



Skolors arbete med lärande för hållbar utveckling

Att ge elever handlingskompetens för de stora utmaningarna

Innehållsförteckning

Skolors arbete med lärande för hållbar utveckling.....	1
Förord.....	3
Sammanfattning	4
Vad Skolinspektionen granskat	4
Viktigaste iakttagelserna	5
Inledning.....	7
Vad är lärande för hållbar utveckling?	8
Lärande för hållbar utveckling och styrdokument för svensk skola.....	15
Därför har Skolinspektionen granskat skolors arbete med lärande för hållbar utveckling	16
Syfte och frågeställningar	19
Granskningens genomförande	19
Detta visar granskningen.....	22
Arbetet med lärande för hållbar utveckling kan utvecklas på de flesta skolor i granskningen.....	22
Elevers delaktighet och inflytande	22
Lärares kunskaper för att arbeta med lärande för hållbar utveckling	27
Rektorers styrning för att lärande för hållbar utveckling ska prägla hela skolan	32
Avslutande diskussion	38
Ta vara på elevers intresse för att bidra till hållbar utveckling.....	38
Alla elever behöver kunna se sig som aktörer för hållbar utveckling	40
En mer uttalad styrning skulle kunna främja arbetet med lärande för hållbar utveckling	43
Referenser	44
Bilaga1. Metod och genomförande.....	48
Bilaga 2. Skolor i granskningen.....	50
Bilaga 3. Referenspersoner	51
Bilaga 4. Författningsstöd	52
Bilaga 5. Bedömningsstöd.....	53

Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med Skolinspektionens övergripande rapporter är att presentera en nulägesbild av kvaliteten inom ett avgränsat område. Granskningarna gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Rapporterna innehåller även beskrivningar av väl fungerande inslag och framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet avser rapporten vara användbar även för skolor som inte har granskats. Viktigt att känna till är att när Skolinspektionen granskar enskilda skolor riktar vi oss till ansvariga för skolan, rektorer och huvudmän. Det är rektorer och huvudmän som ansvarar för att ge förutsättningar för att undervisningen och utbildningen kan utvecklas.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning på skolors arbete med lärande för hållbar utveckling. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga 2.

Mimmi Delsing och Ann Edvinsson har varit projektledare för kvalitetsgranskningen och Anna Gabrielsson har skrivit den övergripande rapporten.

Helén Ängmo
Generaldirektör

Sammanfattning

I september 2015 antog FN:s medlemsländer Agenda 2030 med 17 globala mål och 169 delmål för långsiktigt hållbar ekonomisk, social och miljömässig utveckling. Agenda 2030 syftar till att utrota fattigdom och hunger, förverkliga de mänskliga rättigheterna för alla, uppnå jämställdhet och egenmakt för alla kvinnor och flickor samt säkerställa ett varaktigt skydd för planeten och dess naturresurser.¹ Sverige och övriga medlemsländer har förbundit sig att arbeta för att uppnå de 17 globala målen och 169 delmålen för hållbar utveckling. Agenda 2030 betonar att de globala målen är integrerade och odelbara och balanserar de tre dimensionerna av hållbar utveckling: den ekonomiska, den sociala och den miljömässiga.²

Utbildning ses som en avgörande faktor för att Agenda 2030 ska kunna genomföras och i delmål 4.7 anges att alla studerande ska få de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja hållbar utveckling. Lärare och elever ses därför som viktiga aktörer för genomförandet av Agenda 2030. Lärande för hållbar utveckling³ är ett begrepp som ofta används i anslutning till delmål 4.7. Genom lärande för hållbar utveckling ska eleverna få handlingskompetens att ta sig an hållbarhetsfrågor. Det räcker inte med kunskaper om områden som berör hållbar utveckling, utan eleverna måste också ges möjlighet att utveckla förmåga och vilja att bidra till en hållbar utveckling.⁴

Kunskap om hur lärande för hållbar utveckling i sin helhet tillämpas i svensk skola är dock begränsad. Skolinspektionen har därför valt att granska skolors arbete med lärande för hållbar utveckling. Resultaten samlas i denna rapport och den är framåtsyftande. Avsikten är bland annat att skapa mer kunskap om läget.

Vad Skolinspektionen granskat

Skolinspektionen har granskat med vilken kvalitet skolor arbetar för att lärande för hållbar utveckling ska prägla utbildningen i sin helhet. I granskningen har Skolinspektionen bedömt i vilken utsträckning elever ges delaktighet och inflytande över frågor som berör hållbar utveckling. Skolinspektionen har också bedömt i vilken utsträckning rektorerna styr och organiserar skolorna så att lärande för hållbar utveckling präglar utbildningen i sin helhet.

Granskningen genomfördes under våren 2022 på 30 grundskolor med årskurs 7-9. Urvalet bygger på en variation av skolenheter där en spridning av skolor utifrån geografiskt läge, huvudmannatyp och kommuntyp har eftersträvat.

¹ UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. Resolution 70/1; Regeringskansliet (2016 a). <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-for-hallbar-utveckling/>

² Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/17-globala-mal-for-hallbar-utveckling/>

³ Synonymt används även begreppet "Utbildning för hållbar utveckling". I denna rapport används dock genomgående begreppet "Lärande för hållbar utveckling".

⁴ SOU 2004:104, s. 72-73; UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*; Jmf även Skolverket (2022). *Föreskrift om ändring i Skolverkets föreskrifter (SKOLF 2009:19) om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. SKOLF 2022:225.

Viktigaste iakttagelserna

På 27 av de 30 granskade skolorna har Skolinspektionen bedömt att arbetet med lärande för hållbar utveckling kan utvecklas.

Större kunskap om lärande för hållbar utveckling hos lärare kan öka elevernas engagemang

Formerna för undervisning är enligt forskning viktiga för att främja elevernas möjlighet att utveckla handlingskompetens. Undervisningen behöver ge eleverna verktyg att nu och i framtiden kunna göra självständiga och reflekterade val i olika hållbarhetsfrågor. Det handlar om att ge elever delaktighet och inflytande över undervisningen och om att synliggöra att det finns många olika perspektiv på hållbarhetsfrågor och nästan aldrig några färdiga eller "rätta" svar. En sådan undervisning främjas av att lärare har goda kunskaper om lärande för hållbar utveckling. Lärare på de granskade skolorna uppfattar generellt att de har goda kunskaper om hållbar utveckling och Agenda 2030, vilket är en god utgångspunkt för att kunna synliggöra för eleverna hur olika miljömässiga, sociala och ekonomiska förhållanden påverkar olika hållbarhetsfrågor. Men samtidigt pekar resultatet från granskningen också på att många lärare har en mer begränsad förståelse av lärande av hållbar utveckling och ser det som sin uppgift att förändra elevernas beteende och värderingar i förhållande till hållbar utveckling, snarare än att träna eleverna att närma sig hållbarhetsfrågor på ett självständigt och reflekterande sätt. Större kunskap om lärande för hållbar utveckling hos lärare kan därför vara viktigt för att få fler elever att se sig själva som aktörer för hållbar utveckling.

Få skolor når hög kvalitet i sitt arbete med lärande för hållbar utveckling

I forskning betonas att både innehållet och formen för utbildningen är viktiga i ett lärande för hållbar utveckling. För att lärande för hållbar utveckling ska prägla en skola behöver det därför finnas ett medvetet arbete på skolorna som binder samman både innehållet och formen för utbildningen. Ett sådant medvetet arbete saknas ofta på de granskade skolorna, även om det är vanligt att skolorna arbetar med flera beståndsdelar i lärande för hållbar utveckling.

Rektorerna på de granskade skolorna kan i många fall utveckla sitt arbete med att skapa en gemensam förståelse på skolan av lärande för hållbar utveckling och för hur skolan kan arbeta med det. Granskningen visar också att de flesta rektorer inte känner till vilka kunskaper lärarna på skolan har om lärande för hållbar utveckling, samtidigt som lärarna beskriver olika dilemman i undervisning kopplat till lärande för hållbar utveckling som tyder på att de kan behöva mer kunskaper eller mer stöttning. Dessa två områden är av väsentlig betydelse för skolor som vill arbeta för att lärande för hållbar utveckling ska prägla utbildningen i sin helhet, eftersom det ger förutsättningar för ett medvetet, målinriktat och sammanhållet arbete med lärande för hållbar utveckling som kan bidra till elevernas handlingskompetens.

En mer uttalad styrning kan främja arbetet med lärande för hållbar utveckling

Skolverket har tidigare konstaterat att det finns stöd⁵ för att arbeta med lärande för hållbar utveckling i styrdokument för svensk skola och stödmaterial har tagits fram för att främja ett sådant arbete.⁶ Granskningen visar att skolorna arbetar med olika beståndsdelar i lärande för hållbar utveckling som får stöd i styrdokument. Däremot saknas det övergripande arbetet som styr och håller samman de olika beståndsdelarna så att ett lärande för hållbar utveckling kan anses prägla utbildningen i sin helhet. Enligt forskning (se inledande kapitel) är det av central betydelse i lärande för hållbar utveckling att det finns ett helhetsperspektiv som binder samman utbildningens innehåll och form. Givet iakttagelserna i granskningen anser Skolinspektionen att det kan finnas anledning att överväga om det är önskvärt att styrningen av lärande för hållbar utveckling kan bli mer uttalad eller om det på andra sätt går att främja ett sådant arbete på skolor. Lärande för hållbar utveckling behöver i så fall beaktas tillsammans med övriga övergripande och tvärgående element som skolorna ska arbeta med enligt läroplanen.⁷

⁵ Skolverket konstaterar också att det vid en revidering av styrdokument kan bli aktuellt att tydliggöra bland annat sambandet mellan de tre dimensionerna av hållbar utveckling. Skolverket (2016). *Redovisning av uppdrag till statliga myndigheter att bidra med underlag för Sveriges genomförande av Agenda 2030 (Dnr 4.1.2-2016:730)*, s.2-3; Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*, s. 11;

⁶ Skolverket (2016). *Redovisning av uppdrag till statliga myndigheter att bidra med underlag för Sveriges genomförande av Agenda 2030*, s.2-3; Skolverket (2018), s. 11; Skolverket har tagit fram tre moduler om lärande för hållbar utveckling: Hållbar utveckling, gy, Hållbar utveckling, åk 1-6, Hållbar utveckling, åk 7-9. I modulen "Leda förändring" finns även stöd för skolledare genom material om organisationens betydelse för att utveckla en verksamhet för lärande för hållbar utveckling.

⁷ Se exempelvis Sundberg (2022). *Läroplanskoherens – En analys av samstämmighet i Lgr 22 och gy2011 rev2021*. Skolverket dnr 2021:1569.

Inledning

Världen står idag inför stora utmaningar. Klimatförändringar, fattigdom, krig, konflikter, social oro och en ohållbar och ojämnt fördelad förbrukning av jordens resurser är några av dessa. Utmaningarna är komplexa och påverkar varandra. Problem inom ett område får inte sällan följderna inom andra områden. Vi påverkas i de små, lokala sammanhangen, såväl som i de stora, globala. Konsekvenserna uppträder inte bara här och nu, utan sträcker sig in i framtiden.

Hur vi ska hantera utmaningarna råder det delade meningar om, men genom att anta Agenda 2030 enades FN:s medlemsländer i september 2015 om 17 globala mål och 169 delmål för långsiktig hållbar social, ekonomisk och miljömässig utveckling.⁸ Både utbildning och den unga generationen tillmäts en central betydelse för att världen ska kunna nå de globala målen och i delmål 4.7 anges att alla studerande ska få de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja hållbar utveckling.⁹

Lärande för hållbar utveckling¹⁰ är ett begrepp som används i anslutning till delmål 4.7.¹¹ Genom lärande för hållbar utveckling ska eleverna få handlingskompetens att ta sig an hållbarhetsfrågor. Det räcker inte med kunskaper om områden som berör hållbar utveckling, utan eleverna måste också ges möjlighet att utveckla förmåga och vilja att bidra till en hållbar utveckling.¹² I lärande för hållbar utveckling är därför både innehållet och formen för undervisningen av vikt.¹³

Sverige har förbundit sig att verka för att uppnå samtliga globala mål i Agenda 2030 och därmed också delmål 4.7.¹⁴ Skolverket har i en redovisning till regeringen uttalat att styrdokumenterna för svensk skola ger starkt stöd för att arbeta med lärande för hållbar utveckling.¹⁵ Även i sammanställningar som gjorts av Universitets- och högskolerådet och Naturvårdsverket i samverkan med Skolverket konstateras att karaktäristiska beståndsdelar i lärande för hållbar utveckling överensstämmer med

⁸ UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. Resolution 70/1; Regeringskansliet (2016a). *Agenda 2030 för hållbar utveckling*. Regeringens webbplats. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-for-hallbar-utveckling/> (Hämtad den 9 september 2022).

⁹ Se exempelvis: Regeringskansliet (2016 b). *Agenda 2030 | Mål 4 | God utbildning för alla. Delmål 4.7 | Utbildning för hållbar utveckling och globalt medborgarskap*. Regeringens webbplats. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-mal-4-god-utbildning-for-alla/> (Hämtad den 9 september 2022); UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. UNESCO:s webbplats. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (Hämtad den 9 september 2022).

¹⁰ Synonymt används även begreppet "Utbildning för hållbar utveckling". I denna rapport används dock genomgående begreppet "Lärande för hållbar utveckling".

¹¹ UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*.

¹² SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*, s. 72-73; UNESCO (2020) *Education for sustainable development: a roadmap*.. Jmf. även Skolverket (2022). *Föreskrift om ändring i Skolverkets föreskrifter (SKOLF 2009:19) om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. SKOLFS 2022:225.

¹³ Se exempelvis SOU 2004:104, s. 73; Caiman m.fl. (2018a). *Introduktion – didaktiska perspektiv på hållbar utveckling Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling. Del 1: Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling*; Dessen Jankell (2019). *Globala målen i undervisningen. Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling. Del 9: Globala målen i undervisningen*.

¹⁴ Regeringskansliet (2016a).

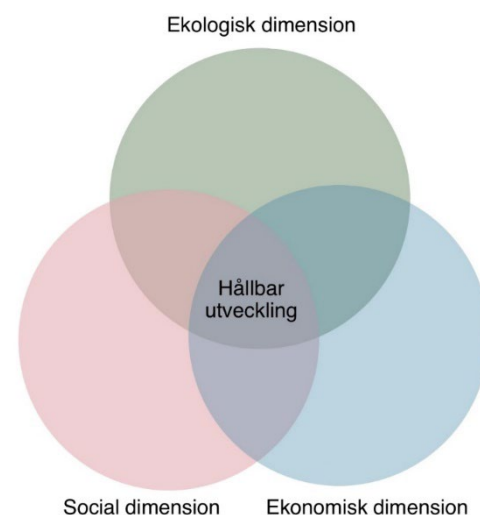
¹⁵ Skolverket (2016). *Redovisning av uppdrag till statliga myndigheter att bidra med underlag för Sveriges genomförande av Agenda 2030 (Dnr 4.1.2-2016:730)*, s. 2-3. Se även: Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*. s. 1, 11, 25-26.

centrala formuleringar i styrdokument för svensk skola.¹⁶ Kunskapen om hur lärande för hållbar utveckling i sin helhet tillämpas i svensk skola är dock begränsad.¹⁷ Det finns indikationer på brister som berör väsentliga inslag i ett lärande för hållbar utveckling.¹⁸ Dessa indikationer och arbetet med lärande för hållbar utveckling ska ses i ljuset av att det i läroplanen är ett omfattande stoff och flera perspektiv som ska undervisas om. Skolinspektionen har valt att granska hur skolor arbetar med lärande för hållbar utveckling för att synliggöra hur etablerat arbetet är i de granskade skolorna.

I den här rapporten sammanfattas resultatet från granskningen. I detta inledande kapitel återges först kortfattat bakgrunden till lärande för hållbar utveckling och hur begreppet och olika beståndsdelar i lärande för hållbar utveckling beskrivs i forskning. Därefter följer en redogörelse för hur lärande för hållbar utveckling förhåller sig till den svenska skolans styrdokument och till de stödmaterial för skolan som tillhandahålls av Skolverket. Detta följs av en beskrivning av den problembild som föranlett Skolinspektionens granskning. Sist i kapitlet redovisas granskningens frågeställningar och hur Skolinspektionen gått tillväga för att besvara dessa.

Vad är lärande för hållbar utveckling?

Hållbar utveckling¹⁹ är ett begrepp som används för att beskriva ett önskat tillstånd där utveckling sker på ett sätt så att dagens behov kan tillfredsställas utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov.²⁰ Utgångspunkten för hållbar utveckling är att ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och processer är integrerade och beroende av varandra. Detta synsätt framgår även av Agenda 2030 som betonar att de globala målen är integrerade och odelbara och balanserar de tre dimensionerna av hållbar utveckling.²¹



¹⁶ UHR (2019). *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola. Ett stöd för skolledare, huvudmän och pedagoger*; Naturvårdsverket (2019). *Sveriges miljökvalitetsmål i Läroplan för grundskolan 2011*.

¹⁷ Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*, s.25; Skolverket (2019). *Yttrande över Agenda 2030 och Sverige. Världens utmaning – världens möjlighet (SOU 2019:13)*, s. 3.

¹⁸ Se till exempel: Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*, s. 1, 24; Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Dnr 400-2011:6547; SOU 2004:104, s. 92; Vetenskapsrådet (2016). *Liten effekt av satsningar på utbildning om hållbar utveckling i Resultatdialog*, s. 47-51.

¹⁹ Hållbar utveckling är ett begrepp som blev allmänt känt genom den s.k. Brundtlandkommissionen som tillsattes av FN under mitten av 1980-talet. Det officiella namnet var The World Commission for Environment and Development, men kallas ofta för Brundtlandkommissionen efter ordföranden Gro Harlem Brundtland. Det finns olika definitioner av Hållbar utveckling, men den definition som Brundtlandkommissionen har är den definition som används i Agenda 2030. Se exempelvis SOU 2004:104.

