

Hela skolan för hållbar utveckling

Cecilia Caiman, Stockholms universitet, Helen Hasslöf, Malmö universitet, Iann Lundegård, Stockholms universitet, Claes Malmberg, Högskolan i Halmstad och Anders Urbas, Högskolan i Halmstad

Larmrubriker i all världens medier skriker, att nu är det på allvar! Konsekvenserna av 1,5 graders uppvärmning är långtgående. På grund av kraftigt minskade skördar i Kina, Indien men också i Europa och USA hotas vår framtid av kollapsad matförsörjning. Lägg därtill artutrotning, smältande isar, havsnivåhöjningar, krig och klimatflyktingar. Redan nu har det blivit en grad varmare, och fortsätter utsläppen i samma takt som idag så stiger temperaturen med 0,2 grader per årtionde. För att lyckas begränsa utsläppen och nå 1,5-gradersmålet måste samhället genomgå drastiska förändringar som saknar historiskt motstycke.

Varenda gradökning spelar roll. En ökning över en och en halv grad innebär risker som kan få oföränderliga konsekvenser där vissa ekosystem går helt förlorade, är budskapet från FN:s klimatpanel, IPCC.

Det är en av de mest genomarbetade studierna av FN:s klimatpanel (IPCC 2018). Inget land har klarat sina löften från 2015. Utsläppskurvorna fortsätter att peka uppåt. Om inget görs går vi mot tre graders uppvärmning av planeten.

Vad ska skolan göra med dessa alarmerande budskap för att vända det till en konstruktiv och utvecklande utbildning i frågorna? Många menar att just problematiken kring den globala uppvärmningen är ett viktigt argument för att undervisning för hållbar utveckling måste ha en kraftigare inriktning mot att undervisas om i ett ämnesövergripande perspektiv (se Kronlid, 2010).

Låt oss fundera lite kring just det ämnesövergripande perspektivet. Kanske kan det förefalla som att denna modul har haft en slagsida åt det vi traditionellt förknippar med miljöfrågor, och ett naturvetenskapligt perspektiv genom att den ofta tagit utgångspunkt i frågor om jordens resurser, ekosystem, klimat och processer. Men klimat- och resursproblematiken kan aldrig behandlas enbart utifrån kunskaper i naturvetenskap. Förutan samhällskunskap och humaniora skapas ingen undervisning som ger mening åt hållbarhetsperspektiven. Samhällsfrågor om rättvisa, jämställdhet, fördelningsfrågor och politik och områden inom humaniora som etik, kreativitet och handlingskompetens utgör inte bara stödstrukturer för hållbarhetsundervisningen, utan de är istället centrala delar i dess kärna. Naturvetenskapen ger oss en visserligen en viktig grund för förståelsen av planetens beboeliga gränser, men det är endast utifrån det bredare hållbarhetsperspektivet som vi kan synliggöra hur en konstruktiv undervisning kan utformas didaktiskt. Här har vi de 17 globala miljömålen (se

del 2) som FN:s medlemsländer formulerat som ett gemensamt handlingsprogram, i Agenda 2030 att ta hjälp av. De visar på nödvändigheten av att vi hanterar de som vi ofta benämner som miljö- och utvecklingsfrågor med ekonomiska, politiska och etiska perspektiv *samtidigt*. På så sätt kan de vara ett sätt för skolan att få en överblick över frågornas omfattning och också skapa en organisation som är inriktad på att undervisa i dessa hållbarhetsfrågor utifrån ett ämnesövergripande perspektiv.

Det är först genom att erbjuda eleverna en helhetssyn på frågorna vi på riktigt kan möta de utmaningar vi står inför. Men att undervisa ämnesövergripande behöver inte innebära att ständigt arbeta i projekt. Kanske kan vi istället vända på resonemanget och påminna oss om möjligheten att låta våra specifika ämnen perspektiveras av hållbarhetsdimensionernas ämnesövergripande karaktär. Som ämneslärare handlar det om att undervisa i exempelvis samhällskunskap, historia, naturvetenskap, språk och alla andra ämnen med ett innehåll som är direkt kopplat till den komplexa verklighet som utgör elevernas omvärld.

