

Att utbilda för hållbar utveckling - ett pluralistiskt perspektiv

Johan Öhman

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Örebro universitet

Inledning

Enligt min mening handlar en av de viktigaste utmaningarna som skolan står inför idag om att utveckla en utbildning som bidrar till att stärka förutsättningarna för en hållbar värld. En sådan utbildning går ofta under benämningen *utbildning för hållbar utveckling*. I denna text kommer jag att diskutera möjligheterna att skapa en utbildning för hållbar utveckling utifrån tre olika miljöundervisningstraditioner i den svenska skolan: en faktabaserad, en normerande och en pluralistisk tradition. Jag kommer att väga fördelarna och nackdelarna med dessa traditioner utifrån två normativa premisser: för det första att utbildning för hållbar utveckling bör kunna hantera hållbarhetsfrågornas värdedimension, och för det andra att utbildningen bör ta hänsyn till skolans demokratiska ansvar.

Den första premissen avser det faktum att hållbarhetsfrågorna inte bara handlar om sådant som vetenskapliga mätningar av temperaturförändringar eller modeller för den påverkan olika utsläpp har på biosfären. Hållbar utveckling är också ett politiskt begrepp i den meningen att det är värdeladdat och att olika användningar av begreppet är knutna till skilda ideologier, intressen, prioriteringar och strategier. Detta innebär att även om i princip alla människor överens om att vi måste skapa en hållbar utveckling (vem vill ha en *ohållbar* utveckling?) så skiljer sig människor åt när det gäller bedömningar av hur allvarlig situationen är, vilka de bästa åtgärderna är och viljan att genomföra förändringar för att förbättra situationen. Sådana konflikter mellan olika synsätt är sällan möjliga att lösa genom att bara hänvisa till vetenskapliga

undersökningar. För att hitta former för gemensamma framtidsstrategier tvingas vi således förhandla fram lösningar som de flesta kan anse vara rimliga och moraliskt acceptabla.

Många av spänningarna inom hållbar utveckling kan förstås som en kamp mellan två motsatta positioner i synen på samhällsutvecklingen (se Sandell, Öhman & Östman, 2005; Fergus & Rowney, 2005; Jabereen, 2006; samt Sumner, 2008). På ena sidan i denna kamp står de som menar att det är möjligt att förena hållbarhet med den typ av samhällsutveckling som skett i Västeuropa och Nordamerika efter den industriella revolutionen. Strävan är här att integrera miljö- och hållbarhetsfrågorna i det moderna samhällets fortsatta framåtskridande och att med hjälp av marknadskrafterna omorientera produktionen och människors konsumtion. Fokus ligger här på att lindra utvecklingens negativa konsekvenser genom teknikutveckling, lagstiftning och planering. Denna strävan går ofta under benämningen *ekologisk modernisering* (Hajer, 1995; Læssø, 2010).

På andra sidan i denna kamp finns ett alternativt tänkande med rötter i 1970-talets miljö rörelse. Här ifrågasätts utvecklingen i sig och själva grunden för den västerländska moderniseringen: den neoklassiska ekonomins fokus på materiell tillväxt. Istället förespråkar man en alternativ konsumtion som tar utgångspunkt i värden som livskvalitet, rättvisa och solidaritet, och en lokal, decentraliserad produktion baserad på ekologisk insikt.

Bakom begreppet hållbar utveckling finns således en ideologisk spänning mellan de som förespråkar *lösningar inom systemet* och som menar att ett *systemsifte* är nödvändigt för att skapa en hållbar framtid. En slutsats av detta är att en av de stora utmaningarna i utbildning för hållbar utveckling handlar om att hos eleverna skapa en förmåga att handskas med värderelaterade skillnader i arbetet med att åstadkomma hållbara överenskommelser, kompromisser och förändringar.

Den andra premissen som jag satt upp gäller det demokratiska ansvar som är ålagt pedagogiska praktiken i skolan. I det svenska skolväsendet

har utbildningens demokratiska roll varit central ända sedan 1946 års skolkommision (se Englund, 1986/2001). Detta demokratiska ansvar kan illustreras med ett citat från inledningen till Lpo 94 där följande står att läsa: "Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" (Skolverket, 2006:5). Även om kunskap respektive medborgarskap historiskt ömsom stått i utbildningspolitikens fokus, så utgör demokrati en given referenspunkt när nya perspektiv såsom hållbar utveckling ska införas i skolan.

