

Hela skolan för hållbar utveckling

Lotta Dessen Jankell, Stockholms universitet, Helen Hasslöf, Malmö universitet, Iann Lundegård, Stockholms universitet, Claes Malmberg, Högskolan i Halmstad och Anders Urbas, Högskolan i Halmstad

*Vad krävs idag, för att våra barn, barnbarn och barnbarnsbarn
ska kunna leva ett gott liv i framtiden?*

Det är en fråga som ramar in grundtanken för begreppet Hållbar utveckling (se del 3). Samtidigt är det en fråga som är svindlande komplex och utmanande. Det är inte möjligt att formulera en lösning med ett enskilt svar och än mindre att enas om vad denna lösning är. I del tre av modulen har vi följt hur elever arbetar med frågan. Men vad bör och kan skolan göra för att vända utmanande komplexa frågor till en konstruktiv och utvecklande utbildning? Vad behöver våra elever möta i undervisningen för att känna hopp och vilja att agera i förhållande till sådana frågor? Många menar att det är i handling som hoppet uppstår. Handlingskompetens är därför en av utgångspunkterna för delarna i modulen. Och kanske är det genom att träna elever i handling som skolan kan nå läroplanens mål om elevers ansvar och delaktighet i samhället (SKOLFS 2011:144).

Modultexten har även tagit spjärn mot gymnasieutbildningens tre funktioner om att vara 1) kvalificerande - att elever erhåller kunskaper för att kunna agera och bidra till samhället, 2) socialiserande - att elever socialiseras in i samhällets rådande normer och värderingar och 3) subjektifierande - att elever kan utveckla ett personligt förhållningssätt i sociala sammanhang och synliggöra subjekt som tidigare inte uppmärksammas (se Biesta 2011). I förhållande till gymnasieskolans utbildning finns funktionerna i olika grad beskrivna i skollag, läroplan och ämnesplaner. I läroplanen är den subjektifierande funktionen tydligt uttryckt i skolans uppgift att "låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (SKOLFS 2011:144). Den socialiserande funktionen kan bland annat utläsas i skolans uppgift om att "till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället" (SKOLFS 2011:144). I examensmålen för ämnena uttrycks den kvalificerande funktionen tydligt i ordalydelser om att undervisningen ska ge kunskaper om ett miljömässigt och hållbart byggande (Bygg- och anläggningsprogrammet), färdigheter att utföra arbetsuppgifter med hänsyn till miljön (Fordons- och transportprogrammet), reflektera kring miljöaspekter och företagets roll i samhället (Handels- och administrationsprogrammet), ge möjligheter att kritiskt granska och reflektera över hur vi kan bruka naturen för en hållbar utveckling (Naturbruksprogrammet), ge förmåga att omsätta kunskaper om miljö, ekologi och resursanvändning i praktisk handling (VVS- och fastighetsprogrammet) etcetera (Skolverket 2018).

En ämnesövergripande undervisning

Med syftet att stödja arbetet med att utveckla en undervisning för hållbar utveckling tar modulen avstamp i skolans demokratiska uppdrag i förhållande till samhällsutmaningar. Att den undervisningen aldrig kan behandlas enbart utifrån separerade kunskaper i enskilda ämnen står klart. Samhällsvetenskaperna och humaniora bidrar med att ge hållbarhetsfrågorna mening. Frågor om rättvisa, jämställdhet, fördelningsfrågor, etik och politik är inte bara stödstrukturer, utan utgör hållbarhetsbeslutens kärna. Naturvetenskapen ger en viktig grund för förståelsen av planetens gränser och kunskaper om de system levande organismer rör sig inom. Men det är bara genom att ta ett brett hållbarhetsperspektiv som den omfattande och konstruktiva undervisning som krävs för att eleverna ska kunna hantera frågorna i sin helhet kan utformas. Det innebär en undervisning där flera ämnen och i bästa fall hela skolan samverkar mot ett gemensamt mål. Här kan vi förstås ta hjälp av de 17 globala målen (se del 7) som formulerats utifrån att FN:s medlemsländer kommit överens om ett gemensamt handlingsprogram, Agenda 2030. De visar tydligt på nödvändigheten av att vi breddar det som ofta har begränsats till miljö- och utvecklingsfrågor med de sociala och etiska perspektiven. Det är först när eleverna erbjuds en helhetssyn på frågorna som de på riktigt blir rustade för att möta de utmaningar vi står inför.