Då vi inom so-ämnet exempelvis diskuterar frågor om frihet och rättvisa, jämlikhet och jämställdhet kan vi sträva efter att anknyta vårt innehåll till kunskaper om planetens gränser (se del 2). De är otvetydigt sammanlänkade. När vi undervisar om hur vi organiserar livet på planeten i olika samhällen och kulturer så att de upplevs som rättvisa och hållbara måste det också utgå ifrån att vi har en materiellt sett beboelig planet att utgå från. När vi inom no-ämnet exempelvis undervisar om ekosystem, hälsa eller energi är det på samma sätt möjligt att göra det med en samhällsvetenskaplig vinkel kopplad till frågor om livsstil, ansvar och fördelning. Det blir en utmaning för oss att skapa en emfas i ämnet som gör att det ibland annars smala ämnesperspektivet får en bredare vinkling mot hållbarhetsfrågorna. Hur skolan kan organisera ett ämnesövergripande arbete finns beskrivet i en av filmerna till del 8.

Varför är det viktigt att hela skolan är med på tåget?

En viktig diskussion att föra i förhållande till att utföra en ”hela-skolan-satsning” på hållbarhetsfrågor är hur man ska förhålla sig till undervisningens socialiserande och normativa karaktär. För att kunna göra den reflektionen behöver man kanske först backa tillbaka en bit och se på skolans funktion i samhället såväl historiskt som internationellt. Att skolan har ett fostrande uppdrag är det väl ingen som tvekar om, men hur man ska förhålla sig till det är det många som funderat över genom tiderna. Ur ett vidare perspektiv kan man kanske se det som att vi människor när vi föds fria ska få fortsätta att vara det. Att våra barn inte omedelbart ska behöva tvingas in i verksamheter som syftar till att socialisera in dem i strikta mönster utstakade av tidigare generationer. För att inse att det är ett dilemma behöver vi bara snabbt byta perspektiv och förflytta oss till andra kontexter. Världen är tyvärr full av utbildningssystem där barn drillas att tänka och handla i andra syften än vad du och jag kanske skulle vilja skriva under på. I en skola som vilar på demokratiska principer tänker vi oss istället att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig kunskaper som de kan använda sig av för att bygga en egen plattform att stå på när de ska delta i framtida beslut. Förutom att socialisera unga medborgare till att vara en del av demokratiska

processer är skolans främsta uppgift är att kvalificera människor kunskapsmässigt till individuell frihet.

Å andra sidan kan vi aldrig komma ifrån att, i samma ögonblick vi sätter våra elever i skolbänken, också socialiserar dem. Det vore banalt att hävda att det skulle finnas sammanhang där lärande sker som är helt igenom befriad från värden, att kunskaper är objektiva. I alla sammanhang där kunskaper lyfts fram pekar de också ut vissa sätt att tänka, det vill säga socialiserar dem som tar del av informationen i någon riktning. I tidigare delar i den här modulen har vi pekat på det här i termer av följemening (Lundqvist & Östman, 2009). Då ett specifikt faktainnehåll läggs i förgrunden är det alltid organiserat utifrån en bakgrund som pekar på ett sammanhang där kunskaperna är giltiga. Och med det följer förstas alltid vägval och värden. Förutom detta, det implicita värdebudskapet, så finns det även en mängd områden av starkt normativ karaktär som svensk skola fokuserar på. Läroplanen och kursplanerna är fyllda av sådana (Kronlid, 2017). Här förespråkas exempelvis att skolan ska bygga på demokrati, den ska vara sekulär och som lärare ska vi föra jämställda och frigjorda diskussioner kring sexualitet och relationer. Allt detta vilar på val som tagits politiskt. I Sverige i har vi en läroplan som lutar sig mot en skollag som om vi går längre ut i periferin har FN- och EU- deklARATIONER som stakar ut vägen för den, och i vårt närmaste arbete som lärare handskas vi med kursplaner som hämtar näring ur alla dessa övergripande politiska dokument. Policydokument ”reser” över nationsgränser. Vår läroplan är kulturellt inbäddade i ett svenskt sammanhang, med fokus på välfärdsstaten, demokrati och deltagande och samtidigt infärgat av EU:s kvalitetstänkande och målstyrning för utbildning med önskan att harmonisera utbildningssystemen inom EU (se t.ex. Breiting & Wickenberg, 2010). Den är också starkt påverkad av FN:s deklARATIONER om mänskliga rättigheter, demokrati, fred och hållbar utveckling. FN:s före detta generalsekreterares, Ban Ki-moon, ofta citerade ord kan få sammanfatta De globala målen.