²⁰ FN (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. A/42/427.

²¹ Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/17-globala-mal-for-hallbar-utveckling/>; UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*; Regeringskansliet (2016 a). <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-for-hallbar-utveckling/>



Utbildning har av FN pekats ut som ett av de viktigaste medlen för att nå en hållbar utveckling och utbildning ges en central roll för Agenda 2030.²² Utbildning gör det möjligt att förstå de globala utmaningarna, agendans innehåll och syfte och hur olika aktörer kan påverka utvecklingen.²³ I delmål 4.7 anges att alla studerande ska få de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja hållbar utveckling.²⁴ Lärare och elever ses därför som viktiga aktörer för genomförandet av Agenda 2030. Lärande för hållbar utveckling²⁵ är ett begrepp som används i anslutning till delmål 4.7.²⁶

Begreppet lärande för hållbar utveckling

Syftet med lärande för hållbar utveckling är, så som det beskrivs i forskning och av UNESCO (som förvaltar Agenda 2030:s delmål 4.7), att främja vilja och förmåga att påverka utvecklingen i en hållbar riktning. Ofta uttrycks det som att eleverna ska ges handlingskompetens att hantera hållbarhetsfrågor. En vedertagen utgångspunkt tycks också vara att såväl undervisningens innehåll som form bidrar till ett lärande för hållbar utveckling.²⁷ I den statliga utredningen "Att lära för hållbar utveckling" identifieras en rad karaktärsdrag som kännetecknar lärande för hållbar utveckling:

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

²² Se exempelvis UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*, s. 65f.

²³ Dessen Jankell, L (2019) Globala målen i undervisningen. *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling*. Del 9: Globala målen i undervisningen. sid 2

²⁴ Mål 4.7 innebär att "Senast 2030 säkerställa att alla studerande får de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja en hållbar utveckling, bland annat genom utbildning för hållbar utveckling och hållbara livsstilar, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främjande av en kultur av fred, icke-våld och globalt medborgarskap samt värdesättande av kulturell mångfald och kulturens bidrag till hållbar utveckling" Regeringskansliet (2016b). Se även UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

²⁵ Synonymt används även begreppet "Utbildning för hållbar utveckling". I denna rapport används dock genomgående begreppet "Lärande för hållbar utveckling".

²⁶ Se exempelvis UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*.

²⁷ Se exempelvis Leo och Mogren (2021). *Lärportalen. Styrning och ledning. Modul: Leda förändring*. Del 6: Leda lärande för hållbar utveckling; UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*

- Utbildningens process och produkt är båda viktiga.²⁸

Dessa olika beståndsdelar återkommer och beskrivs utförligare i det material som finns samlat i Skolverkets modul för hållbar utveckling.²⁹

Handlingskompetens för hållbar utveckling

Syftet med lärande för hållbar utveckling uttrycks ofta som att bidra till elevers handlingskompetens för hållbar utveckling. Forskning definierar handlingskompetens som en förmåga, baserad på kritiskt tänkande, att tillsammans med andra människor ta ansvar och agera för en bättre värld.³⁰ För att utveckla handlingskompetens pekar forskning på fyra områden som samverkar. Det första området handlar om att ha kunskaper både om problemet (hållbarhetsfrågan) och om olika handlingsalternativ. Det andra området är en förståelse av hur man som medborgare kan påverka och agera i ett demokratiskt samhälle. Det tredje området handlar om att känna till olika normer och intressen och hur dessa kan stå i konflikt med varandra, att kunna se problem ur olika perspektiv och att utifrån denna förståelse kunna motivera sina val. Det fjärde området handlar om att utveckla vilja, mod och lust att handla och är ett område som kopplar handlande till uttryck för identitet och hur vi vill framställa oss själva.³¹ Med andra ord innebär handlingskompetens en förmåga att göra reflekterade och självständiga val.

Beståndsdelar i lärande för hållbar utveckling

Lärande för hållbar utveckling kännetecknas av en rad beståndsdelar som syftar till att främja elevers handlingskompetens. Här följer en kortfattad beskrivning av beståndsdelarna, med utgångspunkt i den forskning som finns om lärande för hållbar utveckling. Vi illustrerar även vad de olika beståndsdelarna kan innebära i praktiken med hjälp ett fiktivt exempel.

²⁸ SOU 2004:104, s. 12.

²⁹ Se Skolverket (2023). *Lärportalen. Moduler. Modul: Hållbar utveckling.*

³⁰ Se exempelvis Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit.* Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation; Leo och Mogren (2021). *Leda lärande för hållbar utveckling.*

³¹ Malmberg (2016). Intressekonflikter och handlingskompetens. *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling.* Del 1: Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling, s. 7-8; Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit.*

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 1)

Läraren i textilslöjd berättar för sina kollegor att han har visat en film för klass 9B som handlar om textilproduktion i ett utvecklingsland. Det blev en bra diskussion där klassen pratade om arbetsförhållandena i fabriken, om hur fabriken förorenade en flod och om vi som konsumenter av kläderna kan göra något för att förbättra situationen. Läraren berättar också för sina kollegor att han pratade med eleverna om hur vi bättre kan ta hand om de kläder vi har. Nästa lektion ska eleverna ha med sig ett plagg hemifrån som de vill laga eller ändra. Lärarna i So och No bestämmer sig för att fånga upp några trådar från filmen i den egna undervisningen.

I lärande för hållbar utveckling är det centralt att elever får en förståelse av hur de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling hänger ihop och påverkar varandra. Utgångspunkten för Agenda 2030 är att hållbar utveckling inte kan nås i ett isolerat område, utan utvecklingen måste ske jämsides inom olika områden. Det innebär exempelvis att hållbar utveckling inte uppnås enbart genom att komma till rätta med miljömässiga problem. Om vi inte också löser de stora sociala och ekonomiska problemen har vi inte åstadkommit en hållbar utveckling på det sätt som avses i Agenda 2030.³² I undervisningen blir det därför viktigt att de miljömässiga, so-

ciala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling blir synliga för eleverna och att eleverna får en förståelse av att de förhåller sig till varandra. I forskning uttrycks detta som att lärarna behöver ge eleverna en **holistisk** syn på hållbar utveckling och för att göra det blir det viktigt med ämnesövergripande samverkan. Att utgå från det ämnesspecifika räcker nämligen sällan för att ge eleverna den holistiska förståelsen av ett hållbarhetsproblem där det blir synligt för eleverna hur miljömässiga, sociala och ekonomiska förhållanden påverkar varandra.³³ De globala målen i Agenda 2030 lyfts i forskning fram som en viktig utgångspunkt i undervisningen, bland annat för att målen visar på nödvändigheten i att hantera miljömässiga, sociala och ekonomiska utmaningar samtidigt.³⁴ De nationella miljömålen som Sverige har satt upp för ekologisk hållbarhet lokalt knyts ofta till de globala målen.³⁵

³² UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*; SOU 2019: 13, *Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet*, s. 47-48; Dessen Jankell (2019). *Globala målen i undervisningen*.

³³ Dessen Jankell (2019). *Globala målen i undervisningen*; Boeve-de Pauw m.fl. (2015). *The Effectiveness of Education for Sustainable Development. Sustainability*. Basel; Jonsson (2008) *An approach full of nuances – On student teachers' understanding of and teaching for Sustainable development* i Öhman (ed.) *Values and Democracy in education for Sustainable Development: Contribution from Swedish research*. Malmö: Liber.

³⁴ Dessen Jankell, L. (2019). *Globala målen i undervisningen*, s. 2-4.

³⁵ Exempelvis har Skolverket tydliggjort kopplingen mellan styrdokument, miljö kvalitetsmål och generationsmål samt Agenda 2030 och specifikt mål 4 (en god utbildning för alla) genom sin slutredovisning av regeringsuppdraget *Ökad kännedom om hur Agenda 2030 och de nationella miljömålen kopplar till undervisningen*, se Skolverket (2020). *Slutredovisning av regeringsuppdraget Ökad kännedom om hur Agenda 2030 och de nationella miljömålen kopplar till undervisningen*.

I forskning framhålls även vikten av att undervisningen i stor utsträckning har ett **pluralistiskt** förhållningssätt och tränar elevernas kritiska tänkande. Det innebär exempelvis att i undervisningen undersöka hållbarhetsfrågor utifrån olika perspektiv och intressen och synliggöra för eleverna att frågorna ofta är komplexa och att det sällan finns ett rätt svar eller en enkel lösning. Exempelvis kan svaret på vilken odlingsmetod som är att föredra vara beroende av om problemformuleringen handlar om att skydda den biologiska mångfalden, minska koldioxidutsläppen eller minska hungern i världen.³⁶

Forskning visar också att en undervisning som i stor utsträckning är normerande - det vill säga en undervisning som förenklat uttryckt pekar ut "rätta" svar, värderingar och handlingsalternativ - kan påverka elevernas möjlighet att utveckla handlingskompetens negativt. Eleverna får då i mindre utsträckning träna ett kritiskt förhållningssätt till hållbarhetsfrågor där de får göra självständiga och reflekterade val och ställningstaganden. Undervisning som ger lite utrymme till att diskutera olika perspektiv och intressen kopplade till hållbarhetsfrågor kan också leda till att vissa elever upplever att deras samhällsengagemang inte tas på allvar. Om undervisningen förmedlar föreställningen att vissa handlingar är hållbara och eftersträvansvärda finns också en risk för att det spillar över i en syn på individer som "bra" och "dåliga".³⁷

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 2)

På nästa lektion som No-läraren har med klass 9B påminner läraren eleverna om filmen och pratar lite kort om vilka miljöeffekter bomullsodling har. Läraren märker att eleverna blir engagerade och eftersom hon också har klassen i matematik bestämmer hon sig för att eleverna ska få räkna på hur mycket vatten som går åt för att producera ett par jeans.

På So-lektionen pratar läraren och eleverna om hur textilindustri kan påverka ekonomin i ett fattigt land. Vad kan det innebära att fler får arbete? Kan det höja befolkningens levnadsstandard? Hur skulle det påverka landet om vi slutade handla kläder? Och varför är det så dåliga arbetsförhållanden i fabriken?

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 3)

I lärarrummet pratar kollegorna om elevernas diskussioner efter filmen. De är nöjda med att de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling blev synliga. Samtidigt funderar de på om vissa elever tycker att det känns jobbigt. Kläder är ofta viktiga för ungdomar, men alla har kanske inte råd att handla dyra och mer hållbara kläder? Eller stämmer det förresten att dyra kläder är producerade under bättre förhållanden? Lärarna börjar fundera över sina egna sanningar. En lärare känner sig uppgiven över att flera elever tycker det är äckligt att köpa second hand och undrar hur hon ska få dem att ändra sig. Efter att ha pratat en stund landar lärarna i att det inte är deras uppgift att få eleverna att göra eller tycka vissa saker. De ska istället hjälpa eleverna att utforska frågor så att de sedan kan göra självständiga och medvetna val.

³⁶ Boeve-de Pauw m.fl. (2015). *The Effectiveness of Education for Sustainable Development*; Malmberg (2016). *Intressekonflikter och handlingskompetens*; Malmberg (2018). *Hållbar utveckling och bedömning. Lärportalen Ämnesövergripande. Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling. Del 1: Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling*; Dessen Jankell (2019). *Globala målen i undervisningen*; Caiman m.fl. (2018a). *Introduktion – Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling*; Leo och Mogren (2021). *Leda lärande för hållbar utveckling*; Lundegård (2018). *Det ska funka framöver – Intergenerationellt ansvar och demokratisk pluralism i undervisning för hållbar utveckling. Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskolan åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling. Del 4: Att undervisa i demokrati och pluralism*.

³⁷ Ideland och Malmberg (2015), *Governing eco-certified children through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development*, i *Environmental Education Research*, s. 181; Öhman (2009). *Att utbilda för hållbar utveckling: Ett pluralistiskt perspektiv i Nycklar till framtiden – lärande för hållbar utveckling, Nyköping, 18-19 november 2009*; Ojala (2015) "Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotions communication style and future orientation" i *Journal of Environmental Education*, 29 Jun 2015, 46(3):133-148; Ojala (2019). *Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslomässig kompetens i klimatundervisning. Acta*

Ett större fokus på individens handlingar än på samhälleliga förändringar kan också leda till att elever upplever det individuella ansvaret som övermäktigt. En del elever kan därför utveckla starka negativa känslor förknippat med frågor som rör hållbar utveckling, medan andra elever kan hantera det genom att förminska allvaret i situationen.³⁸

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 4)

Nästa gång klassen har slöjd är det en elev som ifrågasätter att skolan använder bomullstyg och undrar varför skolan inte köper bomullstyg som är certifierat. Ett par andra elever instämmer upprört. Slöjdläraren förklarar att det inte är han som bestämmer vilka tyger som ska köpas in. Eleverna lugnar sig och lektionen fortsätter, men läraren tycker egentligen inte att det känns bra att elevernas engagemang svalnar. När lektionen är slut säger läraren att om eleverna vill påverka vilka tyger skolan köper in kan de lyfta frågan i elevrådet.

ha inflytande över små och stora frågor i ett demokratiskt samhälle. Det handlar också om att väcka elevers engagemang och vilja att bidra till en hållbar utveckling. Forskning framhåller också vikten av att elevernas upplevelse av inflytande och delaktighet inte bara är framåtsyftande utan även något som de ska erfara i den aktuella stunden.³⁹

En annan viktig del i att bidra till elevers handlingskompetens är enligt forskning också att ge elever möjlighet att bli förtrogna med **demokratiska processer och förhållningssätt**. Genom att ge elever inflytande och delaktighet i undervisning och utbildning stärker skolan elevernas handlingskompetens. Det handlar om att både förstå och få uppleva hur man som enskild person kan påverka och

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 5)

När 9B har mentorstid säger två elever att de vill formulera ett förslag till elevrådet som handlar om att skolan bara ska ha miljöcertifierade bomullstyger. Flera andra elever tycker att det är bra och det blidas en grupp som ska ta fram förslaget till elevrådet. En grupp pojkar sitter i ett hörn och verkar prata om annat. När läraren som är mentor för klassen frågar om de vill vara med säger de att ingen kommer bry sig om förslag från elevrådet och dessutom är miljömärkning bara båg. Läraren blir irriterade över den negativa inställningen och bristen på engagemang hos pojkguppen.

Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge, 13 (2):1-17; Hasslöf m.fl. (2018). *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling*. Del 7: Konsekvenser av handlande i en komplex värld.

³⁸ Ojala (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13 (2):1-17.

³⁹ Alerby och Bergmark (2019). Hållbar elevdelaktighet och reellt inflytande. *Lärportalen. Skolans värdegrund – Grundskola och gymnasieskola. Modul: Delaktighet och inflytande i undervisningen. Del 8: Hållbar elevdelaktighet och reellt inflytande*; Almers (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit*; Malmberg (2016). *Intressekonflikter och handlingskompetens*.

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 6)

På lunchrasten pratar lärarna om klassen. Det är roligt att elever får möjlighet att uppleva hur en formell demokratisk process kan fungera genom att lyfta ett förslag till elevrådet. Sen funderar de lite över pojkgruppen som inte ville vara med och ta fram förslaget. Finns det något lärarna kan göra för att öka pojkgruppens engagemang? Efter ett tag kommer de in på att pojkarna sa att det inte går att lita på miljömärkningar. I stunden tog läraren det som ett allmänt uttryck för ointresse, men det kanske är något som vissa elever funderar på? Lärarna bestämmer sig för att eleverna ska få undersöka olika typer av märkningar och certifieringar av varor och ta reda på vad märkningen står för, hur märkningen går till och om det finns styrkor och svagheter med systemen. Exakt hur arbetet ska göras vet lärarna inte än, men de bestämmer att redan nu berätta om idén för klassen. På det sättet kan lärarna visa pojkgruppen att de har tagit deras tankar på allvar. Kanske kan också eleverna hjälpa till att hitta sätt för hur arbetet kan utformas.

