

Handlingskompetens och intressekonflikter

Claes Malmberg, Högskolan i Halmstad

I artikeln ”Hopp och handling – att bidra till elevers politiska deltagande” får du möta elever som diskuterar hur människors handlingar, på individ- och samhällsnivå, kan påverka klimatförändringen. Eleverna ger exempel på val som är gynnsamma för en hållbar utveckling. Som att det är bättre att ta tåg än flyg. Det är bättre att äta vegetarisk än att äta kött. Man ska sopsortera. Och istället för att bli skjutsad ska man ska cykla eller gå till skolan – även när det regnar.

Eleverna uppvisar kunskap om olika handlingars belastning på klimatet. De vet ofta vad de bör göra. De är också medvetna om att de inte alltid handlar som de bör. Det finns oroliga föräldrar förbjuder elever att själva gå till skolan. Ibland är flyget enda möjligheten att träffa släktingar som bor i andra delar av världen. Det kan också vara oemotståndligt att åka på sol- och badsemestrar till Thailand eller Spanien. Eleverna bär på motsägelsefulla idéer om hur de kan, vill och bör leva sina liv. Det kan skapa kognitiv dissonans.

Teorin om kognitiv dissonans bygger på att människan vill minska motsättningen mellan vad hon vill och vad hon bör, exempelvis lusten att be pappa om skjuts till skolan och viljan att minska koldioxidutsläpp från bilåkande. Den kognitiva dissonansen kan minska genom att man ändrar åsikter eller handlingar, exempelvis att förringa bilresans betydelse för koldioxidutsläpp. När en elev upplever kognitiv dissonans kan hon alltså antingen förändra sitt beteende eller förneka den kunskap som ligger i kollision med beteendet. Om det är enklare att hitta ursäkter, och omvärdera sitt värdesystem, än att förändra sitt beteende, blir resultatet att människor i högre grad blir bortförklarande och i mindre grad logiska varelser.

Lärare kan synliggöra dessa kognitiva konflikter genom att arbeta med handlingskompetens och intressekonflikter. Ett sådant arbete är inte en fråga om att skapa oro. Det är snarare ett sätt att stödja elever att hantera komplexa framtidsfrågor utan att känna sig handlingsförlamade. Ofta är det genom handling som hoppet föds. Läroplanen för fram att skolans huvudsakliga uppgifter är att ...

...främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare”, att eleverna ska ”kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” eller att de ”utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och

förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ (Skolverket, 2011, s 6).

Det är om detta den här texten handlar.

Handlingskompetens

I läroplanen (Skolverket 2011) kan vi också läsa att skolan ska stimulera elever att utveckla såväl kunskaper som värden. Dessutom ansvarar skolan så att eleverna ges ...

...möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor.
(s. 4)

En individ som ska utveckla ett personligt förhållningssätt och ett ansvarstagande i förhållande till miljöfrågor behöver involveras i, reflektera över och skaffa kunskap om de miljöutmaningar som finns. Det kan både få elever att känna ansvar som att utveckla en handlingsberedskap. En svensk miljödidaktiker definierar handlingskompetens så här:

[Handlingskompetens är] en förmåga att med grund i kritiskt tänkande och ofullständigt kunskapsunderlag, involvera sig som person, tillsammans med andra, i ansvarsfulla handlingar och mothandlingar, för en mänskligare / barmhärtigare värld. (Almers, 2009, s 36)

Detta har på senare tid utvecklats något av en grupp forskare från Karlstad och Antwerpen (Sass m.fl. 2020). De använder följande definition av vad som utmärker en handlingskompetent elev:

...någon som är engagerad och passionerad för att lösa en samhällsfråga, har relevant kunskap om frågan och om de demokratiska processerna, har en kritisk men positiv inställning till olika sätt att lösa den och tror på sina egna färdigheter för att vara med ändra tillståndet till det bättre (sidan 303, min översättning).

Handlingskompetens hjälper eleven att handla reflekterat i en konfliktfylld situation, exempelvis den som uppstår när man hamnar i valet - och kvalet - mellan olika typer av tomater i livsmedelsaffären och vill välja den "rätta". Är det bra att välja lokala, växthusodlade, svenska tomater i februari framför utomhusodlade och smakrika tomater från soliga Andalusien som transporterats till Sverige med lastbil? Det valet inbegriper många olika dimensioner.