Ett ämnesövergripande perspektiv behöver inte alltid innebära att samverka i projektform, även om projektpedagogik i många fall är en bra strategi. Ibland kanske vi kan vända på resonemanget och fundera över hur våra specifika ämnen kan präglas av hållbarhetsdimensionernas ämnesövergripande karaktär. Som ämneslärare i exempelvis samhällskunskap, historia, naturvetenskap eller språk handlar det då om att låta undervisningen starta i ett innehåll som hämtats ur den komplexa verklighet som utgör elevernas omvärld. När vi i samhällskunskap, filosofi och historia exempelvis diskuterar hur frihet och rättvisa, jämlikhet jämställdhet utspelar sig inom ramen för våra gemensamma samhällskontrakt kan de ske med anknytning till ett innehåll som berör planetens gränser för resursutnyttjande (se del 2). Eller när vi inom de naturvetenskapliga ämnena exempelvis undervisar om ekosystem, energifrågor eller materiens kretslopp går det att göra utifrån samhällsvetenskapliga vinklingar till frågor om livsstil, ansvar, rättvisa och fördelning. Det här blir till en utmaning för oss lärare, att färga in våra ämnen med nya perspektiv som bidrar till en bredare vinkling mot hållbarhetsfrågorna. Ett exempel på hur en skola har organiserat ett ämnesövergripande arbete finns beskrivet i en av filmerna som hör till del 8.

Ett normativt uppdrag?

En viktig diskussion att föra i förhållande till att genomdriva en ”hela-skolan-satsning” på hållbarhetsfrågor är, som berörts tidigare i del 1, 3 och 5, hur man ska förhålla sig till undervisningens socialiserande och normativa karaktär. Att skolan har en fostrande funktion är det väl ingen som tvekar om, skolan är en av samhällets viktigaste socialisationsagenter (Amnå m fl, 2016). Men hur vi ska förhålla oss till det är det många som funderat över genom tiderna. Ur ett vidare perspektiv kan man kanske se det som att

alla människor föds fria och också ska få fortsätta att vara det genom livet. Att våra barn ska få möjlighet att identifiera och skapa andra mönster än de som är utstakade av tidigare generationer. Men det vore banalt att hävda att det finns situationer av lärande som befriade från värden, det vill säga att de kunskaper som förmedlas skulle vara helt igenom objektiva. I tidigare delar i den här modulen har vi pekat på det här i termer av till exempel följemeningar (se del 2). Då ett specifikt faktainnehåll läggs i förgrunden är det alltid organiserat utifrån en bakgrund som pekar på ett sammanhang där kunskaperna är giltiga, och med det följer förstås alltid vägval och värden. Förutom detta, det implicita värdebudskapet, så finns det även en mängd områden av starkt normativ karaktär som svensk skola fokuserar på. Läroplanen och ämnesplanerna är politiska policydokument med värdebudskap om det goda samhället och den goda medborgaren. De förespråkar exempelvis att skolan ska vara sekulär och att vi som lärare ska föra jämställda och frigjorda diskussioner kring sexualitet och relationer. De vilar på politiska beslut. Men våra policydokument ”reser” också över nationsgränser.

I Sverige har vi en läroplan som lutar sig mot en skollag som, om vi går längre ut i periferin är utstakade av FN- och EU- deklamationer. I vårt närmaste arbete som lärare handskas vi med kursplaner som hämtar näring ur alla dessa övergripande politiska dokument. Vår läroplan är visserligen kulturellt inbäddade i ett svenskt sammanhang, med fokus på välfärdsstaten, demokrati och deltagande men samtidigt infärgat av EU:s kvalitetstänkande och målstyrning för utbildning och med en önskan om att harmonisera utbildningssystemen inom EU (se exempelvis Breiting & Wickenberg, 2010). Den är också starkt påverkad av FN:s deklamationer om mänskliga rättigheter, demokrati, fred och hållbar utveckling. Skolan verkar vi i ett system med en starkt normativ prägel. Om vi byter perspektiv och förflytta oss till andra kontexter inser vi att det kan vara ett dilemma. Världen är full av utbildningssystem där eleverna drillas i att tänka och handla i andra syften än de många skulle vilja skriva under på.

I vår skola, som vilar på demokratiska principer, är tanken att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig kunskaper som de kan använda sig av för att bygga en egen plattform att stå på när de ska delta i framtida beslut. Men hur hanterar vi lärare situationer där det finns med elever som inte vill vara med? Vad gör vi när vi utmanas av elever som ifrågasätter det nuvarande samhällssystemet? I det sammanhanget behöver vi kanske också tala om ansvar. Vilket ansvar kan vi avkräva en individ som, oavsett de vill eller inte, deltar i en gemenskap? Vem ska sätta frågorna på agendan? Det här är frågor som vi som lärare behöver ta med oss i en reflektion över hur vi ska organisera vår skola i ett arbete för hållbar utveckling.

