inte i någon större omfattning införlivade de båda karaktärsdragen i ett lärande för hållbar utveckling.

Syftet med denna studie var att undersöka vilka premisser det fanns för ett lärande för hållbar utveckling utifrån de två karaktärsdragen. Det fanns enligt ovanstående slutsatser förutsättningar för ett lärande för hållbar utveckling. Samtidigt utkristalliserade sig två väsentliga aspekter som vi ansåg att lärarna behövde utveckla:

- De bör medvetandegöra mer av sin undervisning för sig själva och för eleverna.
- De bör utveckla arbetet med karaktärsdragen på ett mer systematiskt vis så att de blir till en integrerad del i en undervisning mot lärande för hållbar utveckling.

6.3 Relevans för läraryrket

I det samhälle vi lever i idag har människor olika erfarenheter, förförståelse, trosföreställningar och tidigare erfarenheter. Dessa påverkar hur vi ser på världen och hur vi tolkar olika fenomen. Detta ställer också krav på lärarens profession eftersom de måste vara medvetna om och utgå ifrån detta i undervisningen. Lärare måste reflektera över hur eleverna

kan utvecklas i förhållande till de värden och normer som läroplanen anser vara eftersträvansvärda. Det kan till exempel handla om att utveckla elevernas demokratiska förhållningssätt och kritiska tänkande för att på så sätt utvecklas till handlingskraftiga samhällsmedborgare och bidra till ett hållbart samhälle. I ett strävande mot ett lärande för hållbar utveckling tror vi att det krävs ett större medvetande och en utveckling av tänkandet kring det man oftast redan gör.

En aspekt som Lendahls Rosendahl (Folkesson m.fl. 2004) diskuterar och som känns relevant i förhållande till denna studie är lärarens tilltro till sin egen kunskap och förmåga. Hon påpekar att förändring och förbättring endast kan åstadkommas av de verksamma pedagogerna själva. Inspiration däremot, kan komma utifrån. Att våga lita på den samlade kunskap som finns på arbetsplatsen är därför den största utmaningen. I ett utvecklingsarbete är det helt avgörande att den pedagogiska ledningen är med och dels ställer krav för att arbetet skall driva framåt och dels stöttar så att de tvivlande lärarna förmår se möjligheter med arbetet. Men framförallt behövs det som uttrycks ” tilltro till lärares egna erfarenheter och kompetens, till deras vilja att utveckla och förändra i professionell riktning” (s. 144). Intas ett nytt perspektiv så finns det redan delar av ett pågående arbete med ett lärande för hållbar utveckling.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

Denna studie tar sin utgångspunkt i endast två av de karaktärsdrag som är betydelsefulla i ett lärande för hållbar utveckling, kritiskt tänkande och demokratiska arbetssätt. Huruvida undervisningen ”ser ut” när det gäller de övriga karaktärsdragen såsom exempelvis mångfald av pedagogiska metoder och ett integrerat arbetssätt hade varit angeläget att studera vidare.

Vår studie grundar sig enbart på lärares beskrivningar av sin undervisning vilket gör att vi inte kan bekräfta om det som sägs verkligen sker i praktiken. Ett sätt att vidareutveckla studien skulle kunna vara att studera problemområdet utifrån exempel observationer och intervjuer med elever. Detta hade varit angeläget för att få en inblick i problemområdet utifrån andra och kompletterande perspektiv. Det hade varit intressant att se om och i så fall hur resultatet hade utfallit annorlunda utifrån en annan utgångspunkt.

6.5 Slutord

Det är naturligtvis viktigt att klargöra vad som hindrar ett lärande för hållbar utveckling att generera ute på skolorna. Man måste fråga sig vad som saknas och vad som kan göras bättre? I inledningen påpekade vi vikten utav att också framhålla de förutsättningar som finns. Vad finns att bygga vidare på och förbättra? Avslutningsvis kan vi utifrån slutsatserna i denna undersökning säga att den samlade kompetens som idag finns ute på skolorna är det som i första hand borde fokuseras för att skapa motivation till vidare utvecklingsarbeten. En enkel fråga: Vilket av följande alternativ motiverar dig mest till att börja baka en kaka? Att börja räkna upp de ingredienser du saknar eller utgå ifrån det du faktiskt har. Det handlar om att se möjligheter och frambringa kreativitet.

