

Det ska funka framöver - Intergenerationellt ansvar och demokratisk pluralism i undervisning för hållbar utveckling

Iann Lundegård, Stockholms Universitet

"Människan behöver vatten för att överleva. Därför borde alla ha rätt till dricksvatten."

Skriver Linn krasst på en av de lappar hon blivit tilldelad i en övning som hennes lärare, Veronica och Alban, satt henne och klassen att göra. Med våra basala behov, konstaterar hon, följer vissa etiska ställningstaganden och en för henne självklar positionering. - Bara det att vi fötts som människor gör att vi besitter en obestridlig rätt att göra anspråk på jordens resurser.

Diskussionen om vilken rätt vi har till att få del av de gemensamma resurserna är ett centralt innehåll i en demokratisk utbildning för hållbar utveckling. I den här delen av modulen ska vi följa två lärare, Veronica och Alban, när de under en första lektion introducerar ett gemensamt arbete kring hållbar utveckling i en åk 8. Syftet med lektionen är att skapa ett demokratiskt samtal som öppnar upp för eleverna att bidra till innehållet med olika kunskaper, perspektiv och värden. Berättelsen i texten är delvis fiktiv, men det innehåll eleverna bidrar med är hämtat från en verklig situation.

Medborgarkunskap

Lärares val

Ibland behöver man ta ett steg tillbaka och titta på den verksamhet man är involverad i lite från avstånd och fundera över det som utspelar utifrån en bredare ansats än den som tränger sig på i de dagliga bestyren. Som lärare gör vi ständiga val i alla de omedelbara situationer där vi möter våra elever. Vi tar snabbt ställning till vad som här och nu ska räknas som relevant kunskap för att uppfylla undervisningsmålen och på vilket sätt kunskaperna ska komma eleverna till godo. Samtidigt tar vi också mer eller mindre medvetet ställning till vilka, såväl uttalade som outtalade, värderingar som följer med detta, och på vilket sätt eleverna ska socialiseras in i olika normsystem.

Inte minst när det gäller undervisning för hållbar utveckling blir de här små vardagliga valen i undervisningen speciellt viktiga att reflektera över. På det området har ju utbildning och skola tagit på sig ett speciellt ansvar i att erbjuda eleverna en möjlighet att utveckla kunskaper och värderingar som kan bidra till att alla människor får leva ett gott liv och att naturens ekosystem upprätthålls. I didaktiska sammanhang brukar man tala om det här i termer av medborgarkunskap, d.v.s. sådana kunskaper som kan hjälpa eleverna att ta kreativa beslut, göra ansvarsfulla åtaganden och handla i det offentliga rummet nu och i

framtiden. Genom att framhålla områden som, människolivets okränkbarhet, individens frihet, alla människors lika värde, jämställdhet, solidaritet, samt en respekt för vår gemensamma miljö (Lgr11, s.7) signaleras det i läroplanen tydligt vilka värden undervisningen ska bidra med att utveckla hos eleven.

Men läroplanen tar inte bara ställning till vilket innehåll i termer av kunskaper och värden som eleverna ska uppnå genom undervisningen. Särskilt tydlig framskrivet är också att utbildningen ska vila på demokrati. Det är också här vi möter den centrala paradox skolan i stort har att hantera när det undervisas om de här brännande frågorna. Samtidigt som vi står inför en alarmerande verklighet där världen, med ohållbara resursuttag, krig, fattigdom och ojämlika förhållanden, på många håll bildligt talat brinner, så är det svårt att kompromissa vad gäller människors rättigheter att under demokratiska former uttrycka sina åsikter i olika riktningar. I en verklig demokrati behöver även sådana åsikter som helt går på tvärs med vad som statuerats av staten eller världsunionen, ges tillträde till arenan.

Undervisning i demokrati

Som lärare kan det dock var tryggt att veta att det finns en läroplan att luta sig tillbaka på som faktiskt visar på att undervisningen ska bedrivas med utgångspunkt i vissa värden. Detta betyder dock inte att det för den skull blir mindre viktigt med en undervisning som vilar på demokrati. I samma läroplan kan vi alltså läsa att det inte är tillräckligt att, *i undervisningen förmedla kunskap om demokrati utan undervisningen ska också bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.* (Lgr11, s. 8, vår understrykning). De skrivningar vi möter här bygger förstås på ett mischmasch av kompromisser mellan olika politiska intressenter som tagit plats i formuleringarna genom åren. Men i botten av dessa finns ändå en gemensam utgångspunkt i demokrati som tar människans frihet i att tänka och tycka som hon vill i aktivt försvar.

