



Linköpings universitet
Masterprogrammet inom utbildningsvetenskapligt område
med examen i Pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning

Helene Grantz

Handla med handlingskompetens


- en kvasiexperimentell studie
kring undervisning om hållbar konsumtion

Magisteruppsats , 15 hp

Handledare: Eva-Marie Harlin

LIU-IBL-MPEOS-A-14:02-SE

Examinator: Åsa Nilsson Dahlberg

	<p>Institutionen för beteendevetenskap och lärande 581 83 LINKÖPING</p> <p>Masterprogrammet inom utbildningsvetenskapligt område med examen i pedagogiskt arbete, pedagogik med utomhusdidaktiskt inriktning och specialpedagogik</p>	<p>Seminariedatum 140522</p>
---	---	---

<p>Språk</p> <p>Svenska/Swedish</p>	<p>Rapporttyp</p> <p>Magisteruppsats i pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning</p>	<p>ISRN-nummer</p> <p>2014:02</p>
--	---	--

<p>Titel Handla med handlingskompetens – en kvasiexperimentell studie kring undervisning om hållbar utveckling</p> <p>Title Act with action competence – a quasi-experimental study on education regarding sustainable consumption</p> <p>Författare Helene Grantz</p>

<p>Sammanfattning</p> <p>Syftet med den här studien har varit att undersöka vilka skillnader som kan identifieras rörande elevers handlingskompetens beroende på var och hur undervisningen har bedrivits. Jag har velat ta reda på på vilka sätt valet av undervisningsmetoder och valet av plats för undervisningen kan påverka elevernas utveckling av handlingskompetens. Studien har genomförts med en kvasiexperimentell design, där två klasser i årskurs 8 har arbetat med ett tema kring hållbar konsumtion av kläder. Den ena klassen har haft all undervisning i klassrummet medan den andra klassen vid två tillfällen fått gå till stadens centrum för att göra butiksundersökningar och intervjua butikspersonal. I övrigt har båda klasserna fått likartad undervisning av samma lärare. I slutet av projektet genomfördes semistrukturerade gruppintervjuer med eleverna som analyserades med hjälp av tematisk analys. Resultaten visar att klassen som gjort butiksundersökningar i betydligt högre utsträckning såg just att ställa frågor i butiken som ett sätt att påverka för en hållbarare klädkonsumtion. Att de nämner frågandet som en lösning på problemen med klädproduktion och konsumtion kan kopplas till att de fått möjlighet att pröva detta tillvägagångssätt. Men det innebär dock inte med nödvändighet att eleverna kommer att använda sig av denna påverkansmetod när de själva handlar kläder. Intervjuerna visade också att butiksundersökningarna lyftes av elva av tjugo elever som viktigast för att skapa engagemang för ämnet. Näst viktigast ansåg de vara att se på film. I klassen som hade all undervisning i klassrummet var film det mest dominerande sättet att skapa engagemang.</p>
--

<p>Nyckelord</p> <p>Lärande för hållbar utveckling, miljöundervisning, handlingskompetens, utomhuspedagogik, hållbar konsumtion, kläder.</p>

Innehållsförteckning

Inledning.....	4
Syfte och frågeställningar.....	7
Teoretiskt ramverk.....	8
Från Miljöundervisning till Lärande för hållbar utveckling (och tillbaka igen?).....	8
Handlingskompetens.....	13
<i>Handling kontra beteendeförändring</i>	14
<i>Handling kontra aktivitet</i>	15
<i>Direkta och indirekta handlingar</i>	15
<i>Handlingskompetens och kopplingar till grundskolans läroplan</i>	16
Utomhuspedagogik kopplat till lärande för hållbar utveckling.....	17
Pragmatism.....	18
Metod.....	21
Studiens avgränsningar.....	24
Urval.....	24
Etiska aspekter.....	25
Genomförande.....	26
Metoddiskussion.....	29
Resultat.....	31
Elevernas beskrivningar av problemen.....	32
<i>Orsaken till problemen</i>	34
Elevernas förslag på lösningar.....	35
Elevernas syn på ansvar.....	37
Handling kopplat till ansvar.....	37
Undervisningens förmåga att väcka engagemang.....	39
Diskussion.....	40
Resultaten kopplade till "vad".....	40
Resultaten kopplade till "var".....	41
Resultaten kopplade till "hur".....	42
Resultaten kopplade till handlingskompetens.....	43
Framtida forskning.....	44
Bilagor.....	45
Referenser.....	48

Inledning

Sverige och världen står inför en lång rad utmaningar orsakade av ohållbara konsumtions- och produktionsmönster som bland annat bidrar till ett varmare klimat orsakad av mänsklig påverkan, allt färre växt- och djurarter, bristande tillgång på färskvatten och spridning av miljögifter (Klum och Rockström, 2012, Naturvårdsverket, 2013). För att hantera dessa problem antog Sveriges riksdag år 1999 femton nationella miljö kvalitetsmål som senare kompletterades med ett sextonde. Det övergripande målet för miljöpolitiken är att kunna lämna över ett samhälle till nästa generation där de stora miljöproblemen är lösta (Naturvårdsverket, 2014b). Naturvårdsverkets prognos för arbetet med miljömålen visar dock att endast två av de sexton målen kommer att nås inom utsatt tid (Naturvårdsverket, 2014a). Bristande kunskaper och insikter hos både beslutsfattare och allmänhet om behovet av kraftfulla åtgärder för att nå målen kan vara en av orsakerna till den dåliga prognosen.

Utbildningens roll för att åstadkomma en hållbar utveckling har länge setts som fundamental. 1977 anordnade FN den första konferensen kring *Environmental Education* i Tbilisi med delegater från 66 länder (Tbilisi Declaration, 1977) och i slutdokumentet från FN:s konferens om miljö och utveckling (UNCED) i Rio de Janeiro 1992, Agenda 21, har utbildning ett eget kapitel (FN, 1993). För att ytterligare öka fokus på lärande för hållbar utveckling utlyste FN ett *Decennium för lärande för hållbar utveckling*, ibland definierat som ”Dekaden” (UNESCO, 2005). Dekaden inleddes år 2005 och avslutas 2014. FN:s förre generalsekreterare Kofi Annan formulerade behovet av att fokusera på lärande för hållbar utveckling på följande sätt: ”Vår största utmaning i det nya århundradet är att ta en idé som upplevs som abstrakt – hållbar utveckling – och göra det verkligt för alla världens människor” (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s 3). Men det är svårt att se en automatisk koppling mellan utbildning och skapande av hållbar utveckling. Den mest och kanske bäst utbildade delen av jordens befolkning är den som påverkar jordens miljö mest negativt (Sund, personlig kommunikation, 18 juni 2013). Kunskaper om problemen är inte tillräckligt för att människor ska ändra beteende. Därför betonar UNESCO i sitt implementeringsprogram för dekadern att:

ESD [Education for sustainable development, mitt förtydligande] is fundamentally about values, with respect at the centre: respect for others, including those of present and future generations, for difference and diversity, for the environment, for the resources of the planet we inhabit (UNESCO, 2005, s 5).

Vi behöver alltså en utbildning som fokuserar på värderingsfrågor som betonar respekt både för människor, andra arter och naturresurser såväl i nutid som i framtid och som lyfter fram olika perspektiv.

I mars 2009 anordnade UNESCO en världskonferens om utbildning för hållbar utveckling i Bonn, Tyskland. På konferensen samlades 900 deltagare från 150 länder för att utbyta erfarenheter och diskutera hur arbetet med årtiondet för utbildning för hållbar utveckling skulle utvecklas under de återstående fem åren. I Bonndeklarationen slår delegaterna fast att världens länder:

need a shared commitment to education that empowers people for change. Such education should be of a quality that provides the values, knowledge, skills and competencies for sustainable living and participation in society and decent work.
(UNESCO, 2009, s 1)

Här betonas såväl kunskaper som värderingar, färdigheter och kompetens för att leva hållbart och engagera sig i samhället. Men hur ser en utbildning ut som får människor engagerade i att utveckla en hållbar livsstil? Mygind refererar till olika undersökningar i Danmark som visar att elevers lust och intresse för skolan minskar över tid och med stigande ålder (Mygind, 2009, s.151-152). Liknande resultat i Sverige framkommer i Sveriges kommuner och landstings enkätundersökning *Öppna jämförelser – Grundskola 2013*. På frågan ”Skolarbetet gör mig så nyfiken att jag får lust att lära mig mer” sjönk de positiva svaren från 74 procent i årskurs 5 till 45 procent i årskurs 8 (Sveriges kommuner och landsting, 2013-04-20). Det indikerar att skolan inte förmår att fånga elevernas intresse för undervisningens innehåll i den utsträckning som vore önskvärd. Bonndeklarationen trycker på behovet av att utveckla effektiva pedagogiska tillvägagångssätt, lärarutbildning, lärarpraktik och läromedel (UNESCO, 2009).

I grundskolans läroplan (Skolverket 2011, s 14) står att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola ”har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling” samt ”har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället”. Hedefalk lyfter dock fram i sin avhandling (2014) att det inte finns några studier i Sverige av undervisning medan den pågår för att förstå processerna för att utveckla handlingskompetens genom undervisningen. Behovet är således stort att identifiera hur olika sätt att undervisa kan påverka unga människors engagemang för hållbarhetsfrågor. Samhället behöver medborgare som känner sig delaktiga och kompetenta

att påverka för en hållbar samhällsutveckling. Min uppsats kommer att behandla hur synen på lärande för hållbar utveckling har förändrats över tid, hur begreppet handlingskompetens kan användas i utvecklingen av undervisningen samt vilken roll de didaktiska frågorna ”var” och ”hur” kan spela för utvecklandet av handlingskompetens. Jag kommer vidare att redovisa resultaten från en kvasiexperimentell studie jag genomfört där två klasser fått ta del av samma undervisningsinnehåll, men undervisningen delvis har genomförts på olika sätt i de två klasserna.

Jag har min grundläggande universitetsskolning inom humanekologin. Humanekologi är ett samhällsorienterat, miljövetenskapligt ämne, som studerar samspelet mellan mänskliga samhällen och naturgivna miljöer. Forskning och studier i humanekologi syftar till att ge nödvändig kunskap om vad som orsakar dagens miljöproblem, samt om vilken samhällsorganisation och teknologi som behövs för att uppnå en hållbar utveckling. Jag har arbetat inom kommunal barn- och utbildningsverksamhet i över 15 år med miljöfrågor, lärande för hållbar utveckling och utomhuspedagogik. Nästan så långt tillbaka jag kan minnas har jag känt ett starkt engagemang för natur-, djur- och miljöfrågor. Därför har jag både en personlig, yrkesmässig och utbildningsrelaterad drivkraft att försöka bidra till att utveckla pedagogiska tillvägagångssätt och en lärarpraktik som kan hjälpa elever att känna engagemang och handlingskraft för en hållbar utveckling.

Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur valet av undervisningsmetoder och platsen för undervisningen kan påverka elevernas uppfattning och känsla av att kunna involvera sig i ansvarsfulla handlingar för en hållbar värld.

Huvudfrågan för min studie är:

Vilka skillnader kan identifieras kring elevernas handlingskompetens beroende på var och hur undervisningen har bedrivits?

För att undersöka djupare hur själva undervisningens upplägg kan påverka eleverna har jag formulerat två didaktiska underfrågor:

På vilka sätt kan valet av undervisningsmetoder påverka elevernas utveckling av handlingskompetens?

På vilka sätt kan valet av plats för undervisningen påverka elevernas utveckling av handlingskompetens?

Teoretiskt ramverk

Från Miljöundervisning till Lärande för hållbar utveckling (och tillbaka igen?)

Såväl innehållet i skolans undervisning som formerna för undervisningen är dynamiska och förändras i takt med att samhället förändras. Dessa förändringar är enligt Jickling och Wals (2008) oftare drivna av en politisk agenda än av nyheter i samhället.

Sandell ger en historisk beskrivning av hur fokus i naturhänsyn skiftat över tid. Med ökande industrialisering och flytt från landsbygd till städer växer under 1900-talet ett miljöengagemang fram. Han delar in utvecklingen i fyra delar: naturskydd, naturvård, miljövård och hållbar utveckling (Sandell, 1999). Intresset för naturskydd som växte fram vid seklets (1900) början handlade om att spara särskilt intressanta föremål och platser för framtiden. Föreningar som Svenska Turistföreningen och Naturskyddsföreningen bildades under den här perioden och naturen fick ett fritidsvärde för medel- och överklass som bodde i städerna. Det naturvårdande perspektivet växer sig starkare under 1920- och 1930-talen då förståelsen växer för hur människan är med och skapar landskap som beteshagar och ängar. Under efterkrigstiden blir det allt tydligare hur samhällsutvecklingen får negativa miljökonsekvenser. Ett resultat av det är att de första miljölagarna träder i kraft i början av 1960-talet. Under den här perioden växer turismen till att inte bara vara något för överklassen, utan gemene man börjar skaffa sommarhus, båt och husvagn. Privatbilismen hjälper till att få ut människor i naturen, men är samtidigt ett av våra stora miljöproblem. Det fjärde perspektivet, hållbar utveckling, vinner mark under 1980-talet och framåt. Själva begreppet hållbar utveckling sprids dock först i samband med Brundtlandkommissionens rapport *Vår gemensamma framtid* som publiceras 1987 (FN, 2014-04-14). Nu flyttas fokus från den lokala påverkan till mer globala frågor eftersom det står klart att miljöföreningar inte känner av några nationsgränser och mycket av vår konsumtion har konsekvenser långt utanför vårt land. Miljövänligare alternativ växer fram samtidigt som konsumtionen i stort ökar.