I forskning framhålls också att lärare behöver få utrymme att reflektera över undervisningen kopplat till lärande för hållbar utveckling, eftersom det kan finnas många utmaningar i dessa undervisningssituationer. Det handlar till exempel om att som lärare behöver fundera över om undervisningen försöker påverka elever att handla och tycka "rätt" (en normerande undervisning) eller om undervisningen ger eleverna möjlighet att undersöka olika fakta och vinklar på en fråga, få diskutera och göra självständiga etiska ställningstaganden (en pluralistisk undervisning). Det kan också handla om vilka normer som undervisningen förmedlar kring hållbar utveckling. Här har

forskning visat att vissa grupper kan känna sig exkluderade i framställningar av vad som är hållbart och vem som agerar hållbart. Andra svårigheter som lärare kan behöva balansera är att förmedla allvaret i exempelvis klimatsituationen och samtidigt ge elever framtidshopp, eller att balansera rätten till åsiktsfrihet med den värdegrund som skolan ska förmedla.⁴⁰

⁴⁰ Malmberg (2016). Intressekonflikter och handlingskompetens; Lundegård (2018). Det ska funka framöver – Intergenerationellt ansvar och demokratisk pluralism i undervisning fr hållbar utveckling; Ideland och Malmberg (2015). Governing eco-certified children through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development; Hasslöf (2018). Representation – Hur ser vi på världen? *Lärportalen: Ämnesövergripande. Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling: Del 2: Hur representerar vi världen?*; Urbas och Malmberg (2019). Hållbar utveckling – vem är och bör vara ansvarig? *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling. Del 5: Individ, ansvar och politik.*

Att eleverna får ha ett utbyte med det omgivande samhället framhålls i forskning som en viktig del i lärande för hållbar utveckling. Ett verkligt utbyte mellan skolan och det omgivande samhället där eleverna inte bara är mottagare av information, utan också får vara aktiva och delta tillsammans med företag, kommunen eller andra organisationer kan främja elevernas handlingskompetens.⁴¹

I forskning framhålls också att ett välfungerande arbete med lärande för hållbar utveckling kännetecknas av att hela skolan arbetar i samma riktning. Ett antal faktorer i rektors styrning och organisering lyfts i forskning fram som särskilt betydelsefulla för skolans arbete med lärande för hållbar utveckling. Det handlar bland annat om att en gemensam förståelse av lärande för hållbar utveckling karaktäriserar skolans inre arbete; att verksamheten är organiserad så att all personal ges möjlighet att aktivt delta i arbetet med lärande för hållbar utveckling; att det finns strukturer som främjar samverkan mellan lärare och ämnen; samt att skolan har kontakt och ett ömsesidigt utbyte med det omgivande samhället.⁴²

Fiktivt exempel – Våra kläder (del 7)

Elevrådet ställer sig bakom förslaget från klass 9B och föreslår att skolan bara ska köpa in certifierade bomullstyger eller välja tyger av andra material. Rektorn tar emot elevrådets förslag och säger att hon gärna vill göra som elevrådet kräver, men vilka inköp skolan kan göra styrs till stor del av kommunen som äger skolan. Kommunen måste i sin tur följa en lag som gör att det inte alltid går att välja den vara man helst vill. Men rektorn säger också att hon tycker att eleverna ska försöka påverka kommunen. De bestämmer att eleverna ska lämna in ett medborgarförslag till kommunen. Läraren i svenska tycker att det kan bli en bra övning i att skriva argumenterande texter och låter eleverna arbeta med det på lektionstid. När det några månader senare är dags för kommunfullmäktige att diskutera förslaget är eleverna där och lyssnar.

Lärande för hållbar utveckling och styrdokument för svensk skola

Begreppet lärande för hållbar utveckling återfinns inte explicit i styrdokument för svensk skola. Begreppet relaterar dock till skrivningar i styrdokument som rör såväl grundläggande värden och perspektiv som mål och riktlinjer. Skolverket har konstaterat att befintliga formuleringar i styrdokument ger starkt stöd för att arbeta med lärande för hållbar utveckling enligt den definition som anges i den statliga utredningen "Om lärande för hållbar utveckling" (SOU 2004:104).⁴³ Universitets- och högskolerådet (UHR) har också i samverkan med Skolverket tagit fram en sammanställning över hur styrdokument för svensk skola förhåller sig till lärande för hållbar utveckling och konstaterar att såväl hållbar utveckling som lärande för hållbar utveckling stöds av läroplanerna för svensk skola, framför allt i de centrala

⁴¹ Leo och Mogren (2021). Leda lärande för hållbar utveckling.

⁴² Caiman m.fl. (2018b). Hela skolan för hållbar utveckling. *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling* Del 8: Hela skolan för hållbar utveckling; Öhman (2014) *Implementering av utbildning för hållbar utveckling: Relationen mellan normstödande strukturer och studerandes moraliska lärande*. Rapport i pedagogik 19. ; Mogren och Gericke (2017). ESD implementation at the school organisation level, part 1; Dessen Jankell (2019). Globala målen i undervisningen; Skolverket (2019b). *Utmärkelsen Skola för Hållbar Utveckling*.

⁴³ Skolverket (2016) , s. 2-3, *Redovisning av uppdrag till statliga myndigheter att bidra med underlag för Sveriges genomförande av Agenda 2030 (Dnr 4.1.2-2016:730)*; Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*, s. 11,

delarna som berör hela skolans och förskolans uppdrag.⁴⁴ Vidare har Naturvårdsverket i samverkan med Skolverket tagit fram en matris för kopplingar mellan grundskolans läroplan och miljökvalitetsmålen.⁴⁵

För att främja skolors arbete med lärande för hållbar utveckling har Skolverket även tagit fram ett omfattande stödmaterial som presenteras i Skolverkets modul "Hållbar utveckling". I modulen "Leda förändring" finns även stöd för skolledare genom material om organisationens betydelse för att utveckla en verksamhet för lärande för hållbar utveckling.⁴⁶

Därför har Skolinspektionen granskat skolors arbete med lärande för hållbar utveckling

Sverige har genom Agenda 2030 åtagit sig att arbeta för att uppnå de globala målen för hållbar utveckling. Lärande för hållbar utveckling förknippas med delmål 4.7, som handlar om att alla studerande ska få de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja hållbar utveckling, och omfattar både innehållet och formerna för undervisning.

Kunskap om hur lärande för hållbar utveckling i sin helhet tillämpas i svensk skola är begränsad. Samtidigt finns indikationer på brister inom områden som är av stor betydelse för ett arbete med lärande för hållbar utveckling. Skolinspektionen har därför valt att granska skolors arbete med lärande för hållbar utveckling.

Skolinspektionens kvalitetsgranskningar⁴⁷ innebär en systematisk undersökning och bedömning av en verksamhets kvalitet inom ett avgränsat område. Bedömningen grundar sig på en uttolkning av nationella mål och riktlinjer med stöd av forskning och beprövad erfarenhet.

Skolinspektionens granskning och kvalitetsbedömning utgår i detta fall från delar av styrdokumenterna för grundskolan som ligger i linje med lärande för hållbar utveckling och från forskning om lärande för hållbar utveckling. Kvalitetskriterier som tagits fram för granskningen definieras till största del utifrån den forskning som presenteras i Skolverkets modul för hållbar utveckling⁴⁸.

⁴⁴ UHR (2019). *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola. Ett stöd för skolledare, huvudmän och pedagoger.*

⁴⁵ Naturvårdsverket (2019). *Sveriges miljökvalitetsmål i läroplan för grundskolan 2011.*

⁴⁶ Se Skolverkets Lärportalen; Skolverket (2020), s.3 *Slutredovisning av regeringsuppdraget "Ökad kännedom om hur Agenda 2030 och de nationella miljömålen kopplar till undervisningen".*

⁴⁷ Notera att Skolinspektionens kvalitetsgranskningar syftar till att bedöma kvaliteten inom olika områden till skillnad från Skolinspektionens tillsyn som syftar till att kontrollera att krav som författningarna uppställer efterlevs.

⁴⁸ Skolverket har tagit fram tre moduler om lärande för hållbar utveckling: Hållbar utveckling, gy, Hållbar utveckling, åk 1-6, Hållbar utveckling, åk 7-9. I modulen "Leda förändring" finns även stöd för skolledare genom material om organisationens betydelse för att utveckla en verksamhet för lärande för hållbar utveckling. Skolinspektionens granskning är avgränsad till åk 7-9 och framtagna kvalitetskriterier utgår till största del från material och forskning som presenteras i modulen avsedd för åk 7-9 samt från delar som berör lärande för hållbar utveckling i modulen Leda förändring.

Elevers delaktighet och inflytande

Av forskning om lärande för hållbar utveckling framgår att elevers inflytande och delaktighet är centralt i lärande för hållbar utveckling. Det ger elever möjlighet att utveckla kunskaper och förmågor för att utöva inflytande i ett demokratiskt samhälle, och kan också stärka elevernas tilltro till den egna förmågan att göra skillnad.⁴⁹ Styrdokumenten för svensk skola ger stöd för en undervisning som förmedlar dessa värden och förhållningssätt. I läroplanernas första och andra del finns formuleringar om värdegrund och uppdrag, värden, normer och kunskaper som överensstämmer med den syn på elevers delaktighet och inflytande som uttrycks i forskning om lärande för hållbar utveckling.⁵⁰ Skolinspektionens tidigare granskningar, liksom Skolenkäten, pekar dock på att elevers delaktighet och inflytande i utbildningen behöver stärkas i stort.⁵¹

Lärares kunskaper och reflektioner om lärande för hållbar utveckling

I forskningen om lärande för hållbar utveckling betonas, som tidigare nämnts, vikten av att undervisningen ger eleverna ett holistiskt perspektiv på hållbar utveckling, det vill säga att undervisningen synliggör hur de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling hänger ihop och påverkar varandra. I Skolverkets modul Hållbar utveckling framhålls att de globala målen i Agenda 2030 är en naturlig utgångspunkt i undervisningen för att uppnå detta. Enligt forskning innefattar ett framgångsrikt arbete med lärande för hållbar utveckling även att lärare ges möjlighet att reflektera över sin undervisning och över de pedagogiska dilemman som kan uppstå i relation till lärande för hållbar utveckling.⁵²

I läroplanerna finns stöd för generell ämnesövergripande samverkan och helhetsperspektiv. Detta kommer till uttryck genom rektorns ansvar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som helheter och genom att lärare ska organisera och genomföra arbetet så att elever får möjligheter till överblick, sammanhang och möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Rektor ansvarar också för att skolpersonal får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen.⁵³

Samtidigt har Skolverket i en kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet sett tecken på att det är mindre vanligt att det avsätts särskilda resurser eller görs särskilda satsningar på kompetensutveckling i frågor gällande hållbar utveckling. Av översikten framgår också att lärarna efterfrågade mer

⁴⁹ Lundegård (2018) Det ska funka framöver – Intergenerationellt ansvar och demokratisk pluralism i undervisning för hållbar utveckling; Caiman m.fl. (2018a). Introduktion – Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling.

⁵⁰ 4 kap. 9 och 13 §§ skollagen (2010:800), Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag, Lgr 11, 2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.1 Normer och värden, 2.2 Kunskaper. Jmf med Lgr 22.

⁵¹ Se till exempel Skolinspektionen (2012) Skolors arbete med demokrati och värdegrund; Skolinspektionen (2018) Sex- och samlevnadsundervisningen; Skolinspektionen (2017a). *Skolenkäten 2015–2016* samt Skolinspektionen (2021). *Skolenkäten 2021*.

⁵² Dessen Jankell (2019). Globala målen i undervisningen; Malmberg (2016). Intressekonflikter och handlingskompetens.

⁵³ Lgr 11, 2.2 Kunskaper, 2.8 Rektors ansvar

material som inkluderar ett ämnesövergripande perspektiv eller ett didaktiskt perspektiv. Skolverket konstaterar att det är oklart vad det innebär för tillämpning av lärande för hållbar utveckling. Å ena sidan tyder underlagen i översikten på att hållbar utveckling är en fråga som uppmärksammas i skolorna, å andra sidan förefaller lärarna ha låg kännedom om Agenda 2030 och de globala målen.⁵⁴ Det finns också indikationer på att ämnesövergripande samarbeten minskat över tid.⁵⁵

Styrning för samsyn, delaktighet och samverkan

I forskning framhålls att ett välfungerande arbete med lärande för hållbar utveckling kännetecknas av att hela skolan arbetar i samma riktning och rektorns roll är central för att skapa strukturer och en kultur som stödjer arbetet med lärande för hållbar utveckling. Ett antal faktorer i rektorns organisering och styrning av skolan lyfts i forskning fram som framgångsrika för arbete med lärande för hållbar utveckling:

- En gemensam förståelse av lärande för hållbar utveckling karaktäriserar skolans inre arbete
- Verksamheten är organiserad så att all personal ges möjlighet att aktivt delta i arbetet för en hållbar utveckling
- Strukturer som främjar samverkan mellan lärare och ämnen
- Kontakt och ömsesidigt utbyte med det omgivande samhället⁵⁶

Lärande för hållbar utveckling är inte ett explicit begrepp i styrdokument för svensk skola (se även ovan) och formuleringar om rektors styrning och organisering av skolan i styrdokumentet förhåller sig därför inte heller explicit till det som kan anses utgöra lärande för hållbar utveckling. Däremot ligger rektors roll och de framgångsfaktorer som lyfts fram i forskning i linje med formuleringar i läroplanerna. Bland annat anges att det är rektorn som har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn har även ett särskilt ansvar för att skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen. Vidare är det rektorns ansvar att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och att de kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen.⁵⁷ Rektorn ansvarar också för att ett systematiskt kvalitetsarbete genomförs på skolenheten i syfte att uppfylla de nationella mål som finns för utbildningen.⁵⁸ I läroplanen finns också stöd för utbyte med det omgivande samhället, till exempel genom att läraren ska medverka till att utveckla kontakter med organisationer, företag och andra som kan bidra till att berika skolans verksamhet och förankra den i det omgivande samhället.⁵⁹

⁵⁴ Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*.

⁵⁵ Bursjö (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser, samarbeten*. Diss. Göteborgs universitet, s.99.

⁵⁶ Caiman m.fl. (2018b) *Hela skolan för hållbar utveckling. Lärportalen. Ämnesövergripande. Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling. Del 8: Hela skolan för hållbar utveckling*; Öhman (2014). *Implementering av utbildning för hållbar utveckling. Relationen mellan normstödjande strukturer och studerandes moraliska lärande*; Mogren och Gericke (2017); Dessen Jankell (2019). *Globala målen i undervisningen*; Skolverket (2019b). *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*.

⁵⁷ Förordningen om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11), 2.8 Rektorns ansvar.

⁵⁸ 4 kap. 4-6 §§ skollagen (2010:800).

⁵⁹ Caiman m.fl. (2018b). *Hela skolan för hållbar utveckling. Jmf med Lgr 11, 2.6 Skolan och omvärlden, Riktlinjer*

I tidigare tematiska granskningar av andra områden har Skolinspektionen dock ofta konstaterat behov av tydligare stöd och styrning från rektorer.⁶⁰ Brister i stöd och styrning kan till exempel innebära att undervisningen blir avhängig enskilda lärares uppfattningar, förståelse och prioriteringar.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att granska med vilken kvalitet skolorna arbetar för att lärande för hållbar utveckling ska präglade utbildningen i sin helhet.

För att uppfylla granskningens syfte ska följande frågor besvaras:

- I vilken utsträckning hanteras frågor som berör hållbar utveckling på ett sätt som ger eleverna, i årskurs 7-9, möjlighet till delaktighet och inflytande?
- I vilken utsträckning styr och organiserar rektorn så att ett lärande för hållbar utveckling präglar utbildningen i sin helhet?

Granskningens genomförande

Granskningen har under våren 2022 genomförts genom intervjuer med elever, lärare och rektorer på de granskade skolorna och genom dokumentstudier. Intervjuerna med elever och lärare har genomförts i form av gruppintervjuer. Därtill har intervjuer hållits med skolans rektor.

Med hänsyn till covid-19-pandemin och de restriktioner som gällde under granskningsperioden har Skolinspektionen anpassat metoder och genomförande till den då rådande situationen och samtliga intervjuer har därför genomförts digitalt.

Intervjuerna och den insamlade dokumentationen ligger till grund för de bedömningar som Skolinspektionen gör av kvaliteten på skolornas arbete med lärande för hållbar utveckling. Skolinspektionen har formulerat ett antal kvalitetskriterier som våra bedömningar utgår ifrån. Kvalitetskriterierna baseras på vad forskning och tidigare studier visar främjar ett gott arbete med lärande för hållbar utveckling.

Skolinspektionen har i denna granskning bedömt verksamheternas kvalitet i två nivåer, utifrån om kvalitetskriterierna för respektive frågeställning uppfylls i stor utsträckning eller om det finns behov av att utveckla arbetet. Kriterierna som definierar vad Skolinspektionen bedömt utgör hög kvalitet inom respektive frågeställningsområde finns i bilaga till rapporten. Bedömningarna och de identifierade utvecklingsområdena har kommunicerats till de berörda huvudmännen och skolorna i verksamhetsbeslut.

I den här rapporten sammanfattar Skolinspektionen de viktigaste iakttagelserna som gjorts i samband med granskningen.

⁶⁰ Skolinspektionen (2018) *Sex- och samlevnadsundervisningen*; Skolinspektionen (2012). *Skolors arbete med demokrati och värdegrund*.

Urval av skolor som granskats

30 grundskolor har ingått i granskningen. Samtliga skolenheter i granskningen omfattar årskurs 7-9. Urvalet bygger på en variation av skolenheter där en spridning av skolor utifrån geografiskt läge, huvudmannatyp och kommuntyp har eftersträvat. Av de granskade skolorna är 18 offentliga skolor och 12 fristående skolor.

Ändrad läroplan och kursplaner för grundskolan 2022

Under 2022 har ändringar gjorts i förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. De ändringar som genomförts ska tillämpas från höstterminen 2022. Beteckningen för den nu gällande läroplanen är Lgr22.

Skolinspektionen har inom ramen för denna granskning genomfört verksamhetsbesök under vårterminen 2022 och de bedömningar som gjorts har därför skett mot bakgrund av bestämmelserna i den läroplan som var gällande vid tidpunkten för besöken, det vill säga Lgr11. I denna rapport kommer vi därför att hänvisa till Lgr 11. Det kan dock noteras att i fråga om de hänvisningar som görs till skrivningar i Lgr 11 återfinns samma lydelse i Lgr 22.

Begreppsförklaring

Här beskrivs några centrala begrepp i granskningen.

Hållbar utveckling

Hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov.⁶¹ Vid intervjuerna förklarade utredarna, utifrån denna definition, hållbar utveckling som att använda jordens resurser och leva på ett sätt som gör att vi har det bra idag utan att påverka framtida människors möjligheter att ha det bra. Det handlar om att inte skada miljön, men det handlar också om att alla människor har rätt att må bra och kunna påverka de samhällen som de lever i, det handlar också om att få bort fattigdom och arbetslöshet och att göra ekonomiska investeringar som inte skadar miljö eller våra mänskliga rättigheter.

