

Globala mål i undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF)

JONNY WÄGER

Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro Universitet

ABSTRAKT

De globala hållbarhetsmålen (SDG) är en internationell agenda för hållbar utveckling som ska genomsyra all utbildning, inklusive undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF). Hur dessa mål omsätts till undervisning för elever med IF är okänt. Specifikt saknas svensk forskning om huruvida lärare till elever med funktionsnedsättningar undervisar i hållbarhetsfrågor och på vilket sätt denna undervisning bedrivs. Det övergripande syftet är att bidra med kunskap om lärares didaktiska val för undervisning om de globala hållbarhetsmålen för elever med IF. Genom att anta didaktisk teori som grund för denna studie kunde lärarens didaktiska val sättas i centrum för hur elever med IF erbjuds möten med de globala målen som undervisningsinnehåll. De metoder som tillämpats är kvalitativa djupintervjuer och observationer av lärares undervisning. Resultatet visar att de globala målen är centrala i undervisningspraktiken som riktar sig till elever med IF. Vidare åskådliggör studien att eleverna får ta del av en undervisning som möjliggör utveckling av förmågorna självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. En slutsats som dras är att detta fokus i undervisningen har potential att ge elever förutsättningar att kunna bidra till hållbar utveckling, men att det kräver att läraren och skolan aktivt arbetar med de globala målen i undervisningspraktiken.

Nyckelord

De globala hållbarhetsmålen (SDG); didaktiska val; hållbar utveckling; intellektuell funktionsnedsättning (IF)

INLEDNING

Föreliggande studie avser att undersöka de globala hållbarhetsmålen (United Nations, 2015) som ett undervisningsinnehåll för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF). Detta är obeforskat trots områdets aktualitet och angelägenhetsgrad. Specifikt saknas svensk forskning om huruvida lärare i anpassad skola undervisar i hållbarhetsfrågor och på vilket sätt denna undervisning bedrivs (Lindberg, 2016). Lindberg framhåller att sådan forskning behövs för att Sverige ska leva upp till FN-konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning liksom Agenda 2030. De globala hållbarhetsmålen är en internationell överenskommelse som handlar om hur man ska



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-Ingabearbetningar 4.0](#)

© 2026 [Jonny Wäger] ISSN: 1401-6788

DOI: 10.63843/pfs.v31i3-4.60533

styra mot en hållbar ekonomisk, social och miljömässig utveckling (UN, 2015). Det övergripande målet är att utrota fattigdom, stoppa klimatförändringar och skapa fredliga och trygga samhällen. Ett hållbart samhälle ska uppnås genom 17 hållbarhetsmål som är tätt sammanhörande med varandra och inte kan skiljas åt. Särskild uppmärksamhet ska i dessa mål tillägnas grupper som är marginaliserade i samhället (Regeringskansliet, 2025). Elever som går i anpassad skola är elever som riskerar att bli marginaliserade både under sin skoltid och senare ur ett samhällsperspektiv (Karhina, m.fl., 2022). De mål som framträder i den anpassade gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2025) tangerar på olika sätt agendan för hållbar utveckling. Enligt läroplanen ska eleverna exempelvis möta innehåll som handlar om mänskliga rättigheter, demokratiska värderingar, jämställdhet, solidaritet, miljöperspektiv, internationella perspektiv och globala samband. Detta är teman som också tydligt finns med i de globala hållbarhetsmålen (UN, 2015).

Forskning om undervisningsinnehåll för elever med IF är begränsad och den som finns fokuserar främst på innehåll som leder till individuell utveckling (Browder m.fl., 2003; Moljord, 2018; Shurr & Bouck 2013). Detta syns genom att undervisningsinnehåll ofta skrivs fram som syftande till att stärka elevernas kognitiva förmågor, hälsorelaterade förmågor och självständighet. Det är mot denna bakgrund betydelsefullt att bidra till forskningsfronten som behandlar undervisningsinnehåll genom att studera om och hur lärare arbetar med de globala hållbarhetsmålen. Det är också viktigt att undersöka hur elevernas förmågor kopplas till hållbar utveckling ur ett globalt perspektiv. Undervisning om de globala hållbarhetsmålen skulle erbjuda eleverna möjlighet att utveckla förmågor som handlar om att värna om sina medmänniskor och vår gemensamma värld.

I den mån de globala hållbarhetsmålen eller hållbar utveckling gällande undervisning för elever med IF förekommer i tidigare forskning, används de snarare som argument för studierna än att de förekommer som ett forskningsobjekt eller innehåll i undervisningspraktiken (Almuaqel, 2024; Carnemolla, m.fl., 2021; Wåger, 2026). Eleverna framställs sällan som aktiva handlande subjekt som kan och ska verka för hållbar utveckling genom att vara engagerade i de globala hållbarhetsmålen (Wåger, 2026; Wåger & Bagger, 2024). Samtidigt finns det tidigare forskning som behandlar de globala hållbarhetsmålen ur ett bredare perspektiv. Dessa studier tenderar emellertid att behandla målen på en relativt abstrakt nivå, exempelvis genom att betona betydelsen av förstärkta policyramverk och utvecklat tvärssektoriellt samarbete som centrala förutsättningar för att främja inkluderande utbildning inom ramen för hållbarhetsagendan (Oo, m.fl., 2025). Vidare indikerar forskning att ett analytiskt fokus på relationen mellan de globala hållbarhetsmålen och konventioner om rättigheter för personer med funktionsnedsättning möjliggör en mer systematisk uppföljning av måluppfyllelse (Bornman, 2023). Detta sker i syfte att säkerställa att denna grupp inte exkluderas från utvecklingsinsatser. Dessa perspektiv är dock huvudsakligen inriktade på policy- och systemnivå.

I denna studie behandlas i stället de globala hållbarhetsmålen som ett undervisningsinnehåll, ett område där forskningsläget är begränsat. Särskilt framträder en kunskapslucka avseende hur undervisningsinnehåll för elever med intellektuell funktionsnedsättning kan utformas så att det inte enbart stödjer individuell utveckling, utan även

möjliggör för eleverna att utveckla handlingskompetens för att bidra till och ta ansvar för en hållbar värld. Föreliggande studie bidrar med att belysa detta genom sitt fokus på globala hållbarhetsmål som undervisningsinnehåll. Kritisk-konstruktiv didaktik (K-KD) utgör studiens teoretiska utgångspunkt (Klafki, 1997; 1998; 2000; 2021). Denna teori framhåller utbildningens övergripande mål att göra samhället bättre. Utbildning förstås därigenom som ett demokratiskt uppdrag som innefattar alla elever. Enligt denna teori behöver eleverna få möjlighet att utveckla och lära genom tre förmågor som också senare i livet gör att de kan bidra till ett demokratiskt och humanistiskt samhälle. Dessa är självbestämmande, medbestämmande och solidaritet.

Mot denna bakgrund är syftet med föreliggande studie att bidra med kunskap om lärares didaktiska val för undervisning om de globala hållbarhetsmålen för elever med IF. För att kunna nå detta syfte har studien vägletts av följande två forskningsfrågor.

- 1) Hur arbetar och beskriver lärare sitt arbete med de globala hållbarhetsmålen som undervisningsinnehåll för elever med IF i anpassade gymnasieskolan?
- 2) Hur relaterar speciallärares didaktiska val till elevernas möjligheter att utveckla förmågorna självbestämmande, medbestämmande och solidaritet?