Tar man detta på allvar när man ska utforma en undervisning i hållbar utveckling blir det viktigt att se till att elevernas ställningstaganden i frågorna får bygga på såväl kunskaper som på vad de moraliskt vill värna om. Om en elev exempelvis försvarar veganism så finns det kanske inga kunskaper i världen som kan övertyga henne om att ta ett annat perspektiv, då hon har gjort ett moraliskt val, kanske baserat på en stark känsla. Att undervisningen bedrivs i demokrati blir då den yttersta garanten för att alla elevers känslomässiga intressen blir tillgodosedda. Resultatet av den demokratiska processen kommer därför aldrig vara givet på förhand. Vad som ska etableras som ett riktigt beslut blir aldrig slutgiltigt utan är avhängigt dem som möts det som då för tillfället etablerats som meningsfullt.

Det är här begreppet pluralism kommer in i den didaktiska diskussionen (Rudsberg & Öhman, 2011; Lundegård & Wickman, 2012). Med det begreppet vill förespråkarna för begreppet säkra för att elevernas olika perspektiv, åsikter och meningsskiljaktigheter blir lyssnade till och att det inte bara finns ett svar på frågorna utan att undervisningen öppnar för att en mångfald av åsikter att komma till tals. En god grund för att utveckla pluralism och demokrati kan exempelvis komma till om man kan skapa heterogenitet i elevernas

diskussioner. Det är också något att tänka på när man ska formulera frågor att diskutera eller sätta samman eleverna i diskussionsgrupper.

I klassrummet

I Veronica och Albans klassrum ville de försöka ta ovanstående diskussion på allvar när de startade upp sitt ämnesövergripande projektarbete kring hållbar utveckling i No (som är Veronicas hemvist) och So (där Alban har sin kompetens och legitimation). Samtidigt som de förstas ville att eleverna skulle få tillgång till gedigna kunskaper, som kan hjälpa dem att göra kloka val, ville de försöka designa en undervisning som ger utrymme för eleverna att genomleva (bli en del av genom att få erfara) demokrati. Samtidigt som eleverna ska få kunskaper om jordens och våra samhällens utmaningar som kan hjälpa dem att ta beslut nu och i framtiden skulle de få frihet att delta i diskussionen med åsikter baserade på vad de själva bryr sig om och vilka lösningar de i nuläget ser som gångbara. Lärarna vill helt enkelt möta eleverna där de är i sina funderingar och designa det fortsatta lektionsinnehållet utifrån det. Det är bland annat också det som är att vara en skicklig lärare!

Veronica inleder lektionen i deras gemensamma åk 8 med att berätta för eleverna om att när deras, elevernas, mor- eller farföräldrar var ungefär lika gamla som de är nu samlades för första gången delegater från 114 länder från alla världens hörn till en stor FN- konferens i Stockholm för att förhandla fram några gemensamma tillvägagångssätt för att tackla de utmaningar världen stod inför då. När delegaterna så småningom hade dragit sig tillbaka slutade konferensen i 7 punkter och 26 principer som man kom överens att förhålla sig till (UNEP 1972)

Då för 46 år sedan, säger Veronica, ville man alltså ta ett globalt ansvar för framtida generationer. För er som växer upp idag, säger hon och gör en vid rörelse med armarna över eleverna. Och efter det så har det varit minst 25 konferenser till världen över med liknande syften, tillägger hon.

Det här får räcka som introduktion till uppgiften eleverna står inför under den här inledande lektionen. Vad som kommit upp på agendan under konferenserna, vilka principer som upprättats är Veronica och Alban ännu så länge avhållsamma med att berätta för klassen. Istället vill de att undervisningen ska utgå från deras tankar och är därför noga med att i så liten utsträckning som möjligt placera diskussionen som följer i relation till ett specifikt innehåll. Att projektet de arbetar med tar undervisningstimmar från No och So och att eleverna annars skulle ha haft biologi vid det här lektionstillfället gör förstås att innehållet situeras och skapar vissa associationer. Men på det här stadiet är lärarna ändå måna om att i så stor utsträckning som möjligt hålla öppet för eleverna att tänka fritt kring frågan som kommer.

I nästa steg får eleverna 5 post-it lappar var att skriva på. Frågan de ska besvara med hjälp av lapparna står redan nedskriven på tavlan.