Dessa olika trender kan skönjas också i innehållet i undervisningen. Enligt Anne-Lie Lindgrens (2009) genomgång av svensk skolfilm under första halvan av 1900-talet handlade mer än hälften av filmerna om geografi och naturkunskap. Filmerna speglade både naturlandskapet och nationallandskapet, där syftet med det sistnämnda var att skapa en bild av vad det innebar att vara svensk. Naturens värden lyfts fram för att visa hur de bidrar till att

göra Sverige till ett framgångsland vad gällde elenergi, teknik och naturskönhet.

Underhållning i form av film sågs i början av 1900-talet som något hotfullt, men skolfilmen kunde bidra med att tämja detta farliga och istället göra den tråkiga inläringen rolig tack vare kopplingen till vetenskaplighet. Och i centrum för detta stod framställningar av natur och djurliv.

Sedan 1960-talet har undervisning om miljöfrågor varit en del av innehållet i den svenska skolan (Skolverket, 2002). Det sammanfaller med miljövardsperspektivet och införandet av den första miljölagstiftningen. På FN:s konferens om miljö i Stockholm 1972 fastställdes det att: ”undervisning om miljöfrågor för den unga generationen så väl som vuxna ... är väsentlig” (a.a, s 10). Miljöundervisningen under 1960- och 70-talen kan ses som faktabaserad. Miljöproblemen sågs i första hand som ett kunskapsproblem som kunde åtgärdas med forskning och undervisning som bidrog till ökade kunskaper. Fokus i undervisningen låg på en förmedling av pedagogiskt tillrättalagda vetenskapliga fakta och begrepp. Utifrån dessa förmodat objektiva fakta förväntades eleverna ta ställning och handla (Skolverket, 2002; Chawla & Flanders Cushing, 2007). Under 1980-talet växer något som kan kallas normerande miljöundervisning fram. Miljöproblemen sågs här som en konflikt mellan människan och naturen. Vetenskaplig kunskap sågs som normerande som ledde till bestämda värderingar och efterföljande handlingar. Undervisningen skulle därför syfta till att eleverna började handla miljövänligt. För att åstadkomma det lades stor vikt vid val av arbetsformer där elevernas erfarenheter och föreställningsvärld skulle utgöra utgångspunkten (Skolverket, 2002). I spåren av Rio-konferensen 1992 växer lärande om hållbar utveckling fram. Fokus flyttas från att bara handla om ekologisk påverkan till att även belysa socialt och ekonomiskt hållbar utveckling. Hållbar utvecklings-perspektivet vill belysa konflikterna som finns i hela samhällsutvecklingen och lyfta frågan om god livskvalitet nu och i framtiden för alla människor. Pluralism blir en viktig utgångspunkt för undervisningen, där samtalet är centralt för att lyfta och diskutera olika perspektiv och uppfattningar. Syftet med undervisningen är att eleverna aktivt och kritiskt ska värdera olika alternativ och ta ställning (a.a).

Skolverket använde 2002 uttrycket *utbildning om* hållbar utveckling medan UNESCO som är FNs organ för utbildningsfrågor använde utbildning eller lärande *för* hållbar utveckling (UNESCO, 2002). UNESCO lyfter fram behovet av en holistisk, tvärvetenskaplig utbildning som utvecklar kunskaper och färdigheter som åstadkommer förändringar i värderingar, beteenden och livsstilar (a.a.). Det här är ett förhållningssätt som Jickling och Wals (2008)

vänder sig emot. De menar att utbildning *för* hållbar utveckling kan tolkas som att det finns ett föreskrivet sätt att se på hållbar utveckling, vilket begränsar utrymmet till självbestämmande, autonomi och alternativa sätt att tänka. De ser en risk i att det växer fram en homogen utbildningspolitik som inte ifrågasätter en nyliberal syn på globalisering.

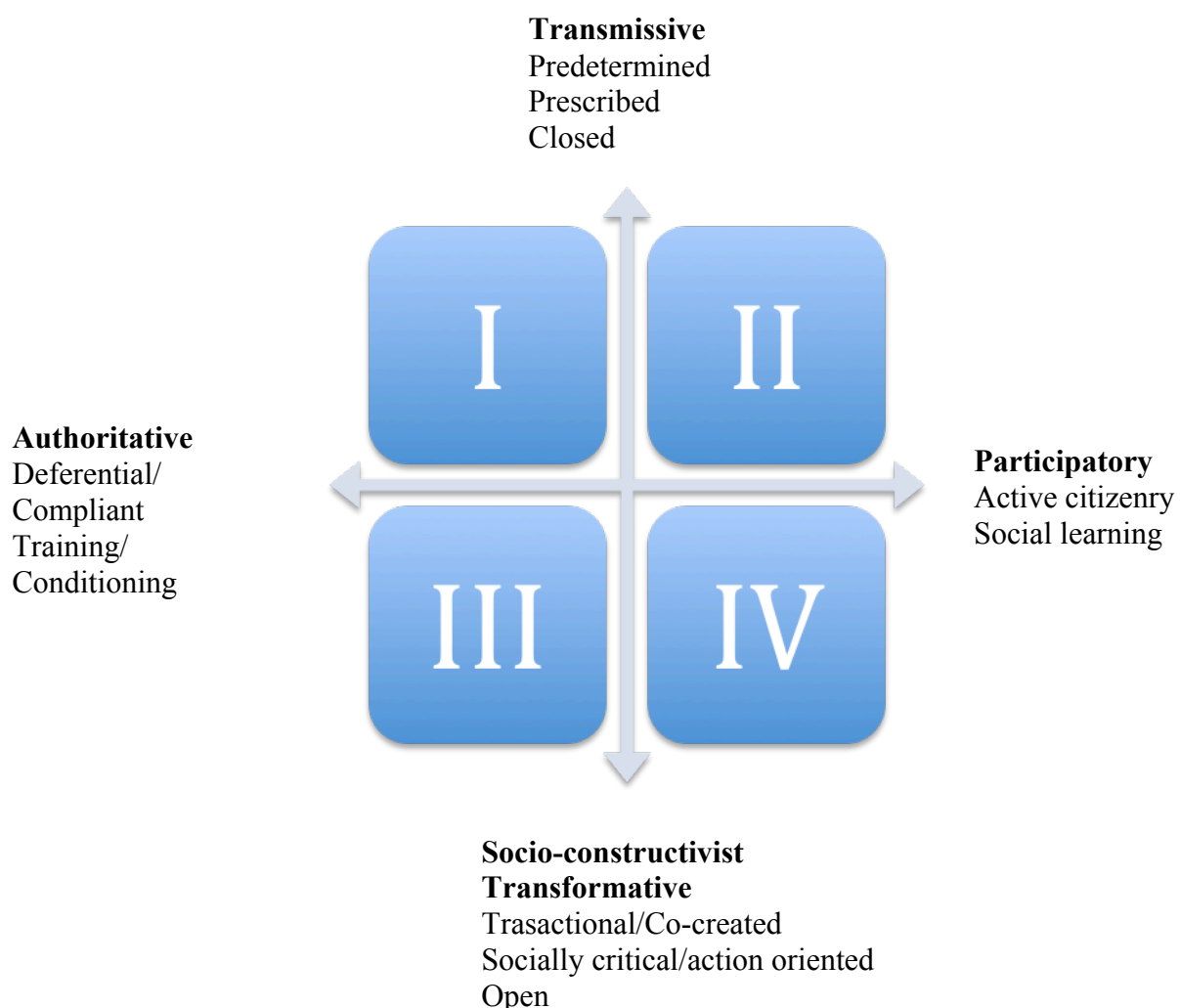
Wals och Kieft (2010) menar att det finns viktiga pedagogiska och didaktiska skillnader mellan miljöundervisning/environmental education (EE) och lärande för hållbar utveckling/education for sustainable development (ESD), kopplat till olika länders eller regioners perspektiv på demokrati och medborgarnas inflytande och delaktighet. Hur EE och ESD relaterar till varandra kan delas upp på tre sätt:

1. EE och ESD liknar varandra
2. EE är en del av ESD
3. EE och ESD har vissa gemensamma drag men är två olika saker

Hur EE och ESD relaterar till varandra verkar bero på miljöundervisningens roll historiskt i olika länder och om begreppet tolkats smalt eller brett. Länder med ett långt naturskyddsarbete, som till exempel Sverige, hade grunden lagd för EE, till skillnad från länder där naturskyddet inte varit utbyggt. I vissa länder med stark EE-tradition, framförallt i Europa och Nordamerika, har EE främst handlat om natur- och miljöskydd och hanteringen av naturresurser, alltså en ganska smal tolkning av begreppet (perspektiv 2 ovan). I andra länder med en stark EE-tradition, som till exempel många länder i Afrika och Sydamerika, har EE tolkats bredare och inkluderat socioekonomiska och politiska aspekter. I denna tolkning blir EE och ESD i princip synonyma (perspektiv 1 ovan). I vissa länder, som Grekland, Nederländerna och Kanada, har man behållit stöd och strukturer för EE och kompletterat med nya program för ESD. Där förekommer alltså parallella styrdokument (perspektiv 3). I EE är naturskydd och synen att människan är en del av naturen ett centralt tema, enligt Wals och Kieft, medan ESD har människan betydligt mer i fokus (a.a).

Jickling och Wals (2008) ser förändringen från EE till ESD som politiskt driven och därmed ideologiskt styrd. De efterfrågar istället utbildning som skapar möjligheter att kritiskt granska och överskrida sociala normer, mönster och beteenden utan att tvingas följa officiellt föreskrivna normer, beteenden och livsstilar. Därför presenterar de ett analytiskt redskap (heuristic på engelska) med två axlar för att kritiskt granska, utforma och omforma sina egna perspektiv och frågor på hållbar utveckling. På den ena axeln finns synen på undervisning och

på den andra uppfattningen om en utbildad medborgare. Spänningsfältet i synen på undervisning handlar om å ena sidan utbildning som social reproduktion och å den andra om social transformation. Om utbildning ses som en fråga om social reproduktion uppfattas läraren som experten som ska överföra kunskap till eleverna. Innehållet är förutbestämt, styrt och slutet. Om utbildning däremot ses som social konstruktivism och transformation skapas innehållet tillsammans, den är aktivitetsorienterad, kritiskt granskande och öppen. På den andra axeln om den utbildade medborgaren finns i ena änden den auktoritativa som skapar följsamma, lydiga invånare som arbetar effektivt inom de givna ramarna och som nöjer sig med att få gå och rösta i samband med fastställda val. I axelns andra ände finns medborgare som tar aktiv del i samhällsutvecklingen på en mer daglig basis.



Figur 1. Återgivande av Jicklings och Wals figur (2008, s 9)

Mellan axlarnas skärningspunkter bildas kvadranter. Den första kvadranten kallar författarna för Big Brother Sustainable Development med hänvisning till George Orwells bok 1984 som en metafor för stark statlig styrning och kontroll. Myndigheter och andra styrande organ definierar vad som är det korrekta tillvägagångssättet för att nå hållbar utveckling och utbildning blir då ett instrument för att uppnå det. Här kan jämförelser göras både med den faktabaserade och den normerande miljöundervisningen som beskrevs tidigare. I kvadrant två finns inslag av deltagaraktivt förhållningssätt men innehållet präglas av att överföra kunskap från expert till elev. Den här kvadranten har många likheter med den normerande miljöundervisningen. I den tredje kvadranten innehåller undervisningen sociokonstruktivistiska eller transformativa inslag men den styrs av ett auktoritativt förhållningssätt. Därför kallar Jickling och Wals både kvadrant två och tre för ”må bra hållbar utveckling” och menar med det att medborgarna ges en begränsad eller falsk känsla av att ha kontroll över sin framtid medan kontrollen i själva verket ligger hos de styrande. Den sista kvadranten går under rubriken ”möjliggöra tanke och handling: bortom hållbar utveckling”. Den handlar om att låta miljömedvetet tänkande och miljöetik växa fram genom att både tillåta och överbrygga meningsskiljaktigheter och att synliggöra och diskutera olika perspektiv på ett respektfullt sätt. Denna kvadrant liknar den svenska beskrivningen av lärande för hållbar utveckling även om Jickling och Wals uttrycker skepsis inför den rubriceringen.

De danska forskarna Jensen och Schnack (1997) vänder sig också mot den normerande miljöundervisningen som syftar till att få eleverna att anamma ett miljövänligare beteende genom att delta i olika kampanjer för att till exempel spara vatten och energi, källsortera och äta bättre. Även Chawla och Flanders Cushing (2007) är kritiska till det fokus som läggs på individuella handlingar i undervisningen för hållbar utveckling. Jensen och Schnack (1997) menar att det inte kan ses som skolans uppdrag att lösa samhällets politiska problem. Världen ska inte förbättras genom elevers aktiviteter utan insatser som görs i skolan måste bedömas utifrån det pedagogiska värdet. De lyfter istället fram behovet av att utveckla undervisning som får elever att känna engagemang, mod och lust att vara delaktiga i samhällsutvecklingen. Eleverna behöver lära sig att vara aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. För att åstadkomma detta har forskarna utvecklat begreppet handlingskompetens (action competence på engelska).