BAKGRUND

I denna studie undersöks tre lärares didaktiska val gällande de globala hållbarhetsmålen i undervisningen av elever med IF som läser på det individuella programmet i den anpassade gymnasieskolan och enligt läroplanen för denna skolform (Skolverket, 2025). Elever som går denna inriktning har bedömts sakna förutsättningar att läsa på det nationella programmet, som är en mer arbetsförberedande utbildning. Det individuella programmet innebär i stället en individuellt utformad undervisning inom sex ämnesområden: estetisk verksamhet, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, individ och samhälle, natur och miljö, samt språk och kommunikation. Elevgruppen som är antagen till det individuella programmet består vanligtvis av elever med måttlig till mycket svår IF. Detta förhållande är alltså att betrakta som en förutsättning för att ingå i det individuella programmet, men viktigt att påpeka är att elever med IF utgör en heterogen elevgrupp vad gäller förmågor och förutsättningar att lära sig (Sajewicz-Radtke, 2022; Wilder & Klang, 2023). Detta innebär att elevernas förmågor kan skifta mycket, och i praktiken kan skillnaden vara allt från att elever med IF har mycket svårt med abstraktioner och där kommunikationen är icke-verbal, till att elever har förmågor på gränsen till att inte få diagnosen IF (American Psychiatric Association, 2013). Samtidigt som diagnosen innebär vissa nedsättningar i funktioner, säger den inget om elevernas erfarenheter, intressen och drömmar. Lärares förståelse av dessa dimensioner har stor betydelse för hur undervisningen utformas.

Även om de globala hållbarhetsmålen (UN, 2015) som undervisningsinnehåll är det som undersöks i denna studie är målen just mål och säger lite om hur undervisningen bör bedrivas. Därför vänder jag mig också till tidigare forskning om hållbarhetsundervisning även om den främst fokuserar på miljö- och klimatfrågor. Trots att forskning inom Environmental and Sustainability Education (ESE) (Öhman, 2004; 2014) inte

specifikt handlar om de globala hållbarhetsmålen finns i ESE teorier om hållbarhetsundervisning. Inom ESE anses utbildning vara avgörande för att ge elever möjlighet att utveckla kritiskt tänkande, ta del av olika perspektiv och därigenom kunna ta ställning samt bidra till omställningen mot ett hållbart samhälle (Öhman & Östman, 2019). Det finns också beröringspunkter mellan ambitionen att inkludera alla människor i de globala hållbarhetsmålen, vilket förutsätter demokratiska samhällen, och den pluralistiska traditionen inom ESE-forskningen. Inom denna tradition framhålls att utbildning innefattar en demokratisk dimension, då elever ska utveckla förmågor att både kunna och vilja ta ansvar i en hållbar omställning (Öhman, 2004; 2009; Öhman & Östman, 2019).

Undervisningspraktiken rörande hållbarhetsfrågor har gått från att vara faktabaserad och normerande till att bli mer pluralistisk (Tryggvason, m.fl., 2023; Öhman & Östman, 2019). Detta innebär att undervisning, i stället för att peka på deterministiska fakta, lyfter fram flera perspektiv på problemställningar och öppnar för diskussion av olika och kanske motstridiga åsikter (Tryggvason, m.fl., 2023; Öhman & Östman, 2019). Målet med detta är att eleverna ska få möjlighet att utveckla de förmågor som krävs för kritiskt tänkande, nämligen att kunna anta, reflektera över och analysera olika perspektiv och förhållningssätt på miljö- och hållbarhetsfrågor (Læssøe & Öhman, 2010; Öhman & Östman, 2019). Denna pluralistiska förståelse av undervisning (Öhman & Östman, 2019) kan också tillämpas på sociala hållbarhetsfrågor och inte enbart på miljömässig hållbarhet, vilket innebär att för att säkra social hållbarhet behöver flera perspektiv få samexistera och kritiskt prövas mot varandra. Eleverna behöver vara en del av den demokratiska processen under sin utbildning för att i sitt framtida liv kunna bidra till omställningen till ett hållbart samhälle (Öhman, 2014; Öhman & Östman, 2019). En utgångspunkt i denna studie är att elever med IF har rätt till undervisning som gör att de kan ta ansvar för och agera i solidaritet med andra människor, samt för natur och miljö. Detta innebär att det måste finnas ett undervisningsinnehåll som sträcker sig bortom att säkerställa individens funktionalitet och plats i samhället, till att inkludera en deltagande aktör i skapandet av en hållbar värld. Detta uttrycks av Öhman och Östman (2019) i termer av att utbildning bör syfta till att utveckla elevers fria vilja och skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna bli autonoma subjekt.

Om forskning gällande hållbarhetsfrågor i utbildning inte undersöker detta, i sammanhanget av utbildning för elever med IF och hållbarhetsfrågor, begränsas deras möjlighet att bli aktiva subjekt, vilket exempelvis strider mot FN:s konvention för personer med funktionsnedsättningar (Ds 2008:23). Undervisning skrivs i de globala hållbarhetsmålen fram som en grund för att elever ska kunna få kunskaper och utveckla förmågor som gör att de kan bidra till och ta ansvar för hållbar utveckling (UN, 2015). Forskningen har därför ett viktigt uppdrag att bidra med kunskap om hur dessa villkor tar sig uttryck, särskilt för elever med IF, som sällan ges möjlighet att ta del av undervisning om de globala hållbarhetsmålen (Almuaqel, 2024; Wåger & Bagger, 2024).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Inom didaktikens tanketradition framhålls att det är läraren som väljer, värderar och omsätter innehåll till undervisning (Klafki, 1995). När lärare väljer undervisningsinnehåll för elever med IF görs det i relation till elevernas personliga förutsättningar och med sikte på ett hållbart liv som vuxen. Undervisning är därmed en dialektisk process mellan subjekt och objekt, där den interaktiva relationen mellan lärare, elev och innehåll är central (Klafki, 1995; Öhman, 2014). Fokus är att undersöka lärarnas didaktiska val när de undervisar om de globala hållbarhetsmålen. För att undersöka hur lärarna undervisar om hållbarhetsfrågor har jag vänt mig till kritisk-konstruktiv didaktik, vilket är en teori där tre förmågor beskrivs som avgörande för att kunna bidra till ett hållbart och humanistiskt samhälle: självbestämmande, medbestämmande och solidaritet (Klafki, 1997; 1998). Detta innebär vidare att undervisningsinnehåll förstås som ett kollektivt fenomen snarare än en individuell angelägenhet och prestation. Det kollektiva lärandet framhålls inom K-KD som utbildningens övergripande mål och som helt nödvändigt för utbildningens demokratiska uppdrag (Klafki, 1997; 1998; Willbergh, 2021). I det kommande förklaras dessa förmågor.

Självbestämmande innebär att varje människa ska ges möjlighet att fatta självständiga och ansvarstagande beslut i relationer och i samhället (Klafki, 1997; 1998; 2000). Medbestämmande innebär rättigheter men också ett ansvar att tillsammans bidra till utveckling av samhället. I föreliggande studie vidgas dessutom ansvaret för hållbar utveckling från ett samhällsligt perspektiv till ett världsperspektiv. Solidaritet innebär att en person erkänner allas lika rättigheter, och aktivt bidrar till en bättre värld genom att analysera sociala förhållanden, brist på privilegier, politiska begränsningar eller förtryck (Klafki, 1997; 1998; 2000).

Sammanfattningsvis framhålls inom K-KD självbestämmande, medbestämmande och solidaritet som centrala förmågor för att människor ska kunna bidra till ett hållbart samhälle. Klafki (1997, 2000) betonar att alla bär ansvar för det demokratiska och humanistiska samhället. I såväl de globala hållbarhetsmålen (UN, 2015) som i forskningsfältet Environmental and Sustainability Education, betonas att alla bär ansvar för hållbar utveckling (Öhman & Östman, 2019). Att bättre förstå hur undervisning ger elever med IF förutsättningar att utveckla dessa förmågor har potential att positionera elever som aktiva subjekt i en hållbar omställning.

METOD FÖR INSAMLING OCH STRATEGI FÖR ANALYSARBETET

Lärarna som deltog i studien arbetade i en medelstor stad i Sverige och undervisade i alla ämnesområden utom i idrottsundervisningen. Samtliga lärare var behöriga att undervisa i anpassad skola och hade därmed en speciallärarexamen med inriktning mot intellektuell funktionsnedsättning efter sin grundlärarutbildning. Lärarna hade varsitt klassrum och ansvarade för en klass bestående av 5–6 elever i åldrarna 16 till 20 år. Deltagarna har tilldelats könsneutrala pseudonymer – Kim, Lee och Robin.

