

Best practice

Högskoleutbildning med transformativt lärande för utveckling av Sustainability Change Agents

*Ingela Furenbäck¹, Helena Axelsson¹, Elin Ekelund¹,
Ulf Ericsson¹, Karin Alm², Ahmed Alamoudi³,
Ella Parker³ & Tina Tillman³
Högskolan Kristianstad, ¹Avdelningen för arbetsliv;
²Avdelningen för ekonomi; ³Studenter inom Personal-
och Arbetslivsprogrammet*

Inledning

Högre utbildning har en betydande roll för Agenda 2030 (Unesco, 2023). Högskolelagen (1992:1434) införde 2006 bestämmelser om att högre utbildning ska främja hållbar utveckling och 2017 konstaterade Universitetskanslersämbetet (UKÄ) att de flesta lärosäten hade integrerat hållbar utveckling i utbildningarna (UKÄ, 2017:12). Högskolan Kristianstad (HKR) är sedan 2016 ansluten till FN-baserade UN Global Compact (UNGC), UN Principles of Responsible Management Education (PRME) och svenska högskolesektorns Klimatramverk. HKR har därmed förbundit sig att dess utbildningar ska inkorporera hållbar utveckling och bidra till hållbarhetsmålen inom Agenda 2030. I HKR:s strategi och plan för hållbarhets- och miljöarbete fastslås att studenter inte bara ska få kännedom om hållbarhetsmålen och dess utmaningar utan även att de ska bidra till lösningar om hållbar utveckling (HKR, 2021). Med utgångspunkt i detta har vi, inom Personal- och Arbetslivsprogrammet (PA-programmet), bedrivit ett kvalitetsprojekt för utveckling av transformativt lärande som syftar till att främja studenters förmågor som är centrala för hållbar utveckling.

Det krävs något mer, något annat ...

Samtidigt som vissa framsteg har gjorts med att nå Agenda 2030 har katastrofer som pandemi, krig och konflikter lett till bakslag och tillbakagång gällande genomförandet inom flera områden. I Sverige är flera områden eftersatta, såsom miljö, ekonomisk och social jämlikhet, förekomsten av våld och kränkningar samt mobbing bland unga (Regeringskansliet, 2022). Ansträngningarna som görs för att nå Agenda 2030 är inte tillräckliga, det krävs nya strukturer för styrning och processer samt att människor prioriterar bättre och fattar hållbara beslut (Regeringen, 2022).

Högskolor och universitet bidrar genom forskning, innovation och utbildning. Högskoleundervisningen om Sustainable Development Goals (SDG) har framför allt innefattat faktakunskap samt tekniska och ekonomiska lösningar (Pöllänen et al., 2023). För att människor ska kunna hantera komplexiteten, prioritera annorlunda och fatta hållbara beslut krävs också personlig utveckling, som emotionell intelligens, självmedvetenhet, social medvetenhet, självreglering och empati (se t.ex. Brundiars et al., 2021; Buhr et al., 2023; Jaakkola et al., 2022; Wamsler & Restoy, 2020). Högskoleutbildning behöver främja studentens personliga utveckling och stärka deras övertygelse om hållbarhet. Exempelvis skulle studenter kunna utvecklas till så kallade Sustainability Change Agents (SCAs) (Buhr et al., 2023) som bidrar till hållbarhetsinnovationer i organisationer, samhället och världen (Brundiars et al., 2021; Demssie et al., 2019; Hesselbarth & Schaltegger, 2013).

Utbildning som främjar studentens förmågor

Oavsett ämnesområde ska en kandidatutbildning innehålla mål om generiska förmågor, det vill säga förmågor som förvärvas i ett sammanhang och som kan omsättas och användas i andra sammanhang (Chalmers & Partridge 2013). Exempelvis ska en kandidatutbildning innehålla moment som att söka, samla, värdera och kritiskt tolka relevant information i en problemställning samt kritiskt diskutera företeelser, frågeställningar och situationer (SFS 1993:100).