Handlingskompetens

Jensen och Schnack (1997) tar sin utgångspunkt i fyra skäl till att miljöundervisningen måste utvecklas. Det första skälet är att undervisningen främst fokuserat på naturvetenskapliga fakta kring miljöproblemen och inte involverat sociala eller samhällseliga orsaker till att problemen uppstår. Det andra är att moraliserande undervisning som syftar till beteendeförändring sällan visat sig framgångsrikt. Ett tredje skäl är att den akademiska dimensionen har prioriterats på bekostnad av den praktiska, vilket skapat ett sug efter mer handlingsorienterade tillvägagångssätt. Det fjärde och sista handlar om kritik av undervisning som bygger på simuleringar, rollspel, lekar och andra fiktiva inslag i undervisning, vilket väckt krav på autentiska inslag och medverkan i det verkliga samhället. De har utifrån den här kritiken utvecklat det komplexa och dynamiska bildningsidealet handlingskompetens. Almers har översatt Schnacks definition av handlingskompetens från 1994. Handlingskompetens beskrivs som ”en förmåga att med grund i kritiskt tänkande och ofullständigt kunskapsunderlag, involvera sig som person, tillsammans med andra, i ansvarsfulla handlingar och mot-handlingar, för en mänskligare/barmhärtigare värld” (Almers, 2009, s 33). Handlingskompetens är inte något man antingen besitter eller inte besitter.



Figur 2. Almers (2009, s 34) modell över de olika aspekterna av handlingskompetens med inspiration från Breiting m.fl.

Almers (2009) refererar till Breiting, Hedegaard, Mogensen, Nielsen och Schnack när hon beskriver handlingskompetens som en personlig kapacitet som inte begränsar sig till intellektuella/kognitiva aspekter utan utgör en helhet där även värdemässiga, sociala och personlighetsmässiga aspekter kan urskiljas. De kognitiva aspekterna handlar om att ha kunskap om problemen, dess orsaker och möjliga lösningar samt handlingsalternativ och påverkansmöjligheter. De värdemässiga aspekterna handlar om förmåga att normativt definiera vad som är ett problem, att ta ställning till alternativa lösningar och visioner samt till olika lösningsalternativ. De sociala aspekterna berör insikt i erfarenheter av hur man ensam eller tillsammans med andra kan handla på ett demokratiskt och ansvarsfullt sätt. Slutligen så beskrivs de personlighetsmässiga aspekterna som att ha vilja, mod och lust att involvera sig och handla med ansvar för den egna och andras existens samt att ha tillit till sin egen handlingskraft och möjlighet att påverka. Skillnaden mellan ett bildningsideal, enligt Almers (a.a), är att det är mer öppet och dynamiskt jämfört med utbildningsmål som ofta formuleras som utvärderingsbara och på förhand innehållsligt bestämda mål.

Handling kontra beteendeförändring

Almers (2009) lyfter att det i beteendevetenskaplig forskning inte gjorts skillnad mellan *handling* för hållbar utveckling och *beteenden* eller *vanor* för hållbar utveckling. Men det finns en tradition att tolka handling snävare, vilken Jensen och Schnack (1997) ansluter sig till, där handling ses som avsiktlig och att den har ett syfte. Beteendeförändring handlar, enligt Jensen och Schnack, om att med nära nog alla till buds stående medel påverka eleverna att ändra beteende i en i förväg bestämd riktning, vilket ansluter till den normerande undervisningstraditionen och Big Brother Sustainable Development som berördes tidigare i detta arbete. Eleverna ges alltså inte utrymme att själva reflektera över olika möjligheter och själva bestämma hur de vill agera. Om läraren bestämt vilken handling det är som är önskvärd är det snarare läraren som handlar gentemot eleverna. Definitionen av handling är att man bestämmer sig för att göra något, ensam eller tillsammans med andra oavsett om det handlar om beteendeförändring eller att påverka livsvillkoren (a.a).

Handling kontra aktivitet

Jensen och Schnack (1997) menar att det är viktigt att skilja på handling och aktivitet. Inom miljöundervisningen är det vanligt att lägga in olika praktiska inslag som till exempel att göra exkursioner för att undersöka orörda naturområden eller göra mätningar i förorenade områden. Den typen av inslag i undervisningen är, enligt författarna, att betrakta som aktiviteter eftersom de snarast syftar till att öka kunskapen eller motivationen och inte till att åstadkomma förändringar. De förklarar skillnaden mellan handling och aktivitet med följande exempel i undervisningen, där man arbetar med nitratföroreningar i dricksvatten orsakade av läckage från konstgödselanvändning. Om man tar prover i brunnar och analyserar förekomsten av nitrat är det att beteckna som en aktivitet. Exempel på handlingar i det här sammanhanget kan vara att undersöka möjligheterna att stödja ekologisk odling eller att bojkotta konventionellt odlade grönsaker för att på så sätt bidra till att minska nitratföroreningarna. Ett annat exempel är strandstädning som snarare är en aktivitet än en handling eftersom det inte syftar till att lösa problemet med nedskräpning utan endast fokuserar på symptomen av det.

Direkta och indirekta handlingar

Jensen och Schnack (1997) anser att det är relevant att skilja på olika typer av handlingar. Miljöhandlingar kan enligt författarna delas in i två olika kategorier: direkta handlingar som bidrar till att lösa miljöproblemet och indirekta handlingar som syftar till att påverka andra att handla för att lösa problemet. Exempel på direkta miljöhandlingar är att källsortera, minska energianvändningen eller ta cykeln istället för bilen. Indirekta handlingar kan vara att anordna en debatt kring en aktuell miljöfråga, skriva brev till politiker eller insändare i tidningen.

Jensen och Schnack varnar för att endast fokusera på miljöproblem på individ- eller skolnivå eftersom det kan bidra till att lära eleverna ett förenklat och individualistiskt förhållningssätt till miljöproblemen och dess orsaker. Den farhågan stöds av Chawla och Flanders Cushing (2007) som lyfter problemet med att endast fokusera på det privata beteendet, eftersom många av miljöproblemen är så stora och komplexa att de måste lösas på politisk nivå. Om fokus i undervisningen läggs på den privata sfärens handlingar kan eleverna ledas på avvägar och lägga energin på ineffektiva insatser.

Handlingskompetens och kopplingar till grundskolans läroplan

I läroplanens övergripande mål anges de normer och värden samt de kunskaper som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan (Skolverket, 2011). Flera av målen uttrycker konkret kopplingen till hållbar utveckling. Det står att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och att det ska kunna ges uttryck i vardaglig praktisk handling (a.a, s 12). Därmed kan det sägas att läroplanen är tydligt normerande. Uttrycket ”vårt samhälles gemensamma värderingar... ges uttryck i vardaglig praktisk handling” antyder att det finns förutbestämda rätta värderingar och handlingar, alltså det som Jickling och Wals (2008) så hårt kritiserade. Vidare står det att målet för skolan ska vara att varje elev ”visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.” (Skolverket 2011, s 12). Vad det gäller kunskapsuppdraget ska skolan ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola:

*har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling,
har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället (a.a, s 14).*

För att eleverna ska få möjlighet att lära sig i större sammanhang pekar läroplanen på rektors ansvar:

*undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor... ” (a.a, s 19).*

Göran Svanelid (2011), universitetslektor och författare av kursplanen i samhällskunskap i Lgr11, har identifierat fem övergripande förmågor som är återkommande i de olika kursplanerna. Dessa förmågor är: analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information samt begreppslig förmåga. Han hävdar att om lärarna i alla ämnen fokuserade mer på dess förmågor i undervisningen skulle eleverna få lättare att klara målen. Dessa förmågor kan kopplas till begreppet handlingskompetens som det beskrivits tidigare i detta arbete. De kognitiva aspekterna, det vill säga att ha kunskap om problemen, dess orsaker och möjliga lösningar samt handlingsalternativ och påverkansmöjligheter har bäring på att förstå begrepp, kunna hantera information, analysera och förstå samband samt kunna tolka, värdera och välja mellan olika alternativ, alltså metakognitiv förmåga. De värdemässiga aspekterna av handlingskompetens handlar om förmåga att normativt definiera vad som är ett problem, att ta ställning till alternativa

lösningar och visioner samt till olika lösningsalternativ, vilket också hänger samman med analytiska, kommunikativa och metakognitiva förmågor. Handlingskompetensens sociala aspekter som berör insikt i erfarenheter av hur man ensam eller tillsammans med andra kan handla på ett demokratiskt och ansvarsfullt sätt hänger också samman med de ovan nämnda förmågorna precis som de personlighetsmässiga aspekterna som att ha vilja, mod och lust att involvera sig och handla med ansvar för den egna och andras existens samt att ha tillit till sin egen handlingskraft och möjlighet att påverka.

Utomhuspedagogik kopplat till lärande för hållbar utveckling

I de olika beskrivningarna av undervisningstraditioner som jag gick igenom i början av det här kapitlet syns en del av undervisningsinnehållet (vad) och också till viss del metodval (hur). Men platsen för undervisningen (var) är tämligen osynligt. Beskrivningen av de olika traditionerna ger inte någon vägledning i huruvida det kan vara av vikt att förlägga en del av undervisningen utomhus för att skapa ett mer effektivt lärande eller ett större engagemang för hållbar utveckling. I planering av undervisning som syftar till att utveckla elevers handlingskompetens är det relevant att ställa sig frågan var undervisningen bäst bedrivs. Om man ska arbeta med verkliga problem och verkliga lösningar torde val av plats vara av stor betydelse. Jensen och Schnack (1997) tar upp kritiken mot en del av skolans undervisning som genomför aktiviteter som om de vore på riktigt. Men det är inte något nytt fenomen att förorda de mest lämpliga ställena för undervisning i förhållande till innehållet. Dewey förespråkade redan för 100 år sedan i sitt pedagogiska credo att skolan skulle öppna dörrarna mot samhället och skapa en växelverkan mellan teori och praktik i autentiska situationer (Dewey 2002; Szczepanski 2008). Dewey (2002) pekar i *Erfarenhet och utbildning* på pedagogens ansvar att förlägga undervisningen på de lämpligaste platserna:

Ett första grundläggande ansvar för pedagogerna är att de inte bara ska vara medvetna om den allmänna principen om hur faktisk erfarenhet skapas av omgivningens förhållanden, utan också att de på ett konkret sätt förstår vilka omgivningar som är gynnsamma för erfarenheter som leder till växande. (s 182)

Szczepanski (2013) hänvisar även till ett tidigt arbete av Sharp som 1943 fastställde att undervisningsinnehållet ska anpassas till den plats som är mest lämplig oavsett om det är inne eller ute. I utomhuspedagogisk litteratur fokuseras ofta på mötet och interaktionen med naturen, även i sammanhang där utomhuspedagogik kopplas till hållbar utveckling (Szczepanski, 2008, 2013; Öhman 2011; Fägerstam 2012). Därför kan det i det här

sammanhanget passa bättre att använda sig av begreppet platsbaserat lärande (place-based education). Enligt Gruenewald (2003) saknar platsbaserat lärande en specifik teoretisk tradition men dess syfte och praktik kan:

be connected to experiential learning, contextual learning, problem-based learning, constructivism, outdoor education, indigenous education, environmental and ecological education, bioregional education, democratic education, multicultural education, community-based education, critical pedagogy itself, as well as other approaches that are concerned with context and the value of learning from and nurturing specific places, communities, or regions.
(s 3)

McInerney, Smyth och Down (2011) lyfter också fram att platsbaserat lärande kan öka elevernas engagemang och deltagande och att de snarare kan bli producenter än konsumenter av kunskap och på så sätt bli delaktiga i demokratiska processer.

Såväl utomhuspedagogik som platsbaserat lärande handlar om att erfara verkligheten. Vi befinner oss i ett ömsesidigt samspel med vår omgivning – vi handlar och erfår handlingens konsekvenser. Det för oss vidare till den pedagogiska pragmatismen.

Pragmatism

Min teoretiska ansats i det här arbetet är pragmatisk. John Dewey räknas tillsammans med William James och Charles Pierce som den amerikanska pragmatismens främsta företrädare (Hartman, Lundgren och Hartman, 2002). Även om Dewey i första hand var filosof kom han att ägna sig åt pedagogiska frågor och blev på så sätt den pedagogiska pragmatismens frontfigur (a.a). Enligt Öhman (2006) reagerade Dewey på det dualistiska synsätt som präglar traditionell västerländsk filosofi som innebär att det endast är vetenskaplig kunskap som står för sanningen medan det djupt mänskliga förpassats till subjektivitetens område. Känslor och upplevelser ses därför inte som en del av den verkliga världen om de inte kan reduceras och översättas till kunskap. Anledningen till att människors praktik inte värderats som beskrivning av verkligheten är att de står i ständig förändring. Därför har det sanna istället sökts i statiska teorier. Dewey vände på det resonemanget genom att hävda att världen är ständigt föränderlig och därför måste också vår kunskap om världen skapas i relation till det föränderliga, det vill säga i handling.

Dewey lyfter i *Erfarenhet och utbildning* (2002) att varje erfarenhet påverkar den person som handlar och upplever och att det i sin tur påverkar efterföljande erfarenheter. Det finns en slags kontinuitet i erfarenheten. Erfarenheten pågår inte bara i människans inre. Förutom att erfarenheten påverkar attityder, önskningar och avsikter så finns det också en aktiv sida som i någon mån förändrar de objektiva förhållanden under vilka erfarenheterna görs. Erfarenheten samspelar med yttre och inre förhållanden, det vill säga å ena sidan till exempel lärosituationen i form av lärarens plats och funktion, böcker och utrustning och å den andra elevens känslor, förmågor och behov. Dewey kallar detta interaktion. Kontinuitet och interaktion i aktiv förening, menar Dewey (a.a) ger ett mått på den pedagogiska betydelsen och värdet av en erfarenhet. Den största pedagogiska vanföreställningen, enligt Dewey (a.a) är att eleven bara lär sig det den för tillfället studerar. Att man samtidigt lär sig bestående attityder, vad man gillar och inte gillar, kan ofta vara mycket viktigare än själva ämnet som lärs in. Han poängterar att den viktigaste attityd som kan formas är den som innebär en önskan om fortsatt lärande.

