

Hopp och handling – att bidra till elevers politiska deltagande

Claes Malmberg och Anders Urbas, Högskolan i Halmstad

Den här texten, som behandlar hopp, handling och hur lärare kan bidra till elevers politiska deltagande i frågor om hållbar utveckling, inleds med ett samtal mellan tioåringar – våra unga medborgare. De diskuterar hur de kan minska koldioxidutsläpp med hjälp av individuella och kollektiva vardagshandlingar. Just här är tioåringarna inne på hur de bör ta sig till skolan.

Love: Jo, men även om man blir blöt och det regnar jättemycket och som du säger att man bor långt bort, Olof. Då kan det vara såhär; att jag tycker ändå det är värt det för om man då hjälper miljön på det sättet...

Olof: Jag tycker att det borde vara... det är okej liksom, om man är liksom... Om man går i förskolan eller ettan så kanske man inte vågar riktigt, eller om man inte får...

Nova: ... Amen ååh...

Olof: ... gå till skolan...

Nova: Men Olof, men Olof.

Love: Men då kan ju nån förälder cykla med en.

Nova: Ja, exakt.

Olof: Men de kanske inte har tid.

Det första Love säger tyder på att barnen är överens om att "miljön" är så viktig att de kan tänka sig att göra uppoffringar genom att undvika att bli skjutsade i bil och i stället cykla eller gå till skolan. Men det finns saker som kan sätta käppar i hjulet. Olof säger att man kan vara för liten eller att man inte vågar cykla själv eller att föräldrarna kanske inte har tid att cykla tillsammans med en. Även i de fall barnen har en uppfattning om den "rätta" handlingen kan olika omständigheter hindra dem, eller försvåra för dem, att genomföra den. De uttrycker en medvetenhet om vad dessa omständigheter kan bestå av.

Samtalet mellan barnen fördes 2009. Barnen som citeras är idag myndiga och på väg in i vuxenlivet. Samtalet kommer från en studie (Byrne et al. 2014, Ideland & Malmberg 2010) vars syfte var att förstå barns resonemang om att handla klimativänligt och om deras åsikter och kunskaper om klimätförändringen. I studien ingick 25 grupper från fem skolor i Malmö. När den genomfördes pågick FN:s klimatmöte i Köpenhamn - Copenhagen Climate Change Conference - och tidningar och annan massmedia var sedan veckor fyllda med fakta och nyheter om klimätförändringen och tips på hur familjen och den enskilde individen och samhället kan bidra till att minska utsläpp av koldioxid och andra växthusgaser.

Tioåringarnas uppdrag gick ut på att väga fördelar och nackdelar mot varandra och därefter fatta ett gemensamt beslut som bör gälla alla medborgare. Att vara med om att fatta gemensamma beslut som gäller ett kollektiv – en gemenskap – och som alla ska följa är ett sätt att träna på vad det innebär att utöva politik. Det didaktiskt syftet med uppdraget var även att träna elevernas förmåga att möta intressekonflikter och utveckla handlingskompetens – två begrepp som utvecklas i texten “Handlingskompetens och intressekonflikter”. Kortfattat kan handlingskompetens beskrivas som förmåga att agera på en personlig och samhällelig nivå, en ha en utvecklad vilja att påverka och att ha erfarenhet av att göra skillnad, en insikt om att ens handlingar har betydelse (Sass et al 2020). Begreppet intressekonflikter kan användas för att synliggöra bakomliggande värdegrunder till att konflikter uppstår. Exempelvis har en skog olika värde för fågelskådare, skogsägare, svampplockare och jägare vilket i sin tur påverkar deras uppfattningar om hur den ska skötas. När dessa gruppers intressen kolliderar uppstår konflikter mellan dem.

Uppdraget

Barnen arbetade i grupper med fyra i varje grupp. Gruppens uppdrag var att diskutera fyra olika förslag på hur det är möjligt att minska utsläpp av koldioxid genom vardagliga handlingar. De fyra förslagen såg ut så här:

1. Föräldrar ska inte få skjutsa barnen till och från skolan med bil. Inte ens när det regnar.
2. Familjer ska inte få åka på många långa semesterresor med flyg. Varje familj får flyga max en gång om året till platser i Sverige eller Europa, till exempel Åre, Kanarieöarna eller Grekland. Alternativ: En resa utanför Europa, till exempel Thailand eller USA, vartannat år.
3. Varje familj får bara ha en bil och får bara använda den två dagar i veckan på fritiden. Detta gäller även på sommarlovet (men man kan spara sina dagar till dess).
4. Man ska bara kunna handla frukt som är odlad i Sverige, till exempel äpplen, päron och plommon. Clementiner, apelsiner, bananer, vindruvor och melon ska förbjudas eftersom de behöver transporteras långt.

Gruppens uppgift bestod i att enas kring två av förslagen. Avslutningsvis skrev de ett brev till den dåvarande miljöministern Andreas Carlgren där de kom med idéer på vad som behöver göras för att minska klimatförändringen.

