

Intressekonflikter och handlingskompetens

Claes Malmberg, Högskolan i Halmstad

Intressekonflikter

Under sommarsemestern 2016 läser jag en artikel med rubriken ”Ekologiskt jordbruk har aldrig varit bättre för miljön”. Jag skulle säkert låta den passera utan att reagera – min hjärna går inte på högvarv när jag ligger i hängmattan – om det inte var för att den skrivits av Torbjörn Fagerström, professor emeritus i ekologi, känd från TV-programmet Fråga Lund och ledamot i Vetenskapsakademien. För mig är han en auktoritet på området, det vill säga en person jag lyssnar till och sällan ifrågasätter. Artikeln var publicerad på DN debatt (Fagerström och Sundström, 2016). Jens Sundström, docent i Växtfysiologi, var medförfattare, alltså ännu en auktoritet inom området. Författarnas argumentation bygger på en rapport från Livsmedelsverket (SLV, 2016). De hänvisar bland annat till en tabell (Tabell 1) som visar att ekologisk produktion av livsmedel endast på två (!) punkter har mindre effekter på miljön än vad konventionellt jordbruk har. Det gäller produktion av frukt och bär och produktion av mjölk. För produktion av nötkött, kycklingkött, ägg och grönsaker har konventionell produktion mindre miljöeffekter än ekologisk. För fläskkött, fisk- och skaldjur samt jordbruksgrödor är det hugget som stucket, miljöpåverkan är likvärdig för båda produktionsformerna.

Tabell 1.

I tabellen presenteras miljöeffekterna av att producera ett kilo av en produkt. Källan för tabellen är Fagerström och Sundström (2016). Tabellen bygger på SLV:s rapport (2016).

Så blir miljöeffekterna av att producera ett kilo av en produkt

Siffrorna anger det antal studier Livsmedelsverket grundar sig på. Källa: Livsmedelsverket

● Ekologisk och konventionell produktion är likvärdiga vad gäller miljöpåverkan och resursanvändning (eller resultaten pekar åt olika håll)

● Ekologisk produktion är bättre än konventionell

● Konventionell produktion är bättre än ekologisk ○ Data saknas

Livsmedels-grupp	Klimat	Över-gödning	För-surning	Eko-toxicitet	Energi-användning	Mark-användning
Mjölk	32	6	6	5	9	13
Nötkött	5	7	3	9	3	4
Fläskkött	4	6	4	4	4	5
Kycklingkött	4	6	4	4	2	5
Ägg	2	3	2	1	2	2
Fisk och skaldjur	4	3	4	3	3	0
Jordbruksgrödor	21	11	10	12	18	9
Grönsaker	13	4	4	9	8	2
Frukt och bär	22	4	4	2	9	2

I beräkningarna använder SLV miljöpåverkan per kilogram producerat livsmedel istället för miljöpåverkan per hektar. Det är en utgångspunkt som är rimlig då ekologisk odling kan vara mindre produktivt per ytenhet. Fagerström och Sundström föreslår, lite provocativt, att begreppet konventionellt jordbruk bör ersättas av begreppet vetenskapsbaserat jordbruk eftersom konventionellt jordbruk vilar på vetenskaplig grund. De menar även att eko-ordet slår blå dunster i ögonen på konsumenter.

Det är uppenbart att Livsmedelsverkets rapport går stick i stäv med den allmänna uppfattningen att eko är synonymt med miljövänligt. Den uppfattningen bygger på en illusion som skapats och effektivt hålls vid liv av ekjordbrukets förespråkare, till den grad att det påverkar både innehållet i grundskolans läromedel och kommunernas och landstingens upphandlingsregler (Fagerström och Sundström, 2016).

Är det så att skolans läromedel ger en skev bild av dagens jordbruk och att kommuner gör ekologiska upphandlingar på fel grunder? I så fall ger vi barn och unga falska förespeglningar. Författarna, som enligt eget förmenande är företrädare för vetenskapssamhället, föreslår att man ska skrota eko-märkning och ersätta den med en vetenskapsbaserad miljömärkning. Det menar också att vi bör lyssna på forskare snarare än ekorörelsens företrädare.

Det är alltså dags att punktera ekorörelsens självpåtagna rätt att på oklara grunder fastslå, a priori, att det ekologiska jordbrukets metoder är mer hållbara än andra. Det är inte så, och det har aldrig varit så, vilket i varje fall forskarvärlden har vetat (och påpekat) länge (Fagerström och Sundström, 2016).