***Vad är viktigt för oss att tänka på och göra idag,
för att våra barn och barnbarn ska kunna leva ett bra liv i framtiden?***

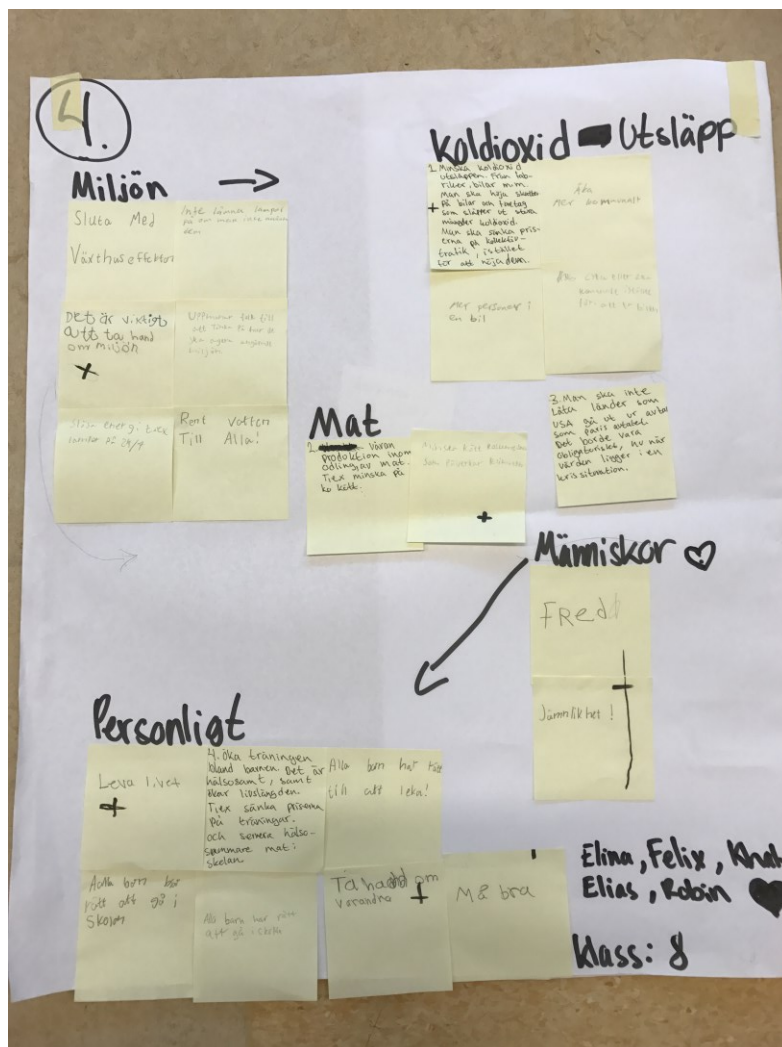
Ett lite snitsigare ord för det eleverna förväntas ta med sig genom övningen är avståndsmoral, en förmåga till utvidgad solidaritet med andra i tid och rum (Almers 2009). Att det man månar om sträcker sig längre än till det som sker i den närmaste omgivningen, ett vedertaget begrepp för den kanske ofta förekommande motsatta viljan att först och främst hålla rent framför egen dörr kallas NIMBY, ”not in my backyard.” Avståndsmoral är förstås en väsentlig ambition om man vill att människor ska verka för en hållbar utveckling, men åsikterna om vad som ska vara föremål för moralen varierar. Här brukar man påminna om att det finns flera hundra definitioner av det omdiskuterade begreppet hållbar utveckling där den mest kända kanske ändå är Gro Harlem Brundtlands som säger sig vilja åstadkomma *”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”*. Det är en definition som kanske med all rätta anklagats för att vara alltför antropocentrisk. Medan andra tolkningar av hållbarheten lägger mer vinn vid att värna om överlevnaden för djur, växter, ekosystem eller hela biosfären tar den här istället standpunkt för människans fortlevnad och välbefinnande. Vad Veronica och Alban bland annat vill utveckla med övningen är elevernas inter-generationella ansvarskänsla, som innebär att de får ställa sig själva och sina handlingar i relation till andra människors intressen, inte bara i nutid utan även till människor i kommande generationer.

På tavlan står det också i punktform,

- Skriv själva,
- Gå en runda,
- Diskutera, sortera, rubricera och rita,
- Presentera.