Data samlades in genom intervjuer och observationer under höstterminen 2023 och vårterminen 2024. Kombinationen av metoder innebär en delvis triangulering, det vill säga att flera och kompletterande datainsamlingspunkter erhöles om ett och samma

kunskapsobjekt (Bryman, 2016), nämligen de globala hållbarhetsmålen som undervisningsinnehåll. Att på detta sätt använda sig av olika metoder för att undersöka ett kunskapsobjekt ger en grundlig bild av studieobjektet (Bryman, 2016). Kombinationen av metoder skapade förutsättningar för såväl ett undersökande av vad lärare har för erfarenheter och uppfattningar om undervisningsinnehållet som de didaktiska val de ställs inför och gör i sin vardag. Intervjuerna skedde individuellt och vid två tillfällen, före och efter observationerna. Intervjuerna varade cirka en timme vardera och var semi-strukturerade (Bryman, 2016), vilket gjorde det möjligt att utforska och fördjupa lärarens perspektiv på de didaktiska val som gjordes i relation till de globala hållbarhetsmålen som undervisningsinnehåll.

Vid det första intervjutillfället ställdes öppna frågor om vilket innehåll som lärarna privilegierade i undervisningspraktiken. För att fånga in utsagor om undervisningens innehåll ställdes frågor angående de olika innehållsteman som Moljord (2018) och Shurr & Bouck (2013) beskriver: a) akademiskt innehåll, b) kognitivt innehåll, c) kommunikation som innehåll, d) innehåll för omsorg och självständighet, e) fysiska aktiviteter som innehåll, f) socialt och interpersonellt innehåll. Vid flera tillfällen kopplade lärarna undervisningsinnehållet till hållbar utveckling och specifikt de globala hållbarhetsmålen. Exempelvis nämnde en av lärarna en återkommande lektion som hette ”Grej of the Day”. Vid dessa lektioner fick eleverna möta ett specifikt akademiskt innehåll, och vid ett tillfälle skulle eleverna lära sig om Frihetsgudinnan. När läraren berättade att den fanns i New York, var det en elev som mindes att FN:s högkvarter ligger i samma stad eftersom de tidigare hade arbetat med de globala hållbarhetsmålen.

Dessa inledande intervjuer följdes av en medföljande observation (Bryman, 2016) av lärarens undervisning under en arbetsvecka, vilket slutligen ledde till 14, 20 och 25 timmars observationer beroende på hur lärarnas schema och arbetsdag såg ut. De didaktiska frågorna (vad, hur och varför?) styrde fältanteckningarna som gjordes, vilket innebar dokumentation och anteckningar om vilket undervisningsinnehåll som planerades för och förekom. Inför det uppföljande intervjutillfället formulerades fördjupande frågor med utgångspunkt i de didaktiska val som framträtt under observationerna av lärarnas undervisningspraktik. Observationerna integrerades därmed explicit i intervjuprocessen och kom att utgöra en del av intervjupersonernas utsagor, snarare än att behandlas som en separat datakälla. På så vis kan resultaten förstås som en analytisk sammansmältning av observerad praktik och lärarnas egna verbaliseringar av denna.

Exempelvis indikerade observationerna att undervisningens innehåll (vad) centerades kring temat vatten, samtidigt som undervisningens genomförande (hur) varierade inom klassen i relation till elevernas skilda förutsättningar och behov. Dessa iakttagelser låg till grund för riktade följdfrågor. Frågorna gjorde det möjligt för lärarna att utveckla och motivera sina didaktiska val, där både situerade undervisningsbeslut och mer långsiktiga, samhälleligt förankrade intentioner synliggjordes. Detta tillvägagångssätt skapade förutsättningar för en fördjupad och kontextkänslig förståelse av undersökningsobjektet (Patton, 2015), där fokus inte enbart riktades mot vad som görs i undervisningen, utan även mot hur och varför dessa handlingar tar form.

Analytiska strategier

Analysarbetet i denna studie består av tre analytiska steg och kombinerar tematisk analys med kritisk-konstruktiv didaktik. I tematisk analys finns 6 faser (Braun & Clarke, 2019), att bekanta sig med data, generera koder, generera teman, genomgång av teman, definiera och namnge teman, samt rapportering. Dessa faser genomfördes i denna studie i tre steg eftersom studien är utformad på ett specifikt sätt. Först identifierades de globala hållbarhetsmålen i steg 1, sedan skapades teman utifrån forskningsfråga 1, Hur arbetar och beskriver lärare sitt arbete med de globala hållbarhetsmålen som undervisningsinnehåll för elever med IF i anpassade gymnasieskolan? Slutligen fördjupades temana ytterligare genom att analysera resultaten gentemot kritisk-konstruktiv didaktik, vilket svarar på den andra forskningsfrågan: Hur relaterar speciallärarnas didaktiska val till elevernas möjligheter att utveckla förmågorna självbestämmande, medbestämmande och solidaritet?

Studien utgår från ett reflexivt tematiskt förhållningssätt, vilket möjliggör identifiering, analys och rapportering av teman (Braun & Clarke, 2006; 2019; 2022). En tematisk analys kan ske på åtskilliga sätt, och exempelvis bygga på teoretiska ramverk. I föreliggande studie har de didaktiska frågorna varit vägledande i analysarbetet jämte de tre förmågor som individer behöver utveckla för att kunna vara aktiva demokratiska subjekt, vilket redovisas under respektive steg.

Steg 1

I steg 1 transkriberades ljudfilerna och fältanteckningarna renskrevs. Jag valde ut allt som handlade om de 17 globala hållbarhetsmålen ur datamaterialet och ordnade det utifrån vilket globalt mål som behandlades, samt de val som beskrivits eller observerats. Nedan, i tabell 1, visas ett exempel på förfarandet av detta steg.

Tabell 1

Exempel på de globala hållbarhetsmålen i undervisningen.

Övergripande om de Globala hållbarhetsmålen: Agendan innehåller 17 globala mål som ska leda till att minska fattigdom, orättvisor och ojämlikheter samt att lösa klimatkrisen och skapa en fredlig och hållbar framtid (UN, 2015).	”I år hann vi ju klart alla 17 mål. Gjorde vi inte förra året och inte heller innan, men så nu har vi till och med gått över på en ny serie som finns på UR play.... Då slår de ihop flera globala mål för att visa liksom, att det gör det väldigt tydligt att det är ju överallt... Det genomsyrar ju faktiskt nästan allt vi gör och det blir också väldigt tydligt för eleverna... alltså det flätas ihop.” <i>Transskript från Kims intervju.</i>
Mål 6 Rent vatten och sanitet för alla. Målet handlar om att säkra tillgången till rent vatten och sanitet för alla. Vattenkvalitet ska förbättras genom minskade föroreningar, förbättrad avloppsrening, ökad återvinning och effektivare vattenanvändning (UN, 2015).	”Jag väver in (de globala målen), när vi jobbar om tema vatten så pratar vi om vattenbrist och alltså att den kopplas till mål nummer 6 (Rent vatten och sanitet för alla).” <i>Transskript från Robins intervju.</i> <i>Fältanteckningar från observation av Robins undervisning:</i> Arbetar med tema vatten, gör experiment med vattnets former. Alla har sina egna kommunikationsstöd för samma innehåll i ett arbetsmaterial där de drar pilar mellan olika svarsalternativ.

Steg 2

I steg 2 undersöktes det selekterade materialet för att vidare tematisera hur lärare arbetar och beskriver de globala hållbarhetsmålen. I enlighet med ett induktivt förfarande (Bryman, 2016) eftersöktes sådant som var intressant utifrån forskningsfrågorna. Didaktiska val (vad, varför och hur?) kodades fram i de utsagor och uttryck som handlade om de globala hållbarhetsmålen och för att skapa teman. Lärarna undervisade utifrån de globala hållbarhetsmålen, men genom att utforska vad som var specifikt med lärarens val och genom att fokusera på varför-frågan, utkristalliserades motiven bakom de olika didaktiska valen till olika typer av hållbarhetsundervisning. Lärare väljer innehåll (vad?), har motiv för innehållet (varför?) och utformar undervisningen (hur?), men genom att ytterligare söka samband framkom fem teman om lärares didaktiska val för undervisning om de globala hållbarhetsmålen.