Vi är den första generationen som kan utrota fattigdomen, och den sista som kan bekämpa klimatförändringarna. (UNDP; 2016)

All utbildningsverksamhet är på alla nivåer impregnerad av värdemässiga inslag som vill att våra elever ska fostras att tänka och handla i vissa banor. Men, återigen, betraktat ur ett djupare filosofiskt perspektiv kan vi kanske tycka att varje individ ytterst måste ses som berättigad att vara fri att kliva av den universellt statuerade värdegrund man försöker etablera genom universella propåer. Vad gör vi med elever som inte vill vara med? Vad gör vi med eleverna som ifrågasätter hela systemet? I det sammanhanget behöver vi kanske också tala om ansvar. Vilket ansvar kan vi avkräva en individ som, oavsett de vill eller inte, deltar i en gemenskap? Vem ska sätta frågorna på agendan?

Skolan är den del av den offentliga förvaltningen som kanske har den mest komplexa modellen för styrning. Skollag, läroplan och kursplan definierar statens mål med styrningen av skolan. Därigenom är lärare och rektorer i sina möten med medborgarna, såsom elever och målsmän, representanter för den politiska makten. Men de är också representanter för professionens normer. Dessa normer handlar ofta om förhållningssätt i etiska frågor. Lärare

får en normativ roll med ansvar att tolka och lyda lagar, vara lojal mot arbetsledning och arbetskamrater och visa hänsyn till och värna medborgarnas intresse. För att det uppdraget ska kunna hanteras krävs en skola med bred kompetens och djup demokratisk förankring. Översiktligt kan sägas att skolans styrning sker genom att statsmakterna definierar de mål som skolan ska arbeta för. Däremot överläter statsmakterna till skolan att själv organisera verksamheten. Därigenom är rektorns ansvar att skapa förutsättningar för lärares delaktighet i skolans organisation särskilt betydelsefull.

Så låt oss stanna en stund vid rektorns ansvar i relation till en undervisning om hållbar utveckling. Rektor har ett särskilt ansvar för att se till att internationella överenskommelser, såsom mänskliga rättigheter, barnkonventionen, de globala målen, får utrymme i skolans verksamhet. Rektor ska också, genom skolans organisation, skapa förutsättningar för ämnesintegration så att elever får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet. Och inte minst är det väsentligt att ”bottom up” processer skapas där rektor och ledning på tydliga sätt involverar alla lärare, övrig personal och ibland även eleverna i skolutvecklingen. Hur når skolan det framhållna målet att förbereda elever att på ett fritt och ansvarsfullt sätt kunna leva och verka i samhället och att få möjligheter att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka?

Deltagandets betydelse

När tre forskare (Mogren, Gericke och Scherp 2018) analyserade vad det är som främst får genomslag i arbetet för en hållbar utveckling lyfte de fram några centrala punkter. Det är inte tillräckligt att skolor strävar efter en utmärkelse som bygger på externa kriterier, menar de. Sådana ”top-down” värden riskerar istället att leda till svagt engagemang hos lärare. Istället efterfrågar de en starkare praxis-orienterad process som bygger på ”bottom-up” processer där lärarna blir involverade i skolutvecklingen. Det ger större förutsättningar till *omvandlande* utveckling av skolans organisation avseende rutiner och struktur och professionell kunskapsutveckling. Forskarna visar även att de skolor som antagit en ämnesövergripande inriktning och en praxis-orienterad strategi hade en organisation som bättre hängde samman och var följdriktig jämfört med andra skolor. De skolorna hade en övergripande holistisk vision som var integrerad i rutiner och struktur. Forskarna drar slutsatsen att skolor som har en ämnesövergripande strategi för genomförandet av en undervisning för hållbar utveckling och kombinerar detta med ett internt, till skillnad från externt, kvalitetsarbete, har en mer stödjande organisation. Ett internt kvalitetsarbete bygger bland annat på ett proaktivt ledarskap, involvering av lärare i skolutveckling och fokus på en elevcentrerad organisation med sikte på att utveckla elevers möjligheter att aktivt delta i samhället.

Framtidsverkstaden

Maria är rektor på Kryddgårdsskolan i Rosengård, Malmö. De senaste åren har skolan gjort ett rejält lyft vad gäller elevernas meritvärden. Från att tidigare legat anmärkningsvärt lågt har skolan nu ett av de högsta resultaten i kommunen räknat som andelen elever i åk 9 som går vidare till gymnasiet och andelen med höga betyg. Såväl lärare och elever är stolta över utvecklingen. Men skolutveckling handlar inte bara om meritvärden. De lärare som arbetar här gör det därför att de undervisar i ämnen de tycker är viktiga, men också därför att de uppskattar den kulturella mosaik stadsdelen bjuder på. Liksom alla skolor har den här skolan sina specifika problem att brottas med. Det lärarna och ledningen nu efterfrågar är ett större fokus på ämnesövergripande arbeten kring frågor som sträcker sig utanför skolan och har betydelse för eleverna i deras roll som framtida samhällsmedborgare. Det område man bestämt sig för att samlas kring är miljö och hållbar utveckling där De globala målen har en framträdande roll.