Uppdraget, som beskrivs i texttrutan ovan, satte igång intressanta samtal mellan eleverna som tydligt visar att tioåringarna lever i en värld där de här frågorna alltid finns närvarande. I en sådan värld finns det ingen mening för oss lärare att skydda dem från att få höra talas om de problem mänskligheten står inför. Tioåringar har hört talas om dessa. När lärare lyfter in frågorna på ett sätt som tillåter att elevernas tankar och känslor kommer till uttryck skapas förutsättningar för att frågorna, med hjälp av en vuxen, blir behandlade på ett strukturerat sätt. På det sättet kan lärare hjälpa elever att hantera oro och få dem att förstå hur handlingar kan leda till möjliga lösningar.

Barnen i Malmöstudien såg möjligheter.

Viktoria: Nä, men man kan ha, till exempel en bensinmack, men det är inte bensin det är el.

Ebba ... En elmack.

Viktoria: En elmack, så stoppar man in och laddar. Och så borde alla få ha en sån i sitt hem.

Sofia: Man ska förbjuda bensinbilar.

Tioåringarna ser att det går att ställa om bensinbilar till elbilar. De skapar berättelser om en annan framtid. Det de inte visste, men som vi vet idag tio år senare (Ehrenberg 2019), är att elbilsförsäljningen mer än tiodubblats sedan 2009. Barnen tar också upp resandet i ett större och mer politiskt perspektiv.

Maja: Sänk priset på tågbiljetten!

Lucas: Sänk priset på tågbiljetter! Och man ska åka max en gång om året, men om det är långa resor, typ till Japan eller Hawaii, eller nåt sånt. Så är det vartannat år.

År 2009 kunde barnen föreställa sig en värld med billig kollektivtrafik, vind- och solenergi och nya sätt att semestra. År 2020, kan vi läsa att Kaliforniens guvernör, Gavin Newsom, stoppar all försäljning av nyproducerade bensindrivna bilar i delstaten, från och med år 2035 att Boris Johnson lovar samma sak från 2030 (DN 2020-11-17). Vi kan läsa att LKAB, SSAB och Vattenfall startat ett projekt för att ersätta kol med vätgas. Samma sak utlovar tyska Arcelor – Mittal (DN 2020-11-17). Solel i världen har ökat med i genomsnitt 40 procent varje år sedan 2000 (Ehrenberg 2019). I Malmöstudien kunde forskarna notera att tioåringarna, i samtalen om hur vi ska komma tillrätta med klimatförändringen, ofta kommer tillbaka till att det bör fattas beslut som är bindande för alla (Byrnes et al. 2014). Vi brukar kalla det för politik. Det är intressant att eleverna tar upp politiska aspekter, inte minst med tanke på att läromedel oftast fokuserar individens ansvar, även för problem som skapats av samhället, och sällan tar upp den politiska dimensionen av gemenskapens betydelse (Malmberg & Urbas 2019).

Kognitiv dissonans

När vi lyssnar på tioåringarna återspeglas det offentliga samtalet i massmedia och det privata kring köksbordet. Vi kan också utläsa kreativa lösningar. Eleverna kan koppla den globala klimatfrågan, som här togs upp i ett skolsammanhang, till erfarenheter de gjort i andra sammanhang. Vi kan lägga märke till att tioåringarna, likt vuxna, brottas med personliga värdekonflikter. Vad man bör göra är en sak som ibland skiljer sig från vad man vill eller kan göra. De har klart för sig att tåg och buss är bättre ur klimatsynpunkt än bil och flyg, att problem kan lösas på en samhällsnivå, att det är svårt att bryta vanor. Det uppstår ibland etiska konflikter i förhållande till de regleringar som framhålls.

Isak: Och jag reser typ till Serbien, i Europa, kanske tre gånger om året.

Hampus: Det får du inte göra nu längre. (mummel)

Isak: Alltså fatta, Hampus och jag har familjer i både Kroatien och Serbien... Och i Frankrike, så jag reser dubbelt så många gånger.

=====//=====

Love: Asså, vi barn, vi har blivit så vana vid den här lyxen att kunna åka som man vill och så. Det får ni hålla med om faktiskt.

Hanna: Jag gillar att åka till Thailand.

Tioåringarna förstår att det är en sak att veta vad man bör göra, en annan sak vad man vill göra. Konflikten i citatet ovan har sitt ursprung i att eleverna har familjer i en annan del av världen och att de är vana att resa och måste flyga för att kunna hälsa på. De upplever en konflikt mellan vad de bör göra och vad man vill göra, dels för att man av familjescäl behöver resa eller för att de är vana vid lyxen. Det påminner om den kognitiva dissonans som Kajsa Kramming (2017) beskriver som den känslan som uppstår när en person vet vad som är ”rätt” men genom systemet tvingas in i att handla ”fel”, eftersom det inte tycks finnas bättre alternativ. Att tvingas handla ”fel” mot sin vilja kan generera en gnagande otillfredsställelse, vilket gymnasieungdomarna i Kajsas studie uppvisar. Hon kallar känslan för miljömelankoli. Något som i andra forskningssammanhang kallas eco-depression (Zeyer & Dillon 2019).