Här har Alban och Veronica en erfarenhet av att det är viktigt att vara tydlig med instruktionerna. Eleverna får först 5 minuter på sig att, var och en utan att prata eller snegla på varandras lappar, skriva ner fem olika saker de kommer att tänka på som mest viktiga. Ett område per lapp uttryckt med ett ord eller en kort mening. Därefter, när läraren avbryter, ska de samlas i grupper om 5-6 elever i varje och presentera för varandra vad de skrivit. Först går de fem rundor där var och en i tur och ordning läser upp det de skrivit på en av sina sin post-it-lappar och fäster den på blädderblockspappret som ligger i mitten av bordet gruppen samlats kring. I det här skedet får ingen av de andra eleverna kommentera det som sägs. De kan gärna fråga om förtydliganden, men inte uttrycka några åsikter om innehållet i det den andre säger. Ofta har flera av eleverna skrivit samma sak, men det tål att upprepas. Varje elev ger en egen förklaring till det han eller hon skrivit. Hela den

instruktionen tål att repeteras eftersom det annars är lätt att några få dominanta elever gärna tar kommandot.



Figur 1. Exempel på hur eleverna sorterat sina post-it lappar.

Efter fem varv, när alla lapparna hamnat på bordet, är det dags att i ungefär 20 minuter diskutera vad som står på dem, sortera dem i olika grupper och sätta rubriker på innehållet (Figur 1). Vad är det som förenar dem och vad skiljer dem åt? När Veronica och Alban låter eleverna göra detta är de väl medvetna om att det komma upp saker som eleverna inte är överens om, kan komma till konsensus om. Ofta har undervisning kring miljö och hållbar utveckling inte uppmärksammat det utan gått ut på att låta eleverna skapa visioner om en hållbar framtid. De ska komma med förslag på tekniska lösningar och ekologiska strategier, utan att synliggöra de konflikter som alltid finns inbäddade i problemen och vilka skilda intressen man behöver ta hänsyn till. Utan den insikten bli det bara ännu en skoluppgift utan autentisk koppling. Inom politisk filosofi, som berör demokratiska

samhällsprocesser i en större skala, pekar man idag i allt större utsträckning på vikten av att erkänna den antagonism som man menar alltid finns med när människor möts kring den här typen av frågor (Mouffe, 2013). Att lokala behov inte alltid rimmar med globala och att människor i olika delar av världen har skilda etiska, politiska och religiösa bevekelsegrunder. När representanter för världens länder möts i samtal om hur vi ska hantera klimatfrågorna, eller när Europas stater ska försöka enas om EUs flyktingpolitik, då finns det inga på förhand givna svar. Det här är en diskussion som förstås också behöver tas tillvara om man vill utforma en verklighetsanknuten undervisning på området.

Med start i naturvetenskapen

Nu har eleverna i klassen börjat sortera sina lappar i olika områden. I en grupp hamnar alla lapparna rätt snabbt under sex övergripande rubriker.

Återvinning

Minska konsumtionen

Minska koldioxidutsläppen

Minska köttkonsumtionen

Spara energi

Mänskliga rättigheter

Veronica som känner sin klass vet att här var det någon eller några i gruppen som snabbt såg ett sätt att dela in lapparna på och också kunde övertyga de andra om att göra den indelningen. För att synliggöra det är därför en stående fråga från henne när hon går runt i grupperna förstås. - *Är det något ni inte är riktigt var överens om i det som står på era lappar eller vid indelningen av dem?* På så sätt kan hon, som nämndes ovan, hjälpa eleverna att få upp ögonen för att det faktiskt finns olika sätt att se på vad som är ett gott liv och en hållbar väg dit. Den indelning som den här gruppen snabbt gjorde blev dock bestående och här kunde man skönja en övervikt åt de naturvetenskapliga frågorna, det handlade om olika former av resursutnyttjande och energi. För Veronica som undervisar i No ser hon det här som en perfekt grund för att senare dela in eleverna i olika intressegrupper. Utifrån det valet får de starta sitt fortsatta arbete med de naturvetenskapliga frågor om konsumtion, utsläpp och energi som de identifierat. Veronica skickar med dem frågor som;

- Vilka naturresurser eller energiformer handlar problemet om,
- Hur utnyttjar vi dem och
- Vilka konsekvenser får det för miljön?

Men för att bredda perspektivet och gå vidare med mer samhällsvetenskapliga aspekter ger hon och Alban dem frågor som,

- Vilka bär ansvaret för problemet?
- Hur ska vi och samhället göra för att komma till rätta med det?
- Hur kan vi påverka andra i den här frågan?