Undervisning som syftar till att främja förmågor för hållbarhet har framför allt skett genom katederundervisning (Pöllänen et al., 2023; Cooper & Gibson, 2022; Brundiens et al., 2021; Demssie, et al., 2019). Denna traditionella undervisningsform är inte anpassad eller lämplig för att främja förmågor, utan det krävs nya djärva initiativ och koncept (Chan et al., 2017).

Nya undervisningsformer, som har fokus på studentens inre utveckling och förmågor, har provats inom olika lärosäten (Pöllänen et al., 2023; Cooper & Gibson, 2022; Brundiens et al., 2021; Demssie et al., 2019). Katederundervisning har transformerats till studentaktiv undervisning. I det transformativa lärandet är studenten aktivt engagerad i lärandet (Griswold, 2016; Sterling, 2011) och det övergripande målet är att studenten ska utvecklas till SCA (Sterling, 2011). Hållbarhetsfrågor sätts i komplexa sammanhang och fokus är på social och kollektiv förändring. Studenten tränar på att anta kritiskt ifrågasättande förhållningsätt och att aktivt reflektera och ifrågasätta sig själv, sina föreställningar och sina praktiska handlingar i vardagen (Sterling, 2011). Denna undervisningsform innebär att förändra studentens sätt att vara (Griswold, 2016; VanWynsberghe & Herman, 2015) och att se sig själv och omvärlden med nya ögon (Sterling, 2011).

En högskoleutbildning för transformativt lärande

PA-programmet är en kandidatutbildning (180 hp). Huvudämnet är personal- och arbetslivsvetenskap med bas inom samhälls- och beteendevetenskap. 2022–2023 genomfördes på programmet ett kvalitetsprojekt med det övergripande syftet att studenter skulle utvecklas till SCA genom transformativt lärande. Det primära målet var att PA-programmet skulle innehålla pedagogiska moment som främjar studenters förmågor som är centrala för hållbar utveckling. Projektet innebar att genomföra en kartläggning av PA-programmet, om vilka moment som redan fanns som syftade till att utveckla förmågor och vilka förmågor som de främjade. Det innebar också att undersöka vad som främjade och hindrade utveckling av förmågor.

Våra frågeställningar är:

1. I vilka kurser och hur ofta förekommer moment som syftar till att utveckla förmågor som är centrala för hållbar utveckling inom PA-programmet?
2. Vilka förmågor syftar dessa moment till att utveckla?
3. Hur fungerar och upplevs undervisning som syftar till att främja sådana förmågor?
4. Vilka lärdomar tar vi med oss till undervisning om förmågor som är centrala för hållbar utveckling?

Inner Development Goals

Ett team med internationella forskare har genom konsultation med över tusen personer utvecklat Inner Development Goals (IDG), ett ramverk med förmågor som är centrala för SDG. Teamet har också utvecklat ett så kallat toolkit, det vill säga en sammanställning av evidensbaserade metoder som främjar förmågorna. IDG:s ramverk innefattar 23 förmågor inom fem kategorier (IDG, u.å.):

1. *Vara*: relationen till sig själv
2. *Tänka*: kognitiva förmågor
3. *Relatera*: att bry sig om andra och omvärlden
4. *Samarbeta*: sociala förmågor
5. *Agera*: att driva förändring

Förmågorna kan relateras till flera nivåer såsom individ, grupp-, organisations- och samhällsnivå. Undervisning om hållbarhet bör innebära att fokus flyttas mellan olika nivåer, vilket Miller (2016) påvisar genom sin agency/strukturdiagnostik teori som innefattar just antagande om vikten av att i undervisningen relatera hållbarhetsfrågor till olika nivåer. IDG:s ramverk var utgångspunkten för PA-programmets kvalitetsprojekt.