Begreppet handlingskompetens kan ramas in av fyra olika dimensioner, kognitiv, social, värdemässig och personlig. *Den kognitiva dimensionen* handlar om att man behöver ha kunskap om problemet och om vilka olika handlingsalternativ som finns. Vid valet av tomater är det bra att känna till om det är frilands- eller växthusodlade tomater, vilket

skydd mot skadedjur som använts och vilka effekter på miljön detta har. Kanske är det också bra att veta hur tomaterna har gödslats. Kunskap om hur man kan agera är också väsentlig. Hur gör man för att skapa förändring? Det kan synas behövas mycket kunskap för att göra ”rätt” val i grönsaksdisken. Men hur mycket kunskap är tillräckligt? Vad är rimligt? Jag vill betona kunskapens roll som underlag för handling. Samtidigt är det en utopi att tro att man kan ha fullständig kunskap om de handlingsalternativ man ställs inför. Därför är det väsentligt att kunna agera utifrån den kunskap man har, samtidigt som man är beredd på att ompröva sina ställningstaganden när man får ny kunskap. Brist på kunskap ska inte motivera till passivitet. Aktiva och medvetna handlingar gör att man sätter sig in i frågor och därmed fördjupar sina kunskaper.

Den sociala dimensionen handlar om demokrati och politik. Den visar medborgares möjligheter att påverka, till exempel hur man driver frågor gentemot politiker eller tjänstemän. Sådan erfarenhet har betydelse för att förstå hur politiska beslut fattas och vilka verkningar de kan få. I skolperspektiv kan klassen ses som en gemenskap där erfarenheter av kollektivt handlande kan erbjudas.

Förmåga att känna till alternativa normer, som ibland kolliderar med den allmänt rådande normen, att kunna se på ett dilemma från olika perspektiv, hör till den *värderingsmässiga dimensionen*. Handlingskompetens innebär att normativa argument och synsätt inkluderas, att olika alternativ och visioner förs fram och att etiska aspekter får mening. Kännetecknande för en komplex samhällsfråga är att berörda intressegrupper ofta har olika uppfattningar som påverkar hur de närmar sig frågan. Till exempel kan den svenske tomatodlaren i frågan om tomatvalet argumentera för lösningar utifrån ett annat perspektiv än den miljömedvetne konsumenten eller den spanske ekobonden.

Den personliga dimensionen av handlingskompetens består ofta av en mer emotionell del som kan vara avgörande för hur en person ska handla i en fråga. Den kan stå i konflikt med kunskapsdimensionen. Det skulle emellertid vara ett misstag att förutsätta att våra handlingar helt bygger på rationellt tänkande och kalkyler. De personligt relaterade aspekterna är vilja, mod och lust att bli involverad. Aspekter som handlar om vår identitet och hur vi vill framställa oss själva.

När jag presenterat begreppet demokratisk handlingskompetens för lärare tas det ofta emot som ett stöd för hur man kan tänka och planera en undervisning för hållbar utveckling. Vad de kan oroa sig för är handlingsaspekten. Av några tolkas den som om vi ska omvandla elever till aktivister. Till dem säger jag att undervisning behöver vara konkret om vi vill träna eleverna att utveckla redskap för att involvera sig i politiska och samhällsfrågor. Det är en del av skolans medborgerliga bildning. Arbetet i skolan bör i präglas av aktivt deltagande elever och lärare. En konsekvens av det är att de problem man arbetar med ska vara angelägna och ha betydelse för livet i och utanför

skolan. En annan sak är vikten av att visa att det finns olika möjliga alternativa lösningar på ett problem, beroende på vilket perspektiv som läggs på det, det vill säga vilken intressegrupps utgångspunkt man tar. Lösningarna bör sökas både på en samhälls- och på en personlig nivå, som handlar om till exempel levnadsförhållanden, politik, välfärdssystem, och på en personlig nivå där livsstilsfrågor, egna värderingar och valmöjligheter har betydelse.

Intressekonflikter

När man utgår från intressekonflikter skapar man förutsättningar för elever att träna sig i att hantera frågor som ständigt är närvarande i en komplex och föränderlig värld. Intressekonflikter utgör även en bra grund för träning av handlingskompetens och av argumentation och källkritik.