Gripna av engagemang

Genom den här introduktionen får lärarna inte bara en grund för att dela in eleverna inför det fortsatta arbetet utan också en inblick i deras förförståelse på området. För Alban och Veronica som arbetat rätt länge på högstadiet är det förstås ingen överraskning att eleverna i en och samma klass befinner sig rätt långt ifrån varandra vad gäller förkunskaper. Visserligen har de haft dem i ett och ett halvt år nu och känner dem ganska väl, men de ser ändå det här som ett tillfälle att få reda på deras förförståelse i den specifika frågan. På en av lapparna kunde det stå,

Minska koldioxidutsläppen från fabriker, bilar mm man ska höja skatterna på bilar och företag som släpper ut stora mängder koldioxid. Man ska sänka priserna på kollektivtrafik istället för att höja dem.

på en annan helt koncist ...

Bevara demokrati

och på en tredje något mer gåtfullt...

Alla barn har rätt till att leka

Den första eleven har uppenbarligen tänkt igenom det här området tidigare och har en starkare förmåga att i ord uttrycka det som han eller hon tycker behöver åtgärdas. Han associerar inte bara problematiken till sina egna handlingar utan ser kopplingar mellan problemen och strukturer i samhället och föreslår lösningar till det. Den andra och tredje eleven är mer knapphändig i sina formuleringar (fast det var ju också något som uppmuntrades i själva uppgiften). Elev två skriver kortfattat vad hon ser som ett centralt begrepp, demokrati, vilket mycket väl kan kopplas ihop med den diskussion som förs av den första. När vi kommer till den tredje eleven här är han mer dunkel i sina tankar. I botten finns kanske en känsla sprungen ur den egna erfarenheten eller så har han sett ett inslag på TV om barnarbete. Men någonstans vittnar alla tre lapparna om att de som skrivit dem i stunden är gripna av ett engagemang för något de tänker och känner är viktigt, och att det är tillåtet att också tänka utanför boxen. I övningen får alla tre eleverna möjlighet att utveckla sina tankar tillsammans med varandra.

Hållbar utveckling och fred

I en annan grupperna hade de fyra killarna Adam, Yusuf, Merve och William först lite svårt att komma överens om en gemensam sortering. Så småningom hamnade allt som berörde naturvetenskapliga aspekter utsläpp, naturresurser, elektricitet och avfall i en gemensam hög och de lappar som innefattade mänskliga värden, utbildning, yttrandefrihet och mänskliga rättigheter i en annan. Men en tredjedel av deras lappar de inordnades i en och samma

cirkel. De handlade om fred. Fredsfrågan är ofta så uppenbar att den ibland glöms bort när eleverna ska tänka på temat framtid. Att vi befinner oss i en värld med krig och konflikter människor emellan är så förgivet taget att det inte ens kommer upp på agendan när vi ska associera till hållbarhet. I flera av de andra grupperna hade den dimensionen helt tappats bort. Men de här killarna hade satt den rubriken i centrum. På deras lappar stod det bland annat.

Inga kärnvapen

Fred

Få bort kärnvapen

Att man alltid ska älska sin fiende och alla andra

Och givetvis ska de få jobba vidare med den delen av den hållbara utvecklingen i det fortsatta projektet. En uppgift för lärarna blir kanske att hjälpa dem att göra kopplingar mellan detta och miljö och resursfrågor.

Handlingskompetens

På flera av elevernas lappar stod det saker som eleverna visste med sig och säkert många gånger fått höra att de på ett privat plan kan göra för att bidra till en bättre miljö och hållbar utveckling.

Inte lämna lampor på, åka mindre bil och börja cykla mer, handla närodlat, ta kortare duschar, använda cykeln eller åka tåg, sluta skräpa ner i naturen, köpa begagnade saker, äta mer ekologiskt, konsumera mindre, spara på energi, panta mer, återvinna burkar, sopsortera, åka mer kommunalt, flyga mindre o.s.v.

Idag uttryckts det en hel del kritik mot en alltför ensidigt individfokuserad behandling av hållbarhetskonceptet (se del 3 och 5). Våra elever är väl medvetna om att vad i det de gör i vardagen som påverkar miljön dåligt. Flera studier har visat att ungdomar i alltför stor utsträckning belastas med en stor portion dåligt samvete för hur de lever, som kanske inte i rättvisans namn borde hamna på dem. Detta både därför att de förstås inte ska behöva uppleva den känslan, men också för att lägga ansvaret på individen inte är den bästa vägen ut ur problematiken. Här brukar de danska didaktikernas begrepp handlingskompetens lyftas in som centralt (jmf. Schnack, 2000). I deras tappning handlar handlingskompetens inte först och främst om att bete sig på ett av andra definierat miljövänligt sätt, utan istället om att få identifiera vilka intressekonflikter som ligger bakom problematiken och på eget initiativ att ta ställning i dessa, för att på ett eller annat sätt påverka. En uppgift för läraren blir då att lyfta det som står på elevernas lappar till en handlingskompetensorienterad ansats, med frågor som;

- Vad är upprinnelsen till problemet du/ni vill komma åt?