Redan nu har skolan ett ”miljörum” där aktiviteten återupptas ibland. Maria vet emellertid att ett utvecklingsarbete av det här slaget aldrig blir färdigt. Att verksamheten ständigt måste återerövas av de nya generationer lärare och elever som kommer till. Det är också det som delvis är kärnan i ett demokratiskt lärande i hållbar utveckling. Även om det förstås finns saker man vill uppnå på vägen och hålla fast vid är det i grunden processen som är målet. Den demokratiska processen på vägen mot det målet är en viktig del av hela skolans lärande. Det vet Maria och det vet hennes lärare. Om vi ska kunna skapa en skola som förändringsagent mot hållbar utveckling, då är det alltså viktigt att få med alla lärare, elever och övrig personal på tåget. Det är här man måste ha strategier som rektor. Maria har funderat mycket just på demokratiaspekten i arbetet. Hur initierar man en sådan process där man får till en pluralism på riktigt?

Idag har Maria valt att arbeta med en metod som kallas Framtidsverkstad och det är till en sådan hon och några av hennes lärare är på väg nu. Mer om Marias arbete med Framtidsverkstaden kan du se i en av filmerna till del 8.

Arkitektoniskt bjuder Kryddgårdsskolan på en ljus och öppen miljö. Dörrarna till de flesta klassrum de passerar på väg mot klassrummet de ska samlas i är öppna. I ett utrymme har en lärare samlat delar av klassen för en genomgång i en ring på golvet. De andra eleverna är utspridda i olika hörn beroende på vad de valt för aktiviteter individuellt. Salen liknar mer en lägenhet än ett klassiskt klassrum. Det förestående mötet ska ske i bildsalen. Där är det enkelt att ställa upp stolar i en ring mitt på golvet, vilket behövs för att skapa ett avslappnat samtalsklimat. På väg till salen hejar de på några elever i åk 4 o 5 som spelar rundpingis i ett av uppehållsområdena. I ett annat hörn lite längre fram sitter en av specialpedagogerna och arbetar med ett par elever.

Väl på plats i bildsalen börjar arbetet med att målet för processen skrivs upp på tavlan.

”Vår skola ska på alla områden utformas till en verksamhet som främjar hållbar utveckling.”

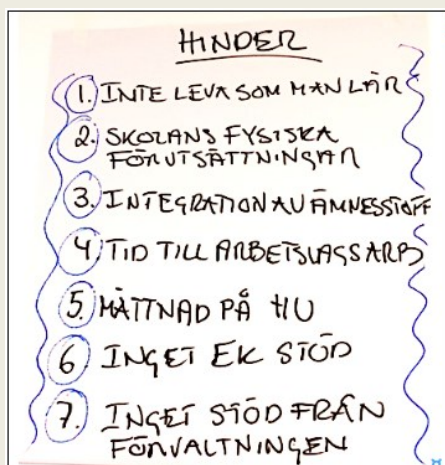
Hitta hinder

Själva framtidsverkstan börjar med att lärarna får skriva ner alla upptänkliga hinder de kan se för att nå det gemensamma målet. Ett efter ett ska de kort redovisa vad som kan tänkas ligga i vägen för den gemensamma utvecklingen. De som leder övningen skriver ner dem i termer av ett par ord på blädderblocket och konfirmerar att det är rätt tolkade. Om någon inte har fler hinder i tankarna då säger man pass, men om de sedan kommer på nya när de hör varandras då får man delta igen. Inget hinder är för stort eller för litet. Om någon oroar sig för att utfallet i det amerikanska presidentvalet har betydelse, eller om det är hämtningstiderna på de egna barnens dagis som ställer till det, då ska det också med. Meningen med att börja i att identifiera hinder är att nya sådana inte ska kunna plockas fram i efterhand. I det här arbetet kan annars hinder effektivt användas för att sätta stopp för utvecklingen. Det är viktigt att de lyfts fram och får visa vilken relevans de verkligen har i sammanhanget. Om de inte redan inledningsvis kommer upp på agendan kan de senare lägga sig som en blöt filt över hela processen. En del hinder blir verkligen viktiga att angripa, medan andra som bara opererar som spöken i bakgrunden spricker när de lyfts fram i ljuset.