- Differentierad undervisning om de globala hållbarhetsmålen.
- Träna på beslutsfattande för att kunna göra hållbara val.
- Förståelse för sina och andras livsvillkor och rättigheter.
- Förmågor för att kunna bidra till hållbar utveckling.
- Förståelse för att allt levande påverkas av våra hållbarhetsval.

I tabell 2 presenteras illustrativa exempel på kodningen av det empiriska materialet. Det första temat skiljer sig från de andra genom att det innehåller två typer av empiriska exempel, både fältanteckningar och citat. Detta syftar till att synliggöra variationen i didaktiska överväganden, där undervisningen framträder som situerad och anpassad efter elevers skilda förutsättningar och behov. De efterföljande temana bygger däremot på återkommande mönster i materialet och illustreras genom mer samlade exempel, vilket visar på en högre grad av konvergens i lärarnas didaktiska val.

Tabell 2

Kodscheman och teman

Koder utifrån lärarens didaktiska val	Exempel från empirin	Teman av undervisning för elever med IF
Olika innehåll inom klassen Olika innehåll mellan lärarna	Arbetar med temat vatten, gör experiment med vattnets former. Alla har sina egna kommunikationsstöd för samma innehåll i ett arbetsmaterial där de drar pilar mellan olika svarsalternativ. Robin – fältanteckning. De (de globala hållbarhetsmålen) finns ju där fast att vi inte sätter ord på dem för eleverna. Vi nämner de kanske inte för eleverna så som de andra (lärarna) gör men dom finns och genomsyrar verksamheten.” Lee	Differentierad undervisning om de globala hållbarhetsmålen

Sammankomster Möten Klassråd	→ ”Tanken är väl att vi ska träna på just hur man har ett möte lite grann och att alla ska vara delaktiga och brukar ju rösta om saker också... Det gör vi på klassrådet men det är väl demokratibiten så det hamnar vi väl också lite i, men samtidigt för framtiden och kunna säga vad man önskar och vad man vill... Det handlar väl om samhället också, att förstå att samhället funkar ju lite liknande, att man har möten... Jag tror det känns som att de tycker att det är ganska viktigt för dem att ha det här mötet för vi ska liksom bestämma och information förstås.” Robin.	→ Träna på beslutsfattande för att kunna göra hållbara val.
Allas lika värde Mänskliga rättigheter	→ ”Mänskliga rättighet till exempel så är det bra att känna till sina rättigheter, vad har jag rätt till och den biten. Sen kan jag känna att ja, vad ska man säga för att få deras förståelse för hur vi har jämfört med vissa länder som kanske har det tuffare med vatten till exempel. Här är det så självklart att vi har... Jag tänker kanske just för dem (eleverna) kanske det mest viktigt att veta vad man har för rättigheter och den biten. Sen kanske inte alla förstår det ändå även fast vi pratar om det... De har lika stor rätt som alla andra och vara en del av samhället och den biten, kanske stärks de i sina rättigheter.” Robin.	→ Förståelse för sina och andras livsvillkor och rättigheter.
Kommunikation Delaktighet	→ Ja, men förmedla känslor, behov, tankar också, säga ifrån när någonting är fel, stort som smått så att kommunikation, det är ju det, och att kunna röra sig i sociala sammanhang är ju det viktigaste... alla då ska kunna få vara delaktiga och att också dom eleverna som inte har behov av tecken som stöd, att de också lär sig att kunna kommunicera med sina kompisar, så att ja, det viktigaste. Kim.	→ Förmågor för att kunna bidra till hållbar utveckling.
Natur Djur Miljö Klimat	→ ”På en enklare nivå så handlar det om att förstå det här med skräp i naturen och det är enkelt att greppa, sen så pratar vi mycket om vatten då blir det ju förstås havet och miljöförstöring och den biten och vissa av dem (eleverna) greppar ju absolut, och för vissa är det för abstrakt... De vill förstås ha kunskaper om att man inte ska slänga för mycket mat och ja, sånt som man kommer	→ Förståelse för att allt levande påverkas av våra hållbarhetsval.

	i kontakt med det som man kan göra praktiskt och förstås få information om det större perspektivet med klimatförändringen. Robin	
--	--	--

Steg 3

I steg 3 ställdes resultaten från steg 2 mot kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki, 1997; 1998; 2000), vilket framhåller utbildningens övergripande och demokratiska uppdrag, att undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar förmågorna självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. Vidare är dessa förmågor avgörande för att kunna bidra till ett demokratiskt och humanistiskt samhälle. Analysen gjordes genom att identifiera samband inom och mellan de olika teman som konstruerades i steg 2 och kritisk-konstruktiv didaktik (Braun & Clarke, 2006: 2022). Därmed återkommer citat, eftersom de kan illustrera olika aspekter av undervisningen, till exempel genom att användas både i tematiseringen och i fördjupningar utifrån kritisk-konstruktiv didaktik. Kims citat nedan kan kopplas till solidaritet, att träna och utveckla solidaritet, en förståelse och ett ansvar för andra. ”Det är ju alla lika värde också och det är ju kanske viktigast för mina elever... Vi pratar ju hela tiden om att alla vi oavsett kön, etnicitet, funktionsvariationer och allt detta, liksom, så är vi alla lika mycket värda.” Slutligen samställdes de identifierade sambanden till beskrivningar utifrån de olika förmågorna (Braun & Clarke, 2006).

Etiska överväganden

Eftersom studien undersökte lärarens didaktiska val genom observationer i en undervisningsmiljö som kan vara känslig, där vissa elever riskerar att vara marginaliserade, bedömdes studien som känslig. Därtill spelades intervjuer in där känsliga personuppgifter (till exempel om hälsa) kunde förekomma. Därför skickades en etikprövning in till Etikprövningsmyndigheten. De inkom med ett yttrande om att studien inte utgjorde någon risk och att etikprövning inte behövde genomföras (Dnr. 2023-05287-01). Empiri samlades inte in från eller om elever, men eftersom de är en del av undervisningen och tar del av den, bedömdes det vara särskilt viktigt att vara varsam och genomtänkt under datainsamlingen. Etiska överväganden gjordes därför med omsorg och genom hela forskningsprocessen, exempelvis genom att anpassa informationsbrev med bildstöd och att vara uppmärksam på min egen placering eller påverkan i klassrummet. I genomförandet var Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed vägledande och informerat samtycke samlades in. Lärarna fick också information om frivillighet, konfidentialitet samt hantering av data och personuppgifter som de också fick ta ställning till (Europaparlamentet & Europeiska unionens råd, 2016; Vetenskapsrådet, 2024).

LÄRARES VAL I UNDERVISNING OM DE GLOBALA MÅLEN FÖR ELEVER MED IF

I detta resultatkapitel presenteras de teman som konstruerades under analysarbetet. Besvarande av forskningsfråga 1, hur speciallärare arbetar och beskriver sitt arbete med

de globala hållbarhetsmålen, sammanfattas under följande teman: *Differentierad undervisning om de globala hållbarhetsmålen, träna på beslutsfattande för att kunna göra hållbara val, Förståelse för sina och andras livsvillkor och rättigheter, Förmågor för att kunna bidra till hållbar utveckling, Förståelse för att allt levande påverkas av våra hållbarhetsval*. Därefter redovisas resultatet från den andra frågeställningen genom att sätta dessa teman i relation till elevernas möjligheter att utveckla självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. Detta görs under rubriken *Lärares undervisningsgärning utifrån kritisk-konstruktiv didaktik*.

Differentierad undervisning om de globala hållbarhetsmålen

Lärarna undervisade om de globala hållbarhetsmålen men hur de undervisade om detta skiljde sig däremot åt mellan lärarna, samt hur lärare valde att genomföra detta för enskilda elever inom klasserna. Kim undervisade exempelvis med ett globalt mål i veckan medan Robin kopplade undervisningsinnehållet till de globala hållbarhetsmålen och Lee byggde sin undervisning på målen, men hade inte dessa uttalade för eleverna. Samtidigt hade eleverna inom klasserna individuella kommunikationsstöd och arbetsuppgifter.