Hopp

När lärare tar upp klimatförändringen, eller andra framtidsfrågor, i skolan kommer de in på frågor av etisk karaktär. Det som individer gör i vardagslivet påverkar inte bara dem själva. Handlingarna är en del av ett gemensamt globalt problem och påverkar andra, såväl i närheten som i andra delar av världen. Individers kortsynta handlingar som tillfredsställer omedelbara behov kan, när man slår ihop dem, krocka med samhällets övergripande värden om en hållbar framtid för alla. Som lärare kanske man ställer frågor som; Vilka uppfattningar om framtiden får barnen av det jag tar upp i min undervisning? Tar jag bara upp hot? Ger jag positiva exempel på hur vi gemensamt löst problem? Vilka känslor väcks hos eleverna? Genereras hopp, skuld eller miljömelankoli?

Frågan om hopp i förhållande till klimatförändringen är något som under många år sysselsatt forskaren Maria Ojala (2012, 2015, 2019). Hon poängterar att lärare bör uppmärksamma elevers känslor i förhållande till klimatförändringen, som hopp, oro, sorg och skuld, och hon lyfter sambandet mellan känslor och lärandeprocesser. Samtidigt är det utmanande att hantera känslor som uppstår hos elever när undervisningen tar upp framtidsfrågor. Maria Ojala lyfter fram strategier för att hantera känslor. När barnen kommer till skolan har de ofta redan strategier för att hantera känslor. De har lärt in genom de erfarenheter de gjort i vardagen och genom de människor de har i sin närhet. Strategierna utgör en del av den repertoar de använder när

de möter problem. Eftersom strategierna ofta utvecklas i samspel med andra kan de även förändras tillsammans med andra. Skolan har därför en särskild uppgift att synliggöra och utveckla strategier som leder till hopp snarare än till miljömelankoli.

Tabell 1.

Känslohanteringsstrategier för att bibehålla hopp (fritt efter Ojala 2019).

	Emotionsfokuserad strategi	Problemfokuserad strategi	Meningsfokuserad strategi
Karaktär	Eleven undviker negativa känslor genom att förneka problemet.	Eleven utför lösningsinriktade handlingar för att bli av med negativa känslor.	Eleven ser alternativa sätt att leva med problemet. Därigenom aktiveras positiva känslor samtidigt som negativa är kvar.
Effekt	Eleven är inte benägen att ta in kunskap om klimatförändring. Tror sig inte kunna påverka.	Eleven gör något för att bidra till lösning.	Eleven är engagerad trots att ingen lösning är i sikte inom snar framtid.
Engagemang	Skapar ej engagemang.	Skapar engagemang.	Skapar engagemang.
Hopp	Hopp utan aktivitet.	Hopp med aktivitet.	Hopp med uthållig aktivitet.

De känslor som uppstår vid hot, såsom klimatförändringen, kan av barn och unga människor hanteras på olika sätt. Maria Ojala (2019) skiljer på tre olika strategier (se tabell 1). En *emotionsfokuserad strategi* används när vi förminskar eller blundar för betydelsen av ett hotfullt problem. I sin forskning visar Maria att elever förminskar klimatförändringen genom att säga att det är ett påhitt av forskare som vill ha pengar till sin forskning. De kan också föra fram att det är bra om det blir varmare för oss som bor på nordligare breddgrader eller att vi inte kommer att drabbas förrän långt in i framtiden. Emotionsfokuserade strategier behöver inte bara handla om att man förminskar problemet. När barn och unga upplever klimatförändringen som ett reellt hot kan de hantera frågan genom att hitta olika former av distraktion. De kan exempelvis undvika nyheter som tar upp frågan eller att ge sig in i diskussioner om klimatförändringen. Förnekande och distansering strategier hindrar emellertid barn och unga att möta sina känslor och Kan försätta dem i en situation av passivitet.

Känslor som väcks av klimatförändringen kan även leda till handlingar, ett försök att göra något åt problemet – en *problemfokuserad strategi*. Genom problemlösande

handlingar kan eleven göra sig av med de negativa känslorna. Maria Ojala har exempelvis visat att elever söker efter information om vad de kan göra för att leva klimat-smartare. Det kan i sin tur leda till miljövänliga aktiviteter som innebär att de undviker kött eller cyklar till skolan. Att göra något åt ett problem hjälper ofta elever att dämpa oro.

En problemfokuserad strategi kan emellertid vara motsägelsefull när det gäller stora globala frågor som man långt ifrån kan hantera på egen hand. Det hjälper till viss del att göra små saker som man har kontroll över som att duscha istället för att bada, sopsortera eller cykla till skolan istället för att bli skjutsad med bil. Dessa handlingar får en att känna att man gör något och dämpar oron. Men det kan också vara ett tungt ansvar att bära för den enskilda eleven. Att handla tillsammans med andra eller diskutera vad man kan göra åt klimatförändringen kan minska känslan av att vara ensam om att ansvara för lösningar till problemet.