Betydelsen av deltagande

När tre forskare Mogren, Gericke och Scherp (2018) analyserade vad det är som främst får genomslag i en skolas arbete för en hållbar utveckling lyfte de fram två perspektiv, ”top-down” och ”bottom-up”. Det är inte tillräckligt att skolorna strävar efter att uppfylla externa kriterier pålagda utifrån, menar de. Sådana ”top-down” värden riskerar istället att leda till svagt engagemang hos såväl lärare som elever. Istället efterfrågar de en starkare

praxis-orienterad process som bygger på ”bottom-up” processer där alla i skolan blir involverade i den egna skolutvecklingen. Det ger större förutsättningar till en omvandlande utveckling av skolans organisation avseende rutiner och struktur och professionell kunskapsutveckling. Forskarna visar att de skolor som antagit en ämnesövergripande inriktning och en praxis-orienterad strategi hade en organisation som bättre hängde samman och var följdriktig jämfört med andra skolor. Skolor med en ämnesövergripande strategi för genomförandet av en undervisning för hållbar utveckling som kombinerar detta med ett internt, till skillnad från externt, kvalitetsarbete, utgör en mer stödjande organisation. Ett sådant internt kvalitetsarbete bygger bland annat på ett proaktivt ledarskap, en involvering av lärarna och eleverna i skolutvecklingen och sikte på att utveckla elevernas möjligheter att delta aktivt i det omgivande samhället.

Det är just detta som präglar de kriterier som lyfts fram i Skolverkets certifieringssystem Skola för hållbar utveckling (Skolverket, 2018). Det är ett certifieringssystem som sätter fokus på just demokratiska och kritiska arbetssätt i en process där inflytande från lärare och elever bildar grunden i det systematiska kvalitetsarbetet.

Framtidsverkstad – planering genom ”bottom – up”

Ett proaktivt ledarskap som involverar lärare och annan personal kan ta hjälp av en framtidsverkstad, en metod vi valt att lyfta i den här delen av modulen. Den finns kortfattat beskriven i artikeln Framtidsverkstad och i filmen Framtidsverkstad som båda är resurser som hör till den här delen. I texten nedan följer ett exempel på hur framtidsverkstaden utspelade sig när den genomfördes vid Älvkulllegymnasiet i Karlstad.

Framtidsverkstan

Älvkullegymnasiet i Karlstad har sedan länge haft en inriktning mot naturvetenskap och teknik. Under de senaste två åren har man också arbetat målmedvetet med att profilera sig mot hållbar utveckling, vilket lett till att man som tredje skola i världen, certifierats av organisationen Life Academy för sitt arbete. Hösten 2019 ska Älvkullen slås ihop med grannskolan som har estetik, humaniora och samhällsvetenskap som profil. Tillsammans bildar de då Sundsta-Älvkullegymnasie som med sina 2000 elever, ca 250 lärare och övrig personal blir Värmlands största och Sveriges tredje största gymnasium. Genom en sådan sammanslagning kan skolan ta ett ännu större helhetsgrepp på hållbarhetsområdet. Två av skolans lärare Johan och Magnus har som delar i sin tjänst tilldelats ett speciellt ansvar för att driva just detta. Tidigare i processen bjöd skolan in föreläsare som talat om hur man kan tänka didaktiskt kring att organisera för ett ämnesövergripande arbete på området. Men eftersom det redan finns en stor kunskap bland medarbetarna, blir kärnan i den gemensamma utvecklingen istället att samordna kunskapen snarare än att försöka fylla på med mer utifrån. Många av lärarna har uttryckt en vilja att dra igång ett ämnesövergripande arbete kring de globala utmaningarna. Eleverna behöver något att samla sina studier kring som är större att uppnå än att bara svara upp mot kortsiktiga mål och bedömningssteg. Nu vill två av arbetslagen starta en sådan process genom en så kallad framtidsverkstad med stöd av externa samtalsledare utifrån.