Referenser

- Agenda 21*. (1993). Stockholm: Miljö- och naturresursdepartementet.
- Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling i Östersjöområdet – Baltic 21E*. (2002). Stockholm: Miljödepartementet.
- Asbjørn, J. & Tufte, P.A. (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. En temabild om värdegrunden: *Med demokrati som uppdrag*. Utgiven av Skolverket, 2000.
- Folkesson, L. Lehdahls Rosendahl, B. Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Diadlos.
- Hansson, S-O. (2003). *Vetenskap och ovetenskap – om kunskapens hantverk och fuskverk*. Stockholm: Norstedts.
- Holmqvist, A. (2004). *Informationsfloden ställer nya krav på skolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hultén, P. Hultman, J. & Eriksson, L.T. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.
- Jacobsen, J-K. (1993). *Intervju- konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur
- Jonsson, B. & Rooth, K. (Red.). (2003). *Demokrati och lärande – Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Kap. 6. Larsson, H.A. *Från illusion till konkretion?* ORT och förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr – om människan kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag
- Limberg, L. Hultgren, F. & Jarneving, B. (2002). *Informationssökning och lärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Lärande om hållbar utveckling*. Stockholm: Katarina tryck
- Orlenius, K. (2002). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I. (2001). Globalisering i förskola och skola (3-13 år). I SIDA:s rapport: *Mina barn och andras ungar. Hur kommunicerar vi globala frågor med barn?* Stockholm: Sida.
- Sandell, K. Öhman, J. och Östman, L. (2003). *Miljödidaktik- naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan – Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Liber Distribution.
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*. Betänkandet av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Liber.
- Stenbock-Hult, B. (2004). *Kritiskt förhållningssätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- US98 (1998). *Tema tillståndet i världen*. Utvärdering av skolan avseende läroplanernas mål. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo94*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskap av Gro Harlem Brundtland (1988): *Vår gemensamma framtid*. Stockholm: Prisma/Tiden.
- Werner, A (1996). *Barn i TV-åldern: vad vet vi om mediernas inflytande?* Lund: Studentlitteratur
- Zackari, G. & Modigh, F. (2002). *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Öhman, J. Östman, L. Andersson, K. Rudsberg, K. Krigsman, T. Lundegård, I. (2004). *Hållbar utveckling i praktiken: så gjorde vi på vår skola*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Östman, L. (Red.) (2003). *Nationell och internationell miljödidaktisk forskning: En forskningsöversikt*. (Pedagogiska forskning i Uppsala, 148). Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.

Elektroniska källor

- Skolutveckling.se. (Hämtat 2007-10-05). *Vad är lärande för hållbar utveckling?* [www] www.skolutveckling.se/demokrati_jamstalldhet_inflytande/hallbar_utveckling/larande_hut/vad_ar_larande/
- Skolverket.se (Hämtat 2007-09-21). *Kursplaner och betygskriterier, grundskolan*. [www]

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId>

Skolverket.se (Hämtat 2007-12-27a). *Kursplan, Samhällsorienterande ämnen*. [www]
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3882&extraId=2087>

Skolverket.se (Hämtat 2007-12-27b). *Kursplan, Svenska*. [www]
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket.se (Hämtat 2007-10-11). *Skollag*. (1985:1100). [www]
www.skolverket.se/sb/d/777

Karaktärsdrag för ett lärande för hållbar utveckling

De karaktärsdrag som behöver känneteckna utbildning för hållbar utveckling enligt statens offentliga utredning *Att lära för hållbar utveckling* (SOU, 2004:104).

- Många och mångsidiga belysningar av ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och förlopp behandlas integrerat med stöd av ämnesövergripande arbetsätt.
- Målkonflikter och synergier mellan olika intressen och behov klarläggs.
- Innehållet spänner över lång sikt från dåtid till framtid och från det globala till det lokala.
- Demokratiska arbetsätt används så att de lärande har inflytande över utbildningens form och innehåll.
- Lärandet inriktas mot problemlösning, stimulerar till kritiskt tänkande och handlingsberedskap.
- Utbildningens process och produkt är båda viktiga.

Myndigheten för skolutveckling har gett ut skriften *Hållbar utveckling i praktiken* (Öhman, 2003). Boken bygger på ett utvecklingsarbete kallat Hållbar utveckling i skolan. Utmärkande karaktärsdrag för utbildning för hållbar utveckling kan utifrån utvecklingsarbetet i projektet sammanfattas på följande sätt:

- ett övergripande mål är att eleverna ska ha förmåga att aktivt delta i den demokratiska processen och finna det meningsfullt att göra så,
- den demokratiska processen är något eleven får genomleva i utbildningens undervisningsformer och arbetsätt,
- eleven har en roll som en aktiv och ansvarig medskapare av sin egen utbildningsprocess,
- lärarens roll kan liknas vid en handledares,
- i utbildningen strävas efter en balans mellan direkta och indirekta möten, respektive öppna och slutna möten,
- utbildningen utgår från att det finns en mängd olika sätt att beskriva, värdera och förhålla sig till ett problem och dess lösningar, och att det kan finnas intressekonflikter mellan dessa olika perspektiv,
- när innehållet ska väljas ut hämtas beskrivningar från flera perspektiv så att eleverna får en bred bas att reflektera och ta ställning utifrån,
- utbildningen präglas av ett kritiskt förhållningssätt som innebär att intressen bakom olika perspektiv och konsekvenser av olika sätt att handla granskas,
- hållbar utveckling ses som ett sammanknyttande perspektiv som hjälper elever och lärare att relatera nya kunskaper till det som tidigare lärts och att kopplas samman kunskaper och perspektiv från olika ämnen,
- de frågor som behandlas sträcker sig i tiden från dåtid till framtid och i rummet från det lokala till det globala,
- utbildningen startar i stor utsträckning i problem som ligger nära elevens verklighet, som eleven kan relatera till, finna angelägna och genom

sitt eget handlande påverka (s. 24).

BILAGA 2

Hej!

Tack för att du ställer upp i vår undersökning. Vi vill gärna berätta lite om oss själva samt vad intervjun kommer att handla om.

Vi läser nya lärarprogrammet på Göteborgs universitet med inriktning mot tidigare åldrar. Vi ska nu skriva examensarbetet tillsammans och eftersom vi båda är intresserade av natur och miljö bestämde vi oss för att göra en undersökning med inriktning mot detta.

Vår undersökning är en kvalitativ intervjustudie vilket innebär att vi tillsammans med bland annat dig (lärare som undervisar elever i de tidigare åldrarna) diskuterar kring ett antal frågor som vi förberett. Alla som intervjuas är naturligtvis anonyma och har rätt att ta del av det utskrivna materialet, som skall användas i vetenskapligt syfte. Man har också när som helst rätt att avbryta sin medverkan.

Syftet med vår undersökning är att - utifrån perspektivet hållbar utveckling - ta reda på hur lärare uppfattar och arbetar med demokratiska aspekter och kritiskt tänkande.

Intervjun kommer bland annat handla om demokratiska arbetssätt, till exempel hur eleverna direkt och indirekt är med och påverkar det innehåll ni arbetar med kring miljö. Direkt påverkan kan vara t ex tillfällen då eleverna själva väljer vad de vill arbeta med. Indirekt påverkan kan vara t ex att läraren har elevernas intressen och erfarenheter i åtanke när hon/han väljer ut ett innehåll.

Olika miljö- och utvecklingsfrågor är just nu väldigt het i samhällsdebatten (exempelvis den globala uppvärmningen, naturkatastrofer, fattigdom, resursfördelning). Vi kommer därför också att prata om hur er undervisning påverkas av detta.

Med vänlig hälsning /
Sofie Besang och Carina Rehnberg

INTERVJUFRÅGOR

Demokratiska aspekter

- 1) Hur behandlas demokrati i er undervisning om miljö?
- 2) Hur fungerar elevinflytandet i er undervisning?
- 3) Hur tar du reda på vilka frågor och vilket innehåll som intresserar och ligger nära elevernas erfarenhetsvärld?
- 4) Ge exempel på när elevinflytande kan vara bra respektive dåligt.
- 5) Hur tror du att elevinflytande kan påverka lärandet?
- 6) Diskuterar ni kring exempelvis olika miljöfrågor med eleverna?
- 7) Ge exempel på hur ni gör för att eleverna skall få förståelse för komplexa frågor?

Kritiskt tänkande

- 8) Tror du att eleverna påverkas av det som framförs i massmedierna?
- 9) Debatten om perspektivet hållbar utveckling är just nu väldigt het. (Exempelvis den globala uppvärmningen, naturkatastrofer, fattigdom, resursfördelning.) Påverkar detta er undervisning?
- 10) Arbetar ni med aktuella miljöfrågor?
- 11) Människor utsätts idag för en mängd olika information. Ge exempel på vad ni gör för att utveckla elevernas förmåga till kritiskt tänkande i förhållande till detta?
- 12) Vilka informationskällor använder ni? Förklara och ge exempel.
Med informationskällor menar vi till exempel böcker, massmedia, direkta naturmöten etc.
- 13) Försöker ni variera och använda flera olika källor som utgångspunkt i undervisningen?

Lärares syn på begreppet hållbar utveckling

- 14) Vad tänker du på när du hör begreppet hållbar utveckling?
- 15) Har du själv eller tillsammans med exempelvis kollegor reflekterat och diskuterat begreppet i förhållande till er undervisning?