Kontinuitet handlar inte bara om den personliga erfarenheten utan också om hur förändringar i samhället länkas till händelser över tid. Dewey (2002) skriver:

Med andra ord, den vettiga principen att målen för lärande finns i framtiden och att dess omedelbara material finns i nuvarande erfarenhet kan verkställas bara i den utsträckning som nuvarande erfarenhet liksom utsträcks bakåt i tiden. Den kan expandera in i framtiden bara i den mån den också utsträcks till att ta in det förflutna. (s 208)

Den pedagogiska verksamheten måste alltså ha siktet inställt på vilka förmågor och kunskaper eleverna behöver i framtiden och att man i undervisningen utgår ifrån elevernas nuvarande erfarenheter och undersöker hur tidigare händelser skapat det samhälle med dess problem vi har idag. Förståelse för det förflutna hjälper oss att hitta lösningar för framtiden. För att utbildningen ska kunna uppnå sina mål, både för den individuella eleven och för samhället, måste den enligt Dewey (a.a.) vara erfarenhetsbaserad, det vill säga vila på den enskilda individens faktiska livserfarenhet.

Utifrån en pragmatisk ansats försöker jag följa Öhmans (2006, s 81-82) råd om ett vetenskapligt angreppssätt: undvik vetenskaplig/filosofisk imperialism, det vill säga att som forskare kunna förklara något som skulle vara dolt för människorna i den undersökta praktiken; försök inte förklara vad som ligger bakom och orsakar människors handlingar utan

förlägg beskrivningarna på den nivå som observationerna är gjorda; avstå från att a priori ställa upp bestämda förutsättningar, villkor, dikotomier, hierarkier och samband som den studerade verkligheten måste uppfylla; sök språkets mening i dess användning och i relation till de omständigheter som råder i faktiska situationer, där språk, mening och verklighet i allmänhet utgör en logisk enhet och slutligen kom ihåg att det i språkanvändandet i allmänhet inte finns någon bestämd gräns mellan tanke och handling, vilket innebär att vi i vår vardag i många fall kan uppfatta vad människor tänker, känner, vill och menar genom människors sätt att handla.

Metod

Syftet med min studie är att undersöka vilka skillnader som kan identifieras kring elevernas handlingskompetens beroende på var och hur undervisningen har bedrivits. Jag kommer in i skolans verksamhet med ansatsen och ambitionen att jag ska kunna se tecken på hur olika sätt att undervisa får konsekvenser för elevernas syn på sin egen delaktighet i samhället. Lärarens viktigaste mål å sin sida med verksamheten är att eleverna ska klara målen och kunskapskraven i läroplanen. Vi kan sägas ha ett gemensamt intresse av att utveckla undervisningsverksamheten, men vi har olika ingångar till det och olika kompetensområden. Därför väljer jag att använda mig av aktionsforskning. Det finns en rad varianter eller begrepp inom aktionsforskningen med stora skillnader sinsemellan vad gäller perspektiv, förhållningssätt, metoder, teorier och värderingar (Svensson, 2002). Gemensamt är dock, enligt Svensson, en strävan efter förändring, det vill säga att forskningen ska bidra till förändring eller problemlösning. Svensson menar emellertid att det är ovanligt att forskare ser de berörda som medproducenter i forskningsprocessen, alltså att de är viktiga för att åstadkomma ny vetenskaplig kunskap. Det är dock ett viktigt inslag i interaktiv forskning som är en variant av aktionsforskningen. I interaktiv forskning utvecklas ny kunskap i nära samspel mellan forskare och praktisk verksamhet. Enligt Swedish Interactive Research Association (SIRA) ska kunskapen som tas fram gemensamt ha både samhällelig och akademisk relevans (SIRA, 14-03-21). Kommunikationsforskaren Marianne Winther Jörgensen (2008) lyfter fram tre drag som kännetecknar interaktiv forskning. Det första draget är att olika sorters kunskaper integreras i kunskapsutvecklingen. Det andra är en strävan efter att skapa ett jämbördigt samarbete mellan forskare och berörda. Slutligen har forskningen ofta ambitionen att sätta igång social förändring, där kunskap och handling hör ihop. Därför passar den interaktiva forskningen bra för syftet och genomförandet av min studie. Ohlsson (2002) beskriver tre utmärkande aktiviteter där forskarens hållning som kritisk reflektor manifesteras. Den första handlar om aktiviteter där forskaren och praktikern gemensamt försöker upptäcka problem och viktiga frågor. Den andra aktiviteten är forskarens kontinuerliga reflekterande över de iakttagelser som görs och att relatera dem till en mer abstrakt förståelse. Den tredje är att komma tillbaka till praktikern med reflektioner och tolkningar för att få till stånd en gemensam reflektion. Dialogen mellan forskare och praktiker innebär en ständig rörelse mellan närhet och avstånd. Min studie har präglats av detta förhållningssätt genom att jag och

läraren har haft en dialog genom hela processen från själva planeringen av undervisningen till utvärderingen av resultaten.

Jag valt en kvasiexperimentell design. Att den är kvasiexperimentell innebär att man efterliknar en experimentell design där en oberoende variabel manipuleras för att avgöra i vilken utsträckning den kan påverka den beroende variabeln genom att jämföra experimentgruppen med en kontrollgrupp. I kvasiexperiment har man dock inte en slumpmässig fördelning av försökspersonerna till olika grupper vilket är fallet i egentliga experiment (Bryman, 2011). Enligt Bryman (a.a) är kvasiexperimentell design särskilt vanlig inom utvärderingsforskning. En typisk design inbegriper en grupp som utsätts för en intervention – i mitt fall att undervisning genomförs på annat sätt än det traditionella – och en kontrollgrupp vars situation inte förändras – klassen som undervisas ”som vanligt”.

Min studie är kvalitativ där effekterna från undervisningen följts upp med hjälp av semistrukturerade gruppintervjuer (Bryman 2011). Intervjuguiden innehöll sex frågor som handlade om identifiering av problem kopplade till klädproduktion och konsumtion, förslag på lösningar och vem som bär ansvaret för att lösa problemen, elevernas syn på sin egen roll i detta samt vilka inslag i undervisningen som varit viktigast för att väcka deras intresse för temat. Den undervisande läraren som också genomförde intervjuerna såg till att alla frågeställningar kom med, men ställde inte frågorna ordagrant som de var formulerade i intervjuguiden. Han var uppmärksam både på vad eleverna sade och inte sade, vilket enligt Bryman (2011) är viktigt. Läraren använde sig av olika sätt att ställa frågor, definierade av Kvale (1996) som till exempel uppföljnings- och sonderingsfrågor för att få eleverna att fördjupa sina svar, tolkande frågor för att säkerställa att han förstått eleven på rätt sätt och strukturerade frågor för att markera att han bytte fokus i intervjun.

Alla intervjuer, liksom lektionstillfällena har filmats med videokamera och därefter har samtliga intervjuer transkriberats. Bryman (2011) lyfter fram, med hänvisning till Heritage (1984), en rad fördelar med att spela in och transkribera intervjuer. Transkriberingen bidrar till att förbättra vårt minne och gör det möjligt att kontrollera intuitiva och halvt omedvetna tolkningar av det människor säger. Det underlättar förstås också en noggrann analys av vad människor har sagt. Det gör även att forskare kan gå igenom intervjupersonernas svar upprepade gånger. Eftersom inspelningen finns och på anmodan kan bli offentlig kan andra forskare granska materialet. I så fall är det dock viktigt att skydda respondenternas identitet.

På så sätt kan också anklagelser om att analysen påverkats av forskarens värderingar eller fördomar bemötas. Den insamlade informationen kan dessutom användas flera gånger och i andra syften än vad den ursprungliga undersökningen handlade om, till exempel om det kommer fram nya teoretiska idéer eller analytiska strategier.

Tholander och Thunqvist Cekaite (2009) betonar att det är viktigt att välja en specifik nivå av noggrannhet i transkriberingen och sedan hålla sig till den, för att kunna göra konsekventa analyser genom hela materialet.

Anledningen till att jag valde att filma och inte bara använda ljudupptagning var att det ger möjligheter att se samma sekvens flera gånger, att få med den ickeverbala interaktionen och att växla mellan att se helheter som till exempel social interaktion till att studera små detaljer som ansiktsuttryck (Haw och Hadfield 2011). Dessutom skulle det bli svårt att transkribera gruppintervjuerna när jag inte känner eleverna så väl och säkert kunna avgöra vem som säger vad om jag inte kunde se vem som pratade.

Jag har valt att använda mig av tematisk analys för att bearbeta innehållet i intervjuerna. Enligt Bryman (2011) finns det inte någon tydlig bakgrund eller tydliga tekniker för den här sortens analys, utan sökandet efter teman förekommer i många olika tillvägagångssätt vid kvalitativ analys av data. Braun och Clarke (2006) håller med om att tematisk analys inte hör till några speciella teorier, men hävdar däremot att tematisk analys bör ses som en egen metod. I min studie använder jag mig av pragmatism som teoretisk plattform. Det innebär att jag inte avser att förklara vad som ligger bakom och orsakar elevernas utsagor och handlingar. Jag utgår ifrån att språk, mening och verklighet i allmänhet utgör en logisk enhet och jag söker därmed språkets mening i dess användning och i relation till de omständigheter som råder i faktiska situationer. Det är ett förhållningssätt som fungerar bra i en tematisk analys. Eftersom jag har en tydlig utgångspunkt i mina forskningsfrågor så blir min tematiska analys enligt Braun och Clarke (2006) snarast analysdriven till skillnad från ett induktivt förhållningssätt som kan ses som datadriven. Jag letar alltså aktivt i materialet för att hitta utsagor som handlar om mina frågeställningar. Braun och Clarke (a.a) lyfter också att man behöver bestämma om man ska identifiera sina teman på semantisk/explicit nivå eller latent/tolkande. Genom att jag utgår från pragmatismen som teori är den semantiska/explicita nivån den logiska för att identifiera teman.

Bryman (2011) lyfter fram en generell strategi för att göra en tematisk analys av kvalitativa data som har utvecklats vid *National Centre for Social Research* i Storbritannien. Den går ut på att skapa ett index av centrala teman och subteman som sedan ställs upp i en matris som liknar en SPSS-sida med fall och variabler. Jag har därför skapat ett analyschema där jag lägger in, i förkortad version, vad eleverna sagt utifrån de teman som intervjufrågorna fokuserade på. Ritchie m.fl. (2003) förordar (i Bryman 2011) att behålla deltagarnas språk i så stor utsträckning som möjligt och att inte ta med allt material, vilket är råd som jag tagit till mig. På det här sättet blir de transkriberade texterna mer lättöverskådliga.

Studiens avgränsningar

Den här studien syftar inte till att mäta elevernas kunskapsutveckling utan jag är intresserad av att hitta markörer för hur undervisningen kan påverka elevernas uppfattning av att själva kunna vara aktiva och påverka samhällsutvecklingen. Jag försöker inte heller hitta underliggande orsaker till elevernas ställningstaganden som kan vara grundade i till exempel socioekonomiska förhållanden, fritidsintressen eller umgängeskretsar.

Urval

Urvalet till studien skedde genom så kallat bekvämlighetsurval (Bryman 2011). Studien genomfördes i en medelstor kommun som har flera högstadieskolor med olika upptagningsområden. Även om kommunen tillämpar fritt skolval så skiljer sig skolorna åt beroende på vilket bostadsområde de ligger i. Därför ville jag att de deltagande klasserna skulle tillhöra samma skola, för att eleverna i så hög utsträckning som möjligt skulle ha liknande bakgrund och erfarenheter. Enligt Skolverkets statistik i Siris har 50 procent av eleverna i den deltagande skolan utländsk bakgrund och 32 procent av eleverna har en eller två föräldrar med eftergymnasial utbildning (www.siris.skolverket.se). Motsvarande siffra för hela kommunen är att 18 procent av eleverna har utländsk bakgrund och 52 procent av eleverna har föräldrar med eftergymnasial utbildning (a.a). Kommunen är således relativt segregerad. Två klasser i årskurs åtta med drygt 20 elever i varje klass deltog. Undervisningen i studien genomfördes på klassernas SO-lektioner och klasserna undervisades av samma SO-lärare.

Etiska aspekter

De grundläggande etiska frågorna rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för de personer som är direkt inblandade i forskningen (Bryman, 2011). Några av de etiska principer som gäller för svensk forskning handlar om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990).

Kravet på information hanterade jag genom att besöka klasserna innan studien påbörjades för att informera om studiens syfte och upplägg. Jag hade också tagit fram ett informationsbrev som skickades hem till föräldrarna eftersom eleverna är minderåriga. I brevet fanns en blankett där föräldrarna fick godkänna om eleven fick filmas eller inte (samtyckeskravet). Blanketterna samlades in av läraren. Det var endast en elev som inte fick bli filmad för föräldrarna och ytterligare en som inte ville bli filmad även om föräldrarna tillät det. Detta löste vi på två olika sätt utifrån elevernas önskemål. Eleven som inte fick filmas valde att vara kvar i klassrummet men utanför kamerans räckvidd medan den andra valde att sitta i ett till klassrummet angränsande grupprum. Dörren mellan grupprummet och klassrummet stod öppen så att hon kunde följa med i undervisningen ändå. När de såg på film stängde jag av min inspelningsutrustning så att hon kunde sitta med i klassrummet. Vi gjorde bedömningen att eleverna hade möjlighet att ta del av och tillgodogöra sig undervisningen i samma utsträckning som de andra eleverna.