Förhållandet mellan demokrati och utbildning är emellertid inte oproblematiskt. Ett klassiskt problem som har bekymrat filosofer och pedagoger alltsedan demokratins idé såg dagens ljus i det antika Grekland är paradoxen mellan det dubbla pedagogiska uppdraget att främja fria, självständiga individer och samtidigt överföra kulturens grundläggande värderingar och normer till den uppväxande generationen. Denna paradox accentueras verkligen när det gäller utbildning för hållbar utveckling: hur skapar man ett engagemang för hållbarhetsfrågor samtidigt som man lämnar utrymme för fri opinionsbildning?

Tre miljöundervisningstraditioner

Komplexa miljö- och utvecklingsfrågor har under många år hanterats inom miljöundervisningen. Då utvecklingen av en utbildningspraxis är en process där tidigare erfarenheter och vanor alltid är inblandade förefaller det rimligt att utbildning för hållbar utveckling bygger på och utvecklar erfarenheterna från denna undervisning. Detta betyder inte att utbildning för hållbar utveckling enbart kan ses som en utvidgning av miljöundervisningen utan den är också relaterad till undervisning om till exempel globala frågor, fred och jämlikhet. Genom att detta perspektiv förenar ekologisk hållbarhet med ekonomisk trygghet och social rättvisa uppkommer dessutom helt nya frågor. Miljöundervisningen är emellertid

den typ av utbildning som är mest etablerad och har den längsta traditionen båda nationellt och internationellt.

I tidigare studier (Skolverket, 2001; Öhman, 2004, 2008; se även Sandell, Öhman & Östman, 2005) har jag föreslagit att olika sätt att undervisa om miljö- och utvecklingsfrågor kan ses som skilda selektiva traditioner. Begreppet "selektiv tradition" utvecklades ursprungligen av Williams (1973) för att understryka att en viss inställning till kunskap och en viss pedagogisk praxis alltid sker inom ramen för en specifik kultur. Selektiva traditioner representerar olika svar på vad som utgör en god undervisning i ett ämne, och innefattar olika förfaranden för urval och organisering av ämnet, liksom val av former och undervisningsmetoder. I ovanstående studier har tre olika selektiva traditioner inom miljöundervisning identifierats i den svenska skolan: en *faktabaserad* tradition, en *normerande* tradition och en *pluralistisk* tradition. Frågan är i vilken utsträckning som dessa olika traditioner är lämpliga som utgångspunkt för att skapa en utbildning för hållbar utveckling som tar hänsyn till hållbarhetsfrågornas värdedimension och skolans demokratiska ansvar. I det följande kommer jag att göra en kort presentation av de tre traditionerna och fortsätter sedan med en bedömning av deras möjligheter.

Lärare inom den *faktabaserade* traditionen behandlar miljöfrågor som ett kunskapsproblem i första hand. Denna tradition bygger på tanken att miljöproblemen kan lösas genom mer forskning och information till allmänheten. Det är bara vetenskapen som anses kunna ge tillförlitlig kunskap om miljöfrågor och undervisningen är därför inriktad att förmedla pedagogiskt anpassade vetenskapliga fakta och modeller. Utbildningens demokratiska roll är att ge en objektiv grund för elevernas syn på miljöproblematiken. Värderingar anses tillhöra den privata sfären. Den demokratiska processen där människor möter andra synsätt, prövar sina egna värderingar och tar ställning är därför något som kommer *efter* utbildningen.

I den *normerande* traditionen ses miljöfrågorna som attityd- och livsstilsproblem. Denna tradition bygger på tanken att vi så snabbt som möjligt måste skapa ett hållbart samhälle och att skolan har en nyckelroll i denna process. Vidare menar man att det är möjligt att härleda normerna för denna förändring utifrån vetenskapliga fakta om tillståndet i världen. Dessa normer – vad som är ett miljövänligt tänkande och handlande – är något som fastställs genom diskussioner mellan experter och politiker, till exempel vid förhandlingar om kurs- och läroplaners utformning. Den demokratiska processen är i detta fall alltså något som *föregår* utbildningen. Skolans uppgift är sedan att lära eleverna de nödvändiga miljövänliga värderingarna och attityderna för att på så sätt försöka förändra elevernas beteende i önskad riktning och att stödja en miljövänlig förändring av samhället.

