

## Leda lärande för hållbar utveckling

Ulf Leo, Umeå universitet och Anna Mogren, Karlstad universitet

### Inledning och bakgrund

Barn och ungdomar växer idag upp i ett samhälle med stora lokala och globala utmaningar. Det handlar om miljö, klimat, migration och segregation med mera. När dessa perspektiv ställs mot varandra uppstår intressekonflikter och därmed komplexa frågor som kräver nya kunskaper, hopp, mod och förändrade beteenden. Lärande för hållbar utveckling är ett utbildningsperspektiv som hanterar frågor om hur vi vill leva våra liv nu och i framtiden.

Denna text utgör en sjätte del i Skolverkets befintliga modul ”Leda förändring”. Syftet med texten är att ge stöd till förändringsledning i förskolors och skolors arbete med en helhetsidé för arbetet med lärande för hållbar utveckling. Detta görs med hjälp av begrepp och resultat från tidigare studier. Några av studierna som presenteras i texten har ledning av lärande för hållbar utveckling som huvudfokus och detta kopplas till teorier om holism, pluralism, handlingskompetens, normer, transformativa lärandeprocesser och pedagogisk helhetsidé. En aspekt som är särskilt tydlig i ledning av lärande för hållbar utveckling är behovet av en samverkan med det omgivande samhället. Texten i denna del har kopplingar till de andra delarna i modulen ”Leda förändring”, men här handlar det om att leda ett specifikt förändringsarbete riktat mot lärande för hållbar utveckling.

Begreppet hållbar utveckling blev känt 1987 genom FN-rapporten ”Vår gemensamma framtid”, som också kallas Bruntlandrapporten. Det mångtydiga begreppet definierades som ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers behov”. En bärande princip i hållbar utveckling är de tre dimensionerna *ekonomiska*, *sociala* och *ekologiska* förhållanden. Dessa påverkas av varandra och utgör tillsammans en helhet.

En utgångspunkt för att arbeta med hållbar utveckling finns i FN:s globala mål för hållbar utveckling, Agenda 2030. Mål fyra handlar om god utbildning för alla. I mål 4:7, som är direkt riktat mot lärande för hållbar utveckling, står att alla elever ska få den kunskap och de färdigheter som behövs för att främja hållbar utveckling. Det ska ske bland annat genom utbildning för hållbar utveckling och hållbar livsstil, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främjande av en kultur av fred och icke-våld, globalt

medborgarskap och uppskattning av kulturell mångfald och av kulturens bidrag till hållbar utveckling. Skolans uppgift blir därför enligt UNESCO (2017) att barn och elever utvecklar kompetenser som exempelvis:

- att förstå och reflektera över de normer och värderingar som ligger till grund för egna och andras handlingar
- att kunna analysera komplexa system
- att ha förmågan att lära av andra
  - för att underlätta samverkande och deltagande problemlösning
  - för att ifrågasätta normer, praxis och åsikter
  - för att reflektera över egna värderingar, uppfattningar och handlingar.

Uppdraget till förskolor och skolor att arbeta med miljö och hållbar utveckling, med kopplingar till Agenda 2030, finns i skolväsendets styrdokument. När den senaste läroplanen för förskolan, Lpfö 18, togs fram introducerades också begreppet hållbar utveckling i styrdokumentet för förskolans verksamhet. I den inledande delen av läroplanerna från grundskola till kommunal vuxenutbildning skrivs miljö och hållbar utveckling fram som ett perspektiv som ska genomsyra all undervisning. Lärande för hållbar utveckling nämns också ur olika perspektiv i kursplaner och ämnesplaner.

Uppdraget till förskolor och skolor i arbetet med lärande för hållbar utveckling är mångfasetterat och komplext. Förändring sker sällan av sig självt och i detta sammanhang är förändringsledarskap särskilt betydelsefullt. Arbetet med lärande för hållbar utveckling kan kopplas till skolans systematiska kvalitetsarbete och har enligt vetenskapliga studier potential att påverka hela skolans verksamhet och resultat (Mogren, 2019; Boeve-de Pauw m.fl. 2015).

Skolverkets moduler ”Lärande för hållbar utveckling” pekar på några viktiga didaktiska förhållningssätt som enligt forskning visat sig vara framgångsrika för att uppnå en god förståelse för hållbar utveckling. Dessa är att undervisningen ska präglas av:

- demokratiska arbetssätt
- kritiska förhållningssätt
- ämnesövergripande samarbeten
- mångfald av pedagogiska metoder
- delaktighet och inflytande från eleverna.

[\(länk/referens till modulerna hållbar utveckling, åk 7 – 9 och hållbar utveckling gy\)](#)

Sammanfattningsvis innebär lärande för hållbar utveckling en didaktisk utmaning som påverkar förskolans och skolans organisering. Här behövs en öppenhet för de olika utmaningar som finns, både i lokalsamhället och globalt. Detta utbildningsperspektiv anger en tydlig normativ riktning där de kunskaper som elever tillgodogör sig i utbildningen ska bidra till en hållbar samhällsutveckling.

Svensk forskning om att leda lärande för hållbar utveckling pekar på vikten av att det finns en gemensam pedagogisk idé för förskolan och skolan för att lyckas med lärande för hållbar utveckling (Leo & Wickenberg, 2013; Mogren, 2019). I denna text argumenterar vi för att ledning av arbetet med hållbar utveckling är direkt kopplat till en förskolas eller skolas *pedagogiska helhetsidé*. Hur skolan eller förskolan förverkligar sin helhetsidé kan knytas till skolans systematiska kvalitetsarbete. På ledningsnivå handlar därför lärande för hållbar utveckling om att säkerställa att utbildningsorganisationen ger stöd till utbildningsperspektivet lärande för hållbar utveckling.

Den följande texten delas in i fyra avsnitt:

1. I det första avsnittet presenteras några bärande begrepp inom forsknings- och utbildningsfältet. *Holism*, *pluralism* och *handlingskompetens* är exempel på begrepp som kan ge stöd för att se mönster i en komplex vardag. Begreppen kan också fungera som ingångar till fördjupande samtal om lärande för hållbar utveckling.
2. Det andra avsnittet behandlar ledning av lärande för hållbar utveckling ur ett normperspektiv, där förändring av professionella normer är i centrum.
3. I det tredje avsnittet introduceras ett transformativt perspektiv på lärande för hållbar utveckling. Här beskrivs bland annat hur interna förändringsprocesser kan drivas samt hur skolor knyter an till samhället och omvärlden.
4. I det fjärde och avslutande avsnittet presenteras hur lärande för hållbar utveckling kan inkluderas i förskolans eller skolans helhetsidé, hur det kan kopplas till förbättringsarbete samt hur detta kan organiseras i verksamhetens vardagsarbete.

## **Bärande begrepp som stöd för professionella samtal och förändringsarbete**

Språket är tankens redskap. Tillgång till teorier och förklaringsmodeller samt kunskaper och färdigheter hjälper den yrkesverksamme att se mönster och lösningar på frågor i en till synes kaotisk situation (Granström, 2007). I forskning om lärande för hållbar utveckling används ofta begreppen *holism*, *pluralism* och *handlingskompetens* som förklaringsmodeller för att se mönster som underlättar planering av utbildning i relation till en komplex omvärld. Vi menar att dessa begrepp också kan användas i fördjupande professionella samtal och fungera som stöd och ledstänger i förändringsarbete. Detta kan

leda till att yrkesspråket utveckling av förbättrad undervisning. Forskning visar att elever som har en undervisning baserad på holistiska och pluralistiska ansatser har större kunskaper och uppvisar förändrade beteenden och attityder i relation till lärande för hållbar utveckling (Boeve-de Pauw m.fl., 2015).

## Holism

Öhman (2008) använder begreppet *holism* i anslutning till lärande för hållbar utveckling för att förtydliga att den ekologiska, den sociala och den ekonomiska dimensionen hänger ihop och påverkar varandra. Öhman beskriver en undervisningstradition inom lärande för hållbar utveckling utifrån tre väsentliga aspekter av holism. Med denna utgångspunkt kopplas miljömässiga, sociala och ekonomiska hållbarhetsfrågor samman och integreras i relation till tidigare, nuvarande och framtida konsekvenser. Detta synsätt innebär att frågornas lokala, regionala eller globala natur behöver beaktas. Det holistiska perspektivet utgår ofta ifrån att sociala och kulturella faktorer är orsaken till miljöproblem, och att det ofta finns intressekonflikter mellan ekonomiska mål, sociala mål och miljömål för både individer och samhällen (Borg m.fl., 2014; Boeve-de Pauw m.fl., 2015).

## Pluralism

Ett annat vanligt begrepp i forskning och utbildning för hållbar utveckling är *pluralism*. Öhman (2008) lyfter fram förmågan att närma sig en fråga på ett pluralistiskt sätt där olika åsikter, värden och perspektiv används för att belysa frågan. En grundtanke i ett pluralistiskt perspektiv är att det är omöjligt att lära ut fördefinierade lösningar eller att ge färdiga svar, eftersom olika intressekonflikter och stor komplexitet finns inbyggt i frågorna. En utgångspunkt i ett pluralistiskt perspektiv är därför att undervisningen startar i elevernas samtal och i de intressekonflikter som finns i samhället. Detta innebär att eleverna reflekterar över frågor som kan leda vidare till ett behov av ökad kunskap (Lundegård, 2007; Rudsberg & Öhman, 2010). Det pluralistiska perspektivet utgår från en elevcentrerad undervisning. Denna syftar till att utveckla elevernas kritiska tänkande och skapa delaktighet i beslutsfattande samt gynna ett värdebaserat lärande. Sammanfattningsvis syftar undervisning för hållbar utveckling mot att eleverna förstår världen baserat på sina egna observationer och att de utvecklar kompetenser för att agera, eller handla, för en hållbar utveckling (Boeve-de Pauw m.fl., 2015).

## Handlingskompetens

Ett övergripande mål för förändringsarbete i relation till lärande för hållbar utveckling är att det ska stärka barns och elevers *handlingskompetens*. Begreppet handlingskompetens har kopplats till lärande för hållbar utveckling sedan 1990-talet. Danska forskare (Breiting m.fl., 2009; Jensen och Schnack, 2006; Mogensen, 1997) har utgått ifrån ett kritiskt perspektiv på förändring av utbildningen i skolor. I denna forskning beskrivs

handlingskompetens som något som syftar till att öka eleverns tillit till sin förmåga. I praktiken innebär det att eleverna ska kunna påverka och utveckla kunskaper, mod, engagemang och att de har en vilja att engagera sig i att hitta lösningar på svåra och komplexa problem. På ett övergripande plan handlar det om att eleverna ska lära sig att vara aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle (Sass m.fl., 2020).

## Ett normperspektiv på ledning för hållbar utveckling

Sociala och professionella normer ligger bakom våra handlingar och spelar därför en stor roll för förändringsarbetet genom att exempelvis stärka ett holistiskt och pluralistiskt perspektiv på enheten. En av rektors uppgifter kan därför vara att tillsammans med medarbetarna identifiera existerande normer, och ge förutsättningar för att etablera nya normer som stöd för lärande för hållbar utveckling. I inledningen av ett förändringsarbete behöver en nulägesanalys göras i en skola eller förskola. Denna analys utgör en grund för planeringen av förändringsarbetet<sup>1</sup>. Ett sätt att ta reda på ett nuläge är att fundera över var verksamheten befinner sig med stöd av de fyra utvecklingsstegen nedan (Müller, Lude, Hancock, 2020). De fyra stegen kan också fungera som en målbild för hur långt förskolan eller skolan vill komma som organisation i relation till en helhetsidé om lärande för hållbar utveckling:

- *Steg 0, Hållbarhetsfrågor är (ännu) inte på skolans eller förskolans gemensamma agenda*  
Det finns få aktiviteter i organisationen kopplade till lärande för hållbar utveckling. Enskilda lärare kan arbeta med hållbar utveckling i grupper eller klasser, men det finns inget gemensamt åtagande inom förskolan eller skolan, och ingen systematisk styrning av lärande för hållbar utveckling.
- *Steg I, Projekt*  
Skolan eller förskolan har startat en process för att reflektera över och överväga att arbeta med lärande för hållbar utveckling. Undervisning baserad på hållbar utveckling förekommer och ett ämnesövergripande samarbete har startat. Mindre projekt som att förbättra utemiljön, odla, eller att sortera och återvinna har påbörjats. Skolans eller förskolans ledning är engagerad i frågor rörande *hållbar* utveckling.
- *Steg II, System*  
Förskolan eller skolan som helhet är systematiskt inriktad mot lärande för hållbar utveckling. Detta arbete är integrerat i utbildningen på olika sätt. En majoritet av

---

<sup>1</sup> Se också del 2, Planering för förändring och idel 5, Utfallet av förändringsarbete i denna modul.

personalen stöder förändringsarbetet och är involverade i utveckling av undervisningen och i övergripande projekt och/eller i samarbete med externa partners. Arbetet med lärande för hållbar utveckling är en del av det systematiska kvalitetsarbetet.

- *Steg III, Lärande för hållbar utveckling som pedagogisk profil*

I detta steg har förskolan eller skolan en specifik och tydligt kommunicerad hållbarhetsprofil. Nu har skolan eller förskolan utvecklat arbetssätt där lärande för hållbar utveckling är en bärande pedagogisk profil för hela verksamheten. Denna har utvecklats över tid och är välkänd av alla.

Att leda en förändring från ett steg till nästa innebär också att kulturen och normerna i verksamheten förändras. I del tre i denna modul, ”Kultur för en lärande organisation”, fokuseras hur kulturen i en organisation påverkar förändringsprocesserna. Där behandlas hur ledarskap, medarbetarskap och verksamhet hänger samman i en helhet och hur dessa påverkar skolan som lärande organisation. Normer är en del av kulturen och starka normsystem kan både främja och hindra förändringsarbete. De som leder förändringsarbetet kan ses som kulturbyggare eller förändringsagenter vilka synliggör normer och medverkar till att förändra dem (Leo, 2010; Leo & Wickenberg, 2013). Det finns tre nödvändiga kriterier för att en norm ska uppstå, upprätthållas och utvecklas.

Det första kriteriet är att normer är handlingsanvisningar, det vill säga att de reglerar handlingar för vad man bör göra. Detta kan exemplifieras med uppmaningar som ”vi bör sortera vårt avfall”, – för de skolor eller förskolor som är på steg ett enligt ovan. För de skolor eller förskolor som är på steg två enligt ovan kan det formuleras som ”Vi bör sätta särskilda mål för lärande för hållbar utveckling och följa upp dem i vårt systematiska kvalitetsarbete”.

Det andra kriteriet som används för att identifiera en norm är att den måste vara socialt reproducerad, kommunicerad och spridd i en grupp (Wickenberg, 1999). För ledare handlar det om att skapa arenor för att sprida exempel på god undervisning. På dessa arenor eller mötesplatser för personal, barn eller elever blir förändringsagenterna viktiga för att sprida goda exempel på aktiviteter.

Det tredje kriteriet är det sociala trycket eller förväntanstrycket som påverkar våra handlingar. Det innebär att förväntningar från människor i omgivningen spelar en stor roll för oss som individer för att följa gruppens norm. Vi handlar ofta som vi förväntas handla, och om det blir ett starkt socialt tryck som kommer från omgivningens förväntningar ger det en stark social norm (Giddens, 1989).

Det kan finnas många förändringsagenter på olika nivåer i en verksamhet. Det kan vara ledare, lärare eller elever som förändrar gamla normer eller etablerar nya som ligger i

linje med lärande för hållbar utveckling. Förändringsagenterna spelar också stor roll för det tredje kriteriet som behövs för att en norm ska förändras eller bildas.

Sammanfattningsvis betyder detta att det finns starka normer som driver utvecklingen för att lärande för hållbar utveckling ska vara en viktig del i verksamheten på de förskolor och skolor som befinner sig på steg två eller tre enligt ovan. Normerna är kanske till och med så starka att lärande för hållbar utveckling är en bärande del i förskolans eller skolans helhetsidé och profil. I dessa verksamheter är stödjande normer etablerade, kommunicerade och spridda, och det finns starka förväntningar på alla i verksamheten om att vara engagerade i den gemensamma utvecklingen

I teorier om förändringsarbete och förändringsledning inleds ofta strategiarbetet med att skapa en känsla av att förändringen är viktig för alla i organisationen (Yukl, 2012; Kotter & Rathgeber, 2016). När det kommer till lärande för hållbar utveckling handlar det om argument för att besvara frågan: Varför ska vi på vår förskola eller skola arbeta med lärande för hållbar utveckling som en bärande pedagogisk princip? En studie av Leo & Wickenberg (2013) visar på betydelsen av att ledare i förskola och skola tillsammans med lärarna inventerar vilka motiv som finns. Förutom att det ingår i skolans uppdrag och är reglerat i läroplan och kursplan, kan det finnas olika grader av personligt engagemang i hållbarhetsfrågor.

I samma studie framförde rektorerna att de använde hållbar utveckling som ett paraplybegrepp där skolans gemensamma vision kunde tas fram för att utveckla hela skolan i en gemensam riktning. Rektorerna lyfte fram följande aktiviteter som viktiga för att göra *förändringar i skolkulturen*:

- Att skapa och stödja arenor för dialoger som kan leda till en gemensam förståelse för olika begrepp kopplade till visionen.
- Att distribuera ledarskap för att skapa en skolkultur med normer som stöder initiativ och inflytande från lärare och elever.
- Att främja nya perspektiv på lärande och undervisning läroplanen.
- Att se till att det finns lokala policydokument som tolkar läroplanen och kursplaner för att stödja förändringsarbetet.

Flera rektorer menade att många lärare mest fokuserar på kursplanen i respektive ämnen och att de då missar ämnesövergripande delar. Rektorerna beskrev att deras arbete med *skolans struktur* också hade avgörande betydelse. Det handlade exempelvis om att:

- organisera medarbetarna i ämnesövergripande team eller att organisera scheman för personal och barn och elever som gynnar ämnesövergripande undervisning
- stödja medarbetarnas kollektiva lärande

- besöka och lära av andra skolor
- etablera kontakt och samarbete med externa organisationer.

Normer kan både förstärka och förhindra förändring, och vi menar att rektorer har en viktig roll i att lyfta fram och stärka normer som stödjer en gemensam riktning i förändringsarbetet för lärande för hållbar utveckling. Rektorer kan också spela en viktig roll i att introducera ett transformativt perspektiv på lärande där de professionella normer som styr det vardagliga arbetet granskas kritiskt.

## **Ett transformativt perspektiv på lärande för hållbar utveckling**

I detta avsnitt introduceras ett transformativt perspektiv på lärande för hållbar utveckling med en beskrivning av hur interna förändringsprocesser drivs och kan drivas, samt hur skolor och förskolor blir en del av samhället och omvärlden. Transformativa uttryck i utbildning handlar om att kritiskt reflektera över det vardagliga arbetet. Genom att utmana det som anses vanligt och vedertaget kan nya insikter ge plats för nya och bättre sätt att organisera utbildning lokalt (Mezirow 1997).

Det finns flera viktiga strukturer som skapar trygghet och kontinuitet för de som arbetar i förskolor och skolor. Dessa strukturer är bland annat tydliga kunskapsmål, scheman samt rutiner för elevärenden. Idealt är dessa strukturer stödfunktioner i en skolas förändringsarbete, men vissa rutiner eller strukturer kan också motverka förändring. En del i ett förändringsarbete är att kritiskt granska den befintliga utbildningsorganisationen så att den ger stödjande strukturer och rutiner.

Utifrån holistiska och pluralistiska perspektiv är ett mål för utbildning att barn och elever själva ska kunna värdera utifrån olika frågeställningar, och därigenom få kunskaper och insikter som leder till handlingskompetens. Ett exempel på en kritisk ingång i lärandeprocessen är att utgå ifrån köttkonsumtion, ett område som innehåller flera värdekonflikter. Bärande frågor blir då; hur fungerar minskad köttkonsumtion i praktiken? Vilka konsekvenser får en minskad köttkonsumtion för individen och samhället i stort? Vilka är möjliga vinnare eller förlorare? Vilka förändringar är möjliga?

Ett dilemma med köttkonsumtion handlar exempelvis om att minska koldioxidutsläpp. I en transformativt organiserad utbildning med ett holistiskt perspektiv baserar sig emellertid argumenten för förändring på ett bredare synsätt av verkligheten. Flera olika röster och argument lyfts fram i en sådan pluralistisk kunskapsbildning. När eleven till exempel granskat producentens, konsumentens, naturlandskapets och klimatets påverkan av ett beslut om minskad köttkonsumtion kan de med underbyggda resonemang förhålla sig till förändringen. Den förväntade kunskapen är inte på förhand bestämd. Istället föds den ur den kontext där utbildningen sker och i behoven som finns i det lokala eller globala samhället. Lärande för hållbar utveckling är ett komplext



utbildningsperspektiv och samhällets utmaningar skiftar. Ett kontinuerligt förbättringsarbete är nödvändigt för att bibehålla relevant kunskap vilket är essensen i ett transformativt perspektiv på lärande för hållbar utveckling.

Ett transformativt synsätt på utbildning kompletterar arbetet med de trygghetsskapande strukturerna. Ett transformativt synsätt prövar kontinuerligt befintliga strukturer och rutiner inom utbildningsorganisationen vilka ständigt förändras. I transformativt organiserad utbildning om lärande för hållbar utveckling är det elevernas inlärningsprocess som är i förgrunden med de förutbestämde kunskapsmålen styrande i bakgrunden. Detta syftar till att ge elever och barn möjlighet att utveckla kunskaper och förutsättningar för att aktivt kunna påverka samhället i en hållbar riktning.

Forskning visar att transformativa förändringsprocesser bygger på delaktighet av både elever, lärare och skolans ledning (Mogren, 2019). Transformativt organiserad utbildning kräver därför skolledningens stöd och uppmuntran för att skapa delaktighetskulturer som kan omvandlas till strukturer och rutiner för lärare och elever. När delaktigheten brister sker ibland förändring baserat på individers behov. Detta tenderar att bli kortsiktiga och mindre förändringsinitiativ, vilka sällan är förankrade i gemensamma upplevelser. Forskning visar att det kan vara svårt att organisera enskilda skolor för att skapa bred delaktighet för ett gemensamt förändringsarbete, och att nätverkande och stöd från andra skolenheter är viktigt stöd i förändringsarbete (Leo & Wickenberg, 2013). Vidare är det också centralt med ett stöd som är förankrat i hela styrkedjan. Ledningsnivån organiserar och skapar därmed förutsättningar för det transformativa, förändrande arbetet. Du kan också läsa mer om hur organisationen möjliggör förändring i del 1, "Organisation för förändring" i denna modul.

Forskning på svenska skolor som aktivt arbetar med förändringsarbete kopplat till lärande för hållbar utveckling lyfter fram ett antal fokusområden som särskilt viktiga för att lyckas med arbetet på organisationsnivå. Dessa fokusområden används både som pådrivare till förändring på ett transformativt sätt och som strukturellt stöd i organisationerna (Mogren, 2017). Följande fokusområden är identifierade:

- Att man tillsammans på skolan har en gemensam *pedagogisk helhetsidé* om vad utbildningen syftar till som är större än enskilda kursplaner
- Att planering av undervisning involverar elevernas egna tankar och behov, *ett elevinkluderande arbetssätt*.
- Att skolans organisation bör planeras så att ömsesidigt utbyte med och en *kontakt med det omgivande samhället* är möjligt. Syftet är att öka relevansen av den egna kunskapen och dess användningsområde bland barn och elever.
- Ett *proaktivt långsiktigt ledarskap* där man vågar testa nya sätt att organisera utbildning och även misslyckas. (Se vidare i del 3, "Kultur för en lärande organisation" i denna modul.)

De fyra olika fokusområdena är också beroende av varandra. Som enskilda fokusområden är de i sig viktiga för utbildningens kvalitet, för en pedagogisk helhetsidé eller för samverkan med det omgivande samhället. Men det är i samverkan de fullt ut kan sägas bidra till lärande för hållbar utveckling och då utgör de ett kraftfullt stöd till skolan eller förskolans förändringsarbete.

Ett problem som synliggjordes var att skolor som aktivt arbetade med förbättringsarbete med lärande för hållbar utveckling i fokus uppvisade svårigheter att skapa bryggor mellan skolans interna förändringsprocesser och det omgivande samhället (Mogren, 2019). På några skolor utvecklades de inre pådrivande strukturerna och ett starkt stöd för lärande för hållbar utveckling skapades internt, och i dessa fall var kopplingen till det omgivande samhället låg eller obefintligt. På andra skolor var det tvärtom en tendens att utveckla breda samarbetsytor med aktörer i det omgivande samhället inom högre utbildning, företag eller offentlig sektor och kulturarenor. Dessa skolor hade ofta ett starkt stöd från skolans ledning när det gällde att söka kontakter utanför skolan. Det finns få exempel inom forskning som visar hur sådana externa kontakter förändrar utbildningens form och på vilket sätt samhällsaktörerna ser skolan och utbildningssektorn som en viktig samarbetspart i förändringsarbetet. Exempel finns där eleverna själva tillåts välja samarbetspart i det lokala samhället. Andra exempel är att elever lagt medborgarförslag riktade mot en kommun, där det funnits branschråd på skolor eller där elever varit delaktiga i verkliga bostadsprojekt vid samarbetsmöten.

På dessa skolor ger de interna förändringsprocesserna och skolans kultur stöd för att aktivt samverka med det omgivande samhället. Forskning visar att skolans ledare och lärare upplever att ett sådant samverkansklimat bidrar till att utbildningens generella kvalitet höjs på den egna skolan. De interna utvecklingsprocesserna av undervisningens kvalitet kopplas då samman med externa aktörer. Samhällets utmaningar och dess aktörer bidrar på så sätt till utbildningens kvalitet. Den viktiga bryggan och det ömsesidiga förhållningssättet mellan internt och externt kvalitetsarbete i utbildning utgör själva kärnan i arbetet med lärande för hållbar utveckling (Mogren, 2019). En studie av Almers (2009) visar också att det är viktigt att eleverna upplever att deras arbete är autentiskt, på riktigt.

## **Helhetsidén med arbets- och utvecklingsorganisationen som stöd för det systematiska kvalitetsarbetet**

I detta avslutande avsnitt presenteras hur lärande för hållbar utveckling kan inkluderas i förskolans eller skolans helhetsidé, hur det därigenom kan kopplas till förbättringsarbete och systematiskt kvalitetsarbete samt hur det kan organiseras i skolans vardagsarbete.

Rektorer i förskola och skola leder och styr den dagliga verksamheten och har samtidigt ett utvecklingsuppdrag. Scherp (2013) använder ett systemperspektiv för att visa hur helhet och delar kan hänga samman och hur arbetet med lärande för hållbar utveckling

kan kopplas till det systematiska kvalitetsarbetet. En bärande komponent i Scherps modell är *helhetsidén*. Denna innefattar en förskolas eller skolas vision och verksamhetsidé där flera nivåer samverkar och bidrar: barn/elevnivån, lärarnivån samt ledningsnivån. Visionen är framåtsyftande och beskriver vad organisationen vill uppnå, och verksamhetsidén beskriver nuläget och vad som ska göras för att nå visionen. I detta fall påverkas helhetsidén av transformativa processer i riktning mot en övergripande idé med lärande för hållbar utveckling som en ledstjärna i visionen.

Detta systemperspektiv bygger enligt Scherp (2013) på att det finns en gemensam idé om utbildningens syfte på den lokala skolan eller förskolan och att idén knyter an till läroplanernas övergripande mål och riktlinjer snarare än till de enskilda kurs- och ämnesplanerna i grund- och gymnasieskolan.

Den sammanhållande idén som gemensamt förklarar varför olika ämnen tillsammans är viktiga inom utbildning är inte enbart ett sätt att nå läroplanens mål. Den pedagogiska helhetsidén sätter också kunskapen i en lokal kontext. En lokal pedagogisk idé är till exempel att en hållbar samhällsutveckling kräver nyfikna, kunniga och handlingskraftiga individer. Den lokala förankringen speglas inom organisationen där strukturer och processer anpassas för att väcka nyfikenhet, träna handlingskompetens och ge möjligheter för barn och elever att få de kunskaper som efterfrågas i ett lokalt utvecklingsarbete. I skolans eller förskolans systematiska kvalitetsarbete besvaras frågan om hur utbildningen är organiserad för att ge barn och elever möjligheten att bli nyfikna, kunniga och handlingskraftiga individer i relation till det omgivande samhället.

I en helhetsidé förenas alla ämnen och den förklarar för elever och barn vad deras gemensamma kunskaper kan användas till. Helhetsidén är också ett stöd för skolans och förskolans personal i planering och för skolans ledning att styra det systematiska kvalitetsarbetet. Genom ett systematiskt kvalitetsarbete kan fler barngrupper eller klasser komma att omfattas av ett sådant förändringsarbete.

Lärande för hållbar utveckling kan utgöra basen i en helhetsidé där många olika delar av förskolans och skolans värdegrund och lokala utmaningar kan innefattas. Detta ger en möjlighet att arbeta ämnesövergripande med komplexa frågor.

Två viktiga byggstenar i organisering av förändrings- och kvalitetsarbete är *arbets- och utvecklingsorganisationen* (Scherp, 2013). *Arbetsorganisationens* funktion är bland annat att den ger stabilitet, trygghet och struktur för planering och undervisning. En uppgift för arbetsorganisationen är att se till att alla elever, medarbetare och ledare vet vad som förväntas av dem och att det finns regler, krav och förväntningar som är transparenta.

I *utvecklingsorganisationen* är lärande om viktiga vardagsfrågor i centrum, och aktiviteter riktas mot erfarenhetsutbyte och gemensamt lärande i vardagen. Ett sätt att

driva de transformativa utbildningsfrågorna och att identifiera, förändra eller etablera nya normer är att skapa särskilda forum för kvalitets- och utvecklingsfrågor i utvecklingsorganisationen.

De tre delarna, helhetsidé, arbetsorganisation samt utvecklingsorganisation, hänger ihop och utgör förutsättningar för barns, elevers, lärares och ledares handlingar och lärdomar. En helhetsidé med ett tydligt fokus på lärande för hållbar utveckling eftersträvas liksom strukturer och rutiner i arbetsorganisationen vilka ger ökat stöd för det specifika utbildningsperspektivet som helhetsidén statuerar. Utvecklingsorganisationen påverkas också till exempel genom att hålla en öppenhet mot det omgivande samhället i linje med en helhetsidé som legitimerar värdet av sådana kontakter.

Ledare inom förskola och skolan behöver därför organisera verksamheten så att tid och resurser omfattar samtliga tre delar i det system som Scherp (2013) förespråkar och som beskrivits i texten ovan. Först då kan lärande för hållbar utveckling över tid påverka det systematiska kvalitetsarbetet.

Det systematiska kvalitetsarbetet omfattar beslut och prioriteringar som säkerställer att elever och barn uppnår läroplanens mål, men kvalitetsarbetet omfattar också relevansen av skolans hela utbildning. Det innefattar alltså hur de övergripande perspektiven och värdena i skolan kan tillämpas av barn och elever i den lokala kontexten. Det systematiska kvalitetsarbetet syftar även till att säkerställa att undervisningen harmoniserar med de kunskaper som är nödvändiga för att ta itu med olika utmaningar.

Samtidigt ska en helhetsidé förverkligas på ett sätt som tar vara på gemensamma lärdomar inom organisationen och som förändrar den baserat på vad som fungerar. Detta innebär bland annat att de övergripande perspektiven och värdena i styrdokumentet ska tillämpas i den lokala kontexten.

För att en helhetsidé ska förverkligas behöver gemensamma lärdomar inom organisationen om vad som fungerar tas tillvara. Helhetsidén realiseras med hjälp av en skolkultur som bygger på delaktighet, kollegialt och professionellt samarbete. Detta beskrivs i del tre av denna modul, ”Kultur för en lärande organisation”. När gemensamma lärdomar blir kända och bekanta, exempelvis hur klasser eller barngrupper organiseras; vilka forum som finns för utveckling samt vilka rutiner en skola tillämpar, etableras nya normer inom skolans kultur. Normerna utgör grund för hur skolan organiseras och hur undervisning kan ske på olika sätt. Arbetet underlättas om skolans ledning, all personal, elever och vårdnadshavare har vissa gemensamma normer.

Här följer några konkreta exempel på hur skolor arbetat med att förverkliga sina helhetsidéer.

- Helhetsidén med utbildningens övergripande syfte har tydligt kommunicerats redan vid anställning av ny personal och när nya elever och barn kommer till verksamheten.
- Frågor om lärande för hållbar utveckling lyfts kontinuerligt vid återkommande möten där det finns starka kopplingar till undervisning.
- Det finns rutiner för hur elever och barn ges tillträde till miljöer utanför skolan mer systematiskt.
- Undervisningen baseras på teman där många ämnen och skolans ledare, lärare och elever involveras i gemensamma utvecklingsarbeten om lärande för hållbar utveckling.

Exemplen ovan kommer från skolkulturer där helhetsidén ger stöd för att organisera verksamheten på specifika sätt som möjliggör barn och elevers delaktighet och kontakter med det omgivande samhället.

När en helhetsidé saknas och när ansvaret tillskrivs enskilda individer utan stöd från en gemensam idé är det svårt att omsätta lärdomar till förändringar i hela organisationen. Risken är stor att individuella ansträngningar blir kortlivade projekt som bara existerar i enskilda ämnen eller enstaka klasser eller barngrupper. Individer som drivit utvecklingsarbetet kan då känna sig besvikna på ledning och kollegor som inte lika entusiastiskt tar över nya kunskaper, och utvecklingsprocesser tenderar att rinna ut i sanden (Mogren, 2019). En helhetsidé är alltså en produkt av en gemensam vision, och möjligheten att förverkliga visionen är baserad på ett kollegialt utvecklingsarbete som leds av förändringsledare på flera nivåer i organisationen.

Denna del är den sjätte i modulen ”Leda förändring”, och den handlar specifikt om att leda lärande för hållbar utveckling. Det innebär att helhetsidén kan byggas på lokala kollegiala tolkningar av vad holism, pluralism eller handlingskompetens kan vara och hur undervisningen kan inkludera dessa aspekter. Det innebär också att olika normer behöver synliggöras för att stödja transformativa perspektiv på lärande för hållbar utveckling. Arbetet med att gemensamt formulera förskolans eller skolans helhetsidé med vision och verksamhetsidé som stödjer lärande för hållbar utveckling kan vara det första steget i förändringsprocessen.

## Referenser

Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit*. Akademisk avhandling. Jönköping : Högskolan i Jönköping, 2009. Jönköping.

Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (2009). Action competence, conflicting interests and environmental education – the MUVIN

programme. Research Programme for Environmental and Health Education, DPU (Danish School of Education).

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O., Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20, 526–551

Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press

Granström, K. (2007). Språket är tankens redskap. *Pedagogiska Magasinet*, (1), 34-38

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 471–486.

Kotter, J.P. & Rathgeber, H. (2016). *Our iceberg is melting: changing and succeeding under any conditions*. New York, New York: Portfolio/Penguin.

Leo, U. (2010). *Rektorer bör och rektorer gör*. Akademisk avhandling. Lunds universitet

Leo, U., & Wickenberg, P. (2013). Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*, 14(4): 403-422.

Lundegård, I. (2007). *På väg mot pluralism: Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling*. Stockholm: HLS Förlag

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-12.

Mogensen, F. (1997). Critical thinking: a central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 429–436.

Mogren, A. (2017). *Implementering av lärande för hållbar utveckling: En studie av rektors förståelse av kvalitet i skolans organisation*, Licentiatsuppsats, Karlstad universitet.

Mogren, A. (2019). *Guiding Principles of Transformative Education for Sustainable Development in Local School Organisations: Investigating Whole School Approaches through a School Improvement Lens*. Akademisk avhandling. Karlstad universitet

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability* (Basel, Switzerland), 12(7), 3031–. <https://doi.org/10.3390/su1207303>

Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability* (Basel, Switzerland), 7(11), 15693–15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>

Rudsberg, K., Öhman, J. (2010). Pluralism in practice: Experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*. 16, 95–111.

Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development, *The Journal of Environmental Education*, 51:4, 292-305, DOI: 10.1080/00958964.2020.1765132

Scherp, H. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

SOU 2004:104 *Att lära för hållbar utveckling*

Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer: miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Akademisk avhandling. Lunds universitet.

Yukl, G. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Prentice Hall, Harlow.

Öhman, J. (2008). *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*; Liber: Malmö,