Nu blir det tyst några minuter, pennorna rasslar. Sen börjar rundan. Det första hindret som lyfts upp kommer från Johanna som menar att en utmaning i arbetet är att förse eleverna med mod nog för att våga delta i arbete. Sedan signalerar Maria att hon är orolig för det dystra budskap som ofta följer med när man ska ta tag i de här allvarliga frågorna. Att det riskerar att leda till rädsla och uppgivenhet snarare än att sporra till engagemang och kraft att förändra. I det här första stadiet av framtidsverkstan är alla åsikter lika mycket värda och ingen tillåts kommentera eller diskutera den andres farhågor. Men om det senare kommer att visa sig vara betydelsefullt för flera, då kommer det bli något att verkligen ta tag i det fortsatta arbetet. I det här specifika fallet som handlar om att vi riskerar att skapa uppgivenhet snarare än engagemang finns didaktisk forskning att luta sig tillbaka på. Just att eleverna får tillfälle att engagera sig i frågorna och arbeta tillsammans med varandra har visat sig vara ett bra recept mot klimatångest. Nästa hinder som kommer upp kommer från Johanna som poängterar vad hon ser som svårigheten med att leva som man lär. ”Risken att vi i skolan talar teoretiskt i undervisningen om de här sakerna men inte låter dem genomgripa hela skolans verksamhet på alla plan.” För att kunna genomdriva en verksamhet där hela skolan är involverad måste vi se till att vi är konsekventa i alla skolans delar, såväl i undervisningen som i andra delar av verksamheten. Det här visar sig också vara ett hinder som i slutet av övningen delas av många. Det blir något man på ett tidigt stadium kommer att ta tag i. Andra hinder som kommer upp på agendan är att eleverna kanske inte kommer ta det hela på allvar och att det inte backas upp av deras föräldrar. Brister i vilja och förståelse är ett hinder som Maria för fram och som Johan kompletterar med att det ligger en svårighet i att området är stort och komplext. Sen kommer fler, dåligt med ekonomiska resurser, otillräckligt

med tid för kompetensutveckling och arbetslagsarbete. Mika säger att det är svårt att få till den integrering av ämnen som behövs och Annika pekar på svårigheterna med att koppla skolarbetet till det omgivande samhället och det samarbete med kommun och företag som behövs. Sedan kommer andra hinder om utformning av skolans fysiska miljö som energi, avfallshantering, skolgård och matsal, att det är svårt, utformning av den för att få till en vettig progression mellan stadierna på skolan och flera som handlade om svårigheterna med att koppla skolarbetet till det omgivande samhället. Plötsligt ser det hela väldigt mörkt ut! Men det är en del av processen. Inga hinder får gömmas undan.

Nästa steg i framtidsverkstan handlar om att ge de här hindren prioritet. Var och en som deltar har 7 poäng var att sprida som de vill på alla hinder som nu sitter uppklistrade på blädderblock på väggen. Hur fördelningen blev syns på bilden nedan.



Bildtext: Förutom att det var svårt att leva som man lär och skapa organisatoriska förutsättningar ansåg flera att det fanns en överhängande risk för att eleverna känner sig mätta på området. Här blir det en diger uppgift att se till så att det inte återkommer på ett tjatigt vis i alla ämnen och att eleverna faktiskt på ett kreativt sätt får vara med och identifiera vad det ska handla om.