Det är inte bara min semesterhjärna som skakas om. Artikeln på DN-debatt åtföljs av en rad repliker (som säkert skulle varit fler om artikeln publicerats efter semestermånaden) från personer som företräder andra intressegrupper. Artur Granstedt (2016), som är docent i ekologisk odling och företräder ett ekologiskt kretsloppsjordbruk, tolkar SLV:s rapport radikalt annorlunda än Fagerström och Sundström. Han drar slutsatsen att vi i ännu högre grad än idag ska satsa på att sluta kretsloppen i jordbruket.

Genom specialiseringen har vi har skapat ett förödande systemfel i jordbruket som både förbrukar resurser och skadar miljön. Övergödningen av havet fortsätter så länge vi inte skapar en balans mellan växtodling och djurhållning så att näringen går i kretslopp i stället för att övergöda havet (Granstedt, 2016).

Fagerström och Sundström får även mothugg från andra håll. De som skrivit SLV rapporten (Landquist m fl, 2016) påpekar att de slutsatser som dras saknar stöd i rapporten. Fagerström och Sundström utelämnar viktiga delar av rapporten, exempelvis att om man jämför miljöpåverkan i relation till brukad areal, är resultatet i huvudsak till det ekologiska jordbrukets fördel. David Aronsson (2016), som är miljöskyddsspecialist, tycker att Fagerström och Sundström drar allt för stora slutsatser av SLV rapporten. Han

framhåller att i relation till miljögifter, det som benämns ekotoxicitet i tabell 1, är ekologisk produktion klart bättre än konventionell. En annan replik görs av Gunnar Rundgren (2016) som själv är bonde. Hans åsikt är att bönder använder beprövad erfarenhet i lika hög grad som forskning. Att säga att det konventionella jordbruket är vetenskapsbaserat visar att akademins företrädare förhåver sig. Rundgren hävdar att valet av produktionsmetoder inom jordbruket styrs av många faktorer, där marknaden för varor och insatsmedel är den viktigaste. Vetenskap spelar en marginell roll, hävda han. En toxikolog på SLV säger att det är rapportens författare som ensamma svarar för innehåll och slutsatser (Bjerselius, 2016). Livsmedelsverket har inte tagit ställning till innehållet i rapporten. Han menar att den är ett beslutsunderlag bland många andra som SLV tar i beaktande när de fattar beslut i frågor som berör livsmedelsproduktion. Kersti Linderholm (2016), som är agronomie doktor, skriver en replik som delar Fagerström och Sundströms åsikt. Hon säger att det är viktigt att basera beslut på vetenskap och inte känslobaserade argument. Det gäller inte minst när skattemedel används. Dessa miljoner ska enligt Linderholm användas ansvarsfullt, det vill säga utifrån beslut som tagits på en vetenskaplig grund¹.

Syftet med den här – kanske aningen långa – introduktionen är inte att du ska bli fördjupad i svensk livsmedelsproduktion. Min poäng är att jag genom exemplet om ekologisk odling kan beskriva en konflikt mellan olika intressegrupper, där alla inblandade är säkra på att deras position är den rätta. I det här fallet går det att urskilja företrädare för gruppen vetenskapsmän, för ekologisk odlare, för bönder, och för myndighetspersoner. De olika representanterna argumenterar från olika perspektiv och lägger tyngdpunkt på olika saker. Det vetenskapligt riktiga är en sådan sak. En annan är betydelsen av slutna kretslopp och en tredje är marknadskrafternas avgörande betydelse. Vad som är intressant i sammanhanget är att alla representanter har goda intentioner avseende hur vi på ett hållbart sätt bäst kan använda jordbrukets resurser. Det visar sig vara en komplex fråga. Författarna ger inte ett gemensamt svar som alla enas kring och ställer sig bakom. Som läsare, och i förlängningen konsument av ekologiska livsmedel, blir du därför lämnad att själv ta ställning och ansvara för dina val. Du kanske känner som jag gjorde efter min genomläsning av artiklarna. Samtidigt som jag får djupare kunskap om en fråga förnimmar jag en frustration som beror på att jag inte ges ett rätt

¹ Den intresserade hittar debattartikeln och replikskiftet på Dagens Nyheter (se referenslistan). Det är en läsning jag vill rekommendera.