En svårighet med samtyckeskravet var att jag inte ville beskriva alla detaljer med studiens syfte med tanke på att det skulle kunna påverka elevernas uppfattning om hur de förväntades reagera på undervisningens utformning. Eleverna har sannolikt också i många fall inte någon konkret uppfattning om vad en forskningsstudie innebär och hur resultaten presenteras och i vissa fall inte deras föräldrar heller. Därför är det inte säkert att de förstår fullt ut vad de samtycker till.

I samband med transkriberingen av intervjuerna försågs alla elever med fingerade namn för att det inte ska gå att utläsa vilken elev som säger vad. Inte heller avslöjas vilken kommun eller vilken skola studien har gjorts på. Under studiens gång förvaras materialet i min dator, men efter avslutat projekt kommer filmer och intervjuer att brännas på dvd och förvaras inlåst.

På dessa sätt kan konfidentialitetskravet sägas vara uppfyllt. Materialet som samlats in kommer endast att användas för forskningsändamålet, det så kallade nyttjandekravet.

Genomförande

För att hitta lärare som kunde vara intresserade av att delta i min studie bad jag i mars 2013 att få komma till ett rektorsmöte i den aktuella kommunen och presentera min projekttid. Flera rektorer uttryckte direkt intresse för att delta med sin skola. En utav skolorna hade beslutat att arbeta fram en gemensam hållbarhetsprofil och därför ansåg de att det här projektet kunde bli en hjälp för dem att utveckla undervisningen kring lärande för hållbar utveckling. Rektorn tillfrågade några lärare som undervisar i SO-ämnena om de ville delta och de kom till slutsatsen att det passade bäst för klasserna i årskurs åtta att delta. Jag och min kollega på naturskolan träffade de två SO-lärarna som undervisade i de aktuella klasserna i juni 2013 för att berätta om projekttiden. Den ena av lärarna skulle undervisa i två klasser och vi beslutade därför att den lärarens klasser var bäst lämpade att delta i studien. Genom att en lärare höll i undervisningen skulle det bli lättare att jämföra utfallen i de båda klasserna.

Mitt krav på läraren var att båda klasserna skulle ha samma undervisningsinnehåll men att undervisningen skulle läggas upp på olika sätt, där den ena klassen skulle ha vissa praktiska inslag utanför klassrummet medan den andra klassen skulle ha all undervisning i klassrummet. Jag och min naturskolekollega försåg under hösten 2013 läraren med tips på undervisningsinnehåll som vi sedan diskuterade gemensamt. Han fastnade för innehåll rörande hållbar konsumtion med inriktning på kläder. En del av materialet han fick hämtade jag från den kommande boken *Att lära in ute för hållbar utveckling* (Grantz, m.fl) som jag tillsammans med andra naturskolekollegor i Sverige har skrivit. Läraren fick alltså själv bestämma vad han ville att undervisningen skulle innehålla och hur den skulle utformas i respektive klass, men hela tiden i samråd med mig. Det var viktigt att han kunde känna sig bekväm med undervisningens utformning och att det stämde överens med de kunskapskrav eleverna skulle uppnå.

Projektet startade i vecka 3 (2014) och pågick till och med vecka 10 med cirka tre undervisningspass à 50 minuter per vecka i respektive klass. Jag var med på nästan alla undervisningspass och min naturskolekollega på de flesta i båda klasserna. Våra roller var dock olika. Jag var till största delen observatör och försökte hålla en så låg profil som möjligt

genom att sitta längst bak i klassrummet och till största delen vara tyst. Min kollega däremot deltog aktivt i undervisningen i båda klasserna och gick också in som vikarie för den ordinarie läraren när vi genomförde gruppintervjuerna.

Upplägget av undervisningen var ganska lika i de båda klasserna. Undervisningen fokuserade både på de sociala aspekterna för dem som arbetar i klädindustrin och de miljömässiga som val av material, produktionsmetoder och tillverkningsprocesser. De fick se på samma film, söka information om klädtillverkning och olika klädföretags hållning kring miljö- och CSR-frågor (Corporate Social Responsibility) samt arbeta med samma diskussionsfrågor i grupp. Det som skilde sig var att den ena klassen vid två tillfällen fick gå ned till stadens centrum och göra butiksundersökningar och intervjua personal i olika klädbutiker. Svaren de fick i butikerna kunde de sedan jämföra med vad företagen sade i sina officiella policydokument. Eleverna fick också möjlighet att reflektera över svaren från butikerna vid första besökstillfället och därmed förändra sina frågor och sina undersökningsstrategier till det andra butiksbesöket.

Jag filmade praktiskt taget alla lektioner i klassrummet i båda klasserna. Det fanns flera anledningar till det. Dels ville jag ha filmerna som bakgrundsmaterial för att kunna gå tillbaka och studera vad som gjorts i de olika klasserna, dels ville jag att eleverna skulle vänja sig vid filmningsutrustningen så att de kunde uppträda så naturligt som möjligt. Även om eleverna är vana vid att filma sig själva och varandra, så är situationen en annan när det kommer in en vuxen som kan upplevas vilja bedöma deras uppträdande och beteende. Därför ansåg jag att det var bra att de fick vänja sig under lång tid vid både min och kamerornas närvaro. Filmmaterialet från lektionerna utgör alltså inte själva analysmaterialet. Jag filmade från två håll i klassrummet med kamerorna festsatta på stativ, för att kunna täcka upp fler vinklar och kunna se undervisningen ur både lärarens och elevernas perspektiv. De elever som inte skulle filmas satt antingen utanför kamerans räckvidd eller i ett angränsande gruppum. Valet att ha kamerorna fast placerade i klassrummet innebar både för- och nackdelar. Fördelarna var att eleverna inte lade så stort fokus på filminspelningarna efter en stund utan uppträdde naturligt samt att det skulle bli lättare att jämföra de olika lektionerna om de är filmade på samma sätt. Nackdelarna var att det var svårt att få med hela klassrummet och alla elever i filmningarna. Kamerornas vidvinkel räckte helt enkelt inte till. Dessutom var det svårt att få med elevernas dialog när de arbetade i grupp eftersom alla grupper satt i samma klassrum. Kameran tar ju upp allt ljud och det är svårt att urskilja de olika gruppernas samtal. Om jag hade gått runt i

klassrummet och filmat hade det varit lättare att fånga en grupp i taget, men risken var stor att jag skulle påverka gruppernas samtal för mycket.

Butiksbesöken har inte filmats. Orsaken till det var dels att eleverna gick runt i grupper till olika butiker och det fanns inte någon möjlighet för mig att täcka alla grupper, dels av etiska skäl. Det hade sannolikt blivit svårt att få personalen i butiken att känna sig bekväma i situationen att bli filmade. En möjlighet hade kunnat vara att låta eleverna filma sig själva, till exempel med hjälp av sina egna mobiltelefoner före och efter intervjuerna med butikspersonalen. Deras eget filmmaterial hade då kunnat användas till att reflektera över besöken, samarbetet i gruppen och deras egen progression från första till andra butiksbesöket.

När temaarbetet närmade sig slutet genomförde vi gruppintervjuer med eleverna. De hade arbetat med olika frågeställningar i grupper om cirka fyra elever i varje och vi genomförde intervjuerna i dessa grupper. Jag valde att låta läraren göra intervjuerna eftersom han känner eleverna, kan deras namn, har en personlig relation till dem och vet ungefär vad de kan och hur de kan utmanas i sitt tänkande. Min bedömning var att det ökade förutsättningarna för att få fylligare svar från eleverna.

Även intervjuerna filmades och det är dessa som utgör underlag för själva analysen. Jag använde också diktafon under intervjuerna för att försäkra mig om att få tillräckligt bra ljudkvalitet, vilket är något som förordas av Tholander och Thunqvist Cekaite (2009). Läraren satt placerad med ryggen mot kameran och eleverna på rad mittemot läraren vända mot kameran. Det gjorde att jag kunde se på filmupptagningen efteråt vilken elev som pratade. Under intervjuerna satt jag bakom eleverna och lyssnade. Vi genomförde fem intervjuer i respektive klass och varje intervju varade i cirka 15 minuter.

Alla intervjuer har transkriberats i stort sett ordagrant. Småord utan betydelse som ”uhm”, ”eeh” och liknande har inte alltid tagits med liksom när den som pratar stakar sig och börjar om igen. Transkriberingen har dock inte gjorts på samma detaljnivå som används i till exempel kommunikationsanalys eftersom det inte krävs i tematisk analys (Fejes och Thornberg, 2009; Braun och Clarke, 2006).

Efter transkriberingen fördjupades själva analysarbetet. Jag läste igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger innan jag lade in dem i ett analyschema. Analyschemat gjorde det

lättare att överblicka de för mig viktigaste delarna av elevernas utsagor och enklare att jämföra svaren mellan eleverna och klasserna. Nästa steg var att hitta teman i elevernas svar och upptäcka likheter och skillnader mellan klasserna. Jag prövade olika sätt att strukturera och koda materialet för att analysera fram teman i svaren. Ibland fick jag gå tillbaka till de transkriberade texterna för att säkerställa att utvalda kommentarer från eleverna kunde tolkas på det sättet som jag avsåg utifrån helheten. När jag kände att jag hade grepp om materialet och hade en första analys färdig träffade jag och min naturskolekollega klassernas lärare för att diskutera analysen. Utifrån vår diskussion kunde jag sedan arbeta vidare och slutföra mitt resultatarbete.

Metoddiskussion

Man kan ifrågasätta studiens interna validitet eftersom de båda grupperna sinsemellan kan ha skilt sig åt (Bryman, s 60). Även om eleverna kommer från samma upptagningsområde och undervisas av samma lärare kan klasserna skilja sig åt vad gäller kunskapsnivå, mognad, intressen och socialt klimat. Eftersom det inte finns något utgångsvärde för elevernas inställning till och kunskaper om klädkonsumtion innan undervisningsprojektet började så kan det vara svårt att generalisera eventuella effekter från undervisningens påverkan på elevernas uppfattning av sin handlingskompetens.

För att försöka mildra den så kallade forskareffekten har jag valt att vara med vid alla undervisningstillfällen och även filmat redan från början för att eleverna ska vänja sig vid min närvaro. Samtidigt går det inte att dölja att jag är där för ett annat syfte än att vara lärare, vilket kan påverka både elevernas och lärarens agerande.

En intervju är inte ett samtal på lika villkor. Läraren är i en maktposition och den som i hög grad styr över undervisningens utformning och den som gör bedömningen av elevernas prestationer. Eleverna kan därför tendera att svara det de vet att läraren vill höra. Kvale kallar det för asymmetriska maktrelationer och han anser, enligt Wigg (2009), att det ofta blir förbisett i texter om kvalitativ forskning.

Larsson (2005) har föreslagit några kvalitetskriterier för bedömningen av studier där kvalitativa metoder har använts. Han rubricerar dem som *kvaliteter i framställningen som helhet*, *kvaliteter i resultaten* samt *validitetskriterier*. Under rubriken *kvaliteter i*

framställningen som helhet lyfter han vikten av perspektivmedvetenhet. Inom hermeneutisk tradition ses det som tecken på hög kvalitet att man redovisar det perspektiv som är en viktig del av tolkningen. Jag har därför försökt att vara tydlig med att redovisa min teoretiska utgångspunkt och min förförståelse för att underlätta för läsaren att bedöma min studies kvalitet. Studiens interna logik innebär att det bör råda harmoni mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken. Forskningens etiska värde behandlar vikten av att forskare som yrkesgrupp alltid måste söka efter att vara sanningsenliga och hederliga. Det innebär att redovisa sina resultat så ärligt som möjligt det vill säga varken undanhålla viktiga fakta eller lägga till sådant som inte är relevant, att förankra sina resultat i materialet och att hålla sig till det uttalade syftet. Forskningen får heller inte vara till skada för dem som beforskas. Det handlar om frågor som att anonymisera individer, platser och institutioner i materialet. Vad gäller kvaliteter hos resultaten så behövs det innebördsrikedom – fylliga beskrivningar – för att kunna gestalta något på ett sätt så att nya innebörder uppstår. Som motpol till innebördsrikedomen kan ställas kravet att resultaten skall ha en god struktur. Jag har försökt lyfta fram olika utsagor från eleverna som tydligt ska illustrera studiens syfte och resultat. Förhoppningen är att läsaren ska finna resultaten intressanta och relevanta utifrån studiens frågeställningar. Inom validitetskriterierna lyfter Larsson (2005) det pragmatiska kriteriet som innebär att studien ska ett externt värde, det vill säga ett värde för praktiken. Det anknyter till min metodansats i interaktiv forskning som syftar till att forskningen ska bidra till förändring eller problemlösning. Nu är det upp till läsaren att avgöra hur väl jag lyckats i min ambition att beakta de kvalitetskriterier som Larsson målat upp.

Resultat

Resultaten från studien bygger på elevernas utsagor i gruppintervjuer som genomfördes mot slutet av undervisningsprojektet. Undervisningen har främst utgått från skrivningar i kursplanen i geografi. I ämnets syfte står att:

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med hur man växlar mellan olika tids- och rumsperspektiv. Genom undervisningen ska eleverna utveckla kunskaper om hur människa, samhälle och natur samspelar och vilka konsekvenser det får för naturen och människors levnadsvillkor.