Metod

Projektets design var deltagarbaserad aktionsforsknings (PAR) (Reason & Bradbury, 2008) vilket innebär att arbeta forskningsbaserat och gemensamt med studenter. Projektgruppen bestod av åtta personer, fem

lärare, varav en är programområdesansvarig, och tre studenter. Urvalet av studenter gjordes genom en förfrågan till studentgruppen där intresserade fick skicka in en ansökan. Projektgruppen fungerade som en forskningscirkel (eng. Collaborative Inquiry (CI)), vilket är en form av PAR men vid CI anges även metod för hur material genereras (Bray, 2000). Material genereras genom dialog om deltagarnas erfarenheter, i vårt projekt om undervisning av förmågor, från både student- och lärarperspektiv. Dialogen innebar att perspektiv från student, lärare och programområdesansvarig möttes och utmanade varandra varpå synteser från de olika perspektiven kunde utvecklas. Materialet från forskningscirkeln fungerade som underlag för utveckling av projektet i praktiken.

Forskningscirkeln träffades vid sju tillfällen cirka två timmar per gång. Dialogens fokus var deltagarnas erfarenheter av undervisning om att främja förmågor. Tidigare forskning fungerade som inspiration till dialogen och relaterades till deltagarnas erfarenheter. En litteratursökning genomfördes och utifrån den valdes relevant forskning som diskuterades.

Kartläggningen av PA-programmet innebar att kursansvariga svarade skriftligt på frågor om det fanns moment i kursen som syftade till att främja förmågor inom IDG-ramverket, samt om förmågorna examinerades. Vi valde att de enbart skulle ange förmågor på kategorinivå, inte den specifika förmågan. Vi ansåg det osannolikt att finna direkta samband mellan ett bestämt moment som främjade en specifik förmåga. Däremot antog vi att ett sådant samband kan finnas på kategorinivå. Resultatet av kartläggningen har osäkerhetsmarginaler eftersom lärarna som svarade kan ha tolkat frågorna och IDG-kategorierna på olika sätt. Vi finner ändå att resultatet är tillräckligt tillförlitligt för att skapa sig en uppfattning om omfattningen av moment som främjar förmågor och huruvida de examineras eller inte.

Resultat

Först presenteras kartläggningen av PA-programmet sedan materialet från forskningscirkeln. Därefter följer våra viktigaste lärdomar som har varit underlag för utveckling av transformativt lärande för hållbar utveckling.

Kartläggningen

Kartläggningen visade att PA-programmet innehöll 139 moment som syftade till att främja förmågor som innefattas inom IDG:s ramverk, varav 43 examinerades, se tabell 1.

Tabell 1: *Kartläggning av PA programmet. Frekvens över antal moment som syftar till att främja förmågor inom de fem kategorierna i IDG:s ramverk, samt frekvens över hur ofta det examineras (X=antal gånger).*

Vara	Tänka	Relatera	Samarbeta	Agera
Relationen till sig själv	Kognitiva förmågor	Att bry sig om andra och omvärlden	Sociala förmågor	Att driva förändring
27 (x=14)	39 (x=13)	22 (x=4)	30 (x=8)	21 (x=4)

Moment som syftade till förmågor inom kategorin *Vara* förekom 27 gånger och fanns inom de flesta kurserna i programmet. Dessa var en del av examinationer vid 14 tillfällen. Kategorin *Tänka* var den mest frekventa. Förmågorna förekom vid 39 tillfällen och var en del av 13 examinationer. Huvudsakligen var det förmågan om kritisk tänkande som nämndes. Kategorin examinerades framför allt under programmets tredje år. Den tredje kategorin, *Relatera*, fanns det 22 moment om, och var en del av examinationen vid 4 tillfällen. Denna kategori förekom i alla kurser utom 2. *Samarbeta*, som är den fjärde kategorin förekom vid 30 moment och var en del av examinationen vid 8 tillfällen. Den sista kategorin, *Agera*, förekom vid 21 moment, och var en del av examinationen vid 4 tillfällen.

Kursansvariga blev involverade i kartläggningen under projekterats gång och hela lärarlaget diskuterade resultatet gemensamt efteråt. Projektet väckte engagemang, vilket visas av mailsvar från en kursansvarig lärare då vi bad om att de skulle kartlägga sin kurs: ”Tack för detta. Det är jättebra att ni driver den här typen av självbedömning angående PA-programmet. Jätteintressant också för mig som lärare att reflektera på hur vissa förmågor kan utvecklas i min kurs” (personlig kommunikation, 23 mars 2023).