Ett 20-tal lärare har samlats i den lokal på skolan där eleverna vanligtvis undervisas i arkitektur. I korridoren utanför är det till att börja med liv och rörelse och doften av nybakat från kafeterian tränger sig på. Så småningom glider eleverna iväg till sina olika lektioner. Här i salen finns det gott om utrymme, både för att samlas och diskutera i hela lärargruppen, men också bord som går att rita på vid det gemensamma arbetet i mindre grupper på slutet av övningen. Det hela börjar med att kollegorna slår sig ner i en halvcirkel framför tavlan där det redan står skrivet:

”Våra elever ska på alla plan få möta en verksamhet som främjar hållbar utveckling.”

Det får bli den här framtidsverkstans mål. Invid det står det också skrivet:

- Hitta hinder (kritik),
- Se möjligheter (vision),
- Identifiera utvecklingsområden,
- Skapa förankringsarbete.

Det är de fyra faserna i verkstadsarbetet.

Till en början är stämningen i gruppen lite avvaktande, men förväntansfull. Innan själva verkstadsarbetet tar vid startar man därför upp med en liten övning med syfte att bjuda

in deltagarna till att spontant dela med sig av sina egna tankar om relevansen av hållbarhetsfrågorna i skolarbetet.

”Tänk dig att du på vägen hit i morse mötte en gammal vän. Ni växlade några ord, så som vi ofta gör när vi möter någon vi inte träffat på länge. Båda hade brått, och tiden var kort, men innan ni skildes åt frågar vännen, vad ska du göra idag då? Du svarar; nu i eftermiddag ska vi ha ett gemensamt seminarium med syfte att utveckla vårt arbete på skolan jag jobbar på i riktning mot en hållbar utveckling. Varpå vännen, som inte är involverad i undervisningssammanhang överhuvudtaget frågar; -men varför ska ni hålla på med sånt i skolan?”

Utifrån det här kortfattade scenariot tänker deltagarna först kort någon minut, därefter plockar de ut det viktigaste begrepp de lyfter när de svarar sin vän. Varpå en runda följer där de motiverar det hela för sina kollegor.

Det första ord som lyfts av en av lärarna är ”förändring”. Skolan som institution måste förändras eftersom hela vårt samhälle är i en fas av förändring, menar han. Andra ord som exempelvis kommer upp under rundan är ”medvetenhet”, ”framtid”, ”ansvar” och ”miljö”. När man så småningom gått laget runt och alla bjudit varandra på något de tycker är viktigt o tillsammans synliggjort att det finns en gemensam vilja att delta. Lärarna har många erfarenheter och en stor kunskapsbank att ösa ur i det gemensamma arbetet, men ska möta ett område som omfattar mer än den enskilda undervisningen kan ansvara för

Kritikfasen

Det första steget i framtidsverkstaden går ut på att identifiera alla upptänkliga problem som skulle kunna skapa svårigheter i arbetet mot det gemensamma målet. Eller som en av ledarna för verkstadsarbetet formulerar det ”Vad ser du för hinder kring att arbeta mot det här tilltänkta målet”, samtidigt som han pekar på det mål som står nedskrivet på tavlan. Pennorna rasslar när lärarna under några minuter skriver ner sina spontana tankar. Inga hinder är för stora eller för små. Om den gemensamma planeringstiden krockar med hämtning på dagis, eller om handelskriget mellan USA och Kina sätter krokben för arbetsmarknaden i Karlstad så kan det också vara hinder att beakta. Men det är förstas inte främst där de hamnar när de så småningom går sina rundor. Den som börjar menar att ett hinder kan vara att, - alla inte har tillräckliga kunskaper i hur man kan arbeta ämnesövergripande. Nästa hinder som kommer upp handlar om att, - våra styrdokument inte alltid prioriterar det här området. Allteftersom hindren artikuleras tecknas de ner på ett blädderblock och vartefter pappren fylls rivs de av och hängs upp på väggen invid. Nästa hinder handlar om att, - mycket av det som för närvarande tas upp i undervisningen inte har någon direkt koppling till hållbar utveckling, andra hinder handlar om, - bristen på planeringstid, - svårigheter med logistiken mellan ämnena, - elever i speciella behov, - svårigheter vid betygsättning eller, - bristande stöttning från ledningen. Sammanlagt identifierar gruppen fler än 40 olika hinder på vägen mot det

uppsatta målet. När gruppen tömts på hinder, d.v.s. när alla lärare sagt pass, då får var och en av dem sju poäng, ”pinnar” att fördela på det de ser som viktigast att ta itu med.

Därefter följer en ben-sträckare där ledarna för övningen upprättar en 10-i-topplista över de hinder som lärarna tillsammans i sin bedömning identifierat som allvarligast.