I år hann vi ju klart alla 17 mål. Gjorde vi inte förra året och inte heller innan, men så nu har vi till och med gått över på en ny serie som finns på UR play.... Då slår de ihop flera globala mål för att visa liksom, att det gör det väldigt tydligt att det är ju överallt... Det genomsyrar ju faktiskt nästan allt vi gör och det blir också väldigt tydligt för eleverna, alltså det flätas ihop. (Kim)

Robin utgick inte från de globala hållbarhetsmålen i planeringen av undervisningen utan från det centrala innehållet, men kopplade samman dem med de olika teman som de arbetade med. Robin uttryckte det på följande sätt: ”Jag väver in dom (de globala hållbarhetsmålen), när vi jobbar om tema vatten så pratar vi om vattenbrist och alltså att den kopplas till mål nummer 6 (Rent vatten och sanitet för alla)”. Lee däremot undervisade inte uttryckligen om de globala hållbarhetsmålen, men lät dem ändå genomsyra undervisningen: ”De (de globala hållbarhetsmålen) finns ju där fast att vi inte sätter ord på dem för eleverna. Vi nämner de kanske inte för eleverna så som de andra (lärarna) gör men dom finns och genomsyrar verksamheten”.

Vilken typ av undervisning som gavs gällande de globala hållbarhetsmålen berodde på elevens behov och förutsättningar för att ta till sig innehållet. Att Lee inte satte ord på de globala hållbarhetsmålen bygger på ett val angående hur mycket av målen som ska verbaliseras utifrån elevens abstraktionsförmåga. I Lees fall blev det mer praktiskt och i de andra klasserna mer teoretiskt, från att källsortera till att förstå samband mellan källsortering och natur samt miljö. Alla lärare ansåg att det är viktigt att arbeta med de globala målen och Robin beskrev det på följande sätt:

Det är viktigt för dom (eleverna) att förstå hur vi har det här, hur det är i andra delar av världen, vad vi alla måste bidra med för att vi ska faktiskt kunna fortsätta att leva som vi gör eller snarare, vi kan inte leva som vi gör. (Robin)

Förmågor för att kunna bidra till hållbar utveckling

Mål 4 (UN, 2015), God utbildning för alla: säkerställa inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet och främja ett livslångt lärande, fick större utrymme som undervisningsinnehåll eftersom den praktik som undersöktes också är en del av de

globala hållbarhetsmålen. Bland annat framhålls inom mål 4 att språket tillhör de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja hållbar utveckling. Vidare innefattar utbildning demokratiuppbyggnad och undervisning om mänskliga rättigheter, vilket ökar kunskaperna och får fler att engagera sig i samhällsutveckling. All undervisning om de globala hållbarhetsmålen i praktiken byggde på att eleven skulle utveckla förmågan att delta och kommunicera, vilket konstruerades till temat – förmågor för att kunna bidra till hållbar utveckling.

De (eleverna) har lika stor rätt som alla andra och vara en del av samhället och den biten... Det kanske även är för att kunna liksom mina rättigheter, som du kanske har kopplat till sina känslor. Också om man har känt sig felbehandlad eller någonting, då är det ju bra att kunna prata om känslor. (Robin)

Kim beskrev det på följande sätt om kommunikation och delaktighet:

Ja, men förmedla känslor, behov, tankar också, säga ifrån när någonting är fel, stort som smått så att kommunikation, det är ju det, och att kunna röra sig i sociala sammanhang är ju det viktigaste... alla då ska kunna få vara delaktiga och att också dom eleverna som inte har behov av tecken som stöd, att de också lär sig att kunna kommunicera med sina kompisar, så att ja, det viktigaste. (Robin)

En lärare använde sig av kommunikationskortor om de globala hållbarhetsmålen. Att bygga upp en kommunikation blir därmed en förutsättning för att ens kunna närma sig arbetet med globala mål. Kim förklarade detta så här: ”Det är väl det som är meningen att undervisningen ska leda fram till att eleverna ska vara delaktiga i samhället, alltså så självständiga som möjligt att kunna delta på så många ställen som möjligt i samhället”.

Träna på beslutsfattande för att kunna göra hållbara val

Lärarna arbetade med klassråd och olika möten där eleverna fick rösta om olika saker, önska olika saker och höra andras åsikter och önskningsar. Vad som var gemensamt för koderna *sammankomster*, *möten* och *klassråd* var att eleverna skulle träna på att delta i ett demokratiskt beslutsfattande.

För Lee handlade beslutsfattandet nödvändigtvis inte om att bestämma saker tillsammans, utan snarare om att träna på att vara tillsammans i grupp, vilket var nytt för många i elevgruppen. Robin riktade sig i stället mot beslutsfattande och hållbara val genom att återkommande under klassrådet ha med en punkt om värdegrund, där eleverna fick träna på att sätta ord på handlingar som var goda mot medmänniskor eller natur. Ibland sa eleverna något självmant, ibland kunde läraren påminna eleverna om något gott som gjorts. Exempelvis kunde läraren säga saker i stil med, ”kommer du ihåg när du hämtade en bricka åt honom, det var värdegrund, eller kommer du ihåg när vi plockade upp det där skräpet, det var bra för miljön.”

Kim beskrev också att det handlade om att kunna påverka:

Det handlar ju också om delaktighet, eleverna ska kunna få vara med och påverka deras skolgång... De förstår att vi kan faktiskt påverka, det är viktigt det vi säger liksom så att det är väl det att man ska få in och lära sig det här med elevers delaktighet. (Kim)

Robin beskrev motivet med klassråd på följande sätt:

Tanken är väl att vi ska träna på just hur man har ett möte lite grann och att alla ska vara delaktiga och brukar ju rösta om saker också... Det gör vi på klassrådet men det är väl demokratibiten så det hamnar vi väl också lite i, men samtidigt för framtiden och kunna säga vad man önskar och vad man vill... Det handlar väl om samhället också, att förstå att samhället funkade ju lite liknande, att man har möten... Jag tror det känns som att de tycker att det är ganska viktigt för dem att ha det här mötet för vi ska liksom bestämma och information förstås. (Robin)

Förståelse för sina och andras livsvillkor och rättigheter

Under intervjuerna framträdde de mänskliga rättigheterna som viktiga för undervisningspraktiken. De mänskliga rättigheterna beskrevs i intervjuerna som centrala för hållbarhetsundervisningen, men när det nämndes i klassrumssammanhang talades det i stället om att alla lika värde även om innehållet var detsamma.

Mänskliga rättighet till exempel så är det bra att känna till sina rättigheter, vad har jag rätt till och den biten. Sen kan jag känna att ja, vad ska man säga för att få deras förståelse för hur vi har jämfört med vissa länder som kanske har det tuffare med vatten till exempel. Här är det så självklart att vi har... Jag tänker kanske just för dem (eleverna) kanske det mest viktigt att veta vad man har för rättigheter och den biten. Sen kanske inte alla förstår det ändå även fast vi pratar om det... De har lika stor rätt som alla andra och vara en del av samhället och den biten, kanske stärks de i sina rättigheter. (Robin)

Kim beskrev arbetet med mänskliga rättigheter på följande sätt:

Det är ju alla lika värde också och det är ju kanske viktigast för mina elever... Vi pratar ju hela tiden om att alla vi oavsett kön, etnicitet, funktionsvariationer och allt detta liksom, så är vi alla lika mycket värda. (Kim)

Även Robin beskrev att rättigheterna kommer in i undervisningen på följande vis: ”Vi hade tema sex och relation och då kommer vi in mycket på sådana saker, också rättigheter och samtycke och den biten är ju viktigt för dem att känna till”.