- Hur kan du/ni ta reda på mer om det?

- Vilka och vad drabbas av det?
- Vilka olika intressen finns i frågan?
- Vem står för den största påverkan?
- Vems är ansvaret?
- Vad skulle vi kunna göra på samhällsnivå och vad kan göras på individnivå för att komma tillrätta med problemet och vad får störst inverkan?

Om man sedan som medborgare inte kan se sig själv i spegeln som en del av den negativa trenden, eller man vill föregå med gott exempel då får det vara upp till var och en, som individ. Men det är inget samvete eleverna ska behöva belastas med från skolans håll.

Redovisningen

När eleverna diskuterat i sina grupper och sorterat sina lappar ska de redovisa sitt resultat för varandra. Den här gången gör de det i helklass, på så sätt får lärarna också möjlighet att ställa några följdfrågor. Men kanske hade de valt tvärgruppsredovisning en annan gång om de känt att situationen var mer lämpad för det. Alban föredrar en slumpmässig indelning och låter den elev i gruppen vars begynnelsebokstav i förnamnet hamnar sist i alfabetet förbereda sig på att redovisa. Flera av grupperna har förutom att klistrat upp lappar och skrivit rubriker också ritat symboler och pilar som för samman grupperna på olika sätt, något som lärarna kanske tänker ta med i instruktionen inför nästa gång de gör övningen. Redovisningen tenderar som vanligt att i den här klassen att gå rätt snabbt, men lärarna har förberett några frågor som de ställer till var och en av grupperna.

- Var det något ni inte riktigt var överens om när ni gjorde övningen?
- Tror ni de här områdena skulle komma upp i andra delar av världen?
- Ser hållbarhetsfrågorna annorlunda ut för olika människor och i sådana fall hur?

Detta för att de vill peka på att själva frågan kräver att människor möts och stöter och blöter sina passioner, visioner och oro. Att det faktiskt är det som sker på de världsomspännande konferenserna. Att det som eleverna är med om i övningen är en förutsättning för hållbar utveckling.

En didaktisk utblick

Tre förhållningssätt

Ett syfte med utbildning och undervisning är alltså att eleverna ska utveckla kunskaper och värden de kan ha användning för när de ska agera som medborgare. Men vad en sådan undervisning ska ta upp och i vilken form ska den bedrivas i är alltjämt ett föremål för diskussion? Sedan lång tid tillbaka har miljöundervisningens mer eller mindre normativa karaktär varit på agendan i vetenskapliga meningsutbyten. I början på tvåtusen-talet gjordes

en relativt stor undersökning av hur svenska lärare i skolans alla stadier förhöll sig till och arbetade med miljöfrågor (Östman, L., Sandell, K. & Öhman, J. 2003). Forskarna som utförde studien konstruerade tre undervisningsexempel som lärare i en enkätundersökning fick associera sig med. Utifrån detta konstruerades sedan, en som man sedermera kallade faktabaserad, en normativ och en pluralistisk undervisningstradition. Resultatet rönt en hel del igenkänning bland lärare och har på många håll även använts som utgångspunkt för fortsatt forskning.

De traditioner eller kanske bättre beskrivet, förhållningssätt till undervisning som forskarna synliggjorde baserades på två parametrar. Den ena behandlade synen på själva miljöfrågans karaktär och den andra tog upp den utbildningsfilosofiska frågan om hur undervisning och lärande sker. Vad gäller miljöfrågans karaktär kan den antingen ses som grundad i ett av naturen (och experterna) givet problem, eller som att den uppstått ur mellanmänniska, etiska intressen. När det gäller det utbildningsfilosofiska angreppssättet skilde man grovt sett på lärandet som antingen förmedling eller genomlevande. Det här har sedan blivit ett redskap för lärare att diskutera sina upplägg av undervisning där man inte bara fokuserar valet av ämnesinnehåll (vad) utan också valet av undervisningsmetod (hur) (se vidare del 3 i modulen).