Kartläggningen visade att programmet hade flera moment som främjade IDG-förmågor men att dessa också behövde kompletteras med nya moment. Momenten utvecklades under processens gång genom den ökade medvetenhet som kartläggningen innebar samt utifrån materialet från forskningscirkeln som här presenteras under fem kategorier.

Att tydliggöra förväntade förmågor

Flera av IDG-förmågorna är ett krav i den traditionella undervisningsformen, samtidigt som de är implicita och osynliga, som vid grupparbete. För ett fungerande samarbete krävs förmåga till självreflektion, lyssnande och perspektivmedvetenhet. Studenter är generellt oförberedda på vad som krävs vid olika typer av samarbete och hänvisade till att själva hantera förekommande kraschade, inaktiva och destruktiva gruppsamarbeten.

Studenterna beskrev att de kunde känna sig vilsna i lärsituationer där de upplevde otydligheter, som vad målet var, vilken förmåga som skulle utvecklas och vad den innebar. Ett exempel var där de skulle reflektera över sin utveckling relaterat till nya lärandemål. Studenter som uppfattade målen som otydliga valde att relatera till andra, och för dem mer kända mål, från tidigare kurs. En student sade: ”Vad är det som ska följas upp, när du inte ser vad du lär dig, när du inte har ord för det?”.

Hill m.fl. hävdar, att för att stödja studenternas utveckling av generiska förmågor bör förmågorna formuleras som lärandemålen i kursplanen alternativt i betygskriterierna (Hill et. al., 2020). Detta behov återkom i dialogen i forskningscirkeln. Studenter påtalade att det hade varit till stöd för deras utveckling om avsedda förmågor tydliggjordes, att de fick stöd i att förstå dem och hur de kan utveckla dem, men också hur de kan förstå och formulera sin utveckling av dem. Vidare uttryckte studenter att det hade underlättat om förmågorna hade kopplats till praktiken, det vill säga hur och varför förmågan är viktig för deras kommande yrkesroll. Tydlighet skulle också stödja mer självständig utveckling av förmågorna, hävdade studenterna.

Förmåga att relatera till olika nivåer

Undervisning som syftar till att främja förmågor bör relateras till olika nivåer, så som individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå för att utveckla förmågor på flera nivåer och bidra till hållbar utveckling (Miller, 2016). Det framkom i forskningscirkeln att det är lämpligt att börja med individnivå. En student sade: ”Man kan inte gå direkt på strukturell nivå, man kan inte förstå annars. Man behöver börja med sig själv!”.

Lärare menade att det finns risk för att undervisning om förmågor fokuserar på individnivå eftersom undervisningssammanhang traditionellt är fokuserad på studentens individuella förmågor snarare än grupper och organisationers förmågor.

Deltagarna i forskningscirkeln var överens om vikten av att relatera till flera nivåer vid undervisning och att börja med individnivå.

Lärarens kompetens och förutsättningar

I forskningscirkeln framkom tvekan över om alla lärare har kompetens att bedriva undervisning av alla IDG-förmågor. En lärare sade: ”Alla lärare kanske inte kan undervisa i alla fem kategorierna, men vi kan alla undervisa om kritiskt tänkande, där är alla forskare och lärare själva lärda i sådan miljön, men andra förmågor kommer inte detta lika naturligt till oss”.

Som exempel gavs förmågor som finns inom kategori 1, *Vara*, såsom självmedvetenhet. En av lärarna hade erfarenhet från ett tidigare projekt, om personlig professionell utveckling, där kravet var att lärare själva skulle genomgått en liknande utvecklingsprocess för att undervisa om detta. Därutöver hade lärarna stöd genom kontinuerlig kollegial handledning (Karlström Olsson & Krantz, 2006).

Att inte pressa fram förmågor

En student i forskningscirkeln berättade om en lärsituation som syftade till att utveckla förmågor. Vid lärsituationen hade studenter känt press över att de inte kunde leva upp till förväntningarna i kursen. Pressen genererade ett klimat av obehag vilket hindrade utvecklingen, menade

studenten i forskningscirkeln. Studenten som berättade om lärsituationen uttryckte med starka känslor: ”Den ultimata HR-arbetaren existerar inte!”.