Det går att hitta exempel på intressekonflikter från ett brett spektra av frågor. Ett bra råd är att man utgår från det konkreta, lokala och aktuella, det som är greppbart för den åldersgrupp man undervisar. Det kan handla om växter eller asfalt på skolgården, om maten i skolbespisningen eller småhusbebyggelse på strandnära ytor. Jag ska nu ge ett detaljerat exempel från Danmark. Det finns beskrivet i en bok som handlar om klassrumsarbete med handlingskompetens och intressekonflikter (Breiting m.fl., 1999). Det konkreta exemplet är från en dansk skola vid Roskildefjorden.

Vår lärare berättade att vi skulle starta ett miljöprojekt om intressekonflikter om Roskildefjorden. Alla i klassen gillade tanken, eftersom alla hade ett eller annat som vi var missnöjda med som hade med fjorden att göra. Vi delades in i tre grupper, som var och en representerade en intressegrupp. (En elevröst, hämtat från Breiting m.fl., 1999).

Flickan uttrycker tre aspekter att ta hänsyn till när man arbetar med intressekonflikter. För det första finns det tydliga grupper som står för olika perspektiv. Det betyder att man kan se på problemet från olika perspektiv, och varje perspektiv har lösningsalternativ som kan stå i konflikt med ett annat. För det andra känner eleverna i klassen igen sig och förstår frågan, eftersom den är lokalt förankrad. Slutligen finns förutsättningar för att eleverna har ett känslomässigt engagemang i frågan redan från början. Ytterligare en aspekt som inte framgår av citatet men som blir tydligt när eleverna arbetar med frågan är att intressekonflikten kring Roskildefjorden är flitigt rapporterad i massmedia.

I arbetet med intressekonflikten vid Roskildefjorden delades eleverna in i tre grupper. Vardera elevgrupp representerade en intressegrupp. En var företrädare för foderfabriken, ett företag som tillverkar hönsfoder av snäckskal. Snäckskalen grävs upp från havsbotten, och det skapar problem genom att det samlas döda växtdelar i hålen som orsakar syrebrist. Syrebristen uppstår när de växtdelarna bryts ned av bakterier och andra bottenlevande organismer. På så vis bildas så kallade döda bottnar, som gör att

fisken inte kan leva på de ytorna. En annan intressegrupp var de kustnära fiskarna, som för sin inkomst är beroende av en stark fiskepopulation. Den tredje intressegruppen var den kommunala miljöförvaltning som står för kontroll av vattenkvalitet och reglerar verksamheter som påverkar miljön.

Under arbetets gång besökte eleverna foderfabriken och pratade med personalen, de bjöd in en fiskare till klassen och intervjuade honom och några elever besökte också miljöförvaltningen för att få veta vad de gjorde för att begränsa problemet. Arbetet gjorde att klassen hittade många tidningsartiklar som berörde fisket och foderfabriken i Roskildefjorden. Hela projektet avslutades med ett föräldramöte då eleverna berättade om sina undersökningar, vilka resultat de kommit fram till och vad de själva hade för åsikt om problemet.

Exemplet illustrerar hur elever kan bearbeta en intressekonflikt. När eleverna arbetade med projektet använde de information som hade med deras egen livssituation att göra. De bearbetade informationen i skolan, och kunde sedan använda den kompetensen i andra samhällsfrågor. Genom en sådan dubbel loop mellan samhälle-skola-samhälle ökar elevernas möjligheter att kritiskt analysera, förstå och påverka lokalsamhället (Hedegaard & Chaiklin, 2005). Att eleverna fick möta representanter för de olika grupperna hjälpte dem att se en miljöfråga, inte som en konflikt mellan människa och natur i första hand utan som en konflikt mellan olika samhälleliga grupper som har olika intressen av hur en naturresurs ska användas. Projektet gav dem redskap att förstå och sätta sig in i dessa gruppers synsätt. De fick se att det finns förklaringar till uttalanden och åsikter från grupper och personer som beror på materiella levnadsförhållanden. Det här sättet att arbeta kan ge elever generiska färdigheter som är väsentlig för deras politiska och demokratiska medvetenhet.