Den *pluralistiska* traditionen kan ses som ett pragmatiskt alternativ till de faktabaserade och normerande för hållningssätten. Inom den pluralistiska traditionen ser man miljöfrågorna som politiska problem, det vill säga som konflikter mellan olika värderingar, synsätt och intressen. Undervisningen präglas av en strävan att spegla olika åsikter i den samtida debatten om olika frågor och problem som rör framtiden för vår värld. Elevernas uppgift är att kritiskt granska kunskapsbasen och de synsätt och värderingar som ligger bakom de olika åsikterna. Istället för att försöka främja en bestämd och förutfattad bild av vad som utgör ett hållbart samhälle, är principerna för en rättvis och miljövänlig framtid något som man tillsammans diskuterar, överväger och tar ställning till. Den demokratiska processen kan därför sägas vara belägen i själva utbildningen.

Fördelar och nackdelar med de olika traditionerna

Fördelen med den *faktabaserade* undervisningen är att den är väl etablerad, elevernas resultat är lätta att bedöma och att den tydligt tar sin utgångspunkt i vetenskapliga beskrivningar, modeller och fakta som de flesta är överens om. Med denna fokus skapar denna undervisning

förutsättningar för att eleverna får en solid och gemensam kunskapsbas om miljöproblemen och deras orsaker. Problemet med denna undervisning är att dessa problem lätt framstår som enbart en brist på kunskap. Risken är således att man bortser från att värderingar och intressen är intimt sammanknippade med hur man ser på problemen och hur de bästa kan åtgärdas. Vidare får eleverna i allmänhet inte så mycket träning i att delta i diskussioner och samtal där olika perspektiv kritiskt värderas.

I motsats till lärare inom den faktabaserade traditionen uppmärksammar lärare som arbetar inom den *normerande* traditionen miljöfrågornas värdedimension. Dessa lärare tar en tydlig politisk ställning och de ser det som sin uppgift att främja de normer som de anser vara miljövänliga i sin undervisning. Med lämpliga pedagogiska metoder kan denna typ av utbildning skapa ett starkt engagemang för miljöfrågor och effektivt påverka eleverna mot mer miljövänliga attityder och beteenden. Den problematiska sidan av denna undervisning är naturligtvis hur man kan vara säker på vilka värden som är de verkligt miljövänliga och vilka som är de bästa lösningarna på komplexa frågor som innehåller såväl ekologiska som ekonomiska och sociala (inklusive kulturella) aspekter. Genom att leverera färdiga svar på sådana värdefrågor riskerar det normerande synsättet att omvandla utbildningen till ett politiskt verktyg för att skapa ett viss förutbestämd samhälle och minska själva grunden för demokratin – mångfalden av idéer och åsikter. Detta innebär att det finns en risk för att utbildningen förlorar sin kritiska och emancipatoriska potential (se Wals & Jickling, 2000; Jickling, 2003; och Schinkel, 2009). Problemet med den normativa undervisningen är således att den i viss mån strider mot idén med en demokratisk utbildning, nämligen att utbildningen ska verka för att var och en ska kunna ta ställning i frågor där man kan ha olika värderingar.

I jämförelse med den faktabaserade och den normerande traditionen verkar det *pluralistiska* förhållningssättet ha många fördelar eftersom det beaktar den politiska dimensionen av miljö- och hållbarhetsfrågorna samtidigt som den strävar efter att undvika riskerna för indoktrinering

genom att främja elevernas kritiska tänkande och deras demokratiska handlingskompetens. Till den *pluralistiska* undervisningens styrkor hör således att den är inriktad på att förbereda eleverna på att delta i samtal som handlar om att överväga olika aspekter på hållbarhetsfrågor. Mycket talar för att en sådan kompetens blir allt viktigare i framtiden. Snarare än att förbereda för ett demokratiskt liv efter skolan blir skolan i en pluralistisk utbildning för hållbar utveckling en av de arenor i samhället där olika värdeomdömen om vår gemensamma framtid debatteras. Genom att på allvar möta eleverna som *redan* (och inte sedan) medborgare med viktiga erfarenheter och åsikter, kan den uppväxande generationen göras mer delaktig i sin egen och världens framtid. Då hållbara värden inte behandlas som något fast och bestämt utan som ett ämne för ständig diskussion kan ett pluralistiskt förhållningssätt tillåta att skillnader och konflikter uppstår och gör det på så sätt möjligt att hålla många olika alternativ levande.