Holism – allt hänger ihop

Ett holistiskt perspektiv innebär att utbildningens innehåll berör såväl de miljömässiga som de sociala och de ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling och hur dessa tre dimensioner hänger ihop och påverkar varandra. Genom ett holistiskt perspektiv behöver även hållbarhetsfrågornas lokala, regionala eller globala natur beaktas liksom dess tidigare, nuvarande och framtida konsekvenser. Det holistiska perspektivet kan också kopplas samman med vikten av ämnesövergripande samarbete då de komplexa sambanden mellan de tre dimensionerna i hållbar utveckling måste förstås ur olika perspektiv och inte bör lämnas till enbart ett skolämne. Olika sätt att agera kommer att ha olika konsekvenser för olika grupper av människor, samhällen och miljön. Olika handlingsalternativ kan också innebära skilda konsekvenser för nutida och framtida generationer.⁶²

Pluralistiskt förhållningssätt – en mångfald av åsikter och perspektiv

När läraren i undervisningen har ett pluralistiskt förhållningssätt används en mångfald av åsikter, värden och perspektiv för att belysa hållbarhetsfrågor och de intressekonflikter som ryms inom dem. Det finns inte bara ett enda rätt svar på hållbarhetsfrågorna utan undervisningen öppnar för att en mångfald av åsikter att komma till tals. En grundtanke i ett pluralistiskt förhållningssätt är att det är omöjligt att lära ut fördefinierade lösningar eller att ge färdiga svar, eftersom olika intressekonflikter och stor komplexitet finns inbyggt i hållbarhetsfrågorna.⁶³

⁶¹ Definitionen av hållbar utveckling blev känd genom den så kallade Brundtlandkommissionen och det är den definitionen av hållbar utveckling som används i Agenda 2030. Se: FN (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*, UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

⁶² Se exempelvis Dessen Jankell (2019). Globala målen i undervisningen; Boeve-de Pauw m.fl. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development; Jonsson (2008). An approach of nuances – On student teachers' understanding of and teaching for Sustainable Development.

⁶³ Se exempelvis Boeve-de Pauw m.fl. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development; Malmberg (2016). Intressekonflikter och handlingskompetens; Malmberg (2018). Hållbar utvecklig i bedömning; Dessen Jankell (2019). Globala målen i undervisningen; Caiman m.fl. (2018a). Introduktion – Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling; Leo och Mogren (2021). Leda lärande för hållbar utveckling; Lundegård (2018). Det ska funka framöver – Intergenerationellt ansvar och demokratisk pluralism i undervisning för hållbar utveckling.

Detta visar granskningen

I det här avsnittet presenterar Skolinspektionen vad granskningen visar. Exempel ges både från de skolor som bedömts arbeta på ett välfungerande sätt med lärande för hållbar utveckling och från skolor som kan utveckla sitt arbete.

Granskningens iakttagelser är uppdelade i tre områden. Det första området handlar om elevers delaktighet och inflytande i relation till frågor om hållbar utveckling. Det andra området handlar om lärares kunskaper för att bedriva undervisning i enlighet med lärande för hållbar utveckling. Det tredje området handlar om rektorers styrning och organisering för att lärande för hållbar utveckling ska prägla utbildningen i sin helhet.

Den här rapporten är en sammanfattning av vad vi sett hos de 30 skolor som ingår i granskningen. Granskningen ger inte en nationell bild av skolors arbete med lärande för hållbar utveckling, men resultat och exempel som presenteras i rapporten kan användas som inspiration för andra huvudmän och rektorer.

Arbetet med lärande för hållbar utveckling kan utvecklas på de flesta skolor i granskningen

Skolinspektionen bedömer att endast 3 av de 30 granskade skolorna når hög kvalitet i sitt arbete med lärande för hållbar utveckling utifrån de kriterier som använts i granskningen. Många skolor har ett fungerande arbete med olika beståndsdelar av lärande för hållbar utveckling, men saknar ofta ett övergripande och sammanhållande arbete som är viktigt för att både innehållet och formen för undervisningen och utbildningen i sin helhet ska främja elevernas handlingskompetens.

Det är vanligt att det saknas en gemensam förståelse på skolan av vad lärande för hållbar utveckling är och av hur skolan ska arbeta med det. Det finns också tecken på att många lärare på de granskade skolorna behöver mer kunskap om lärande för hållbar utveckling. I det sammanhanget blir det också problematiskt att det endast är på tre skolor i granskningen som rektorerna har tagit reda på lärarnas behov av kompetensutveckling i förhållande till lärande för hållbar utveckling. Granskningen visar vidare att eleverna ofta får möjlighet till inflytande över undervisningens form, men att eleverna kan ges mer inflytande över undervisningens innehåll genom att lärare i större utsträckning tar reda på vilka frågor och områden som väcker elevernas intresse och engagemang för hållbar utveckling.

Elevers delaktighet och inflytande

Det första området som Skolinspektionen har granskat är hur elever ges delaktighet och inflytande i frågor som berör hållbar utveckling så att de får möjlighet att utveckla handlingskompetens. Skolinspektionen har därför bland annat granskat om eleverna genom aktiv delaktighet ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska arbetsformer och om eleverna upplever att undervisningen ger dem möjlighet att göra medvetna etiska ställningstaganden. Skolinspektionen har också granskat om eleverna upplever att undervisningen om hållbarhetsfrågor är kritisk

och pluralistisk, det vill säga om undervisningen synliggör att det finns många olika perspektiv, värden och intressen kopplade till hållbarhetsfrågor och om undervisningen i liten utsträckning förmedlar färdiga och ”rätta” svar i förhållande till hållbar utveckling.

Sammantaget bedömer Skolinspektionen att ungefär hälften av skolorna, 14 av 30 granskade skolor, kan utveckla sitt arbete med att ge elever möjlighet till delaktighet och inflytande i frågor som berör hållbar utveckling. Granskningen visar att de intervjuade eleverna på flertalet skolor uppfattar att undervisningen präglas av ett kritiskt och pluralistiskt förhållningssätt, och att de får träna på att göra kritiska ställningstaganden. Samtidigt visar granskningen att många av skolorna kan arbeta med att öka elevernas inflytande över undervisningen genom att lärarna i större utsträckning tar reda på vad som väcker elevernas intresse. Kvaliteten på de formella demokratiska forum som finns för elever på skolorna kan också utvecklas.

Eleverna uppfattar att undervisningen om hållbarhetsfrågor till stor del ger utrymme för olika perspektiv på hållbarhetsfrågor

De flesta elever som har intervjuats i granskningen uppfattar att de har fått arbeta med hållbarhetsfrågor ur flera olika perspektiv och uppmärksammat intressekonflikter kopplat till hållbarhetsfrågor. Vanligast är den uppfattningen bland intervjuade elever i årskurs 9, medan det är färre av de intervjuade eleverna i årskurs 7 som klart uttrycker att de får möjlighet att arbeta mer fördjupat med komplexa frågor. I stort sett alla intervjuade elever i de granskade skolorna anser att undervisningen kännetecknas av att det kan finnas flera olika svar på hur hållbarhetsfrågorna ska lösas.

Eleverna får arbeta med etiska ställningstaganden kopplade till hur vi agerar, väljer eller handlar

Granskningen visar att en majoritet av eleverna får göra medvetna ställningstaganden i hållbarhetsfrågor som berör dem personligen eller samhället och miljön i stort. Det vanligaste är att eleverna får diskutera frågor i grupp, men det förekommer också att eleverna får arbeta med värderingsövningar. På några skolor får eleverna göra rollspel eller blir tilldelade en åsikt som de ska försvara i till exempel en debatt.

I samband med diskussioner, värderingsövningar, rollspel och andra sammanhang där eleverna arbetar med etiska ställningstaganden får eleverna också öva på att motivera sina ställningstaganden. Det vanligaste är att eleverna motiverar sina ställningstaganden utifrån personliga erfarenheter, men det förekommer att eleverna behöver förbereda sig genom inläsning kring ett ämne eller att de ska motivera ställningstaganden utifrån mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar.

När det gäller möjligheten att påverka utvecklingen i en hållbar riktning lyfter många av de intervjuade eleverna fram individuella handlingar som exempelvis källsortering, val av transportmedel, minskad kläd- och köttkonsumtion. Det är

också vanligt att eleverna får arbeta med övningar som rör hållbar utveckling i vardagen, exempelvis genom att få komponera en maträtt och reflektera över innehållet ur ett hållbarhetsperspektiv.

Eleverna får genom fördjupade diskussioner förståelse för olika perspektiv

Granskningen visar att lärarna låter eleverna föra fram olika åsikter och tankar och eleverna uttrycker i intervjuerna att det är möjligt att formulera olika ståndpunkter i olika frågor. Dock säger flera elever att de ser behov av fler tillfällen till fördjupade diskussioner. Elever uttrycker att det är intressant med gruppdiskussioner, eftersom man får höra hur andra resonerar. Några elever berättar att de vid diskussioner märker att de själva och klasskamraterna utvecklas utifrån diskussionerna, att de får större förståelse för olika synsätt. De säger också att det är viktigt att få diskutera i skolan för att möta olika tankar och synsätt, eftersom alla inte har den möjligheten hemma och det kan leda till att man skapar sig egna åsikter utifrån uppgifter i sociala medier. Såväl lärare som elever menar dock att det är svårt att få tid till den här typen av diskussioner, eftersom de ska "hinna med" kursplanens centrala innehåll. Detta till trots menar eleverna att undervisningen kännetecknas av att det oftast finns olika perspektiv på frågor i undervisningens arbetsområden. Eleverna anser också att det finns möjligheter att lyfta fram olika intressekonflikter som förekommer i samband med hållbarhetsfrågor.

Det finns tecken på könsbundna mönster kopplat till engagemang och diskussioner

De elever som intervjuats i granskningen uttrycker att de uppfattar att flickor och pojkar har samma möjligheter att bidra till hållbar utveckling och att få inflytande över undervisningen och bli lyssnade på. I många intervjuer uttrycker eleverna att flickor är mer engagerade i frågor som rör hållbar utveckling, även om de också uttrycker att de ser större skillnader mellan enskilda elever än mellan flickor och pojkar generellt. På liknande sätt uttrycker lärare och rektorer som intervjuats i granskningen att de ser individuella skillnaderna som mer framträdande än skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller engagemang för hållbar utveckling och i hur tankar och idéer uttrycks och tas emot i klassrummet. Samtidigt uttrycker även lärare och rektorer på flera skolor att de uppfattar att flickor generellt är mer engagerade i frågor som rör hållbar utveckling, att flickor för mer utvecklade resonemang och är mer pålästa. En vanlig förklaring som lärarna uttrycker är att flickor i den här åldern generellt är mer mogna än pojkar. På några skolor ser lärarna också att det finns skillnader i attityden till studier mellan pojkar och flickor och/eller vilken kunskap pojkar och flickor har om olika hållbarhetsfrågor. Exempelvis beskriver lärare att pojkar tar större plats i diskussioner där det går lättare att bilda sig en åsikt utan att ha stor förkunskap. På en skola i granskningen beskriver lärarna att pojkarna har lägre studieresultat och att de har identifierat en anti-pluggkultur bland pojkarna som skolan nu arbetar för att ändra. En lärare beskriver också hur hen märkt att pojkar i den här åldern har svårare att utveckla sina resonemang än flickor. Läraren har därför arbetat aktivt med att stötta pojkarna i detta, vilket har lett till att många pojkar förbättrat sin förmåga att utveckla resonemang. Det har i sin tur lett till att många pojkar deltar mer aktivt i diskussioner och har höjt sina studieresultat.

Eleverna har inflytande över arbetsformer och redovisningssätt, men inte över undervisningens innehåll

Elevens handlingskompetens kan stärkas av att de ges inflytande över undervisningen. Läraren är naturligtvis ansvarig för undervisningen, men genom att exempelvis vara lyhörd för elevernas intressen eller låta eleverna delta i planeringen av undervisningen kan eleverna få ett större engagemang för undervisningen och det egna lärandet och eleverna får också erfarenheter som kan stärka tilltron till den egna förmågan att påverka olika frågor. Granskningen visar att eleverna på de flesta skolor ges inflytande över arbetsformer och redovisningssätt. Däremot är det ovanligt att elever ges inflytande över undervisningens innehåll.

Många av de intervjuade lärarna uttrycker att det är svårt att arbeta med elevinflytande i större utsträckning, eftersom de känner sig stressade av att hinna med det centrala innehållet i sina ämnen. Några lärare beskriver att deras elever föredrar att lärare bestämmer, eftersom eleverna tycker att det är svårt att ta beslut eller uttrycker att de är trötta på att ständigt behöva välja. En del elever som har intervjuats i granskningen säger också att det är bäst att låta lärarna bestämma innehållet, eftersom de är styrda av kursplanens centrala innehåll och att det är svårt att hinna med allt. Samtidigt är det många elever som tycker att deras lärare borde låta eleverna vara med och påverka mer. Flera elever uttrycker att de skulle vilja ha mer fördjupande undervisning om olika områden och mer undervisning som visar på samband mellan olika frågor. Det är relativt vanligt att eleverna i detta sammanhang lyfter att de önskar lära sig mer om stora, globala frågor så som fattigdom.

För att ändå bidra till att ge eleverna inflytande i undervisningen är det vanligt att lärarna ger eleverna vissa valmöjligheter över formen för undervisningen. Ett vanligt förekommande exempel är att eleverna får välja mellan olika redovisningsformer.

På de skolor där lärare i större utsträckning arbetar med att ge elever inflytande över det som sker i undervisningen kan eleverna ofta också ge exempel på olika sätt som de får vara med och påverka i olika ämnen. Exempelvis berättar eleverna att de kan välja inriktning eller fördjupning i ett ämne eller i en uppgift. Det kan också handla om att eleverna vill veta mer om en fråga, såsom kriget i Ukraina. Lärarna ger exempel på att eleverna kan välja debattämne eller förslag på områden som de vill arbeta med. Det finns även exempel på att lärare har använt sig av specifika intressen i vissa elevgrupper som ingång i undervisning relaterad till hållbar utveckling.

Yngre elever ges mindre inflytande

Det är betydligt vanligare att de elever i årskurs 7 som intervjuats i granskningen upplever att de har litet eller inget inflytande över undervisningen än elever i årskurs 9. Detta bekräftas ofta av både lärare och rektorer. En förklaring som lärarna vanligen ger är att eleverna i årskurs 7 inte är tillräckligt mogna för att få inflytande eller att lärarna behöver lära känna eleverna innan de kan ges möjlighet att påverka undervisningen. I många fall hänvisas även till att eleverna i årskurs 7 har

börjat i en ny skola⁶⁴ och behöver få fokusera på att lära känna klasskamrater, personal och skola och att skolan därför inte lägger fokus på elevernas delaktighet och inflytande.

De flesta skolorna ger inte eleverna möjlighet att påverka läromedel/litteraturval

Granskningen visar att det skiljer sig åt mellan skolorna avseende vilka möjligheter eleverna har att komma med synpunkter på litteratur och eller läromedel som används. På många skolor ges eleverna inget inflytande alls, där bestämmer huvudmannen, skolledningen eller lärarna i regel vilka läromedel som ska användas. På några skolor finns det läromedel av olika slag där eleverna kan välja det de föredrar och på ett fåtal skolor har lärarna efter dialog med eleverna valt ett läromedel.

Rektorer och lärare ser behov av att synliggöra elevernas inflytande

Det är vanligt att såväl rektorer som lärare som intervjuats i granskningen uttrycker att eleverna inte alltid är medvetna om att de är delaktiga eller att de har ett inflytande i utbildningen och är ense om att de behöver bli bättre på att synliggöra detta. Det handlar både om så kallat indirekt inflytande där läraren anpassar undervisningen efter den kännedom hen har om undervisningsgruppen och om direkt inflytande där eleverna får göra konkreta val.

Det varierar i vilken utsträckning skolorna utvärderar elevernas uppfattning om undervisningen

Granskningen visar att det varierar om skolorna systematiskt utvärderar hur eleverna uppfattar undervisningen. På några skolor görs utvärderingar av undervisningens innehåll och form regelbundet, vanligtvis en till två gånger per termin. Där emot varierar det hur dessa utvärderingar följs upp och presenteras för eleverna. På ett fåtal skolor används digitala verktyg för att fånga upp elevernas tankar om innehåll och arbetssätt. Resultaten från utvärderingarna används framför allt till att förändra och förbättra undervisningen för nästa årskull elever, men eleverna som tillfrågats märker sällan av justeringar i undervisningen.

Det förekommer endast på några skolor att eleverna får utvärdera sin egen insats samt arbetsmetoderna efter genomfört arbetsområde. På någon enstaka skola har rektorn uttalat att utvärderingar ska göras i samband med arbetsområden.

Skolor arbetar olika bra med att stärka elevernas inflytande genom formella forum

Samtliga skolor i granskningen har elevråd och oftast även någon form av klassråd. På vissa skolor finns också särskilda matråd där frågor som gäller skolbespisingen kan lyftas. Det varierar dock i vilken utsträckning det på de granskade skolorna finns ett utvecklat arbete för att stärka elevernas demokratiska kompetens genom elevforumen. På några skolor finns centralt fastställda ramar för klass- och elevråden som beskriver hur en dagordning utformas och hur mötet ska ordnas med ordförande och sekreterare som tar mötesanteckningar. På skolor där Skolinspektionen bedömer att eleverna har ett aktivt inflytande finns ofta en diskussion om elevinflytande, om vad det innebär och hur man på skolan kan arbeta med det.

⁶⁴ Granskningen är avgränsad till grundskolans årskurs 7-9 och de skolenheter som ingår i urvalet för granskningen är årskurs 7-9 skolor.

Skolorna återkopplar också resultat av utvärderingar eller diskussioner så att eleverna vet hur deras önskemål eller andra behov tagits emot och följts upp. Ett sådant exempel kan vara översyn av veckoplanering, införande av "mobildagis", önskevecka i matsalen eller specifika temadagar.