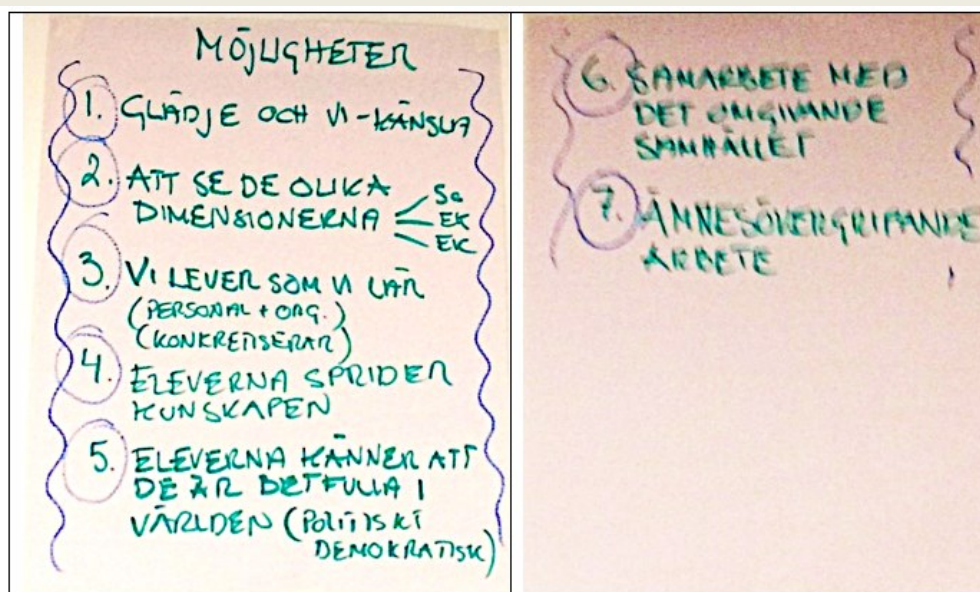
Se möjligheter

Efter en rast bryts den mörka bilden med ett hoppfullare mingel kring möjligheterna med att arbeta på en hållbar skola. Det blir övergången till framtidsverkstans andra fas. Då handlar det om att identifiera vilka möjligheter sådant här gemensamt arbete kan föra med sig. Vad kan vi uppnå om vi får till ett bra arbete? Tågordningen i processen ser likadan ut som i föregående vända. Med den skillnaden att nu ska var och en istället börja med att skriva ner vad de ser för vinster med att skolan arbetar mot det uppsatta målet. Återigen blir det tyst några minuter. Sen går man, än en gång, runda på runda.

Det allra första som nu kommer upp kommer från Kristoffer som berättar att han tänker att den möjligheten till samarbete den här satsningen innebär kan minska stressen för

lärarna. Johan ser att ett gemensamt fokus kan föra med sig glädje och vi-känsla på skolan. Som språklärare lyfter Felicia in språket och pekar på de möjligheter arbetet på en hållbar skola innebär för att eleverna ska utöka ett ordförråd på svenska, engelska och det egna hemspråket. Det Annika ser framför sig är en skola som i en cirkel knyter ihop odling, matlagning kompostering med en kolonilott som också är en plats för systematiska undersökningar som hjälper till att konkretisera och får oss att leva som vi lär. Kristoffer ser en skola som är en del i samhället som inte bara använder samhället utan också bidrar genom förändringar och Johanna instämmer i detta partnerbygge. Några positiva aspekter handlar om vad eleverna kan få ut av arbetet. Det kan leda till en ökad likvärdighet bland eleverna, de får en känsla av att de kan påverka, det blir meningsfullt för dem och bidrar till kompetenser som är relevanta för dem när de ska ut i arbetslivet. Andra möjligheter handlar om lärarnas situation och om skolan som organisation. Vi har en gemensam policy, lever som vi lär och kan etablera kontakter med kommun, företag och samarbetspartners i Europa och resten av världen.

När möjligheterna sedan rangordnas är det vi-känslan som hamnar högst på listan, tätt följt av möjligheten för eleverna att få en helhetssyn på frågorna och att hela skolan lever som man lär.



Bildtext: Efter en kort rast har alla binder och möjligheter samlats på en av väggarna i salen. De som visade sig vara de 7 högst prioriterade är uppskrivna på ett separat papper. Nu är det dags att fundera över hur man tillsammans kan skapa ett arbete som tar tillvara på möjligheterna och bryter ner hindren. Här får lärarna sätta sig i mindre grupper och fundera över strukturer. De arbetar fram mindmaps som de sedan redovisar för varandra.

Identifiera utvecklingsområden

En av grupperna låter de olika visionerna bilda underlag för nya konkreta åtgärder. Om vi ska kunna skapa en vi-känsla kanske vi måste starta med ett öppet hus där vi bjuder in

föräldrarna och tar hjälp av eleverna för att förklara vad den här profilen innebär. Om vi ska kunna leva som vi lär då behöver vi börja med att se till att de fysiska omständigheterna som miljörum, matsal och avfallshantering fungerar på ett tillfredställande sätt. Här blir det viktigt att bearbeta hinder som handlar om ekonomi och kontakter på förvaltningsnivå.

En annan grupp har istället sorterat sina angreppsområden i ”möjligheter till ämnesintegrerad planering”, ”arbetslagens ansvarsområden”, ”samarbetet med det omgivande samhället” och ”det fortsatta arbetet med det miljöhus som redan finns på skolan”. För att kunna starta ett ämnesövergripande samarbete kanske man först behöver sätta sig ner och om hitta områden som kan blockläsas eller bearbetas tematiskt och skapa gemensamma bedömningskriterier för det. När det gäller samarbetet med det omgivande samhället gäller det att etablera partners och skapa kontinuitet i det arbetet.