Förloppet i lärsituationen hade förlöst genom ett arrangerat grupp-samtal, där det framkommit att det inte fanns ett sätt att vara, att det är okej att vara olika, att de alla har olika svagheter och förmågor och att målet inte är att studenter ska stöpas i samma form.

Denna dialog i forskningscirkeln utmynnande i att IDG:s ramverk inte bör användas instrumentellt, som ett sätt att få alla studenterna att utveckla alla 23 förmågorna fullt ut, eftersom detta skulle riskera att det upplevdes som en press, vilket i sig skulle kunna hindra utvecklingen.

Uppföljning av generiska förmågor

I forskningscirkeln framkom att vissa förmågor, som förmågor inom kategori 1, *Vara*, är svåra att visa upp och således svåra att bedömas av lärare. Det kan även vara olämpligt att lärare bedömer vissa förmågor, eftersom det skulle kunna innebära att studenten känner press från läraren att utvecklas, vilket kan hindra utvecklingen.

Studenterna i forskningscirkeln hade erfarenheter av självvärdering i undervisningen, som att skriva reflektionsdagbok eller genom gruppsamtal. Det framkom utsagor om att det var bra att ha olika former av självvärderingar. En student sade: ”Jag har hört av mina klasskamrater, att vissa kände sig inte trygga med att skriva i dagbok, att det fungerar bättre att samtala i grupp.”

Studenten berättade vidare, att vid gruppsamtalen skapades möjlighet till ett gemensamt begripliggörande av förmågor; som att förstå dem, varför de är viktiga, när de kan användas och hur de kan utvecklas. Vidare innebar gruppsamtalen att deltagare kunde bredda och fördjupa sina kunskaper om förmågorna utifrån flera olika perspektiv.

Studier visar vikten av formativ feedback i utvecklingsprocessen av generiska förmågor (Berg, 2016). Samt att bedömning av studenters generiska förmågor har genomförts på olika sätt som självskattning,

observationer och tester, men det finns svårigheter och utmaningar med alla formerna i denna kontext (Redman, Wiek & Barth, 2021).

Med insikten om att förmågorna har olika karaktär utmynnade dialogen i forskningscirkeln i att det är lämpligt med olika typer av uppföljningar och bedömningar beroende på vilken förmåga som avses. Vissa förmågor är av tradition en del av undervisningen och fungerar utmärkt som ett lärandemål. Andra förmågor är mer av personlig karaktär, vilka bättre lämpar sig att självvärdera. Läraren kan alltid ge formativ feedback i form av reflektion över studentens reflektioner.

Materialet sammanfattas till fem lärdomar för utveckling av transformativt lärande för utveckling av förmågor för hållbar utveckling.

Lärdomar

En första lärdom är vikten av att kommunicera, tydliggöra och begripliggöra förmågor som förväntas utvecklas i undervisningen. Förslagsvis kan det göras inledningsvis i ett program och eller kurs men också genom kontinuerlig formativ uppföljning av förmågorna.

Vår andra lärdom är vikten av att relatera förmågorna till olika nivåer i undervisningen. Detta främjar en process där studenten lyfter blicken från sig själv till att kunna driva hållbarhet i grupper, organisationer och globalt. Det är lämpligt att starta med individnivå, förmågor som självreflektion och ökad självmedvetenhet.

Den tredje lärdomen är att lärare som ska undervisa om förmågor själva bör ha genomgått likande utvecklingsprocess genom utbildning eller motsvarande. Kollegial handledning kan fungera som ett lärarstöd.

Fjärde lärdomen är vikten av att värna om ett tryggt lärandeklimat genom att undvika press och i stället lyfta studenternas frågor och känslor. IDG:s ramverk kan fungera som inspiration och ram för undervisningen.

En femte lärdom är vikten av att överväga hur en förmåga lämpligast kan följas upp. Om det ska vara en del av ett lärandemål / kriterier som

bedöms eller enbart en del av lärandeprocessen som studenten självvärderar.