Granskningen visar att de vanligaste frågorna som behandlas på elevråden handlar om inköp eller förändringar av skolmiljön vid till exempel förslag till rastaktiviteter, inköp av idrottsredskap till skolgården, mindre renoveringsförslag i skola eller klassrum eller liknande. Det förekommer några exempel på att elevråd har drivit frågor som rör källsortering och nedskräpning. På några av de granskade skolorna får eleverna vara med och besluta om innehåll för temadagar. I intervjuer framkommer att elever har kännedom om att elevråd och liknande forum finns på skolorna, men det är ganska vanligt att eleverna inte vet vilka frågor som behandlas där.

Lärares kunskaper för att arbeta med lärande för hållbar utveckling

Det andra området som Skolinspektionen har granskat handlar om lärares kunskaper om lärande för hållbar utveckling. För att kunna bidra till elevernas handlingskompetens är det viktigt att lärarna själva har kunskaper om hållbar utveckling och om lärande för hållbar utveckling. Skolinspektionen har granskat hur lärarna själva uppfattar sina kunskaper om de globala målen, de nationella miljömålen och de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling. Goda kunskaper inom dessa områden är en god grund för att kunna förmedla ett holistiskt perspektiv på hållbar utveckling, det vill säga att undervisningen synliggör hur de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling förhåller sig till varandra. Skolinspektionen har också granskat om lärare kan ge exempel på pedagogiska utmaningar inom ramen för lärande för hållbar utveckling, eftersom att reflektera över undervisningen och eventuella utmaningar är av särskild vikt i förhållande till lärande för hållbar utveckling. Vidare har Skolinspektionen granskat om rektorerna känner till lärarnas kunskap om lärande för hållbar utveckling och eventuella behov av kompetensutveckling.

Granskningen visar att det finns en utvecklingspotential inom detta område. En stor del av de lärare som intervjuats uppskattar själva att de har tillräckliga kunskaper om de globala mål som är relevanta för den egna undervisningen, men det är vanligt att lärarna uppger att de har mindre kunskap om de nationella miljömålen. De flesta av de intervjuade lärarna uppskattar också att deras kunskaper om de tre dimensionerna av hållbar utveckling är god, även om många också uttrycker att de är mer osäkra på den ekonomiska dimensionen. Vidare visar granskningen att de intervjuade lärarna har identifierat en rad dilemman förknippade med undervisning för lärande för hållbar utveckling. Det är en god utgångspunkt att lärare på de granskade skolorna reflekterar över dilemman förknippade med lärande för hållbar utveckling. Samtidigt tyder den sammantagna bilden av de dilemman som lärare på de granskade skolorna lyfter fram på en i många fall begränsad förståelse av lärande för hållbar utveckling. Det kan i sin tur innebära att många lärare har behov av mer kunskap och stöd kring lärande för hållbar utveckling. På 27 av 30 skolor bedömer Skolinspektionen att rektorerna saknar en samlad bild av vilket behov av kompetensutveckling som finns hos lärarna på skolan inom lärande för hållbar utveckling.

De flesta lärare upplever att de har tillräckliga kunskaper om de tre dimensionerna och de 17 globala målen

Många av lärarna i granskningen uppger att de har god kännedom om Agenda 2030 och de globala målen. Det är vanligt att de uttrycker att de inte kan rabbla alla mål utantill, men att de har tillräcklig kunskap om Agenda 2030 för att kunna integrera de globala mål som de anser mest relevanta för det egna ämnet i undervisningen. Av granskningen framgår vidare att lärarna bedömer att de har sämre kunskaper om de nationella miljömålen än om de globala målen. Lärare som undervisar i de naturorienterade ämnena anser ofta att de har tillräckliga kunskaper om de nationella miljömålen för att kunna inkludera dem i sin undervisning, men övriga lärare är mer osäkra och känner ibland inte till att miljömålen finns.

Lärarna uttrycker också ofta att de känner till de tre dimensionerna av hållbar utveckling. Det varierar dock i vilken utsträckning de anser att de kan integrera alla dimensioner i undervisningen och de känner sig ofta mer säkra på en eller två av dimensionerna. Framförallt uttrycker många lärare att de har sämre kunskap om den ekonomiska dimensionen av hållbar utveckling än om de två andra dimensionerna. Lärarna som undervisar i samhällsorienterade ämnen, naturorienterade ämnen och hem- och konsumentkunskap anser oftare än övriga lärare att de har goda kunskaper om de globala målen och de tre dimensionerna av hållbar utveckling, medan lärarna i moderna språk oftare än övriga lärare uttrycker att de saknar goda kunskaper.

Lärare reflekterar över pedagogiska utmaningar kopplat till undervisning om hållbarhetsfrågor

Att undervisa i enlighet med lärande för hållbar utveckling kan innebära utmaningar och dilemman som lärare behöver hantera, och att reflektera över den egna undervisningen är viktigt. Det handlar exempelvis om att som lärare medvetet välja vilket förhållningssätt som passar bäst i olika undervisningssituationer, att fundera över vilka normer som är förknippade med hållbar utveckling och att vara medveten om vilka känslor och reaktioner undervisning om hållbarhetsfrågor kan leda till hos eleverna.

Av granskningen framgår att lärare på de granskade skolorna identifierar en mängd utmaningar och dilemman i förhållande till lärande för hållbar utveckling. Det handlar om dilemman kopplade till elevers värderingar, kunskaper och mående, om dilemman kopplade till den egna undervisningen och om dilemman i förhållande till skolans organisation och uppdrag.

De dilemman som lärarna lyfter fram visar att många lärare är medvetna om och har reflekterat över utmaningar förknippade med lärande för hållbar utveckling, vilket är en viktig utgångspunkt för att kunna undersöka den egna undervisningen. Den sammantagna bilden av de dilemman som lärarna lyfter fram tyder dock på att många av lärarna på de granskade skolorna har en begränsad förståelse av lärande för hållbar utveckling. Det handlar till exempel om dilemman som pekar på att det finns lärare som ser det som sin uppgift att framhålla vissa handlingar eller val som hållbara och eftersträvansvärda. Ett sådant förhållningssätt riskerar att hämma elevernas möjlighet att utveckla förmågan att göra självständiga och reflekterande

ställningstaganden i frågor som rör hållbar utveckling och ligger inte i linje med lärande för hållbar utveckling.

Nedan följer en beskrivning av dilemman som lärare på de granskade skolorna lyfter fram i förhållande till lärande för hållbar utveckling.

Konkurrerande värderingar

Lärare på flera av de skolor som ingår i granskningen uppfattar att ett hinder för lärande för hållbar utveckling är att eleverna bär med sig värderingar som är svårför- enliga med hållbar utveckling. Det kan handla om synen på konsumtion och begagnade varor, men också om en generellt negativ syn på miljörörelser. Flera lärare uppger att en svårighet är att förmedla värdet av hållbar utveckling till elever där värderingar och åsikter i elevernas hem står i kontrast till det skolan vill förmedla. Ett angränsande problem är när eleverna uppfattar att det finns en motsättning mellan åtgärder för att främja en hållbar utveckling och elevernas egen livsstil och intressen. Intressen och värderingar i vissa elevgrupper kan också vara svårare att förena med hållbara val. Det är exempelvis relativt vanligt att lärare uppmärksammar att vissa elever, och bland dem framför allt pojkar, har starka preferenser för kött och en negativ syn på vegetarisk mat.

Klimatångest och likgiltighet

Ett av de vanligaste dilemmana som lärarna uppmärksammar är svårigheter att undervisa om följderna av klimatförändringar utan att skuldbelägga eleverna och bidra till att de känner en hopplöshet inför framtiden. Samtidigt framkommer att ett ungefär lika vanligt dilemma som lärarna upplever är att eleverna uppvisar en likgiltighet inför hållbarhetsfrågor. Många elever är trötta på att prata om hållbar utveckling och lärarna tycker att det är svårt att hitta ingångar till ämnet som väcker elevernas engagemang och får dem att ta till sig globala perspektiv.

Reflektioner kring undervisningstraditionen

Av granskningen framgår att många lärare reflekterar över svårigheter med att bedriva en undervisning om hållbarhetsfrågor som till största del är pluralistisk, det vill säga en undervisning som ger utrymme för att belysa hållbarhetsfrågor ur en mångfald av åsikter, värden och perspektiv. Exempelvis uttrycker lärare att det är svårt att få elever att förhålla sig till olika tankesätt och inte låsa fast sig vid ett sätt som uppfattas som "det rätta" eller det politiskt korrekta svaret. Andra exempel på svårigheter som lärare nämner är att visa respekt för elevers åsikter när dessa står i strid med ett främjande av hållbar utveckling, att inte tvinga på elever normer och att balansera mellan att lära eleverna att ha ett kritiskt förhållningssätt, men samtidigt få eleverna att följa och ta till sig de normer som skolans värdegrund vilar på. Parallellt framkommer att lärarna också uppfattar en utbredd konsensuskultur som problematisk. Det kan exempelvis vara svårt att få eleverna att förstå att målet med alla diskussioner inte är att bli överens och att det inte alltid finns "rätt" och "fel".

Inte lika lätt för alla att välja hållbart

Det är vanligt att lärare framhåller att det är problematiskt att förespråka konsumtion av ekologiska matvaror framför andra matvaror, när köpkraften i elevernas hem varierar och ekologiska varor ofta är dyrare än andra varor. Ett annat vanligt förekommande dilemma som lärare lyfter är risken att skuldbelägga elever som

handlar kläder från lågprisvarumärken när många elever inte har möjlighet att handla dyrare kläder som förknippas med att plaggen har högre kvalitet och längre livslängd. Ytterligare ett exempel är att lärare kan uppleva det problematiskt att förrespråka vissa transportmedel när valmöjligheten av transportmedel för elever som bor på landsbygden är väsentligt mer begränsad än för elever som bor i tätorter.

Att inte leva som man lär

Ett vanligt dilemma som lärarna uppmärksammar är diskrepansen mellan å ena sidan skolans budskap om vikten av att främja hållbar utveckling och å andra sidan hur verksamheten praktiskt bedrivs. Exempel som nämns är när eleverna får lära sig om de negativa konsekvenserna av bomullsproduktion samtidigt som skolan använder nytillverkade bomullstyger i slöjden. Andra exempel är stort matsvinn och bristfällig källsortering på skolan. Lärarna uppmärksammar även att det är svårt att få eleverna att agera och välja hållbarare utifrån den kunskap de får om olika frågor relaterade till hållbar utveckling. Vissa lärare uttrycker också frustration över att elever inte förändrar sina beteenden så att de gör mer hållbara val i vardagen.

Tid och organisation påverkar undervisningen i lärande för hållbar utveckling

Det är relativt vanligt att lärarna uppfattar bristande tid som en utmaning för undervisning i lärande för hållbar utveckling. Flera lärare uppger att hållbarhetsfrågornas komplexitet kräver att mycket tid läggs på att ge eleverna grundläggande kunskaper i områden relaterade till hållbarhetsfrågor innan eleverna kan utveckla egna resonemang i större utsträckning. För att hålla sig uppdaterad på områden som relaterar till hållbar utveckling och vara trygg med att undervisningen baseras på vetenskaplig grund krävs också mycket tid till lärarnas egen kunskapsinhämtning. Vidare lyfter lärare på flera av de granskade skolorna fram att ämnesövergripande undervisning kan vara tidskrävande, och att det kan saknas både tid och en organisation som främjar samarbeten över ämnesgränserna. Vissa lärare lyfter också fram att det krävs ett gemensamt och uthålligt engagemang för att hålla ämnesöverskridande arbete vid liv.

Stoffträngseln påverkar möjligheten att undervisa i lärande för hållbar utveckling

Ett dilemma som flera lärare lyfter fram är att det är svårt att få plats för undervisning om hållbar utveckling i de ämnen där det inte omfattas av det centrala innehållet. Det kan även vara en utmaning att få elever att fokusera på kunskap som inte är direkt betygsgrundande. Vidare uppger några lärare att det även i ämnen där hållbar utveckling är en explicit del av kursplanerna kan vara svårt att ge området tillräckligt utrymme på grund av stoffträngsel. Vidare framkommer av granskningen att lärare uppfattar att en svårighet i att förmedla ett holistiskt perspektiv i de naturorienterade ämnena är att kunskapskraven är utformade så att eleverna enbart ska redovisa naturvetenskapliga aspekter när miljöfrågor diskuteras. Att exempelvis relatera till ekonomiska orsaker i ett nationellt prov kan medföra att eleverna går miste om poäng.

Komplexiteten i lärande för hållbar utveckling och elevernas olika förutsättningar

Att förmedla de olika dimensionerna av hållbar utveckling och komplexiteten som många hållbarhetsfrågor är behäftade med, uppfattar flera lärare i granskningen som utmanande. Lärarna framhåller att det är många begrepp som är svåra för eleverna att ta till sig och att det är svårt att komma till fördjupade diskussioner om hållbarhetsfrågor. Några lärare framhåller även att många elever saknar tillräckliga baskunskaper för att i större utsträckning kunna ta till sig och delta i resonemang om hållbar utveckling. Lärare uppfattar även att det kan vara problematiskt att anpassa undervisningen om hållbar utveckling till elevernas olika förutsättningar. För vissa elever kan de karaktäristiska formerna för lärande för hållbar utveckling bli till hinder för kunskapsutvecklingen. Exempelvis kan ämnesövergripande undervisning och många valmöjligheter med höga krav på den egna initiativförmågan och kreativiteten vara utmanande för vissa elever, anser dessa lärare. Vidare är det vanligt att lärarna uttrycker att det kan vara svårt för elever att förstå konsekvenser som sträcker sig över tid och rum.

De flesta rektorer i granskningen saknar en tydlig bild av lärarnas kunskaper för att arbeta med lärande för hållbar utveckling

De flesta rektorer som deltagit i granskningen har inte skapat sig en tydlig bild av lärarnas kunskaper och behov av kompetensutveckling relaterat till lärande för hållbar utveckling. Det är också ovanligt att lärarna erbjuds kompetensutveckling som är kopplad till lärande för hållbar utveckling.

Majoriteten av rektorerna uppger att de inte specifikt har tagit reda på hur lärarnas kunskaper om de globala målen och de nationella miljömålen ser ut. När det gäller de globala målen uppger flera rektorer att deras uppfattning är att lärarna har kunskap om Agenda 2030 och de globala målen generellt, även om lärarnas kunskaper inte har kartlagts. Den uppfattningen baserar rektorerna på bland annat diskussioner i kollegiet och insyn i ämnesundervisning. Flera rektorer uttrycker också att de utgår från att behöriga lärare har kunskap om hållbar utveckling och Agenda 2030, eftersom det finns med i läroplanen och i kursplaner.

När det gäller de nationella miljömålen uttrycker många rektorer att de inte vet eller inte har en uppfattning om lärarnas kunskap i detta avseende. Det framkommer få exempel på att de nationella miljömålen är föremål för diskussioner på skolan, även om många rektorer uppger att de utgår från att åtminstone lärarna som undervisar i NO har kunskap om dessa mål.

När det gäller om lärarna har tillräckliga kunskaper för att kunna lyfta fram de tre dimensionerna av hållbar utveckling i undervisningen nämner många rektorer att de ser att lärarna i SO bidrar till att elever får flera perspektiv på hållbarhetsfrågor. Även lärarna i hemkunskap och slöjd lyfts fram som exempel på ämnen där de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling synliggörs i undervisningen. Rektorerna har sällan specifikt undersökt lärarnas förståelse och kunskap om hållbar utveckling, men tycker sig uppfatta att de flesta lärarna känner till de tre dimensionerna. Rektorerna är också av uppfattningen att fler lärare känner sig osäkra på den ekonomiska dimensionen än på den sociala och miljömässiga

dimensionen. Svårast att förmedla undervisning som rör hållbar utveckling uppfattar rektorerna att det är för lärarna i moderna språk. Samtidigt uttrycker många rektorer att det finns ett ständigt behov av att prata om hållbar utveckling utifrån de olika dimensionerna och utifrån det höja medvetenheten om att hållbar utveckling kan ha beröringspunkter med alla ämnen.

Vidare är det få rektorer som erbjuder lärarna kompetensutveckling kopplat till lärande för hållbar utveckling. De flesta rektorer efterfrågar generellt om lärarna har behov av kompetensutveckling och utgår från att lärarna skulle be om kompetensutveckling relaterat till hållbar utveckling om de själva såg ett behov av det. Många rektorer uttrycker också att de har ambitiösa och kompetenta lärare på skolan och att lärarna själva tar ansvar för att läsa in sig på de områden de finner relevanta för sin undervisning.

Rektors styrning för att lärande för hållbar utveckling ska prägla hela skolan

Det tredje området som Skolinspektionen har granskat är rektorns styrning och organisering för att lärande för hållbar utveckling ska prägla skolan i sin helhet. Mer specifikt har Skolinspektionen granskat om rektor och lärare har en gemensam förståelse kring hur skolan ska arbeta med lärande för hållbar utveckling, om rektorns styrning ger lärarna utrymme till ansvarstagande, inflytande och initiativtagande i relation till skolans arbete med lärande för hållbar utveckling, om lärarna har goda förutsättningar för samverkan i planering, genomförande och utveckling av undervisningen gällande lärande för hållbar utveckling och kollegial samverkan för att hantera dilemman eller för att utveckla sin undervisning samt om arbetet med lärande för hållbar utveckling följs upp inom ramen för skolans systematiska kvalitetsarbete. Skolinspektionen har också granskat om det förekommer aktiviteter som berör lärande för hållbar utveckling som involverar och tar tillvara erfarenheter och kompetens hos övriga personalgrupper i skolan och om rektorns styrning möjliggör ett utbyte och en kontakt med det omgivande samhället i arbetet med lärande för hållbar utveckling.