svar. Men när jag stannar upp och tänker ett steg till inser jag att det inte är enkla svar jag efterfrågar. Världen jag lever i är komplex, föränderlig och spännande att ta sig fram i. Jag träffar hela tiden på frågor jag måste ta ställning till och göra val av vilka utgången inte är given. Det är konflikterna och det komplexa jag ska hantera. Att söka efter enkla svar leder fel där den värsta återvändsgrunden är populism. Det är den här typen av problem som resten av artikeln kretsar kring. Min tes är att intressekonflikter, som utgångspunkt för skolarbete, är en näringsrik mylla för medborgerlig bildning där elever kan träna och utveckla demokratisk handlingskompetens.

Intressekonflikter som utgångspunkt för undervisningen i skolan

Intressekonflikten handlar ofta om samhällets användning av naturresurser. När man utgår från intressekonflikter i skolans arbete skapar man förutsättningar för elever att träna sig i att hantera frågor som ständigt är närvarande i en komplex och föränderlig värld. Jag kommer tillbaka till det längre fram i ett avsnitt där jag behandlar och utreder begreppet demokratisk handlingskompetens. Intressekonflikter utgör även en bra grund för träning av argumentation och källkritik.

Ibland hör jag att skolan inte ska oroa elever i onödan. Tvärt emot det hävdar jag att skolan ska ge sig i kast med komplexa och utmanande frågor för att hjälpa elever att hantera det som möter dem i massmedier och i den allmänna samhällsdebatten. I den stöter de på problem som är nedsmutsade med vardagens kaos av motstridiga åsikter, till skillnad från skolvärldens ofta anpassade och retuscherade uppgifter. Min övertygelse är att det är ett sätt att hjälpa elever att göra val som konsumenter och samhällsmedlemmar. Att arbeta med intressekonflikter är inte en fråga om att skapa oro eller ångest. Frågan gäller istället hur skolan kan ge stöd så att elever kan hantera dessa svåra frågor utan att känna sig handlingsförlamade. Läroplanen uttrycker att skolan har i uppgift att ”främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsfulla 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” handlar om just detta (Skolverket, 2022).

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 ger här ett generellt exempel och fördjupar mig sedan detaljerat i ett annat exempel. Det generella exemplet handlar om vägbyggen. I Skåne, där jag bor, är det ett ständigt aktuellt ämne. Vid nya vägdragningar förstörs ofta värdefull jordbruksmark. Ett annat problem är det

buller som skapas av trafiken. Ett tredje är att växt- och djurliv kan påverkas negativt, exempelvis genom att vägen korsar djurs vandringsvägar eller att den kommer att byggas över en växtplats för hotade växter. Andra problem kan vara att vattentäkter eller arkeologiska värden hamnar i riskzonen. I den här konflikten kan vi urskilja intressegrupper från exempelvis jordbrukare, boende, arkeologer, vattenvårdare. Precis som i fallet med ekologisk odling ser dessa grupper på problemet utifrån sina specifika problem. Svagheten med att presentera ett generellt exempel som utgångspunkt i undervisningen är att det ibland inte tar tag i eleverna och får dem engagerade. Det beror på att de inte känner sig involverade i det. Det är därför bättre att utgå från en aktuell och lokal intressekonflikt. 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., 2009). 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 flicka i 7:e klass, hämtat från Breiting m.fl., 2009).

Den här 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 rapporterade i massmedia. I arbetet med 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. Det här exemplet illustrerar detaljerat 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). Projektet som beskrivits innebar att eleverna fick möta grupper som representerade olika intressen. Det hjälpte eleverna att se en miljöfråga, inte som en konflikt mellan människa och natur i första hand utan som en konflikt mellan olika samhällseliga 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.

Handlingskompetens

I det introducerande exemplet om ekologisk odling var experterna oense. De gav inget svar som hjälper oss att välja när vi står i livsmedelsbutiken och överväger om vi ska välja ekologiska tomater från Spanien eller konventionellt odlade från Skurup. Men ibland finns det tydliga besked om vilka val som är mest gynnsamma för en hållbar utveckling. Det råder konsensus kring att det är bättre att ta tåg än flyg. Det är bättre att äta vegetarisk än att äta kött. Det är bättre med kyckling än nötkött. För att inte tala om den konsensus som råder när det handlar om att skräpa ner, äta godis, röka, supa eller knarka. Hur får vi massorna att röra sig i rätt riktning? Hur skapas beteendeförändring hos medborgare så att de gör de rätta valen? Det enkla svaret är genom att stifta lagar och att uppfostra. Vi vet dock att förbud och fostran långtifrån alltid ger de resultat som föresvävas.