Uppföljning av vårt projekt

Under höstterminen 2023 har transformativt lärande utvecklats inom PA-programmets första termin. Studenterna (n=70) som studerat i programmets första tio veckor har gjort flera uppföljningar av moment som syftar till att främja förmågor. Vid en digital kursvärdering där 70,4 % (n=50) av studenterna svarade på enkäten, var en av frågorna, hur de upplever att de utvecklat generiska förmågor. Medelpoängen var 4,3, på en skala mellan 1–5 (1=instämmer inte alls och 5= instämmer helt).

Vid två tillfällen har studenterna skrivit självreflektioner om sin utveckling av förmågor, detta var frivilligt och bedömdes inte. Lärare i kursen tog del av självreflektionerna och gav feedback till var och en. Vid tillfälle 1 var det 88,5 % (n=62) studenter som skrev självreflektioner och vid tillfälle två var det 60 % (n=42). 10 % (n=7) skrev aldrig någon självreflektion. Här följer ett exempel från en students självreflektion:

Under de senaste månaderna har jag blivit mer bekväm med att uttrycka mina tankar och idéer i gruppdiskussioner och presentationer. Jag har blivit bättre på att lyssna aktivt på andra och anpassa min kommunikation... För att stödja min fortsatta utveckling inom generiska förmågor planerar jag att fortsätta att vara aktiv i gruppdiskussioner och projekt. Jag kommer också att söka feedback från lärare och kurskamrater för att identifiera områden där jag kan förbättra mig ytterligare. Något som kan hindra min utveckling är att jag har en tendens att vara för självkritisk. Jag måste komma ihåg att det är naturligt att ha utvecklingsområden och att det är en del av lärandeprocessen.

En annan aspekt som kan vara ett resultat av projektet är retentionen. Vid programstart görs normalt ett överintag på ca. sju studenter eftersom vi räknar med att dessa gör avbrott under första halvan av

kursen. Detta år har programmet enbart två avbrott efter första halvan av kursen.

Avslutande reflektioner

Att utveckla IDG-förmågor innebär inte bara att agera som SCA i samhället utan är även ett sätt att nå personlig och professionell utveckling, vilket ovanstående students självreflektion visar. Med hänsyn till samhällets komplexitet, möjligheter och utmaningarna är troligen dessa förmågor något av det mest centrala att främja i dag.

Den traditionella undervisningen hindrar utvecklingen, genom katederundervisning där fokus är på lärarens föreläsningar och att osynliggöra förmågor samt press och kontroll. För oss innebär det transformativa lärandet en möjlighet att flytta fokus från detta till att handla om studentens behov och lärande, samtidigt som det gör studenterna delaktiga i undervisningen och dess utformning. Lärare och studenter kan tillsammans skapa trygga arenor för lärande, reflektion och utveckling. Med detta kommer att lärarrollen förändras, då läraren delvis behöver släppa kontrollen och bli en möjliggörare som utvecklas tillsammans med studenter och andra lärare.

Även om lagar och förordningar styr undervisningen menar vi att det finns ett stort handlingsutrymme för pedagogiskt nytänkande, vilket vårt projekt visar. Det övergripande målet för undervisningen är alltid lärandet.

Referenser

Berg, J. (2016). *Generiska färdigheter* (Rapport 2016:7). Kulturgeografiska institutionen, Centrum för universitetslärarutbildning, Stockholm Universitet.

Bray, J. N. (2000). *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection, and Meaning Making*. Sage Publications.

Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R.,

Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>

Buhr, M., Harms, D., & Schaltegger, S. (2023). Individual change agents for corporate sustainability transformation: a systematic literature review. *Benchmarking: An International Journal*, 30(10), 4221–4247. <https://doi.org/10.1108/BIJ-09-2021-0551>

Chalmers, D. & Partridge, L. (2013). Teaching graduate attributes and academic skills. I L Hunt & D. Chalmers (red.), *University teaching in focus: A learning-centred approach* (s. 56–72). Routledge.