Efter en kort rast bryts den deppiga inledande bilden med ett förhoppningsfullt mingel kring vad vi faktiskt kan uppnå med att skapa en hållbarhetsprofil. Det blir övergången till framtidsverkstans andra fas, - att se möjligheter.

Möjlighetsfasen

I följande steg handlar det om att identifiera, vilka möjligheter ett sådant här gemensamt arbete faktiskt kan medföra. Tågordningen i processen ser likadan ut som i föregående vända, men med den skillnaden att nu ska var och en istället börja med att skriva ner vad de ser för vinster med att arbeta mot det uppsatta målet. Vad kan vi faktiskt uppnå om vi får till ett bra arbete, tillsammans? Återigen blir det tyst några minuter. Sedan går man än en gång runda på runda för att tömma ut de båda lärarlagen på vilka förtjänster de ser med att göra en sådan här satsning. Det första som kommer upp nu är, - rädda jorden! Det säger Magnus helt utan ironi faktiskt. Ibland är det viktigt att lyfta blicken och känna att det vi arbetar med i undervisningen har ett högre syfte, menar han. - Ökat ansvar, - en känsla av meningsfullhet och att - skapa ett intresse för lärandet hos eleverna, är andra saker som deltagarna lyfter under rundan. Listan på möjligheter blir fler än den med hinder. - Att få igång det kollegiala lärandet, - se en röd tråd mellan examensmålen är annat som kommer upp. Det är också dessa, de senare som hamnar i prioritet på den 10-i-topp-listan som så småningom upprättas.

Identifiera utvecklingsområden

Steg tre i framtidsverkstan handlar om att i mindre grupper försöka systematisera de hinder och möjligheter som prioriterats i de tidigare stegen till utvecklingsområden att börja ta tag i. Under cirka 45 minuter diskuterar man de båda tio-i-topp-listorna för att tillsammans skapa ett mönster i det de ser. Hur hänger de ihop? Gärna redovisade i form av en mind-map eller med någon annan illustration. Huvudsaken med det här är förstås inte att skapa en slutgiltig en bild, utan att det utkristalliserar områden som blir möjliga att konfrontera. Samt att börja fundera över och diskutera strategier för att åstadkomma det.

Grupp 1.

Den första gruppen behåller ”rädda jorden” som centrum i sin mind-map. Men för att kunna bibehålla den visionen vill de se *en starkare satsning på det ämnesövergripande arbetet på skolan*. Eleverna behöver få *jobba mer tematiskt* om de ska kunna bli varse hur fler perspektiv smälter samman i hållbarhetsarbetet. En viktig punkt i gruppens diskussion handlar om att *synliggöra globala perspektiv och iscensätta kulturmöten*. Här blir det *centralt med*

språkkunskaper, studier av främmande språk och kulturanalys. Inte bara för att utrusta eleverna med verktyg för en direkt kommunikation, utan framförallt för att de ska få kännedom om vilka livsvillkor människor lever under på olika delar av den planet som ska "räddas". Det är en förutsättning för att bygga det arbetet på demokratiska processer.

Grupp 2.

Nästa grupp har satt *kollegialt samarbete* som sin huvudsakliga utgångspunkt för skolans hållbarhetsarbete. Om eleverna ska se de ämnesövergripande perspektiven behöver vi samarbeta närmare med varandra över våra ämnen, menar de. Vi behöver *skapa en röd tråd mellan ämnena, våga skära i stoffträngseln och tona ner betygshetsen*. För att få till det måste några av de hinder som ligger i vägen preciseras. För att kunna ta ett helhetsgrepp kring frågorna behöver vi *tid och resurser till flexibel schemaläggning*. Men också idéer om vad som kan komma ut av det. *Utrymme för kontinuerlig fortbildning och tid för pedagogiska diskussioner*. Det här ska inte ses som en önskelista utan som konkreta utvecklingsområden för ledningen att ta tag i omgående.

Grupp 3.

Den tredje gruppen poängterar det viktiga i att få till en genomgripande struktur på skolan som verkligen underlättar för samarbete så att de kommer ur det de kallar "ämneslåsningen". Då blir det viktigt att *bryta ner praktiska hinder som schemapositioner och planera för en lokalanvändning som underlättar arbetet*. Genom *olika former av kollegialt lärande* vill man skapa en samsyn i kollegiet vad gäller exempelvis kunskapssyn och kriterier för bedömning. Ett konkret förslag för att underlätta samarbetet mellan kollegor är att *upprätta en vägg i skolan där all gemensam information för de olika programmen kan samlas*. På så sätt kan såväl kollegor som elever hålla sig uppdaterade om helheten. Dom kallar det för att "vägga".