Vilka invändningar kan då finnas mot ett pluralistiskt förhållningssätt? En möjlig invändning är att en undervisning som bygger på ett granskande av olika alternativ inte lika effektivt skapar förutsättningar för en nödvändig omställning av samhället, och att vi står inför sådana framtidshot, till exempel när det gäller klimatfrågan, att vi inte har tid att invänta den demokratiska processen. Frågan är vilka risker vi tar om vi inte gör det och vad som är mest hållbart på sikt?

En kritik som inte sällan framförs är att detta arbetssätt är tidskrävande och att eleverna därför inte hinner skaffa sig lika gedigna kunskaper. Vissa menar också att det finns en risk för relativism när man i undervisningen framhåller att det finns flera olika synsätt på miljö- och hållbarhetsproblematiken, hur allvarlig den är, vilka uppoffringar som är nödvändiga att göra för att åstadkomma lösningar, etc. Och om allt framstår som lika gott och rätt hur ska man då få eleverna att engagera sig i dessa frågor?

När det gäller risken för att kunskaperna blir för ytliga med denna typ av undervisning visar forskning att det inte nödvändigtvis behöver vara så.

När elever aktivt får använda sina kunskaper för att föra fram argument i samtal och text så kan deras ställningstaganden bli både djupare och mer nyanserade (se Mercer, 2008; Mercer, Dawes, Rupert, & Sams, 2004; Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999). Den forskning jag själv är involverad i visar hur lärare som arbetar med pluralistiska intentioner

ner fördjupar elevernas lärande samtidigt som de verkar för att det blir ett demokratiskt samtal som förs i klassrummet. Läraren tycks ha stor betydelse för samtalens kvalitet. Genom frågor och kommentarer kan läraren guida eleverna så att de blir tydliga och specifika i sina ställningstaganden, att de jämför och värderar olika alternativ, och att de testar hur väl deras argument håller (Rudsberg, Öhman & Östman, 2009; Rudsberg & Öhman, 2010).

Beträffande farhågan att detta sätt att undervisa skulle leda till en relativism så verkar detta mest vara ett teoretiskt problem (se Öhman, 2008). I våra klassrumsstudier finns det inget som tyder på att eleverna skulle se mindre allvarligt på miljö- och hållbarhetsproblematiken bara för att de möter olika sätt att se på dessa frågor.

Det som mest talar för denna modell är att den är tydligt kopplad till skolans demokratiska uppdrag. Det pluralistiska synsättet anknyter till den pragmatiska filosofen John Deweys (1916/1999) syn på demokrati som en livsform som på senare år har väckt stor uppmärksamhet i svensk läroplansteoretisk forskning (Englund, 2006; Säfström och Biesta, 2001; Gerrevall, 2003; Larsson, 2007; Englund, Öhman & Östman, 2008; Öhman, 2008). Dessa forskare har betonat demokrati i termer av en kommunikativ verksamhet. Det innebär att demokratins ideal inte är en situation där människor relaterar till varandra genom att förklara och försvara sina förutfattade ståndpunkter, utan snarare en situation där människor skapar nya möjligheter genom att påverka varandra. I relation till denna syn på demokrati uppfattas utbildning som ett forum där människor med olika bakgrunder kan kommunicera sina olika erfarenheter och därmed

kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter genom gemensamma meningsskapande processer. Kommunikation ses här som medel för att nå ett fördjupat och nyanserat synsätt där flera olika möjligheter har undersökts och värderats. På detta sätt spelar utbildningen en viktig roll i upprätthållandet av den demokratiska livsformen.

Hållbar utveckling ger skolan en ny dimension

Genom att effektivt exploatera jordens resurser har människan under de senaste hundra åren skapat sig en större materiell standard än någonsin i historien. Samtidigt har denna utveckling inneburit många risker som hotar själva grunden för vår egen välfärd och många andra arters överlevnad. Även om de internationella klimatförhandlingarna i Köpenhamn på senhösten 2009 slutade i ett misslyckande så är det mycket som tyder på att världens ledare tar framtidshoten på ett allt större allvar. Ett exempel är USA:s tidigare president Bill Clinton som i ett tal om den framtida utvecklingen vid World Economic Forum i Davos, 2006, framhöll att: "First, I worry about climate change. It's the only thing that I believe has the power to fundamentally end the march of civilization as we know it, and make a lot of the other efforts that we're making irrelevant and impossible".