Förståelse för att allt levande påverkas av våra hållbarhetsval

Alla lärarna undervisade i ämnesområdet natur och miljö. Under observationen hade exempelvis Kim undervisning som uttalat kopplades till de globala målen – rent vatten och sanitet, hållbar energi för alla, hav och marina resurser. De tittade på olika filmer och diskuterade vattenkraft, hållbar transport, hållbart fiske, energikällor och kopplade undervisningsinnehållet till en global kontext, exempelvis kunskaper om att återvinna för att spara på jordens resurser. Dessa teoretiska inslag var vanligast i Kims klass. Alla elever hade sina egna kommunikationsstöd, och efter filmerna ställde läraren frågor som eleverna kunde diskutera och svara på utifrån sina förutsättningar. Vissa pekade på bildstödet och vissa svarade verbalt. Natur och miljö kunde också utformas som mer praktiska uppgifter, till exempel att samla in pant på skolan eller sortera skräp. Detta kunde göras på flera sätt, till exempel att kasta skräpet tillsammans eller att ha olika kärl som var färgkodade och hade bild- och teckenstöd. Detta för att eleverna skulle lära sig viktiga begrepp genom konkretiseringar och kunna sortera mer självständigt.

Robins undervisning var inte lika teoretisk som Kims, men de arbetade också med temat vatten under samma period som kopplades till de globala målen. De kollade också på nyhetsklipp om supertyfoner, översvämningar och klimat. Mer praktiskt källsorterade de i skolans café och gick med olika material till sopstationen.

På en enklare nivå så handlar det om att förstå det här med skräp i naturen och det är enkelt att greppa, sen så pratar vi mycket om vatten då blir det ju förstås havet och miljöförstöring och den biten och vissa av dem (eleverna) greppar ju absolut, och för vissa är det för abstrakt... De vill förstås ha kunskaper om att man inte ska slänga för mycket mat och ja, sånt som man kommer i kontakt med det som man kan göra praktiskt och förstås få information om det större perspektivet med klimatförändringen. (Robin)

Lee undervisade om natur och miljö och om de globala sambanden, men betonade samtidigt att de globala målen är för teoretiska och abstrakta och därför fokuserade hen mer på praktiska uppgifter:

Det är också viktigt att vi håller på... Vi källsorterar ju här och vi pratar en del om det... man äter inte mer mat än vad man orkar men det är också svåra mål ibland för dem att greppa, ja det är ju väldigt abstrakt hur mycket det här påverkar miljön för det är ingenting som de ser direkt om man slänger mjölkpaketet i vanliga sopnedkastet så ser dom ju ingen konsekvens utav det där och då men det jobbar vi ju med mycket, miljön, att vi ska vara rädda om planeten, vi har bara en, men som sagt svåra begrepp för dem. (Lee)

Lärarnas undervisningsgärning utifrån kritisk-konstruktiv didaktik

Under denna rubrik presenteras på vilket sätt lärarnas undervisning om de globala hållbarhetsmålen och de didaktiska valen kring dessa, relaterar till utbildning som ett demokratiskt projekt. Detta har gjorts utifrån en ansats av kritisk-konstruktiv didaktik. Mer precist relateras det tidigare resultatet till lärarnas uppfattningar om elevernas möjlighet att utveckla självbestämmande, medbestämmande och solidaritet (Klafki, 1997; 1998; 2000). Självbestämmande (hur elever med IF får möjlighet att träna och utveckla självbestämmande för att i framtiden kunna fatta ansvarsfulla beslut) framträder i undervisningen när lärare prioriterar och påtalar vikten av exempelvis kommunikation, att uttrycka känslor och att känna till sina rättigheter. Lärarna menar att eleven behöver kunna förmedla känslor, behov och tankar, säga ifrån om något känns fel för att utöva och utveckla självbestämmande. Det beskrivs samtidigt som en förutsättning för delaktighet på längre sikt. Kim framhåller att: ”Det är väl det som är meningen, att undervisningen ska leda fram till att eleverna ska vara delaktiga i samhället alltså så självständigt som möjligt att kunna delta på så många ställen som möjligt i samhället. (Kim)

Kommunikation var ett återkommande motiv för undervisningsinnehållet, och som lärare hanterade och talade om i termer av att förse eleverna med verktyg för att utveckla självbestämmande. Exempelvis plockade Kim fram individuella kommunikationskort om de globala hållbarhetsmålen, något som blev helt avgörande för att eleverna skulle få en möjlighet att kommunicera om målen.

Medbestämmande som förmåga framträdde i lärarnas undervisning och erfarenheter i termer av om och hur eleverna får träna på att ta beslut i gruppen eller klassen. Detta

skedde framför allt under klassrådet. Klassrådet blev därför ett forum för att i framtiden förhoppningsvis kunna delta i sociala sammanhang och på sina egna villkor utöva medbestämmande:

Ja, men förmedla känslor, behov, tankar också, säga ifrån när någonting är fel, stort som smått så att kommunikation, det är ju det, och att kunna röra sig i sociala sammanhang är ju det viktigaste... alla då ska kunna få vara delaktiga och att också dom eleverna som inte har behov av tecken som stöd, att de också lär sig att kunna kommunicera med sina kompisar, så att ja, det viktigaste. (Kim)

Medbestämmandet handlade mycket om att bidra till den sociala utvecklingen och gemenskapen, men eleverna förbereds också för att ta beslut och rösta, vilket exempelvis kan kopplas till den politiska delaktigheten. I ett första steg kunde det innefatta att få träna på att önska saker i grupp.

På klassrådet till exempel som vi har en gång i veckan då har vi en. Där de får önska någonting – någonting de vill göra och det kan ju vara och det är också jättesvårt för flera (eleverna) när de kommer till oss, liksom vad är det ni menar, men de som har gått här ett tag de har ju liksom förstått det där. (Kim)

Robin påpekade flera aspekter av medbestämmande och framför allt ett förberedande av medbestämmande:

Tanken är väl att vi ska träna på just hur man har ett möte lite grann och att alla ska vara delaktiga och brukar ju rösta om saker också... Det gör vi på klassrådet men det är väl demokratibiten så det hamnar vi väl också lite i, men samtidigt för framtiden och kunna säga vad man önskar och vad man vill... Det handlar väl om samhället också, att förstå att samhället funkade ju lite liknande, att man har möten... Jag tror det känns som att de tycker att det är ganska viktigt för dem att ha det här mötet för vi ska liksom bestämma och information förstås. (Robin)

Solidaritet förekom på flera sätt inom de teman som konstruerades om globala mål som undervisningsinnehåll. I lärarnas undervisningspraktik angavs ofta motiven att eleverna skulle bli delaktiga, exempelvis genom att utveckla kamratrelationer, bry sig om varandra och ha ett utbyte med andra elever. Därutöver fokuserade lärarna på att eleverna, förutom att ha förmågan till solidaritet med sina nära, också skulle ha förmågan till solidaritet för både andra människor och för natur och miljö.

Det är ju alla lika värde också och det är ju kanske viktigast för mina elever... Vi pratar ju hela tiden om att alla vi oavsett kön, etnicitet, funktionsvariationer och allt detta liksom, så är vi alla lika mycket värda. (Kim)

För att stimulera och ge möjlighet att utveckla denna förmåga till solidaritet fick eleverna exempelvis ta del av klipp om naturkatastrofer och krig kopplat till de globala målen som undervisningsinnehåll. Lärarna undervisade både explicit om de globala målen som ett innehåll och lät de globala målen genomsyra undervisningen som strategi. Detta citat visar att undervisningsinnehållet fokuserar på globala sammanhang.

Det är viktigt för dom (eleverna) att förstå hur vi har det här, hur det är i andra delar av världen, vad vi alla måste bidra med för att vi ska faktiskt kunna fortsätta att leva som vi gör eller snarare, vi kan inte leva som vi gör. (Robin)

De tre förmågorna gavs ofta möjlighet att utvecklas under ett och samma undervisningstillfälle. Ett exempel på detta är att under klassråd fick eleverna med sina förutsättningar kommunicera om sina känslor och åsikter (självbestämmande), delta i att bestämma aktiviteter med sina klasskamrater (medbestämmande) och diskutera uttryck för värdegrund (solidaritet). Under analysarbetet framträdde en tydlig progression vad gäller komplexitet för dessa förmågor i den anpassade gymnasieskolan. Lärarna visade och beskrev hur de först gav eleverna möjlighet att utveckla grundläggande förmågor, som att kommunicera, uttrycka sig och visa känslor. Därefter arbetade de vidare mot mer avancerade förmågor, såsom att ha kontroll över sitt eget liv, delta i sociala sammanhang och fatta beslut tillsammans med andra. Ett övergripande mål med detta arbete var att eleverna på sikt skulle kunna förstå globala samband, visa solidaritet och bidra till en hållbar utveckling ur ett globalt perspektiv.