Den tredje typen utgörs av *meningsfokuserade strategier*. En sådan strategi består inte i första hand om att göra sig av med negativa känslor utan snarare om att aktivera positiva känslor. Det innebär att man söker en positiv mening i problemet genom att se lösningar eller nya sätt att förhålla sig till den rådande situationen. Det vara att ”hemestra” och upptäcka spännande platser på nära håll istället för att flyga långdistans på semester, att gå över till vegetarisk mat eller att möta släktingar som bor i andra delar av landet eller världen på nätet i stället för att flyga till dem. Om det sker på ett kollektivt plan, att vi ser att vi gör saker tillsammans och att vi påverkar andra, bidrar det till att vi påverkar i större omfattning. Om eleverna kan använda meningsfokuserade strategier innebär det att det skapas bättre förutsättningar för dem att fortsätta vara engagerade trots att det inte finns en lösning inom den närmaste framtiden (Ojala 2012).

Dessa strategier hänger ihop med det Maria Ojala kallar kreativt hopp och förnekandets hopp (Ojala 2015). Kreativt hopp ger förutsättningar för att agera miljövänligt. När ungdomars hopp baseras på förnekelse av klimatförändringen är mönstret det motsatta. Dessa elever är mindre benägna att handla miljövänligt. Maria kan också visa att pojkar i högre utsträckning än flickor baserar sitt hopp på förnekelse. Hennes slutsats är att konstruktivt hopp kan knytas till en tilltro till vetenskap och teknologi. Hon kan även visa att elever upplever att skolan inte tar upp möjliga handlingsvägar för att möta klimatförändringen och hon menar att det kan vara en orsak till att elever känner att de inte har kontroll eller intar en defensiv position.

Maria Ojala uppmanar lärare att ta elevers klimatoro på allvar men att samtidigt visa på möjliga lösningar och positiva berättelser, exempelvis om fiske och biologisk mångfald av det slag som tas upp i filmen med Lisen Schultz i del i i modulen. Och det finns många berättelser på hur människor har agerat tillsammans, genom demokratiska och politiska handlingar, för att skapa en positiv förändring förutom solenergi och elbilar

som nämnts ovan. Att elever får exempel på att människor och samhällen gemensamt löst svåra problem är därför väsentligt. Sådana exempel är förbud mot freoner och hur det påverkat ozonskiktet positivt, hur EU beslut lett till minskad användning av plast, samhällets omställning från fossila bränslen till förnybart, minskade utsläpp av kväveoxider och svaveldioxid, internationella överenskommelser såsom Parisavtalet, ökad medvetenhet (tänk Greta och Fridays for future), koldioxidskatt, uppfinningar som billiga solceller och elbilar, ökat tågåkande och minskat flygande, klädbytardagar etc.

Låt oss nu gå tillbaka till Malmöprojektet och tioåringarnas tankar år 2009. I backspegeln kan vi se att det de uttryckte inte var vilda fantasier. De såg möjligheter och flera av deras förslag, som då 2009 kändes överkliga, har slagit in. Att som barnen se hopp och möjligheter är en viktig egenskap för engagemang och handling.

Handling

Vi kan kalla henne Liv. Hon är 9 år och går i tredje klass på en F-3-skola. Ända sedan Liv började skolan har hon deltagit i aktiviteten *Gå eller cykla till skolan*.

Utgångspunkten är miljön och hållbar utveckling. Aktiveten innebär att eleverna så ofta som möjligt ska gå eller cykla till skolan i syfte att minska bilkörandet och därmed få ner mängden bilavgaser som släpps ut. Varje gång en elev gått eller cyklat till skolan får klassen en grön prick som sätts upp på en tavla. Mot slutet av året sammanställs antalet prickar och därefter görs en jämförelse med andra skolor. I slutet utses en vinnare.

Gå eller cykla till skolan är ett exempel på hur skolan arbetar med kunskaper om bilkörande, avgaser och miljön samt att få unga människor att själva engagera sig i och aktivt försöka bidra till en hållbar utveckling. Aktiviteten ligger nära, den ovan diskuterade, problemfokuserade strategin och dess möjligheter att skapa hopp.

Men vi ska nu betrakta aktiviteten ur ett något mer kritiskt perspektiv. Skälet är att den i stort sett bara fokuserar på den enskilda individens (snarare än samhällets) ansvar för hållbar utveckling. En viktig del i aktiviteten är att det är den enskilda individen – eleven – som (tillsammans med den som har ansvar för att se till att eleven kommer till skolan) ska välja ett alternativ – exempelvis promenad, cykel eller kick-bike – snarare än ett annat, dvs. bilen.