Många har också påtalat den avgörande roll som utbildningen spelar i arbetet med att väcka och demokratiskt förankra dessa avgörande framtidsfrågor hos alla medborgare (se till exempel Agenda 21, kapitel 36). Jag menar hållbar utveckling också vidgar och fördjupar själva innebörden av utbildning. I den hållbara utvecklingens perspektiv kan utbildning inte enbart handla om *individens bästa* – det vill säga att den enskilde eleven utvecklar för det moderna samhällslivet nödvändiga kunskaper och en kompetens så att han eller hon kan få en anställning. Redan i förra seklets början betonade tänkare som John Dewey och Émile Durkheim att skolan också behövs för *samhällets bästa*, till exempel för att upprätthålla demokratiska värden och institutioner. Idag tenderar

emellertid utbildningens samhällsfunktion i allt högre grad att handla om internationell konkurrenskraft och ekonomisk tillväxt. Men den hållbara utvecklingens perspektiv ger utbildningen ytterligare en dimension – *framtidens och jordens bästa*. Hållbar utveckling blir ett korrektiv till snävt individualistiska och ekonomiska sätt att se på utbildningens roll genom att detta perspektiv öppnar för kritiska frågor om vilken sorts samhälle vi vill ha i framtiden, vilka värden det ska byggas kring, vilka livsmönster och vanor som är rimliga och önskvärda, etc. Till detta kommer dessa frågor inte kan begränsas till vårt land. Det handlar snarare om hur människor ska kunna leva tillsammans på ett respektfullt och rättvist sätt och hur en rimlig trygghet och välfärd ska kunna säkras för alla varelser på vår jord.

Referenser

- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (1986/2001). *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala Studies in Education 94. Lund: Studentlitteratur/Chartwell Bratt.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Englund, T., Öhman, J. & Östman, L. (2008). Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. I S. Gough & A. Stables (Red.), *Sustainability and security within liberal societies: Learning to live with the future*, s 29-48. London: Routledge.
- Fergus, A. H. T. & Roney J. I. A. (2005). Sustainable development: Lost meaning and opportunity? *Journal of Business Ethics*, 60(1), 17–27.
- Gerrevall, P. (2003). Bedömning av demokratisk kompetens: En pedagogisk utmaning. *Utbildning och Demokrati*, 12(3), 41–66.
- Hajer, M. A. (1995). *The politics of environmental discourse*. Oxford: Clarendon Press.
- Jabareen, Y. (2006). A new conceptual framework for sustainable development. *Environment, Development and Sustainability*, 10(2), 179–192.
- Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy. Revisited. *Journal of Environmental Education*, 34(2), 20–27.

- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: Överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro Studies in Education 21. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Læssøe, J. (2010). Participatory ESD and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16(1).
- Lundegård, I. (2007). På väg mot pluralism. Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling. *Studies in Educational Sciences* 101. Stockholms universitet.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-60.
- Mercer, N., Dawes, L., Rupert, W., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-377.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Rudsberg, K. & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 115-131.
- Rudsberg, K.; Öhman, J & Östman, L. (2009). *Students learning in pluralistic ESD-practice*. Paper presenterat på World Environmental Education Congress i Montreal, Kanada, 10-14 maj, 2009.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2001). *Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Rapport nummer 00:3041.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Tillgänglig via internet på <http://www.skolverket.se> (hämtad 2010-01-07).
- Sumner, J. (2008). From academic imperialism to the civil commons: institutional possibilities for responding to the United Nations decade of education for sustainable development. *Interchange*, 39(1), 77-94.
- Säfström C. A. & Biesta, G. (2001). Learning democracy in a world of difference. *The School Field*, 12(5/6), 61-72.
- Wals, A. E. J. & B. Jickling (2000). Process-based environmental education seeking standards without standardizing. I B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Red.), *Critical environmental and health education: Research issues and challenges*, s. 127-149. The Danish University of Education, Research Centre for Environmental and Health Education.

Williams, R. (1973). Base and superstructure in Marxist cultural theory. *New Left Review*, 82, 3-16.

Schinkel, A. (2009). Justifying compulsory environmental education in liberal democracies. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 507-526.

Öhman, J. (2004). Moral perspectives in selective traditions of environmental education: Conditions for environmental moral meaning-making and students' constitution as democratic citizens. I P. Wickenberg, H. Axelsson, L. Fritzén & J. Öhman (Red.), *Learning to Change Our World? Swedish Research on Education & Sustainable Development*, s. 33-57. Lund: Studentlitteratur.

Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. I J. Öhman (Red.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research*, s. 17-32. Malmö: Liber.