UNDERVISNING OM DE GLOBALA HÅLLBARHETSMÅLEN FÖR ELEVER MED IF

Föreliggande studie har haft som syfte att bidra med kunskap om lärares didaktiska val för undervisning om de globala hållbarhetsmålen för elever med IF. I den följande texten diskuteras de viktigaste resultaten, teorival och hur metodvalen påverkar resultaten, samt vilka implikationer detta kan ha för undervisningspraktiken och forskningen. Mot bakgrund av studiens upplägg bör vissa begränsningar beaktas. Exempelvis medför urvalet av lärare att slutsatserna inte är generaliserbara till en viss population. Syftet har dock inte varit populationsgeneralisering utan ambitionen har varit att bidra med fördjupade kunskaper och förståelse som kan vara relevanta och överförbara till andra liknande undervisningssammanhang (Drisko, 2024). Som sagts saknas forskning om hållbarhetsundervisning som undervisningsinnehåll för elever med IF, vilket har efterfrågats i tidigare forskning (Almuaqel, 2024; Wåger & Bagger, 2024; 2026). När de globala hållbarhetsmålen väl behandlas, diskuteras det ofta på en abstrakt nivå, till exempel på policynivå (Bornman, 2023; Oo, 2025). Genom att belysa deltagarnas erfarenheter och de specifika undervisningssituationerna kan denna studie bidra med kunskap som kan användas för att analysera och reflektera över undervisningens innehåll för elever med IF.

Denna studie bidrar genom sitt kunskapsbidrag om de globala hållbarhetsmålen som undervisningsinnehåll för elever med IF. Sammanfattningsvis arbetade alla lärare med de globala hållbarhetsmålen och eleverna fick genom detta chansen att utveckla förmågorna självbestämmande, medbestämmande och solidaritet (Klafki, 1997; 1998; 2000). Genom detta finns en möjlighet att i framtiden ta ansvar för och bidra till en hållbar värld. Resultatet kompletterar tidigare forskning om undervisning för elever med IF som främst fokuserat på individens kunskapsutveckling (Shurr & Bouck, 2013; Moljord, 2019; Wåger & Bagger, 2024), genom att vidga innehållsfrågan till individen i världen och för hållbar utveckling (Öhman, 2014).

Som tidigare nämnt arbetade samtliga lärare med de globala målen som undervisningsinnehåll, men hur innehållet omsattes till undervisning skiljde sig åt mellan lärarna. Detta visar på den frihet som lärarna har att tolka innehåll i relation till sin egen elevgrupp (Klafki, 1995; Willbergh, 2021). Lärarna differentierade undervisningen, framför allt utifrån elevernas förutsättningar och behov, samt för att kunna relatera innehållet

till en större kontext av hållbar utveckling och till utbildningens demokratiska uppdrag (Klafki 1997; 2000; 2021; UN, 2015; Öhman, 2014). Lärarnas fokus på de globala hållbarhetsmålen innebär visserligen en normativ ingång, men när det gäller de didaktiska valen av undervisningsinnehåll ställde sig lärarna i en mer pluralistisk och pragmatisk tradition (Tryggvason, m.fl., 2023; Öhman & Östman, 2019). Detta krävs för att undervisningsinnehållet ska kunna sättas i förhållande till elevernas förmågor att möta innehållet och är i linje med Klafkis (1995) förståelse av hur undervisning bör planeras och genomföras.

Studien indikerar att de globala hållbarhetsmålen som undervisningsinnehåll främst relateras till mål 4 (God utbildning för alla) av lärarna. Detta mål präglar undervisningspraktiken genom att kommunikation, delaktighet, demokratiskt beslutsfattande och mänskliga rättigheter genomgående är både ett innehåll och ett mål. När det gäller de tre dimensionerna av hållbar utveckling förekommer den miljömässiga hållbarheten i undervisningspraktiken ofta som faktabaserad och praktisk. Den största tyngden låg inom den sociala hållbarhetsdimensionen, vilket kan bero på att personer med IF har visat sig ha begränsade möjligheter till framtida utbildning, anställning, sociala aktiviteter och politisk representation i jämförelse med personer utan funktionsnedsättning (Karhina m.fl., 2022). Detta syns exempelvis genom att Lee prioriterade att elever som tidigare varit isolerade skulle få möjlighet att bli delaktiga. Att arbeta med abstrakta resonemang var därför sekundärt i förhållande till detta.

Att verka för inkludering och motverka exkludering är något som Barnkonventionen (2018), Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008) och Salamanca-deklarationen (2006) pekar på. Målet är att alla människor ska vara inkluderade i samhället och betraktas som lika värdefulla. Dessa internationella konventioner om mänskliga rättigheter har präglat specialpedagogisk praktik och forskning, vilket förmodligen har lett till ett tydligt fokus på social hållbarhet. Detta utesluter inte ett systematiskt arbete med den miljömässiga dimensionen av hållbarhet, men kan förklara varför tyngdpunkten i undervisningspraktiken ligger som den gör.

Även om undervisningsinnehåll som siktar mot social och miljömässig hållbarhet förekommer, visar det samtidigt att mer komplexa och pluralistiska perspektiv saknas, såsom intressekonflikter samt politiska och ekonomiska aspekter gällande miljöfrågor (Öhman, 2004; 2009; Öhman & Östman, 2019). Detta kan höra samman med studiens metodval och urval, men en troligare förklaring är att lärarna ofta återkommer till vikten av att anpassa undervisningen till elevernas funktionalitet. För att förstå hur exempelvis intressekonflikter, ekonomi och politik påverkar hållbar utveckling krävs en utvecklad förmåga till abstrakt tänkande, något som personer med IF generellt har svårt med (APA, 2013). Mer forskning om hållbarhetsundervisning för elever med IF behövs för att säkerställa att även dessa elever ges likvärdiga möjligheter att utveckla förståelse för globala hållbarhetsfrågor.

Resultatet indikerar att elever erbjuds möjlighet att utveckla förmågor som anses vara grundläggande för utbildningen och som kan vara en del i det demokratiska uppdraget: självbestämmande, medbestämmande och solidaritet (Klafki, 1997; 1998; 2000). Detta visar att undervisningen kan bidra till att elever med IF får möjlighet att vara en del av

den hållbara omställningen (Klafki, 1998; UN, 2015; Öhman, 2014; Öhman & Östman, 2019). Detta introducerar nya perspektiv till forskningen om elever med IF och ger en ny bild av lärarnas undervisning. Nämligen att lärare för elever i anpassade gymnasieskolor både kan och verkligen förstår sina elever som aktiva subjekt och samhälls- och världsmedborgare, vilka kan ges möjlighet att ta ansvar för andra människor, samt natur och miljö.

Sammanfattningsvis har den didaktiska ansatsen erbjudit kompletterande perspektiv på undervisning för elever med IF, samtidigt som det didaktiska forskningsfältet genom denna studie har vidgats till en elevgrupp som i denna tanketradition inte förekommer särskilt ofta (Wåger & Bagger, 2024; 2026). Det är dessutom inte minst betydelsefullt ur ett rättighetsperspektiv på utbildning (Barnkonventionen, 2018; Konvention för personer med funktionsnedsättning, 2008; Salamancadeklarationen, 2006). Resultaten i denna studie kan användas för att diskutera, utveckla och analysera didaktiska aspekter av undervisning i de anpassade skolformerna, men också för att vidareutveckla förutsättningarna för att ge elever med IF möjlighet att bli aktiva subjekt i den hållbara omställningen. För att särskilt marginaliserade grupper i samhället ska kunna vara delaktiga i en hållbar omställning och för att vi ska kunna sägas ha demokratiska samhällen (UN, 2015; Klafki, 1997; 2000; 2021) behöver även elever med IF ingå i frågor som rör hållbar utveckling. Forskningen har fortsatt ett viktigt uppdrag att addera perspektiv från lärare och även elever inom den anpassade skolan, då detta kan förstås som grundläggande för att vi ska kunna arbeta med och nå de globala målen.