Maria känner sig nöjd. Hon tar med sig lärarnas planer på utvecklingsområden både till sina diskussioner med sina överordnade, resten av ledningen och till senare möten med personalen. Men det hon framförallt är nöjd med är den demokratiska process som inletts eftersom det är en central del i en organisations arbete med hållbar utveckling. En sådan process kan alltid utvecklas men det här är ett första steg. Förutom att lärarna fick en ordentlig möjlighet att diskutera och komma med konkreta förslag så fick de även med sig en metod att på olika sätt inspireras av att använda i undervisningen. Det var det ena syftet med framtidswerkstan. Ett annat syfte Maria ser med att starta sin organisationsförändring med den framtidswerkstad är att lärarna själva ska kunna fungera som inspiratörer och katalysatorer för kollegornas utvecklingsprocesser på området.

Nästa uppgift för dem blir därför att två och två gå ut till sina kollegor och övrig personal på skolan och genomföra framtidswerkstäder med dem i olika grupper. På så sätt tänker hon sig att de tillsammans kan få till stånd en förändring som hämtar kraft ur personalens och också elevernas initiativ som hon på alla plan vill försöka värna om.

Två perspektiv på organisation – att överföra eller omvandla

I samband med diskussionen ovan om det ämnesövergripande arbetet, och den viktiga demokratiprocessen kommer vi här att diskutera två perspektiv på skolans organisation som på senare tid förts fram inom forskning om lärande och hållbar utveckling (Mogren och Gericke, 2017a, b; Lotz-Sisitka m fl, 2015, Breiting m fl, 2005). Det ena ledarperspektivet kallar vi *överförande* (eng. transmissive) och det andra *omvandlande* (eng. transformative).

Det *överförande* perspektivet fokuserar på att implementera undervisning för hållbar utveckling inom den etablerade skolstrukturen. En sådan skola karaktäriseras av att överföra befintliga kunskaper och värderingar. Av tradition är kunskaper om hållbar utveckling ofta kopplad till naturvetenskaperna. Det har då handlat om att förse elever med relevanta kunskaper för att förändra deras beteende (se del 4 den faktabaserade traditionen). Skolans mål är inställt på att skapa resultat i form av betyg och att få eleverna göra rätt. Vanliga aktiviteter på skolan handlar om sopsortering, energianvändning, vattenförbrukning och inköp av ekologiskt märkta produkter. Ledarskapet baseras sålunda på förhand uppställda mål. Medarbetarna motiveras med beröm, löften och belöning.

Det *omvandlande* perspektivet på ledarskap fokuserar istället på att förändra skolan som organisation. Skolan koncentrerar sig på kvaliteter i undervisningen och inte främst på mätbara resultat, som ofta definierats av en yttre aktör. Skolutvecklingen är tänkt att möta pågående samhällsförändringar så att både skolans individer och organisation utvecklas. Undervisningens mål är att få elever att ställa frågor som ”är det här det rätta att göra i den här situationen?” Målet med undervisningen är att genom färdigheter såsom kritisk reflektion och handlingskompetens bemyndiga eleverna att delta i för dem viktiga förändringsprocesser. Alla olika aktörer - elever, lärare, skolledare, bespisningspersonal - är involverade i förändringen. Ledaruppdraget i den här organisationen handlar om att underlätta sådana processer, men målet, processen och organisationen bör grundas på en gemensam förståelse (Breiting m fl, 2005). Ledarskapet inspireras av såväl yttre krav som inre önskemål. Ledningen utgår från gemensamma och delade visioner.

Två forskare (Mogren och Gericke 2017 a, b) undersökte 10 gymnasieskolor som antingen fått Skolverkets utmärkelse Skola för hållbar utveckling (Skolverket 2018), stiftelsen Håll Sverige Rents utmärkelse Grön Flagg (Håll Sverige Rent 2018) eller tillhör Universitets- och Högskolerådets verksamhet Den Globala Skolan (Universitets- och Högskolerådet 2018). På webben kan man ta del av information om deras program och aktiviteter. I sin analys av skolorna utgick forskarna från fyra kvalitetskriterier konstruerade med hjälp av vad skolledarna vid de 10 skolorna ansåg vara viktigt för att behålla en hög kvalitet på skolan. De första två, A och B berör skolans inre arbete (interna kvaliteter) och de andra två B och C berör externa kontakter och långsiktiga strategier (externa kvaliteter).

A) *Gemensam interaktion och skolutveckling*. Utmärkande för det kriteriet var deltagande, samarbete, kommunikation och gemenskap och en kollektiv

förståelse av visionen för verksamheten. Lärarna bör vara med och formulera verksamhetens inriktning.

B) *Elevencenterad utbildning*, utmärks av en öppen och jämställd relation mellan lärare och elever. Eleverna ska vara inblandade i planering och undervisning.