På 22 av 30 skolor bedömer Skolinspektionen att rektorn kan utveckla sitt arbete för att tydligare styra och organisera skolan så att lärande för hållbar utveckling kan prägla skolan i sin helhet. Det vanligaste området som rektorerna kan utveckla handlar om att skapa en gemensam förståelse av hur skolan kan arbeta med lärande för hållbar utveckling.

En gemensam förståelse av lärande för hållbar utveckling saknas på de flesta skolor

En gemensam förståelse på skolan för vad lärande för hållbar utveckling innebär och hur det ska bedrivas på skolan är en grundläggande förutsättning för ett väl fungerande arbete med lärande för hållbar utveckling där skolans personal kan vara delaktiga och ha inflytande över arbetet. Eftersom lärande för hållbar utveckling har ett tydligt syfte och innefattar både innehåll och form för utbildning är det viktigt att även den gemensamma förståelsen omfattar såväl syftet, formen och in-

nehållet. På majoriteten av de skolor som ingår i granskningen bedömer Skolinspektionen dock att det saknas en sådan gemensam förståelse för vad ett arbete med lärande för hållbar utveckling innebär.

På åtta skolor bedömer Skolinspektionen att det finns en gemensam förståelse av arbetet med lärande för hållbar utveckling. Kännetecknande för dessa skolor är att de har en vision eller målsättning som finns formulerad för skolan, exempelvis i ledord eller en uttalad målsättning eller vision. Visionen är aktiv och förankrad hos skolans personal och fungerar som stöd och vägledning i det dagliga arbetet. Få av dessa skolor använder själva begreppet lärande för hållbar utveckling, men skolornas vision/målsättning innefattar innehåll, form och syfte som ligger väl i linje med lärande för hållbar utveckling.

När det gäller undervisningens innehåll arbetar dessa skolor aktivt med att lyfta fram de globala målen. Skolorna har i de flesta fall även en uttalad ambition att sätta undervisningen i ett sammanhang för eleverna och att visa på samband mellan olika ämnen. Skolorna synliggör mer eller mindre medvetet de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling.

Det finns även någon form av syfte eller målsättning med utbildningen som kan sägas tangera innebörden av att ge elever handlingskompetens. Exempelvis uttrycker lärare och rektorer att de har som målsättning att eleverna ska kunna påverka livssituationen för sig själva och andra, att eleverna ska få framtidstro eller att skolan ska ge eleverna omvärldskunskap. Kopplat till denna typ av målsättning finns även tankar och ambitioner kring vilka arbetssätt som främjar en sådan utveckling hos eleverna, exempelvis elevinflytande eller ett pluralistiskt förhållningssätt i undervisningen.

Få rektorer styr skolans utvecklingsarbete mot lärande för hållbar utveckling

Granskningen visar att få rektorer har en aktiv styrning mot lärande för hållbar utveckling. Även om lärarna generellt uppmuntras att ta initiativ och ansvar för att utveckla undervisningen, så saknas det ett uttalat mål att utveckla arbetet med lärande för hållbar utveckling. Det får till följd att många skolor saknar ett utvecklingsarbete som främjar lärande för hållbar utveckling. Den utveckling som görs eller det initiativ som ändå tas på dessa skolor drivs av enskilda lärare med stort engagemang för området och det finns exempel som visar att arbetet avstannar om personen ifråga lämnar skolan.

Det är också vanligt att lärarna anser att utrymmet för utvecklingsarbete i linje med lärande för hållbar utveckling begränsas av att mötestid går till andra frågor. Framför allt elevärenden tenderar på flera skolor att dominera arbetslagens mötestid. På många skolor är det också andra områden som skolledningen bedömt vara mer prioriterade att arbeta med.

På några skolor i granskningen finns ett aktivt ledarskap för lärande för hållbar utveckling, även om skolorna själva inte använder det begreppet. På dessa skolor jobbar man kontinuerligt i enlighet med lärande för hållbar utveckling och väljer arbetssätt som stärker det. Rektorer är ofta engagerade i utvecklingsarbetet, och har i vissa fall varit med och startat upp arbetet med lärande för hållbar utveckling

på skolan. De har skapat organisatoriska arenor eller forum för arbetet med lärande för hållbar utveckling och i några fall finns det förstelärare eller någon annan funktion som har ett utpekad ansvar att driva utveckling inom området.

Få skolor följer upp arbetet med lärande för hållbar utveckling

Uppföljning av arbetet med lärande för hållbar utveckling är en viktig del i att skapa en riktning för arbetet där alla förväntas bidra.⁶⁵ De flesta skolor som ingår i granskningen saknar dock en systematisk uppföljning av arbetet med lärande för hållbar utveckling som helhet. Däremot är det relativt vanligt att skolor på något sätt följer upp och utvärderar elevers delaktighet och inflytande. På några skolor sker också uppföljning som inkluderar flera delar av lärande för hållbar utveckling. Exempelvis följer en av de granskade skolorna upp det ämnesövergripande arbetet, normer och värden där jämställdhetsperspektiv ingår samt skolans samverkan med närsamhället och omvärlden.

På det flesta skolor saknas styrning för ämnesövergripande samverkan kring hållbar utveckling

Inom lärande för hållbar utveckling anses det centralt att anlägga ett holistiskt perspektiv på hållbarhetsfrågorna. Det innebär att de ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensionerna synliggörs och att fokus ligger på hur de påverkar varandra. För att ge en bild av hur miljömässiga, sociala och ekonomiska förhållanden påverkar varandra och möjligheten att nå en hållbar utveckling behövs ofta kunskaper och perspektiv från olika skolämnen.

På många skolor i granskningen är den ämnesövergripande samverkan överlag utvecklad och få skolor i granskningen har ett uttalat ämnesövergripande samarbete relaterat till hållbar utveckling. Brist på tid framförs av lärarna som en av huvudorsakerna till att det är svårt att få till ett samarbete. På skolor där ämnesövergripande samverkan sker i liten utsträckning är det också tydligt att det saknas styrning från rektorn med ett uttalat mål att samverka. Lärarna anser inte heller att organisationen ger stöd för samverkan och den samverkan som ändå sker görs ofta i mindre skala på lärarnas eget initiativ.

På de skolor i granskningen där den ämnesövergripande samverkan är mer utvecklad är styrning från rektorn tydlig och organisationen är anpassad för ett ämnesövergripande arbetssätt. Det ämnesövergripande arbetssättet ingår ofta i skolornas pedagogiska grundidé. Organisationen är uppbyggd för att stödja samverkan mellan ämnena. Det finns tid och forum för samverkan och det finns långsiktig planering för ämnesövergripande undervisning och projekt. Syftet med arbetssättet är tydligt för både rektor och lärare. Det handlar om att ge eleverna fördjupning, samband och en möjlighet att i större grad uppfatta helheter. Men det handlar också om att frigöra tid för både lärare och elever genom sambedömningar och genom att undvika upprepningar av samma sak i olika ämnen. På så vis uppfattar ofta rektorer och lärare på dessa skolor att mer kan hinnas med och att kvaliteten kan höjas.

⁶⁵ Leo och Mogren (2021). Leda lärande för hållbar utveckling.

Andra personalkategorier involveras sällan i arbetet med lärande för hållbar utveckling

Granskningen visar att det bara är ett fåtal rektorer på de granskade skolorna som har ett arbete där olika yrkesgrupper på skolan inkluderas i arbetet med lärande för hållbar utveckling på ett sätt som skapar ett lärande för eleverna. Det arbete som sker är i många fall sporadiskt och omfattar ofta endast enstaka personalgrupper eller/och mindre grupper av elever.

Måltidspersonal är en av de vanligaste personalkategorierna som inkluderas i skolans arbete för hållbar utveckling och målet för arbetet är ofta att minska matsvinnet. Lärandet för elever är dock ofta en bortglömd del i dessa aktiviteter. Utvecklade samarbeten mellan matsalspersonal och elever förekommer, men det är vanligare att arbetet sker utan direkt bidrag av eleverna. Personalen väger och redovisar matsvinnet och eleverna involveras i de flesta fall endast indirekt genom att bli informerade om arbetet och resultatet. Lärandet för eleverna blir då relativt begränsat. Det finns också exempel där eleverna väger och redovisar matsvinnet utan större kontakt med måltidspersonalen. I dessa fall är eleverna själva aktiva, men skolorna missar möjligheten att utvidga elevernas lärande genom att låta eleverna samarbeta med personalen och få ta del av deras kunskap och erfarenhet. På en del skolor deltar eleverna i aktiviteter där de bistår vaktmästeriet. Exempel från granskningen är källsortering, enklare hantverksjobb, eller att städa skolgården, måla om eller liknande. I samarbeten med vaktmästare, lokalvårdare och liknande har elevernas lärande ofta ett mer uttalat syfte. Det handlar exempelvis om att utveckla ansvar för och vårda det gemensamma, men också om att få insyn i olika yrken och om att få eleverna att se människorna bakom yrkestitlarna.

Även om elever inte involveras direkt i aktiviteter som att mäta matsvinn, källsortera eller städa miljövänligt så kan det ha betydelse för utvecklande av handlingskompetens att skolan så att säga "lever som den lär". I intervjuer med elever framkommer exempelvis att eleverna känner ett minskat engagemang för källsortering när källsorteringen på skolan är bristfällig, samtidigt som vikten av källsortering lyfts fram i undervisningen.

På i stort sett alla skolor som ingår i granskningen finns etablerade elevråd, klassråd och/eller matråd genom vilka det är möjligt för eleverna att framföra synpunkter och idéer till olika personalkategorier på skolan. I Skolinspektionens intervjuer framkommer dock en varierad bild av hur skolor möjliggör dessa kontakter mellan elever och andra personalkategorier. Det vanligaste är att eleverna för diskussioner med sina lärare som i sin tur för detta vidare till en representant från skolläroverket. I samband med till exempel elevråd är det inte ovanligt att även skolläroverket är närvarande. En svårighet med att etablera samarbeten mellan elever och olika personalkategorier på en skola kan vara att rektorn inte alltid är chef över all personal som arbetar i skolan.

Kvaliteten på skolors kontakt med omgivande samhälle varierar

För att eleverna ska ha goda förutsättningar att utveckla handlingskompetens behövs inte bara kunskaper, utan också förmåga och vilja att agera. Genom att involvera det omgivande samhället i undervisningen ges eleverna verkligt sammanhang till områden eller frågor som de studerar, vilket i sin tur kan bidra till att elever känner ett ökat engagemang. Utbyte med det omgivande samhället kan också ge möjligheter för elever att praktiskt få träna olika förmågor och färdigheter, exempelvis kreativ problemlösning eller demokratiskt inflytande. I läroplanen uttrycks också tydligt att läraren ska medverka till att utveckla kontakter med organisationer, företag och andra som kan bidra till att berika skolans verksamhet och förankra den i det omgivande samhället.

Nästan alla skolor som ingått i granskningen samverkar på något sätt med det omgivande samhället. Det varierar dock hur kontakten med det omgivande samhället ser ut och på vilket sätt eleverna involveras. Det är relativt vanligt att kontakten är begränsad till att eleverna blir mottagare av information. Det sker exempelvis genom att eleverna får lyssna på externa föreläsare, göra studiebesök eller museibesök.

Samtidigt framkommer flera exempel i granskningen där skolor har ett utbyte med det omgivande samhället som ger elever möjlighet att arbeta med frågor och områden som relaterar till hållbar utveckling i ett verkligt sammanhang. Skolor som har en gemensam målsättning eller vision som ligger i linje med hållbar utveckling har också ofta en tydlig målsättning med att kontakten med det omgivande samhället ska vara ett utbyte där elevernas lärande och engagemang för samhälle och miljö stimuleras. Men även från skolor som saknar visioner och målsättningar som ligger i linje med lärande för hållbar utveckling finns goda exempel på hur det omgivande samhället används som lärmiljö för eleverna. På dessa skolor vilar utbytet i större utsträckning på enskilda lärares engagemang.

Flera skolor använder det omgivande samhället som underlag för undervisning

I granskningen framkommer att flera skolor låter det omgivande samhället bidra med underlag för elevernas lärande. Ett exempel på hur eleverna får använda det omgivande samhället som underlag är en skola där eleverna i samband med arbete om översvämningar fått diskutera riskerna med översvämningar med kommunens hållbarhetsstrateg. Därefter har eleverna även arbetat med översvämningshot i världen. På så vis har eleverna getts en lokal förankring till det studerade området och sedan fått möjlighet att bearbeta kunskapen ur ett globalt perspektiv. Ytterligare exempel på hur det omgivande samhället kan användas som underlag i undervisningen är att elever får med sig frågor om hållbar utveckling att ställa på sina prao-arbetsplatser.

Samhället som mottagare

Flera skolor i granskningen samverkar med det omgivande samhället och låter samhället vara mottagare för elevernas arbete. Det sker ofta i samverkan med det lokala näringslivet, exempelvis genom att elever får i uppgift av lokala företag att ta sig an utmaningar eller att komma med förslag på hur produkter kan utvecklas för att bli mer hållbara. Ett annat exempel är en skola i granskningen där eleverna har

fått arbeta ämnesövergripande med mänskliga rättigheter och diskrimineringsgrunder och utifrån detta skapa bilder på temat. Bilderna har sedan ställts ut på ett lokalt museum.

Även det kommunala politiska styret kan utgöra grund för elevernas lärande. Ett exempel är en skola där eleverna tillsammans med politiker får delta i särskilda forum som anordnas i syfte att ungdomars intressen och önskningsar ska bli tillgodosedda och att kommunen ska tillvarata idéer, tankar och åsikter från eleverna. Ett annat exempel på hur elever fått erfara hur man som medborgare kan påverka demokratiska processer visar också på komplexiteten i lärande för hållbar utveckling. I det aktuella fallet var många elever missnöjda med att skolan enbart serverade vegetarisk mat flera dagar i veckan och önskade mer kött i skolmaten. Eleverna drev frågan genom elevrådet, men det var ett politiskt beslut som rektorn inte kunde påverka. Eleverna tog därför kontakt med lokala politiker och försökte påverka dem. Att öka konsumtionen av kött förknippas inte med hållbara val. Samtidigt är förmåga och vilja att delta i samhällslivet och förstå hur man utövar inflytande i en demokrati viktiga delar i lärande för hållbar utveckling och i att utveckla elevernas handlingskompetens.

Internationella kontakter

Det är inte bara lokalsamhället som kan bidra till att skapa ett verkligt sammanhang för elevernas lärande. Flera skolor i granskningen har internationella kontakter där elever på olika sätt får möjlighet att arbeta med olika aspekter av hållbar utveckling och ofta tillsammans med elever från andra länder. Ofta är det dock endast ett fåtal elever på skolan som får möjlighet att delta i sådana projekt.

Skolans egen verksamhet och det omgivande samhället

Skolorna kan också använda den egna verksamheten för att skapa ett lärande som utgår från verkliga omständigheter. Några skolor i granskningen gör detta i mindre skala, exempelvis genom att i slöjden arbeta med återbruk i samarbete med lokala företag. I granskningen framkommer även exempel på en skola som håller på att starta upp ett nätverk i samarbete med lokala företag för hållbar utveckling. För att minska miljöbelastningen kan skolan gynna de lokala företagen genom att köpa närproducerat och ekologiskt. Än så länge är eleverna inte involverade i arbetet, men i förlängningen är skolans förhoppning att det kan ge eleverna förståelse av samband mellan ekonomiska, sociala och ekologiska processer. För många rektorer på kommunala skolor kan det dock vara svårt att ha inflytande över exempelvis vilka råvaror som används i skolbespisningen eller vilka rengöringsmedel som används i lokalvården av skolan, eftersom inköp styrs av regler för upphandling.

Pandemi och krig hindrar kontakter med det omgivande samhället

Under perioden som granskningen genomfördes har Sverige haft restriktioner i syfte att minska smittspridningen av Covid-19. Granskningen visar att pandemin har varit ett stort hinder för skolorna när det kommer till att samverka med organisationer och företag. Ofta har etablerade samarbeten stoppats under de här åren. Någon skola har dock i vissa sammanhang fortsatt samverka digitalt.

Besök till förintelseläger i Polen har under granskningsperioden också stoppats till följd av Rysslands anfallskrig mot Ukraina och den ansträngda situation som det medfört i Polen.

Avslutande diskussion

Barn och ungdomar växer upp i en värld med stora utmaningar. Sambanden mellan olika frågor är komplexa och föränderliga, och konsekvenserna av att inte hitta hållbara lösningar på de ekologiska, sociala och ekonomiska utmaningar vi står inför är allvarliga och påverkar inte bara oss som lever nu, utan även kommande generationer. Det är ofta en dyster bild av framtiden som målas upp. Samtidigt sätts förhoppningar till att den unga generationen ska agera för en hållbar utveckling för att vi ska komma till rätta med de utmaningar som pekas ut i Agenda 2030. Utbildningens betydelse inte bara för den enskilda individen, utan för hela samhället ställs på sin spets i strävan efter att komma till rätta med de stora och avgörande problem vi har att lösa. Mitt i detta finns skolan med krav och förväntningar på sig att ge elever framtidshopp och utbildning som gör dem till kapabla samhällsmedborgare med förmåga och vilja att agera för en hållbar utveckling.