Chan, C.K.Y, Fong, E.T.Y, Luk, L. Y.Y, and Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development* 57(1): 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>

Cooper, K. j. & Gibson, R.B. (2022). A Novel Framework for Inner-Outer Sustainability Assessment. *Challenges (Basel)*, 13(2), 64. <https://doi.org/10.3390/challe13020064>

Demssie, Y. N., Wesselink, R., Biemans, H. J., & Mulder, M. (2019). Think outside the European box: Identifying sustainability competencies for a base of the pyramid context. *Journal of Cleaner Production*, 221, 828–838. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.255>

Griswold, W. (2016). *Sustainability Adult Education: Learning to Re-Create the World*. Commission for International Adult Education.

Hesselbarth, C & Schaltegger, S. (2013). Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24–36.

Hill, M. A., Overton, T., Kitson, R. R., Thompson, C. D., Brookes, R. H., Coppo, P., & Bayley, L. (2020). They help us realise what we're actually gaining: The impact on undergraduates and teaching staff of displaying transferable skills badges. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 17–34. <https://doi.org/10.1177/1469787419898023>

Högskolan Kristianstad. (2021). *Strategi och plan för hållbarhets- och miljöarbete 2021–2024*.

Inner Development Goals (u.å). *Transformational Skills for Sustainable Development*. <https://www.innerdevelopmentgoals.org/>

Jaakkola, N., Karvinen, M., Hakio, K., Wolff, L.-A., Mattelmäki, T., & Friman, M. (2022). Becoming Self-Aware—How Do Self-Awareness and Transformative Learning Fit in the Sustainability Competency Discourse? *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.855583>

Karlström Olsson, I. & Krantz, B. (2009). *Socionomutbildning med utgångspunkt från studenternas Naiva teorier* (Knowledge and social work: Working paper series 2009:1). Högskolan Kristianstad. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-5203>

Miller, H. K. (2016). Undergraduates in Sustainability Semester: Models of Social change for sustainability. *The Journal of Environmental Education*, 47(1) 52–67. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1072703>

Pöllänen, E., Osika, W., Horwit, B. & Wamsler, C. (2023). Education for Sustainability: Understanding Processes of Change across Individual, Collective and System Levels. *Challenges*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.3390/challe14010005>

Reason P. & Bradbury H. (red.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2. Uppl.). Sage.

Redman, A., Wiek, A. & Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: a review of tools. *Sustainability Science* 16, 117–135.
<https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1>

SFS 1992:1434. *Högskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/

SFS 1993:100. *Högskolelag*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/

Regeringens skrivelse 2021/22:247. *Sveriges genomförande av Agenda 2030*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/skrivelse/2022/05/skr.-202122247>

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17–33.

UNESCO. (2023). *New report calls for higher education institutions to embrace the 2030 Agenda*.
<https://www.unesco.org/en/articles/new-report-calls-higher-education-institutions-embrace-2030-agenda>

Universitetskanslersämbetet. (2017). *Universitets och högskolors arbete med att främja en hållbar utveckling. En tematisk utvärdering, del 1* (Rapport 2017:12). <https://www.hb.se/globalassets/global/hb---extern/hallbar-utveckling/rapport-2017-10-02-hallbar-utveckling-del-1.pdf>

VanWynsberghe, R., & Herman, A. C. (2015). Education for social change and pragmatist theory: five features of educative environments designed for social change. *International journal of lifelong education*, 34(3), 268–283.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.988189>

Wamsler, C., & Restoy, F. (2020). Emotional Intelligence and the Sustainable Development Goals: Supporting Peaceful, Just, and Inclusive Societies. I W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, A. Lange Salvia, P. G. Özuyar, & T. Wall (Red.), *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Peace, Justice and Strong Institutions* (s. 1–11). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-71066-2_123-1

Wikström, G. (2022). *Ett tydligare ledarskap för hållbar utveckling – hur vi med gemensamma krafter kan öka takten i omställningen*. https://www.regeringen.se/globalassets/regeringen/dokument/regeringskansliet/agenda-2030-och-de-globala-malen-for-hallbar-utveckling/nationell-samordnare-for-agenda-2030/ett_tydligare_ledarskap_for_hallbar_utveckling.pdf