Gå eller cykla till skolan kan betraktas som en del i en framträdande samhällsideologi gällande ansvar för individen själv, samhället och naturen. Det finns en hel del forskare och debattörer som hävdar att många samhällen under de senaste 20–30 åren genomgått en förändring som inneburit att individens ansvar lyfts fram samtidigt som samhällets – politikens - tonats ner. Ibland används ord som individualisering och avpolitisering (Malmberg & Urbas 2019, 2020) för att beskriva detta fenomen. Detta gäller inom en rad olika områden så som ökat ansvar för den enskilda individen när denne är eller har

blivit arbetslös eller då det handlar om olika typer av krisberedskapsaktiviteter. För att ge ett exempel från skolans värld. Det finns forskning om hur olika typer läromedel - läroböcker, Internetkällor och artiklar - behandlar hälsa (stress och fetma) och hållbar utveckling. Den visar att, åtminstone delar av, den svenska skolan präglas av ett fokus på individens ansvar snarare än på samhällets och politikens när det gäller hållbar utveckling (Malmberg & Urbas 2019, Ideland & Malmberg 2014) och hälsa (Malmberg, Urbas & Nilson 2020). Annorlunda uttryckt visar forskningen att det är den enskilda individen – eleven – och inte samhället, i form av kollektivt och politiskt handlande, som ska ta ansvar för hållbar utveckling genom att i vardagen agera på visst sätt - exempelvis gå eller cykla snarare än att ta bilen till skolan.

Denna beskrivning gäller naturligtvis på alla områden. Ett motsägande område är vår egen verksamhet, det vill säga skolan, där samhället genom politiken tagit på sig i stort sett hela ansvaret för gratis utbildning och skolplikt för barn i grundskolan (Högdin & Urbas 2021). Detta stadgas i exempelvis regeringsformen (1974:152) och skollagen (2010:800). Ansvaret för skolan och skolplikten innebär ju att det är samhället - och ytterst sett våra folkvalda politiker – som bestämmer vad som ska göras, av vem, när och hur. Individernas frihet, valfrihet och ansvar begränsas därmed. Anders Lindboms beskrivning av skolans karakteristik är illustrativ: ”Inget annat välfärdsprogram är heller så ingripande som grundskolan. Den är obligatorisk och en av dess funktioner är att reproducera stat/ordning genom att av barn skapa ansvariga medborgare.” (Lindbom 1995:13).

Samhällets framträdande ansvar för skolan genom bland annat skolplikten utgör alltså en kontrast till hur det kan se ut på andra områden. Exemplet visar politikens möjlighet att fatta genomgripande beslut som är bindande för alla. Det bör även kunna gälla när det gäller miljöfrågor.

Ett fokus på den enskilda individen – eleven – dess kunskaper om och förmågor att i vardagen själva kunna bidra till en hållbar utveckling genom olika typer av val är självfallet något som den svenska skolan ska bidra till. Ett samtal med barn, i 9 till 12 års åldern, år 2020 visar också att just den kompetensen i många fall finns och att det dessutom finns gedigna tankar och innovativa förslag. På frågan om vad som ska göras svarar ett gäng pojkar följande:

Amel: Bättre att åka tåg, Finns det tåg som går på el?

Samtalsledaren: Ja.

Amel: Då är det bättre!

Mille: Det är bättre att ta tåget än bilen. Fler får plats i tåget. Blir inte lika mycket avgaser.

Amel: Också viktigt att återvinna rätt, plast till plast så att man återanvänder det.

Erik: Många sköter inte det, jag har sett det.

Amel: Man måste påminna varandra. Och ha mer skyltar.

Erik: Ja, mer skyltar och påminna varandra så att man förstår.

Theo: Äter man i bilen så ska man vänta tills man hittar en soptunna [att slänga skräpet i].

Amel: Man skulle skaffa soptunnor som spottar ut om man lagt fel, på olika språk!

Samtalsledare: Något annat? Kan familjen göra något?

Mille: Använda gröna soppsåsar [matavfall som blir biogas och biogödsel].

Theo: Ännu bättre att ha med kasse, istället för att nya. I min familj har vi två kassar med oss så vi slipper köpa mer kassar [av plast].

Till saken hör att det individuella perspektivet behöver kompletteras med ett mer kollektivt och samhällsorienterat eller, om man så vill, politiskt perspektiv. Ett exempel på att göra saker tillsammans – och att därmed kanske agera politiskt – även i sammanhang när det gäller unga elever är det uppdrag som inleder denna text. I den övningen ska barnen diskutera och bestämma hur kollektivet skulle agera för att minska koldioxidutsläpp med hjälp av olika typer av handlingar. Tanken med övningen är att komma fram till bindande beslut för samtliga i gruppen. Övningen är ett bra exempel på hur kollektivet – barnen tillsammans – kan agera för att få fram bindande och därmed politiska beslut i skolan.

Det finns minst två skäl till att arbeta med den typen av uppgifter. För det första så anger styrdokumentet att så ska ske. I såväl skollagen (2010:800) som i gällande läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (LGR 11) slås det fast att skolans uppdrag ska fokusera på både individen och på medborgaren. I läroplanen formuleras det bland annat på följande sätt: ”Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (LGR 11, avsnitt 1, Skolans uppdrag).

I detta avseende kan skolans uppdrag ses som en politisk socialisationsprocess där skolan varken är eller bör vara neutral (Ekman & Pilo 2012:150) eller som det kan uttryckas: *Skolan arbetar i demokratins tjänst. Dess uppgift är, förutom att förmedla*

kunskap, att förmedla demokratisk kompetens (Ekman & Pilo 2012:28). För det andra finns ett behov av att göra saker tillsammans – dvs. agera kollektivt, gemensamt och politisk då individuellt handlande i sig självt inte har speciellt stor och avgörande påverkan på miljön. Uttryckt annorlunda så krävs i många fall politiskt handlande för att lösa olika typer av problem. Detta utgör kärnan i Mats Engströms bok *Miljöframgångar* (2020) som visar hur exempelvis freoner avvecklades genom politiskt agerande trots att exempelvis vissa företag hävdade att det var omöjligt. Mats Engström skriver att trots att ”förutsättningarna för beslutsfattande har ändrats, så är staterna fortfarande avgörande aktörer för att lösa miljöproblemen” (sid. 11).