När alla tre grupper redovisat sina tankar lämnas över budkavlen över till skolledningen som ska ta vid. Den framtidsverkstad de två lärarlagen beslutade sig för att delta i är ett exempel på en demokratisk process där alla medarbetares röster bidrar till en gemensam strategi. Med lite omformning kan lärarna ta med sig den processen i ett utvidgat arbete på skolan tillsammans med övriga kollegor och med sina elever. I det sista steget är det viktigt att rektor och skolledning tar ansvar i att förvalta det som kommit fram under arbetet.

Rektors ansvar

Rektor har ett speciellt ansvar för att ”skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas”, och att ”samverkan mellan lärare i olika kurser kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier” (SKOLFS 2011:144).

I Framtidsverkstaden på Älvkullgymnasiet uttrycktes många idéer som man kan koppla till samverkan mellan lärare. Att gemensamt ha idéer och kunskaper om att arbeta ämnesövergripande är ett exempel på det. Betygsättning i enskilda skolämnen vid tematiskt arbete är ett annat exempel. Ytterligare aspekter som kräver samverkan är en flexibel schemaläggning, en röd tråd för teman och kontinuerlig fortbildning. Den språkutvecklande aspekten vid ämnesövergripande undervisning för hållbar utveckling var något som lärarna poängterade som viktig. Att lärarna på Älvkullgymnasiet, tillsammans med skollädaingen, kan uttrycka sina idéer är en förutsättning för ”bottom – up” processer i påverkan av skolans utveckling.

Samtidigt som varje skolenhet har en autonomi går det inte att blunda för att skolan kanske är den del av den offentliga förvaltningen som har den mest komplexa modellen för extern styrning. Ytterst definierar skollag, läroplan och kursplan statens mål utifrån vilka rektorer och lärare fungerar som representanter för den politiska makten. Vi lärare har ansvar att tolka och lyda lagar, vara lojal mot arbetsledning och arbetskamrater och visa hänsyn till och värna medborgarnas intresse. Men det räcker inte med det. Som lärare ska vi också fungera som representanter för professionens normer och förhållningssätt i etiska frågor. För att svara upp mot det uppdraget krävs en skola med bred kompetens och djup demokratisk förankring. Översiktligt kan sägas att skolans styrning sker genom att statsmakterna definierar de mål som skolan ska arbeta för. Däremot överläter statsmakterna åt skolan att själv organisera verksamheten i enlighet med det. Därigenom blir det rektorns ansvar att skapa förutsättningar för lärares delaktighet i skolans organisation särskilt betydelsefullt. Rektor har ett särskilt ansvar för att se till att de globala målen och andra internationella överenskommelser, såsom mänskliga rättigheter, barnkonventionen, får utrymme i skolans verksamhet. Genom skolans organisation ska rektor även skapa förutsättningar för ämnesintegration. Och inte minst är det väsentligt för rektor att organisera för ”bottom up” processer där alla lärare, övrig personal och ibland även eleverna på ett tydligt sätt involveras i skolutvecklingen. Allt detta bör ingå i skolans systematiska kvalitetsarbete.

Att överföra eller omvandla

I samband med den diskussion som förts ovan om den viktiga demokratiprocessen vill vi här diskutera två perspektiv på skolans organisation och ledning som på senare tid belysts inom forskning om lärande och hållbar utveckling (Mogren och Gericke, 2017a, b; Lotz-Sisitka m fl, 2015, Breiting m fl, 2005). Det ena kallar vi ett överförandeperspektiv (eng. transmissive) och det andra ett omvandlande (eng. transformative).

Ett överförandeperspektiv på ledarskap fokuserar på att implementera undervisning för hållbar utveckling inom den redan etablerade skolstrukturen. Eftersom kunskaper om hållbar utveckling ofta varit kopplade till de naturvetenskapliga ämnesområdena har det främst handlat om att förse eleverna med relevanta kunskaper inom dessa områden i en normativ förhoppning om att det förändrar deras beteenden (se del 3). Målsättningen har varit att erbjuda eleverna kunskaper som går att bedöma i form av betyg inom ramen för de befintliga kunskaper och värderingar som finns att tillgå på området. När det kommer till aktiviteter har de vanligtvis handlat om sopsortering, energianvändning, vattenförbrukning och inköp av ekologiskt märkta produkter. Ledarskapet i skolan baseras i sådana fall på i förhand definierade mål. De insatser som görs av lärare och elever motiveras med beröm och olika former av belöning.