C) *Samarbete med lokalsamhället* berör däremot även skolans relation med aktörer utanför skolan. Den bärande idén med det är att undervisningen ska ha bäring på de förmågor eleverna behöver utanför skolan och i lokalsamhället. Samarbetet är dubbelriktad och rör både skolan i samhället och samhället i skolan. Samhället ska involveras så att de komplexa hållbarhetsfrågorna ges ett aktuellt sammanhang för eleverna. Samhället ska också utgöra en mottagare för undersökningar eleverna genomför.

D) *Proaktivt ledarskap och kontinuitet*. Här riktas ljuskäglan på ledarskapets långsiktighet. De mål och den vision som skolan har behöver vara stabil i förhållande till yttre krav och påverkan. Skolledningen behöver egna idéer om god skolutveckling för att förstå hur samhället påverkar skolan. Men även mod och tillit.

Det den här undersökningen konstaterar är att skolorna antingen utmärktes av interna eller externa kvaliteter. Endast en av de tio skolorna som undersöktes utmärktes av såväl interna (A och B) som externa kvaliteter (B och C). Det var den skolan som pekades ut som den mest framgångsrika i den omvandlande processen. Det är ett resultat som får stöd av andra författare (Leo och Wickenberg, 2013; Breiting m fl, 2005) som argumenterar för att interna organisatoriska frågor ska kombineras med externt samarbete och bör bygga på förväntningar om att skapa en framgångsrik verksamhet i undervisning och i arbetet med hållbar utveckling.

Avslutning

Att inget land klarat sina mål från förra klimatmötet 2015 visar också att det inte räcker med att sprida information och förmedla fakta för att uppnå hållbarhet. Vad våra handlingar på olika plan, som privatpersoner, som grupper och som organisation, ska resultera i är inte på förhand givet. I den här modulen har vi försökt visa på hur didaktiska perspektiv på demokratiska processer, etik, kritik, kreativitet och handlingskompetens kan fungera som *didaktiskt raster* i en diskussion om utbildning med sikte mot hållbar utveckling. I modulens didaktiska raster finns planeringsverktyg, tankeredskap och praktiska exempel att använda i klassrummet i en verksamhet som strävar efter att forma skolan och dess organisation till en aktiv förändringsagent:

- Del 1. Didaktiska perspektiv på hållbar utveckling
 - *Vad, Hur och Varför – om didaktiska val*
- Del 2. Hur representerar vi världen?
 - *Hur använder och tolkar vi representationer i undervisning och läromedel?*
- Del 3. Mottagande av kunskap och deltagande i förändring
 - *Ett dialogiskt klassrum för kunskapande och handling*

- Del 4. Att undervisa i demokrati och pluralism
 - *Pluralism och traditioner i ett deltagarperspektiv*
- Del 5. Individ, ansvar och politik
 - *Demokrati: Politisering och de-politisering som undervisningskontext*
- Del 6. Kreativitet för hållbar utveckling
 - *Kreativitet – utrymme för elevers idéer, skapande och tankekraft*
- Del 7. Konsekvenser av handlande i en komplex värld
 - *Är världens hållbarhet mitt ansvar?*
- Del 8. Hela skolan för hållbar utveckling
 - *Didaktiskt raster, normativ etik, framtidsverkstad och deltagande för förändring*

Referenser

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

Håll Sverige Rent (2018) Grön flagg. Hämtad 20181015 från <https://www.hsr.se/valkommen-till-gron-flagg>

IPCC (2018). Global warming of 1,5°C. Hämtad 20181015 från <http://www.ipcc.ch/report/sr15/>

Kronlid, D. O. (2017). Skolans värdegrund 2.0. Etik för en osäker tid. Lettland: Natur & Kultur.

Kronlid, D. O. (2010). Klimatdidaktik – att undervisa för framtiden. Stockholm: Liber.

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

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

Lundqvist, E. & Östman, L. 2009. Att undersöka NO- undervisningens normativitet – Epistemologiska normer och följemeningar i samspelet mellan lärare och elever. *Nordic Studies in Education* 3 (29): 261-278.

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

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

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

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

UNDP ((2016) Blir världen bättre? Fakta om utvecklingen i världen. Hämtad 20181015 från <http://www.globalamalen.se/wp-content/uploads/2016/10/Blir-varlden-battre.pdf>

Universitets- och högskolerådet (2018) Den globala skolan. Hämtad 20181015 från <https://www.utbyten.se/mojligheter/mojligheter-inom-forskola-och-skola/den-globala-skolan/>