Låt oss återvända till aktiviteten “Gå och cykla till skolan” och notera att den tidigare karaktäriseringen av aktiviteten inte är oproblematisk. Aktiviteten handlar ju också om att eleverna till tillsammans försöker påverka miljön. Här ligger en viktig poäng gällande skolans arbete gällande hållbar utveckling, individuellt och/eller samhälleligt ansvar. Båda delarna behövs och det är viktigt att som lärare själv uppmärksamma och reflektera över om antingen den ena dimensionen lyfts fram och betonas mer än den andra.

För att göra den typen av reflektion av undervisning kan följande analysredskap användas (tabell 2). Redskapet kan även användas som didaktiskt redskap för undervisning.

Tabell 2.

Tre olika aspekter av handlande. Tabellen är en sammanfattning av det som utvecklas i texten.

Individuellt ansvar, handlande och påverkan.	Symboliskt och identitetsskapande handlande.	Kollektivt och gemensamt handlande. Att göra saker tillsammans.
Individen ses som och görs till ansvarig och förväntas agera på ett visst sätt i syfte att påverka. Exempel på agerande är att individen väljer eller väljer bort en vara, en tjänst eller en annan sorts produkt.	Individens agerande – exempelvis att välja eller välja bort en vara, en tjänst eller en annan sorts produkt – syftar till att uttrycka en åsikt/ståndpunkt och/eller markera en identitet	Individer gör saker som ett kollektiv och det gemensamma handlandet syftar till att få till stånd en förändring. Exempelvis på detta är politiskt arbete.

Frågan om hur enskilda individer kan agera i miljöfrågor och vilket ansvar och vilka effekter agerandet har diskuteras i flera olika texter. I både “Hur bör vi handla” av Bengt Brülde och Joakim Sandberg (2012) och i “Makten över klimatet” av Christian Azar

(2008) diskuteras detta. Modellen ovan bygger i hög utsträckning på dessa texter och vi kommer i förenklad och modifierad form diskutera ett antal sätt att se på individens agerande på miljöområdet. I de tre följande avsnitteten presenterar vi således synsätten (a) individuellt ansvar, handlande och påverkan, (b) symboliskt och identitetsskapande handlande samt (c) kollektivt och gemensamt handlande – att göra saker tillsammans.

Individuellt ansvar – att agera som individ för att påverka

Individens agerande i situationer med anknytning till hållbar utveckling kan ses på olika sätt. Ett vanligt synsätt slår fast att enskilda individer både bör och kan agera för att förändra världen. Tanken med det är att vi som enskilda individer ska ta ansvar och kan påverka utvecklingen genom att i vår vardag välja eller välja bort vissa produkter, tjänster eller varor. Aktiviteten *Gå eller cykla till skolan* är en illustration på detta tankesätt. Uppfattningen att vi som enskilda individer har ansvar för hållbar utveckling är idag dominerande. Vi uppmanas, i stort sett hela tiden, att tänka och agera utifrån ett miljöperspektiv. Christian Azar (2008:147) beskriver hur tidningar och böcker regelbundet publicerar förslag på hur vi kan leva klimatsmart och nämner EU-kommissionens hemsida med rubriken *You controle climate change*.

Detta fokus på att enskilda individer är vad Bengt Brölde och Joakim Sandberg kallar ”påverkansprincipen”. De menar att synsättet är problematiskt eftersom enskilda individer inte har makt över utvecklingen genom individuellt handlande.

Konsumentmaktens paradox visar att det verkar svårt att använda påverkansprincipen för att förklara varför man som enskild konsument bör handla rättvisemärkt, vegetariskt och ekologiskt. Hur man handlar som enskild konsument tycks nämligen inte ha någon större betydelse för de fattiga, djuren och naturen. (Brölde och Sandberg 2012:150)

Christian Azar (2008:147) för ett liknande resonemang och framhåller att inga större miljöproblem har lösts genom att individer på frivillig basis har ändrat sitt beteende. Han framhåller att problem har lösts genom lagar, ekonomiska styrmedel, förbud och andra regleringar som införts av regeringar och parlament. Det exemplifierar han med krav som ställts på katalysatorer, förbud mot ozonnedbrytande ämnen och regler om minskad svavelhalt i diesel.

Azar stannar dock inte upp vid frågan om vilken påverkan vi har eller inte har. Han menar att konsekvensen av samtidens fokus på individens ansvar innebär att man avleder uppmärksamheten från adekvata politiska lösningar. Han exemplifierar detta med samspel mellan torskens överlevnad, individers agerande och EU.