Handlingskompetens kan ses som en reaktion på en undervisning om hälso- och miljöfrågor som handlade om att förändra barns och ungas beteende genom fostran och regler (Breiting m.fl., 2009; Mogensen, 1996). I motsats till detta syftar handlingskompetens till att utveckla elevers självständiga tänkande och få dem att handla reflekterat. Ellen Almers (2009) definierar handlingskompetens så här:

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)

Handlingskompetens innebär att man kan handla reflekterat i en specifik situation, exempelvis den som uppstår när man hamnar i valet – och kvalet - mellan olika typer av tomater i livsmedelsaffären. Begreppet 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 inte ska 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 möjligheter man har som medborgare, 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 kring elevuppgifter om samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll (SNI, se Ekborg m. fl., 2012). Vad man kan oroa sig för är handlingsaspekten. Av några tolkas den som om vi ska omvandla elever till aktivister. Till dem säger jag att undervisning nödvändigtvis 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- nivå, som handlar om till exempel levnadsförhållanden, politik, välfärdssystem, och på en personlig nivå där livsstilsfrågor, egna värderingar och valmöjligheter har betydelse.

Intressekonflikter som utgångspunkt i undervisning, om exempelvis hälso- och miljöfrågor, är kanske i själva verket en reaktion på en annan typ av undervisning. I de här frågorna är det lätt att undervisningen får ett lätt moraliserande och normerande drag. Det goda beteendet ställs mot det felaktiga. Det fostras goda källsorterare som är kritiska mot de som gör fel. 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. Horace Engdahl (2016) säger att duktigheten är ett infantilt beteende. Det är en fas i barnets mognad om att vara föräldrarna – eller lärarna - till lags i hopp om att bli belönad av deras kärlek. Det är inte de goda handlingarna jag vänder mig mot, de behöver vi fler av. Däremot tror jag inte fostran är den rätta vägen. Risker är stora att den skapar ett osjälvständigt och okritiskt agerande. Jag önskar elever med en mogen självkänsla som har en förmåga att handla självständigt utan att nervöst försöka uppfylla de ideal som deras lärare planterat i dem.

Referenser

- Allvarligt talat.* (2016). Horace Engdahl. [Radioprogram]. Producent: Susanna Einerstam, Sveriges Radio, P1, 20 juli.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: tre berättelser om vägen dit.* Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Aronsson, D. (2016). Argumentationen liknar propaganda. *Dagens Nyheter*. 18 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/replik/argumentationen-liknar-propaganda/>
- Bjerselius, R. (2016). Vilseledande om Livsmedelsverket. *Dagens Nyheter*. 19 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/replik/vilseledande-om-livsmedelsverket/>
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K. & Schnack, K. (red.) (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning - MUVIN-projektet.* Odense: Odense Universitetsforlag.
- Ekborg, M., Ideland, M., Lindahl, B., Malmberg, C., Ottander, C. och Rosberg, M. (2012). *Samhällsfrågor i det naturvetenskapliga klassrummet.* (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Fagerström, T. och Sundström, J. (2016). Ekologiskt jordbruk har aldrig varit bättre för miljön. *Dagens Nyheter*, 16 juli.

Fagerström, T. och Sundström, J. (2016a). Våga stå för era resultat. *Dagens Nyheter*, 22 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/repliker/vaga-sta-for-era-resultat/>

Granstedt, A. (2016). Satsa på ekologiskt kretsloppsjordbruk. *Dagens Nyheter*, 17 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/repliker/satsa-pa-ekologiskt-kretsloppsjordbruk/>

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

Landquist, B., Nordborg, M. och Hornborg, S. (2016). Slutsatsen saknar stöd i vår rapport. *Dagens Nyheter*, 19 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/repliker/slutsatsen-saknar-stod-i-var-rapport/>

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.

Rundgren, G. (2016). Jordbrukarnas val styrs av marknaden. *Dagens Nyheter*, 21 juli. Hämtad 2016-07-26 från <http://www.dn.se/debatt/repliker/jordbrukarnas-val-styrs-av-marknaden/>

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 (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.