I det första faktabaserade förhållningssättet ses experterna som de som har förstahandskunskaper om innehållet som ska bibringas eleverna, det kan exempelvis handla om att eleverna behöver informeras om att köttätandet innefattar vissa processer som påverkar ekosystemen på ett specifikt sätt. Vad det sedan gör med deras beslut och beteenden är en öppen fråga som inte behandlas här.

I det andra normativa förhållningssättet ses experterna fortfarande som de som har tillgång till den sanna bilden av problemet, men här vill man inte bara förmedla de fakta problematiken vilar på utan också explicit förändra elevernas beteenden. Då med insikten om att det är andra typer av påverkan än faktaförmedling som gör att våra elever bäst gör som vi säger. Exempelvis blir budskapet då att, - köttätande innefattar de och de processerna och påverkar våra ekosystem på ett negativt sätt, därför ska du inte äta kött.

I det tredje förhållningssättet, den pluralistiska, som kanske framförallt vänder sig kritiskt mot det normativa budskapet i den förra, är miljöfrågan alltid att betrakta som uppkommen ur olika mellanmänniska intressen och under ständig omförhandling. Om vi ska äta kött har visserligen en viktig faktamässig komponent, men den får relevans i förhållande till vad vi vill och inte vill uppnå, proteinkonsumtion, öppna landskap, metanutsläpp och/eller djurskydd. Ytterst är det en fråga om vad vi vill värna och det ska det också vara öppet för eleverna att ta egna beslut om. En undervisning i pluralistisk anda betyder att eleverna redan i skolan ska få vara med och diskutera vad som är viktigt för dem och tränas i att i demokratiska möten med andra försöka komma fram till individuella och kollektiva beslut. De ska få genomleva demokrati redan i undervisningen och det också därigenom de ska få möjlighet att lära sig ett relevant ämnesinnehåll. Det som är viktigt att minnas här är att den här forskningsmässiga indelningen av undervisningstraditioner handlar om vilket didaktiskt

förhållningssätt till kunskap och lärande som ska få prägla hela upplägget av undervisningen, - ifall vi vill se medborgarskap som något som ska utövas efter utbildningen, eller något man lär sig genom att det får genomlevas redan i skolan (se även del 1 i modulen). Därför kan ramverket inte tokas som att det går att först börja lite faktabaserat för att sedan övergå till någon av de andra traditionerna.

Redan i den introduktion Veronica och Alban genomförde tog några av eleverna tillfället i akt och skrev ner några uppmaningar sprungna ur ståndpunkter.

Djurens rättigheter och en bättre miljö. Åt mindre kött, minska köttkonsumtionen!

Behandla alla lika! Alla är lika mycket värda! Samarbeta i världen! Hjälp varann!

Alla barn har rätt att gå i skolan!

Fri utbildning för alla barn! För att världen ska fortsätta fungera behöver människan fortsätta tänka på vad som ska göras bättre.

Ändra vapenlagar, sluta göra vapen så tillgängliga!

Som lärare är det ibland härligt när man på det här sättet får syn på ett äkta engagemang hos elevernas som går att bygga vidare på som ligger lite utanför det annars vanliga motivet till att de befinner sig i skolan, att göra sin egen resa som slutar i bedömning och betyg. Med de här kommentarerna från eleverna ser lärarna att finns det alla möjligheter att låta dem gå vidare i sitt lärande utifrån vad de verkligen vill värna om.

Frihet och/eller styrning

Backar vi tillbaka till läroplansmålen och det två övergripande syftena med undervisningen,

- att erbjuda eleverna sådana kunskaper som kan hjälpa dem i att ta framtida beslut som bidrar till att andra människor får leva ett gott liv och ekosystemen i naturen upprätthålls (Lgr 11, sid 10) och
- att samtidigt låta det utspela sig i en anda av demokrati (Lgr 11, sid 8).

Då hamnar man i en situation där man behöver göra en avvägning mellan undervisningens mått av frihet och styrning.

När exempelvis den politiska och demokratiälskande filosofen Hanna Arendt (1958/1998) diskuterar frihetsbegreppet skiljer hon på frihet (freedom) och obundenhet (sovereignty). En fri människa, menar hon, är aldrig avskuren från andra människor eller utanför offentligheten. Frihet och pluralism uppkommer istället först som ett svar på att vi får möjlighet att ta del av varandras tyckanden, tankanden, kunskaper och handlingar, reflektera över dem och utifrån detta själva skapa oss vägar framåt. Det är först då, när vi är i verklig samklang med (var-)andra, i ett autentiskt givande, lyssnande och tagande som vi kan bli fria på riktigt, filosoferar Arendt.