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla kunskaper om varför intressekonflikter om naturresurser uppstår. Undervisningen ska också medverka till att eleverna utvecklar kunskaper om hur vi kan påverka framtiden i riktning mot en mer acceptabel levnadsmiljö för alla.

...Värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling. (Skolverket 2011, s 159-160)

Klassens lärare har formulerat om de för sammanhanget relevanta kunskapskraven och kommunicerat dem till eleverna med följande formulering: ”...Du kan diskutera ekologiska, ekonomiska och sociala frågor om hållbar utveckling. Du ger... förslag på vad man kan göra bättre och hur det kan påverka människan, samhället och naturen.”

Eleverna ombads av läraren i början att de under projektet skulle tänka på följande frågor kring klädkonsumtion:

- Hur kan jag som konsument påverka vad som säljs i butikerna?
- Hur påverkas miljön för människor och natur av olika material och tillverkningsprocesser?
- Hur ser framtiden ut när det gäller detta?*
- Hur är det idag i världen när det gäller detta? Jämför lokalt och globalt...

Frågorna som behandlades i intervjuerna handlade om vilka problem eleverna kan se i samband med produktion och konsumtion av kläder, vilka de ser som ansvariga för att problemen uppstår, vilka lösningar de kan se på problemen och vem som ansvarar för att genomföra lösningarna samt hur de ser på sin egen roll. Slutligen tillfrågades eleverna om vad i undervisningen som väckt störst intresse och engagemang för innehållet (se intervjufrågorna i bilaga).

Klassen som haft inslag i undervisningen utanför skolan kommer nedan att betecknas som 8U medan klassen som haft all undervisning inne i klassrummet kallas 8I.

Elevernas beskrivningar av problemen

Ett av målen med undervisningen var att eleverna skulle identifiera vilka problem som finns relaterade till klädproduktion och konsumtion. Det kunde både handla om sociala och hälsomässiga problem för dem som arbetar inom klädindustrin och miljöproblem kopplat till odling, beredning och transporter. Genom att bara räkna hur många gånger eleverna i de båda klasserna nämner olika problem kan jag konstatera att klass 8U räknar upp problem 24 gånger medan 8I gör det 19 gånger. Även om 8I nämner problem färre gånger så räknar de upp en större mångfald av problem. Eleverna i 8U nämner samma problem i högre utsträckning i de olika grupperna.

Jag har sorterat in elevernas svar i två olika teman: ”*Naturen tar skada*” och ”*Människor mår dåligt*”. Intressant att notera är hur olika svaren fördelas i de båda klasserna. I 8U är fokus på naturmiljön betydligt större med 14 omnämningar än i 8I där skada i naturen endast tas upp fem gånger. 8I nämner arbetsmiljörelaterade problem något fler gånger, 14 stycken, jämfört med 8U som tar upp det tio gånger. I vissa fall definieras dock ett problem som både arbetsmiljö- och naturrelaterat som till exempel vid användning av kemikalier i bomullsodlingen.

Elevernas uppfattningar om problemen kan ibland sägas vara korrekta och specifika, ibland luddiga och generella och ibland missuppfattningar och ihopblandningar av olika problem.

man använder ju 29000 liter vatten för att vattna bomull till ett kilo... och på vissa ställen räcker inte vattnet till folk för att dricka. Man använder det istället till att odla bomull och få pengar. Ali, 8U

Det är farligt för att man sprutar på olika medel eller nåt på bomullen och typ när det regnar och sånt så dras det med i vattnet och det kommer till större vatten, typ av hav och sånt, och sedan så fiskar och sånt dör, kan de göra, så... ja. Felicia, 8I

Ovanstående citat kan ses som exempel på ganska konkreta och faktabaserade beskrivningar av två olika problem. De är dock relativt ovanliga i materialet. Oftare beskriver eleverna problem i mer generella termer, särskilt när det gäller temat *Naturen tar skada*. Där återfinns kommentarer som ”Dåligt för vår miljö, typ överallt”, ”Utsläpp. Vi får väl dåligare luft att

andas”, ”Utsläpp från fabrikerna” och ”Det kan vara farliga medel och sånt i fabriken”. Den här typen av uttalanden kan tolkas som elevernas allmänna uppfattning av miljöproblems karaktär, grundat på generella och inte så djupa kunskaper, snarare än något som är specifikt knutet till klädproduktion och behöver därför inte vara ett resultat från det här undervisningsprojektet. Det finns också exempel i materialet på att eleverna inte har kunskap om miljöproblems ursprung och effekter:

Sedan när gifterna kommer ut i luften, vi har ju ett skydd så runt jorden och det blir tunnare och tunnare ju mer skit och skräp det finns runt om. Till slut kommer det att försvinna, skyddet. De kommer vi att brinna. Salih, 8U

Här syftar eleven på nedbrytningen av ozonskiktet även om det inte finns någon direkt koppling mellan klädproduktion och ozonnedbrytning. Ytterligare ett exempel på miljöproblem som ofta tas upp i media och som kan uppfattas felaktigt är följande:

Att... det efter företagen beställer kläder och sånt så är det mycket som går ut i miljön efter det att alla lastbilar och flygplan och sånt ska köra, alltså det blir för mycket koldioxidgrej eller vad det så om till exempel kläder förstörs inne i lastbilarna eller flygplanen eller nåt så är det bara onödigt att köra hela vägen hit eftersom företag inte kommer vilja ha det eftersom det är sönder och då tvingas man bara att köra tillbaks allting, så det är onödigt och slöseri. Walid, 8I

Här verkar det som eleven har uppfattningen att koldioxid är något som är giftigt och kan skada kläderna och han nämner inte koldioxidens påverkan på klimatet.

Inom temat *Människor mår dåligt* så presenterar 8I flera olika problem. De tar upp relativt konkreta saker som barnarbete, farliga maskiner som arbetarna kan skada sig på, att det är smutsigt i fabriken och att de andas in damm, farliga kemikalier som används vid färgning, långa arbetsdagar och dåliga löner. Problemen som tas upp i 8U uttrycks i mer generella termer. ”Det kan vara farliga medel i fabriken och sånt”, ”man kan riskera sjukdomar” och ”de får inte pengar som de skulle ha” kan ses som exempel på det.

Sammanfattningsvis kan sägas att 8I nämner fler specifika, konkreta och synliga problem – särskilt de kopplade till arbetsmiljö – medan 8U uttrycker sig i mer generella och allmänna ordalag. Jag kan se två olika möjliga orsaker till det. Den ena är att eleverna i 8I fick fördjupa sig i olika gruppuppgifter medan grupperna i 8U arbetade med alla uppgifter. Det kan ha bidragit till att 8I kunde fördjupa sig mer i respektive uppgift och 8U endast hann skumma mer på ytan. Den alternativa

förklaringen är att eleverna i 8U har en större förmåga att generalisera och uppfatta problemen på ett mer övergripande plan, det vill säga att de har en mer utvecklad metakognitiv förmåga. Det skulle också kunna förklara att eleverna i 8I nämner fler arbetsmiljörelaterade problem eftersom de är lättare att koppla till sin egen upplevelse jämfört med problem i naturmiljön.

Orsaken till problemen

Jag har identifierat tre teman i elevernas svar kring varför problemen uppstår. Dessa är: *Människor är okunniga, Det handlar om pengar* samt *Arbetet blir enklare/bättre*. Temat *Det handlar om pengar* har flera underkategorier som jag har benämnt *Människor är tvungna, Människor är giriga och Människor bryr sig inte*. I 8U handlade alla orsaksbeskrivningar utom en om ekonomi. Antingen relaterade de till att människor var fattiga och därmed tvungna att arbeta under dåliga förhållanden eller att fabriksägare och kläduppköpare endast var intresserade av att tjäna så mycket pengar som möjligt.

De (som arbetar i textilindustrin) har oftast inget val för de är så fattiga att de gör vad som helst för att få pengar. Oscar 8U

De som äger fabrikerna och alla som arbetar med det som inte är arbetare i fabrikerna tjänar mer pengar på att göra det. För de är giriga, för de kan.

David 8U

Eleverna i 8I nämner oftare att arbetarna är tvungna att arbeta till låga löner för att överleva än att det är företagen som vill tjäna maximalt med pengar.

De vill ha pengar till familjen och så. De vill ju, alltså de är typ tvungna för det, de behöver pengar. Jamila, 8I

Kategorin att *Människor inte bryr sig* kom upp i båda klasserna.

...de som äger fabrikerna inte bryr sig så mycket om arbetarna. De vill lägga mer pengar på tyg och kemikalier och sånt där istället för att fokusera på arbetarna. Adam, 8I

Men egentligen vet de (kläduppköparna) att det inte är så jättebra, men de vill inte göra något annat åt det. De vill fortfarande inte betala så mycket pengar för kläderna de köper. Karim 8U

I 8I togs förutom de ekonomiska aspekterna även orsaker som bristande kunskap och utbildning upp.

Det är lättare att få barn att jobba för de vet ju inte så mycket om pengar och ekonomi. Fatima 8I

Temat *Arbetet blir enklare/bättre* handlar om orsakerna till kemikalieanvändningen i bomullsodling och textiltillverkning. Det togs framförallt upp i 8I.

Det är väl lättare att bara spruta på kemikalierna än att ta tid på att typ rensa dem. Kim, 8I

Men även i 8U togs det upp vid ett tillfälle, då kopplat till kvalitet.

För att bomullen ska ha hög kvalitet sedan. Jesper, 8U

Även när det gällde att identifiera orsaker går det att skönja mer generella beskrivningar i 8U än i 8I. Att kunna se orsakssambanden mellan textilindustrin, uppköparna av kläderna, butikerna och konsumenterna och hur människor kan utnyttja systemen för att öka sin egen vinst kräver analytisk förmåga. Så här beskriver en elev hur det kan gå till när kläduppköpare gör besök i fabriken:

Men ägarna säger ju att de har det bra, så att när de (kläduppköparna) går och kollar, de säger det innan, så innan de går och kollar, så säger de det ska vara bra den här dagen... Men ägarna för fabriken, den stora fabriken där de köper, de kanske inte egentligen vill betala så mycket pengar, så de kanske säger att vi kommer i förväg så att, de säger till alla kolla att det är bra. Men egentligen vet de att det inte är så jättebra, men de vill inte göra något annat åt det. De vill fortfarande inte betala så mycket pengar för kläderna de köper. Karim, 8U

Elevernas förslag på lösningar

Även om 8U nämnde färre olika problem så har de fler förslag på lösningar. Jag har delat upp förslagen i två teman: *Konsumentmakt* och *Natur- och människovänligare fabriker*. 8U nämner fler lösningar kopplade till konsumentmakt medan 8I har fler förslag som faller under temat *Natur- och människovänligare fabriker*. Lösningsförslag som endast kom upp i 8U inom temat *Konsumentmakt* var till exempel att handla second-hand, betala mer för bättre kvalitet och köpa kläder i annat material än bomull.

Man kan gå till second-hand och köpa en tröja som är begagnad, för då slösar man inte mer än vad man gjort och då får barnen i Afrika pengar av second-hand. Jesper 8U

Att man är villig typ att betala mer. För att få kvalitet så kan man ha ett plagg längre än att köpa billigare saker som där det har gått fel till. Så att man inte slänger och köper nytt. Oscar 8U

Man kan ju köpa nånting som inte har bomull. Therese 8U

I 8U nämnde eleverna inte mindre än 14 gånger att man kan fråga eller säga till i butiken att man vill köpa kläder som är bra för miljön och/eller arbetarna i klädtillverkningen.

Motsvarande siffra för 8I var endast två gånger. Detta kan sannolikt kopplas direkt till skillnaderna i undervisningens genomförande.

Och så kan man säga det till de som jobbar där att man inte tänker köpa dem som är besprutade. Emma 8U

Eleverna i 8I var mer inne på lösningar som kunde kopplas direkt till arbetsförhållandena eller miljöpåverkan i fabriker, det vill säga temat *Natur- och människovänligare fabriker*:

...man kan väl använda typ... ekologisk... färga garn av typ blommor och sånt. Fatima 8I

...kanske hjälpa dem så att de får det... bättre jobb. De kan vika kläderna, barnen istället för att tvätta dem. Jamila 8I

De kan betala mer eller fabrikschefen kan höja priset så på stället, en tröja kostar kanske nio kronor eller elva kronor kanske den kostar... så göra det lite dyrare sedan pengarna kan gå till arbetarna så de får det så här bättre mat och boende och vatten. Abdi 8I

I 8U kom det även upp förslag som var tydligt kopplat till uppköparnas roll. De ansåg att uppköparna kunde sätta upp tydligare villkor om att produkterna inte skulle vara besprutade eller att arbetarna skulle ha bra arbetsförhållanden samt att barnarbetare skulle få varva arbete med att gå i skola, för att de skulle köpa från fabriker samt att de skulle kunna göra oanmälda besök på fabriker för att själva undersöka förhållandena på plats.

Då kan man säga till fabriker, vi kanske betalar lite mer för de barnen som jobbar, men de får gå till skolan två gånger i veckan. Reza, 8U

Lösningförslag som förekom i båda klasserna var att märka kläderna med till exempel miljömärkningar och Fairtrade och att som konsument titta efter den typen av märkningar.

Lösningarna går att dela in i aktiva/direkta handlingar och passiva/indirekta. Exempel på aktiva direkta handlingar är att köpa kläder på second-hand eller att färga tygerna med miljövänligare färger. Indirekta handlingar kan vara att titta på märkningen var kläderna är tillverkade någonstans, efterfråga miljömärkta kläder i butiken eller att som upphandlare göra fabriksbesök.