Det omvandlande perspektivet på ledarskap däremot öppnar istället upp för att förändra hela skolan som organisation. Det koncentrerar sig på sådana kvaliteter som kommer ut ur undervisning som inte främst kan identifieras utifrån utanför uppställda och på förhand definierade resultat. Den pågående skolutvecklingen behöver ske så att såväl individer som organisation kan utvecklas i takt med den omgivande samhällsutvecklingen. En viktig del av undervisningens mål är att bidra med färdigheter såsom kritisk reflektion och handlingskompetens och att få eleverna att ställa frågor som: ”Är det här det rätta att göra i den här situationen?”. Alla olika aktörer – bland annat elever, lärare, skolledare, bespisningspersonal, administration, lokalvård - är involverade i förändringen och bemyndigade att delta i den för dem viktiga delen i förändringsprocessen. Ledaruppdraget i organisationen handlar om att underlätta ett sådant arbete, och att upprätta en gemensam förståelse för att själva processen i sig är delar av målet (Breiting m fl, 2005). Ledningen utgår i detta fall från gemensamma och delade visioner och ledarskapet inspireras av en balans mellan såväl yttre krav som inre önskemål. Deltagandet från lärare och elever motiveras av demokrati och inflytande.

Interna eller externa kvaliteter

I studier från 2017 undersökte de två forskarna Mogren och Gericke (2017 a, b) tio gymnasieskolor som utmärkts av att de arbetat aktivt och framgångsrikt med undervisning för hållbar utveckling, i enlighet med några av de certifieringssystem som finns att tillgå. I sin analys utgick de från fyra kvalitetskriterier (nedan). Dessa kriterier grundas i vad skolledarna vid de tio skolorna ansåg som viktigt för att kunna behålla en hög kvalitet på skolans arbete.

Interna kvaliteter – skolans inre arbete

A) *Gemensam interaktion och skolutveckling.* Det som utmärker detta kriterium är deltagande, samarbete, kommunikation och gemenskap samt en kollektiv förståelse av visionen för verksamheten. Lärarna bör vara med och formulera verksamhetens inriktning.

B) *Elevencenterad utbildning,* utmärks av en öppen och jämställd relation mellan lärare och elever. Eleverna ska vara inblandade i planeringen av undervisningen och även den övergripande organisationen av skolan.

Externa kvaliteter – skolans externa kontakter och långsiktiga strategier

C) *Samarbete med lokalsamhället* lyfter skolans relation med aktörer utanför skolan. Det som sker i undervisningen ska ha bäring på sådana förmågor som eleverna behöver utanför skolan i mötet med exempelvis lokalsamhället. Samarbetet är dubbelriktat såtillvida att det rör både skolan i samhället och samhället i skolan. Samhället ska involveras så att de komplexa hållbarhetsfrågorna ges ett aktuellt sammanhang för eleverna, samtidigt som det utgör en äkta mottagare för de arbeten eleverna är involverade i.

D) *Proaktivt ledarskap och kontinuitet*. Detta kriterium tar fasta på ledarskapets långsiktighet. Den vision och de mål som skolan har behöver vara stabila i förhållande till yttre krav och påverkan. Skolledningen behöver ha formulerat egna idéer om god skolutveckling och ha en aktiv medvetenhet om hur samhället påverkar skolan. Det kan även behövas mod och tillit för att bibehålla en utstakad linje.

Det som forskarna konstaterade var att de flesta skolorna antingen uppfyllde de interna, *eller* de externa kvaliteterna. Endast en av de tio skolorna uppfyllde såväl de interna som de externa. Denna skola var även den som konstaterades som den mest framgångsrika i den omvandlande processen för att skapa helhet i arbetet. Det här är ett resultat som även får stöd av andra forskare (Leo och Wickenberg, 2013; Breiting m fl, 2005) som argumenterar för att interna organisatoriska frågor behöver kombineras med externt samarbete, om det ska skapa en framgångsrik verksamhet i arbetet med hållbar utveckling.