Genom att arbeta i enlighet med lärande för hållbar utveckling kan skolan få verktyg att ta sig an det mångsidiga uppdrag som är förknippat med hållbarhetsfrågor. Det handlar om att bidra till elevers handlingskompetens – att ge eleverna kunskap, förmåga och vilja att bidra till en hållbar utveckling. Beståndsdelarna i lärande för hållbar utveckling är inte nya inslag i svensk skola, utan har stöd i befintliga styrdokument. Det arbete som redan görs kan dock göras på ett mer målmedvetet sätt och med högre kvalitet för att därigenom skapa större möjligheter att bidra till elevernas handlingskompetens. Få skolor i granskningen har ett arbete med lärande för hållbar utveckling som enligt Skolinspektionens bedömning i stor utsträckning når hög kvalitet, men förutsättningar för ett fungerande arbete finns på många av skolorna. Granskningen visar både exempel på utmaningar kopplade till lärande för hållbar utveckling som många av skolorna har svårt att hantera, och exempel på hur sådana utmaningar kan tas om hand.

Ta vara på elevers intresse för att bidra till hållbar utveckling

Att känna engagemang och vilja att bidra till hållbar utveckling är en viktig del i den handlingskompetens som lärande för hållbar utveckling syftar till. Det blir därför också viktigt att fundera över vad som hindrar elevernas engagemang och hur skolan kan arbeta med det. Iakttagelser i granskningen pekar på både hinder och lösningar för att bidra till elevers engagemang för hållbar utveckling.

Lärarna behöver hitta frågor som väcker engagemang hos eleverna

Granskningens resultat indikerar att lärarna kan bli bättre på att ta reda på vilka frågor som väcker elevernas engagemang. Vissa elever uttrycker att hållbar utveckling kan vara ett lite uttjat ämne. Det är också vanligt att elever uttrycker att de vill ha mer och fördjupad kunskap om stora globala frågor och dess miljömässiga, sociala och ekonomiska konsekvenser. Samtidigt framkommer att lärarna försöker knyta hållbar utveckling till elevernas vardag och både lärare och elever beskriver ofta att elever får reflektera över vilken betydelse som val i vardagen har för en hållbar utveckling. Vanligtvis handlar det om källsortering, val av transportmedel

och konsumtion. Det är naturligtvis viktigt att förmedla hur våra individuella val i vardagen har betydelse för hållbar utveckling, men det är också viktigt att skolorna inte fastnar i det lilla och vardagsnära perspektivet. Eleverna behöver även kunskap om behov av strukturella förändringar och om vilka möjligheter det finns att bidra till förändringar på en samhälls nivå, exempelvis genom att rösta och genom engagemang i politik och föreningsliv.

Granskningsresultatet tyder också på att eleverna är väl medvetna om betydelse som val i vardagen kan ha för hållbar utveckling, även om det varierar i vilken utsträckning de är beredda att välja mer hållbara alternativ. Resultatet tyder också på att eleverna inte väjer för stora och komplexa frågor, som fattigdom och krig, utan vill veta mer om dem. Ett sätt att öka elevernas engagemang kan därför vara att ge större utrymme för fördjupningar och ämnesövergripande perspektiv, vilket också kan bidra till att ge eleverna ett holistiskt perspektiv där de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna på olika hållbarhetsfrågor blir synligare.

Samtidigt visar granskningen att det finns en styrka i att väva in frågor om hållbar utveckling i det specifikt vardagsnära för att skapa engagemang. I granskningen framkommer exempel där skolorna arbetat med vardagsnära frågor för att väcka engagemang hos elever som inte uppvisar intresse för hållbar utveckling. Skolorna har då inte (enbart) utgått från generellt vardagsnära frågor, så som konsumtion och transportmedel, utan har använt specifika intressen hos vissa grupper av elever för att hitta ingångar till undervisning om hållbar utveckling.

Behovet av förändringar på samhällsnivå kan bli mer framträdande i undervisningen

Nästan inga elever som intervjuats i granskningen gör spontant kopplingen mellan medborgerligt politiskt inflytande och möjligheten att bidra till hållbar utveckling. Istället nämner en övervägande majoritet av eleverna att de kan bidra till hållbar utveckling genom källsortering, val av transportmedel och medveten konsumtion. En risk med ett stort fokus på det vardagsnära perspektivet som lyfts fram i forskning är att individuella handlingar i det privata livet framstår som avgörande för hållbar utveckling och riskerar att leda till att elever upplever det personliga ansvaret för hållbar utveckling som övermäktigt. Det kan i sin tur leda till likgiltighet eller andra negativa känslor som vanmakt och förtvivlan. Med en undervisning som betonar att omfattande strukturella förändringar i samhället behövs för att nå hållbar utveckling kan bördan på den enskilda individen minska.⁶⁶ Att skolan lyfter fram hur man kan arbeta för inflytande och påverkan inom ramen för det demokratiska systemet är därmed viktigt. Det finns därför anledning för skolorna att göra den teoretiska kunskapen om det politiska systemet mer relevant för elever här och nu, och ge elever förståelse av hur de konkret kan använda det för att påverka samhället.

⁶⁶ Ojala (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning; Ideland m.fl. (2015). Det KRAV-märkta barnet: om subjektsskonstruktioner i lärande för hållbar utveckling, i *Vetenskapsrådet 2015. Resultatdialog*, s. 85-95.

Alla elever behöver kunna se sig som aktörer för hållbar utveckling

Flera lärare på de granskade skolorna beskriver att det finns elever som är likgiltiga inför området hållbar utveckling och att vissa elever ibland också har en uttalad ovilja att bidra till hållbar utveckling. En väg för att få fler elever att se sig själva som aktörer för hållbar utveckling kan vara att vända blicken mot undervisning och undersöka vad i den som kan främja eller hindra ett engagemang för hållbar utveckling hos eleverna.

Generellt sett uppskattar lärare på de granskade skolorna att de har goda kunskaper om de globala målen och om de miljömässiga, sociala och ekonomiska dimensionerna av hållbar utveckling. De dilemman som lärare på de granskade skolorna identifierat pekar också på att många lärare har en grundläggande förståelse av lärande för hållbar utveckling. Det visar sig exempelvis när lärare lyfter fram balansgången mellan å ena sidan en pluralistisk undervisning som öppnar upp för olika perspektiv och åsikter, och å andra sidan lärarens normativa uppdrag att förmedla den värdegrund som skolan vilar på, som en utmaning i undervisning om hållbarhetsfrågor. Samtidigt pekar andra dilemman som lärarna beskriver på att det också är många av lärarna på de granskade skolorna som har en begränsad förståelse av lärande för hållbar utveckling. I dessa fall indikerar dilemman att lärare inte öppnar upp undervisningen för olika perspektiv på hållbarhetsfrågor, utan snarare ser det som sin uppgift att förändra elevernas beteende och värderingar i förhållande till hållbar utveckling.

Lärares medvetenhet om normer förknippade med hållbar utveckling kan öka

Flera lärare i granskningen uppmärksammar att det är problematiskt att förespråka vissa val som mer hållbara alternativ än andra, eftersom förutsättningarna för eleverna och elevernas hem att göra hållbara val kan skilja sig åt. Ett av de vanligaste exemplen som lärare lyfter fram är att många ekonomiskt svaga hem kan ha svårigheter att handla ekologiska matvaror eller dyra kläder. Forskning har visat att normer som förknippas med hållbar utveckling kan verka exkluderande mot vissa individer och grupper och medföra att de inte identifierar sig själva som aktörer för hållbar utveckling.⁶⁷ Att lärare visar på en medvetenhet om normer och förhållanden förknippat med hållbar utveckling kan därför vara ett viktigt steg i att få fler elever att identifiera sig som aktörer för hållbar utveckling. Det är också viktigt att lärare inte stannar vid socioekonomiska förutsättningar, utan även undersöker vilka andra normer som kan begränsa elevers möjlighet att identifiera sig som aktörer för hållbar utveckling.

Viktigt att det normerande inte övergår i moraliserande

En svårighet i lärande för hållbar utveckling kan tyckas vara det tydliga normativa syftet (att ge elever handlingskompetens för att kunna bidra till hållbar utveckling) i kombination med framhållandet av en undervisning som undviker färdiga svar och

⁶⁷ Ideland m.fl. (2015). Det KRAV-märkta barnet: om subjektstruktioner i lärande för hållbar utveckling.

ger utrymme för en mängd olika perspektiv och åsikter kring hållbarhetsfrågor. Flera lärare i granskningen uttrycker att det är frustrerande att de inte når fram till eleverna och får dem att vilja ändra sina val och beteenden till förmån för en mer hållbar livsstil. Denna typ av exempel tyder på att många lärare på de granskade skolorna uppfattar det som sitt uppdrag att påverka elevernas normer och handlande. Visserligen finns det ett tydligt normativt syfte med lärande för hållbar utveckling där målsättningen är att skapa samhällsmedlemmar som kan och vill agera för en hållbar utveckling, men det innebär inte att undervisningen ska peka ut handlingsalternativ som "goda", "hållbara" eller "miljövänliga" eller att läraren ska förmå elever att handla på ett visst sätt. Istället behöver eleverna ges verktyg för att självständigt nu och i framtiden kunna göra medvetna val och ställningstaganden i hållbarhetsfrågor som till sin natur i de flesta fall är komplexa. Det finns ofta flera perspektiv och intressen att förhålla sig till, vad som är rätt utifrån en problemformulering kan vara fel ur en annan. Dessutom är forskning och vetenskap kumulativ och förhållanden och kunskaper om olika frågor kan förändras och därmed kan även vilka val som är att föredra förändras. Undervisningen behöver därför stimulera ett öppet förhållningssätt där elever gör en egen bedömning av vad som är hållbart och vilka val som är möjliga och önskvärda. Ett annat sätt att uttrycka det är att lärande för hållbar utveckling eftersträvar att skapa elever som vill bidra till en hållbar utveckling, men inte att peka ut olika val och vägar för eleverna som de rätta för en hållbar utveckling.

Lärarnas vaksamhet på enkla sanningar kan öka

Exemplet ovan där lärarna uttrycker en oro för att alla elever inte har råd att köpa ekologiska varor eller dyra kläder pekar, som nämnts, på en medvetenhet om att det kan finnas värderingar och normer som verkar exkluderande och gör det svårt för vissa elever att identifiera sig som aktörer för hållbar utveckling. Men samma exempel tyder också på en normativ undervisning där det finns ett "rätt" sätt eller val att förhålla sig till. En normativ undervisning som levererar rätta och färdiga svar för med sig flera risker. För det första är hållbarhetsfrågorna ofta så komplexa att det sällan finns ett givet rätt svar och olika faktorer som påverkar utfallet kan snabbt förändras, vilket kan medföra att det som var "rätt" igår inte med nödvändighet är det idag. För det andra innehåller stora utmaningar ofta intressekonflikter och olika perspektiv där vad som är "rätt" kan påverkas av vilken fråga som ska lösas och/eller vilka intressen som står i konflikt med varandra. Det kan exempelvis handla om att miljömässiga intressen står i konflikt med ekonomiska och sociala intressen och där blir det mer relevant att förhålla sig till medvetna val där man synliggör och värderar konsekvenserna av olika val snarare än till "rätt" och "fel" val. På samma sätt finns det intressekonflikter också i frågor inom varje dimension av hållbar utveckling. Vad som exempelvis är ett miljövänligt val ur ett perspektiv eller utifrån en frågeställning behöver inte nödvändigtvis vara det i ett annat perspektiv eller med en annan frågeställning. Elever för med sig olika föreställningar och kunskaper in i klassrummet. En undervisning som bjuder in olika erfarenheter och perspektiv ger förutsättningar för fördjupad och breddad förståelse av olika problem. På motsatt sätt riskerar en undervisning som förmedlar vad som är "rätt" värdering eller "rätt" val att övergå i ett moraliserande som tystar diskussion och som kanske i värsta fall leder till att elever känner sig skuldbelagda och/eller exkluderade för att de har en avvikande uppfattning eller att elever tappar förtroende för lärare och skola om de uppfattar att undervisningen levererar felaktiga påståenden.

Fler pojkar behöver känna sig berörda av hållbarhetsfrågor

Resultatet från granskningen tyder på att det finns könsbundna skillnader i elevernas engagemang för hållbar utveckling på de granskade skolorna, vilket ligger i linje med vad som framkommit i forskning.⁶⁸ De intervjuade lärarna uppger ofta att de generellt uppfattar att pojkar uppvisar mindre intresse och kunskap för hållbar utveckling än flickor, även om de flesta lärare också betonar att de ser större skillnader mellan individer och klasser än mellan pojkar och flickor. I granskningen har även framkommit att lärare uppfattar att det finns elever som inte bara är ointresserade av hållbar utveckling, utan även har ett uttalat avståndstagande till åtgärder för hållbar utveckling eller till miljörörelser, och att dessa elever till största del är pojkar.

En möjlighet är att med en större medvetenhet om och arbete med normer förknippade med hållbar utveckling skulle kunna bidra till att få fler pojkar att känna engagemang för hållbar utveckling. Dels kan det finnas anledning att arbeta med genusmönster på skolorna och undersöka om könsroller kan verka begränsande för intresse och engagemang i frågor som rör hållbar utveckling. Men det kan också finnas anledning att fundera över om det finns inslag i undervisningen och utbildningen som verkar exkluderande mot pojkar kopplat till hållbar utveckling. Vem kan identifiera sig som aktör för hållbar utveckling, och finns det intressen, politiska åskådningar och kunskaper som nedvärderas? Är undervisningen öppen för olika perspektiv på hållbarhetsfrågor och finns det utrymme att diskutera konflikter mellan olika intressen och värderingar?

Elevers tillit till den egna förmågan kan främjas mer

En viktig del i att utveckla handlingskompetens är att eleverna får erfara att de kan påverka och ha inflytande i olika sammanhang, eftersom det stärker tilliten till den egna förmågan att kunna påverka små och stora frågor. I granskningen framkommer att det är vanligt att eleverna tillfrågas om arbetsformer, exempelvis hur de lär sig bäst och på vilket sätt de vill redovisa sina kunskaper, däremot har de mindre inflytande över innehållet. Inflytande över undervisningens innehåll innebär inte att eleverna ska styra innehållet. Läraren är naturligtvis ansvarig för undervisningen, men inom ramen för kursplanernas syfte, centrala innehåll och kunskapskriterier finns möjlighet att låta eleverna erfara inflytande. Det kan exempelvis ske genom att prata med eleverna om kursplanernas innehåll och om hur lärare och elever vill ta sig an det och lyssna till vad som väcker elevernas intresse. Mot bakgrund av ovanstående diskussion om att elever önskar sig fördjupad kunskap om frågor som relaterar till hållbar utveckling och att resultatet samtidigt visar att elever i vissa fall upplever en mättnad eller tristess för temat hållbar utveckling finns anledning för skolor att reflektera över hur de kan arbeta med elevers inflytande över innehållet i undervisningen.

⁶⁸ Ojala (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion of communication style and future orientation.

En mer uttalad styrning skulle kunna främja arbetet med lärande för hållbar utveckling

Det är endast ett fåtal av de granskade skolorna som bedöms ha ett sammanhållet arbete med lärande för hållbar utveckling. Skolverket har tidigare konstaterat att det finns stöd för att arbeta med lärande för hållbar utveckling i styrdokument för svensk skola och stödmaterial har tagits fram för att främja ett sådant arbete.⁶⁹ Många av de skolor som ingått i granskningen arbetar också med beståndsdelar som ingår i lärande för hållbar utveckling, men få skolor i granskningen har ett medvetet och sammanhållet sätt att arbeta med lärande för hållbar utveckling. Resultatet från granskningen pekar därmed på att lärande för hållbar utveckling kan behöva främjas genom tydligare styrning eller främjas på andra sätt. Lärande för hållbar utveckling behöver i så fall beaktas tillsammans med övriga övergripande och tvärgående element som skolorna ska arbeta med enligt läroplanen.⁷⁰

⁶⁹ Skolverket (2016), s. 2-3, *Redovisning av uppdrag till statliga myndigheter att bidra med underlag för Sveriges genomförande av Agenda 2030 (Dnr 4.1.2-2016:730)*; Skolverket (2018), s. 11; Skolverket har tagit fram tre moduler om lärande för hållbar utveckling: Hållbar utveckling, gy, Hållbar utveckling, åk 1-6, Hållbar utveckling, åk 7-9. I modulen "Leda förändring" finns även stöd för skolledare genom material om organisationens betydelse för att utveckla en verksamhet för lärande för hållbar utveckling.

⁷⁰ Se exempelvis Sundberg (2022). *Läroplanskoherens – En analys av samstämmighet i Lgr22 och gy2011 rev2021*. Skolverket: dnr 2021:1569.

Referenser

Alerby, E. och Bergmark, U. (2019). Hållbar elevdelaktighet och reellt inflytande. I: Skolverket. *Lärportalen. Skolans värdegrund – Grundskola och gymnasieskola. Modul: Delaktighet och inflytande i undervisningen*. Del 8: Hållbar elevdelaktighet och reellt inflytande. [Lärportalen | Start \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/larportalen/start)

Almers, Ellen (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability* (Basel, Switzerland), 7(11), 15693–15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>

Bursjö, Ingela (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser, samarbete*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Caiman, C., Lundegård, I., Hasslöf, H., Malmberg, C., Urbas, A. (2018a). Introduktion – didaktiska perspektiv på hållbar utveckling. *Lärportalen. Ämnesövergripande. Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling*. Del 1: Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling.

Caiman, C., Hasslöf, H., Lundegård, I., Malmberg, C., Urbas, A. (2018b). Hela skolan för hållbar utveckling. I *Skolverket. Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling* Del 8: Hela skolan för hållbar utveckling.

Dessen Jankell, L (2019) Globala målen i undervisningen. I: *Skolverket. Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling*. Del 9: Globala målen i undervisningen. (Hämtat 19 oktober 2022).

FN (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. A/42/427

Hasslöf, H. (2018). Representation – Hur ser vi på världen? I: Skolverket. *Lärportalen Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling*. Del 2: Hur representerar vi världen?