Eftersom torskkvoterna bestäms av EU:s regeringar i förhandlingar i Bryssel spelar det ju i princip ingen roll för torskens överlevnad vad man som enskild konsument gör. Om alla i Sverige slutar köpa torsk kommer den ändå att säljas någon

annanstans. Detta kan verka cyniskt, men så fungerar systemet. Det är det politiska systemet som avgör hur bra lösningen blir på torskfrågan. Om enskilda avstår från torsk må det fungera som balsam för själen, men det hjälper inte torsken (Azar 2008:148).

När stort fokus läggs på enskilda individers ansvar finns risken att kollektivt och gemensamt handlande – att göra saker tillsammans - osynliggörs (Malmberg & Urbas 2020). Andra problem med ett ensidigt fokus på individens ansvar är, enligt Azar, att det kan innebära minskat stöd till politiska åtgärder, att politiska insatser försvåras och att bara vissa individer kommer att agera (Azar 2008:148f). För skolan kan ett individuellt fokus i undervisning kring hållbarhetsfrågor däremot motiveras som en möjlighet för eleven att använda kunskaper och värderingar för att utveckla egna ställningstagande i möten med andra. Det kan beroende på ålder till exempel göras genom mer eller mindre avancerade diskussioner och rollspel. Det är en undervisning som bidrar till elevers politiska deltagande.

Att agera som individ – symbolik och identitet

Men innebär då detta att vi som enskilda individer inte ska bry oss om att agera i vår vardag? Nej, det är inte säkert och det är inte heller Christian Azars poäng. Vi kan formulera ytterligare synsätt på individens agerande. Ett sådant rör vad våra handlingar uttrycker och hur vårt agerande tolkas av andra människor. Brülde och Sandberg kallar detta synsätt för ”Symbolismen”.

Symbolismen tar sin utgångspunkt i idén att våra handlingar inte bara har effekter utan också kan bedömas utifrån ett slags symbolisk dimension, eller att de kan ge uttryck för eller betyda något bortom sig själva och sina konsekvenser. Trots att de reella utsläppen av koldioxid inte ökar om jag flyger skulle man till exempel kunna hävda att det är moraliskt fel att flyga eftersom jag (på ett indirekt sätt) visar mitt stöd för ett transportsätt som är miljöfarligt (Brülde och Sandberg 2012:161).

Detta handlande är symboliskt därför att det uttrycker åsikter om stöd eller avståndstagande till olika typer av tjänster, varor och produkter. Enligt Brülde och Sandberg är dock även det här synsättet problematiskt. Huvudpoängen är att det ofta är svårt att avgöra hur en handling ska tolkas och vad vårt agerande egentligen betyder (2012:162ff). Även Christian Azar tar upp frågan om vad våra handlingars signalvärde och problematiserar det med utgångspunkt från samtidens ensidiga fokus på den enskilda individen. Hans hållning är att det krävs politiska insatser på miljöområdet men han säger samtidigt att fokus på politiken inte bör innebära att vi som individer struntar i att agera miljövänligt. Det är exempelvis absurt att hävda att man själv inte ska minska sina koldioxidutsläpp när man på global nivå är överens om att det är avgörande för framtidens klimat att utsläppen minskar. För den skull ska man inte släppa fokus på den politiska processen.

... bara för att man stödjer eller verkar för politiska åtgärder för att minska utsläppen kan man ju inte få frikort för egna utsläpp (Azar 2008:149).

Vi kan helt enkelt tänka i banor av Immanuel Kants kategoriska imperativ som slår fast att man ska agera utifrån sådana principer som man själv skulle vilja se upphöjda till allmän lag.

Om du skulle vilja att ingen flög, flyg då inte själv (Azar 2008:150).

På detta sätt kan kanske individen genom sitt agerande signalera vad som är önskvärt respektive icke-önskvärt. I detta ligger en förhoppning om att individens enskilda agerande kan bli en del av en större rörelse som leder till att andra handlar på samma sätt och till att normer förändras. Därmed blir det en signal till politiker att människor tar frågan på allvar och vill se att det införs politiska styrmedel (Azar 2008:15). Enligt det här resonemanget handlar även symbolismen om påverkan men då i en mer indirekt mening. Bröldes och Sandbergs kritiska invändning om hur våra handlingar ska tolkas kvarstår dock. Ett sätt att hantera tolkningsproblematiken kan kanske vara att explicitgöra våra åsikter, vilket sker då vi som enskilda individer engagerar oss i frågor om hållbar utveckling.

Vårt sätt att agera och frågan om vad vårt handlande uttrycker behöver dock inte bara relateras till andra människor. Vi kan även tänka oss att våra val - exempelvis när vi ska handla mat eller när vi väljer mellan flyg och tåg – både bygger på och skapar vår egen moraliska identitet och därmed uttrycker vem man vill vara. Vi kan mer eller mindre medvetet välja eller välja bort vissa produkter, varor och tjänster i vår vardag dels för att vi är en person med vissa övertygelser, dels för att vi vill förstärka vår egen identitet. I skolans undervisning kan detta synsätt ge oss motiv för hur elever som ibland ser sitt handlande som meningslöst i förhållande till ”den stora världen” kan sätta sin handling i ett annat perspektiv. Detta poängterar vikten av att öppna undervisningssituationer som möjliggör för elever att utforska sina tankar om vad som är viktigt och att möjliggöra för elever att utveckla och stärka sin identitet.