Hittills har jag beskrivit intressekonflikter som konflikter mellan olika grupper. De belyser en samhällelig nivå och fallen har ofta en politisk prägel. De visar helt enkelt att människor inte är överens men ändå måste leva sida vid sida. Ibland nämns konflikter på en individuell nivå (Mogensen & Mayer, 2005). På den individuella nivån kan det uttryckas som en konflikt mellan värderingar och önskningar, hur man vill framställa sig själv som en god människa och hur man drömmer om att leva sitt liv. Det kan exempelvis handla om att man vill framstå som miljömedveten men samtidigt önskar åka på utlandssemester till Thailand, att man är medveten om risker med elektromagnetisk strålning från mobiltelefoner men samtidigt ständigt önskar kommunicerar med kompisar med mobilen, att känna till att det är mindre miljöbelastande att äta vegetarisk mat men samtidigt inte kunna tänka sig ett liv utan hamburgare. De här konflikterna kan förklaras av vilka resurser man har och av vilka moraliska överväganden man gör. Hur ofta hör man inte folk säga att om omständigheterna var mer gynnsamma skulle man agera på ett annat sätt. Det är skillnad

mellan att vilja och att kunna. Jag kanske vet vad märkningarna Bra Miljöval, Demeter, Svenskt sigill, Ekologiskt jordbruk, Ecolabel, FSC, Krav, MSC, Änglamark och Fairtrade står för. Och kanske vill jag vara en person som fyller min kundkorg med produkter som har just den märkningen. Samtidigt är jag medveten om att jag kanske måste välja billigare alternativ då det är dessa som står till buds när jag inser vad jag har kvar i min plånbok i slutet av månaden. Att säga att jag egentligen vill leva på ett annat sätt är må hända dagdrömmar. Men detta kan leda till en insikt om att resurserna inte är jämnt fördelade och en vilja att göra något åt detta.

Oberoende av nivå är konfliktperspektivet en bra utgångspunkt för en undervisning som engagerar elever. När olika perspektiv och åsikter får komma i dagen är det möjligt att möta dem. För elever tränas förmågan att argumentera för sin sak. För det krävs både kunskap och idéer om hur man vill att samhället och den personliga situationen ska vara. Det innebär i sin tur att det finns förutsättningar för att utveckla elevers handlingskompetens, vilket jag kommer att fördjupa i nästa avsnitt.

Intressekonflikter som utgångspunkt i undervisning, om klimat- och miljöfrågor, är ett sätt moraliserande och normerande drag där "goda" beteende ställs mot "onda". Där det fostras goda källsorterare som tycker att de som inte källsorterar är mindre värda. Eleverna kan checka av listor som kontrollerar om de duschar i stället för badar, om de släcker lampan när de lämnar ett rum, om de cyklar till skolan etc. Det skapar duktighet och en ängslan att inte vara till lags.

Det här kapitlet vill visa att kunskap är viktigt men inte tillräcklig för elever att påverka; för skolans del handlar det inte bara om att överföra kunskap. Den behöver främja elever att engagera sig i systemförändringar. Skolan behöver betona handlingskompetens, inte bara kunskap, när det gäller undervisning för hållbar utveckling. För det behöver det skapas inlärningsmiljöer där eleverna kan öva handlingskompetens för att svara på klimatförändringar och andra miljöutmaningar.

Litteraturlista

Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: tre berättelser om vägen dit*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K. & Schnack, K. (red.) (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning - MUVIN -projektet*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Print.

Linderholm, K. (2016). Viktigt att besluten baseras på vetenskap. *Dagens Nyheter*, 20 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/repliker/viktigt-att-besluten-baseras-pa-vetenskap/>

Mogensen, F. (1996). *Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen*. Licentiatavhandling 1995. Köpenhamn.

Mogensen, F. Och Mayer, M. (2005). *A comparative study on ecoschool development process*. Wien: ENSI / SEED.

Wanda Sass, Jelle Boeve-de Pauw, Daniel Olsson, Niklas Gericke, Sven De Maeyer & Peter Van Petegem (2020) Redefining action competence: The case of sustainable development, *The Journal of Environmental Education*, 51:4, 292-305.

SLV (2016). *Litteraturstudie av miljöpåverkan från konventionellt och ekologiskt producerade livsmedel - Fokus på studier utförda med livscykelanalysmetodik* [Elektronisk resurs]. Hämtad 2016-07-26 från http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/233721/local_233721.pdf

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.