Elevernas syn på ansvar

Trots att eleverna i 8U lyfter fram fler förslag på lösningar som är kopplade till

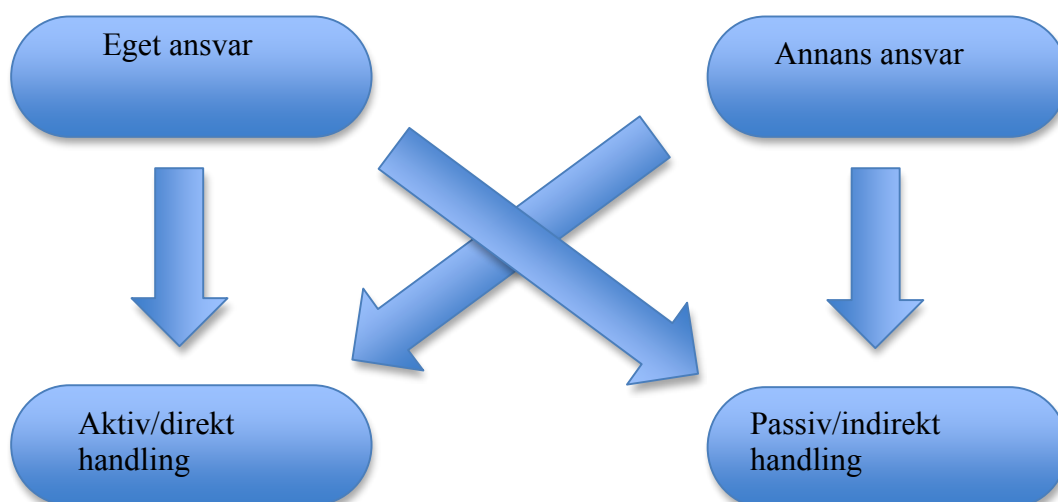
Konsumentmakt så ser de inte konsumenten som mer ansvarig för att åtgärda problemen än eleverna i 8I. Jag har gjort en tabell för att visa hur deras syn på ansvar fördelar sig mellan olika kategorier. Siffrorna anger hur många gånger eleverna nämnt de olika aktörerna som ansvariga för att åtgärda problemen.

Klass	Fabriksägare	Uppköpare	Affär	Konsument	Alla
8I	10	5	1	4	3
8U	10	6	1	3	4

Tabellen visar att klasserna inte skiljer sig åt vad det gäller att definiera ansvar. Svaren går att tolka som att eleverna anser att konsumenten har möjlighet att påverka medan fabriksägare och uppköpare snarare har en skyldighet att ta ansvar för problemen. Det är intressant att notera att det inte är några elever som nämner styrmedel i form av till exempel lagstiftning, alltså det politiska ansvaret, för att åtgärda den här typen av problem.

Handling kopplat till ansvar

Relationerna mellan ansvar och handling kan presenteras med följande modell som jag har konstruerat:



Figur 3. Min modell av relationerna mellan ansvar och handling

Det egna ansvaret handlar om vad man själv kan ta initiativ till att göra som individ. Handlingar som kan utföras av individen kan antingen vara en direkt handling som att köpa miljömärkta kläder eller en indirekt handling, till exempel att efterfråga miljömärkta kläder i butiken. Identifikationen av *Annans ansvar* kan exempelvis vara uppköparens ansvar. En direkt handling som uppköparen kan göra är att köpa upp kläder i ekologisk bomull och en indirekt handling är exempelvis att ställa krav på att textilarbetarna ska vara garanterade bättre lön än den stadgade minimilönen. Exempelen på handlingar liknar varandra fast de ligger på olika nivåer. Därför skiljer sig effekterna av de olika handlingarna åt. Jag återkommer till det i diskussionskapitlet.

Det går att utläsa en viss skillnad i de båda klasserna på hur eleverna ser på sina egna möjligheter att ta ansvar för sina handlingar. Här har jag inte räknat med kommentarer som eleverna tagit upp i mer generella termer som förslag på lösningar som vem som helst kan göra. De har jag istället redovisat i kapitlet *Elevernas förslag på lösningar*, utan här handlar det om hur de ser på sig själva som aktörer. I 8U är det nio elever som lyfter konkreta exempel på vad de själva kan göra för att förbättra situationen för miljö och textilarbetare. Eleverna pekar mest på passiva/indirekta handlingar som att titta efter märkningar, tänka på vad kläderna innehåller och fråga i butiken. Det är två elever i klassen som uttryckligen säger att de inte tänker på de här frågorna.

Vi kan fråga vad som händer där och ha koll allting, att de har rättvist. Amina, 8U

Kolla om kläderna är märkta med typ Fairtrade. Johan, 8U

Man tänker bara på priset och om den är fin. Jag har aldrig sett nån som har tittat var den är tillverkad. Ali, 8U

I 8I är det fyra elever som säger att de inte tänker på miljö och arbetsförhållanden när det handlar om att köpa kläder medan sex stycken lyfter exempel på vad de ser att de kan göra. Även här handlar det mest om passiva/indirekta insatser som att kolla märkningar och ställa frågor. Det finns också exempel på att undervisningen fått eleverna att reflektera över sin egen roll:

Innan vi började med detta gjorde jag inte det och jag borde göra det, men jag tänker inte ofta på det. Rima 8I

Undervisningens förmåga att väcka engagemang

I slutet av intervjuerna fick eleverna frågan om vilket inslag i undervisningen som väckt störst engagemang. Eftersom undervisningen utformats på olika sätt i klasserna presenterar jag varje klass för sig.

8U

Fråga i butikerna	Se på film	Grupparbete	Muntligt från läraren
11	8	3	2

8I

Film	Söka info	Grupparbete	Debatt	Läsa texter	Skriva texter
12	3	3	2	1	1

Det är tydligt att inslaget att använda sig av verkligheten utanför skolan var betydelsefullt för att väcka engagemang, trots att det var kallt och blåsigtt väder och många elever var dåligt klädda.

När vi fråga eller när vi var ner på stan och pratade med de där. Lina, 8U

När vi gick runt i affärerna så fick vi alltså inte bra svar på våra frågor och då vet man att de döljer nåt. Salih, 8U

Det sistnämnda svaret indikerar att även bristfälliga svar kan engagera och motivera eleverna att lära och förstå mer.

Även film uppfattades av många elever i båda klasserna som att de fick ta del av verkligheten och att det bidrog till att höja engagemanget.

Filmen, de visade ju mer och så, hur det var och så på riktigt. Wai, 8U

Filmen, så jag kan se hur det ser ut också. Chang, 8I

Däremot lyfts inte användandet av datorer för att söka information själv eller i grupp som så viktigt för att väcka engagemang.

Diskussion

I detta diskussionskapitel kommer jag att gå igenom delar av det som lyfts i undervisningen, elevernas utsagor i intervjuerna och hur det kan relateras till de didaktiska frågorna ”vad”, ”hur” och ”var” och kopplingarna till undervisningstraditionerna för hållbar utveckling samt bildningsidealet handlingskompetens. Relationerna mellan undervisning, lärande, uttalande om möjliga handlingar och vad som faktiskt görs i verkliga livet är dock oerhört komplexa, så det är svårt eller kanske till och med omöjligt att dra några säkra slutsatser inom detta område. Almers (2009) slår fast efter en omfattande forskningsgenomgång att det inte går att hitta en enskild faktor eller motivationsgrund som kan förklara eller förutsäga miljöansvarigt handlande, på engelska *environmentally responsible behaviour* (ERB).

Även om ambitionen i projektet var att samma undervisningsinslag skulle genomföras på samma sätt i klasserna – förutom de delar där den ena klassen fick genomföra aktiviteter utanför skolan – så går det inte att göra exakt lika. Dels så reflekterar läraren och drar slutsatser efter första gången hen genomför en lektion, vilket bidrar till att man kanske gör på ett annat sätt nästa gång, dels så reagerar grupperna olika vilket styr undervisningen i en eller annan riktning. Likaså intervjuer är svårt att genomföra på exakt samma sätt. Beroende på vad eleverna säger och hur aktiva de är så styr det följdfrågorna från intervjuaren. Eleverna påverkar varandra i en gruppintervju vilket kan leda till att någon leder in tankarna i ett visst spår som inte hade uppstått vid enskilda intervjuer eller i andra gruppkonstellationer.

Undervisningen i projektet har endast genomförts inom SO-blocket. Genom mer ämnesövergripande undervisning ökar möjligheterna att förstå ämneskunskaperna som en helhet. Om undervisningen dessutom genomförs i verkliga situationer så visar resultaten i den här studien att det ökar elevernas engagemang.

Resultaten kopplade till ”vad”

Båda klasserna hade samma utgångspunkt för undervisningen, det var alltså inte någon skillnad i ”vad”-frågan. De fick se samma film och hade samma frågor att arbeta med i grupparbetena. Även lärarens genomgångar och föreläsningar i klassrummet var i stort sett likartade. Utgångspunkten var att genom kritisk granskning kunna identifiera vilka problem

som kan kopplas till textilproduktion och orsakerna till problemen, möjliga lösningar och hur ansvarsfördelningen skulle kunna se ut för lösningarna. Centralt var att koppla sin egen roll till vad som är möjligt att göra för en hållbarare konsumtion. Vi försökte alltså arbeta inom traditionen för lärande för hållbar utveckling genom att granska vilka intressekonflikter som finns inom klädproduktion och konsumtion och olika aktörers roller. Vad-frågorna fokuserar främst på de kognitiva aspekterna i bildningsidealet för handlingskompetens som handlar om att ha kunskap om problemen, dess orsaker och möjliga lösningar samt handlingsalternativ och påverkansmöjligheter. Kunskap handlar alltså inte bara om att kunna fakta kring själva problemet, det handlar också om att förstå vad som kan göras åt problemen, känna till olika möjliga handlingar och hur man kan påverka.

Eleverna i 8U nämnde problem fler gånger än 8I, särskilt när det gällde problem inom kategorin *Naturen tar skada*, men identifierade totalt sett färre antal problem. 8U uttryckte sig i mer generella ordalag medan 8I tog upp fler konkreta och nära exempel, framförallt när det gällde arbetsmiljö. Orsakerna till skillnaderna i klasserna är inte helt klarlagda. Det kan hända att undervisningen de fått i NO tidigare sett olika ut i klasserna och att deras förkunskaper därmed skilde sig åt. Kanske ser de metakognitiva förmågorna i de båda klasserna olika ut och att 8U därmed har lättare att förstå abstraktare frågor. Filmen de såg gjorde starkt intryck, särskilt i 8I, och i den var arbetsmiljö mer i fokus än naturmiljö. Möjligen spelar också skillnaderna i upplägget av grupparbetena roll, där grupperna i 8U arbetade med alla frågor och därmed inte hade möjlighet att fördjupa sig på samma sätt som eleverna i 8I. Eftersom jag inte genomfört något test av förkunskaper eller attityder innan projektets början och jag inte har insyn i deras undervisning i övrigt är detta mina spekulationer kring orsakerna.

Resultaten kopplade till "var"

Enligt Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik är utomhuspedagogik ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer och att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Sczepanski, 2008). Jag skulle här även vilja lyfta fram platsens betydelse för att väcka elevernas engagemang för det som ska läras. McInerney, Smyth och Down (2011) lyfter också fram att platsbaserat lärande kan öka elevernas engagemang och deltagande och att de snarare kan bli producenter än konsumenter av kunskap och på så sätt bli delaktiga i demokratiska processer. I min studie blev det tydligt att eleverna i klassen som fick göra

undersökningar och intervjuer i butikerna upplevde det inslaget som viktigast för att väcka deras engagemang för ämnet. I klassen som hade all undervisning i klassrummet var det däremot filmen som oftast nämndes som engagemangshöjande. Film kan med sina verkliga bilder, ljud och rörelse få oss att uppleva ”verkligheten”, så det kan fungera som en ersättare för att faktiskt se det på riktigt.

Det verkar som butiksbesöken också hjälpte eleverna att förhålla sig kritiska till temats innehåll. Ett par elever i 8U sade i intervjuerna att ”När vi gick runt i affärerna så fick vi alltså inte bra svar på våra frågor och då vet man att de döljer nåt” och ”De vet ju inte så mycket, för det är ju sponsrade kläder”. Känslan av att avslöja något och att vara något på spåren verkar ha fungerat motivationshöjande. Det gick inte att urskilja samma kritiska hållning i 8I. Kanske är det svårare att kritiskt granska och genomskåda en skriven text på en hemsida jämfört med ett personligt möte med ett butiksbiträde i en affär. Den kritiska granskningen innebär ju både att se/höra vad som står/sägs och vad som inte gör det.