Kollektivt och gemensamt handlande – att göra saker tillsammans

Ett tredje synsättet som tas upp av Azar samt Brölde och Sandberg handlar om kollektivt och gemensamt – politiskt – handlande. I många fall behövs det för att skapa förändring. Azar avslutar ”Makten över klimatet” med följande mening:

Klimatengagerade politiker behöver fortsätta driva frågan, medborgare och företagsledare ge dem sitt stöd (Azar 2008:183).

Detta synsätt sätter fokus på hur människor – elever – agerar kollektivt och gemensamt – dvs. gör saker tillsammans. I en mening handlar det om att agera politiskt. Tillvägagångssätten är många och när det gäller elever i skolan kan det handla om att

lyfta fram att kollektivet, i vissa sammanhang, kan göra mer och verka kraftfullare än den enskilda individen. Ett sätt är att visa hur kollektiv organisering och kollektivt agerande kan påverka utfallet. Det kan handla om att eleverna tillsammans får ge uttryck för och försöker påverka vardagen i skolan. Ett annat sätt är, som den inledande övningen är ett uttryck för, att eleverna själva får agera i en kollektiv och politisk beslutsprocess. Övningen som består i att barnen i grupper skulle diskutera fram och besluta om två förslag för att minska utsläpp av koldioxid utgör ett exempel på hur man kan göra något tillsammans – dvs. agera kollektivt och politiskt - för att försöka få tillstånd en förändring. Övningen kan göras mer vardagsnära i skolan genom att eleverna får reell makt att tillsammans bestämma över vissa delar av skoldagen.

Nyckelord för didaktiska samtal

- Handlingskompetens
- Intressekonflikter
- Hopp
- Känslöhanteringsstrategier
- Kognitiv dissonans
- Politik
- Individuellt handlande
- Symboliskt handlande
- Kollektivt handlande

Litteratur

Azar, C. (2008). *Makten över klimatet*. Stockholm: Bonnier.

Bengtsson, Hans; Svensson, Krister och Urbas, Anders (2018). *Ansvar och sekretess i förskola, skola och fritidshem. Åttonde upplagan*.

Brülde, B. & Sandberg, J. (2012). *Hur bör vi handla?: filosofiska tankar om rättvisemärkt, vegetariskt & ekologiskt*. Stockholm: Thales.

Byrne, J., Ideland, M., Malmberg, C. & Grace, M. (2014) Climate Change and Everyday Life: Repertoires children use to negotiate a socio-scientific issue, *International Journal of Science Education*, 36 (9), 1491 - 1509.

Dagens Nyheter 2020-11-17.

Ehrenberg, J. (2020). *Hoppet: bara du kan rädda världen!*. Stockholm: Leopard förlag.

Ekman, J. & Pilo, L. (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Engström, M. (2020). *Miljöframgångar: från freonförbud till klimatlag*. Stockholm: Fri tanke.

Högdin, Sara och Urbas, Anders (2021). Förhandlingar om befrielse från obligatoriska inslag i grundskolans utbildning, i Ouis, Pernilla (red.). *Sexualitet och migration i välfärdsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Ideland, M. & Malmberg, C. (2014). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 21 (2), s. 173 - 182.

Ideland, Malin & Malmberg, Claes (2010) *"Se till att lyssna på oss" Malmöbarn diskuterar klimatfrågan utifrån vardagsperspektiv*. Malmö: Malmö stad.

Kramming, K. 2017. *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Geographica 13. 238 pp. Uppsala: Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet. ISBN 978-91-506-2622-3.

Lindbom, Anders (1995). *Medborgarskapet i välfärdsstaten. Föräldrarinflytande i skandinavisk grundskola*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 11.

Malmberg, Claes; Urbas, Anders och Nilson, Tomas (2020). Health education, obesity and the making of citizens, in *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, Vol. 2, Issue 1*. 8 (2020).

- Malmberg, Claes & Urbas, Anders (2020). The Virtue of Citizenship. The Deficit of Democratic Politics in Science Education, in Melville, Wayne & Kerr, Donald (ed.). *Virtues as Integral to Science Education: Understanding the Intellectual, Moral, and Civic Value of Science and Scientific Inquiry*. Routledge, 2020, 1.
- Malmberg, Claes & Urbas, Anders (2019). Health in school – Stress, individual responsibility and democratic politics, in *Cultural Studies of Science Education*: 14:863
- Ojala, M. (2012) Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents and young adults cope with climate change?, *International Journal of Environment & Science Education*, Vol. 7 (4) s. 537-561.
- Ojala, M. (2015) Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 46 (3) s. 133-148.
- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 1, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6440>
- SFS 1974:152. *Regeringsformen*.
- 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
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- Zeyer, A. & Dillon, J. (2019) Science|Environment|Health – the emergence of a new pedagogy of complex living systems. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research* 1, 9. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0014-9>