Hasslöf, H. Urbas, A. Malmberg, C. (2018) Konsekvenser av handlande i en komplex värld. *Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling*. Del 7: Konsekvenser av handlande i en komplex värld

Ideland, M., Hillbur, P., Malmberg, C. (2015) Det KRAV-märkta barnet: om subjekt-konstruktioner i lärande för hållbar utveckling, i *Vetenskapsrådet 2015 Resultatdialog*, sid 85-95.

Ideland, M. & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 21:2, 173-182.

Jonsson (2008) An approach full of nuances – On student teachers' understanding of and teaching for Sustainable development i Öhman (ed.) Values and Democracy in education for Sustainable Development: Contribution from Swedish research. Malmö: Liber.

Leo & Mogren, (2021). Leda lärande för hållbar utveckling. *Lärportalen. Styrning och ledning. Modul: Leda förändring*. Del 6: Leda lärande för hållbar utveckling.

Lgr 11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Lundegård, I. (2018). Det ska funka framöver – Intergenerationellt ansvar och demokratisk pluralism i undervisning för hållbar utveckling. *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling* Del 4: Att undervisa i demokrati och pluralism.

[Lärportalen | Moduler \(skolverket.se\) https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/01-hallbar-utveckling/alla/alla](https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/01-hallbar-utveckling/alla/alla)

Malmberg, C. (2016). Intressekonflikter och handlingskompetens. I: Skolverket. *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling*. Del 1: Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling. [Lärportalen | Start \(skolverket.se\)](https://larportalen.skolverket.se/#/start)

Malmberg, C. (2018). Hållbar utveckling och bedömning. I: Skolverket. *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9. Modul: Hållbar utveckling*. Del 1: Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling.

Mogren, A och Gericke, N (2017). ESD implementation at the school organisation level, part 1 – investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools i *Environmental Education Research, 2017, vol. 23, no. 7, s. 972-992*.

Mogren, A., & Gericke, N. (2019). School leaders' experiences of implementing education for sustainable development—Anchoring the transformative perspective. *Sustainability, 11(12), 3343*.

Naturvårdsverket (2019). *Sveriges miljökvalitetsmål i Läroplan för grundskolan 2011* Webbsida. <http://www.sverigesmiljomal.se/miljomalen/> Hämtad 2019-09-23.

Ojala, M. (2015). *Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion of communication style and future orientation*. I *Journal of Environmental Education, jan 2015, 46(3):133-148*.

Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge, 13 (2): 1–17*.

Olsson, D., Gericke, N., Sass, W., Boeve-de Pauw, J. (2020). Self-perceived action competence for sustainability: The theoretical grounding and empirical validation of a novel research instrument. *Environmental Education Research, 1-20, s.743*

Regeringskansliet. *Agenda 2030 och de globala målen för hållbar utveckling*. Regerings webbplats. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/17-globala-mal-for-hallbar-utveckling/> (Hämtat den 18 augusti 2021).

Regeringskansliet (2016a). *Agenda 2030 för hållbar utveckling*. Regerings webbplats. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-for-hallbar-utveckling/> (Hämtat den 9 september 2022).

Regeringskansliet (2016 b). *Agenda 2030 | Mål 4 | God utbildning för alla. Delmål 4.7 | Utbildning för hållbar utveckling och globalt medborgarskap*. Regeringens webbplats. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-mal-4-god-utbildning-for-alla/> (Hämtat den 18 augusti 2021).

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Dnr 400-2011:6547

Skolinspektionen (2017a). *Skolenkäten 2015–2016*. Dnr 2016:7914.

Skolinspektionen (2018). *Sex- och samlevnadsundervisningen*. Dnr 400-2016:11445.

Skolinspektionen (2021) *Skolenkäten 2021*. Dnr 2020:4055.

Skolverket (2016). *Redovisning av uppdrag till statliga myndigheter att bidra med underlag för Sveriges genomförande av Agenda 2030*. Dnr 4.1.2-2016:730.

Skolverket (2018). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*. Dnr 5.1.3-2018:947.

Skolverket (2019). *Yttrande över Agenda 2030 och Sverige. Världens utmaning – världens möjlighet (SOU 2019:13)*. Dnr 4.2.1-2019:651.

Skolverket (2019b). *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. Skolverkets webbplats. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/utmärkelsen-skola-for-hallbar-utveckling>

Skolverket (2020). *Slutredovisning av regeringsuppdraget "Ökad kännedom om hur Agenda 2030 och de nationella miljömålen kopplar till undervisningen"*. Dnr 7.5.2-2019:1355.

Skolverket (2022). *Föreskrift om ändring i Skolverkets föreskrifter (SKOLF 2009:19) om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. SKOLFS 2022:225.

Skolverket (2023). *Lärportalen. Moduler. Modul: Hållbar utveckling*. <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/01-hallbar-utveckling/alla/alla>

SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling: Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritz.

SOU 2019:13. *Agenda 2030 och Sverige: världens utmaning – världens möjlighet*. Stockholm: Nordstedts Juridik.

Sundberg, D. (2022). *Läroplanskoherens – En analys av samstämmighet i Lgr22 och gy2011 rev2021*. Skolverket: Dnr 2021:1569.

UHR (2019). *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola. Ett stöd för skolledare, huvudmän och pedagoger*. Universitets- och högskolerådet. www.denglobalaskolan.se

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. Resolution 70/1.

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. UNESCO:s webbplats. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (Hämtat den 9 september 2022).

Urbas och Malmberg (2019) Hållbar utveckling – vem är och bör vara ansvarig? *Lärportalen. Ämnesövergripande – Grundskola åk 7-9 Modul: Hållbar utveckling*. Del 5. Individ, ansvar och politik

Vetenskapsrådet (2016). Liten effekt av satsningar på utbildning om hållbar utveckling. I *Resultatdialog 2016*.

Öhman, J. (2009). *Att utbilda för hållbar utveckling: Ett pluralistiskt perspektiv*. I: Nycklar till framtiden-lärande för hållbar utveckling, Nyköping 18-19 november 2009 (s. 9-19).

Öhman, J. (2014). *Implementering av utbildning för hållbar utveckling: Relationen mellan normstödande strukturer och studerandes moraliska lärande*. Rapporter i pedagogik 19. Örebro: Örebro universitet.

Bilaga 1. Metod och genomförande

Granskningen har genomförts under våren 2022 med hjälp av intervjuer och dokumentstudier. Med hänsyn till covid-19-pandemin har Skolinspektionen anpassat metoder och genomförande till den rådande situationen och samtliga intervjuer har därför genomförts digitalt.

Urval

Trettio grundskolor som endast omfattar årskurs 7-9 har ingått i granskningen. Av de granskade skolorna är 18 offentliga skolor och 12 fristående skolor. Geografiskt är nio av de granskade skolorna belägna på landsbygden eller i mindre städer/tätorter. Tretton skolor ligger i kommuner nära en större stad eller i en större stad och åtta skolor ligger i storstäder eller i storstadsnära kommuner. I urvalet har en variation av skolenheter vad gäller geografiskt läge, huvudmannatyp och kommuntyp eftersträvats.

I urvalsdragningen har en jämn variation av skolenheter vad gäller geografiskt läge, huvudmannatyp och kommuntyp eftersträvats. Detta innebär att urvalet är slumpvist fördelat inom de olika variationsparametrarna, men urvalet har korrigerats så att variationen av skoltyper upprätthållits. Skolor som Skolinspektionen nyligen har tillsynats eller granskat har exkluderats.

I urvalet ingår skolor som i jämförelse med andra grundskolor som har årskurserna 7-9 inte sticker ut från genomsnittet. Skolorna i urvalet ligger nära genomsnittet för andra skolor med årskurs 7-9. Sett till elevsammansättningen har skolorna i urvalet visserligen en lägre andel elever med utländsk bakgrund (20 procent mot 28 procent för liknande skolor), men andelen elever med föräldrar som har en eftergymnasial utbildning ligger helt i linje med övriga jämförbara skolor på 57 procent. Andel elever som uppnår godkänt i årskurs 9 ligger också i linje med riksgenomsnittet (77,6 procent jämfört med 75,2 procent).

Utöver en jämn fördelning av kommuntyper som beskrivits ovan är skolorna i urvalet fördelade främst i områden med goda socioekonomiska förutsättningar, men några ligger i socioekonomiskt blandade områden så väl som områden med socioekonomiska utmaningar. Fördelningen av områdestyper i urvalet speglar fördelningen av områdestyper för samtliga skolor.

Intervjuer

För varje skola som har ingått i granskningen har intervjuer genomförts med rektor, lärare och elever. Tre gruppintervjuer med elever i årskurserna 7, 8 och 9 har gjorts på varje skola. Grupperna har i de flesta fall bestått av fyra elever och varje grupp har representerat en av de aktuella årskurserna. En jämn könsfördelning i grupperna har eftersträvats, men i övrigt har rektorn på skolan fått göra ett slumpmässigt urval av elever till respektive grupp.

På varje skola har också tre gruppintervjuer med lärare genomförts. Grupperna har bestått av som mest fyra lärare som är organiserade i samma arbetslag. I sammansättningen av grupperna har i övrigt eftersträvat att lärarna representerat en bredd av ämnen. I de fall skolan har haft färre än tre arbetslag har en intervju per arbetslag genomförts.

Samtliga intervjuer i granskningen genomfördes på distans, som ett digitalt möte. Intervjuerna genomfördes under perioden hösten 2021 och våren 2022. Vid intervjuerna användes en gemensam intervjuguide som utgångspunkt, men frågornas formulering och ordning, liksom vilka följdfrågor som ställdes varierade mellan intervjuerna. Intervjuerna protokollfördes och skolorna har getts tillfälle att kontrollera dessa protokoll för faktafel.

Bedömning

Protokollen från intervjuerna och insänd dokumentation ligger tillsammans till grund för de bedömningar som Skolinspektionen har gjort i verksamhetsbesluten. För att säkra likvärdighet i genomförande och bedömningar har verktyg i form av intervjuguider och ett bedömningsstöd tagits fram. Dessutom har flera bedömningsmöten genomförts där bedömningarna diskuterats. En analys av den samlade empirin från alla granskade skolor tillsammans med verksamhetsbesluten har utgjort underlag för de övergripande resultat som presenteras i denna rapport.

Bilaga 2. Skolor i granskningen

Skolor	Huvudmän
Bjästaskolan 7-9	ÖRNSKÖLDSEVIKS KOMMUN
British Junior Secondary, Eskilstuna	BRITISH SCHOOLS AB
Deltaskolan	DELTASKOLAN AB
Enskilda gymnasiet, gr	ENSKILDA GYMNASIET
Estetiska skolan, högstadiet	ESTETISKA SKOLAN ARVIKA
Fredriksdalskolan	LIDKÖPINGS KOMMUN
Fristadskolan 7-9	BORÅS KOMMUN
Fryshusets grundskola, Sthlm	STIFTELSEN FRYSHUSET
Futuraskolan International Kottla	FUTURASKOLAN AB
Glöstorpskolan 7-9	GÖTEBORGS KOMMUN
Göteborgs Högre Samskola gr.	STIFTELSEN GÖTEBORGS HÖGRE SAMSKOLA
Hamarskolan AB	VÄNNÄS KOMMUN
Hudikskolan 7-9	HUDIK FRISKOLEUTBILDNING AB
Junedalsskolan	JÖNKÖPINGS KOMMUN
Kristinebergskolan 1	ÅMÅLS KOMMUN
Kumlaby skola 7-9	KUMLA KOMMUN
Lindgårdsskolan 7-9	VÄSTANFORS-VÄSTERVÅLA FÖRSAMLING
Ludvigsborgsskolan	VÄSTERVIKS KOMMUN
Markaryds skola 7-9	MARKARYDS KOMMUN
Nordinskolan	GISLAVEDS KOMMUN
Råneskolan 7-9	LULEÅ KOMMUN
Sandgårdsskolan	BORÅS KOMMUN
Skogstorpskolan 7-9	KUMLA KOMMUN
Skolan Bergius	SIGTUNA FRISKOLA AB
Skolgårda skola 7-9	MOTALA KOMMUN
Tunaskolan 7-9	LULEÅ KOMMUN
Viktor Rydbergs skola Vasastan	STIFTELSEN VIKTOR RYDBERGS SKOLOR
Växjö Internationella Grundskola 7-9	LACKO INTERNATIONELLA GRUNDSKOLA AB
Ätradalsskolan	ULRICEHAMNS KOMMUN
Ölyckeskolan 7-9	ESLÖVS KOMMUN

Bilaga 3. Referenspersoner

Karin Bårman, utvecklingsavdelningen på Skolverket

Mats Hansson, utvecklingsavdelningen på Skolverket

Karl Larsson, läroplansavdelningen på Skolverket

Anna Mogren, Karlstads universitet

Bilaga 4. Författningsstöd

Bedömningsområde A

Författningsstöd

1 kap. 4-5 §§, 2 kap. 9-10 §§ samt 4 kap. 4-7 och 14 §§ skollagen (2010:800)

Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2010:37) inklusive kursplaner i grundskolans ämnen (Lgr 11)

Särskilt i Lgr 11 inom detta bedömningsområde;

1 Skolans värdegrund och uppdrag, Grundläggande värden, Skolans uppdrag och Varje skolas utveckling

2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.1 Normer och värden, 2.2 Kunskaper, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande, 2.6 Skolan och omvärlden, 2.8 Rektorns ansvar

Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen (SKOLFS 2011:19)

Bedömningsområde B

Författningsstöd

1 kap. 4-5 §§, 2 kap. 9-10 och 34 §§ skollagen

Lgr 11

Särskilt i Lgr 11 inom detta bedömningsområde;

1 Skolans värdegrund och uppdrag, Grundläggande värden, Saklighet och allsidighet, Skolans uppdrag och Varje skolas utveckling

2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.1 Normer och värden, 2.2 Kunskaper, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande, 2.8. Rektorns ansvar

Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen

Bedömningsområde C

Författningsstöd

1 kap. 4-5 §§, 4 kap. 9 och 13 §§ skollagen

Lgr 11

Särskilt i Lgr 11 inom detta bedömningsområde;

1 Skolans värdegrund och uppdrag, Grundläggande värden, Saklighet och allsidighet, En likvärdig utbildning, Rättigheter och skyldigheter, Skolans uppdrag, God miljö för utveckling och lärande

2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.1 Normer och värden, 2.2 Kunskaper, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande, 2.6 Skolan och omvärlden, 2.8. Rektorns ansvar

Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen

Bilaga 5. Bedömningsstöd

Här redogörs för de kriterier som legat som grund för Skolinspektionens bedömningar i de verksamhetsbeslut som skolorna i granskningen har fått. Nedan beskrivs kriterierna som ska vara uppnådda för hög kvalitet.

Bedömningsområde A: Rektorns styrning för samsyn, delaktighet och samverkan i arbetet med lärande för hållbar utveckling

- Rektor och lärare har en gemensam förståelse kring hur skolan ska arbeta med lärande för hållbar utveckling, till exempel genom en pedagogisk helhetsidé.
- Rektorns styrning ger lärarna utrymme till ansvarstagande, inflytande och initiativtagande i relation till skolans arbete med lärande för hållbar utveckling.
- Lärarna har goda förutsättningar för samverkan i planering, genomförande och utveckling av undervisningen gällande lärande för hållbar utveckling. Lärarna upplever sig också ha goda möjligheter att ta hjälp av sina kollegor för att hantera dilemman eller för att utveckla sin undervisning.
- Det förekommer aktiviteter som berör lärande för hållbar utveckling som involverar och tar tillvara erfarenheter och kompetens hos övriga personalgrupper i skolan. Aktiviteterna berör inte enbart undervisningen, utan också andra delar av utbildningen.
- Rektorns styrning möjliggör ett utbyte och en kontakt med det omgivande samhället i arbetet med lärande för hållbar utveckling.
- Arbetet med lärande för hållbar utveckling följs upp inom ramen för skolans systematiska kvalitetsarbete. I uppföljningen finns ett jämställdhetsperspektiv.

Bedömningsområde B: Lärares kunskaper om lärande för hållbar utveckling i utbildningen

- Lärarna bedömer att de har god kännedom om de globala målen i Agenda 2030 och de nationella miljömålen som de ser som mest relevanta för sin undervisning.
- Lärarna bedömer att de har goda kunskaper om de tre olika dimensionerna, dvs ekonomiska, sociala/kulturella och miljömässiga/ekologiska av hållbar utveckling. Undervisningen om lärande för hållbar utveckling behandlar hållbar utveckling utifrån ett holistiskt perspektiv där dimensionerna integreras.
- Lärarna kan ge exempel på pedagogiska utmaningar inom ramen för lärande för hållbar utveckling. Konkret innebär det till exempel att de kan redogöra för något dilemma de har identifierat och hur de hanterar det.
- Lärare ges den kompetensutveckling som de behöver för att kunna arbeta med lärande för en hållbar utveckling.

Bedömningsområde C: Elevernas möjlighet till delaktighet och inflytande i de delar av utbildningen som berör hållbar utveckling

- Eleverna ges genom aktiv delaktighet möjlighet att utveckla förtroenhet med demokratiska arbetsformer. Såväl flickor som pojkar ger uttryck för att de har möjlighet att bidra till hållbar utveckling genom att vara med och påverka.
- Eleverna upplever att undervisningen ger dem möjlighet till medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter. Såväl flickor som pojkar får möjlighet att bearbeta och arbeta med frågor som engagerar dem och berör deras liv.
- Eleverna upplever att undervisningen präglas av ett kritiskt och pluralistiskt förhållningssätt. Såväl flickor som pojkar ges möjlighet att bidra till fördjupade diskussioner där alla tankar och idéer tas på allvar. Eleverna upplever att undervisningen kännetecknas av att det oftast finns olika perspektiv och intressekonflikter och att lärandet i låg utsträckning handlar om att hitta ett enda rätt svar.