Kanske pekar utbildningsfilosofen Jim Garrison ännu bättre på vikten av ömsesidighet när han skriver:

Mångfald och olikhet är nycklar i skapandet av ett personligt fritt tänkande, och då inte endast en enskild individs tänkande. För att bli fria behöver vi varandra. Det som bäst möter det behovet är en pluralistisk demokrati, en som främjar dialogen över alla skillnadsgränser. (Garrison 2006 s. 22, fritt översatt IL.)

Så resonerar filosoferna, om att ju fler människor med tankar olika våra egna vi får tillfälle att möta, desto fler möjligheter kan vi få syn på och fler val kan vi göra. Om detta låter rimligt betyder det att här blir det en diger uppgift för läraren att designa undervisningen så att eleverna verkligen får erfara detta och att utmana dem till att vara kritiska och söka nya kunskaper om de fastnat i invanda tanke- och handlingsmönster.

Pluralism är inte relativism

Vad som slutligen känns viktigt att poängtera att det här förhållningssättet inte betyder att vissa fakta eller åsikter aldrig skulle kunna betraktas som mer giltiga eller betydelsefulla än andra. Att utgå från ett pluralistiskt förhållningssätt är långt ifrån liktydigt med relativism, eller som belackarna till det brukar etikettera det som, flumpedagogik. Att klassificera ett pluralistiskt förhållningssätt som relativism förutsätter att man tror att målet med forskning och vetenskap är att avslöja eviga, slutgiltiga sanningar om världen (objektivism). Men allteftersom tillvaron förändras (och det gör den i en rasande takt idag) så förändras också vårt behov av kunskaper. Nya kunskaper leder till nya livsbetingelser och värderingar, och nya värdemått ropar efter nya *användbara* kunskaper. Idag vet vi fantastiskt mycket om hur världen runt omkring oss fungerar som det tagit årtal av prövande forskning att komma fram och som vi fått kunskaper om genom vetenskapliga metoder. I sociala sammanhang har den demokratiska processen varit en viktig process när vi i stort och smått tagit reda på hur vi fungerar som samhällsmedborgare, hur vi skapar samfälliga grunder att bygga vår gemenskap på, och gemensamma värden att värna om. Allt eftersom våra framforskade kunskaper om omvärlden förfinas och utvecklas behöver vi ompröva våra värderingar och beslut och det gör vi bäst i diskussion med (var-)andra.

Den här insikten i hur vetenskapliga kunskaper kommer till användning i en växelverkande process med våra värderingar och behov måste eleverna givetvis få tillgång till redan i skolan. I den får läraren en exceptionellt viktig roll i att vägleda eleverna i det såväl faktamässiga som sociala informationssökandet och bringa reda i de områden de valt att jobba med. I en ämnesövergripande undervisning kring hållbar utveckling är det centralt att kombinera dessa två vägar. Det är också något Veronica och Alban ser som en bärande idé när de fortsätter att designa sin undervisning i deras gemensamma projekt för hållbar utveckling. Genom övningen de genomförde fick de inte bara insikter i vad eleverna kunde och värnade om utan också en mängd uppslag om vägar att organisera den fortsatta undervisningen på så att deras olika ämnen, No och So kunde bidra till elevernas kunskapsutveckling.

Referenser

- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling – tre berättelser om vägen dit*. Diss. No. 6. School of Education and Communication Jönköping University.
- Arendt, H. (1958/1998) *Människans villkor*. Göteborg: Daidalos.
- Garrison, J. (2006). JohnDewey. www.Vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/john_dewey.htm
- Lundegård, I., & P.-O. Wickman. (2012). It Takes Two to Tango: Studying How Students Constitute Political Subjects in Discourses on Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 18 (2): 153–169.
- Lgr 11. (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Mouffe, C. 2013. *Agonistics. Thinking the world politically*. Verso: London.
- Rudsberg, K. & J. Öhman. (2011). Pluralism in Practice – Experiences from Swedish Evaluation, School Development and Research. *Environmental Education Research*, 16 (1): 95–111.
- Schnack, K. (2000) Action competence as a Curriculum Perspective, In B.B. Jensen, K. Schnack, V. Simovska (Eds) *Critical Environmental and Health Education Research Issues and Challenges*. Publication no. 46, 107-126. Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- UNEP Stockholm 1972 - Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment - United Nations Environment Programme.
<http://staging.unep.org/Documents/Multilingual/Default.Print.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en>
- Östman, L., Sandell, K., och Öhman, J. (3003) *Miljödidaktik - Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.