ERKÄNNANDEN

Ingen potentiell intressekonflikt rapporterades av författarna.

REFERENSER

- Almuaqel, Ibraheem. (2024). Special Needs, Special Efforts: Learners With Intellectual Disabilities and Sustainable Development Goals (SDGs). *IEEE Transactions on Engineering Management*, 71, 13469-13486,. doi: 10.1109/TEM.2022.3189318.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Browder, Diana., Spooner, Fred., Ahlgrim-Delzell, Lynn., Flowers, Claudia., Algozzine, Bob., & Karvonen, Meagan. (2003). A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. *Research and*

- Practice for Persons with Severe Disabilities, 28(4), 165-181.
<https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.165>
- Bryman, Alan. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.) Malmö: Liber.
- Bornman, Juan. (2023). Communication, Disability, and Human Rights: Exploring the Role of the Sustainable Development Goals. In: Lüdtke, U.M., Kija, E., Karia, M.K. (eds) *Handbook of Speech-Language Therapy in Sub-Saharan Africa*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-04504-2_27
- Carnemolla, Phillippa., Robinson, Sally., Lay, Kiri. (2021). Towards inclusive cities and social sustainability: A scoping review of initiatives to support the inclusion of people with intellectual disability in civic and social activities. *City, Culture and Society*, 25, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.ccs.2021.100398>
- Drisko, James. (2024). Transferability and generalization in qualitative research. *Research on social work practice*, 35(1), 102-110. <https://doi.org/10.1177/10497315241256560>
- Europaparlamentet & Europeiska unionens råd. (2016). Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behand-ling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och om upphävande av direktiv 95/46/EG (allmän dataskyddsförordning. EUT L 119, 4.5.2016, s. 1-88.
- FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23). Socialdepartementet.
<https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. (SFS 2011:326). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326/
- Karhina, Kateryna., Ineland, Jens., & Vikström, Lotta. (2022). Stakeholder views on young adults with intellectual disabilities as a workforce: A qualitative study on students' performance in upper secondary education and their employment potential. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(4), 1057-1074.
<https://doi.org/10.1177/17446295211026475>
- Klafki, Wolfgang. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1): 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Klafki, Wolfgang. (1997). *Kritisk-konstruktiv didaktik*. K. I. Uljens, M. (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang. (1998). Characteristics of cirtical-constuctive Didaktik. K. I. Gudem, B., & Hopmann, S. (red). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (s. 308-330). Peter Lang.
- Klafki, Wolfgang. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. K. I. Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (s. 85-107). New York & London: Routledge,
- Klafki, Wolfgang. (2021). *Dannelseteori og didaktik: Nye studier* (5 uppl). Aarhus: Klim.
- Læssøe, Jeppe., & Öhman, Johan. (2010). *Learning as democratic action and communication: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education*.

- Environmental Education Research, 16(1), 1–7.
<https://doi.org/10.1080/1350462090350400>
- Lindberg, Lars. (2016). Forskningen som haltar. Svensk forskning om funktionshinder [Report about Swedish disability research]. Hörselskadades Riksförbund. Available at: https://hrf.se/app/uploads/2016/06/Lars_rapport_HRF_rapport_0520_2.pdf
- Moljord, Gøril. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646–659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Oo, Zun Wai., Adams, Donnie., Pov, Sokunrith., & Nguyen, Ngan. (2025). Shaping leadership and inclusive education: Insights from Cambodia, Myanmar, and Vietnam. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(6), 824–836. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2504444>
- Patton, Michael Quinn. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Regeringskansliet. (2025). Agenda 2030 för hållbar utveckling. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/>
- Rendoth, Tess., & Duncan, Jill., & Foggett, Judith. (2022). Inclusive Curricula for Students with Severe Intellectual Disabilities or Profound and Multiple Learning Difficulties: A Scoping Review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 76–88. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12544>
- Sajewicz-Radtke Urzula., Jurek Pawel., Olech Michal., Łada-Maśko Ariadna., Jankowska, Anna., Radtke, Bartosz. (2022). Heterogeneity of Cognitive Profiles in Children and Adolescents with Mild Intellectual Disability (MID). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12):7230. doi: 10.3390/ijerph19127230.
- Shurr, Jordan., & Bouck, Emily. (2013). Research on Curriculum for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability: A Systematic Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 48(1): 76–87. [Web of Science ®]
- Skolverket. (2025) Läroplan (Lgyan25) för anpassade gymnasieskolan. <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-anpassade-gymnasieskolan/laroplan-gysar13-for-anpassade-gymnasieskolan>
- Svenska Unescorådet (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.
- Tryggvason, Ásgeir., Öhman, Johan., & Van Poeck, Katrien. (2023). Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. *Environmental Education Research*, 29(10), 1460–1485. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229076>
- United Nations (UN). (2015). Sustainability development goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- UNICEF Sverige. (2018). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. <https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.5639980c162791bbfe697882/1555332112063/Go-d-forskningssed_VR_2017.pdf

- Willbergh, Ilmi. (2021). Bildung-Centered General Didactics. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1554>
- Wilder, Jenny., & Klang, Nina. (2023). Inkluderande utbildning för elever som har intellektuell funktionsnedsättning. I K. Bengtsson, K., & Olsson, Å (red.), *I väntan på inkludering. Vänbok till Kerstin Göransson* (s. 85-94). Karlstad University Studies. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1760402/FULLTEXT01.pdf#page=87>
- Wäger, Jonny., & Bagger, Anette. (2024). Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323250>
- Wäger, Jonny. (2026). Didaktiska perspektiv på undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning: Undervisningens innehåll och motiv (Doktorsavhandling, Örebro universitet). Örebro universitet.
- Öhman, Johan. (2004). Moral perspectives in selective traditions of environmental education - conditions for environmental moral meaning-making and students' constitution as democratic citizens. I P. Wickenberg et al. (red.), *Learning to change our world? Swedish research on education & sustainable development* (s. 21–32). Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, Johan. (2009). Att utbilda för hållbar utveckling: Ett pluralistiskt perspektiv. I M. Demetriades & C. Karlström (red). *Nycklar till framtiden: Lärande för hållbar utveckling*. (s. 9-19).
- Öhman, Johan. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33-52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>
- Öhman, Johan. & Östman, Leif. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching – Ethical and political challenges* (s. 70–83). Routledge.

ENGLISH SUMMARY

GLOBAL GOALS IN EDUCATION FOR PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (ID)

The Sustainable Development Goals (SDGs) form an international agenda for sustainable development and are meant to be integrated into all educational levels, including for students with intellectual disabilities (ID). However, how these goals are applied in teaching for students with ID remains largely unknown. There is limited knowledge about how teachers ensure that students with ID gain opportunities to contribute to sustainable development, promote equality, and foster a sustainable world. This study examines how teachers describe and implement the SDGs in teaching practices for students with ID. Using didactic theory as a foundation, the analysis centers on teachers' didactic choices and how students with ID encounter the global goals in their teaching. The study uses qualitative in-depth interviews and classroom observations of three teachers over one week each within the same school unit. Findings show that the SDGs play a central role in teaching practices for students with ID. Students participate in learning that supports self-determination, co-determination, and solidarity. The study

concludes that such educational approaches can provide students with the conditions to contribute to sustainable development, but this requires active integration of the global goals by teachers and schools.

Keywords

critical-constructive didactics; didactics; global goals; intellectual disability; sustainable development

FÖRFATTARENS KONTAKTUPPGIFTER

Jonny Wåger, PhD, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro Universitet, jonny.wager@kau.se, orcid: 0000-0002-6608-8071