Resultaten kopplade till ”hur”

Läroplanen för grundskolan är i många skrivningar normativ. I inledningen till kapitlet *Normer och värden* står det att ”Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling” (Skolverket, 2011, s 12). Den här normativa hållningen styrd av politiska beslut kritiserar Jickling och Wals (2008) som istället förordar utbildning som skapar möjligheter att kritiskt granska och överskrida sociala normer, mönster och beteenden utan att tvingas följa officiellt föreskrivna normer, beteenden och livsstilar. Deras ställningstagande uppfattar jag som att det ligger nära den pluralistiska undervisningstraditionen inom lärande för hållbar utveckling, där olika intressekonflikter kritiskt granskas och diskuteras från olika vinklar. Det kan uppfattas som en svår balansgång för lärare leva upp till det ovanstående citatet från läroplanen och samtidigt tillåta olika perspektiv utan att på förhand bestämma vilket som är ”rätt” åsikt eller beteende. Eleverna är också så vana vid att det är läraren som står för facit och är upplärda till att försöka läsa av vilket svar det är läraren vill ha. Läraren har dessutom ett maktövertag gentemot eleverna genom att det är den som sätter betygen och kan på det sättet påverka elevens framtid. Därför behöver såväl elever som lärare träna på den här typen av undervisning. Eleverna måste känna

sig trygga i att pröva olika infallsvinklar på problem och undersöka olika möjliga lösningar och lärarna måste vara tillåtande i den här processen och inte vara för styrande i vad hen anser är det rätta förhållningssättet. Det här var en svårighet, framförallt i intervjusituationerna. Vissa elever var väldigt tysta och försiktiga, starkt styrda av rädslan att svara ”fel”. Särskilt bland flickorna var detta tydligt, flera av dem var väldigt fåordiga i intervjuerna. Läraren bekräftade att många flickor höll sig tillbaka i verbala situationer, men att de presterade bra när det handlade om skriftliga uppgifter. Det kan därför vara på sin plats att fundera över hur man kan stödja, stärka och utmana olika grupper i hur-frågan, bland såväl elever som lärare.

Resultaten kopplade till handlingskompetens

Det är intressant att konstatera att eleverna i 8U i betydligt högre utsträckning än de i 8I ger olika förslag på åtgärder för att lösa problemen. Att ställa frågor i butiken är det som sticker ut mest. Genom att i undervisningssituationer praktiskt få pröva olika sätt att agera så får eleverna möjlighet att lära sig hur man kan vara delaktig och påverka. Dewey (2002) lyfter de kontinuerliga erfarenheternas betydelse och vikten av att få göra på riktigt för att det ska finnas i ens medvetande i senare situationer i livet. De värdemässiga aspekterna i handlingskompetens handlar om förmåga att normativt definiera vad som är ett problem, att ta ställning till alternativa lösningar och visioner samt till olika lösningsalternativ. De sociala aspekterna berör insikt i erfarenheter av hur man ensam eller tillsammans med andra kan handla på ett demokratiskt och ansvarsfullt sätt. Slutligen så beskrivs de personlighetsmässiga aspekterna som att ha vilja, mod och lust att involvera sig och handla med ansvar för den egna och andras existens samt att ha tillit till sin egen handlingskraft och möjlighet att påverka.

Totalt sett så var skillnaderna i undervisningens genomförande ganska små. Det var endast vid två tillfällen, sammanlagt tre timmar, som den ena klassen lämnade klassrummet och undervisningen förlades ”i verkligheten”. Då har jag inte räknat med den tiden som användes i klassrummet för att förbereda besöken. Butiksbesöken sågs av många av eleverna som engagemangshöjande och de såg redskapet att fråga i butikerna som ett möjligt sätt att påverka för en hållbarare klädproduktion och konsumtion. Men elevernas förslag på lösningar och kopplingar till vad de själva kan göra är inte samma sak som att de faktiskt kommer att handla så nästa gång de handlar kläder. Flera svarade i intervjuerna att de nog inte skulle betala mer för ekologiska kläder eller ställa frågor när de själva skulle handla. Viss forskning pekar enligt Almers (2009) på att egenintresse är en viktig drivkraft för människor att välja

hållbarare konsumtionsmönster. Eleverna i de studerade klasserna upplever sannolikt inte så starkt egenintresse i att välja miljövänligare kläder. Det är också skillnad på möjlighet och skyldighet. Många elever såg det som möjligt att till exempel köpa kläder i ekologisk bomull, men de verkade inte se sig som skyldiga att göra det bara för att de hade kunskapen om det. Kanske upplevde de företagens ansvar som större än den enskilde konsumentens. I många studier om miljömedvetet beteende har fokus legat på insatser som individen kan genomföra själv som att källsortera sitt avfall eller cykla till arbetsplatsen. Detta har kritiserats av Chawla och Flanders Cushing (2007) som menar att individuella handlingar ofta kan vara ineffektiva och att fokus istället i högre utsträckning borde ligga på hur man kan påverka på det politiska planet eller påverka större företag för att driva igenom effektivare lösningar. Effekten av handlingar som genomförs av till exempel kläduppköpare får större genomslag än om enskilda individer endast tar ansvar för sin privata konsumtion. Därför är det viktigt att lyfta olika påverkansmöjligheter i undervisningen och få möjlighet att utveckla sin förmåga att påverka strukturer utanför den egna sfären genom praktisk handling.

Framtida forskning

Som jag skrev inledningsvis så påpekar Hedefalk (2014) att det inte finns några studier i Sverige av undervisning medan den pågår för att förstå processerna för att utveckla handlingskompetens genom undervisningen. Här behövs det mer forskning som undersöker hur undervisning och styrdokument på olika sätt kan bidra till eller motverka utvecklingen av handlingskompetens.

Även hur användandet av läromiljöer utanför skolans väggar – place-based learning – kan samverka med olika undervisningsrepertoarer för att utveckla handlingskompetens behöver utforskas mer. Hur kan olika pedagogiska förhållningssätt och metoder samverka med platser, andra aktörer och företeelser i utvecklandet av elevers handlingskompetens?

Information om projekt under vårterminen i klass 8U och 8I

Under januari och februari kommer klass 8U och 8I medverka i ett skolutvecklings- och forskningsprojekt på SO-lektionerna. Syftet med projektet är att utveckla undervisningen inom miljö och hållbar utveckling. Helene Grantz och Anna Henriksson som arbetar på naturskolan kommer att vara med i klasserna när vi arbetar med projektet. Efter projektet kommer Helene Grantz att skriva en uppsats för Linköpings universitet.

Vissa lektioner kommer att filmas för att analysera vad som händer på lektionerna. Filmerna kommer endast att ses av oss vuxna som arbetar med projektet. De kommer alltså inte att visas för eleverna eller andra vuxna. Filmmaterialet kommer att förvaras så att inte några andra kan komma åt det.

I den skrivna uppsatsen kommer inte skolans namn eller elevernas namn att användas. Det kommer inte heller att vara med några bilder eller filmer i uppsatsen. Det ska alltså inte gå att känna igen skolan eller eleverna i uppsatsen.

Till det här informationsbrevet får du som vårdnadshavare en blankett, där du får godkänna om ditt barn får filmas.

Blanketten ska fyllas i och lämnas till läraren senast den 14 januari.

Om du har frågor om projektet får du gärna kontakta läraren eller Helene Grantz.

Vänliga hälsningar läraren, Helene och Anna

Godkännande av filmning i skolutvecklings- och forskningsprojekt på skolan, klass 8U och 8I, vårterminen 2014

Vissa lektioner i projektet kommer att filmas. Filmmaterialet kommer att förvaras så att endast de vuxna som arbetar med projektet kan se det. Inga bilder eller filmer kommer att publiceras. Skolan eller eleverna kommer inte att kunna identifieras i den skrivna uppsatsen.

Kryssa i ett av följande alternativ!

Jag/vi godkänner att mitt/vårt barn får filmas på lektionerna i skolutvecklings- och forskningsprojektet under vårterminen 2014.

Jag/vi godkänner **inte** att mitt/vårt barn får filmas på lektionerna i skolutvecklings- och forskningsprojektet under vårterminen 2014.

Elevens namn.....

Förälderns namnteckning.....

Blanketten lämnas till läraren senast den 14 januari 2014.

Gruppintervjuprotokoll

1. Vilka problem kan du se i samband med produktion av kläder?

2. Vilka anser du bär ansvaret för
 - a. -de dåliga arbetsvillkoren
 - b. -miljöproblemen

3. Vilka möjliga lösningar kan du se på problematiken
 - a. -dåliga arbetsvillkor för textilarbetarna,
 - b. -miljöförstöring i samband med bomullsodling,

4. Vilka anser du bär ansvaret för att lösa
 - a. -de dåliga arbetsvillkoren
 - b. -miljöproblemen

5. Hur ser du på din egen roll i relation till klädkonsumtion och de problem det skapar?

6. Vilket inslag i undervisningen har väckt störst engagemang hos dig?

Referenser

- Almers, Ellen. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling – tre berättelser om vägen dit*. PhD diss, Jönköpings universitet.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*, uppl 2. Malmö: Liber AB.
- Chawla, Louise. & Flanders Cushing, Debra. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13:4, s. 437-452.
- Dewey, John. (2002). *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- FN. (1993). *Agenda 21 – Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling, Rio de Janeiro, juni 1992*. Stockholm: Miljö- och naturresursdepartementet.
- FN. (2014). [http://www.fn.se/fn-info/vad-gor-fn/utveckling-och-fattigdomsbekampning/hallbar-utveckling-/](http://www.fn.se/fn-info/vad-gor-fn/utveckling-och-fattigdomsbekampning/hallbar-utveckling/) [2014-04-14]
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert, red. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fägerstam, Emilia. (2012). *Space and place – Perspectives on Outdoor Teaching and Learning*. PhD diss, Linköpings universitet.
- Hartman, Sven, Lundgren, Ulf & Hartman, Ros Mari. (2002). Inledning. I John Dewey. *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haw, Kaye och Hadfield, Mark (2011). *Video in Social Science Research: Functions and Forms*. London: Routledge.
- Hedefalk, Maria. (2014). *Förskola för hållbar utveckling – Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. PhD diss, Uppsala universitet.
- Heritage, John. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Jensen Bruun, Bjarne & Schnack, Karsten. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3:2, s 163-178.
- Jickling, Bob & Wals, Arjen. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40:1, s 1-21.
- Klum, Mattias & Rockström, Johan (2012). *Vår tid på jorden – välfärd inom planetens gränser*. Stockholm: Bokförlaget Langenskiöld.

- Kvale, Steinar. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larson, Staffan. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25:1, s 16-35.
- Lindgren, Anne-Lie (2009). Visualiseringen av naturen i tidig svensk skolfilm. I Gunilla Halldén, red. *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlssons, s 34-58.
- McInerney, Peter, Smyth, John & Down, Barry. (2011). Coming to a place near you? The politics and possibilities of a critical pedagogy of placed-based education. *Teacher Education*, 29:2, s 3-16.
- Mygind, Erik. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment, publicerad i *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9:2, s. 151-169.
- Myndigheten för Skolutveckling (2005). *Utmärkelsen Förskola för hållbar utveckling – En livsviktig inbjudan till din förskola*. [Elektronisk]. Stockholm.
- Naturvårdsverket. (2013). *FN:s klimatpanel Klimatförändring 2013 – Den naturvetenskapliga grunden*. Rapport 6592. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Naturvårdsverket. (2014a). <http://miljomal.se/> [2014-04-04]
- Naturvårdsverket. (2014b). <http://naturvardsverket.se/sv/Miljoarbete-i-samhallat/Sveriges-miljomal/Generationsmalet/> [2014-04-04]
- Ohlsson, Jon (2002). Forskaren som kritisk reflektör – Pedagogisk forskning i dialog med praktiken. I Lennart Svensson, Göran Brulin, Per-Erik Ellström och Örjan Widegren (red). *Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik*. Arbetslivsinstitutet, Arbetsliv i omvandling 2002:7
- Ritchie, Jane, Spencer, Liz & O'Connor, William. (2003). Carrying out qualitative analysis. I Jane Ritchie & Jane Lewis (red.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Sandell, Klas. (1999). Naturnära friluftsliv – en miljöpedagogik. I Britta Brügge, Matz Glantz och Klas Sandell. *Friluftslivets pedagogik – för kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.
- SIRA. <http://center.hj.se/encell/sira/om-interaktiv-forskning.html>
- Skolverket. www.siris.skolverket.se
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan – Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Liber.

- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Sund, Per. (2013). Föreläsning 130618 i Lysekil *Helheten och hållbarheten*, arrangerad av Globala skolan.
- Svanelid, Göran. (2011). Lagg krutet på The big 5. *Pedagogiska magasinet*, 2011:4. Sveriges kommuner och landsting.
http://www.skl.se/vi_arbetar_med/skola_och_forskola/elevernas-syn-pa-skolan [2013-04-20]
- Szczepanski, Anders. (2008). *Handlingsburen kunskap – Lärarens uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic diss, Linköpings universitet.
- Szczepanski, Anders. (2013). *The Importance of Place for Learning and Teaching – an Outdoor Educational Perspective*. Opublicerad artikel.
- Tbilisi Declaration. (1977). <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>
- Tholander, Michael och Thunqvist Cekaite, Asta. (2009). Konversationsanalys. I Andreas Fejes och Robert Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- UNESCO. (2002). *Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of comittment*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 International Implementation Scheme*. DRAFT January 2005.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO. (2009). *Bonn Declaration*.
http://www.unesco.or.kr/upload/data_center/2009_ESD_BonnDeclaration_eng.pdf
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wals, Arjen & Kieft, Geke. (2010). *Education for Sustainable Development – Research Overview*. SIDA Review 2010:13. Stockholm: SIDA.
- Wigg, Ulrika. (2009). Att analysera livsberättelser. I Andreas Fejes och Robert Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Winther Jørgensen, Marianne. (2008). På framkant: Interaktiv forskning och vetenskapens plats i samhället. I Bengt Johannisson, Ewa Gunnarsson, & Torbjörn Stjernberg, red. *Gemensamt kunskapande – den interaktiva forskningens praktik*. Växjö: Acta Wexionensia.
- Öhman, Johan. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningskapande i ett genomlevandeperspektiv*. PhD diss, Örebro universitet.

Öhman, Johan (2011). Pedagogiska perspektiv på barns naturkontakt. I Fredrika Mårtensson, m.fl. *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Rapport 6407. Stockholm: Naturvårdsverket.