Ett fortsatt arbete för hållbar utveckling

I en undervisning för hållbar utveckling rör vi oss i ett landskap där det ofta är viktigt att konfrontera eleverna med sådant som är under förändring och problem som vi ännu inte vet alla svar på. Kanske går det inte alltid att koppla ihop det mätbara (som vi lärare kan möta i form av nationella prov eller ämnenas kunskapskrav), med en undervisning där eleverna utvecklar ett genuint lärande för framtidsfrågor, förändring och hållbar utveckling. För att skapa en skolverksamhet som utvecklar elevernas frihet i ett demokratiskt samhälle, som främjar kreativa processer, kritiskt reflekterande eller handlingskompetens behövs även synfält som ligger bortom bedömningsmatrisers begränsningar (Bornemark, 2019). Genom att vända blicken mot skolans övergripande mål, såsom de är uttryckta i gymnasieskolans läroplan, får man ett större perspektiv än det som erbjuds i ämnenas kunskapskrav. I målen berörs begrepp som kunskap och värden, demokratiska värderingar, en komplex verklighet, kritiskt tänkande, nya idéer till handling och personliga ställningstaganden. I fördjupningstexten *Hållbar utveckling, styrdokument och bedömning* används dessa begrepp som fond för att diskutera ett arbete som utgår från autentiska problem och hur dessa problem kan bli en grund för autentisk bedömning. I fördjupningstexten tar vi upp hur det som karaktäriserar lärande för hållbar utveckling även finns som centrala mål för svensk skola. I texten hänvisas det även till hur en gymnasieskola arbetar med övergripande komplexa frågor och hur de formativt stöder elever i sitt lärande. Skolans arbete med bedömning redovisas i den film som är kopplad till den här delen.

Med det didaktiska raster som den här modulen utvecklat följer tankeredskap, planeringsverktyg och praktiska exempel att använda i klassrummet för att forma skolan och dess organisation till en aktiv förändringsagent. Här utgör de samlade anteckningarna som gjorts av arbetslaget under modulens olika moment en utgångspunkt. Det är nu som det viktiga arbetet börjar.

I detta arbete kan modulens åtta delar vara en inspirationskälla bland många andra.

1. Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling
Vad, Hur och Varför – om didaktiska val
2. Representation – hur ser vi på världen?
Hur används och tolkas representationer i undervisning och läromedel?
3. Att genomleva demokrati
Medborgarbildning och former för deltagande
4. Värdekonflikter och kommunikativa utgångspunkter
Ett dialogiskt klassrum för kunskapande och handling
5. Politiskt eller individuellt ansvar
Demokrati: Politisering och de-politisering som undervisningskontext
6. Komplexitet och handlande
Betydelsen av individens handlande för en hållbar utveckling
7. Globala målen i undervisningen
Att användas för planering, genomförande och kritisk reflektion
8. Hela skolan för hållbar utveckling
Organisation, styrning och processer

Litteratur

Amnå, E., Ekström, M. & Stattin, H. (2016). Ungdomars politiska utveckling [Elektronisk resurs] Slutrapport från ett forskningsprogram. Stockholm: Makadam Förlag.

Biesta, G. (2011) God utbildning i mätningens tidevarv. Stockholm: Liber.

Bornemark, Jonna. (2019). Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde (Första upplagan). Stockholm: Volante. 2018. [ISBN 9789188659170](https://doi.org/10.1007/978-91-88659-17-0)

Breiting, S., M. Mayer, and F. Mogensen. 2005. *Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to Enhance the Quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Stollfu. Verlag Bonn GmbH & KG.

Breiting, S., and P. Wickenberg. 2010. The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research* 16 (1): 9–37.

Leo, U., and P. Wickenberg. 2013. “Professional Norms in School Leadership: Change Efforts in Implementation of Education for Sustainable Development.” *Journal of Educational Change* 14 (4): 403–422.

Lotz-Sisitka, H., A. E. Wals, D. Kronlid, and D. McGarry. 2015. “Transformative, Transgressive Social Learning: Rethinking Higher Education Pedagogy in times of Systemic Global Dysfunction.” *Current Opinion in Environmental Sustainability* 16 (17): 73–80.

Mogren, A. & Gericke, N. (2017a) ESD implementation at the school organisation level, part 1 – investigating the quality criteria guiding school leaders’ work at recognized ESD schools, *Environmental Education Research*, 23:7, 972-992.

Mogren, A. & Gericke, N. (2017b) ESD implementation at the school organisation level, part 2 – investigating the transformative perspective in school leaders’ quality strategies at ESD schools, *Environmental Education Research*, 23:7, 993-1014.

Mogren, A., Gericke, N. & Scherp, H.-Å. (2018): Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2018.1455074

SKOLFS 2011:144 (2011) Läroplan för gymnasiet. Hämtad 20190617 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>

Skolverket (2018) *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. Hämtad 20181015 från <https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/skolverkets-miljoarbete/utmarkelsen-skola-for-hallbar-utveckling>

Skolverket (2019) Ämnesplaner. Hämtad 20190617 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan>