

Per Wickenberg

Normstödjande strukturer

Miljötematiken börjar slå rot i skolan

NORMSTÖDJANDE STRUKTURER

Per Wickenberg

Normstödjande strukturer

Miljötematiken börjar slå rot i skolan

COPYRIGHT ©
Per Wickenberg 1999

GRAFISK FORMGIVNING
Kjell E. Eriksson

OMSLAG
Per Wickenberg & Kjell E. Eriksson

OMSLAGSFOTO
© "Europe etc at night", mosaic, National Snow and Ice Data Center,
Cires/University of Colorado, Boulder, Co 80303 USA.

TRYCK
Sociologiska institutionen, Lunds universitet 1999

ISBN 91-89078-78-0

FÖRLAG OCH DISTRIBUTION
Sociologiska institutionen, Lunds universitet
Box 114
221 00 Lund
Fax 046-222 47 94

*Till
Birgitta
Johan och Björn
mor och far*

Förord

Normen, som gäller för förord i avhandlingar, är författaren bör tacka de som varit till särskild hjälp i sitt arbete under åren, dvs man minns, identifierar, lyfter fram och synliggör de olika aktörer i ens närhet och i avhandlingsarbetets påverkansprocess som varit och utgjort avhandlingens (norm)stödjande struktur(er). I så motto tänker jag handla i enlighet med den gällande normen i sammanhanget. Som jag ser det är det många som har bidragit till att hålla mig och elden levande. Jag börjar med livsvärlden. Alla som eldat vet vilka speciella krav det ställer på både ved, tändmedel, tidpunkt, väderlek, plats i landskapet och eldarens förkunskaper och kompetens. En sak vet jag av egen erfarenhet: Det är lättare att elda om man är fler involverade i eldhållandet förutom kanske i själva det antändande ögonblicket – när det säger molekylärt ”klick”. Den som över åren hållit mig levande, brinnade och vaken på många sätt i livsvärlden är självklart Birgitta, dock utan att ikläda sig rollen av min personliga eldvakt. Det är emellertid ingen tillfällighet att det var just hon som formulerade ”hållbar utveckling kräver hållbara människor” i Norra Fäladens lokala Agenda 21-process. Lika liten tillfällighet som att det var just Agneta som för vidare spridning sydde ner hennes slogan på en linneduk. Hon gjorde dessutom något vackert av det.

Det var Bodil som stödde mitt mod och min beslutsamhet så att jag 1990 vågade ta springet ut från sanddynen rakt ut i luften. Något som jag bl a har lärt mig av de senaste 10-15 årens genuint lustfyllda miljöeritänkande och lärande tillsammans med Bodil är att ”ingenting försvinner nå’nsin vad gäller materia och energi”. Inte ens den utbrunna elden är i denna förståelse försvunnen utan bara omvandlad till värme och kan kanske synas på bokens omslag. Förståelse för naturen är basen i alla miljösammanhang men om inte lusten och hjärtat är med i arbetet blir det farligt, även i skolan. Sensmoral: Låt hjärtat va’ me’. Fotosyntesen fram och baklänges, partikeltänkandets betydelse och den pedagogiska lusten i lärandet vill jag tacka mina goda tankekompisar Annika, Harriet och Sven för. Några som aldrig försvunnit ur ögonvrån är Östra Torns skolfolk, som gett mig så mycket på skilda plan under åren. Riogruppen, Ystadolandsfolk, Tidaholmarna, ACLU-kontakter och Norrskensbor inte att förglömma. Goda phronesiska vänner över lång tid som Anita, Jan, Christina, Anders... Slutligen mina rättssociologiska och sociologiska arbetskompisar: ingen nämnd och definitivt ingen glömd. Dock ett särskilt tack till Kjell och Johan A. som – som vanligt – gjort en vacker bok och för den engelska översättningen till Johan R. Och Lilian som omsorgsfullt fixat och donat omkring mig – och oss.

Att dessutom få ha två medspelare i samma ämne i slutfasen: snacka om att vara bortskämd. Det är ju så att ”mer är annorlunda” och att ha två är mer än en plus en. Men skillnaden är framför allt kvalitativ och sannolikt stor. Hur stor vet ju inte jag, men jag har en känsla av att den är betydande. En förutsättning är naturligtvis att alla tre drar åt samma håll och att kommunikationen är rak och klar i påverkansprocessen. I det här fallet är båda villkoren uppfyllda, med råge. Till detta kommer stimulansen, lusten och den ömsesidiga respekten i samtalen.

Karsten kom som betygsnämndsledamot in på sluttampen av mitt arbete och har på ett aktivt sätt bidragit till att spelet har hållit sig innanför linjerna. Tack! Men det var Håkan som hittade, tog över och hand om och vårdade elden under alla åren. Han kom med torr ved som kunde brinna länge, hjälpte mig att testa nya eldstäder på nya lägerplatser, blåste syre på mig och eldade på med andra ord. Ibland sved det men det breddade och fördjupade. Ibland friskt, fräckt och djärvt som skapade nya luckor i motståndets försvarsmur. Som min handledare över åren har han i mitt arbete varit bra, humoristisk, nyttig och obarmhärtigt rak och ett ärligt bollplank. En playmaker. Samtliga egenskaper som är tillgångar i matcher och i deras avgörande skeden. Stort tack för det!

En himla massa folk blev det. Samtidigt bär jag medvetenheten med mig om motsatsen, kylan och ensamheten. Jag har haft det förspänt, jag har haft möjligheterna. Det har varit ett privilegium för mig att få kunna arbeta under sådana förutsättningar som jag har fått göra. Och uppvuxna barn, Johan och Björn, som står på egna ben (vems ben skulle dom f. ö. annars stå på?). Allt det kallar jag att vara i en god mening rejält bortskämd eller hur far? Men så är ju livet funtat, med slumpens skördar olika rikt försett. Jag har nu rört mig från ett renodlat livsvärldsperspektiv mot ett systemperspektiv men jag har försökt att bära med mig elden, mina personliga övertygelser, engagemang, känslor, med reflexion in på det professionella systemets arenor. För detta behövs normstödjande strukturer uppbyggda av olika aktörer. Dessa har jag och har jag haft kring mig i rikliga mängder i de delvis skilda världarna – och det är jag tacksam för. Till de normstödjande strukturerna räknar jag naturligtvis även finansieringen från FRN och det humanistisk-samhällsvetenskapliga miljöforskningsprogrammet Utvägar – vägar till uthållig utveckling – beteenden, organisationer, strukturer. Men frågan om varför och på vems villkor elden brinner är ändå själva grundbulten. För att avslutningsvis balansera det känslomässigt men ibland också perspektivlöst nära, har jag valt att ta hjälp av bokens omslag. Det brinner många eldar runt om på jordklotet, men av olika skäl. Andra perspektiv och tolkningar av omslaget erbjuds inne i boken.

Lund och Norra Fäladen 28 mars 1999

Per Wickenberg

Innehåll

DEL I UTGÅNGSPUNKTER OCH PÅVERKANSPROCESSER

1. Mina utgångspunkter 15

- 1.1 Inledning – ett nytt tema 15
- 1.2 Bakgrunder 16
- 1.3 Undersökningsobjekt, kunskapsintresse och syfte 26
- 1.4 Kommenterad disposition 36

2. Miljöfrågan – nya påverkansprocesser i samhället 38

- 2.1 Inledning 38
- 2.2 Miljöfrågan börjar växa fram internationellt 41
- 2.3 Internationell etablering 46
- 2.4 Vid tiden för Riokonferensen 1992 49
- 2.5 Efter Rio 52
- 2.6 Miljöfrågan börjar växa fram i Sverige 59
- 2.7 När röken slår ner på chefens hatt... 66
- 2.8 Den svenska miljöfrågan, Agenda 21 och hållbar utveckling 69
- 2.9 Begreppen natur, samhälle och miljö 79
- 2.10 Slutsatser och sammanfattning 82

3. Skolan – ett modernt samhällsprojekt 84

- 3.1 Inledning 84
- 3.2 Skola och samhälle 85
- 3.3 Folkskolan växer fram 87
- 3.4 Grundskolan växer fram 89
- 3.5 Styrsystem och omstruktureringen av dessa 91
- 3.6 Kommunalisering och målstyrning 95
- 3.7 Sammanfattning 99

4. Miljön i skolan eller skolan i miljön 101

- 4.1 Inledning 101
- 4.2 Framväxten av miljöundervisning – internationellt 103
- 4.3 Framväxt av miljöundervisningen – i Sverige 119
- 4.4 Sammanfattning 125

Rescontra I 127

DEL II PROCESSER

5. Miljötillägget i skollagens portalparagraf 133

- 5.1 Inledning 133
- 5.2 Bakgrunden till miljötillägget i skollagen 134
- 5.3 Miljötillägget i skollagen växer fram 135
- 5.4 Den nya läroplanen växer fram och miljöperspektivet 144
- 5.5 De nya kursplanerna för grundskolan om miljö och miljöundervisning 154
- 5.6 Skolornas lokala arbetsplaner och miljön 163
- 5.7 Nationell förmleringsnivå efter skollagstillägg och ny läroplan 164
- 5.8 Sammanfattning 171

6. Miljöundervisning i tid och rum 172

- 6.1 Ystad och Tidaholm – stad och land i samverkan 173
- 6.2 Fallstudien Järfälla 181
- 6.3 Nationell utvärdering av det samlade stödet för miljöundervisningen 187
- 6.4 Sammanfattning 196

7. Miljöarbete i tre grundskolor 1993-99 198

- 7.1 Inledning 198
- 7.2 Stadsdelarna och skolorna 199
- 7.3 På väg mot lokal Miljöskola 209
- 7.4 Elevintervjuerna 1996 231
- 7.5 Efter 1996? 238
- 7.6 Sammanfattning 253

Rescontra II 255

DEL III ANALYS, KONTEXTUALISERING, TOLKNING OCH FÖRSTÅELSE

8. Normtriaden som verktyg för analys 259

- 8.1 Inledning 259
- 8.2 Normer 264
- 8.3 Metodologiska utgångspunkter – phronesis och avancerad praktik 288
- 8.4 Delsummering och reflexion 300

9. Analys och kontextualisering I 302

- 9.1 Inledning 302
- 9.2 Samtal med nyckelaktörer – Projektledaren 303
- 9.3 Delsummering och reflexion 342

10. Analys och kontextualisering II 344

- 10.1 Inledning 344
- 10.2 Nyckelaktörerna – de aktiva lärarna 345
- 10.3 De andra nyckelaktörerna – skollidarna 357
- 10.4 Intervjuer med andra aktiva i skolpersonalen 367
- 10.5 En annan bild 372
- 10.6 Delsummering och reflexioner 378

11. Tolkning och förståelse 384

- 11.1 Inledning 384
- 11.2 Lärarrollen, livsvärlden och styrdokumentet 389
- 11.3 Ämbetsmannen och vårt offentliga etos 399
- 11.4 Forskning om läraren och skolan 405
- 11.5 Påverkansprocesser – system 413
- 11.6 Påverkansprocesser – livsvärld 439
- 11.7 Eldsjälar och normstödande strukturer 451

- 11.8 Miljökunskapsbasen, begreppsförvirring och förståelse 470
- 11.9 Har miljötematiken börjat slå rot? 477
- 11.10 Genusperspektiv på miljö och skola 484
- 11.11 Reflexioner över min egen roll 489
- 11.12 Delsummering och reflexion 498

12. Slutsatser och resultat 501

- 12.1 Inledning 501
- 12.2 Normerna 502
- 12.3 Livsvärldens engagemang och eldsjälarna 504
- 12.4 Normstödjande strukturer 506
- 12.5 De långväga handlingsimpulserna 508
- 12.6 Hållbar utveckling, kunskapsbasen och lärandet 510
- 12.7 Sammanfattning 512

Slutord 513

English Summary 515

Referenser 529

Utgångspunkter och påverkansprocesser

Den stora sorgen

Naturens lagar är redan på väg
att ställa oss alla mot väggen.
Den väggen är lag av naturen.
Den saknar evangelium.
Den stora sorgen måste vi alla dela.
Då blir den möjlig att bära.
Den stora sorgen är den stora omsorgen.
Den måste vi alla lära.

Det finns bland alla bör och borde
ett måste för alla.
Alla måste lära sig sörja för världen.

När mänskan nu fått makt nog
att ställa till världssorg
då är tiden inne
att bota världssorg i tid
innan all naturen blir
sorgebarnet för alla.

Detta kallas omsorg i tid.
Den verkliga sorgen
som i tid ser och inser.

Harry Martinson ur Dikter om ljus och mörker, 1971

Mina utgångspunkter

1.1. Inledning

En dag i slutet av augusti 1993, året efter FN:s stora miljökonferens, UNCED i Rio de Janeiro, ringde Elsa Grip mig i hemmet.¹ Elsa är planarkitekt vid stadsarkitektkontoret i Lunds kommun. Hon undrade om jag ville komma till ett möte den 7 september om hur man kunde arbeta med Agenda 21 i stadsdelen Östra Torn. Mötet var en följd av en Framtidsverkstad som kommunen och dess Barnombud tagit initiativ till under våren 1993. Träffen skulle ske i Maria Magdalena kyrka i stadsdelen och en del andra, förutom Elsa Grip, intresserade personer med förankring i stadsdelen skulle komma dit: Christer Blomgren, miljöaktiv journalist, boende och skolförälder i stadsdelen²; Anders Sandberg, miljöintresserad boende och förälder i stadsdelen, församlingskurator och en sorts värd för mötet; samt Roland Stéen, rektor för de två grundskolorna på Östra Torn, Mårtensskolan och Östratornskolan, där jag arbetat som lärare sedan 1974.³ Elsa Grip ville att jag skulle komma till septembermötet därför att hon hade varit på en miljökonferens i Ystad tidigare i juni och lyssnat till redovisningen av skilda erfarenheter från miljö- och kretsloppsprojektet ”Ystad och land i samverkan”. Där hade jag arbetat som projektledare för delstudien som riktade sig mot allmänheten och förankringen av hela projektet – ”Miljöpedagogik i barnomsorg och skola”.⁴ Elsa Grip tyckte att dessa erfarenheter var intressanta och

1 UNCED, United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, June 3-14, 1992. Egentligen är det felaktigt att kalla UNCED eller Earth Summit för ’miljökonferens’; det var FN:s ’miljö- och utvecklingskonferens’ där de båda termerna ’miljö’ respektive ’utveckling’ bara var ett på ytan synbart uttryck för de större bakomliggande konflikterna mellan Nord och Syd i synen på det som kan kallas ’miljöfrågan’. Jag återkommer mer till detta under kapitel 2.

2 Jag hade träffat Christer en gång tidigare när han skrev en artikel för *Lärartidningen* om en bok som jag och Bodil Jönsson hade skrivit tillsammans våren 1992. Boken heter *På goda grunder. En inspirationsbok om miljö för lärare och andra framtidsarbetare*. Även Christer ringde upp mig innan det första mötet i Maria Magdalena kyrka-församlingshem, Östra Torn, Lund.

3 Vid nästa träff hösten 1993 i gruppen – som snart blev *Rio-gruppen* på Östra Torn i Lund – satte rektorn i sitt ställe in Annika Karlsson Hertz, mellanstadie lärare på Östratornskolan, som sedermera också kom att bli miljöprojektledaren för de tre skolorna, se vidare i samtal med nyckelaktörerna, kap 9 och 10.

4 Se vidare i projektrapporten: Bucht, E. & Persson, B. (1995), framför allt s 56-59 samt 89-101. Jag återkommer till detta i kapitel 6.

ville höra mer för att se om det kunde finnas något att använda i det nämnda sammanhanget i Östra Torn och angående lokal Agenda 21. Jag ska återkomma till detta i flera senare avsnitt i boken eftersom det på många sätt är själva navet för slutrörelsen i avhandlingen. Kanske kunde jag kalla denna inledning för axet, eftersom analysriktningen från limpa till ax spelar en viktig roll i min studie. Allt nog: så inleds alltså en av de sista – och kanske mest avgörande – faserna i min studie och forskarresa om *Normstödjande strukturer – när miljötematiken börjar slå rot i skolan*.

1.2. Bakgrunder

Jag har två skilda sätt att beskriva bakgrunden till min studie. Den ena är starkt personlig och baserad på min egen erfarenhet. Den andra utgångspunkten för att beskriva bakgrunden till mitt forskningsprojekt är utifrån ett rättssociologiskt perspektiv på samhälleliga påverkansprocesser – i huvudsak via dokument och texter – och som kan utgöra den historiska kontexten för min studie. Jag har häri valt att anlägga båda perspektiven för fyllighetens och pluralismens skull. Jag har en grundläggande värdering med mig i detta arbete som innebär att jag anser att en hållbar utveckling – socialt, ekonomiskt och ekologiskt – är något positivt att eftersträva i samhället. Jag börjar med mig själv och mina egna utgångspunkter bakom studien.

1.2.1. Den personliga bakgrunden

Efter 17 år som lärare i grundskolan⁵ tog jag tjänstledigt för att arbeta vid sekretariatet till den statliga utredningen Miljödelegationen Västra Skåne.⁶ Det var huvudsekreteraren i utredningen, fysikern Bodil Jönsson (som jag då känt personligen i drygt 10 år) som ”lockade” mig över dit och erbjöd arbete som jag var intresserad av och hade lämpliga kompetenser för. Jag arbetade där bl a som allt i allo, med bl a informationsinsatser, redigeringsarbete, miljöutbildningsfrågor och senare med den efterföljande miljöfortbildningen i västra Skånes kommuner i anslutning till Miljödelegationens slutrapport, *Miljön i Västra Skåne. År 2000 i våra händer* (SOU 1990:93). Mot slutet av delegationens utredningsarbete antog riksdagen – utan någ-

5 Jag började på Östratornskolan hösten 1974 som lärarkandidat. Efter fullbordad lärarutbildning fick jag fast anställning på Östratornskolan fr o m 1 juli 1975. Jobbade där till hösten 1978 då jag flyttade över till en speciallärartjänst med hörselskadade integrerade i en ”vanlig” klass på Tunaskolan i samma rektorsområde. Stannade där i sex år och kom tillbaka till Östra Torn hösten 1984. Var kvar som mellanstadielärare t o m vårterminen 1990 och arbetade med särskild inriktning på svenska som andra språk för svensk-latinamerikanska barn integrerade i ”vanlig” klass. Parallellt med dessa arbetsuppgifter var jag fritidspolitiker och var med om att som alternerande ordförande respektive viceordförande bygga upp en kommundelsnämnd och kommundelsförvaltning på Norr i Lund mellan åren 1986 och 1997.

6 SOU 1990:93.

ra direkta samband med delegationens arbete – i december 1990 ett miljötillägg i skollagens s k portalparagraf:⁷

Var och en som verkar inom skolan skall främja... *respekt för vår gemensamma miljö.*

Jag och flertalet som då arbetade med miljöfrågor i utbildningssammanhang upplevde detta som en mycket tydlig signal från central nationell-politisk nivå, statsmakten-samhället, att undervisning om miljöfrågor var – eller betraktades som – ett viktigt och prioriterat område för svenska skolor. Alla i skolan ska arbeta med den nya miljötematiken. Strax därefter tillsatte regeringen en ny läroplanskommitté och Bodil Jönsson utsågs till ledamot med särskilt ansvar för frågor som rörde miljö och naturvetenskap. Till hennes hjälp inrättade läroplanskommittén ett särskilt miljösekretariat med säte i Lund, där jag fick anställning som en av de fem deltidanställda experterna i sekretariatet.⁸ Direktiven till läroplanskommittén och skrivningarna i den samtidiga kunskapspropositionen var mycket – och ovanligt – tydliga vad gällde viljan och ambitionen att skapa en undervisning i de svenska skolorna om miljörelaterade frågeställningar och ämnen. I regeringspropositionen står inledningsvis bl a:

Först kommer miljöfrågorna. Vår tid kännetecknas av befolkningsexplosion, förlösning av naturresurser, skador i ekosystemet. För att klara välstånd och tillväxt i balans behövs en allmän kunskap om vad som är fel i dagens system. Sådan kunskap skall alla elever få.⁹

Ur direktiven till läroplanskommittén citerar jag följande avsnitt:

Förändringar i miljön ställer inte minst kommande generationer inför stora och svårbemästrade problem. Miljökunskap är ett centralt kunskapsområde som inte bara skall behandlas inom de naturorienterande ämnena. De ekologiska aspekterna måste i större utsträckning beaktas i undervisningen även inom andra områden för att ge eleverna en helhetssyn på miljöfrågorna.¹⁰

För att vara propositionstexter och direktiv är detta ovanligt politiskt-ideologiskt tydliga skrivningar. Jag var alltså en av fem deltidanställda på miljösekretariatet i Lund, som fr o m februari 1991 arbetade med underlagsmaterial till den nya läroplanens miljöinnehåll. I december 1991 – efter riksdagsvalet hösten 1991, som ledde till regeringsskifte och en ny, borgerlig, regering – blev läroplanskommitténs ledamöter

7 Lag 1990:1477, SL 1 kap 2 §.

8 I detta Miljösekretariat ingick – förutom fysikern Bodil Jönsson – på deltidbasis samhällsvetaren Håkan Hydén, landskapsarkitekten Kjell Nilsson, journalisten Björn Lindgren, läraren Hugo Wikström och jag själv.

9 Regeringens proposition 1990/91:85 sid 99.

10 Kommittédirektiv för läroplanskommittén 1991-02-14, signerade dåvarande skolministern, Göran Persson.

och miljösekretariatet uppsagda.¹¹ En ny läroplanskommitté med i stort sett samma direktiv tillsattes samtidigt, nu med endast fyra ledamöter, men med samma ordförande som den förra, Ulf P Lundgren. Lundgren var vid den aktuella tidpunkten det nybildade Skolverkets generaldirektör och tidigare professor i pedagogik i Stockholm.

Miljösekretariatet vid läroplanskommittén upplöstes således och Skolverket avsatte resurser för att redan vunna erfarenheter och kunskaper skulle resultera i en inspirationsbok för lärare (och andra framtidsarbetare) om miljö och miljöundervisning.¹² Tre av oss flyttade över till MOVIUM, sekretariatet för den yttre miljön vid lantbruksuniversitetet i Alnarp med arbetsuppgifter att bl a skriva klart boken enligt ovan, göra en miljöundervisningsserie för UR, Utbildningsradio/TV, fortsätta miljöfortbildningsverksamhet samt, för min del, att vara delprojektledare för en del av Ystadprojektet *Stad och land i samverkan*, vilket innebar fortbildningsarbete av personal för utveckling av miljö- och kretsloppsarbetet i förskola och skola.

Före Brundtlandkommissionen och senare Agenda 21 hade miljöarbete koncentrerats på åtgärder mot de effekter i natur (och miljö), som människans handlingar hade genererat. 'Miljö' hade en negativ klang och förståelse. Med Agenda 21 blev inriktningen på människan det centrala snarare än på natur och miljö. Riodeklarationens (ett annat av UNCEDs antagna policydokument) första princip "Human beings are at the centre of concern", liksom Agenda 21:s inriktning på svaga grupper (empowerment), minskade klyftor och utbildning, pekade i samma riktning: det är demokrati och utbildning som är nyckelorden för en långsiktigt hållbar utveckling. I min och Bodil Jönsson bok "På goda grunder", tillkommen rentav före Riokonferensen, hade vi utvecklat just detta. Också för 1990 års SOU 1990:93 om Miljön i Västra Skåne hade vi medverkat till att det fanns två starka kapitel om respektive demokrati och utbildning. Jag vill inte med detta säga att jag tror att initiativen från västra Skåne påverkade vad som hände i Rio de Janeiro. Viktigare är att se att början till omsvängningar i tankemönstren skedde samtidigt. 'Miljö' hade börjat att uppfattas som något positivt, något för människan möjligt att påverka. Man skulle kunna säga att "tiden tänker". Tiden handlar inte. Det är människorna som måste handla.

I Agenda 21, framför allt kapitel 36, ges utbildningen en framträdande roll. Ordet utbildning – ensamt eller i sammansättningar – nämns 489 gånger i Agenda 21. I kapitel 36 påpekas att länderna bör genomföra en utförlig översyn av läroplaner för att garantera en multidisciplinär uppläggning som omfattar miljö- och utvecklingsfrågor. Undervisningen bör baseras på bästa tillgängliga vetenskapliga information, såsom naturvetenskaplig, beteendevetenskaplig och samhällsvetenskaplig, och ta hänsyn till estetiska och etiska dimensioner.¹³ FN:s generalförsamling godkände senare Agenda 21 utan reservationer. Lärare har en nyckelroll när det gäller information om

11 Uppsägningen skedde ganska oväntat, f. ö. under samma decemberdag 1991 som Sverige erkände Ryssland.

12 *På goda grunder. En inspirationsbok om miljö för lärare och andra framtidsarbetare.* Wikens förlag/Bra böcker, 1992. En andra reviderad upplaga utkom 1994/95 på Liber Utbildning/Kluwers förlag. Den har sålts i ca 15 000 exemplar (1998). De första 10 000 exemplaren såldes 1992-94

13 *Agenda 21* (1992). Agenda 21 finns även återgiven i Regeringens skrivelse 1992/93:13.

Agenda 21 och utvecklandet av en miljömedveten ungdom. I Riodeklarationen formuleras:

Ungdomars skaparkraft, idealism och mod världen över ska mobiliseras och skapa ett globalt kamratskap i syfte att uppnå en hållbar utveckling och säkra en bättre framtid för alla.¹⁴

Redan på hösten 1992 sattes implementeringsarbetet igång. Jag deltog i ”Vår uppgift efter Rio”, en konferens som Miljövårdsberedningen ordnade tillsammans med Göteborgs universitet och Chalmers tekniska högskola. Konferensens arbetsuppgift var att ta fram underlag för utarbetandet av ett svenskt handlingsprogram inför 2000-talet. En av de 10 arbetsgrupperna (som jag deltog i tillsammans med bl a Bodil Jönsson, gruppordförande, och ett tiotal andra personer med anknytning till miljö och utbildning) hade rubriken ”Utbildning och inflytande”. 21 konkreta förslag lades fram av arbetsgruppen. Samtliga resultat vid göteborgskonferensen redovisades därefter i SOU 1992:104.¹⁵

Efter att ha deltagit i dessa för kommande miljöundervisning centrala skeenden och mot bakgrund av min yrkeserfarenhet i grundskolan, var jag nyfiken på fortsättningen vad det gällde själva det konkreta genomförandet av skollag, läroplaner, kursplaner och Agenda 21 i skolorna. Skulle det nya samhällsfenomenet ”miljö” nu då komma in och slå rot i skolan på allvar? Och varför ska också detta nya tema komma in i skolan, det är väl inte självklart? Om alla i skolan ska ta sig an miljötemat: under vilka förutsättningar sker detta? En delvis annan fråga är om detta är en av vägarna till det vi talar om som ’hållbar utveckling’.¹⁶ För att söka svaren på mina frågor återvände jag till mina tidigare studier i sociologi-rättssociologi och inledde där efterhand mitt avhandlingsarbete.¹⁷ Detta är – i korthet – min personliga bakgrund till denna avhandling och valet av nedanstående inriktning på mitt arbete. Mina gjorda erfarenheter i sammanhanget har jag i forskningsprocessen sökt att använda på ett reflekterande sätt och jag redovisar mina metoder och data på ett genomskådligt sätt för läsaren. Emellanåt har jag också ifrågasatt om det inte också funnits andra perspektiv som gjort att resultaten kan te sig annorlunda. Jag diskuterar min egen roll

14 Återgivet i *Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. Skolverket 1994.

15 SOU 1992:104.

16 Begreppet ’hållbar utveckling’ har politiskt lanserats för en större publik i ”Vår gemensamma framtid” (1987) av Brundtlandkommissionen, FN:s världskommission för miljö och utveckling. Den definition som Brundtlandkommissionen använde och föreslog var den ofta citerade formuleringen: ”En hållbar utveckling kan definieras som en utveckling som försöker möta dagens behov utan att begränsa eller inskränka möjligheterna till framtidens behov.” (sid. 55) – se vidare om begreppet och dess utveckling i avhandlingens kapitel 2.

17 I första skedet finansierat av FRN (programmet ”Livsstil och miljö”) och under 1997 av det samhällsvetenskapliga miljöforskningsprogrammet eller nätverket ”Utvägar – vägar till uthållig utveckling”. Sedan 1 januari 1998 har jag en doktorandtjänst i rättssociologi vid sociologiska institutionen i Lund. Min handledare under avhandlingsarbetet och en av det nämnda nätverkets-miljöforskningsprogrammets initiativtagare, Håkan Hydén, hade också ingått i miljösekretariatet till läroplanskommittén under 1991, då en del av dessa frågeställningar efter hand växte fram, formulerades, omformulerades och sedan dess har ventilerats av oss.

och mina förhållningssätt i denna studie särskilt i kapitel 11.11. En reflexion i det här sammanhanget är att jag rört mig, vad det gäller företeelserna miljö och skola, från i Jürgen Habermas mening 'livsvärld' till 'system' för att återkomma i mina processtudier till att inse att det finns eldsjälur och brinnande personer, människor som brinner för skilda miljöaspekter och som bär dessa fyrbåkar med sig från 'livsvärlden' in på den professionella arenan i systemet. Jag är ganska ofta själv en av dessa eldsjälur eller projektmakare och därför också i någon mening självklart nyfiken på mig själv. Intresset ljuger aldrig, formulerade Karl Marx det. Brinner dessa upp med sin ensamma glöd eller går det att finna former i skolans miljöarbete så att engagemanget får stöd att spridas till fler? Under vilka förutsättningar det kan ske eller inte ske, är en fråga som följt mig under mitt avhandlingsarbete. Resultatet presenterar jag nu här i boken. Undersökningen av frågan har för mig varit som en forskningsresa på många förstelseplaner samtidigt. "Då fortsätter vi resan", som den svenska rösten säger i Beatles *Yellow Submarine*.¹⁸

In the town where I was born
lived a man who sailed the sea,
and he told us of his life in the land
of submarines.
So we sailed up to the sun till we found
the sea of green
and we lived beneath the waves in our yellow submarine.

1.2.2. Bakgrund utifrån rättssociologiska perspektiv om påverkan

Men det finns också en annan bakgrund än min rent personliga till mitt val av avhandlingsämne. Miljötematiken¹⁹ är en relativt nyligen konceptualiserad företeelse i det moderna samhället – se vidare om detta i kapitel 2. Miljötematiken behandlas på olika samhällsrelaterade arenor. Ett av problemen är att människan – i synnerhet i de västliga kulturkretsarna – med sina handlingar och sin användning av tekniken för att exploatera naturresurserna, har börjat "slå huvudet i taket" vad gäller de ekologiska

18 "Yellow Submarine" (1966) skriven av Lennon & McCartney (dessutom med mindre textbidrag av Donovan, inspelad 26 maj, 1 juni 1966 med sång av Ringo Starr och med extrahjälper av bl a Marianne Faithful, George Martin och Brian Jones). Att en svensk röst dök upp i låten beror på Beatles experimenterande med inspelningarna. Man använde, enligt beatlesexperten Staffan Olander, Sparbanken Finn i Lund, en del färdiginspelade röster ur EMI's (Electrical & Musical Industries Ltd) arkiv i det s k EMI House/Abbey Roads vid några tillfällen och detta var ett av dem. Och det är ju, även det, en form av hus-hållande med redan befintliga resurser. Eko-logi och eko-nomi har samma språkliga ursprung, av grek. *oi'kos*, hus, boning. Eko-logi, läran eller vetenskapen om huset; Eko-nomi, den som ordnar huset, fördelar huset.

19 Jag har valt ordet 'miljötematik' för att bäst beskriva det jag avser, nämligen en uppsättning besläktade teman, miljöteman, som behandlas i ett sammanhang. Min miljödefinition följer i brödtexten efter denna fotnot.

och samhälleligt negativa konsekvenserna i naturen av detta agerande. Successivt har samhällsdebatten alltmer de senaste 20-30 åren kommit att handla om behoven av en förändring av våra individuella och kollektiva handlingsmönster, om människan överhuvudtaget ska ha en framtid som är möjlig. Olika samhälleliga institutioner och organisationer har engagerats och nya har tillskapats för att påverka den uppkomna situationen.

Den inledande frågan är då: 1) Ska eller bör miljön som ny tillkommet samhälls-tema behandlas av och i skolan som en samhällelig institution med uppgiften att påverka eller inte? Direkta följdfrågor till den inledande frågan blir då: 2) Varför skulle detta ske? med den omedelbart däri vidhängande frågan: 3) Vad har skolan för speciella förutsättningar-möjligheter, som gör den lämpad för eller tvingad att ta sig an denna uppgift? Om så befinner sig fallet, dvs att det finns positiva och rimliga svar på de tre första frågorna, så följer frågan: 4) Klarar skolan denna uppgift? Den frågan finns det inget svar på än så länge.

Skolans funktioner som socialisations- och disciplineringsarena är välkänd i framför allt tidigare pedagogisk, statsvetenskaplig och sociologisk forskning. Skolan är en i många sammanhang uttalad och omfattande påverkans- och indoktrineringsarena.²⁰ Skolan är en per definition samhälleligt tillskapad organisation och institution för avsiktlig påverkan av barn och ungdomar i en viss bestämd riktning, dvs det är en arena för avsiktliga påverkansprocesser. I detta sammanhang kan skolan på goda grunder antas ha en både kort- och långsiktig betydelse av mer strategisk betydelse och karaktär, när det gäller att arbeta med miljöfrågor. Påverkansformerna är legio i skolan både som organisation och som institution i samhällssystemet. Skoleleverna i t ex årskurs nio ansåg vid mitten av 1990-talet att skola, föräldrar och TV är de allra viktigaste informationskällorna när det gäller miljöproblem.²¹ Är då skolans vuxna – lärare och annan personal – rustade och motiverade att möta den nya miljötematiken? blir en annan grundfråga i sammanhanget.

Med *institution* menar jag här, efter Lundquist, strukturer i vilka regler skapade för institutionen resulterar i ett överensstämmande handlingsmönster.²² Regler är formaliserade normer. Vissa regler intar en särställning genom att de erkänns som rättsregler. Rättsregler är, enligt Hydén, en särskild form av normer som är antagna och påbjudna i viss auktoritativ ordning.²³ Institutionen omfattar således både ett idémönster och ett handlingsmönster. Skolan är exempel på en *offentlig institution* med regler som medvetet skapats för denna institution (formella regler eller rättsregler). Några av egenskaperna hos offentliga institutioner förekommer inte nödvändigtvis hos alla andra typer av strukturer. Tre sådana egenskaper för offentliga institutioner är väsentliga att framhålla här: 1. De är kända av aktörerna; 2. De är medvetet skapade för vissa ändamål; samt 3. Det finns förberedda procedurer för att ändra

20 Se t ex Landquist (1965), Isling (1980), Marklund (1987), Persson (1991, 1994), Johansson (1994), Wallin (1997), Richardson (1998).

21 Carle och Sjöstrand, 1993; Thelander, 1997; i Lindén, 1997; Carle, 1996. Se även Seippel (1996).

22 Lundquist (1998) s. 40. Jämför också med följande definition: "Generellt betyder institution det sätt på vilket ett samhälle är organiserat eller strukturerat, ett socialt inrättat system av regler för mänskliga handlingar" (Filosoflexikonet, 1988, s. 263).

23 Hydén (1996), s. 9.

dem. Offentliga institutioner kan vara av olika slag: *organisationer* (t ex riksdagen, skolan); *processer* (t ex rösträtten, offentlighetsprincipen) eller *roller* (politiker, ämbetsman-lärare).²⁴ Skolan som organisation har en nationell nivå och betydelse, en lokal kommunal nivå och betydelse samt en lokal nivå och betydelse med varje enskild skola som en särskild organisation med aktörer och byggnader-omgivning. Rättslig reglering kan förekomma på samtliga nivåer. Min studie begränsar sig till den obligatoriska grundskolan. Skolans lokala organisation har aktörer med skilda arbetsuppgifter: pedagoger för barn och ungdomar, skolledare, administratörer (ekonomi, löner, elevregistrering, information etc) samt övrig skolpersonal (kökspersonal, städpersonal, vaktmästare, elevassistenter, datatekniker m fl). Med aktör avses här en person anställd i skolan, som agerar, handlar, för att påverka något som är en del av hans-hennes arbetssituation.

Jag har i min studie utgått från att skolan har fått denna ovan formulerade uppgift om miljötematiken sig tilldelad och beslutad via regler och normer av samhället (kapitel 4 och 5). Jag delar de värderingar som ligger bakom beslutet om uppgiften. Det finns inte någon principiell skillnad mot att skolan, som en specifik samhällelig påverkansarena för barn och ungdomar, har fått i uppgift att lära elever att läsa, skriva och räkna. Den stora och komplicerande skillnaden mot att t ex lära sig/elever läsa är emellertid att vi vet att miljöfrågan dels är en helt ny tematik i samhället och dels är ett mycket komplext område. Miljöfrågan har en helt annan kunskaps- och förståelsekaraktär och är sammansatt av ett otal skilda perspektiv – se vidare i kapitel 2 och 11.8. Detta gör att miljöfrågan ofta uppfattas som svår att förstå. Med detta har jag inte sagt att läsning är ett okomplicerat inlärningsområde men detta fält är – till skillnad från miljöfrågan – väl etablerat i skolan sedan lång tid tillbaka med skilda traditioner av utvecklade och beprövade teorier och metodiker för in- och utläring. Frågan om en hållbar utveckling betraktas av flertalet i landet som en grundläggande och viktig framtids- och överlevnadsfråga för samhället. Det är en fråga som berör alla samhällsmedborgare (se vidare i kapitel 2 och 4). Av detta skäl har skolan fått i uppgift av samhället att arbeta med miljöperspektivet i sina avsiktliga påverkansprocesser riktade mot barn och ungdomar (se vidare i kapitel 4 och 5).

Ett särskilt skäl för att samhällsvetenskaplig miljöforskning lägger arbete, tid och kraft på att beforska detta påverkansfält är att samtliga samhällsmedlemmar i Sverige enligt lag i dag måste tillbringa 9 år – ungefär 2 000 dagar eller 15 000 timmar – av sina liv i den påverkande obligatoriska skolan, grundskolan. I praktiken handlar det i dag om 12, snart 13 år, dvs medtaget den utvidgade, men formellt sett frivilliga, gymnasieskolan (nästan alla elever, 98 procent, som slutade grundskolan våren 1997 fortsatte till gymnasieskolan). Dessa skolår utgör en stor del av våra liv, ungefär en femtedel-en sjättedel av ett genomsnittslångt liv. Omkring 990 000 elever går läsåret 1997/98 i grundskolan (ca 10% av Sveriges folkmängd). Antalet beräknas öka till 1 065 000 läsåret 2001/2002 och därefter minska något. 1997 tjänstgjorde 125 500 lärare och skolledare i olika skolformer (i grundskolan tjänstgörande lärare 1995/96 var ca 83 000).²⁵ Nästan 90 procent av dem hade pedagogisk utbildning och drygt

²⁴ Efter Lundquist (1998), s. 40-41.

²⁵ 1960 fanns det ca 38 000 lärare i det obligatoriska skolväsendet och ca 980 000 elever i åldrarna 6/7-15/16 år (källa: Statistisk årsbok för Sverige 1961. Se vidare i kapitel 3.

60 procent fanns i ålderskategorin 35–54 år. Ekonomiskt sett utgör grundutbildningen ca 10% av utgifterna i Sveriges statsbudget (1997). Den totala kostnaden för det svenska skolväsendet uppgick 1996 till ca 77 miljarder kronor. Således är skolan en stor del av det svenska moderna samhället och projektet.²⁶ De värden människan tillägnat sig är ett resultat av en mycket lång socialisationsprocess och ungdomar är fortfarande mitt i denna process.

1.2.3. Påverkans- och styrningsformer

Ofta används i samhällsvetenskaplig forskning och förvaltningar i stat, landsting och kommun två eller tre huvudtyper (kategorier) av *påverkansformer* (*styrningsformer*) vilka har till syfte att påverka mänskligt handlande. Så gäller också när det handlar om att påverka människans miljörelaterade handlingar eller handlingsmönster, dvs handlingar som har oönskade effekter eller konsekvenser för/i naturen, naturresurserna inklusive samhället. I vårt dagliga liv är vi alla utsatta för ett otal påverkansprocesser. De två vanligaste påverkansformerna är:

1. *Marknaden och ekonomiska påverkansformer;*
2. *Politiska eller administrativa påverkansformer;*

Dessa två former kan och brukar ibland också beskrivas i termer av skilda typer av reglering och styrning beroende på sammanhanget. Det finns naturligtvis också många kombinationer av dessa kategorier. Till de två första vill jag addera en tredje kategori eller form:²⁷

3. *Sociala påverkansformer*

Till kategorin *sociala påverkansformer* räknar jag här utbildning, lärande, information/propaganda/övertalning, massmedia/IT, kunskap, normer, självreglering, social kontroll. Alla tre påverkansformerna är relaterade till olika institutionella arrangemang och är inte varandra uteslutande utan ofta komplementära.

Den *rättsliga regleringen* spelar en roll för uppbyggnaden av samtliga de institutionella formerna. Rätten skär således som ett genomgående perspektiv över samtliga

26 Skolverkets statistik, hemsida – <http://www.skolverket.se/> – 1998-11-22; samt Information Rosenbad.

27 Detta tredje påverkansfält rubriceras av Stjernquist-Widerberg (1989) som ”information och propaganda” och hela påverkansföreteelsen beskrivs som ’styrinstrument’ eller ’styrmedel’. Det språkbruket är, som jag förstår det, färgat av en speciell skandinavisk tradition och syn som innebär en uppifrån-och-ned reglering eller styrning tillämpbar i välfärdsstatens klassiska utövning. Implementeringsforskningen är en nära släkting till detta synsätt. Påverkan, påverkansformer, påverkansprocesser och påverkansfält etc. är teoretiska begrepp som är mer kognitivt och pluralistiskt öppna för olika typer av studier av skilda normer och normbildningsprocesser. Johansson (1994) talar om denna tredje styrningsformen i termer av ”ideologisk styrning” – se vidare kap. 3. Lundquist (1998) talar om tre styrsystem: det politiska, det ekonomiska och det sociala styrsystemet, s. 21-22 – se vidare i kapitel 11.3.

tre påverkansfält. Utbildning-lärande²⁸ är i mitt perspektiv en särskild form eller kategori av de samhälleliga påverkansfälten, de sociala påverkansformerna. Ett annat ord för denna påverkansform kunde vara 'socio-kulturella påverkansformer'.²⁹ Utbildning som social påverkansform är i huvudsak ett redskap i samhällets regi antingen för att bibehålla eller för att förändra samhället (se vidare i kap 3). Med *utbildning* avses här läroprocesser som omfattar den mänskliga bearbetningen och överföringen av fakta/information till egen kunskap såväl som erfarenhet eller praktik av den erövrade kunskapen. Kunskap är i korthet att vara i stånd att hantera och bemästra det i stunden okända – dvs fram-tiden. 'Kunskap' som begrepp och företeelse har också en omfattande diskurs i skilda vetenskapliga discipliner. I kapitel 11.8. återvänder jag till kunskap i det sammanhang som är särskilt relevant i min studie.

'Makt', 'påverkan' och 'styrning' är begrepp som ofta används i likartade sammanhang och som förefaller nära besläktade (jag ska också återkomma till dessa i kap 8 och 10). Med *makt* avser jag följande efter Mathiesen: "en eller flera människors möjligheter att driva igenom sin egen vilja i den sociala samvaron, och det även om andra deltagare i det kollektiva livet skulle göra motstånd".³⁰ En *maktrelation* definierar Persson relativt likt, dvs som "en relation mellan två eller flera aktörer där åtminstone den ena aktören försöker påverka den andres handlande och som gör detta medvetet".³¹ 'Makt' är relaterat till aktör, förmåga/vilja och handlande; samt vidare är 'maktrelation' relaterat till aktör, påverkan, och medvetet handlande.³² 'Makt' som begrepp är mångtydigt och sammansatt som fenomen. Det har en omfattande dis-

28 En annan referens är Stjernquist (1973), som talar om tre former av samhällelig styrning: rätten, ekonomin samt information och propaganda. Samma indelningsgrund, såsom ovan nämnts, återkommer i Stjernquist & Widerberg (1989), s. 40 ff, dvs. "olika slags styrmedel som används i nutida samhällsplanering... 1. Administrativa eller rättsliga regleringar, 2. Ekonomiska styrmedel, 3. Information och propaganda". Ibland används termen 'sociala styrningsformer'. Carlsson använder båda begreppen "social steerage" (styrning) och "social influence" (påverkan), när han i förordet till sin bok (1998) menar att "In order to put forward a research design in sociology of law that is directed towards the analysis of the various mechanisms of "social steerage" and "social influence", it must also include the impacts of the mass media and public campaigns on different legalisations. However, the means of social steerage and social influence must be connected to an inquiry and analysis focusing on different obstacles and reactive processes. In this perspective, legal distortions as well as professionalisation, organisational culture, economic frames and the inertia of customs will be of interest." (s. 7). Även i detta perspektiv ser jag utbildning etc. som en väsentlig del.

29 Jag kan också se möjligheterna till en fjärde påverkansform av betydelse i sammanhanget: 'de tekniska påverkansformerna', dvs. vi vet att få företeelser påverkar så hårt vårt och samhällets agerande och tänkande såsom ex v de infrastrukturella systemen i samhället.

30 Mathiesen (1989). Här utgår Mathiesen från Webers klassiska definition, Weber (1971) *Makt og byråkrati*. (Finns även på svenska i Weber (1983), s. 37). Mathisen ser tre centrala kännetecken hos denna maktdefinition: det intentionala; det relationella (social); det eventuellt genomtvingande. Till detta för Mathisen fem *maskeringar* av maktutövningen: makten har maskerats genom att den blivit: sedd utifrån; sedd ideologiskt; sedd ovanifrån; sedd som byråkrati; samt sedd som strukturtvång. Dessa maskeringar av makten illustrerar sedan Mathiesen i sina essäer genom analyser i ett bestämt socialt sammanhang nämligen maktförhållanden i fängelset. Motmakt är ett annat begrepp för Mathiesen.

31 Persson (1991), s. 15. Persson har vidareutvecklat Barnes (1988) maktbegrepp: "makt är en individs kapacitet att frambringa handling" till följande: "makt är en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och/eller hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser".

32 Begreppet påverkan ligger också nära "övertalning" som bl a behandlats av Palm (1994). Palm behandlar likheter och skillnader framför allt i kapitel 3.2.5. Övertalning och påverkan, s. 37-38.

kurs som jag inte avser att behandla på ett djupare sätt här. Det huvudsakliga intresset i min studie är nu relationen mellan styrning och påverkan och i sin tur dessa begreppens släktskap med och relation till makt. Om jag går vidare till *styrning* så brukar detta begrepp i styrningsdiskursen definieras som: ”strävan att påverka någons handlande i en bestämd riktning”.³³ Alltså: även detta begrepp definieras med hjälp av ordet/begreppet *påverkan*. Som jag förstår det så finns det således i grunden stora likheter mellan de tre begreppen och *påverkan* är den gemensamma nämnaren. Jag sammanfattar nedan de tre begreppen enligt följande:

<i>Makt/maktrelation</i>	relationistiskt, mellan två eller flera aktörer; allmänt, om en förmåga till <i>påverkan</i> beträffande handlande finns eller inte; vilja/intention;
<i>Påverkan</i>	är neutralare, allmännare som företeelse; det empiriska utfallet avläst i handlingen får avgöra om <i>påverkan</i> har skett eller inte; mer processinriktat; icke-specifikt-riktat;
<i>Styrning</i>	är bestämt, specifikt; att medvetet <i>påverka</i> någons handlande i en bestämd riktning mot t ex mål; strävan, avsikten, medveten om riktningen.

De tre tidigare nämnda *påverkansformerna* (ekonomiska-, politiskt-administrativa- och sociala påverkansformer) är centrala i min studie om ’miljötematiken slår rot på skolan’. Jag har för avsikt att framgent undersöka ett flertal skilda *påverkansprocesser* inom ramen för denna tematik.

1.2.4. Normer

Ett annat centralt avsnitt i min studies tredje del är *normer* och normativa grundstrukturer som är kopplade till den tematik som studien undersöker. De normer som gäller miljötematiken i skolan och som återfinns i skollag och läroplan belyser och analyserar jag framför allt i det femte kapitlet i del II. Frågan är vilka normer som förekommer hos en skolas miljöaktiva aktörer och hur ser dessa själv på normerna och sitt miljöarbete. Det behandlar jag särskilt med en teoretisk och metodisk diskussion om normer och analysverktyget ’normtriaden’ i kapitel 8 i den tredje delen. Jag använder normtriaden som analysverktyg i min studie i kapitlen 9 och 10 för analys och contextualisering av intervjuer med de aktiva nyckelaktörerna för att söka kunskap och förståelse av de professionella nyckelaktörernas motiv, vilja, värden, känslor, kunskaper och handlingar, när den nya miljötematiken i samhället initieras i skolan. Lundquist har i en översiktsartikel, som samtidigt är en bokrecension, utifrån statsvetenskapliga perspektiv markerat vikten av analyser av normer för förvaltningen och dennas aktörer. I avsnittet ”Försummade områden i svensk förvaltningsforskning” skriver han bl a följande i sammanhanget intressanta passage: ”(e)tt för mig

33 Du Rietz, Lundgren och Wennås (1987). Se även kap 3 och 5.

fundamentalt önskemål är att vi (förvaltningsforskningen inom statsvetenskapen – min anm) på allvar tar upp normativa frågor. Med detta menar jag två olika former av vetenskaplig analys. Den första är att vi verkligen ställer upp normer och rättfärdigar dem (normativ analys i egentlig mening). Den andra är att vi klagör, rekonstruerar, de normer som faktiskt förekommer och söker finna aktörernas rättfärdigande av dem (empirisk idéanalys).³⁴

Lundquist behandlar också på ett fördjupat sätt detta tema i sin nya bok *Demokratins väktare*. Där kompletterar han de två teorierna ovan (normativ teori och empirisk teori) med en tredje teorityp och analytisk konstruktion: Konstruktiv teori, dvs med hjälp av normativ och empirisk teori söker Lundquist svar på frågan ”Hur kan ämbetsmannen vara och hur *uppnås* detta?” Att arbeta på nivån för konstruktiv teori motsvarar närmast vad Aristoteles kallar phronesis, konstaterar Lundquist.³⁵ Jag återkommer till Lundquists bok i kapitel 8.3. om mina metodologiska diskussioner samt i 11.3. nedan vad gäller normer samt ”ämbetsmännen³⁶ och vårt offentliga etos” i anslutning till diskussionen av nyckelaktörerna, eldsjälarna, lärarna och livsvärldens engagemang som bärs med in på skolans arena av aktörerna i initieringen av den nya miljötematiken.

1.3. Undersökningsobjekt, kunskapsintresse och syfte

1.3.1. Undersökningsobjekt

Mitt *undersökningsobjekt* är lärarna i skolan, grundskolan, som har samhällets uppdrag att påverka barn och ungdomar i en bestämd riktning. Det berör skolan som organisation med skolbyggnader och skilda aktörer på en arena men också skolan som en institutionellt sett integrerad del i samhällssystemet, dvs det institutionella sammanhang som grundskolan ingår i med skollag, skolförordningar, läroplaner, kursplaner, skol- och utbildningspolitik, traditioner och administration. Skollagens miljötillägg (1990) och sedermera läroplanen, Lpo 94, har ett flertal miljörelaterade mål och inriktningar med uttalad avsikt att påverka och styra skolans arbete i en given, bestämd riktning.³⁷ Nedanstående textavsnitt är de tydligaste exemplen på detta:

I undervisningen i alla skolans ämnen är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv...

34 Lundquist (1993), s. 359-75.

35 Lundquist (1998), s. 28-29.

36 I min studie rör vi oss på ett fält där det handlar om 85% kvinnliga ämbetsmän, ”ämbetskvinnor” – dvs. det är lärare, tjänstemän, anställda etc. i den offentliga, kommunala myndigheten och förvaltningen ’skolan’.

37 En mer omfattande och närgången genomgång av denna utveckling återfinns i FRN-rapporterna Wickenberg (1994, 1995). Jag återkommer till detta i kapitel 5.

... Genom ett miljöperspektiv får de (eleverna – min anm) 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. Undervisningen bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Lpo 94, I. Skolans värdegrund och uppgifter, Skolans uppgifter, s. 7)

Regeltextförfattaren, i det här fallet regeringen 1994, anser att eleverna genom ett miljöperspektiv i skolans arbete får möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka samt miljöfrågor. Den yrkesgrupp som har ansvar för att genomföra detta är skolans lärare, pedagoger och rektor. Även begreppet 'hållbar utveckling' citeras i det nationella normverket, läroplanen Lpo 94, i det sammanhanget att själva miljöundervisningen "bör" (vilket är klart normativt ordval, ehuru svagare än skall) *belysa* hur vi ska *anpassa* vårt sätt att leva och samhällets funktioner. Det normativa grundmönstret är således uttalat att skolan ska arbeta med miljön som tematik eller perspektiv. Jag återkommer för en fördjupad framställning av detta i kapitel 4 och 5. Den övergripande normen i skollagen (tidigare citerad ovan) och i läroplanen är att det förutsätts av lagstiftaren att de som arbetar med undervisningen av eleverna, de professionella pedagogerna, har eller skaffar sig kunskaper om den nya miljötematiken, dvs det man ska påverka eleverna med i ovan angiven, bestämd riktning. Eftersom miljöperspektivet i läroplanen ska gälla alla ämnen gäller det alla lärare/pedagoger. Skollagen, som dessutom omfattar alla som verkar i skolan, ska främja respekt för vår gemensamma miljö. I ett första skede innebär detta att de vuxna som arbetar i skolan ska ha nödvändiga kunskaper och kompetenser om och i den nya miljötematiken för att uppfylla kraven som samhället har formulerat för skolans arbete.

1.3.2. Kunskapsintresse

Mitt *kunskapsintresse* är den nya miljötematiken som initieras på skolan med utgångspunkt från de vuxna lärarna. Begreppet 'kunskapsintresse' återkommer jag också till mot slutet i det här avsnittet (1.3.5.). Jag har inte en eller flera problemställningar i vanlig mening, dvs frågeställningar som jag provar och bearbetar deduktivt. Jag är nyfiken på hur mitt undersökningsobjekt ser ut och hur det fungerar: när, hur och med vem-vilka kommer miljötematiken in i skolan? Under vilka andra omständigheter och i vilken kontext kommer den nya miljötematiken in i skolan? Kan det nya miljötematiken få fotfäste i skolan bland de vuxna? Med uttrycket 'initiera' menar jag här att den nya miljötematiken initieras³⁸ så att merparten av de vuxna aktörerna 'varaktigt' deltar i de aktiviteter på skolan som hör till den nya miljötematiken, börjar att bearbeta och göra de nya tankarna i miljötematiken till sina egna samt

38 *Initiera*; påbörja, sätta igång, inleda t ex en ny verksamhet; *initiering*; igångsättning, påbörjande, inledning.

börjar pröva att handla i enlighet med den nya miljötematiken i sin pedagogiska praktik.

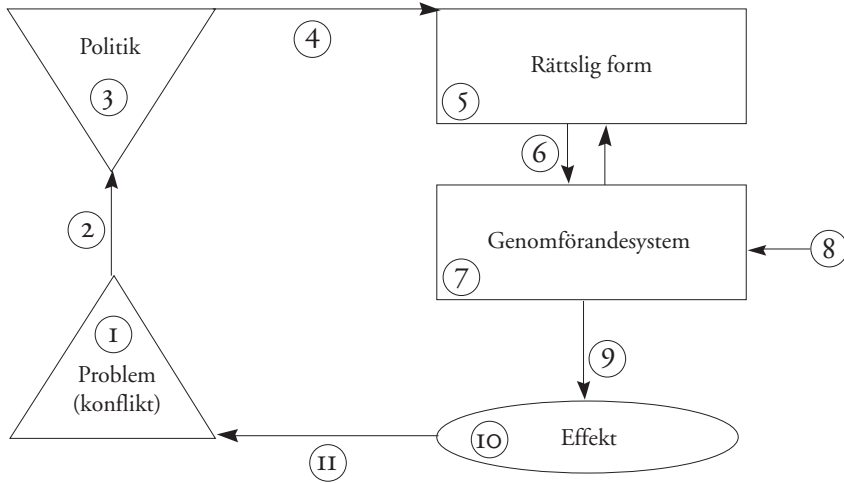
Rogers gör i sin *innovations-spridningsteori* skillnad mellan ”adoptionprocessen” och ”diffusionsprocessen”. I en senare bok beskriver han två huvudfaser av innovationsprocessen: ”initieringen” och ”implementeringen”.³⁹ Det jag studerar i min undersökning har fokus på *initieringsprocessen* som är en första, inledande del av den nya miljötematikens innovationsprocess bland de vuxna aktörerna i skolan. Med ’innovationsprocessen’ avser jag här införandet, godkännandet, upptagandet och rutiniseringen av den nya miljötematiken i samhället i de vuxna aktörernas eget tänkande och handlande i skolans pedagogiska praktik. Med pedagogisk praktik avser jag lärarnas-pedagogernas arbete med elevernas lärande. ’Initieringsprocessen’ har jag definierat ovan. Med ’implementeringsprocessen’ menar jag här hela genomförandeprocessen när den nya miljötematiken – efter initieringen – har omdefinierats, integrerats och blivit till en rutin i den pedagogiska praktikens vardag. Innovationsprocessen är en komplex påverkansprocess med flytande gränser mellan initiering och implementering av den nya miljötematiken. Denna process följer ingen enkel, rätlinjig utveckling från initiering till implementering, utan innovationsprocessen går i vågor samt fram och tillbaka över tiden. Jag återkommer också till detta i kapitel 7.5. samt 11.7. och 11.10. nedan. Med ’varaktigt’ avser jag här ett deltagande i skolans miljörelaterade aktiviteter under ca två år. Samtidigt är undersökningsobjektet och studiens tematik komplex. Tematiken berör företeelser såsom: skola, organisation, profession, miljö, natur, miljökunskap, lärande-utbildning-fostran, lokalsamhället, eldsjälar, stöd, skollag-läroplan, (lokal) Agenda 21, internationellt-nationellt-lokalt, kollektiv-individ, livsvärld-system, professionssfär, kommunikation, makt, moral-etik, katastrof-överlevnad-framtid. Min studie är inte en effekt- eller utvärderingsundersökning, där jag kunde studerat vilka konsekvenser en viss typ av miljöundervisning i skolan eller i klassrummet har på elevernas kunskaper, moral, känslor osv. eller på elevhemmens-hushållens miljörelaterade handlingar.

Ett vanligt sätt att gripa sig an frågeställningar av det slag som i min studie, är att följa en lags tillkomst och genomförande, implementeringsforskning (implementationsforskning, genomförandeforskning). De frågor och svar som denna forskning arbetar med är ofta ”varför gick det som det gick med det nya miljötillägget i skollagen” eller oftare ”varför gick det inte”. Forskningsansatsen ligger i att, för det mesta med ett topdownperspektiv, ta reda på varför påverkansprocesserna eller styrningen lyckats eller misslyckats. Den forskningen har många drag gemensamt med utvärderingar och utvärderingsforskning.

Min ambition i denna studie är tvärtom att ställa mig, aktivt, på skolans arena och studera vad som sker när ett nytt perspektiv, miljöperspektivet, har beslutats på nationell nivå att föras in och genomföras i den lokala skolan via skollag och ny läroplan etc. Avsikten från samhällets sida är att skolan ska påverka barn och ungdomar i ”miljöfrågan” i en viss bestämd riktning. På vissa skolor sker spontana processer med miljöengagerade aktörer som bär med sig miljöfrågan in i skolan redan innan t ex

39 Efter Persson (1997), s. 186-88, och Rogers (1995).

den nya läroplanen har beslutats för genomförande.⁴⁰ Hur ser de normativa strukturerna ut hos de aktiva och professionella aktörerna lokalt på skolorna blir då min frågeställning. Hur förs temat in i skolan, initieringen, och av vad-vem-vilka? Alltså: Under vilka betingelser initieras miljötematiken i skolan är en annan forskningsfråga liksom vilken roll och betydelse 'eldsjälar' har i etablerandet och utvecklandet av miljötemat i skolan (se figur 1.1⁴¹).



Figur 1.1 *Regleringsmodell och händelsekedjan vid studier av rättsens roll i genomförandet av politiska beslut.*

Jag följer alltså i princip alla stegen i modellen ovan men endast fram till "Effekt" (nr 9 och 10). Här gör jag således en viktig avgränsning i min studie. De effekter jag studerar är endast hur och varför miljötematiken initieras i skolan, med utgångspunkt från skolans vuxna aktörer.

40 Miljöfrågan i skolan som sådan är ingalunda en ny tematik som enbart är kopplad till den nya läroplanen på 1990-talet. Tillkomsten av denna skedde inte heller i ett tomrum. Se vidare om detta i kapitel 2, 3 och 4.

41 Figuren efter Hydén, Stridbeck & Åström (1984), s. 8. Se också i Åström (1988), s. 54. Förklaringen av siffrorna som används i figuren är följande enligt Åström (den förkortade formen är min): 1) Kunskaper om en konflikt; 2) konflikten när den politiska arenan och formuleras som problem; 3) som leder till ett politiskt beslut; 4) som ev formuleras som lagstiftning; 5) beslutet ges en rättslig form; 6) kommuniceras till allmänheten och alla typer av myndigheter och förvaltningar; 7) lagen etc ska omsättas i individuella handlingar; 8) påverkan från omgivande samhällsfaktorer; 9) den samlade verkan av samtliga påverkansfaktorer; leder 10) fram till någon form av effekt; 11) Denna effekt kan i sin tur påverka den ursprungliga konflikten som reglerats. Åström förklarar att modellen endast förklarar delar av verkligheten. Genom att använda modellen som en teoretisk ram för empiriska studier kan, enligt Åström, det 'normativa kunskapsfältet' studeras, analyseras, tolkas och förstås.

1.3.3. Syfte

Mitt *syfte* med studien är att med vetenskapliga medel undersöka omständigheterna kring de första stegen i det jag kallar ”den nya miljötematiken i samhället initieras i skolan” med utgångspunkt från de vuxna aktörerna i skolan. Hur har miljöarbetet initierats i skolan? ”Initieras” har jag definierat ovan under 1.3.2. Hur har skolans vuxenaktörer fått stöd i samhället och i den lokala skolan i sitt miljöarbete, är en annan frågeställning.⁴²

Skolbyggnaderna med omgivning och de vuxna aktörerna utgör den påverkande infrastrukturen på skolan. Denna är i huvudsak densamma över en längre tid, medan en sjättedel eller niondel av samtliga elever på skolan i normalfallet kontinuerligt byts ut varje skolår för att flytta till andra skolor. De vuxna aktörernas miljörelaterade handlande i skolan och den fysiska utformningen av skolmiljön är således av särskild betydelse för påverkansprocesserna om vi ser till den tid som denna infrastruktur kan utöva sin påverkan.

Det andra steget i den påverkansprocess som berör miljötematikens hela genomförande i skolan är de *effekter* som skolans avsiktliga påverkan genom de vuxna aktörerna och den fysiska omgivningen har på barn och ungdomar. Mitt syfte omfattar inte dessa effekter, vilket är en mer långtgående och komplex studie som jag av olika – framför allt arbetsekonomiska – skäl inte har gjort i detta sammanhang (se även ovan under 1.3.2.).

Att anlägga ett rättssociologiskt perspektiv innebär också att placera in de rättsliga fenomenen i ett historiskt och samhälleligt sammanhang. Jag anknyter därmed dels till en tradition av rättssociologisk forskning kring miljö och miljö rätt, inte minst vid Lunds universitet,⁴³ dels till den pågående rättssociologiska forskningen om påverkans- och normprocesser. Ansatsen är samtidigt också mångvetenskaplig och jag knyter an till för mina frågeställningar och min studie näraliggande vetenskapliga discipliner såsom sociologi, pedagogik och filosofi, statsvetenskap och juridik men även till mer till synes avlägsna vetenskapsområden som teknik och naturvetenskap. Jag återkommer till detta i kapitel 2, 3, 4 samt 11.

Frågan om hur och när ’miljötematiken har initierats bland de vuxna aktörerna i skolan’ kan slutligen analyseras och avgöras genom att skolans genomförda miljöarbete på olika nivåer och med olika aktörer sätts i relation till skilda kriterier och krav. Om dessa är uppfyllda till en viss gräns kan jag konstatera att miljötematiken har initierats på skolan. Arbetet beskriver jag vidare i kapitel 7, och avslutningsvis drar jag slutsatserna av min studie utifrån syftet ovan i kapitel 11.9.

42 En annan näraliggande frågeställning är hur normer påverkas av ’det offentliga samtalet’, men det i sig är en omfattande problemställning och är inte föremål för min studie.

43 Se t ex Stjernquist (1973), Hydén (1978), Ericsson (1985), Svenning (1996) samt Gillberg (1999), kommande avhandling. Detta omfattar också Nilsson (1997).

1.3.4. Studier i 'avancerad praktik'

I mina studier arbetar jag med olika analytiska nivåer och perspektiv. Kortfattat kan jag beskriva det induktiva tillvägagångssättet med orden "från limpa till ax", dvs jag utgår från ett konkret observerbart handlingsmönster och söker leta mig bakåt i orsakskedjan. Denna metod beskriver jag fördjupat i kapitel 8 och tillämpar i kapitel 9 och 10. Forskningsmässigt har jag arbetat nära verkligheten, med det konkreta, med det som vi kan beskriva som studier i 'avancerad praktik'.⁴⁴ Jag har gjort ett strategiskt urval av studiens skolor: de vuxna aktörerna var intresserade av att försöka arbeta med den nya miljötematiken i skolan. Många vuxna inklusive skolledningen hade lust att för egen del lära sig mer om det nya, våga pröva och se om det går att efter egen träning och utbildning föra in den nya miljötematiken i skolans påverkansarbete.

Den 'avancerade praktiken' i min studie kan ses direkt eller indirekt av de empiriska studier och fakta jag beskriver i analysen: Ystad och Tidaholm i stad och landsprojekten var på flera områden avancerade kommuner i sitt miljö- och kretsloppsarbete i relation till var landets flesta kommuner befann sig i början av 1990-talet. Järfälla-caset våren 1996 valdes därför att den kommunen hade flera avancerade frontpositioner på skolornas miljöarbete i Skolverkets nationella utvärderingsstudie samma vår. Detta behandlar jag i studiens andra del i kapitel 6. Flygelskolan på Östra Torn med den europeiska skolmiljöcertifieringen i tappningen "Grönt Flag" hämtad från Danmark innan Sverige och Håll Sverige Rent/Naturligt Vis bestämt sig för att vara med i det europeiska nätverket med Grön Flag, och resultaten av elevernas svar på de två skolorna på Östra Torn i förhållande till alla andra lundsaskolor i Naturskolans elevenkät om miljöfrågor är indikatorer på 'avancerad praktik'. Helheten av de tre skolornas på Östra Torn arbete med miljötematiken 1994-99 är i sig 'avancerad praktik' inom det miljöpedagogiska arbetets fält.

Det strategiska urvalet av skolor gör jag således för att studera 'avancerad praktik'. Anledningen till och syftet bakom att studera avancerad praktik är att med en social företeelse som befinner sig i en framskjuten, avancerad position i praktiken, kan det vara lättare och tydligare att urskilja det nya som sticker av i förhållande till praxis.⁴⁵ Det kan omfatta olika aktörer och strukturer, påverkansprocesser och påverkansfält, skilda villkor och betingelser. Avancerad praktik påminner också om diskussionen om "driving indicators" i kreativitetsforskningen, dvs det är sociala indikatorer på ett kreativt, drivande klimat i en organisation. Den skola (tre skolenheter) som jag följt

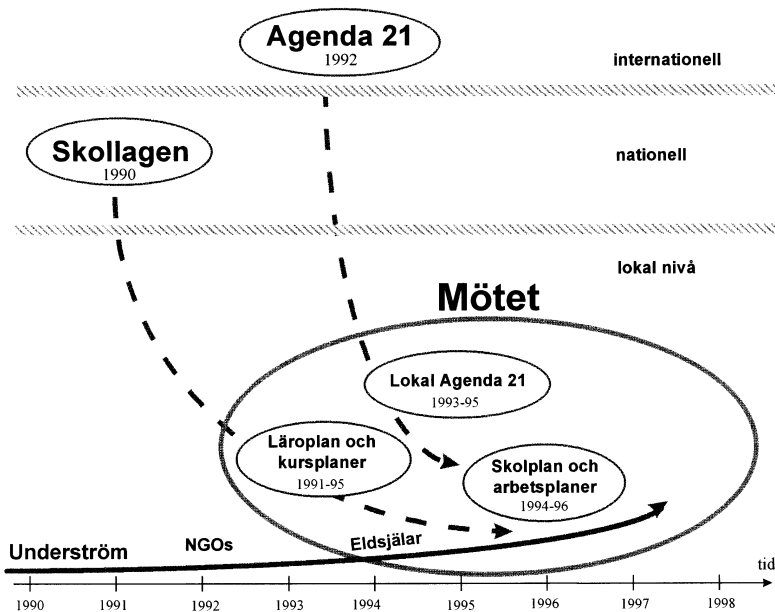
44 Begreppet 'avancerad praktik' har jag hämtat från en föreläsning av Hanne Petersen vid Nordiskt Rättsociologiskt Forum, 11 juni 1997 på Backagården, Höör. Hon beskrev det som "studier af avanceret praksis".

45 Ett ovanligt tydligt aktuellt exempel kan vara den under slutet av februari 1999 i massmedia omskrivna och delvis innovativa annonskampanjen om jämställdhet av TCO, som använde sig av manliga könsord. Det sker en polarisering av värderingarna i anslutning till 'avancerad praktik' av detta slag. Det blir för betraktaren snabbt tydligt och synliggjort, dvs vad som är dolt i praxis; det som ligger inbäddat i och är fördolt i form av *dolda normer* i vardagens praxis. Jämför också med kommande diskussion i kap 9 om 'den dolda disciplineringen', 'den dolda läroplanen', och 'dolda normer'. En intressant artikel i sammanhanget publicerades söndagen 21 febr 1999 av Petra Ulmanen, Arbetet Nyheter, del 2, Söndagsgästen, s. 3. (Se: www.arbetet.se/debatt/ramdebatt.html).

sedan 1993-94 är i dag, enligt min uppfattning och erfarenhet, bland de mer avancerade grundskolorna sett till såväl avancerad praktik och praxis, varaktighet, djup och bredd i miljöarbetet som praktiserad delaktighet i Skol-Sverige. Jag behandlar detta vidare i kapitel 7. Jag har själv aktivt deltagit i miljöarbetet, i processen, som observatör och deltagare: bollplank, skrivare, allmänt uppmuntrande, stödjande och ofta närvarande person. Se vidare om reflexioner över min roll i miljöarbetet i kapitel 11.11.

1.3.5. Påverkansprocesser och påverkansfält i studien

En av utgångspunkterna för studien är således att den svenska grundskolan har ett samhälleligt uppdrag formulerat av riksdag och regering i skollag, läroplaner och kursplaner. Den nya och nu gällande läroplanen för grundskolan, Lpo 94, fastställdes av regeringen 1994 och trädde i kraft 1 juli 1995.⁴⁶ Tidsmässigt parallellt med denna formulerings- och påverkansprocess har Sverige undertecknat Agenda 21, som var ett av tre internationella policydokument, som antogs vid FN:s miljökonferens, UNCED, i Rio de Janeiro 14 juni 1992 av samtliga närvarande regeringsdelegater från 181 nationer. Agenda 21 kan tolkas som ett uppdrag till alla jordens medborgare.⁴⁷



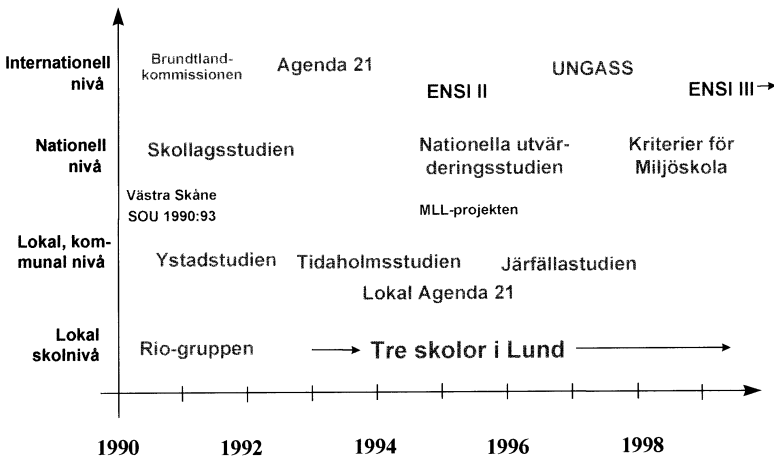
Figur 1.2. Långväga och uppifrånkommande påverkans- och styrningssignaler samt deras möte på lokal nivå med en underström av miljöaktiviteter.

46 Förordning om läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Förordningen trädde i kraft 1 juli 1995. Jmf prop. 1992/93:220, bet. 1993/94:UtU1, rskr. 1993/94:82.

47 Regeringens skrivelse 1992/93:13.

Tankefiguren ovan sammanfattar de uppifrånkommande styrnings- och påverkanssignaler och -dokument som jag studerat och följt implementeringen av i min avhandling, samt deras möte på lokal nivå med en underström av miljöaktiviteter av t ex miljörelse-miljöorganisationer-miljöaktivister – skolans eldsjälur i miljöarbetet. Mötet mellan dessa påverkansströmmar behandlar jag i min undersökning.

Nedan redovisar jag för läsaren en kortfattad sammanfattning, som tids- och nivå-schematiskt åskådliggör ett antal för studien viktiga skeenden, påverkansfält, inom tematiken ”miljö och skola,” på skilda nivåer sett över tid och rum. Detta kan också beskrivas i termer av makro- och mikroperspektiv vad gäller de skilda påverkansfält som jag undersöker. Se figur 1.3.



Figur 1.3. Studerade påverkansfält i tid och rum.

Den här figuren är ett försök att i en bild fånga de påverkansfält och påverkansprocesser jag följt 1990-98 och samtidigt också en sammanställning av studiens empiriska material i tid och rum. Det är kring detta jag ovan redovisat som jag med min avhandling vill bidra till nya och ökade kunskaper om normer, normativt handlande⁴⁸ och normstödande och normhindrande strukturer på lokal organisations- och skolnivå. Sådant som kan leda till att vi, utifrån mina värderingar, bättre utnyttjar gemensamma resurser och viljor i den utifrån naturvetenskapliga såväl som samhällsvetenskapliga perspektiv nödvändiga förändringen mot en långsiktigt hållbar utveckling.

1.3.6. Kunskapsintresse och värdefrihet

Det sistnämnda i förra avsnittet kan svara mot det av Habermas definierade tredje ’emancipatoriska kunskapsintresset’, dvs ett kunskapsintresse som uppmärksammar

48 Se vidare i Minna Gillbergs i flera avseenden näraliggande och parallella (så nära man nu kan i praktiken komma vad det gäller forskningsmässig parallellitet) avhandling i rättssociologi, *From Green Image to Green Practice* (1999). Se också vidare i kapitel 8.

den drivkraft och kunskapstyp som befriar oss från samhällets ramar. Habermas gjorde upp med den klassiska uppfattningen av kunskap, teori och vetenskap som 'ointresserat betraktande' (se vidare nedan). Diskussionen om den värdefria vetenskapen är en omfattande vetenskapsfilosofisk diskurs. Det handlar om idealet om en vetenskap som uteslutande består av beskrivningar och förklaringar, en vetenskap som avstår från alla värderingar, såväl explicita som implicita. Detta ideal förutsätter en tydlig skillnad mellan fakta och värderingar, något som ibland diskuteras i termer av "det naturalistiska misstaget". Med detta menas, inom den moderna moralfilosofin, det misstag eller det felslut som ligger till grund för den 'etiska naturalismen'. Moore kritiserar i *Principia Ethica* den etiska naturalismen för att det däri hävdas att det är möjligt att definiera 'godhet'.

Men Moore lyckades nog inte bevisa den tanken fullt ut, konstaterar von Wright. Men, fortsätter han, "(j)ag tror att det ligger något djupt riktigt i Moores tanke på värdets icke-naturalistiska natur."⁴⁹ För Hare (1963) består "det naturalistiska misstaget" i förväxlingen mellan att *beskriva* ett ting eller en handling och att *värdera* den. I en värdering ligger det alltid en handlingsföreskrift, medan detta aldrig gäller för en beskrivning. Idealet med den värdefria vetenskapen utesluter inte att man kan beskriva de värden som en given befolkningsgrupp faktiskt har. Värdefriheten består i stället av att man själv avstår från att lägga fram sina egna värderingar i sammanhanget.

Idealet om den värdefria vetenskapen är särskilt knutet till Webers program för samhällsvetenskaperna. Detta återfinns hos Weber i *Samhällsvetenskapernas objektivitet*.⁵⁰

Weber är mest känd för den starka gränsdragningen mellan fakta och värderingar, dvs en vetenskapsman får aldrig ge sken av att moraliska eller politiska frågor skulle kunna vara sanna eller kunna vetenskapligt bevisas. Webers livssyn i övrigt präglades av den analytiska rationaliteten, som karaktäriseras av en sträng gränsdragning mellan olika livsområden – mellan fakta och värderingar, mellan förnuft och känsla, mellan vetenskap och politik, mellan mål och medel, mellan tro och vetande, mellan en människas yrkesroll och hennes privatliv, mellan vad hon lär och hur hon lever (se även i kapitel 8, 9, 10 och 11.7.).⁵¹ Weber menade att sociologin kan och skall vara värdefri i den meningen att den inte tar ställning till vilka av de värden – som kommer till uttryck i olika former av handlingar – som är de riktiga. Weber kritiserar vissa vetenskaper, bl a nationalekonomi och historia, för att styras i sin forskning, sin forskningsinriktning och sitt urval av fakta av sina värden och värdeomdömen. För Weber var vetenskapssystemet i "(i)dealfallet en exemplarisk modern institution och forskning en exemplarisk modern institution. Inga andra institutioner eller verksamheter kunde i samma utsträckning genomsyras av rationalitet."⁵² Weber formulerar bl a följande (kursiveringarna i originalet):

49 von Wright (1993), s. 186f.

50 Weber (1904), s. 96-163. Texten skrev ursprungligen som en programförklaring när Weber tillträdde som redaktör för Tysklands då ledande samhällsvetenskapliga tidskrift, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*.

51 A.a. Efter "Förordet", s. 7-8, av Aino och Sten Andersson, översättarna.

52 Gunerius (1996), s. 22.

För vi (dvs redaktionen för nämnda tidskrift – min anm) är av den åsikten att det aldrig kan vara en empirisk vetenskaps uppgift att fastställa bindande normer och ideal, för att därur härleda praktiska recept. /.../

Vetenskapen kan hjälpa den handlande människan till att bli *medveten* om, att *alla* handlingar – och naturligtvis också alla de handlingar man *inte* utför, allt efter omständigheterna – får konsekvenser som innebär ett *ställningstagande* för vissa värden. Därmed innebär det att man tar ställning *mot andra* värden – något som man i dag har särskilt lätt att se bort ifrån. Att komma fram till valet, är den handlande människans ensak.

Det som vi dessutom kan erbjuda den som ska komma fram till detta beslut, är kunskap om själva målets *betydelse*. Vi kan ge den handlande insikt i betydelsen av och sammanhangen mellan de mål han föresatt sig och som han har att välja mellan.⁵³

Men om ”målets betydelse” av vetenskapen ska beskrivas i termer av ”kunskap” är det, i min förståelse av Webers formulering, svårt att se hur vetenskapen ska undgå att befatta sig med värden och värderingar för att beskriva målets betydelse. Det förefaller att vara ett uttryck för idealism att tro att detta är möjligt att åstadkomma med en rationell, värdefri vetenskap.

Frankfurtskolan med Adorno, Horkheimer och Habermas har på olika sätt avvisat möjligheterna av värdefri vetenskap. Habermas betonade i stället att all kunskap, teori och vetenskap leds av olika *kunskapsintressen*, dvs olika icke-teoretiska ändamål som kunskapen strävar efter att uppfylla. Habermas talar om forskningens instrumentella, hermeneutiska och emancipatoriska uppgifter. Naturvetenskaperna är ledda av ett ’tekniskt kunskapsintresse’, eftersom de strävar efter en kunskap av möjligheter för att behärska och ändra naturen genom teknologiska ingrepp av människan (instrumentella uppgiften). Humanvetenskaperna (hermeneutiska uppgiften) och samhällsvetenskaperna är ledda av ett ’praktiskt kunskapsintresse’ (emancipatoriska uppgiften), eftersom de strävar mot en förståelse av de förhållande människor emellan som främjar eller hindrar en ”fri intersubjektiv praxis”, dvs det handlar om ett synliggörande av en gemensam förståelse av världen såväl för den enskilde individen som mellan individer.⁵⁴

Denna uppfattning – framför allt om naturvetenskaperna – har senare kritiserats av flera. Liedman har en med Habermas tredelning av vetenskapernas *uppgifter* till synes likartad indelning av vetenskapernas *användningar*, men till innehållet är de helt skilda, menar Liedman. Liedman talar om den praktisk-materiella; den administrativa; och den ideologiska eller ideologi-kritiska användningen av vetenskaperna. Habermas talar om ideal, noterar Liedman, men själv är hans användningsindelning en fråga om deskriptiva begrepp. Det finns inom vetenskapen, konstaterar Liedman, en notorisk motsättning mellan det begränsade och säkra perspektivet å ena sidan och den vittfamnande men vanligtvis riskabla teorin å den andra, det vill säga

53 A.a. s. 98-99.

54 Habermas, J. (1986) *Knowledge and human interests*; (efter Fritzen 1998), s. 25; samt Filosofi Lexikonet, s. 266-67.

mellan en närhet till det empiriska materialet och en strävan mot överblick och syntes. Det innebär att man alltid kan urskilja en dragning till såväl specialisering som till integration. Vid dominans inom vissa vetenskapsområden kan specialiseringen öka och dominans inom vissa andra ökar intergrationen. Liedman anser att det är rimligt att tänka sig en jämvikt.⁵⁵

Till mitt kunskapsintresse om *Normstödjande strukturer – miljötematiken börjar slå rot i skolan* hör också att med min studie kunna bidra till kunskap som leder till en gemensam förståelse, kommunikation och reflexion bland skolans aktörer kring den nya miljötematiken i samhället samt också för en användning i den pedagogiska praktiken. Allt detta utspelar sig också på en del av den väg som Harry Martinson kallade för ”... omsorg i tid. Den verkliga sorgen som i tid ser och inser.”

1.4. Kommenterad disposition

Avhandlingen består av tre väl avgränsade huvuddelar:

- I. Utgångspunkter och påverkansprocesser;
- II. Processer;
- III Analys, kontextualisering, tolkning och förståelse.

Som läsaren noterat så förhåller jag mig i min studie till i huvudsak tre olika slag av tematik: *skolan*, *miljön* och *miljön i skolan*. I inledningskapitlet redovisade jag utgångspunkterna och påverkansprocesserna för samtliga tre teman. I nästa kapitel (kapitel 2) går jag vidare med miljön som ett nytt modernt naturvetenskapligt fenomen men samtidigt också som ett nytt samhällligt och samhällsvetenskapligt fenomen, dvs miljötematiken som en social konstruktion. I kapitel 3 finns skilda aspekter av 'skolan' som är förutsättningen för förståelsen av den fortsatta läsningen, dvs skolan som samhällsföreteelse i sin samhällliga och historiska kontext. I första delens sista kapitel (kapitel 4) ser jag om kombinationen av skola och miljö finns och hur den ser ut, dvs hur har den nya egna tematiken om miljö i skolan gestaltat sig över tiden och i skilda sammanhang.

Jag har valt att placera det empiriska materialet om de processer jag undersökt i den andra delen (kap 5, 6 och 7). Beskrivningen i de två första kapitlens systemorienterade processer (kap 5 och 6) är sedda med ett uppifrånperspektiv medan det sista kapitlet (kap 7) har ett aktörsorienterat underifrånperspektiv på underströmmens miljöaktiviteter utifrån de vuxna aktörernas perspektiv framför allt i skolorna i stadsdelen Östra Torn-Mårtens Fälad. Den inbördes relationen mellan den andra delens kapitel är den att jag följer processerna över tiden, dvs processerna redovisas i huvudsak i den ordning som jag har följt och studerat dem under åren. Dock spänner det

⁵⁵ Liedman (1997), s. 304-05.

sista kapitlet (kapitel 7) över flera år och går omlott med en del i kapitel 6. Se figur 1.2 ovan.

I den tredje och avslutande delen väljer jag inledningsvis att presentera mitt analysinstrument, 'normtriaden', och valideringen av denna (kapitel 8). Jag arbetar därefter med ett aktörsperspektiv i syfte att analysera och kontextualisera mina gjorda samtal med aktiva lärare och andra nyckelaktörer (kap 9 och 10) för att sedan slutligen kunna fortsätta med tolkning och förståelse (kap 11) av skeendena och resultaten i processerna i den föregående andra delen. I kap 12 sammanfattar jag avslutningsvis resultaten av mina studier och presenterar i kondenserad form slutsatserna.

När jag studerar 'hur miljötematiken initieras i skolan' med utgångspunkt från de vuxna aktörerna så sker detta inte i ett tomrum för sig utan i skilda, redan existerande sammanhang. I de följande tre kapitlen (2, 3 och 4) ska jag ange den spelplan och de förutsättningar som gör sig gällande, redan när de nya påverkansprocesserna kring den nya miljötematiken i samhället kommer fram till och möts vid eller innanför skolans väggar eller skolgård.

Miljöfrågan

– en ny tematik med påverkansprocesser

If the days of the Economic Century are numbered, what of the future? Whether we like it or not, we are now entering a *Century of the Environment*.

Ernst Ulrich von Weizsäcker, 1994, in "Earth Politics"

2.1. Inledning

Den stora sorgen, den dikt av Harry Martinson som jag valt att inleda boken med, publicerades 1971 i "Dikter om ljus och mörker". Harry Martinson var i hela sitt liv genuint nyfiken på och fascinerad av naturen och människan och han har som naturskildrare få likar. Även här i dikten *Den stora sorgen* möter vi spår av Martinsons oefterhärmliga blandning av naturlyrik och besk kulturkritik, även om det sistnämnda vid den aktuella tidpunkten dominerade Martinsons skrivande. Harry Martinson skrev naturlyrik ofta med inriktning på de små naturförloppen. Ett fint exempel på detta kan vara *Daggmasken* (ur "Passad", 1945): "Vem vördar daggmasken, odlaren djupt under gräsen i jordens mull...". Det nära sambandet mellan människa och natur – mellan kultur och natur – i Martinsons livsfilosofi kom honom att med oro och rädsla ana vilka följder människans utvecklingshybris skulle kunna få. Detta synsätt avspeglas i rymdeposet *Aniara* (1956). Tids- och civilisationskritiken blev allt viktigare för Martinson. Han hade också redan 1963 skrivit *Utsikt från en grästuva*, som av många betraktas som den första moderna miljöromanen. Martinson hörde till de kulturpersoner i landet som tidigt såg tecken i natur och samhälle på det som höll på att växa fram som den stora sorgfrågan för oss, miljöfrågan. Världssorgen. "Naturens lagar är redan på väg att ställa oss alla mot väggen", inleder Martinson. Männi-

skan är maktlös mot naturens lagar. Dessa går det inte att ändra på, naturlagarna är inte förhandlingsbara.

Men inte ens denna naturvetenskapligt självklara utgångspunkt råder det alltid konsensus om i den alltmer mångvetenskapliga miljöfrågan. Ett i det här sammanhanget mycket intressant samtal i form av en (dock icke från början avsedd) dialog mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap fördes våren 1997 utifrån mark- och vattenproblematiken på Kristianstadsslätten, Tomarpsseminariet.¹ Samhällsvetaren Larsson har, i inlägget ”Om harens och sköldpaddans möte på Kristianstadsslätten”, svårt att förstå hur naturvetaren Falkenmark kan påstå att ”vi måste tvingas att respektera naturlagarna” (s. 30). Larsson avslutar med: ”...måste det naturvetenskapliga forskarsamhällets bild av politik och förvaltning bli mer realistisk och, frestas jag att tillägga, mer kunskapsbaserad.” (s. 42). Falkenmark svarar i sin kommentar: ”...naturlagar som tyngdkraften är inte förhandlingsbara. Det är ju inte många som hoppar ut genom fönstret när de har bråttom hem – de flesta uppfattar tyngdkraften som ständigt gällande, det vill säga just ”icke förhandlingsbar” (s. 45).

Hydén är i det här skriftliga samtalet den tredje deltagaren och han konstaterar efter att ha fört in begreppet hållbar utveckling i analysen: ”... *Vi måste underordna oss naturlagarna*. Den fråga som kvarstår är emellertid hur detta skall gå till och under vilka villkor det skall ske. Det är inte säkert vi måste tvingas till det. Det kan måhända åstadkommas på annat sätt. Det viktiga är att vi gör klart att det är naturlagarna som utgör utgångspunkten för den proaktiva strategin mot hållbar utveckling.” (s. 58). I sin sammanfattning under rubriken ”sensmoral” avslutar Hydén med bl a att konstatera: ”Hur vi ser på frågor som risk, bevisbörda och tolkningsföreträde är en fråga om värderingar. Det intressanta är emellertid att begreppet hållbar utveckling, som till sitt innehåll är naturvetenskapligt överbestämt, trots sin deskriptiva karaktär har bestämda normativa implikationer. Vi kan inte handla hur som helst visavi naturen utan att bryta mot principen om hållbar utveckling.” (s. 64).

Det jag framför allt finner intressant är att det är uppenbarligen fortfarande kan vara svårt att kommunicera mellan samhällsvetare och naturvetare om t ex miljöfrågor (även om Hydéns insatser tyder på motsatsen). En av de springande punkterna i samtalet ovan är att det vi kallar *naturlagarna* (som i och för sig upptäckts och formulerats av människan och kan beskrivas som en social konstruktion) fortfarande med få undantag, som t ex tyngdkraften, är så lite kända och omfattade i vårt dagliga handlande, i vår praxis. Inte heller ser vi effekterna i naturen, miljöeffekterna, av vårt handlande som bryter mot dessa naturlagar. Det kan dröja flera år innan t ex den gamla soptippens dolda gifter dyker upp i ett intilliggande vattendrag och kopplingen till handlingarna är sedan länge utsuddad, dold och glömd. Vår kunskap om naturens lagar är således fortfarande alltför begränsad. Men det handlar också om, som Hydén formulerar det i den ovan nämnda skriften, att sätta samman kedjor av vetenskaplig kunskap som förbinder mänskliga handlingar med miljöeffekter. Det handlar i stor utsträckning att synliggöra samband mellan samhällseliga lagar och naturlagarna. Det är när dessa kommer i konflikt med varandra som problemen uppstår.

1 Seminariet och den efterföljande dialogen redovisas i Hilding-Rydevik & Johansson (1998).

Det är också i det här sammanhanget som 'miljön i skolan' kommer in i bilden liksom det gör i min studie. "Detta kallas omsorg i tid. Den verkliga sorgen som i tid ser och inser", som Martinson formulerar det.

Med naturvetenskaplig forskning kan man oftast med god precision och vetenskaplig exakthet bestämma hur läget A ser ut i en viss miljöfråga, dvs ofta formulerat såsom "hur naturen mår".² Men hur vi människor ska handla för att ta oss från A till B t ex för vår överlevnad, då kan vi inte längre enbart förlita oss på den naturvetenskapliga kunskapen och kompetensen. Ännu mindre om förflyttningen A till B kräver förändrade handlingsmönster och nya, vanebrytande handlingar. Då krävs det en långtgående samverkan byggd på ömsesidig respekt – och i bästa fall förståelse – mellan flertalet skilda vetenskapliga och praktiska discipliner och perspektiv: naturvetare, tekniker, medicinare, samhälls- och kulturvetare, humanister och praktiker med skilda bakgrunder och erfarenheter. Torsten Hägerstrand har under lång tid i sin forskarbana återkommit till relationen mellan det globala och det lokala. Hägerstrand gör bl a följande reflexion:

Således blir det av avgörande betydelse hur den kunskap ser ut som forskningen ställer till förfogande. Det är inte svårt att inse vad som i första hand behöver göras. Vi bör söka åstadkomma en bättre jämvikt än hittills mellan de kunskapsformer, som bygger på sönderdelning, och dem som söker sammanfatta. För de senare är det särskilt angeläget att hålla sig på jorden och försöka komma bättre klarhet om hur globalt och lokalt hänger ihop både i naturen och kulturen. Det kan inte åstadkommas utan en begreppsbyggnad, som inte låter sig imponeras av traditionella indelningar i natur- och kulturvetenskapliga discipliner. Tankedisciplin behövs men inte nödvändigtvis en som gräver gamla fåror ännu djupare än de redan är.³

Liedman lyfter fram ett i sammanhanget viktigt och intressant historiskt faktum i sin idéhistoriska bok *I skuggan av framtiden*. Han gör oss uppmärksamma på att miljöförstörelsen i den tekniska utvecklingens spår var ett tema under 1800-talet, "(i) en tid som en skumögd eftervärld gärna tillskriver en orygglig framtidstro. I själva ver-

2 Ett tydligt sådant exempel kan vi se på bokens omslag: en satellitbild tagen med värmekamera som visar värmestrålningen som utgår från Nord och Syd. Termodynamikens första huvudsats lär oss att "ingenting försvinner någonsin av materia och energi, den bara omvandlas". Energin från exempelvis industritillverkning, uppvärmning av bostäder och transporter omvandlas till värme. Det går bra att orientera sig efter en stund om man får syn på konturerna av t ex Spanien eller Storbritannien. Att energiomsättningen är hög på vissa ställen i Nord framfår av de kraftiga vita fläckarna. Detta är en utmärkt tydlig naturvetenskaplig illustration som kräver tillskott av samhällsvetenskaplig kunskap för att kunna tolka, förstå och påverka om det skulle vara fallet. Varför är Nilen alldeles vit? Varför bor alla i Egypten längs Nilen? Varför sker bemästringsexplosionen, dvs att vi exploaterar och sätter fart på gigantiska mängder materia och energi, bara i Nord? Varför är det så mörkt i Balticum, där det bor lika många som i Sverige? Hur såg detta ut för 100 år sedan? Vad betyder urbaniseringsprocessen? Globaliseringsprocessen? Det helt också andra perspektiv om vi vänder blicken ut från jorden utåt universum. Se även Jönsson & Wickenberg (1994) s. 56ff.

3 En del av Hägerstrands texter finns samlade i *Om tidens vidd och tingens ordning*, Carleстам och Sollbe (red.) (1991), s. 195-196.

ket var den jublande optimismen inför det kommande, då som nu, åtföljd av sin mörka skugga, oron för förhärjande katastrofer eller ett smygande ont som skulle lockas fram av förändringsprocessen.”⁴ Han citerar också en passage ur Marx’ *Kapitalet*, första bandet, där Marx talar om en framstegsprocess som samtidigt innebär en nedgång och hotande katastrof. Jorden tvingas att bära större skördar på kort sikt men blir på längre sikt ödelagt. Marx stödde sina uttalanden om jordens utarmning på kemisten Justus von Liebig’s pionjärbeten om konstgödningen och jordbruket (1840). Liebig hade emellertid inte alls samma uppfattning som Marx. Liebig menade att utsugningen av jorden kan övervinnas genom gödning, framför allt genom konstgödning, som han själv var en stor propagandist för. Framstegen, enligt Marx, är en produkt av kapitalismen, som överhuvud satte fart på utvecklingen och bland annat engagerat naturvetenskapen för sina syften. ”Efteråt kan vi konstatera att det var Marx, inte Liebig, som fick rätt när det gällde 1800-talets jordbruksutveckling”, avslutar Liedman.⁵

I det här kapitlet ska jag i stora drag beskriva hur miljöfrågan såsom en ny tematik i samhället ser ut och hur den vuxit fram internationellt och nationellt framför allt under 1900-talet. Syftet med detta kapitel är att beskriva när, var och hur miljöfrågan i en vid mening har formats innan den hamnar i skolan. Vilka är de påverkansprocesser som är typiska för miljöproblematiken och som kan ha relevans för skolan? När jag i studien undersöker ’miljötematiken börjar slå rot i skolan’ så sker detta inte oberoende av det som hänt tidigare både på miljöns och skolans område. Genom att beskriva vad som kännetecknar miljöfrågornas utveckling och påverkansprocesser, kan vi förstå de bestämda villkor som är en konsekvens av de system som finns uppbyggda kring såväl skolan som kring miljön.

2.2. Miljöfrågan börjar växa fram internationellt

Förändringar i miljön (omgivningen) har alltid förekommit. Föreställningen om en orörd, stabil natur är till stora delar en myt, konstaterar Simmons i sin bok *Miljöhistoria*, men på senare tider har människans påverkan på omgivningen (miljön) accelererat med risk för utrotning av allt fler arter, kanske t o m människan själv (1994, s. 176ff). Den kraftiga accelerationen de senaste 100-200 åren hänger samman med industrialiseringens och kapitalismens utveckling, den teknologiska utvecklingen (människans förmåga att genom bemästring och exploatering av naturresurser sätta exponentiellt ökande fart på materia och energi), globaliserings- och urbaniseringsprocessen.⁶ Uppfattningen att miljön – omgivningen, naturen – är av den allra största betydelse för samhället och kulturen blev allmän i västvärlden just under 1960-ta-

4 Liedman (1997), s. 386-87.

5 A. a. s. 567-68.

6 Se t ex Jönsson & Wickenberg (1992/94), s. 21-23.

let, skriver Sörlin & Öckerman i sin bok *Jorden en ö. En global miljöhistoria*. Det låg nära till hands att tolka Apollos bild av jorden som en illustration till livets bräcklighet och människans kosmiska utsatthet (s. 7). Varför detta skedde just då, på 60-talet, är en fråga som sysselsatt ett flertal forskare av skilda vetenskapliga discipliner under en längre tid. Tankar om att skydda och bevara naturen har funnit i många olika tappningar sedan lång tid tillbaka. Men det som sker på 1960-talet handlar om ett mer eller mindre samtidigt och för en större publik medvetandegenombrott för en modern *miljödiskurs* i hela den västra kulturhemisfären.⁷

Vad är då en "miljödiskurs"? Diskursbegreppet förknippas med den franske idéhistorikern och filosofen Michel Foucault. En diskurs om miljön är, enligt Sörlin & Öckerman i avsnittet "Miljödiskursen" i den tidigare nämnda boken, ett samtal om de yttre naturgivna villkoren för den mänskliga existensen och hur dessa oupphörigen förändras och manipuleras av oss själva. En sådan diskurs upprättas inte bara av enstaka, oroadе debattörer och vetenskapsmän som Georg Borgström, Hans Palmstierna eller Björn Gillberg hos oss i Sverige eller Rachel Carson på den globala arenan. Miljödiskursen innefattar en lång rad aktörer och institutionella arrangemang. "Den inbegriper en kognitiv ordning av fakta, teorier och föreställningar. Den upprättar en överenskommen vetenskaplig dagordning av problem och av frågor som kräver att besvaras genom forskning och en motsvarande politisk dagordning av problem som pockar på att lösas genom politiska eller rättsliga åtgärder. Miljön är, i detta perspektiv, inte ett fynd, som den västerländska människan upptäcker, utan något som blivit till genom att en diskurs om den upprättats. När väl diskursen finns, följer den också, som den franske vetenskapsociologen Bruno Latour särskilt poängterat, sina givna regler."⁸ Det är vissa personer – miljöexperterna – som har rätt att tala och uttala sig. Diskursen skapar sina egna arenor, i tidskrifter, intresseorganisationer och lärda sällskap. Vetenskapshistoriskt menar Sörlin – liksom andra miljöhistoriker⁹ – att miljödiskursens historiska framväxt började långt innan 1960-talet eller i och med efterkrigstiden. Då skedde i och för sig ett internationellt sett, i västvärlden, ett genombrott för begreppet "miljö" som ersatte "natur". Hellre, menar han, bör man föra miljödiskursens framväxt ungefär 200 år tillbaka. Den utgångspunkt som Sörlin då hänvisar till är den franske naturalhistorikern Georges Louis Leclerc de Buffon och hans arbete *Des époques de la nature* (1778) som innebar ett mer dynamiskt synsätt på naturen till skillnad från den tidigare taxonomiska och statiska naturalhistorien.

7 Sörlin & Öckerman (1998), s. 7ff. Bilden av jorden finns sedan 1966 som fotografi, taget först av obemannade månsatelliter (sovjetiska). Först sågs och fotograferades hela jorden från månens horisont av besättningen på USAs Apollo 8 (jultid 1968) i det första bemannade omloppet runt månen i en rymdkapsel. Detta var en av flera förberedelser av 'Man on the Moon' (Apolloprojektet 1962-69), där själva slutsteget togs med Örnens månlandning 21 juli (svensk tid) 1969 med Apollo 12.

8 A. a. s. 198-99.

9 Se även t ex Lidskog, Sandstedt & Sundqvist (1997), framför allt del I, s. 15 ff. Vidare Jernelöv (1996), s. 39 ff. Dessutom på skilda ställen i de 12 artiklarna av samhällsvetenskapliga miljöforskare i Olof Wärneryd & Tuija Hilding-Rydevik (red) *Hållbart samhälle – en antologi om mål, möjligheter, medel och makt*, FRN, Rapport 1998:14. En annan intressant bok i detta sammanhang är Kjærgaard (1992).

Men varför kom då västvärldens genombrott för den nya moderna miljöfrågan just på 1960-talet? Och varför med just Rachel Carson och *Tyst vår* (1962)? Det hade verkligen inte saknats internationellt välbekanta miljöskandaler eller miljökatastrofer före 1962. Ett ovanligt tydligt exempel kan den välbekanta Minimata-tragedin i Japan på 1950-talet utgöra. Från 1932 till 60-talet dumpade den kemiska fabriken Chisso Co tonvis med organiskt kvicksilver rakt ut i havet. Det dröjde 12 år innan de allt starkare protesterna från lokalbefolkningen fick myndigheterna att erkänna att det var kvicksilverutsläppen från den kemiska fabriken, som hade förgiftat fisken i den vackra Minimatabukten på den södra japanska ön Kyushu och orsakat den omfattande katastrofen och tragedin bland människor och fisk. Offren drabbades av missbildningar och andra svåra fysiska skador.¹⁰

Chisso knew mercury was causing the disease as early as 1956. The company doctor made the discovery testing waste water on cats. Executives ordered the cats destroyed and continued to pump out mercury waste. The pollution didn't stop until 1968, when the national government – slow to rule against a major corporation – officially recognized that Chisso had caused the disaster.¹¹

Minimata-tragedin skapade i sig inte genombrottet för den nya miljödiskursen i väst. Det finns igen enskild händelse eller tidpunkt som utlöser miljöfrågans etablering i västvärlden, påpekar Sörlin (1998, s. 147), men *symboliskt* kan man kanske peka på den uppmärksamhet som riktades mot den nordamerikanska biologen och författarinnan Rachel Carsons *Silent spring* (1962; *Tyst vår*, 1963). Lundgren & Thelander (1989) har i sin miljöhistoriska klassiker *Nedräkning pågår* studerat särskilt den problemställningen i kapitlen 4 och 5 ("Upptäckten av en ny problemkontinent – Varför vaknade vi på 60-talet?" samt "Inte bara en kvinna..."). Vilka faktorer (eller 'påverkansprocesser' – min anm) bidrog till den exceptionellt snabba opinionsförändringen om miljön på 60-talet; en förskjutning som skulle kunna få stora konsekvenser för långtidsplaneringen i samhället? frågar Lundgren & Thelander. De noterar också att denna fråga ställdes redan 1972 av Birgitta Odén.¹²

Rachel Carsons berömmelse från tidigare böcker, främst *The Sea Around Us* (1952) och hennes märkliga karisma, bidrog till framgången 1962, enligt Sörlin & Öckerman. När *Tyst vår* kom ut var hon döende i cancer. Carson framträdde i den legendariske Walter Cronkites talkshow i CBS och var fågellik och späd och med en dramatisk och storslagen retorik, som ekade av hela den nordamerikanska naturskyddstraditionen med namn som Thoreau, Muir och Leopold. Det var omöj-

10 Minimata-sjukdomen, förgiftningsepidemi i början av 1950-talet orsakad av metylkviksilver som fanns i fisk från Minimatabukten i Japan, vars vatten innehöll industriutsläpp... denna förgiftningskatastrof, som drabbade mer än 1000 personer... (ur NE, band 11, s. 580). Se även *På goda grunder* (1994), s. 50.

11 Friday, July 17, 1998: Mercury poisoning still haunts Minimata, By JOJI SAKURAI, The Associated Press, MINAMATA, Japan (AP) se: http://www.freecartoons.com/CNEWSFeaturesArchive/jul17_minimata.html

12 Thelander & Lundgren (1989), s. 33. Odén (1972), s. 111, som var en delstudie till utredningen SOU 1972:59 "Att välja framtid" (Arbetsgruppen för framtidforskning).

ligt att inte bli berörd, menar Sörlin & Öckerman. Även utanför USA spreds hennes budskap i en tid som nyligen varit gastkramade av Cubakrisens kärnvapenladdade stridsspetsar. Rachel Carsons syfte var att kritisera den ökade kemikaliseringsen i naturen och att denna kunde leda till fågeldöd, till en vår utan fågelsång. Även i Sverige, där boken översattes snabbt och fick ett stort genomslag, dog fåglar av bl a kvicksilverbetat utsäde. En stämning av dome-dag ruskade för ett ögonblick om i det annars alltmer ombonade folkhemmet,¹³ skriver Sörlin & Öckerman.

Men Rachel Carson (1907-64), hade under en mycket lång tid och med åtskilliga påverkansprocesser bakom sig strävat efter att nå fram till en bredare publik och till makthavare av skilda slag i det nordamerikanska samhället med sitt huvudbudskap: om det okontrollerade användandet av kemikaliegifter i naturen. Det var ingen nyck eller tillfällighet av Rachel Carson kom ut med sin bok 1962. Carson arbetade som marinbiolog för US Fish and Wildlife Service under 17 år (1935-52) och hade då också skaffat sig omfattande kunskap och erfarenhet om och av pesticider (bl a DDT). DDT betraktades vid den här tiden som ”mänsklighetens räddare” – i synnerhet för lantbrukarna i deras kamp mot skadeinsekter i markerna. DDT-sprutor mot störande insekter fanns även i de flesta svenska hem vid denna tid: jag minns det. Carson kände från sitt eget arbete vid US Fish and Wildlife Service och via sina forskarkontakter till ny forskning om skadeeffekter av DDT och redan 1945 skrev hon till Reader's Digest (Det Bästa) och föreslog en artikel om DDT, som förkastades. 1952 kom hon ut med boken *The Sea Around Us*, som blev en framgång som medgav att hon kunde sluta sin anställning vid US Fish and Wildlife Service för att bara ägna sig åt skrivandet. 1957 var hon involverad i flyggiftbesprutningar på Long Island, där counties gick till domstol för att hindra regeringen att spruta på deras landområden. 1958 fick hon ett brev från en vän med ett privat fågelskyddsområde som besprutats med pesticider och att sångfåglarna dött.

Brevet gjorde ett starkt intryck på Carson och 1958 lyckades hon påverka och stoppa publicerandet i Reader's Digest av en artikel som var positiv till flygbesprutning med gifter. Samma år inspirerade E. B. White henne till att börja skriva en artikel om fallet Long Island och DDT-flygbesprutningarna. Idén växte efterhand till en bok om människan och ekologin. 1960 fick Carson reda på att hon hade malign cancer. Hon arbetade dock vidare med skrivandet och två år senare var hon klar med sin bok. Innan den kom ut som bok publicerade New Yorker ett par kapitel ur boken på sommaren 1962. Senare samma höst kom boken ut och blev omedelbart en stor försäljningssuccé. Boken kom ut som ”Månadens bok”, dvs såldes i stora upplagor (40 000 ex). Samtidigt gick kemikalieindustrin till samlad och väl förberedd attack (vilket i sin tur redan var förutsett av Carson), vilket samtidigt gav boken ytterligare publicitet.¹⁴ President Kennedy gav the Science Advisory Committee i uppdrag att studera effekterna av pesticider. Politiker i kongressen motionerade om lagändringar etc. ”Det stora genombrottet tyder på att marken på olika sätt var beredd”, formule-

13 Sörlin & Öckerman (1998), s. 147. Riksdagen beslöt 1962 i relativ politisk skenighet om att införa 'grundskolan'. Se vidare kapitel 2.

14 Källa: ”Moral Leaders” about Rachel Carson at *Online Ethics Center for Engineering and Science*, Case Western Reserve University, US; hemsidorna och databasen upprättat med stöd av US National Science Foundation, 1995. <http://ethics.cwru.edu/moral.html>

rar Thelander & Lundgren det – tiden tänker och tiden mognar. Men tiden handlar inte. Det är människorna som måste handla.

Lundgren & Thelander konstaterar om boken att den har en litterär klassikers karaktär vilket var ovanligt vid tidpunkten och i genren. Den lysande stilen verkade inte så på bekostnad av en grundlig dokumentation. Den var ett föredöme för den vetenskapliga stil som kan kallas informativ till skillnad från den s k ”advokatstil” som hittills dominerat på miljöboksområdet. Carson betonade också att hon inte var emot all användning av kemiska bekämpningsmedel. Hon önskade en seriös, sansad användning. Hon visste redan vid publiceringen vad som väntade henne från kemikaliebranschen. Men, stryker Lundgren & Thelander under, boken var inte bara en biologisk framställning utan den var samtidigt en kommentar till samhället och en moralisk uppmaning. *Tyst vår* handlade också om bekämpningsmedlens cancerframkallande effekter. Det långa tidsperspektivet när det gäller cancereffekter medför att framtiden rycker in i den omedelbara förgrunden. Thelander & Lundgren skriver så här:

Det omedelbara gensvaret på Carson bok kan inte bara förstås som en reaktion av rädsla för vad som höll på att ske. Det fanns något mycket djupare under. *Tyst vår* gjorde att underströmmen i den västerländska uppfattningen om förhållandet mellan natur och samhälle blev synlig. Tore Frängsmyr menar i sin bok *Framsteg eller förfall* att synen på människans förhållande till naturen är den yttersta gemensamma nämnaren i förutsägelser om framtiden.¹⁵

Det har sedan länge, mer eller mindre alltsedan antiken, för människan funnit två förhållningssätt till naturen: å ena sidan *exploateringslinjen* (med nyckelord som framsteg, utvecklingstro, effektivitet, ekonomisk vinst och välfärd, det tekniskt och administrativt välorganiserade, det rationella, människans herravälde över naturen, teknologisk rationalitet, det teknologiska imperativet, etc) och å andra sidan *förvaltningslinjen* (med nyckelord som anpassning till naturen och naturlagarna, vad naturen tål, försiktighetsstrategier, moraliska värden, phronesis, etc). Carson med sin starka personlighet och hennes bok kom nu att rikta uppmärksamheten på de sammanfallande tendenserna i denna grundläggande ”natur- eller miljökonflikt” på ett sätt som ingen förut visat på med denna tydlighet. *Tyst vår* blev en ”tippningspunkt” – ett momentum¹⁶ – mellan strävandena att avproblematisera och att problematisera miljöproblemen. Redan i den kemiska industrins reaktioner och svar på boken visade sig detta: miljöproblemet handlade i deras beskrivning av verkligheten om ett informationsproblem.¹⁷ Vetenskapshistorikern Stephan Toulmin har hävdat, enligt Thelander & Lundgren, att det sker en re-historisering av vetenskapen och kulturlivet i västvärlden omkring 1960. Målfrågorna för samhället kom åter i fokus. Samtidigt betonades alltmer det historiska perspektivet på samhället som nödvändigt för

15 Thelander & Lundgren (1989), s. 31f

16 momentum (lat., ’kraft som sätter i rörelse’, ’påverkan’, ’rörelse’, ’ögonblick’, ’moment’, av *moveo* ’röra’, sätta i rörelse’).

17 Efter Thelander & Lundgren, s. 32-33.

att förstå samhället. Men 60-talet innebar också ett genombrott för intresset för framtidsfrågorna. Miljöfrågan har kunnat sättas in i ett tidsperspektiv som omfattar alla de tre dimensionerna som annars hålls isär: dåtid, nutid och framtid. Det är säkert ingen slump att Carson i sin bok *Tyst vår* använder både framtidsscenarioet och cancerproblemets historia. Att hon kopplar samman valet av bekämpningsmedel och valet av framtid är ett uttryck för Carsons intresse för målfrågor. Miljöfrågorna blev vid den aktuella tiden en av utgångspunkterna för ett ifrågasättande av samhällets framtida mål. Vart är vi på väg? Vad ska vi ha samhället till?

2.3. Internationell etablering

Med ett modernt uttryck kan vi säga att Rachel Carson gav den nya förståelsen av och medvetandet om miljöfrågan "ett ansikte" – i USA såväl som internationellt. Spridningen var snabb (för Sveriges del se 2.5.). Men marken var beredd på olika sätt, som Thelander & Lundgren formulerade det. Miljöfrågan upprättades som en miljödiskurs med en lång rad av aktörer och institutioner och innefattar en kognitiv ordning av fakta, teorier och föreställningar som exempelvis miljöexperter med rätt att tala, olika fora i miljötidsskrifter, miljö- och intresseorganisationer bildas och vetenskapliga och andra "lärda" sällskap formeras för att arbeta med miljöfrågorna, enligt Sörlin. Miljöengagemanget i perioden precis efter andra världskriget började förändras till en ny sorts miljömedvetande, menar Jamison.¹⁸

Denna medvetenheten hade börjat redan innan Carson och *Tyst vår* och utformades av några ledande personer inom naturskyddsrörelsen, speciellt i USA och Storbritannien. Julian Huxley, biolog och UNESCO:s förste generalsekreterare (1947-49), spelade en viktig roll när det gällde att föra miljöfrågorna in i FN och han hjälpte till att etablera IUPN (International Union for Conservation of Nature) som 1956 bytte namn till IUCN (international Union for Conservation of Nature). Möten anordnade av organisationerna var betydelsefulla för skapandet av ett nytt miljöperspektiv (dvs i skapandet av en ny miljödiskurs). Fairfield Osborn, chef för New York Zoological Society och grundare av Conservation Foundation, var en de första att föra fram detta perspektiv i sin bok *Our Plundered Planet* (1948) som översattes till 13 språk bl a till svenska (utg 1949 med förord av Georg Borgström). 1953 publicerade Osborn *The Limits of the Earth* (till svenska 1954) och var aktiv under 1950-talet i att forma och fostra ett mer internationellt och ekologiskt perspektiv bland naturälskare och biologer. I USA var omvandlingen från naturskyddsintresse till miljöengagemang en process (påverkansprocess – min anm) som skedde gradvis, menar Jamison, och fördes ut till den stora allmänheten främst genom Rachel Carsons uttrycksfulla bok. Genom utvecklingen av en masskultur bestående av TV, film¹⁹ och populärve-

¹⁸ Jamison (1993), s. 57-58.

¹⁹ Walt Disney med sina berömda och internationellt spridda sk "regisserade naturdokumentärfilmer" redan på 50-talet – *Bäverdalen* (1950) och *Den levande öknen* (1953) – bör väl räknas in bland detta.

tenskap fördes natur in i hemmen och uppmaningen att ”Rädda naturen” från vidare förfall nådde en bred och stor publik samtidigt. 1961 grundades Världsnaturfonden (WWF, World Wildlife Fund) för att ge det nya budskapet en mer professionell utformning genom insamlingar och marknadsföring. Greenpeace grundades 1971 i Canada och hade då kärnkraften som fokus för sitt miljöintresse. ”Miljödebatten utvecklades till en miljö rörelse”, skriver Jamison (1993:60). På det officiella internationella organisationsplanet i den nya miljöfrågan noterar jag att den FN:s första internationella miljökonferens skedde 1972 i Stockholm, *En enad värld* (the United Nations Conference on the Human Environment, UNCHE – the Stockholm Conference). Som ett av resultaten av Stockholmskonferensen skapades FN:s miljöprogram UNEP, United Nations Environment Programme. UNEP har blivit en institutionell samlingspunkt för internationella miljöaktiviteter med säte i Nairobi, men har haft föga påverkan på själva FN-systemet, konstaterar Jamison.

Många nya inflytelserika miljöböcker skrev i början av 1970-talet: Romklubben *The Limits to Growth*, 1972 med bl a Meadows, normannen Jörgen Randers och ett 30-tal relativt unga, internationellt rekryterade forskare knutna till MIT (de jobbade med rapporten 1968-72 och projektet kallades ”The Project on the Predicament of Mankind” och initiativtagare till projektet var en av Romklubben förgrundsfigurer, ekonomen och industriledaren Dr Aurelio Peccei),²⁰ Barry Commoners *The Closing Circle* (Cirkeln sluter sig), Ivan Illichs *Tools for Conviviality*, Schumachers *Small is Beautiful* och René Dubos/Barbara Wards *Only One Earth*. Men, konstaterar Jamison om de miljöorganisatoriska ansträngningarna på 1970-talet: ”Lite cyniskt kan man påstå att resultatet av miljöväckelsen var tillkomsten av en miljösektor inom den statliga byråkratin och den akademiska världen” (1993, s. 60).

Miljöförstöringen fortsatte världen över under 70-talet, alla de exponentiella kurvorna pekade fortfarande fel vad gäller: kemikaliegifter i naturen, biologiska mångfalden fortsatte att minska, skövlingen av tropiska skogar, ökenspridning och erosion osv. Kärnkrafts- och kärnvapenfrågorna hade en delvis egen diskurs inom miljöfrågan.²¹ Mot bakgrund av detta blev nästa fas i FN:s miljöorganisatoriska påverkansprocesser tillsättandet av en oberoende kommission för miljö och utveckling (the World Commission on Environment and Development), som FN:s generalförsamling beslutade om hösten 1983 (efter ett norskt initiativ). Till ordförande utsågs den norska statsministern Gro Harlem Brundtland. Deras uppgift var att formulera ”A Global Agenda for Change”, dvs att söka nya vägar att bryta de nuvarande mönstren och negativa trenderna beträffande miljö-, natur-, resurs- och utvecklingsproblemen i världen. Genom att tillsätta kommissionen vill FN försöka få till stånd en revitalisering av det internationella samarbetet och förnyade åtaganden från världssamfundet – regeringar, internationella organisationer, industri, ideella organisationer och enskilda. Kort sagt: alla. Kommissionen arbetade under knappt fyra år och landade mars 1987 i den välbekanta ”Brundtland-rapporten”, dvs *Our Common Future* (Vår gemensam-

20 En av slutsatserna var: ”if current patterns of population growth and resource consumption continue, the world economic system would collapse by the mid-21-st century.” (efter Wijkman (1998), s. 11.

21 För svenskt vidkommande hänvisas här till Per Lindquists avhandling (1997).

ma framtid, sv övers 1988). Kanske allra mest bekant har rapporten blivit för sin tydliga politiska lansering av uttrycket ”sustainable development” (hållbar utveckling eller långsiktigt uthållig/bärkraftig utveckling).²² Uttrycket tolkas så att ”samhället ska vara så uppbyggt att också framtida generationer har tillgång till naturresurser och ett betydande handlingsutrymme”. Det innebär att begreppet arbetar parallellt med två tidsdimensioner: nu och framtiden. Begreppet var också intressant i den meningen att det sökte kombinera och skapa en mental brygga mellan Nord (hållbar) och Syd (utveckling).

Detta delvis diffusa begrepp eller uttryck har med tiden kommit att spela en stor roll i och dominerat miljöfrågans utveckling, inte minst vad gäller utvecklingen av miljöundervisningen internationellt och nationellt under senare delen av 1990-talet. Utbildningens roll i miljöarbetet markeras av Brundtlandkommissionens rapport – se nästa kapitel, kapitel 4. Även om det fanns gott om kritiska röster gällande Brundtlandrapporten räknas den av många erfarna bedömare som ”ett av de mest betydelsefulla dokumenten under hela 1980-talet”.²³ I det här sammanhanget bör också Syds svar på Brundtlandkommissionen lyftas fram. Under ledning av Tanzanias fd president, Julius K Nyerere, tillsatte Syd-länderna 1987 en liknande egen Sydkommission, som 1990 kom med sin rapport: *The Challenge to the South. The Report to the South Commission*. Detta för att både utveckla och att markera Syds syn på vad som utgör ”development” i synnerhet i relation till de stora mäktiga aktörerna i den västra kulturkretsen eller Nord.

Hållbar utveckling kom sedan också att vara det bärande begreppet i och bakom nästa stora FN-arrangerade världsmiljökonferens, *UNCED*, United Nations Conference on Environment and Development, i Rio de Janeiro, Brasilien, 3-14 juni 1992.²⁴ Nyckelfaktorn bakom tillkomsten av Riokonferensen var annars själva Brundtlandrapporten 1987 till FN:s generalförsamling.²⁵ Den här konferensen, 20 år efter Stockholmskonferensen, var FN:s hittills största och samlade 181 stater och EG samt ca 120 stats- och regeringschefer. Miljödiplomatier har också under slutet av 80-talet vuxit fram som en ny grupp av internationella miljöaktörer.²⁶ Men, trots allt, det nya vid UNCED var för arrangörerna det nästan helt överraskande stora antalet deltagare i Riomötet från *NGOs, non-governmental organisations*. Deltagare som kommer med sina övertygelser, viljor och erfarenheter från livsvärlden och bär dessa med sig in i systemet. Hur långt kan dessa eldsjälar nå och med vilken effekt? Och vilka är de personliga kostnaderna för detta? Kommer systemet att kolonisera deras

22 Begreppet ”hållbar utveckling” dök dock upp första gången i dokumentet ”World Conservation Strategy – Living Resource Conservation for Sustainable Development”, bakom vilket tre FN-organ återfinns: UNEP, FAO och UNESCO samt vidare IUCN (se tidigare och nedan). Se Helmfrid (1992), s. 11 ff. Se även: *Omsorg om jorden*, 1993. Vidare Lafferty & Langhelle (red.), 1995; och se artikeln Lafferty & Langhelle (1995), s. 13-38; Jacob (1997); Basse (red – 1995); Westerlund (1997).

23 Se t ex Weizäcker (1994), s. 99-100.

24 Konflikten ang vad och vem-vilka som orsakade miljöförstöringen låg kvar som en konflikt mellan Nord och Syd även inför och i Rio de Janeiro 1992. Och finns självklart kvar fortfarande 1999.

25 Weizäcker (1994), s. 100.

26 Se t ex Sjöstedt (1993). I den finns mycket av spelet bakom FN-kulisserna inför UNCED redovisat och analyserat.

livsvärld när tiden går? På de här frågorna finns det inga självklara svar – vare sig på det ena eller andra hållet, dvs i livsvärld respektive system. Jag följer den här problematiken genom min undersökning och återkommer till den med jämna mellanrum framför allt med utgångspunkt från skolans värld.

2.4. Vid tiden för Riokonferensen 1992

Riokonferensen 1992 blev i några bestämda avseenden en vändpunkt, av några beskrivet som ”ett nytt, stort genombrott” (se t ex Sörlin 1998, s. 149). Av andra beskrivet som något som inte på långa vägar räcker till för att påverka de gigantiska system och livsmönster som bygger på naturexploatering som råder i Nord.²⁷ UNCED kommer också att följas upp vid ett antal olika FN-möten. I Rio de Janeiro antogs ett antal viktiga dokument bl a *Riodeklarationen*, som lägger fast grundläggande principer (27 principer) för människor och nationers rättigheter och skyldigheter då det gäller att säkra den gemensamma framtiden.

Princip 1

I strävan mot en hållbar utveckling står människan i centrum. Hon har rätt till ett hälsosamt liv och rikt liv i samklang med naturen.

Princip 3

Rätten till utveckling måste fullgöras på ett sådant sätt att den rättvist tillgodoser nuvarande och kommande generationers behov av utveckling och miljö.

I sammanhanget är det väsentligt att notera att Riodeklarationens principer från grunden är formulerade som just ”rättigheter”. Rättighetskonstruktioner vet vi av annan forskning berör den enskilde mer positivt med avseende på genomslag för handlingar än skyldighetsregler och skyldighetsformuleringar. Detta kan vara väsentligt att möta det under 1970- och 80-talet ackumulerade ”handlingsunderskottet” på miljön område. Ett annat dokument som antog vid Riokonferensen var *skogsprinciperna*, som anger hur skogarna skall utnyttjas utan att miljön skadas. Två nya konventioner lades också fram för underskrift: konventionen om *biologisk mångfald* samt konventionen om *klimatförändringar*. Vidare resulterade Rio-mötet i ett antagande av dokumentet *Agenda 21*, en handlingsplan för det 21:a århundradet för att komma till rätta med de största miljö- och utvecklingsproblemen.

Sverige har liksom ett flertal länder skrivit under Rio-konferensens slutdokument och arbetet på att genomföra de olika delarna inleddes redan hösten 1992 av Miljövårdsberedningen och resulterade bl a i ”Vår uppgift efter Rio – svensk handlingsplan inför 2000-talet”²⁸ samt en översättning av Riokonferensens slutdokument

27 Mer precist avser von Weizäcker innehållet i förslagen i Agenda 21 såsom ett realistiskt handlingsprogram för det 21:a århundradet – se Weizäcker (1994), s. 99ff.

28 SOU 1992:104.

”FN:s konferens om miljö och utveckling – UNCED”.²⁹ (se vidare nästa avsnitt). Av särskild betydelse för min undersökning nämner jag här några kapitel i Agenda 21: kapitel 25 som tar upp barn- och ungdomarnas roll i arbetet för en hållbar utveckling; kapitel 28 framhåller att de lokala myndigheternas deltagande och samarbete är avgörande för att förverkliga miljömålen i Agenda 21. De lokala myndigheterna (kommunerna) bör senaste 1996 ha inlett ett samrådsförfarande med lokalbefolkningen om en ”lokal Agenda 21” för området i fråga (betydelsefullt i framför allt Sverige – se kommande avsnitt därom). Kapitel 35 behandlar forskningens roll för en hållbar utveckling och kapitel 36 behandlar utbildning och höjande av det allmänna medvetandet som hjälpmedel för att nå en hållbar utveckling – efter sökningar i dokumentet har jag funnit att begreppet-ordet *utbildning* förekommer 486 gånger på Agenda 21-dokumentets drygt 500 sidor (jmf ”sociala påverkansformer” i kapitel 2).

Parallellt med och i nära anslutning till UNCED-konferensen i Rio (som ibland kallas ”Earth Summit”) ägde också en annan global miljökonferens rum i Rio kallad *Global Forum*. Aktörer vid denna var olika medlemmar och gräsrotsaktivister från ett stort antal folkrörelser eller frivilligorganisationer, NGOs. Deltagarna kom från 171 länder/stater och representerade över 9 000 organisationer, 29 000 deltagare (omkring 9 000 av dessa var ackrediterade/registrerade som journalister) och Global Forum i Rio besöktes av ca 450 000 besökare.³⁰ Siffran förefaller mig hög (men som kan förstås om kontexten är en rapport till finansärer efter Riomötet eller om det är en dagsrelaterad siffra så att samma deltagare kan bli en ny besökare varje dag). Även vid Global Forum antogs ett antal avtalsdokument eller traktater, som avsågs att vara komplement till olika regeringars agerande på miljöområdet, bl a ”The Earth Charter”, en NGO-version av Rio-deklarationen. Ett annat traktatdokument var ”The Environmental Education for Sustainable Societies and A Global Responsibility”³¹. Det här dokumentet är okänt i Sverige och jag har aldrig sett det i referenser där det i så fall borde ha blivit nämnt.³² Traktaten innehåller sju sidor brödtext – i huvudsak en konkret aktionsplan som innefattar de viktigaste principerna för miljöundervisning samt nödvändiga resurser för att förverkliga denna (se kapitel 4. nedan).

Knappt två år efter UNCED i Rio, i maj 1994, publicerades en artikel i *Our Planet*,³³ som ges ut av FN-organet UNEP (United Nation Environmental Programme). I artikeln publiceras en intervju med Maurice Strong, UNCEDs generalsekreterare, canadensisk entreprenör och diplomat och en av nyckelpersonerna inför UNCED och, som tidigare nämndes, ordförande för the Earth Council i Costa Rica.³⁴ När

29 Regeringens skrivelse 1992/93:13

30 ”The Outcome of Rio” in Independent Sectors NETWORK ’92, no 18/1992 (The Centre For Our Common Future; ”The Earth Summit’s Agenda for chance”, The Centre for Our Common Future, Geneva, 1993;

31 Tratado sobre educacion ambiental para sociedades sustentables y responsibilidad global, ngeton i Internet, Montevideo 27 jan 1993 (hösten 1994 i Internet via Turbo Gopher).

32 ”The Outcome of Rio” in Independent Sectors NETWORK ’92, no 18/1992; ”Rapport från UNCED” av Maud Frölich, Svenska FN-förbundet – förutom de ovan nämnda svenska officiella redovisningarna från Rio-konferensen (där NGOs Global Forum fö nästan aldrig nämns);

33 *Our Planet*, nr 2/1994, vol. 6, by Joe Kirwin, UNEP Feature 1994/4 (via Internet/UNEP-UN);

34 Maurice Strong var fö också generalsekreterare för Stockholmskonferensen, UNCHE, redan 1972.

Riokonferensen avslutades 13 juni 1992, markerade Maurice Strong i en avslutande intervju att de stora svårigheterna nu låg framför deltagarna:

Will this summit merely be a high point in our expressions of good intentions and enthusiasm and excitement, or will it be the start of a process of a fundamental change which we absolutely need? Let's be realistic the road from Rio is going to be more difficult than the road to Rio.

Vägen från Rio kommer att bli svårare än vägen till Rio, dvs nu väntar allt det svåra som handlar om konkret genomförande och konkreta åtgärder. Vid intervjun i Nairobi två år senare, 1994, med Strong, gav han sin syn på de hittills gjorda erfarenheterna:

The momentum of Rio has been lost at the government level and the fundamental changes needed to head off impending disaster are no closer to reality than they were two years ago in fact things have gone backwards if anything. In the South there has been some increase in living standards in some places such as Asia and parts of South America but it is with the same old unsustainable ways.³⁵

Strong och andra påstår att det har skett små framsteg på politik- och policyområdena. Men det är nu också tydligt att Riomötet markerade en vändpunkt, när det kommer till att koppla samman miljö och utveckling likaväl som att engagera NGOs i arbetet. De flesta internationella experter, som har följt UNCED-processen och framstegen efter Rio, instämmer i att det finns en framgång som har emanerat från Rio: det är NGOs (icke-statliga-organisationernas) delaktighet i processen.

I can remember back at the first Prepcom when there was tremendous argument about NGO participation, says Nay Htun, former Deputy Executive Director of UNEP and a former member of the UNCED Secretariat. Now it is taken for granted and most Governments realize how much NGOs can contribute to the issues.

I stort samma konstaterande gör Bo Kjellén, Sveriges miljöambassadör och internationell förhandlare vid Miljödepartementet och en de svenska huvudaktörerna vid och framför allt bakom UNCED-konferensen i Rio, i november 1994 under rubriken "Vad betyder Rio?"³⁶

Många tycker kanske att mera kunde ha hänt sedan 1992, och nog är det klart att mediaintresset har förskjutits till andra frågor. Men med risk för att bli an-

35 Our Planet, nr 2/1994, vol. 6 (via Internet/UNEP-UN), p 1-5;

36 *Människan i centrum*, Sthlm 1995. I oktober 1998 slutade Bo Kjellén formellt sitt jobb men arbetar vidare med en del specialuppdrag för UD/MD bl a i klimatförhandlingarna. Kjellén har varit med i det miljödiplomatiska arbetet sedan Stockholmskonferensen 1972.

klagad för att vara part i målet vill jag nog ändå hävda att processen har visat att *Rio var en vändpunkt*. Huvuddokumentet Agenda 21 har fått en genomslagskraft som inget annat internationellt aktionsprogram... Rio betydde ett genombrott för frivilligorganisationernas medverkan i FN-arbete. Nu är NGO's med i alla sammanhang, och det civila samhällets roll i processen är både erkänd och uppskattad. Det är också ett uttryck för insikten om att de enskilda människornas engagemang och deltagande är nödvändigt om de globala hoten ska kunna avvärjas. Det handlar alltså inte bara om att tänka globalt och handla lokalt. Medvetenheten om globala hot kan bara omvandlas till praktisk handling om de enskilda människorna har förutsättningar att själva handla.

Det allra sista som Bo Kjellén nämner är särskilt intressant i min undersökning. Under början av miljöfrågans framväxt och etablering, dvs fr o m Carson 1962 och framåt ca två decennier, så har "miljö" ett *negativt värde* för de allra flesta människor. Miljöfrågan var distanserande eländesinriktad. Människor kunde inte se vad de själv hade för roll i miljöproblematiken och ännu mindre vad de kunde göra själv för att påverka miljön till det bättre. Under 80-talet vänder så trenden successivt vad gäller synen på och uppfattningen av "miljö". I och med Riokonferensen UNCED så kan denna i efterhand ses som ett kriterium på att den stora vändningen har ägt rum och tippat över till ett *positivt värde* för människan, miljö är något som människan kan påverka med sitt eget handlande. Miljöfrågan är något som människan kan vara delaktig i och som kan påverkas av mänskligt handlande. Det började ofta i Sverige med den ibland föraktade "komposteringsrörelsen" med hushållens sopor och avfall. Det intressanta är vad detta kan stimulera till för fortsatta reflexioner över egna konsumtionsvanor och sedan med stöd till successivt större analysenheter i samhällets totala ämnesomsättning med sina makrokedjor av produktion, konsumtion och distribution. Vilka och vems samhällliga och mänskliga behov är det som vi vill tillgodose – egentligen?

2.5. Efter Rio

Den kontinuerliga uppföljningen på det internationella planet av Rio-mötet och Agenda 21 sker i ett vid Rio 1992 nybildat FN-anknutet organ benämnt *CSD*, UN's Commission on Sustainable Development. Dessutom har det bildats minst 50 nationella CSDs (Councils on Sustainable Development) i olika länder och med varierande grad av representation från regeringar och det civila samhället. I november 1993 inrättades, på internationellt NGO-initiativ, formellt *The Earth Council* (EC) med säte i Costa Ricas huvudstad San José och består av en styrelse på 21 personer med internationell spridning och förankring. Ordförande är Maurice Strong, Earth Summits och UNCEDs generalsekreterare och rorsman, dvs en av de mest drivande

krafterna bakom och i UNCED-mötet i Rio de Janeiro 1992. Syftet med Earth Council i Costa Rica är att erbjuda en oberoende röst för att kontrollera/övervaka framstegen mot de mål som sattes upp i Rio i Agenda 21.³⁷ En av de första konkreta handlingarna var att EC skickade ut Agenda 21 som dokument till ca 3 000 organisationer efter det att man vid breda rundfrågningar insett att många NGOs runt om i världen – liksom många regeringar – saknade all möjlig information om Agenda 21 och om uppföljningar av denna.

Jamison skriver om NGOs i *artikeln Miljörörelsens upplösning och skapandet av den globala miljödebatten*.³⁸ Jamison noterar bl a att miljörörelserna på 1970-talet satte sig emot experteliternas styrande roll och föredrog gräsrotsinitiativ. Vidare utmanade miljörörelsen vetenskapernas disciplinära uppdelning och atomisering av miljöfrågan efter sina smala vetenskapliga specialiteter. Slutligen, menar Jamison, har miljörörelsen bidragit till att föra fram en ny världsbild. Sedan början av 1970-talet har miljöaktivister hävdade att naturen är en helhet (se även mitt kommande sista avsnitt i detta kapitel, 3.9.) och att processer som äger rum i en del av världen kan påverka miljön flera tusen mil bort. Boken, *Only One Earth*, som skrevs inför Stockholmskonferensen 1972, av René Dubos och Barbara Ward, presenterar denna världsbild mycket väl, hävdar Jamison.³⁹ På 1990-talet har miljörörelsen av skilda organisatoriska processer och orsaker omvandlats till en forskningspolitisk aktör. Jamison avslutar sin artikel i antologin med att konstatera att det är avgörande med nya allianser mellan miljöaktivister och kritiska samhällsvetare. På sätt och vis, menar Jamison, är det nödvändigt att återuppfinna den typen av ”partisaninriktad” intellektuell aktivitet som Rachel Carson, Barry Commoner och andra miljöengagerade aktivister representerade på 1960-talet.⁴⁰ Tillsammans med mer teoretiskt lagda skribenter som Herbert Marcuse och Leis Mumford kan man hävda att Carson och Commoner utövade ett slags intellektuellt partisanskap, när de utnyttjade sin vetenskapliga kapacitet och sin skrivförmåga för att identifiera ett nytt samhällsproblem och nya typer av frågeställningar.

Something similar is needed today; but now it is imperative to reconceptualise the environmental problematique in terms of the emerging configurations of economics and political power. The global environmental agenda, as Vandana Shiva and others have been arguing for several years, cannot be separated from the conflict between the Northern industrial nations and the Southern so-called developing countries. Social conflict, at the global, national and local levels, must be brought into the environmental discourse; and, in that mission, partisan social scientists have a key role to play.⁴¹

37 SEI, April 1994, s. 5.

38 Jamison (1993), s. 55-76. Denna artikel återfinns också med titeln *The Shaping of the Global Environmental Agenda: The Role of Non-Governmental Organisations* i antologin Lash, Szerszynski & Wynne (eds) (1996), s. 224-45. Slutet är nyskrivet och detta är av intresse för mig i just det här sammanhanget och därför uppträder texterna plötsligt på engelska.

39 Jamison (1993), s. 72.

40 Ang ”partisanens expertstrategi” och andra expertstrategier i miljöfrågan – se Sundqvist (1991), s. 215 ff.

41 Jamison (1996), s. 243.

Uppföljningen av olika delar av UNCED-mötet i Rio kom också att följas upp i olika FN-organ (som UNESCO t ex som följer upp miljöutbildningen – se kap 4) samt vid ett antal FN-möten samt berördes till en del vid världskonferenser i FN-regi bl a UN International Conference on Population and Development i Kairo hösten 1994, World Summit for Social Development i Köpenhamn mars 1995. Framförallt kom den första uppföljningen av "local Agenda 21" att ske vid FN:s konferens HABITAT II i Istanbul 1996 (FN-konferens om boende och bebyggelsefrågor). Dessutom arrangerades en extra generalförsamling i FN juni 1997 som gjorde en generell granskning och uppföljning av Rio-besluten och läget fem år senare. Namnet var UNGASS, UN General Assembly 19th Special Session on the implementation of Agenda 21. Vid UNGASS⁴² i New York, juni 1997, finns ett antal intressanta erfarenheter av den hittillsvarande processen nedtecknade och formulerade. Nationalkommittén för Agenda 21 har i en skrift, *Slutdokument från UNGASS 19*, sammanfattat vad som skedde. Jag vill i det här sammanhanget lyfta fram ett kort textavsnitt, nämligen följande passus om (miljö)utbildning:

Åtgärder krävs också för att förbättra tillgången till vetenskaplig information om miljö och hållbar utveckling. Åtgärder för förbättrad utbildning och medvetenhet kring hållbar utveckling bör inriktas på livslångt lärande, tvärvetenskap, jämställdhet, mångkulturell utbildning och möjligheter till inflytande och makt att påverka.⁴³

Det innebär att den syn på utbildningens roll, som internationellt sett ofta kommit till uttryck i miljöfrågan, fortfarande står sig som angelägen. Jag noterar också att den syn som nu dominerar "miljöutbildningen" är ett synsätt som har närmat sig definitionen "lärande för hållbar utveckling" (education for sustainability, EFS – se vidare i kapitel 4). Man slår också fast i det program för det fortsatta genomförandet av Agenda 21 att begreppet 'hållbar utveckling' ska innehålla tre dimensioner: den ekologiska, den sociala och den ekonomiska dimensionen.

Vid UNGASS 19 i New York 1997 nåddes inga nya uppseendeväckande genombrott under de fem dagar som stod till konferensens förfogande, men förväntningarna var som ofta höga. Denna gång handlade mötet med statsmännen att om möjligt nå enighet om konkreta åtgärder. Faktor 4 och faktor 10 etablerades för första gången i FN-sammanhang. Det var en internationellt och symboliskt sett en bekräftelse på att Rio-processen rullade vidare och således för många deltagare ett meningsproducerande sammanhang. Intressant att notera är att det i Rio inledda medverkan av NGOs nu fortsatte och denna gång tilläts representanter från enskilda organisationer att delta i UNGASS i samma möteslokal och samtidigt. Det fanns över 1000 deltagare NGO-representanter vid UNGASS som med sitt engagemang förde

42 United Nations General Assembly Special Session ('Earth Summit +5' eller Rio +5).

43 *Program för det fortsatta genomförandet av Agenda 21*. Antaget vid generalförsamlingens extra möte 23-27 juni 1997. Med svenska kommentarer, Nationalkommittén för Agenda 21, Rapport 1997:1, s. 14-15, (C. Genomförande inom områden som kräver skyndsamt agerande – Vetenskap, utbildning och medvetenhet).

in livsvärldsperspektivet i systemet – om än i ytterst begränsad skala och även om det kom till mycket begränsat uttryck. I den svenska rapportens från UNGASS slutsatser återfinns följande slutsats: ”Det lokala Agenda 21-arbetet gavs ett starkt erkännande och ett kraftfullt stöd, såväl under mötet som i själva slutdokumentet. Det lokala arbetet utgör själva ryggraden i strävan att uppnå hållbar utveckling och måste fortsätta.” Jag återkommer också till denna konferens i samband med nästa avsnitt i kapitlet om Sverige.

Det finns ett stort antal *miljökonventioner*, dvs avtal mellan två eller flera stater för att utveckla miljösamarbetet och den internationella miljörätten.⁴⁴ Dessa började på allvar att aktualiseras i slutet på förra seklet. Miljökonventioner kan ha global (t ex Wienkonventionen, 1985, med Montrealprotokollet; Baselkonventionen, 1989; eller Biodiversitetskonventionen, 1992) eller regional räckvidd (t ex Oslokonventionen, 1972, eller Östersjökonventionen, 1992). Sverige har t ex anslutit sig till ett 60-tal miljökonventioner. Under 90-talets senaste år har vid ett flertal tillfällen media dominerats av det fortsatta arbetet med *konventionen för klimatförändringar*, som var med redan i Rio för undertecknande. En av de springande punkterna är nationernas pågående förhandlingar om framtida utsläppsmängder av koldioxid som påverkar den s k växthuseffekten. Om koldioxidens roll i sammanhanget har man nu har en relativt omfattande konsensus i det internationella vetenskapsamfundet. Det finns ett otal internationella lobbygrupper runt om i världen och på skilda nivåer som aktivt motarbetar att det råder en gemensam syn bland forskarvärlden i den här frågan. Bert Bolin har under flera år varit ordförande i *UN-IPCC*, UN Intergovernmental Panel on Climate Change, där många av vetenskapssamfundets klimatforskare under de gångna åren fört samtalen om växthuseffektens existens och betydelse. Ministermötet i Kyoto, 1997, om klimatfrågan med de flesta av världens miljöministrar närvarande, har av många betraktats som ett mindre genombrott (ett avtal slöts om reducerande utsläppskvoter för länderna), av andra bedömare har det setts som ett kapitalt misslyckande. Vid det uppföljande klimatmötet hösten 1998 i Buenos Aires skrev Naturskyddsföreningens ordförande följande i en artikel i GP 23 nov 1998:

Ändå lyckades inte regeringarna från världens olika hörn inte ta sitt ansvar under klimatförhandlingarna i Buenos Aires. Den lilla framgång som beslutet under klimatmötet i Kyoto innebar håller på att rinna ut i sanden! USA satsade sin kraft på att tillåta ”flexibla mekanismer” utan förbehåll, vilket blockerade förhandlingarna. USA’s inställning till bl a utsläppsrättigheter kunde vi läsa med all önskvärd tydlighet i GP den 5 november. Att ett rikt land som USA med mycket höga utsläpp per person inte tycks ha råd eller lust att göra något åt utsläppen i USA visar på ett tydligt sätt klimatförhandlingarnas huvudproblem. Nu har de internationella klimatförhandlingarna gått i baklås, men den nationella klimatarbetet måste fortgå med ökad styrka. Ca 80% av all koldioxidutsläpp kommer från ca 20% av världens befolkning – den rikaste. Ändå ville inte USA m fl ta sig an de egna nationella problemen utan vill istället minska ut-

44 Se t ex Ebbesson (1995).

släppen i den mer fattiga delen av världen, för att tillgodoräkna sig minskningarna där som om det vore deras egna. Att företeelsen ofta kallas ”kryphål” och ”mekanismer för att köpa sig fri” är inte konstigt.

Faktor 4 och faktor 10 är andra nya begrepp som introducerats de senaste två-tre åren i den internationella miljödebatten (se bl a tidigare under UNGASS 19 då dessa begrepp etablerades på s k hög FN-nivå i generalförsamlingens session).

I och efter UNCED inleddes många aktiviteter inom det s k Business Council för att påskynda företagets miljöåtgärder och inriktning mot hållbar utveckling. Temat återfinns med många konkreta exempel hos bl a Backman–Lidgren och Baumann i *Livsstil och miljö* (1994).⁴⁵ Det finns få inslag i den traditionella regelstyrningsstrategien som syftar till att stimulera och aktivera ett industriellt egenansvar med inriktning mot att minimera produkternas miljöskadlighet redan från början av processen, skriver Lidgren-Backman. Regelstyrningen måste i stället kompletteras med åtgärder som verkar till förmån för ett allmänt miljömedvetande, inbegripet ett individuellt och industriellt egenansvar för att förebygga miljöproblem. Den globala trenden är också att mer eller mindre programbundna och målinriktade initiativ tas i denna riktning. Begrepp som Cleaner Technologies (EG-kommissionen, OECD), Low-And-Non-Waste Technologies (UN ECE), Cleaner Production (UNEP/IEO), Technologies Propres (franska miljöministeriet), Emmissionsarme Industrien (Umweltsbundesamt), Pollution Prevention (US EPA), Renere Teknologier (danska Miljöstyrelsen) etc har kommit att känneteckna dessa initiativ. Relevans i detta sammanhang har även regeringens proposition (1989/90:90) om forskning. Här betonas starkt behovet av en forskning och utveckling som syftar till att förebygga miljöproblemen. Även i Sverige har skett en snabb utveckling av miljömedvetenheten och miljörelaterade handlingar inom företagen. I Miljöbarometern konstaterar man i sammanfattningen av den studie som gjordes försommaren 1993, ca ett år efter Rio-konferensen, bland 10 börsnoterade företag i Sverige:

att det finns en mycket bred acceptans och insikt om miljöproblemen hos företagsledarna. Undersökningen visar att en klar majoritet av företagsledarna anser att miljöfrågor kommer att vara av strategisk betydelse för företag i framtiden. Kraven på miljöhänsyn kommer i första hand fortfarande främst ifrån myndigheter, men både företagets egen personal och dess kunder är viktiga påtryckargrupper enligt undersökningen.⁴⁶

Undersökningen konstaterar slutligen också att ”(d)äremot utgör det engagemang som finns i dag en förändringskraft i sig.” Vidare framhålls i undersökningen att vi har vi en ”enorm utveckling att vänta i svenskt näringsliv.” Lidgren-Backman avslutar sin artikel med att konstatera att det är deras ”uppfattning att industrin seglat upp som den kanske viktigaste aktören på den miljöpolitiska spelplanen. Hur vår miljö utvecklas på 1990-talet är därför mycket beroende på att industrin framgent tar på

45 Lidgren & Backman (1994) samt Baumann (1994).

46 Terrvik & Wolff (1993).

sig ett samhällsansvar och dessutom lyckas med den industriella utmaning detta innebär.⁴⁷ Företagens deltagande i miljö- och Agenda 21-arbetet efter Rio är således intressant. *Självreglerande system* som exempelvis miljöledningssystem och certifiering av företag och miljömärkning av produkter är nyheter som fått fart efter tiden för Riokonferensen. Detta är ett påverkansfält med marknaden och ekonomiska påverkansformer som det hänt mycket inom de senaste 5-10 åren och som är betydelsefullt.⁴⁸

Kina har, juli 1997, framhåvt miljöundervisningen och ska utveckla en miljöundervisningsmodell i nära anslutning till läroplanerna för grundskolorna över hela landet. I Kina finns det nu mer än 640 000 grundskolor. Detta var en överenskommelse som undertecknades 14 juli, 1997, i Beijing mellan the State Education Commission of China (SEC), World Wide Fund for Nature (WWF) och British Petroleum (BP).⁴⁹ Kina har startat ett omfattande Agenda 21-arbete under 1997-89. När USAs president Bill Clinton besökte Kina i juni-juli 1998 höll han också ett tal om miljöproblemen i Guilin.⁵⁰ Detta blir ett indirekt sätt att få kunskaper om miljöarbetet i Kina, sett med besökarens ögon inför mottagarna på hemmaplan. Bland annat konstaterade han att miljöproblemen är globala och att samarbete är nödvändigt:

We also know that more and more environmental problems in the United States, in China, and elsewhere are not just national problems, they are global problems. We must work together to protect the environment and there is a great deal that we can do together... China is already taking impressive steps to protect its future. Leaded gasoline is being banned. Inefficient stoves have been upgraded. People can find out about air quality from newspapers. Communities and provinces and the national government are doing more to clean up rivers. Chinese scientists are fighting deforestation and soil erosion. And citizens are doing more to *promote public education about the environment*, among families and especially among children.

I andra sammanhang har det varit vicepresidenten i USA, Al Gore, som haft en ”miljöprofil”. Han har fortfarande denna med sig i sin nystartade presidentvalskampanj. Al Gore har bl a tagit initiativ till ett internationellt miljönätverk för ungdomar och skolor, Globe, som en del svenska skolor deltar i – se vidare kapitel 4 och 6.

Miljöfrågorna i dag i Europa är en av huvudfrågorna på agendan och av särskild betydelse i de 1997-98 pågående policy- och påverkansprocesserna. Dessutom betraktas allmänt miljöpolitik som en av EU:s mer framgångsrika politikområden.

47 Lidgren-Backman (1994), s. 112.

48 Se vidare i Gillberg (1999). Vidare Lidgren & Backman (1994); vidare Wolff (1997). Se även *Industrin och Agenda 21. Goda exempel*, utgiven efter Riokonferensen och i samband med den svenska uppsamlingen av erfarenheterna i Nationalkommittén för Agenda 21, våren 1997, av Industrieförbundet. Andra tidstypiska exempel kan vara att miljöcheferna i de större företagen i Sverige har bildat en organisation; miljöredovisningar i samband med företagets årsredovisningar har blivit aningen vanligare, även i Sverige, revisionsföretagen gör nu även professionella miljörevisioner etc.

49 China Daily, July 15, 1997, s. 2.

50 <http://www.whitehouse.gov/WH/New/China/19980702-27398.html> (min kursivering).

Omkring 200 direktiv och regleringar har trätt i kraft. Fem Miljöhandlingsprogram (EAPs) har behandlats (Det femte EAP har titeln "Towards Sustainability" och fäster stor vikt vid policyintegrering, användningen av en bredare uppsättning av instrument och olika aktörers medverkan och delaktighet.). Fastän Miljöskydd inte inkluderades som ett föremål i Romfördraget, har det varit ett politikområde i över 20 år. Politikområdet gavs en legal-rättslig grund i *the Single European Act* (SEA).⁵¹ Miljöpolitiken blev också understruken i Amsterdampfördraget på bl a följande sätt (min kursivering):

Environment policy is one of the greatest social challenges facing the public authorities and all sectors of the economy today. It is also a subject of which the public is acutely aware, since it directly affects its welfare and health. From the 1970s on the concern to conserve the environment started to give birth to a series of Community initiatives. However, the European Union internal market was criticised for putting the economic aspects and trade before protection of the environment, which was perceived as a potential barrier to trade rather than as an end in itself. In response to these criticisms the Treaty on European Union *upgraded the environment to a Community policy* and no longer simply action by the Community... The Treaty on European Union stipulated that "environmental protection requirements must be integrated into the definition and implementation of other Community policies." This is a sine qua non for sustainable growth respecting the environment. The Treaty of Amsterdam seeks to provide stronger guarantees than given by the Single Act and the Treaty on European Union *by inserting the concept of sustainable development plus a new article in the Treaty* establishing the European Community.

Introduction of the principle of sustainable development: Once the Treaty of Amsterdam enters into force, this principle will be enshrined in the preamble and in the objectives of the Treaty on European Union. It will also feature in Article 2 of the Treaty establishing the European Community, which lays down the tasks of the Community."

Slutsatsen är att begreppet och principen 'sustainable development' nu formellt är innanför ramarna för den rättsligt hårda policykärnan i EUs politik. En tydlig bild av tillståndet för miljön i Europa och huvudområdena som kräver handling på nationell och internationell nivå presenterades i rapporten Europas miljö: "The Second Assessment" (Den andra utvärderingen).⁵² Utformad för att utgöra ett huvudbidrag vid den europeiska miljökonferensen i juni Aarhus (Danmark), som var det fjärde mötet med alla miljöministrarna i de europeiska länderna, ska denna sedan byggas på och uppdatera Europas miljö: The Dobris Assessment, den första alleuropeiska miljörapporten som publicerades 1995 av the European Environment Agency (EEA). Den omfattande rapporten täckte 46 länder och som huvudsakligen är baserad på data

51 Collier (1997).

52 Source: <http://www.eea.dk/Document/3-yearly/Dobris2/summary/indexfr.htm>

fram till omkring 1992, erbjöd en utvärdering av tillståndet i miljön tvärsöver Europa vid den här tiden. The Dobris assessment presenterades till den tredje konferensen med alla miljöministrarna i de europeiska länderna, som möttes i Sofia i oktober 1995. Dessa konferenser syftar till att ”fastställa principer och policy för att förbättra miljön, att röra sig vidare mot en konvergens av miljöpolitiken i de paneuropeiska regionen samt att erhålla mer hållbara mönster för utvecklingen i Europa.” Vid Sofiamötet 1995 välkomnades rapporten som ”ett viktigt och grundläggande dokument mot vilket framtida framsteg för Miljöprogrammet för Europa (EPE) skulle kunna utvärderas. Man uppdrog åt EEA att göra en andra utvärdering som låg i tiden för nästa planerade möte om den europeiska miljön i Danmark 1998: *The Second Assessment* är EEAs svar på uppdraget. Rapporten koncentreras på de 12 nyckelmiljöområdena som man fokuserade på i den tidigare rapporten och visar hur situationen har utvecklats sedan starten med processen ”Europas miljö” under 1991 (i praktiken nämns ofta 1990 som referensåret).

Key Environmental Problems: climate change, stratospheric ozone depletion, acidification, tropospheric ozone, chemicals, waste, biodiversity, inland waters, marine and coastal environment, soil degradation, urban environment, technological and natural hazards.

Denna fokusering betyder att inte alla miljöproblem som dyker upp i Europa rapporteras häri. Förutom att rapporten erbjuder information om miljöns tillstånd och trenderna vad gäller 12 miljöproblem, identifierar rapporten de huvudsakliga socioekonomiska drivande krafterna som utövar tryck på den europeiska miljön. Genom att rapporten ger en klar bild av det förändrande miljötilståndet, så identifierar rapporten nyckelområden, där fortsatt handling och åtgärder behövs. Slutsatserna är att: vad gäller den nationella nivån har det skett några framsteg i att utveckla policy som integrerar miljökraven in i beslutsfattande (såsom miljöhandlingsplaner eller krav på strategiska miljöutvärderingar) men det är en lång väg att gå vad gäller att genomföra dessa på en övergripande europeisk skala.⁵³

Jag lämnar nu miljöfrågans internationella perspektiv, eftersom jag fört fram detta till nutid. Hur ser då den svenska miljöfrågan ut? Hur har den utvecklats och förändrats? Och vilken bäring mot och vilka relationer kan den svenska miljöfrågan ha till *skolan*?

2.6. Miljöfrågan börjar växa fram i Sverige

Det svenska ordet, uttrycket eller begreppet ’miljö’ är en intressant ände att börja nysta i. Rent etymologiskt betyder ’miljö’ egentligen ”mitt”, av latinets *medius locus*,

⁵³ Source: <http://www.eea.dk/Document/3-yearly/Dobris2/summary/indexfr.htm>

”i mitten befintligt ställe”. Det tillhör begreppshistoriens intressanta paradoxer att ordet har fått en modern betydelse som är den rakt omvända, skriver Sörlin. I vår tids vardagsspråk betyder miljö i själva verket ”omgivning”, alltså det som omger (omgiver) oss. I andra språk är det ännu tydligare: *environment*, engelskans och franskans ord; spanskans (*medio*) *ambiente*; tyskans *Umwelt*. Skälet till att de skandinaviska länderna avviker från de flesta romerska-latinska och germanska språk är inte utredd. Från att ha betydelsen av ”mitt” förändrades gradvis betydelsen av ”miljö” till att betyda ett vidsträckt rum. Under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet förekom ordet i sammansättningar som ”miljöpåverkan” och ”miljöskildring”, som alla hämtades från en litterär begreppsvärld (bl a Viktor Rydberg, 1894). Miljön är i alla fallen en relativt begränsad region eller plats och inte som senare en abstrakt benämning på *omgivningen i sin helhet*. På 1950-talet var det fortfarande ordet ”natur” som användes när man talade om vård, skydd, hushållning och bevarande av sådant som vi i dag förknippar med ordet ”miljö”. Harry Martinson funderade så här över natursynens historia:

På tavlor av Hieronymus Bosch och Pieter Brueghel kan vi studera hur förtalad och baktalad naturen var under medeltiden. På en tavla av Brueghel, föreställande helvetet är en av de bevingade djävlarerna utrustad med makaonfjärlens vingar. Fullt konsekvent, ty så hade skolstikens lärde sagt. Naturen var ond. Endast Gud var god och kunde rädda människans själ ur naturens syndaskog av karikatyrer. Långt dessförinnan hade det funnits mystiker som lärt att till och med solen var ond och tillsammans med allt annat synligt skapad av de onda makterna. Själarnas och de gudomliga idéernas makt var däremot osynlig. Det osynliga var gott eller i allmänhet gott.

En sådan inställning till naturen måste ha varit ohygglig, och man kan bara hoppas att de flesta inte tog den på allvar. Hur skulle de annars ha kunnat leva?

Å andra sidan kan man fråga sig om det inte före vetenskapens genombrott fanns ett visst fog för tron att naturen var ond. Livet var för de flesta plågsamt och eländigt och med den tidens primitiva färdesätt var skogen verkligen skrämmande djupa och befolkade av stigmän och vilda djur.⁵⁴

Så långt om natursynen på medeltiden, båda Martinsons tolkningar förefaller rimliga. Ett stycke in på 1960-talet kom så genombrottet för ”miljö” som begrepp med den innebörd som sedan dess stått sig. Detta har visats i en studie av Sellerberg, där hon har använt material om ”miljö” från SAOBs (Svenska Akademiens Ordbok) redaktion i Lund. Begreppet ”miljö” slog igenom mycket plötsligt i Sverige under åren 1963-64. Förloppet var knutet till den dåtida debatten – även med stark internationell påverkan – om gifter, utsläpp och föroreningar.⁵⁵ Miljöfrågorna eller miljöproblemen – och i just den terminologin – blev betydelsefulla i samhällsdebatten under

⁵⁴ Martinson (1963), s. 216.

⁵⁵ Sellerberg (1994).

1960- och 70-talen,⁵⁶ men det är viktigt att framhålla att de på intet sätt var nya. Under andra beteckningar – främst ”naturskydd” och ”hushållning”, *conservation* på engelska – hade frågor om naturresurser samt föroreningar av vatten och luft diskuterats sedan mitten av 1800-talet. Under en 100-årsperiod, från mitten av 1800-talet till mitten av 1900-talet då miljöns roll som samhällsfråga växer fram och etableras successivt, saknades *en samlad tankeram*, som klargjorde eller kunde skapa förståelse för hur ”miljöns” olika delfrågor hängde samman.⁵⁷ Jag ska återkomma till denna begreppsanalys och begreppsförståelse av miljöfrågorna och den nödvändiga kunskaps- och förståelsebasen i en diskussion senare i kapitlet och i kapitel 11.8.

Det intressanta med miljöfrågan eller miljövärden är att denna som en påverkansprocess allra först tematiseras i juridiken, i lagstiftningen.⁵⁸ Det innebär att om vi studerar de miljöfrågor som varit aktuella i rättsliga sammanhang⁵⁹ kan vi också få en uppfattning om vilka normer, värden, motiv och drivkrafter, etik-moral etc som varit aktuella – och när de varit detta – för samhällets samlade förhållningssätt till och praktiska handlingar rörande naturen och miljön. Regler av det slag som i dag räknas in i miljöretten har emellertid funnits betydligt längre. Vissa regler fanns redan i det gamla bondesamhället och det gällde då främst det man i dag benämner hushållningsbestämmelser. De flesta av dagens miljöproblem och vidhängande behov av miljöskyddsregler kom med industrialismens genombrott och urbaniseringsprocessens inledning i mitten av 1800-talet. Det sannolikt äldsta rättsfallet är en dom av Svea hovrätt från 1853 om olägenheter i form av skakningar och snusdamm från Ljunglöfs snuskvarn i Stockholm.⁶⁰ ”Det var i den juridiska ideologins tankemönster som miljöproblemen tematiserades”, skriver Hydén. Lundgren hävdar att grunden till den svenska miljövärden lades redan vid sekelskiftet genom 1909 års naturskyddslagstiftning och att denna begynnande formulering av den svenska miljöfrågan – via

56 Tidiga ”väckarklockor” innan dess var i viss mån Fairfield Osbornes *Our plundred planet* (1948) men framför allt känd i vida kretsar världen över är Rachel Carsons *Tyst vår* (1962/1963) samt i Sverige framför allt Hans Palmstiernas *Plundring, svält och förgiftning* (1967), Björn Gillbergs *Hottade släktled* (1969), Georg Borgströms *Jorden – vårt öde* (1953) (som dock inte anknöt direkt till själva den ”moderna” miljödebatten med naturförödelse på grund av exploatering etc utan fast mer befolkningsexposition och svält, Barbro Soller *Nya Lort-Sverige* (1969), Hannes och Kerstin Alvéns *M-70* (1969) – se också vidare i Jamison (1993), sid 55ff samt Lundgren & Thelander (1989). I sammanhanget ska naturligtvis också nämnas Elin Wägners ”Väckarklocka” som kom ut redan 1941 och som 20 år innan Rachel Carson starkt varnade för bl a bekämpandet av skadedjur, besprutningar med kemiska lösningar och störningarna av jämvikten i naturen.

57 Inledningen av avsnittet 2.6. till denna fotnot bygger på framförallt följande: Lundgren (red) (1991), Sörlin & Öckerman (1998), s. 141-47, samt Jamison (a. a.) och Lundgren & Thelander (a. a.).

58 Se Hydén (1978), kap 8, s. 266 ff. Vidare Hydén (1994), s. 133 ff.

59 ”Miljörett är en sammanfattande benämning på de rättsregler vilkas syfte är att åstadkomma en avvägning mellan å ena sidan intresset av en god miljö, och å andra sidan andra allmänna och enskilda intressen” (ur NE, band 13, s. 324.). Miljöretten är en ung del av den svenska rätten, även om vissa delar leder sitt ursprung tillbaka till landskapslagarnas regler om grannlagsförhållanden. Den svenska miljöretten innehåller regler till skydd för *den inre* och *den yttre* miljön. Regler gällande *den inre miljön* (vanligtvis betraktad som ’arbetsmiljön’) återfinns i tex arbetsmiljölagen (1977) och i livsmedelslagen (1971). Regler gällande *den yttre miljön* återfinns i tex miljöskyddslagen (1969), naturresurslagen (1987), plan- och bygglagen (1987) samt lagen om kemiska produkter (1985).

60 Hydén (1978), kap 8; Hydén (1994).

vissa institutionella mellanled såsom exempelvis bildandet av Naturskyddsföreningen 1909 (1919: 3500 medlemmar) – fick sitt organisatoriska uttryck i bildandet av Naturvårdsverket 1967. Men naturskyddet är bara en av de traditioner som den svenska miljövärden vilar på. Lundgren menar att den svenska miljövärden har utvecklats efter två linjer: *naturskyddslinjen* (eller den gröna linjen eller ytlinjen; stödd av den fysiska planeringen) och *miljöskyddslinjen* (eller den blå linjen eller utsläppslinjen);⁶¹ stödd av hälsoskyddet och kemikaliekontrollen – möjligen med tillägg av strålskyddet).⁶²

Den gröna linjen, naturskyddet, har sina rötter i nationalromantiken på 1890-talet. Naturen skulle skyddas mot exploatering av jordbruket, industrin och vattenkraftsutbyggnaden. Naturskyddet betraktades som analogt med kulturhistoriskt skydd. Det var rimligt, ansåg riksdagen, att för människans skull (kommande släkten) skydda sällsynta djur, växter och vackra platser. Tidigt ses också i påverkansfälten de motstridiga intressena i naturskyddet t ex mellan naturen och industrierna-exploatörerna. Men detta ledde vid sekelskiftet inte till några politiska kontroverser. Naturskyddet var passivt och defensivt samt underordnades det ekonomiska framåtskridandet, skriver Lundgren. 1909 antog riksdagen lagar om naturminnesmärken och nationalparker (endast inrättas på kronans mark).⁶³ KVA, Vetenskapsakademien, vars naturskyddskommitté bestod av tre personer, skulle vara förvaltande. 1917 skulle lagarna testas på allvar för första gången då vattenfall ville bygga ut Stora Sjöfallet. För att tillgodose exploatörens intressen gjordes ett markundantag i nationalparken i enlighet med lagen så att vattenkraften kunde byggas ut.

På 1930-talet rörde sig naturskyddskretsarna från det unika i naturen till det typiska, samt från det museala till det sociala. Men lagstiftning och organisation bestod. En utredning för översyn av naturskyddet tillsattes 1946 (naturvårdens organisation var bristfällig och naturvärden var otillfredsställande). 1952 antog riksdagen en ny naturskyddslag men den innehöll inga större förändringar. På 1950-talet ökade exploateringen av naturen: vägar, flygfält, bostäder, täkter, vattenkraft, företag/industrier. Allt oftare kolliderade exploatörer och naturskyddare. 1962 presenterade 1960 års naturvårdsutredning sitt betänkande, Naturen och samhället. Det vetenskapligt intressanta skulle fortfarande ha en framträdande plats i naturvårdsarbetet, men en viktig uppgift skulle bli bevarandet av delar av det gamla kulturlandskapet. Vidare blev de sociala aspekterna: naturvård skulle inte längre vara föremål för en veten-

61 Utsläppen kan ske till mark, luft eller vatten. Utsläppen kan drabba människor, djur eller natur i allmänhet. Den som är utsläppare kan vara enskilda individer, hushåll, organisationer, myndighet eller företag. Se Lundgren (1991), s. 143ff.

62 I en viss mening kan dessa två skilda linjer i miljövärden ses löpa samman i den nya Miljöbalken, som beslutades av riksdagen, juni 1999 – jag återkommer senare till denna. Det finns ett antal lagar som inte återfinns i miljöbalken som gör att påståendet inte håller fullt ut. T ex saknas PBL, plan och bygglagen, i miljöbalken liksom arbetsmiljölagen.

63 Beslut om nationalparker fattas av regeringen. Regeringen är alltså ett *avvägningsorgan* (dvs väger olika intressen mot varandra) i natur- och miljövårdsbeslut – och inte ett *miljövårdande organ*. Jämför t ex Öresundsbron, järnvägstunneln genom Hallandsåsen m fl och regeringens beslut i frågorna. Det innebär också att varje beslut är ett unikt, enstaka beslut helt utan prejudicerande status. Ingen rättslig praxis kan byggas upp.

skaplig elit.⁶⁴ 1963 antog riksdagen vissa riktlinjer för naturvårdsarbetet⁶⁵ och 1963 inrättades SNN, Statens Naturvårdsnämnd, som med en styrelse om sju personer så skulle regeringen ha överinseende av naturvården i landet. 1964 antogs en naturvårdslag (naturreservat infördes) och 1967 bildades Naturvårdsverket, SNV (bl a av tidigare SNN och andra organ – se nedan). Som ett av flera uttryck för naturskyddslinjens stöd i befolkningen kan utvecklingen av Naturskyddsföreningens medlemsantal under hela 1900-talet ses:⁶⁶

1909	3 400
1959	15 000
1979	65 000
1990	200 000
1998	160 000

Vi kan här konstatera att ökningen börjar svagt 1955 och stiger sedan allt kraftigare fr o m 1970/1975 och fördubblas t ex mellan åren 1985 och 1990 (100 000 till 200 000)(SNF). Till detta kommer de andra miljöorganisationerna – mer eller mindre uttalat miljöbetonade – Greenpeace, WWF, Miljöförbundet, Anti-kärnkraft-rörelsen m fl. Det finns uppgifter som tyder på kontinuerliga minskningar i (miljö)föreningslivet efter 1990-91. 1998/99 har Naturskyddsföreningens medlemsantal minskat till ca 160 000, en minskning som skett fortlöpande sedan ca 1990-91 (se även nedan).

Sammanfattningvis om naturskyddet (den gröna linjen) gäller att naturskyddet ville skydda vissa områden men ifrågasatte inte själva utvecklingen som medförde exploateringar. Naturskyddet fick med tiden en allt starkare koppling till fysisk planering med PBL (1986) och naturresurslagen (1986). Naturskyddet bedrivs till stora delar inom ramen för den fysiska planeringen i landet.

Den blå linjen, miljöskyddet eller utsläppslinjen, har en både längre och stormigare historia än den gröna, menar Lundgren. Man kan se miljöskyddet som en utlöpare till hälsoskyddet och kemikalie/produktkontrollen och då blir de rimliga utgångspunkterna dels 1874 års hälsovårdsstadga och 1876 år arsenikförordning med efterföljare. En av de första miljö- och hälsoskyddsåtgärderna vid industrialismens och urbaniseringen tillväxt vid sekelskiftet var att bygga ut vatten- och avloppsledningarna. Kommunernas stod för investeringarna. Avloppsledningarna gick till närmaste bäck, sjö eller havsvik. Vattenklosetterna (wc) introducerades och en livlig diskussion inträdde mellan medicinerna (som var för därför att de ville ha undan sitt problem: det ohygieniska kring avföringen) och motståndarna som mest var lekmän hade svårt att argumentera mot läkarna. Dessa hävdade att fick man väl ut avföring-

64 Detta skedde samtidigt som grundskolan beslutades på skolans politiska arena. Det är återigen exempel på att det moderna projektet i Sverige formeras och bryter fram på skilda fält och arenor.

65 Bl a avsattes rekreations- och friluftslivsområden; strandregleringen uppehölls; planering av täktverksamhet; mer pengar satsas på naturskydd. Samma år skrev Harry Martinson diktsamlingen "Utsikt från en grästuva".

66 Sveriges Nationalatlas, del Miljön, 1993, diagrammet sidan 139. Samtal med SNF mars 1999.

en i det stora havet så var man av med det, skriver Lundgren.⁶⁷ 1909 års hälsovårdsstadgekommitté skrev i sitt förslag till ny hälsovårdsstadga våren 1915 att efarenheterna var så goda av wc att man förordade att de allmänt kom till användning. Reningstekniken diskuterades men det behövdes inte i Sverige, självreningsförmågan hos havet var god, det var dyrt, Sverige var glesbefolkat etc. och ev åtgärder kunde göras sedan. Men man hade inte förutsett att detta var en inrättning som skulle bli standard.

Den blå linjen började som vattenförorening och snart kom nästa utsläppsvariant: utsläppen till luft, luftföroreningarna. Badsommaren 1901, den varmaste på många år utlöste tydligheten i denna miljövårdsfråga. Problem och klagomål ökade. Myndigheterna vågade inte göra något åt dem. Föreningensfrågan kom upp på den politiska dagordningen. Vatten- och luftföroreningarna diskuterades i riksdagarna 1902-08. I fokus stod utsläppen från massafabrikerna och sockerbruken. Delvis kan konflikten som den kom till uttryck i riksdagen som en konflikt mellan jordbrukare och industriföretagare. Skulle vattendragen användas som vattentäkter, för tvätt och bad, för fiske eller som mottagare (recipienter) för industriellt avloppsvatten. 1903 begärde riksdagen en utredning och uppdraget gick 1907 till dikningslagskommittén (DLK). Efter diverse motioner fick DLK 1908 ett tilläggsuppdrag angående de förorenade utsläppen till luft.

Under tiden började industrin organisera sig: de måste bevaka sina intressen och skaffa sig kunskaper. Företrädare för massafabrikerna träffades i Stockholm 1908 och liknande möten hölls i olika branscher t o m 1917. DLK genomförde ett antal undersökningar av vattenförorenings- och luftföroreningssituationen i landet. 1915 lade DLK fram ett lagförslag och föreslog en ramlag, en koncessionslag (dvs villkorliga tillstånd). Dessutom föreslog man en liten verkligt sakkunnig verkställande myndighet, årliga koncessionsavgifter, årlig ersättning till drabbade, en regleringsfond till stöd för fisket och för ny mindre förorenande teknik, osv (dvs 1969 års miljöskyddslag var knappast så avancerad när den kom). Förslaget sändes ut på remiss – mitt under brinnande krig. Bara ett fåtal av myndigheterna avstyrkte (bl a medicinalstyrelsen och socialstyrelsen och kommerskollegium). Trots detta avförde regeringen 1921 vattenföroreningsfrågan från den politiska dagordningen med motiveringen:

Och något trängande behov av en lagstiftning i den riktning som föreslagits, kan... ej heller anses föreligga. I mån av den fortskridande tekniska utvecklingen, vars tillgodogöranden ligger i industrins eget intresse, torde de angelägenheter varom här är fråga, komma att om icke alldeles bortfalla i allt fall mer och mer minskas.⁶⁸

1918 års vattenlag behöll ända fram till 1941 ett hål, där det hänvisades till vad som stadgades eller skulle bli stadgat. Man trodde i 1919 års hälsovårdsstadga att DLKs förslag skulle bli lag. Åter 1936 tillsattes en utredning som skulle föreslå åtgärder mot vattenförorening. En avvägning borde ske så att industrin inte i onödan betungades.

67 Se även Lundgren (1989), s. 299-330; eller Lundgren (1974).

68 Efter Lundgren (1991), s. 152.

Ett nytt ämbetsverk borde undvikas. 1956 infördes en särskild sk förprövningskungörelse som innebar att vissa industrier inte fick anläggas förrän de fått tillstånd i vattendomstolen. Luftföroreningssituationen under 1950-talet ansågs inte behöva någon lagstiftning. 1962 tog NRF, naturvetenskapliga forskningsrådet, och deras naturresurskommitté initiativ till en luftforskningsgrupp. Denna tillsammans med IVA arrangerade våren 1963 en konferens som kan sammanfattas med följande: generellt var luftföroreningarna inget problem men lokalt kunde det vara allvarligt. Den expanderande industrin, urbaniseringen, biltrafiken och den ökande användningen av sva-velhaltiga bränslen utgjorde kraftiga varningssignaler för framtiden. Regeringen föreslog som ett resultat att en luftvårdsnämnd skulle inrättas. Denna blev bara en forskningsadministrerande och utredande organ, dvs rådgivande men utan sanktionsmöjligheter.

Genombrottet för den moderna miljövården kom så på 1960-talets första år (jmf med Rachel Carson och annat tidigare i kapitel 2): bönderna använde kvicksilverhaltiga betmedel (i utsädet) i jordbruket och cellulosaindustrin använde kvicksilverhaltiga bekämpningsmedel och kloralkaliindustrin släppte ut kvicksilver (jmf Minimata-tragedin i Japan på 50-talet). 1963 arrangerade SNF en kvicksilverkonferens och den moderna miljödebatten började rulla igång. ”Miljöfrågorna fick en egen rubrik på dagordningen”, skriver Lundgren. Miljö blev ett eget särskilt politikområde. Regeringen reagerade efterhand och de viktigaste lagarna på miljöområdet tillkom under denna tid: Naturvårdslagen (1964), miljöskyddslagen (1969) och lagen om hälso- och miljöfarliga varor (1973).⁶⁹

Just termen ”miljö” infördes i lagspråket först i och med miljöskyddslagen som kom 1969. Naturvårdsverket skapades 1967 av bl a naturvårdsnämnden, luftvårdsnämnden, vatteninspektionen, och vattenbyggnadsstyrelsens va-byrå. Länsingenjörskontoren överfördes till länsstyrelserna där de med naturvårdsintendenterna bildade naturvårdsenheterna. 1969 antog riksdagen en miljöskyddslag, en ny samlad lagstiftning till skydd mot vattenförorening, luftföroreningar, buller och andra störningar från fasta anläggningar (allt var tidigare helt oreglerat).⁷⁰ En omfattande förprövningsplikt infördes. Miljöskyddslagen handlade om under vilka förutsättningar miljöfarlig verksamhet kunde tillåtas. Till den miljöfarliga verksamheten skulle väljas en *sådan plats att ändamålet kan vinnas med minst intrång och olägenhet utan oskälig kostnad*. Det handlade alltså om en avvägning mellan olägenhet och mellan kostnad. Man kan beskriva det som om en förhandlingsprocedur infördes, men man kan också beskriva det som att staten gör i koncessionsnämnderna upp med företagen på pragmatisk väg. Rätten kom bort, skriver Lundgren.⁷¹

Sverige blev nu internationellt kända för detta sitt miljöarbete och den första världsmiljökonferensen, FN:s miljökonferens, hölls också i Stockholm 1972. 1973

69 Senare ersatt av lagen om kemiska produkter (1986) som numer ingår som en del i Miljöbalk (1998:808).

70 Detta sker samtidigt som grundskolan nu är framme vid fullt genomförande och en ny läroplan, Lgr 69, var klar och skulle genomföras ute på skolorna och där naturvård/miljövärd kom med i bilden för första gången.

71 Se SOU 1993:27 *Miljöbalk*, s. 169ff.

antog riksdagen en lag om hälso- och miljöfarliga varor, den tredje av de stora miljö-vårdslagarna. I motsats till den tidigare kemikaliekontrollen handlade det nu – efter kvicksilverdebatten – både om hälsoskydd och miljöskydd, dvs både om människans hälsa och naturens fortbestånd – inte bara om människans hälsa. Lundgren stryker under att det inte förekom någon koppling mellan föroreningsdebatten och naturskyddsdebatten – mellan den gröna och den blå linjen – i början av seklet. På den blå sidan var det medicinare och tekniker – på den andra, gröna, sidan var det botanister, zoologer och geologer. Det skulle dröja ända till början av 1960-talet i kvicksilverdebatten innan en sådan kontakt uppstod. Än i dag, menar Lundgren, är kopplingen mellan miljöskydd och naturskydd ganska svag, åtminstone på central nivå.⁷²

Men i slutet på 60-talet och i början på 1970-talet hade miljö-vårdsfrågan etablerats i Sverige – liksom vi sett internationellt tidigare. Debattböckerna och väckerklockorna hade kommit och slagit igenom i den allmänna samhällsdebatten.⁷³ Det är ingen tillfällighet när Björn Gillberg slår igenom med ett av de allra första aktionsinriktade och konsumentinriktade miljöinslagen i svensk TV med att tvätta skjortan i mjölkersättningsmedlet Prädd framför TV-kameran 1971. Konsumentrörelsen kom efterhand att bli bland de viktigaste aktörerna i den svenska miljö-vårdsdebatten. Organiseringen fortgick under 70- och 80-talet. Men det dröjde ett decennium till det stora, riktiga betydelsefulla genomslaget och genombrottet med kampanjen Handla miljövänligt, 1989, med Naturskyddsföreningen som initiativtagare och som 1999 firar sitt 10-årsjubileum. Påverkansprocesserna har varit flera under denna genombrottstid och miljöfrågans komplexitetsgrad har ökat.

2.7. När röken slår ner på chefens hatt...

Det dröjde ganska lång tid innan det individuella aktörsperspektivet fick en legitim plattform inom samhällsdebatten och inom forskningen om miljöfrågorna. ”För när röken från fabriken slår ner på chefens hatt, då får vi en miljödebatt”, sjöng NJA-gruppen sommaren 1969. Miljövisan fortsatte bli en del med ”Men när giftet (från fabriken) når vattnet vid chefens sommargård, då talas om miljö-vård”.⁷⁴ Dessa sångrader rymmer dels *maktsperspektivet* på arbete, arbetsmiljö och miljöproblem, samt dels *individuella aktörsperspektivet* på miljöfrågorna (livsvärlden i relation till det professionella-systemiska). Maktaspekterna återkommer jag till men här kort om individens roll och betydelse i miljöarbetet.

72 Denna skillnad har också varit synlig de senaste åren i slutet av 1990-talet mellan översiktsplanarbetet i kommunerna och mellan miljöskyddsarbetet i form av lokal Agenda 21-arbetet i kommunerna.

73 Väckerklockorna – se not 56 ovan.

74 Sången *Miljövisa* är hämtad ur teaterpjäsen *Nils Johan Andersson m fl* (NJA-pjäsen), som gjordes av i huvudsak Fria Proteatern, här NJA-gruppen, sommaren 1969 tillsammans med arbetare vid Norrbottens Järnverk och senare medtagen på LP-skivan *Hör upp allt folk*, MNW, Vaxholm maj 1970.

Miljöhistorikern Lars J Lundgren har i skilda sammanhang skrivit om forskningsområdet livsstil-miljö, individens beteenden och handlingar samt miljöproblematiken.⁷⁵ Han lyfter fram ett tal av dåvarande vice statsministern, miljöministern, forskningsministern Ingvar Carlsson tal i Göteborg 21 januari 1986 (strax därefter upprepat i riksdagen) om medborgarnas ansvar för miljön, dvs om vårt vardagliga beteende och dess effekter på miljön. Strax därefter, 1987, ordnade Naturvårdsverket en konferens tillsammans med Naturskyddsföreningen om ”miljöovänliga varor”. 1988 kom Naturskyddsföreningens praktiska, lilla handbok ”Handla miljövänligt”, som efterhand blev en nästan osannolik försäljningssuccé.⁷⁶ Det individuella perspektivet på miljöfrågorna är fast etablerat även inom den vetenskapliga forskningen bl a inom forskningsfältet ”Livsstil och miljö” hos bl a FRN och Naturvårdsverkets vetenskapliga kommitté för samhällsvetenskaplig miljöforskning flaggade 1989 särskilt för livsstilsfrågor. Miljöproblemen har alltid, skriver Lundgren, varit samhällsproblem. Och därmed är de följaktligen indirekt individrelaterade problem.

Den statliga utredningens *Miljödelegationen Västra Skåne* arbete med 18 västskånska kommuner om miljöåtgärder (i slutrapporten väcks ett drygt 100-tal olika åtgärdsförslag) mellan våren 1989 och december 1990 kan synas vara ett första tecken på den kommande förändringen mot lokalt arbete på bredden på miljöområdet, dock med ett bibehållet uppifrånperspektiv. Delegationen markerade i sina förslag vem som hade ansvar för genomförandet: stat, kommun, landsting, journalister, länsstyrelse, allmänhet osv.⁷⁷ Ett annat tecken i samma riktning finns i vissa kommuners (de s k Rio-kommunernas och/eller vissa Eko-kommuners) förberedelser inför Rio-konferensen.⁷⁸ Motsvarande regionalt-lokalt arbete gjordes av tre andra särskilda statliga Miljöprojekt-Miljödelegationer tillsatta av regeringen⁷⁹ med ”uppgift att initiera och samordna åtgärder för att göra... väsentlig påverka miljöförhållandena på 10 års sikt” under slutet av 1980-talet för särskilt miljö känsliga och utsatta områden: en för Göteborgs Hisingen (Miljöprojekt Göteborg, SOU 1989:32, *För ett renare Hisingen*); ett miljöprojekt för kreosotproblematiken kring Dalälven; samt ett för Sundsvall-Timrå (Miljöprojekt Sundsvall-Timrå, SOU 1990:102, *Rent till 2000*).

Det är i det här sammanhanget som tiden är mogen för skiftet till att miljön *får ett positivt värde* för medborgaren och konsumenten. Det hade under 1980-talet skapats, som Hydén har uttryckt det i flera skilda sammanhang, ett ”handlingsunderskott” på miljöns fält för den enskilde medborgaren, de enskilda hushållen osv. Ett handlingsunderskott som inte kunde få något konkret uttryck i positiva handlingar med avseende på miljön och framtiden. Själva tippningen eller överkantringen skedde sannolikt i slutet av 80-talet och blev tydligt befast i samband med Rio-konferensen UNCED, 1992 (se även ovan, i slutet av avsnittet 2.4.) och det som följde i kölvattnet av denna i kommunerna. En passande text i det här sammanhang-

75 Se bl a Lundgren (1992), s 20 ff och Lundgren (1996), s 7 ff.

76 Sald i ca 50 000 exemplar december 1996.

77 SOU 1990:93, samt underlagsbilagorna SOU 1990: 94-97.

78 SOU 1992:42.

79 Vilken bör ses mot bakgrund av bl a Tjernobyl 1986, skapandet av den första miljöministern med miljödepartementet 1987, det s k miljövalet 1988, med säldöd och algblomning och miljöpartiet kom in i riksdagen i detta val. Ett nytt spänningsfält skapades i riksdagen under dessa skeenden.

et är *Svenskt paradigmskifte. Lokalt miljöpolitiskt ledarskap och organisering av samsynning* av Benny Hjern, med Sveriges ende professor i implementationsforskning (Hjern, 1993 – jämför också här med kapitel 3 om skolan och diskussionen om den ”förvaltningspolitiska omstruktureringen”). Hjern gör en genomgång av det miljöpolitiska arbetet på nationell och lokal nivå och han skriver sina reflexioner som ett underlagsmaterial till en av statens offentliga utredningar, ”Utredningen om kommunernas arbete för en god livsmiljö” (SOU 1993:19).

En förutsättning för en aktivering av svensk miljöpolitik är en lokal politisk organisation, lokala partier, som engagerar sig för, fångar upp och strukturerar medborgarnas miljöpolitiska intresse. Detta är stort med delvis ännu oförlöst. Orsakerna är inte klarlagda. Men den centralistiska, expertbetonade reglerings-traditionen på området har inte precis inbjudit till massmobilisering för miljövärden. Den har snarare förstärkt intrycket av att enbart utvalda, speciellt intresserade och mycket pålästa göra sig besvär. /.../

Centralistisk statlig miljöpolitik, inklusive de som gör sig till tolk för den i kommunerna, bidrar på sikt varken till miljöpolitikens effektivitet eller till demokratisk förnyelse, trots att miljöfrågorna intresserar och oroar medborgarna. Miljöfrågorna utgör en test på svensk demokratis framtid.⁸⁰

Petersen har skrivit en annan intressant artikel i sammanhanget: ”Løvernes Konge – et ny organisk verdensbillede?”⁸¹ Petersen konstaterar att vetenskaperna har sin naturuppfattning starkt bunden till den mekanistiska världsbilden. Är t ex Disneyfilmen *Lejonkungen*, producerad i under fyra år i början av 1990-talet⁸² och parallellt med Rio-konferensen UNCED 1992, ännu ett tecken i tiden på att ett skifte är på gång i vår dominerande världsbild, dvs från en mekanistisk till en organisk världsbild. Kritiken i filmen av det moderna projektet talar sitt tydliga språk. Petersen menar vidare att just eftersom känslor har andra uttrycksformer än förnuftet, det rationella, så är det kanske just i konsten och kulturen (både i ”finkonsten” och i den mer ”folkliga” kulturen) som vi kommer att finna de tecken och spår efter bredare, nya rörelser i tänkandet om tillvaron och livet än i vetenskapen. Vetenskapen ser å andra sidan ut, menar Petersen, att vara ganska långt bak i förhållande till den folkliga ”ekologiska intuitionen”. Här ser jag också intressanta tankebroar till diskussionen om ’phronesis’ samt vidare till betydelsen av känslor och erfarenheter i normbildningen, något som jag ska återkomma till i kapitel 8 och 11 nedan.

Det finns alltså, som vi sett ovan, ett antal tecken i tiden på att vi befinner oss i en samhällelig brytningstid mellan gamla tankemönster och nya. En intressant och samtidigt annorlunda beskrivning av miljöläget vid början av 1990-talet har gjorts av ett antal fotografer i det s k ”EKO DOK 90”-projektet som redovisade sitt resultat i

80 Hjern (1993), s. 25.

81 Petersen (1995).

82 Mellan 1990-94, enligt Petersen, är manuset till den 32:a Walt Disneyfilmen skrivet av två kvinnor och en man. Det anges också vara den första Disneyfilmen som bygger på originalmanuskript, men det sägs också, påpekar Petersen, att filmen bygger vidare på en japansk tecknad film från 1966, ”Jungle Taitei”.

en foto-text bok 1994.⁸³ Tecknen återfinns också – inte minst – i det vi kan benämna ”miljöfrågan” och dennas utveckling under 1900-talet. Påverkansprocesserna och kraftfälten är idag, vid millenieskiftet, många och svåra att både få syn på och att synliggöra för en gemensam tolknings- och förståelsebas.

2.8. Den svenska miljöfrågan, Agenda 21 och hållbar utveckling

I Sverige samordnades förberedelserna inför UNCED av en nationalkommitté (ME 1990:01), som tillsattes av den tidigare regeringen 1990. Ordförande var miljöministern. Sveriges deltagande i Rio 1992 skedde efter valet 1991 med regeringsbyte av det delvis då också nyorganiserade Miljö- och naturresursdepartementet och dess aktiva Miljövårdsberedning tillsammans med frivilligorganisationerna på miljöarenan, ungdomsorganisationerna (bl a ungdomar inför UNCED, som efter Rio blev ungdomsnätverket q2000: kommunutveckling 2000) samt med ett flertal myndigheter, bl a Svenska Kommunförbundet, som de senaste åren börjat att delta mer aktivt i miljöarbetet (sannolikt därför att medlemskommunernas ökande aktivitet drev på de centrala aktörerna).⁸⁴

Inför Riokonferensen gav man, i stor hast, ut SOU 1992:42, *Kretslopp, basen för hållbar utveckling* (Miljövårdsberedningen⁸⁵ tillsammans med Svenska Kommunförbundet) en presentation av det svenska aktuella miljövårdsarbetet. Denna SOU översattes också till engelska inför UNCED – *Ecocycles. The Basis of Sustainable Urban Development*. Sverige deltog också aktivt i det miljödiplomatiska förberedelsearbetet. Deltagandet i själva Riokonferensen var brett men även med kungen (med anledning av att det var 20 år efter Stockholmskonferensen) och med den nye miljöministern, Olof Johansson, och hans biträdande miljöminister (dvs mark- och planministern) Görel Thurdin. Som oppositionens deltagare fanns f d skolministern (som låg bakom miljötillägget i skollagen 1990 – se vidare kap 4 och 5) Göran Persson, vid denna tidpunkt efter valet 1991 nybliven talesman för socialdemokraternas miljöpolitik efter Sveriges första miljöminister (1987) Birgitta Dahl, som efter riksdagsvalet på hösten blivit ny talman.

En ny dimension i miljöarbetet och radikalt förändrad inriktning av detta noteras i Sverige efter Rio – betydelsen och delaktigheten på den lokala nivån, mikronivån i

83 *I människans hand* (1994). Det handlar om ca 400 bilder i färg och svartvitt.

84 Kommunförbundet är med i en internationell sammanslutning av kommuner och städer, IULA, International Union of Local Authorities, som var aktiv inför och under Riokonferensen UNCED (bl a med Ch. 28 i Agenda 21), bl a ordnades en särskild förkonferens i staden Curitiba, där det bildades ett nätverk: 'Sustainable Cities'. Året innan hade IULA haft sin 30:e världskongress i Oslo, då man antog en handlingsplan för det lokala arbetet med att förbättra städernas miljö.

85 "Miljövårdsberedningen, som är regeringens råd i miljöfrågor, har till uppgift att utveckla uppföljningen i det svenska samhället, bland annat genom kontakter med kommuner, folkrörelser och forskare." (ur *Med sikte på hållbar utveckling* (1994), s. 3.

samhället, NGOs osv. Före tiden för Rio-mötet 1992 fanns inte ett avgörande förtroende för den lokala, kommunala nivån i miljöarbetet hos de centrala aktörerna på centralt håll i Miljö-Sverige.⁸⁶ Frågan är egentligen varför arbetet med lokal Agenda 21 kom igång överhuvudtaget. Förslag om detta lades fram i en arbetsgrupp i Göteborg i augusti-september 1992 dit Miljöförberedningen och Chalmers/Göteborgs universitet inbjudit ett större antal från officiella Miljö-Sverige inklusive ungdomarna i q 2000, som då var nybildade som organisation efter Rio i juni 1992. Rapporten fick namnet "Vår uppgift efter Rio. Svensk handlingsplan inför 2000-talet" och förslaget om lokal Agenda 21 återfinns under avsnittet "Utbildning och inflytande".⁸⁷ Under hösten 1992 och våren 1993 fördes samtal om hur arbetet kunde ske mellan miljödepartementet och Svenska Kommunförbundet. En av flera intressanta frågor är att veta hur lång tid det tog innan Agenda 21-arbetet kom igång ute i landets kommuner och när Agenda 21 slog igenom i den allmänna miljö- och samhällsdebatten. Jag har gjort en del sökningar i några databaser (DN/Expressen och TT) för att få ett ungefärligt mått på när detta skedde, och jämfört med det antal kommuner som till Kommunförbundet rapporterat att man fattat kommunalt beslut i någon instans om att inleda sitt Agenda 21-arbete. Se tab 2.1 nedan.

Tabell 2.1 Förekomst av ordet "Agenda 21 i olika databaser samt rapporterad kommunstart.

Tidsperiod	DN/Exp	årsbas		TT	årsbas		K-start	Kum
jan-juni 92	26	-	-	5	?	1992	14	14
juli-dec 92	6	32	1992	5	?	1992	14	14
jan-juni 93	6	5		5	10	1993	45	59
juli-dec 93	3	9	1993	5	10	1993	45	59
jan-juni 94	21	10		11	21	1994	127	186
juli-dec 94	25	46	1994	11	21	1994	127	186
jan-juni 95	50	9		16	25	1995	74	260
juli-dec 95	38	88	1995	16	25	1995	74	260
jan-juni 96	36	8		11	19	1996	28	288
juli-dec 96	82	118	1996	11	19	1996	28	288

Av dessa siffror kan jag dra slutsatsen att mot slutet av 1994, dvs två år efter Riokonferensen har 186 av 288 kommuner i landet, dvs ca 2/3 av alla kommunerna, uppgett att de är igång med sitt lokala Agenda 21-arbete i någon form (vilken säkert varierar). Efter tre år, 1995, är 90% av alla kommuner igång. I början av 1996 har samtliga svenska kommuner kommit igång enligt egna uppgifter med lokalt Agenda 21-arbete. Det måste betraktas som ett lyckat genomförande trots att ansträngningarna med stöd och stimulans var mycket måttliga från statens sida. De ekonomiska stimulanserna till kommuner och frivilliga organisationer att söka för utvecklingsarbete var

86 Intervju januari 1995 med dåvarande kanslichefen, Gunnel Hedman, Miljöförberedningen på Miljö- och naturresursdepartementet.

87 SOU 1992:104, s. 79-91.

”kaffepengar” i sammanhanget. Budgetåret 1994/95 fördelades 7 miljoner anslagna i anslutning till propositionen ”Med sikte på hållbar utveckling”. Det kom in ca 500 ansökningar vilket tyder på ett omfattande intresse. Efter riksdags- och kommunalvalet 1994 hade summan budgetåret 1995/96 stigit till 10,5 miljoner men då var budgetperiodiceringen 18 månader, omlägningsåret 1995-96 (alltså var summan konstant).

19 svenska ekokommuner (Övertorneå i norr till Älmhult i söder) deltog i Ekokommunprojektet, som startades av Boverket och Glesbygdsmyndigheten i mitten av 1992 för att pågå till 30 juni 1995. Våren 1995 hade knappt 3 miljoner kr fördelats till ett 25-tal projekt i ekokommunerna. Syftet med projektet var att sprida och fördjupa kunskaperna om de ekologiska kretsloppen, och om en långsiktigt bärkraftig utveckling. En självklar grund fanns i det redan sedan en tid bildade nätverket för ekokommuner. Ekokommunprojektet ligger i linje med besluten vid Riokonferensen 1992.⁸⁸ Motsvarande tyngdpunktsförflyttning av delaktighet noteras parallellt (men i årtal före Rio-mötet 1992 men samtidigt med Miljödelegationens Västra Skåne arbete 1989-90) inom skolans fält i Sverige, framför allt manifesterat i arbetet med styrningen av skolan i den sk ”Styrningspropositionen” 1990-91 och kommunaliseringen av skolan. Se vidare under kapitel 3.

Vi kan också intressant nog konstatera att media förefaller att ha en allmän eftersläpning på nationell nivå med nya samhällsföreteelser med ca 2 år (1994 vs 1996). Här kan jag också göra jämförelser med hur miljöfrågorna har uppmärksammats i svenska massmedier över åren. Förändringarna i miljöopinionerna har under en längre tid följts och analyserats av olika forskare vid statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet (bl a de sk SOM-undersökningarna sedan 1986 med Sören Holmberg m fl). Bennulf s avhandling (1994) behandlar bl a just svenska massmedier och miljöfrågan över åren. Den första toppen kan märkas omkring 1960 (relativt liten), nästa och tre gånger så stor kommer 1970-73. Nästa topp, och sex gånger så omfattande som 1960, kommer vid det sk ”miljövalet” 1988. Här finns en stor samstämmighet i data mellan miljöfrågorna i tidskriftsartiklar och bevakningen i TV (här ”Rapport”).⁸⁹ Detta faktum spelar också en roll för förståelsen av varför miljö-tillägget gjordes i skollagens portalparagraf 1990 och efter ”miljövalet” 1988. Bennulf konstaterar bl a att ”samstämmigheten mellan de båda mediekurvorna är markant” vilket också för valrörelsen 1988 har konstaterats av K. Asp (1991). 1988 lade miljöfrågan beslag på 25% av nyhetsutrymmet. Svenska folkets viktighetsbedömningar samvarierar således i hög grad med massmediernas uppmärksamhet för miljöfrågorna. Och Bennulf noterar slutligen ”(m)änniskors bedömningar av miljöfrågan är naturligtvis inte enbart avhängigt av massmedierna, men att det finns en klar samvariation mellan väljarnas och massmediernas dagordningar är uppenbart.”

Djerf Pierre har i sin bok *Gröna Nyheter. Miljöjournalistiken i televisionens nyhets-sändningar 1961-94* gör en indelning av miljöjournalistiken i tre epoker: Den speglade miljöjournalistiken 1961-69; Den kritiskt dokumenterade miljöjournalistiken 1970-90; samt Den populariserade miljöjournalistiken 1991-94. Hon menar bl

⁸⁸ *I kretslopp för framtiden. Nitton ekokommuner visar vägen* (1994)

⁸⁹ Bennulf (1994), s. 70 ff.

a att det var miljörelsen som i den andra perioden som stod för den främsta kritiken av den etablerade teknokratiska miljövärdande miljöpolitiken. Vidare har Djerf Pierre en i sammanhanget intressant fotnotsreferens till en bok om BT Kemi skandalen – *Varför fick vi inget veta?* av Krogh & Novotny (1981). Det dröjde 10 år efter de första protesterna mot fabriken innan pressen började uppmärksamma miljöskandalen. Varför? frågade sig författarna/journalisterna. Slutsatserna är att kritik riktas i boken mot SDS arbetsorganisation och journalistiska normer. Det är en intressant frågeställning att studera om – förutom de journalistiska normerna – även journalisternas egna personliga normer – spelar en väsentlig roll och får genomslag i deras nyhetsbedömningar, deras handlingar, t ex vad gäller miljöskandaler och miljönyheter.⁹⁰

Intressant är den minskning av de frivilliga aktiviteterna hos miljöorganisationerna i Sverige som rapporteras 1995 i en enkätstudie, där över 5 200 organisationer tillfrågats och som besvarats av drygt hälften. Den presenterades i slutet av februari 1995 av EFI, ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm. Allt fler svenskar går med i ideella föreningar för att ta tillvara sina egna intressen, men dock inte i miljöorganisationerna, som tappar mest mark, rapporterar undersökaren Filip Wijkström.⁹¹ Krisen för folkrörelserna som demokratisk kraft och politisk arena bekräftas med jämna mellanrum. Den demokratirapport som SNS, Studieförbundet Näringsliv och Samhälle, presenterar årligen behandlar ofta denna frågeställning – se även diskussionen om styrning av skolan i kap. 11.2. Demokratirådets rapport 1998, ”Demokrati och medborgarskap”, visade att människors tilltro till att det faktiskt går att påverka politikerna och politiken har ökat något mellan 1987 och 1997. Men då handlar det om att påverka genom att skapa massmedial uppmärksamhet kring enskilda frågor,⁹² medan undersökningen antydde att tilltron till parti- och föreningsarbete hade minskat.⁹³

En plausibel tolkning kan vara att medborgarna/ invånarna/ kommunmedlemmarna lättare kan vara aktiva i sitt eget arbetes, boendes, kommunernas och andra offentliga organisationers miljöarbete och/eller Agenda 21-arbete för att åstadkomma de miljörelaterade förändringar man önskar eller vill genomföra. En annan tänkbar förklaring är att miljöopinionen svänger kraftigt med lågkonjunkturen och hur det offentliga samtalet för tillfället förs. Dessa förändringar tyder på att miljöarbetet i Sverige kan ha gått in i en ny fas med en tydligare och lokal organisering. Begreppet ”glokalt” har även fötts, dvs en kombination av de två huvudrörelseriktningarna i

90 Djerf Pierre (1996), s. 389. Vad gäller journalisternas egna personliga normer och dettas betydelse för handlingarna – jmf även med fotnot 91 och 92 nedan.

91 DN 27.2.1995.

92 ”Fallet Elisabeth” med sin upprullningsfas under december 1997, visar med all önskvärd tydlighet just att media spelar en helt avgörande roll i individuella ärenden. Utan inbrottet i debatten om ”Elisabeths” liv av TV-programmet ”Striptease” (och de drivkrafter som låg bakom detta programs deltagande) och två professorskändisar med sina skilda, nödvändiga auktoriteter, hade det inte skett ett avgörande genombrott för en ändring av ”Elisabeths” liv på anstalten. Myten om ”Sveriges farligaste kvinna” kunde då äntligen brytas. Då kunde politikerna och framför allt tjänstemännens-läkarnas väld och motstånd brytas ner.

93 Arbetet Nyheter, 3 mars 1999, s. 2, huvudledaren.

miljödiskursen (lokalt och globalt) – se vidare om Ulrich Beck och hans analyser av begreppen 'globalisering' och 'globalism' – i kapitel 4.

Miljöhistorikern Lars J. Lundgren urskilde, som jag konstaterade tidigare, tre faser i den svenska miljöpolitiken: ⁹⁴ fas I 1901–1915, fas II 1963–1973 och fas III 1985 –. Vi kan kanske redan nu urskilja en ny dimension eller fas för miljöarbetet efter UNCED-konferensen i Rio 1992, där den lokala nivåns betydelse och demokratiska basen i miljöarbetet etableras och slår igenom på ett nytt sätt. Det gäller inte bara i Sverige utan jämväl i det internationella miljöarbetet framförallt med lokal Agenda 21 (se vidare därom nedan). En följdfråga är vad som samtidigt händer på den nationella nivån med miljöfrågorna. Många kritiker menar att det nationella Agenda 21-arbetet kan avstanna och stå stilla. Kan det vara så att nationella beslut fattas i dag som är i konflikt med dels den globala nivån (koldioxidutsläppen som ökar i Sverige till diskussionen om växthuseffekterna) och dels den lokala nivån (utbyggnad av landets vägnät). Vad leder dessa konflikter till? Vilka långsiktiga effekter får detta i så fall på olika samhällseliga nivåer. Vissa forskare pekar på konflikten mellan den kraftiga tendensen med decentraliseringen och den därvid uppkommande bristen på beslutskraft i centrum (nationellt).⁹⁵

I början av 1996 hade, som jag tidigare noterade, landets samtliga kommuner kommit igång med olika typer av lokalt Agenda 21 arbete. Det hade börjat "myllra" av miljöaktiviteter i kommunerna med frivilligorganisationers insatser och med hjälp av tillfälligt anställda Agenda 21-samordnare i kommunerna.⁹⁶ Naturskyddsföreningen har centralt sett (med några regionala och lokala styrkebälten i landet) varit aktivt pådrivande och bl a gett ut ett synnerligen informativt nyhetsbrev, *Agenda 21 i din kommun*, med sex nr per år. Som jag sett det är detta den främsta källan till systematiska nyheter om Agenda 21-aktiviteter i landet. Även efterhand har Internätet blivit en källa till information om Agenda 21 hos SNF och Agenda 21-kommittén. Aktiviteterna förvånade många aktörer. Efter valet hösten 1994 hade den nye miljöministern Anna Lindh organiserat om regeringens Miljövårdsberedning och tillsatte våren 1995 "Nationalkommittén för Agenda 21" för att ytterligare stimulera detta arbete. Kommitténs ledamöter bestod av "aktiva och intresserade personer med ett engagemang utöver det vanliga" (många miljöforskare och praktiker). Kommittén hade tre viktiga uppgifter: stimulera landets Agenda 21-arbete, att syna miljömålen och hur Sverige klarar att leva upp till dem; samt att lämna underlag till den svenska nationalrapporten om landets Agenda 21-arbete. Rapporten skulle läggas fram för FN på ett FN-möte i juni 1997 i samband med den ordinarie FN-sessionen (UNGASS, juni 1997 i New York).⁹⁷

Nationalkommittén gav ut rapporten i en serie, arrangerade konferenser i landet, hearings och öppnade en hemsida med aktuell information och användbara länkar

94 Lundgren (1991), s. 143 ff.

95 Kronsell (1994), (1997).

96 Se Lafferty & Eckerberg (ed) (1998); och däri artikeln Eckerberg, Forsberg & Wickenberg (1998), s. 45-75.

97 Goda exempel, information från Nationalkommittén för Agenda 21, nr 1/1996, texten ett förord av miljöminister Anna Lindh, januari 1996.

till relevanta arenor bl a till UN/UNCED/UNDSC etc. i det lokala miljöarbetet ute i landet. Nationalkommitténs sekretariat gav också ut rapportserien ”Målstyrning på miljöområdet”⁹⁸, som är en översikt av de viktigaste miljömålen som är beslutade av riksdagen. Rapporten konstaterar att det finns drygt 150 nationella miljömål. I regeringsförklaringen 17 september 1996 framhålls att ”Sverige skall vara en pådrivande internationell kraft och ett föregångsland i strävan att skapa en ekologiskt hållbar utveckling.” Vidare sägs att ”(v)älståndet skall byggas på en effektivare användning av naturresurserna – energi, vatten, råvaror.” Regeringsförklaringen säger dessutom bl a att ”statsförvaltningens miljöarbete skall utvecklas till ett föredöme”.⁹⁹ Regeringens skrivelse 1996/97: 50 (jan 1997), *På väg mot ett ekologiskt hållbart Sverige*, beskriver regeringens pågående arbete med att utveckla strategier för ekologisk hållbarhet inom olika samhällssektorer.

Efter det att Göran Persson valts till ny statsminister knöts miljödebattören och biologen Stefan Edman som miljöskakunnig till statsrådsberedningen. I januari 1997 beslöt regeringen att tillsätta en ”delegation för en ekologiskt hållbar utveckling” och i delegationen ingick miljöministern, skolministern, bitr arbetsmarknadsministern, jordbruksministern och budgetministern (den kallades ibland också ”det unga gardets i regeringen Persson delegation”). I vårpropositionen 1997 lade regeringen förslaget om det lokala investeringsprogrammet för ekologisk hållbarhet, satsningen kallas ibland ”Det gröna folkhemmet”. Det blev ekonomiskt sett en förhållandevis mycket stor investeringsplan om ca 5,4 miljarder kr per år under åren 1998-2000 samt ytterligare 2 miljarder 2001 för ”ekologisk omställning” i form av lokala investeringsprogram. I första omgången har 42 kommuner fått stöd med sammanlagt 2,3 miljarder kr.¹⁰⁰ Sättet att fördela pengarna på har utsatts för stark kritik, även av Statsrevisionen. En kritik har gällt att investeringsprogrammet är en satsning för att skapa byggnadsjobb i den stora byggarbetslösheten. Inför UNGASS i New York juni 1997 gav regeringen ut en omfattande nationalrapport om Agenda 21 i Sverige – SOU 1997:105, *Agenda 21 i Sverige. Fem år efter Rio – resultat och framtid*, som var ett slutbetänkande från Nationalkommittén för Agenda 21. Den gavs inför besöket i New York och den internationella publiken där ut på engelska med titeln *Agenda 21 in Sweden, National Report. From Environmental Protection to Sustainable Development* (Ministry of the Environment, June 1997). Även hinder för Agenda 21 reflekteras i rapporten. Den innehåller också några intressanta reservationer och särskilda yttranden av bl a Bert Bolin, som medlem i Nationalkommittén (sidan 273). Även en del politiker som deltagit i kommittén reserverar sig av skilda skäl.

Under 1997 (efter riksdagens beslut om nya riktlinjer för energipolitiken) har energipolitiken dominerats av riksdagsbeslutet om att stänga de två reaktorerna vid Barsebäcks kärnkraftverk. *Naturskyddsföreningen* driver en kampanj bland de svenska kommunerna bl a vad gäller att bli en fossilbränslefri kommun. Detta görs som en tävling med s k utmanarkommunerna (f n kommunerna i Lund, Säfte, Växjö och

98 Nationalkommittén för Agenda 21, rapport nr 4/1996.

99 Regeringens skrivelse 1996/97: 50, *På väg mot ett ekologiskt hållbart samhälle*, s. 3.

100 Regeringskansliet, Faktابلad. Delegationen för ekologiskt hållbar utveckling, augusti 1998. ”Hållbara Sverige – vi är på väg – lokala investeringar.”

Övertorneå som tillsammans Naturskyddsföreningens lokala kretsar arbetar med projektet). *Kretsloppsdelegationen* tillsattes i maj 1993 med uppdrag att ta fram en strategi för kretsloppsanpassning av varusektorn och att successivt föreslå producentansvar för nya varugrupper. Denna har arbetat alla åren med ett drygt 20-tal rapporter. September 1997 gjorde regeringen en lägesbeskrivning till riksdagen, *Ekologisk hållbarhet* (reg skrivelse 1997/98:13), där man presenterade 93 förslag till åtgärder för ekologisk hållbarhet på alla samhällsområden (på skolans område föreslås t ex att införa miljömärkning av skolor, utmärkelsen Miljöskola samt att underlätta kompetensutvecklingen av lärare inom miljö, natur och teknik – se vidare i kapitel 4). *Transportsystemen* har utretts (KomKom) och ska anpassas till hälso- och miljökrav. I EU och kring Östersjön fanns också ett omfattande regionalt miljöarbete, t ex kring tematiken *Baltic 21*.¹⁰¹ I maj 1998 lade regeringen sin stora miljöproposition, reg prop 1997/98:145: *Svenska miljömål. Miljöpolitik för ett hållbart Sverige*. Människans hälsa kopplas tydligt till arbetet med ekologisk hållbar utveckling (Folkhälsoinstitutet inrättades också som egen, ny myndighet 1997).

Efter valet 1998 har landet fått en ny miljöminister, Kjell Larsson som under vintern-våren 1999 fått offentlig kritik i bl a media för att han är osynlig i den allmänna miljödebatten. Efter att Nationalkommittén för Agenda 21 avslutade sitt uppdrag med slutrapporten till UNGASS har regeringen tillsatt en nationell samordnare, Rolf Lindell, att som särskild ensamutredare föreslå hur det fortsatta Agenda 21-arbetet ska gå till, samordnas och kunna stödjas. Naturvårdsverket har fått i uppdrag att utarbeta underlag till en informations- och kunskapsstrategi för det lokala Agenda 21-arbetet. Arbetet ska ske i samverkan med Skolverket. Ett fristående *nationellt kunskapscentrum* har utsetts, vid Umeå universitet (Umeå miljö högskola), att samordna, hålla samman och sprida kunskap och erfarenhet kring ekologiskt hållbar utveckling. Man får en budget om ca 5 miljoner kr per år. Detta skall också bistå med stöd till utveckling, uppföljning och utvärdering av investeringsprogrammen.

På den omfattande propositionens drygt 600 sidor kan jag inte hitta något om utbildningens roll eller betydelse i en ”Miljöpolitik för ett hållbart samhälle” vilket är förvånande, inte minst med tanke på att förutvarande skolministern satt med i regeringens delagation för ekologiskt hållbar utveckling och har arbetat fram miljöcertifieringsförslaget *Utmärkelsen Miljöskola* under våren 1998 (se vidare i kap. 5). När jag gjorde en datasökning på information Rosenbads sökmotor i mitten av december 1998, fick jag 0 träffar på *miljöundervisning* (på *miljöutbildning* fick jag en träff men detta visade sig vara en missuppfattning). Detta sammantaget ser jag som en indikator på att skolan, miljöutbildning och miljöundervisning för närvarande är borta från den centrala miljöpolitiska arenan kring regeringen (se vidare i nästa kapitel).

Hösten 1998 redovisade *FRN, Forskningsrådsnämnden*, sitt regeringsuppdrag att utreda frågan om ”forskning till stöd för en hållbar utveckling” (regeringsbeslut 1997-06-19). Detta arbete skedde i samverkan med Naturvårdsverket och i nära samverkan med andra berörda myndigheter och forskningsfinansiärer. Utredningen valde att arbeta i sju block motsvarande de sju kapitlen i slutbetänkandet. Resultatet

101 Se Gillberg (1999).

finns redovisat i – förutom slutbetänkandet FRN, Rapport 1998:21 – nio rapporter som bilagor till huvudbetänkandet. Jag noterar två fenomen i detta arbete: För det första att Skolverket är den enda av de berörda centrala myndigheter, organisationer och företag (sammanlagt ett drygt 60-tal), som enligt förteckningen inte deltagit i arbetet och som räknas upp som kontaktade i relation till kapitel 5 i huvudbetänkandet (forskningsbehov i användarperspektiv). Skolverket är den enda myndigheten som i sitt uppdrag arbetar med utbildnings- och kunskapsutveckling. För det andra att i den samhälls- och kulturvetenskapliga forskningsrapporten saknar jag helt reflexioner kring utbildningens roll i och behovet av forskning om ”hållbar utveckling”; ingen utbildningsforskare har funnits med i arbetet i FRN. Båda företeelserna är allvarliga brister som jag ser det i ett i övrigt förtjänstfullt pionjärarbete som gjorts på förhållandevis kort tid.

Arbetet med en *miljöbalk* började redan 1989 då dåvarande miljöministern beslöt att tillsätta en kommitté för att göra en översyn av miljöskyddslagstiftningen. Kommittén antog namnet Miljöskyddskommittén. Enligt direktiven skulle kommittén arbeta fram förslag till en samordning av miljöskyddslagstiftningen. Första arbetet med att samla all relevant miljölagstiftning i en Miljöbalk lämnades i ett huvudbetänkande av Miljöskyddskommittén i SOU 1993:27. Efter valet 1994 tillsattes en ny utredning om en miljöbalk. I juli 1996 lämnade Miljöbalksutredningen sitt huvudbetänkande, SOU 1996:103, ”Miljöbalken – en skärpt och samordnad miljölagstiftning”, till Miljödepartementet. Försenad lade regeringen i dec 1997 fram en proposition, ”Miljöbalk”, som har varit föremål för politiska förhandlingar och som beslutades i riksdagen i juni 1998. Den trädde i kraft 1 januari 1999. Motiven anges i propositionens inledning till ”(m)iljölagstiftningen har de senaste decennierna med tiden blivit alltmer svåröverskådlig och någon gång motstridig.” I propositionen uttalas vidare att ”(e)n samordning har därför under flera år setts som en angelägen lagstiftningsuppgift.” Miljöbalken¹⁰² är en samling av följande gällande lagar (med vissa mindre ändringar):

- vattenlagen
- miljöskyddslagen
- miljöskadelagen
- naturresurslagen
- naturvårdslagen
- hälsoskyddslagen
- renhållningslagen
- lagen om kemiska produkter
- lagen om svavelhaltigt bränsle
- lagen om skötsel av jordbruksmark
- lagen om genetiskt modifierade organismer
- lagen om förbud mot dumpning av avfall i vatten
- lagen om spridning av bekämpningsmedel över skogsmark
- lagen om förhandsgranskning av biologiska bekämpningsmedel
- lagen om åtgärder betr djur och växter som tillhör skyddade arter

102 Regeringens proposition 1997/98:45.

I huvudsak innebär Miljöbalken (MB) att de ovan nämnda enskilda 15 lagarna lyfts in till en sammanhållen lag, en balk. Några förändringar har gjorts i förhållande till gällande rätt bl a införs miljö kvalitetsnormer, miljökonsekvensbeskrivningar och regionala miljödomstolar. Talerätten utvidgas till att också omfatta miljöorganisationer. MB och den utvidgade talerätten vid tillståndsprövning av ansökningar kan inledningsvis ses som ett litet steg framåt – dock har den vissa allvarliga begränsningar, t ex att miljöorganisationerna måste ha minst 2000 medlemmar och ha funnits i tre år. Arbetsgruppen mot tunneln genom Hallandsåsen kan inte delta i MKB:n av ett nytt tunnelprojekt på Hallandsåsen med detta synsätt (MB, 485 ff). Inte heller lokala Agenda 21-grupper som vuxit fram lokalt de senaste 3-4 åren i landet efter Rio-konferensen UNCED, juni 1992 kan delta i beslutsprocessen enligt MB. Man kan vad gäller talerätten gå runt denna precis som Miljöcentrum, MC, i Uppsala gjort via grannar till den miljöstörande verksamheten, vilka lämnar in fullmakt till MC. Under 25 års tid har detta praktiserats i olika rättsfall, de flesta framgångsrika.

Vilka är det då i remissarbetet som avstyrker talerätten för NGOs i nya MB? Det är framför allt Försvarmakten, LRF, Jordägareförbundet, Sveriges Fiskares Riksförbund, Fastighetsägarförbundet, Skogsindustrierna, Skogsägarnas riksförbund. Vilka intressen ligger bakom detta avstyrkande?¹⁰³ Det jag ser som nödvändigt i sammanhanget med möjliga korrektiv är ett ökat folkligt, demokratiskt inflytande i rättsprocessen. 'Public interest litigation', som i t ex Indien, där vem som helst kan väcka talan i offentliga intressefrågor. I framtiden med ökad utbildning och ökade kunskaper hos en bred allmänhet kommer detta att både krävas av allt fler medborgare och sannolikt då också tvinga fram en ökning av delaktighetens möjligheter. Här finns också intressanta paralleller till den rättssociologiska diskursen om 'reflexiv rätt' och 'självreglerande processer' (som har diskuterats av framför allt Günther Teubner m fl) men som jag inte går in på här – se vidare i kapitel 11.7 och 11.9. nedan.

En del under de senaste årens framvuxna och grundläggande internationella principer för miljöarbete lyfts fram och görs rättsligt bindande t ex försiktighetsprincipen, hushållnings- och kretsloppsprincipen, förorenaren skall betala och kunskapskrav på alla som utövar verksamhet. Kopplingar till EUs miljö rätt finns också med i MB. Arbetsmiljölagen finns inte med i Miljöbalken liksom inte heller plan- och bygglagen. Vad gäller vattenverksamhet innehåller MB allmänna bestämmelser och särskilda bestämmelser om vattenverksamhet som ersätter vattenlagen i de delar den har anknytning till centrala miljöfrågor. Vattenlagens övriga delar samlas utanför MB i en lag med särskilda bestämmelser om vattenverksamhet. Det betyder att MB:s allmänna hänsynsregler ska tillämpas på vattenverksamhet. Även i fortsättningen krävs enligt huvudregeln alltid tillstånd till vattenverksamhet. Den s k portalparagrafen för Miljöbalken, dvs miljöbalkens mål och tillämpningsområde inleds med följande text där begreppet eller principen 'hållbar utveckling' nämns och detta sker på ett sätt som för tankarna till Brundtlandkommissionens definition om hållbar utveckling som en avvägning mellan behoven i nutid och i framtid:

103 Intressant att notera i remissvaren över MB är att t ex Banverket anser att organisationer som medges talerätt alltid ska vara lokalt förankrade. Lunds universitet tillstyrker med tvekan och föreslår också samtidigt en utvidgning av talerätten dvs att inkludera även hyresgästföreningar.

1§ Bestämmelserna i denna balk syftar till att främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö. En sådan utveckling bygger på insikten att naturen har ett skyddsvärde och att människans rätt att förändra och bruka naturen är förenad med ett ansvar för att förvalta naturen väl. Miljöbalken skall tillämpas så att

1. människors hälsa och miljön skyddas mot skador och olägenheter oavsett om dessa orsakas av föroreningar eller annan påverkan;
2. värdefulla natur- och kulturmiljöer skyddas och vårdas;
3. den biologiska mångfalden bevaras;
4. mark, vatten och fysisk miljö i övrigt används så att från en ekologisk, social och kulturell och samhällsekonomisk synpunkt långsiktigt god hushållning tryggas, och återanvändning och återvinning liksom annan hushållning med material, råvaror och energi främjas så att ett kretslopp uppnås.

I det andra kapitlet andra paragrafen finns en skrivning som är särskilt intressant med avseende på mitt undersökningsobjekt och mitt kunskapsintresse: "Alla som bedriver eller avser att bedriva en verksamhet eller vidta en *åtgärd skall skaffa sig den kunskap som behövs* med hänsyn till verksamhetens eller åtgärdens art och omfattning för att skydda människors hälsa och miljön mot skada eller olägenhet." Det kan bli intressant att dels följa vad detta innebär i praktiken och dels om skolan som miljöaktör kan bidra till att erbjuda ett sådant lärande att dessa kunskaper kommer att finnas eller underlättas. I andra kapitlet introduceras också internationellt etablerade miljöbegrepp som "bästa möjliga teknik", "substitutionsprincipen", "försiktighetsprincipen", "kretsloppsprincipen". I MB 2 kap 7§ återfinns ett lagrum med utrymme för tolkningar som baseras på värderingar. Det innebär att många av de möjligheter som hittills formulerats kan reduceras eller elimineras (min kursivering): "Kraven på hänsyn enligt 2-6§§ gäller i den utsträckning det inte *kan anses orimligt* att uppfylla dem. Vid denna bedömning skall särskilt beaktas nyttan av skyddsåtgärder och andra försiktighetsmått *jämfört med kostnaderna* för sådana åtgärder... Avvägningen enligt första stycket får inte medföra att miljö kvalitetsnorm enligt 5 kap. åsidosätts." Miljö kvalitetsnormer återfinns finns inte i lagtexten utan har i lagtexten delegerats åt regeringen och Naturvårdsverket att utfärda. Så har ännu inte skett (mars 1999). Naturvårdsverket fick redan i regleringsbrevet för 1997 av regeringen uppdraget att ta fram underlag om miljö kvalitetsnormer. I oktober 1997 redovisade Naturvårdsverket detta uppdrag till regeringen och beskriver förutsättningarna för att fastställa miljö kvalitetsnormer. Naturvårdsverket föreslår i en rapport (nr 4793) miljö kvalitetsnormer för föroreningar i utomhusluft i ett första skede för kvävedioxid, svaveloxid och bly.

Den svenska händelse som på nytt tydligt fokuserat de grundläggande motsättningar som finns mellan människa och natur är bygget av en järnvägstunnel genom Hallandsåsen. De drivkrafter och motiv som har haft dominans och lett till det som beskrivs i termer av skandalen vid Hallandsåsbygget har också nyligen noga studerats och analyserats i såväl den statliga tunnelkommissionen¹⁰⁴ som i enskilda forsknings-

104 SOU 1998: 137. I denna ingår som bilaga 4 en artikel av Hydén & Baier (1998); den ingår också i Hydén & Lindén (red) (1998).

rapporter.¹⁰⁵ Frågan som jag i mars 1999 ställer mig är, om regeringen i sin avvägning av skilda intressen kommer att besluta om ett fortsatt byggande av järnvägstunneln. Och vidare blir en analogifråga: Kommer miljöhistorien att upprepa sig vid byggandet av järnvägsanslutningen till Öresundsbron, Citytunneln, under Malmö?

Sammanfattning kan jag konstatera att det skett mycket påverkansfokuserat policyformulerande såväl internationellt som nationellt centralt angående hållbar utveckling i synnerhet om vi i backspeglarna ser tillbaka på samhällsdebatten 1962 eller 1990. Diskussionen har flyttats från "naturskydd" och "miljöfrågan" till "hållbar utveckling" på bred front med de tre integrerade perspektiven socialt, ekonomiskt och ekologiskt hållbar utveckling. Vi har bytt världsbild från en mekanisk till en mer organisk sådan, samtidigt med Berlinmurens fall och det kalla krigets slut. Dock förefaller det i dag, 1999, att finnas ett betydligt mindre nationellt centralt intresse för det lokala miljö- och hållbarhetsarbetet i kommunerna (lokala Agenda 21-arbetet). Den lokala nivån, regionerna och kommunerna, är de facto stor, stark och sköter sig självt. Stora skattebaserade ekonomiska resurser finns i dag i kommunerna. Kommunerna har successivt fått ökade uppgifter från den statliga nivån. Mycket stora statliga investeringsresurser läggs i det här sammanhanget ut till intresserade och aktiva kommuner för byggbaserad omställning mot "ekologisk hållbar utveckling". Kan det vara så, vilket är en högst adekvat fråga i sammanhanget, att de centrala nationella nivåerna inte längre kan styra påverkansprocesserna inom det nationella territoriet längre t ex vad gäller miljöproblematiken. Den lokala nivån, har vi sett av olika regionala och lokala konferensrapporter i Agenda 21-processen, efterlyser påtagligt ofta tydliga signaler och mentalt stöd för hållbarhetsarbetet från den centrala nationella nivån.

2.9. Begreppen natur, samhälle och miljö

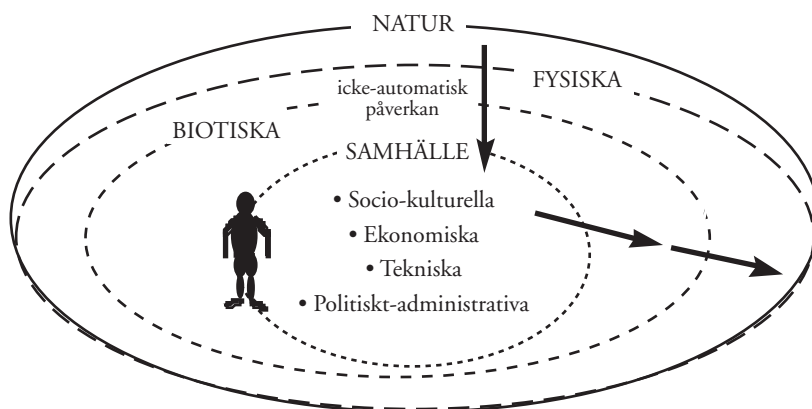
Det som jag inledningsvis diskuterade gäller vår uppfattning om och relationerna mellan begreppen och företeelserna 'natur', 'miljö' och 'samhälle'. En klarhet i uppfattningen av dessa och hur de förhåller sig till varandra är av avgörande betydelse för hur vi kan tolka och förstå det vi kallar "miljöfrågan". Jag inleder med att introducera en bild med koncentriska cirklar eller ovaler som får representera olika system – se figur 2.1.

Naturen består av tre subsystem och alla tre är delmängder av varandra enligt relationerna i figuren ovan. *Naturen* kan ses¹⁰⁶ som dels det *Fysiska* systemet (som innehåller allt levande och icke-levande material och energi), och dels det *Biotiska* systemet (som innehåller allt levande, dvs djur inkl människan och växter). Inuti detta

¹⁰⁵ Se t ex Hydén & Lindén (red) (1998).

¹⁰⁶ Historiskt sett har synen på 'naturen' skiftat – se Sörlin (1991), s. 37ff; samt Liedman (1997); samt Lidskog, Sandstedt & Sundqvist (1997), s. 34ff. Vidare är Dickens (1996) intressant referens i sammanhanget, framför allt kap. 1 och 5.

finns *Samhällssystemet*, som ingår i Natursystemet, det Fysiska systemet och det Biotiska systemet. Samhällssystemet har fyra subsystem inom sitt system: det socio-kulturella systemet, det ekonomiska systemet, det tekniska systemet och det politiskt-administrativa systemet. Människan ingår alltså såväl i Natursystemet som i Samhällssystemet. Människan är en del av såväl det Biotiska systemet som det Fysiska systemet. *Miljö* ses ofta som liktydigt med natur, vilket det inte är. Detta tyder endast på att miljöfrågorna oftast ges en naturvetenskaplig (för)förståelse och tolkning. Inom samhällsvetenskap brukar 'miljö' beteckning på något slags omgivande förhållande (se också kap 3.5. ovan).¹⁰⁷ I Nationalencyklopedin definieras miljö som "samspelet mellan omgivningen och däri verkande människor, djur, växter eller andra organismer". Med denna definition inkluderar miljö både natur och samhälle. Det finner jag vara den rimligaste ståndpunkten.



Figur 2.1. Natursystemet, Fysiska systemet, Biotiska Systemet och Samhällssystemet

Miljö är således det som omger samhälle och natur. Miljö är liktydigt med *omgivning* (environment, Umwelt, ambiente etc).¹⁰⁸ Med denna definition av miljö är det naturligt att söka kunskap, miljökunskap eller miljövetenskap, om miljön i såväl naturen som i samhället. Men miljökunskap (omgivningskunskap etc) kan aldrig vara lika med summan av den kunskap som olika vetenskapliga discipliner kan producera om natur och samhälle. Mer är annorlunda.¹⁰⁹ Eller hundra Teckomatorp kan aldrig bli detsamma som ett Stockholm, som Bodil Jönsson har formulerat det. Begreppet miljö fångar den samlade effekten av aktiviteter i natur och samhälle och kan således aldrig reduceras till den ena av de två. Det är just i mötet mellan natur och samhälle som miljön får sitt innehåll. Det är således ett analytiskt begrepp som inte motsvaras av en direkt empirisk storhet. Miljökunskapen eller miljövetenskapen handlar framför allt om kunskap om miljöproblem i form av störningar av olika slag.

¹⁰⁷ Se t ex Hoff (1996/98).

¹⁰⁸ Frågan är sedan vad som är omgivet av vad? Avser vi att utgångspunkten är människan och att 'omgivningen' är det som omger henne (människan)? Se Sörlin (1991), s. 13.

¹⁰⁹ Anderson (1972), s. 393-96.

Människan och samhället, som en aggregering av mänskliga handlingar och genom sitt utnyttjande av tekniken som hjälpmedel för att förlänga eller förstärka sina handlingar i naturen, bryter på så sätt mot skilda naturlagar och kretslopp i naturen. Dessa brott leder till effekter i naturen, i omgivningen och dessa kan beskrivas i naturvetenskapliga termer – men även i samhällsvetenskapliga (och humanistiska) termer. Dessa kallar vi miljö- eller naturstörningar och vi människor ser och uppfattar dem som miljöproblem. Jag ska senare i framställningen återkomma till det som Hydén har kallat ”miljökunskapens första samhällsvetenskapliga huvudsats” i kapitel 11.9. På samma sätt behandlar jag i 11.8. ett antal naturlagar med särskild relevans för miljöfrågan – t ex termodynamikens första och andra huvudsats samt fotosyntesen ”fram- och baklänges”¹¹⁰ – och som gäller för samtliga system.¹¹¹

Jag ska avsluta detta avsnitt med något som påminner om det citat av Weizäcker som inledde hela kapitlet. Mellan den 1 och 6 september 1991 (dvs ett knappt år innan Riokonferensen) samlades i Morelia i Mexico ett antal forskare på miljöområdet och ett antal författare (bl a Agneta Pleijel, Folke Isaksson och Kjell Espmark) samt representanter för minoritetskulturerna på den amerikanska kontinenten, för samtal och gemensam aktion. Det var ett möte, skriver de tre svenska författarna i sitt korta men sammanfattande brev efter mötet i Morelia, som kan bli vägledande för framtiden. Konferensen hade titeln ”På väg mot århundradets slut” och organiserades av Grupo de los Cien (De hundrares grupp), en sammanslutning av författare och fria intellektuella som i Mexico gjort stora insatser och påverkat opinionen i viktiga miljöfrågor. Symposiet blev, enligt författarna, mycket uppmärksammat i Latinamerika. Konferensen avslutades med en sammankomst i presidentpalatset och där överlämnades den sk Moreliadeklarationen till presidenten och till världen. Deklarationen är mycket intressant i sig med ett flertal krav som gäller maktrelationen mellan Nord och Syd och den globala miljösituationen och som vi sett tidigare i detta kapitel. Deltagarna uppmanade världens ledare inför Riokonferensen att verka för att miljömord och folkmord upphör samt vidare fyra andra viktiga internationella miljökrav. Moreliadeklarationen avslutas med följande mening:¹¹²

Om den senare hälften av 1900-talet har kännetecknats av människans befrielse-erörelser, så kommer det andra årtusendets avslutande decennium att präglas av befrielseerörelser även bland de andra arterna, så att vi en dag uppnår verklig jämlikhet för allt som har liv.¹¹³

Moreliadeklarationen pekar tydligt framåt med hela handen. Hur många av oss, med handen på hjärtat, skulle kunna skriva under på denna slutkläm? Moreliadeklarationen får samtidigt utgöra kontrapunkten i det här kapitlet.

110 Se t ex i Jönsson & Wickenberg (1992/1994).

111 Avsnittet 3.8. bygger i stor utsträckning på artikeln Hydén (1997), s. 27-29; samt på de samtal jag och Hydén haft de senaste 10 åren kring detta tema, dvs kring de nämnda begreppen och vår tolkning och förståelse av dem. Se även artikeln Hanna & Jentoft (1996), s. 35-55.

112 Bland de 42 undertecknarna finner jag – förutom de tre ovan nämnda svenska författarna – Lester R Brown, Worldwatch Institute; och den mexicanske författaren Octavio Paz.

113 Se *På goda grunder*, s. 104.

2.10. Slutsatser och sammanfattning

I det här kapitlet har jag i stora drag beskrivit hur miljöfrågan såsom en ny tematik i samhället ser ut och hur den vuxit fram internationellt och nationellt framför allt under 1900-talet. Syftet med detta kapitel var att beskriva när, var och hur miljöfrågan i en vid mening har formats innan den hamnar i skolan. Jag belyser vilka påverkansprocesser som är typiska för miljöproblematiken och som kan ha relevans för skolan. När jag i studien undersöker 'initieringen av den nya miljötematiken i skolan med utgångspunkt från de vuxna' så sker detta inte oberoende av det som hänt tidigare både på miljöns och skolans område. Genom att beskriva vad som kännetecknar miljöfrågornas utveckling och dennas skilda påverkansprocesser, kan vi förstå de bestämda villkor som är en konsekvens av de system som finns uppbyggda kring såväl skolan som kring miljön.

Det finns i kapitel 2 åtminstone fyra aspekter som har betydelse för nästa kapitel, dvs hur miljöfrågan sedan tematiseras inom skolan. För det första det grundläggande om *begreppsförståelsen* mellan miljö, natur och samhälle. Miljöfrågan är en del av samhället och den har också blivit tematiserad på det viset. Då kommer miljöfrågan också att vara – eller bli – en del av skolans undervisande-lärande verklighet. Frågan är sedan hur detta kommer att ske och det ska jag belysa inledningsvis i nästa kapitel. För det andra är det inte oväsentligt vilka *miljökunskaper* eleverna tillägnar sig under sin tid i grundskolan/skolan när de senare som samhällsmedlemmar har att vara både delaktiga i demokratiska beslut som rör miljön och hur de i sina liv kan handla för att bryta så lite som möjligt mot naturens lagar och de naturliga kretsloppen, dvs minimera miljöproblemen.

För det tredje är kantringen på 80-talet vad gäller att *miljön har ett positivt värde* av stor betydelse för skolans agerande som en självständig miljöaktör, dvs att möta det jag beskrivit tidigare som det ackumulerade "handlingsunderskottet på miljöns område". Skolan har som egen organisation med hus, byggnader och människor kontakt med flertalet kretslopp (mat-avfall, värme-transporter-utsläpp, vatten-avlopp) som man också kan förhålla sig till och söka sluta i ur både ett samhälleligt och ett mer pedagogiskt perspektiv. För det fjärde har den svenska processen under 90-talets slut med *lokal Agenda 21* en betydelse för att (försöka) involvera skolan som en del av lokalsamhället både som lärande organisation och som en plats som lokalsamhällets medlemmar har relationer till. Om så kan ske har en del av grunden lagts för skapandet av nyckelaktörernas – ibland s k eldsjälarna – roll i skolans arbete, något som utvecklas i kapitel 9, 10 samt 11.7. nedan.

De fyra ovan nämnda aspekterna på 'initieringen av den nya miljötematiken i skolan' ska jag behandla i kapitel 4 – miljö i skolan och skolan i miljön. Innan dessa gör jag en genomgång i kapitel 3 av den moderna skolans utveckling i det moderna Sveriges utveckling och framväxt under 1900-talet. Skolan är en samhälleligt beslutad arena för en avsiktlig påverkan av barn och ungdomar i bestämd riktning. På samma sätt som jag påpekat tidigare, finns det en förförståelse att etablera för läsaren, efter-

som inget har skett i ett tomt vakuum, när vi kommer in i min undersökning om 'initieringen av miljötematiken bland vuxna aktörer i skolan'.

Skolan – ett modernt samhällsprojekt

3.1. Inledning

”Varje meningsfullt studium av skolans historia förutsätter, att skolan betraktas som en samhällsföreteelse, som en integrerande del i den politiska, ekonomiska och sociala verklighet som den ingår i”, inleder Richardson det numera klassiska standardverket *Svensk utbildningshistoria*. Han fortsätter: ”Som en självklar konsekvens av en sådan grundsyn följer, att skolans funktion och betydelse växlat starkt under olika tider allt efter samhällsstrukturens förändringar. I det förindustriella agrarsamhället med dess statiska och slutna karaktär spelade sålunda skolan en förhållandevis obetydlig roll jämfört med vad fallet är i ett industrialiserat, tekniskt och ekonomiskt avancerat samhälle, ett urbaniserat, öppet och rörligt samhälle i ständig förändring”.¹ Jag delar denna Richardsons historiesyn.

Landquist har en mer psykologisk-filosofisk inriktning av sin framställning av den allmänna pedagogikens och det svenska undervisningsväsendets historia i sitt standardverk *Pedagogikens historia*. Landquist inleder med en definition av uppfostran och bildning: ”(u)ppfostran är den process varigenom ett äldre släkte inleder ett yngre i sin kulturmiljö. Den är oreflekterad i den mån den sker genom oavsiktlig påverkan av de vuxna på de unga och de ungas härmning av de vuxnas sysselsättningar.” Men, fortsätter Landquist, ”(u)ppfostran i egentlig bemärkelse är de vuxnas avsiktliga påverkan på det yngre släktet för att bilda i en viss riktning”.² De vuxnas *avsiktliga påverkan* av eleverna *för att bilda* i en viss riktning är en användbar och tydlig definition av *uppfostran*. Men uppfostran har numera delvis en annan klang och betydelse än tidigare och dessutom vi gör i Sverige oftast en stor skillnad i betydelsen av påverkansprocesserna undervisning, utbildning och uppfostran.

1 Richardson (1998), s. 9. Första upplagan av denna bok kom ut redan 1977 och har 1998/99 kommit ut i sex reviderade upplagor.

2 Landquist (1965), s. 7.

Sociologen, rättsociologen, samhällsfilosofen m. m. ”Durkheim utarbetade en sociologisk metod i vilken sociala fenomen betraktas som självständiga storheter, vilka inte låter sig reduceras till psykologiska fenomen”.³ Durkheim undervisade i pedagogisk teori under hela sin tid som lärare och han gjorde så genom att försöka lägga ett sociologiskt perspektiv på pedagogiken. Från sin professur i filosofi i Bourdeaux 1896 kallades han 1902 till Sorbonneuniversitetet, Paris, och 1906 fick han sin professur i Utbildningsvetenskap, ’Science of Education’ – fr. *éducation*; uppfostran och utbildning. Begreppet ’*éducation*’ är svårt att översätta till svenska förhållanden eftersom vi har tappat en del i den franska översättningen: uppfostran. Motsättningen mellan skolans fostrande och kunskapsförmedlande roll är skenbar. I undervisningsprocessen går de inte att särskilja. Se vidare D. Broady i *Skola för bildning*.⁴ Professurtiteln ändrades 1913 till professur i ’Science of Education and Sociology’. Durkheims genomgående och djupa intresse var moraliska frågor och den moraliska krisen som han menade konfronterar det moderna samhället. På 1880-talet i Bourdeaux gav han den första kursen vid ett franskt universitet i samhällsvetenskap. Hans främsta arbetsuppgifter under den tidsperioden var att ge kurser i utbildning för skollärare och hans viktigaste kurs var inom området moralisk utbildning (”moral education”). Durkheim hade också en föreläsningsserie på temat som heter just ”L’*éducation morale*” (”Moral Education”) och som utgavs i bokform efter hans död. Se vidare om moral och normbildning i kapitel 8 nedan. Durkheim hade kommit fram till att uppfostran i Frankrike behövde ändras och att det är en sociologisk uppgift att komma fram till hur det ska ske. Därmed hur man bör avvika från rådande pedagogiska normer.⁵

Som jag ser det är det väsentligt att redan tidigt slå fast vissa delar av det ovanstående och understryka att det är en skenbar motsättning mellan skolans fostrande och kunskapsförmedlande – utbildande och undervisande – roll. Skolan är en social organisation, lokal och nationell, samt en institution som är samhälleligt tillskapad för avsiktlig påverkan av barn och ungdomar i en viss bestämd riktning, dvs det är en arena för avsiktliga påverkansprocesser.⁶ Riktningen bestäms av den politiska, ekonomiska och sociala verklighet som skolan ingår i. Oavsiktliga eller oreflekterade påverkansprocesser sker också samtidigt mellan olika aktörer i skolan. Dessa är också av största vikt att identifiera och studera i forskningen om och av skolan.

3.2. Skola och samhälle

Skolans relation till det existerande samhället kan en aning schematiserat betraktas ur två skilda aspekter. Å ena sida kan man se skolan som en *funktion* av diverse sam-

3 *Filosoflexikonet*, 1988, s. 124.

4 SOU 1992:94, s. 41 ff.

5 Se vidare i Østerberg (1983/95), särskilt kap. 8. Tack, David Hoff!

6 Se även vidare om detta i ett socialpedagogiskt perspektiv i kapitel 4.1. nedan.

hållsfaktorer. Å andra sidan kan man betrakta skolan som ett *instrument*, ett styrningsinstrument, med vilket de politiska beslutsfattarna mer eller mindre medvetet försöker förändra samhället i något specifikt avseende.⁷ Ett tredje perspektiv, menar jag, skulle vara att betrakta skolan ur ett samhälleligt *nedifrånperspektiv*, dvs skolan sett ur de styrdas, de icke-beslutsfattandes, perspektiv i skilda påverkans- och maktkontexter.⁸ Vid studiet av skolans historia söker man i det första fallet, enligt Richardson, svar på frågan hur skolan fungerat och varför den fått sin speciella utformning, medan man i det senare fallet söker utvärdera på vilket sätt skolan förändrat samhället eller skapat förutsättningar för förändringar.⁹ Det svenska skolväsendets utveckling från slutet av 1800-talet speglar en fullständigt genomgripande förändring av hela samhällslivet, en förändring som inte bara skapat ständigt nya utbildningsbehov och nya utbildningsmöjligheter utan också genom en fortskridande utveckling av just skolväsendet. Samhällets omgestaltning och framstegen på forskningens och utbildningens område bildar i själva verket ett komplicerat mönster av orsaker och verkningar, som dock ännu föga klarlagts, skriver Richardson.¹⁰ Ett helt annat teoretiskt perspektiv på skolan och skolans sätt att fungera har de franska utbildningssociologerna 1970-talet, ”den nya utbildningssociologin”. Berner beskriver vissa drag som de franska utbildningssociologerna vid denna tid tycks ha gemensamma:

Utgångspunkten är en objektiv analys av skolans sätt att fungera, inte utifrån skolans egen uppfattning om vad som är deras roll i samhället utan från en makroteori om samhällets strukturella sammansättning och dynamik. Skolan är ett instrument som tjänar till att befästa givna maktrelationer mellan samhällets olika klasser. Detta sker dels genom att den påtvingar alla elever den härskande klassens föreställningar om verkligheten och då framställer dessa som objektiva och legitima, dels genom att den sorterar eleverna med avsikt att placera dem på olika nivåer i den samhälleliga arbetsfördelningen. Skolan är vad Baudelot, Establet och Poulantzas kallar en ideologisk statsapparat.¹¹

Som vi kan konstatera skiljer sig perspektiven åt på vissa avgörande sätt. Det sista har ett klart uttalat makt- och klassperspektiv på skolan i samhället och har sin utgångspunkt i en objektiv analys baserad på en makroteori om samhällets strukturella sammansättning och dynamik. Forskargruppen är också explicit i sina egna värdemässi-

7 Richardson (1998), s. 9.

8 Exempel på detta perspektiv för olika grupper i skolans sfär kan vara Ståhl (1998 – lärare), Rasmusson (1998 – barn) och SOU 1996:22, *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén; samt samma kommittés slutbetänkande *Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121). Till detta kommer också helt andra samhällsvetenskapliga perspektiv på skolan och samhället; makt, maktutövning och tvång som exempelvis finns hos Persson (1991). Även Persson (1994) diskuterar ”Skolmakten ur barnets perspektiv”. Just detta perspektiv, att studera skolan ur ett elevperspektiv, ”tillhör emellertid det vita utforskade fältet”, noterar Henning Johansson, professor i pedagogik vid Luleå tekniska universitet, i en intervju i *Pedagogiska Magasinet* 1/99, s. 21.

9 Richardson (1998), s. 9. (kursiveringar i original).

10 A. a. s. 54-55.

11 Berner m. fl. (1977), s. 81 (efter Johansson 1994, s. 189).

ga utgångspunkter. Man använder sig av begreppet 'instrument' för att beskriva skolan: dels ett ideologiskt instrument ("en ideologisk statsapparat") och dels ett sorteringsinstrument för nivellering i den samhälleliga arbetsfördelningen. Isling har ett liknande perspektiv i sin avhandling, *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Han beskriver sin studies övergripande metod som dialektisk, dvs olika krafter (ekonomiska, ideologiska och politiska) och nivåer (samhället som helhet, grupper och individer) anses i växelverkan påverka och bestämma samhällsutvecklingen.¹²

Det perspektiv jag har på den följande beskrivningen av skolans förändring är i huvudsak koncentrerat till de påverkans- och styrningsformer, som efter hand har blivit tydliga i det skolhistoriska skeendet: ekonomisk-, politiskt-administrativ- och social styrning (inkl utbildning). Mitt syfte med detta kapitel är att för läsaren beskriva de påverkansprocesser som finns för handen när den nya miljötematiken i samhället ska slå rot i skolan, dvs vilka krafter som redan finns på den nya spelplanen. När jag studerar detta sker detta inte i ett vakuum, i en värld för sig, utan hela problematiken utspelas enligt bestämda premisser som följer av de system som finns uppbyggda kring miljön och skolan.

3.3. Folkskolan växer fram

Ända sedan 1600-talet har statsmakten och kyrkan, av skilda skäl, försökt att sprida en allmän läskunnighet bland breda folklager. Ett mera heltäckande system för folkundervisning kan ses i sina första drag under 1800-talets första hälft. Det är intressant att notera att detta system växte fram lokalt, huvudsakligen i städerna, utan central styrning. 1812-års uppfostringskommitté ansåg att staten inte hade några skyldigheter när det gällde skolor för folket. Ansvaret för detta lämnades åt socknarna. Inte heller folkskolan var centralt styrd från början. Den första skolstadgan från 1842 för den allmänna folkundervisningen innebar en stor lokal frihet. Skolstadgan 1842 innebar undervisningsplikt för föräldrar och församlingar/socknar, men inte skolplikt för barnen. Skolplikten för barnen infördes först 1882 genom en ny skolstadga, som föreskrev skolplikt mellan 7 och 14 års ålder.¹³ Den styrning som fanns på den tiden var indirekt politisk styrning och skedde genom lärarutbildningen så att de krav som gällde för att bli antagen som lärare i folkskolan också bestämde folkskolans kurs. I den första skolstadgan 1842 angav man skolans minimikurs. I övrigt överläts åt de lokala myndigheterna att besluta om mer detaljerade föreskrifter. Även om nu folkundervisningen från början ansågs som kyrkans och kommunens ansvar och angelägenhet, kom skolan trots det att bli relativt enhetlig i vissa avseenden. Folkskolan kontrollerades starkt av kyrkan genom domkapitel och kyrkoherdar. Lärarutbild-

¹² Isling (1980), s. 19.

¹³ En utförligare behandling av skolplikten och orsakerna till att denna infördes etc – se t ex Persson (1991), s. 45-49, Sandin (1986) och Isling (1980). Ca 70 % var inskrivna i folkskolan på 1860-talet (Isling 1980:127).

ningen för folkskolan dominerades av kyrkan in på 1900-talet och handledningarna för lärarutbildningen på seminarierna fungerade de facto som ett slags övergripande styrinstrument för skolan. På initiativ av ecklesiastikministern (1863-70) Fredrik Ferdinand Carlsson, som var ledare för folkskolans organisationsarbete på 1860-talet, tillkom 1869 Folkskolans läsebok redigerad av Artur Hazelius, senare Skansens grundare. Detta var en viktig händelse i folkskolans värld och ”(m)ottogs med glädje av elever och lärare, då bristen på lämplig läsning varit stor i de bokfattiga skolorna”.¹⁴

Under slutet av 1800-talet ökade den centrala politiska makten sitt inflytande över undervisningen genom folkskoleinspektion, ekonomiskt stöd till kommunerna, lärarutbildningen, stadgor för folkskolan (1882 och 1897) och normalundervisningsplaner som 1919 blev till en riksnormerande skoleundervisningsplan, som kan sägas vara det första läroplansdokumentet i landet. Den kan också beskrivas i termer av ansatser till ett målstyrningsdokument eftersom det innehöll mål för varje ämne. Parallellt med den ökande industrialiseringen, urbaniseringen och sekulariseringen förändrades styrningen av skolan samtidigt så att den politiska statsmakten efterhand fick ett allt starkare grepp om denna. Från början var kostnaderna för skolan helt kommunens sak. Stadsförsamlingen eller socknen skulle anskaffa och underhålla tjänlig skollokal och ge läraren bostad, bränsle och jordland, där sig göra låter, samt lön. Efterhand tog staten över en ständigt stigande del av folkskolans kostnader. 1913 års riksdag beslöt att staten skulle bidra med 9/10 av den stadgade minimilönen. 1935 års riksdag beslöt att staten skulle överta hela den kontanta avlöningen åt lärare. Vidare beslöt riksdagen att samma år överta större delen av kostnaderna för folkskolebyggnader.¹⁵ Kyrkans ideologiska dominans i skolan och undervisningen minskade inte lika snabbt som i samhället i övrigt. 1914 beslöt riksdagen att upprätta en folkskoleöverstyrelse som 1918 övergick till att benämnas Skolöverstyrelsen, som skulle främja skolornas utveckling och utöva tillsyn över det i skolan bedrivna undervisnings- och uppfostringsarbetet.¹⁶ Övergången till den kommande skolekonomiska läroplanskoden förlägger Lundgren i samband med 1946 års skolkommission och 1957 års skolberedning (se vidare därom nedan). Vid 1900-talets mitt hade således statsmaktens kontroll blivit så stark att folkskolan betraktades som i första hand en statlig, politisk angelägenhet. Det moderna projektets skola väntade.¹⁷

14 Landquist (1965), s. 292.

15 A.a., s. 300.

16 A.a., s. 259.

17 Referenser för kap 3.3. är i huvudsak Johansson & Johansson (1994), s. 14-16; samt Isling (1980) (som även används av Johansson) enligt ovan fotnot 6; vidare Sandin (1986); samt Lundgren (1979), s. 112.

3.4. Grundskolan växer fram

Grundskolans i Sverige införande föregicks av åtskilliga årtionden av utredande och politisk debatt och diskussion. Frågan om en obligatorisk skola för alla var en central punkt i det svenska moderna samhällsprojektet. Året 1940 utgör ett märkesår i svensk skolhistoria, skriver Richardson.¹⁸ Då inleddes den period av reformering av svenskt skolväsen som skulle komma att sträcka sig över decennier. 1940-års skolutredning (SU) var den första i raden av de stora skolutredningar som lade grunden för detta reformarbete. Redan innan den slutfört sitt arbete, tillkallades en ny kommitté. 1946 års parlamentariskt tillsatta skolkommision (SK), tillsatt av dåvarande ecklesiastikministern, Tage Erlander,¹⁹ ledde till beslut om den nioåriga sk enhetsskolan som skulle ersätta folkskolan, realskolan och andra motsvarande skolformer. Därmed antogs att det sk bottenskoleprogrammet – efter 60 års skolpolitiska strider – skulle vara genomförd. 1946-års skolkommision (SK) hade ursprungligen föreslagit, att en nioårig enhetsskola skulle genomföras överallt och att alla andra skolformer på samma nivå skulle avvecklas, folk- och fortsättningskolor och ett 20-tal organisationsformer av realskolor och flickskolor. Så blev det nu inte i 1950-års riksdag. Den politiska oppositionen, i första hand dåvarande högerpartiet, hade inget emot enhetsskolan men motsatte sig att realskoleväsendet skulle avvecklas. Resultatet blev en kompromiss: det famösa beslutet 1950 att starta frivillig försöksverksamhet och att först senare ta ställning, skriver Marklund. Beslutet var så kryptiskt att det kunde tolkas på två olika sätt, dels av socialdemokraterna och dels av oppositionen.²⁰ Varje år under 1950-talet anslöt sig ett 20-tal av landets kommuner (då ca 1000 st) till försöksverksamheten. Klarhet krävdes av statsmakterna. Den kom också, och detta genom en s. k. stark politisk uppbackning, genom ett antal (om 7 st) sk tunga riksdagsbeslut om enhetsskolans införande och de parallella skolformernas avveckling (sista beslutet av dessa kom 1957 – prop. 1957:106). Denna reformstrategi hade som kännetecken – utöver den påtagliga skolpolitiska uppbackningen – att besluten togs i flera steg. Detta uppmärksammades bl a av utländska observatörer som varandes typiskt svenskt: först ett principbeslut, kanske allmänt och oklart, och senare ett definitivt beslut.²¹

18 Richardson (1992).

19 Erlander var inledningsvis kommissionens ordförande men blev efter Per Albin Hansson plötsliga död, oktober 1946, vald till partiledare och sedan statsminister. Direktiven till skolkommisionen var kortfattade men i bakgrunden fanns riktlinjer för en ny skola, framlagda dels i arbetarrörelsens sk efterkrigsprogram, dels av en kommitté inom det socialdemokratiska partiet. I båda fallen hade Alva Myrdal hållit i pennan. Erlander ersattes som ordförande i skolkommisionen av statssekreteraren och fd folkskolläraren Josef Weijne. Huvudsekreterare i kommissionen var Stellan Arvidson, även han socialdemokrat och tillsammans med Alva Myrdal den nya skolans ledande ideolog och ivrigaste förespråkare. ”Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor” – med dessa ord angav 1946 års skolkommision huvudmålet för den nya skolan. (Se *Skolan i våra hjärtan* (1992) och Isling (1980 och 1988).

20 Lunddahl (1989) visar att man från högerns sida var övertygad om att försöket skulle ge belägg för den differentierade skolans överlägsenhet. Man betraktade också principbeslutet om enhetsskola 1950 som en stor framgång. (s. 131-32)

21 Marklund (1987), s. 263-64. Se även Marklund (1980-87) *Skolsverige 1950-1975*. Del 1-5.

Under 1950-talet utvecklades skoladministrationen kvantitativt och i snabb takt. Skolöverstyrelsen, SÖ, fick nya avdelningar, och länskolnämnderna kom till med skolinspektörer och fortbildningskonsulenter (1958). Fr o m 1958 (som en konsekvens av den 1951 tillsatta skolstyrelseutredningen) skulle den lokala skolledningen utövas av en för varje kommun utsedd *skolstyrelse*, vilket var en väsentlig omorganisation av styrningen av skolorna i landet.²² I kommunerna tillsattes skolchefer och överlärarna blev rektorer. Flera specialistfunktioner som studierektorer, skolpsykologer och kuratorer blev vanliga.²³ 1940 års skolutredning introducerade, enligt Richardson två nyheter i fråga om arbetsmetodik som senare kom att praktiseras av flera av de följande utredningarna. Den ena bestod i att utredningen vände sig till landets fyra professorer i pedagogik för att få besked rörande vissa sakfrågor.²⁴ Den andra nyheten bestod i att utredningen inkallade en rådgivande nämnd. Tanken var att den skulle representera den stora allmänheten och därmed utgöra ett komplement till experterna i utredningen. Med modern terminologi skulle vi kalla den en referensgrupp. 1946 års Skolkommission (SK) gick vidare på samma linje som skolutredningen i det avseendet att den engagerade många utomstående personer. Över 100 personer medverkade i sammanlagt 12 delegationer.²⁵

1940-talet blev alltså från början till slut en tid som präglades av ett omfattande och grundligt skolutredande med ett stort antal personer engagerade. Den historiska bilden av 40-talet som de stora skolutredningarnas decennium är visserligen riktig i den ovan beskrivna meningen, men eftervärldens syn på de frågeställningar som var aktuella är inte sällan skev eller falsk. De skolorganisatoriska frågorna var förvisso centrala men ingalunda så dominerande som de kommit att framstå mot bakgrund av den skolpolitiska debatten under 1950-talet, konstaterar Richardson. Både skolutredningen (SU) och skolkommissionen (SK) ägnade nämligen stort intresse åt de metodiska frågorna. Och detta gällde inte bara pedagogerna av facket. Många av de tongivande skolpolitikerna, kanske främst Alva Myrdal, ivrade starkt för en förnyelse av skolans inre arbete. Arbetsskolemetodik och en medveten strävan mot att sätta den enskilde eleven i centrum var påtaglig. Men, frågar Richardson, vad hände med 1930-talets reformpedagoger? Var finns nu dessa engagerade och fantasifulla lärare som prövade nya metoder och nya hjälpmedel i sina egna skolklasser? Försöksverksamheten pågick spontant och osystematiskt i många skolor men började i viss mån på 1940-talets slut och under 1950-talet att komma i skymundan av händelseutvecklingen på den skolpolitiska scenen (se även slutet av kapitel 9.3. i Carlgrens artikel (1995)).²⁶ Många av de mer riksbekanta reformpedagogerna, t ex Ester Hermanson i Göteborg; och aktiva lärare i t ex folkskolorna i Lidingö, Stockholm och Helsingborg blev nu efterhand institutionaliserade in i skilda former av skolbyråkratiska

22 Landquist (1965), s. 264.

23 Se Runhager (1998), s. 25, efter Hermanson, E. (1974) *Upplevelser och påverkan*, Pedagogiska skrifter 256, Sveriges Lärarförbund.

24 Nya professurer i pedagogik och pedagogisk psykologi inrättades under 1950-talet i Lund, Uppsala och Stockholm. Tidigare professurer där i psykologi och pedagogik förvandlades samtidigt till professurer i psykologi. (efter Landquist (1965) s. 272.)

25 Richardson (1992), s. 246-48.

26 A. a. s. 248-49.

verksamheter: en försöksrotel inom skolöverstyrelsen (SÖ), skapandet av en statlig försöksskola, en rad lärarhögskolor med metodiklektorer.²⁷

Senare efterföljdes skolkommisionen av 1957 års skolberedning, även den parlamentariskt tillsatt och med ecklesiastikminister Ragnar Edenman som ordförande och undervisningsrådet Jonas Orring som huvudsekreterare. Den politiska striden i skolberedningen gällde framför allt den s k differentieringsfrågan dvs när eleverna under sin skoltid skulle delas upp efter olika intresselinjer. Sommaren 1960 kom utredningen fram till en kompromiss i frågan, "Visbykompromissen". Riksdagen beslöt 1962 i relativ politisk s k enighet om att införa 'grundskolan'. Högerpartiet lade dock som enda parti i riksdagen en partimotion om differentiering i årskurs 7 och 8. Man kan också, med Richardson, konstatera att 1950-talet innebar ett verkligt genombrott för den pedagogiska forskningen i Sverige. Denna kom i hög grad att utnyttjas i det statliga utredningsarbetet. Slutligen antyder Richardson också parentetiskt det forskningspolitiska problemet, dvs hur detta i sin tur kom att påverka pedagogikämnets utveckling genom den omfattande kommittéforskningens ämnesmässiga fokusering.²⁸ Vidare: hur kom forskarnas syn på problemen och deras forskningsinriktning att påverka skolpolitikerna? Och, undrar jag, hur kom detta sätt att formulera dagordningen att påverka läraryrkets professionalisering (se vidare om detta i kap. 11.3.)?

3.5. Styrsystem och omstruktureringen av dessa

Ett utmärkande drag i den svenska skolans utveckling hittills har således bestått i en successiv centralisering och uniformering. De många olika skolformerna inom folkskolan har försvunnit undan för undan. De viktigaste samhällseliga (styr)instrumenten i denna omformning eller förändring mot större enhetlighet har varit stadgor och läroplaner med timplanerna och de ekonomiska statsbidragsbestämmelserna som de viktigaste inslagen.²⁹ En i pedagogisk litteratur ofta förekommande indelning av styrsystemen för skolan är 'ekonomisk styrning', 'juridisk styrning' och 'ideologisk styrning'. De tre styrsystemen ska dock inte ses som tre från varandra fristående styrsystem utan som tre dimensioner – tre delsystem – inom det samlade styrsystemet.³⁰

27 A. a. s. 249-50. Lärarhögskolorna tillskapades med början i Stockholm 1956, Malmö 1960, Göteborg 1962 samt Umeå och Uppsala 1964.

28 Hur svensk pedagogisk forskning uppfattas i ett internationellt perspektiv, återges i rapporten "An evaluation of Swedish Research in Education" (1997 och gjord på beställning av HSEFR). För de fem internationella forskarna är det "påfallande hur stark den pedagogiska forskningen i Sverige varit kopplad till utbildningsreformerna och implementeringen av dessa, men de säger samtidigt att det är osäkert i hur hög grad forskningen påverkat reformarbetet. Klart är ändå att forskarna haft ett nära samarbete med beslutsfattare och andra verksamma aktörer inom utbildningsområdet, om man ser det i ett historiskt perspektiv." (Lena Fejan Ljunghill i artikeln "Utländska och inhemska röster om pedagogisk forskning" i Pedagogiska Magasinet 1/99, s. 17.)

29 Richardson (1998) s. 96.

30 Johansson & Johansson (1994) s. 17-18.

Det finns relativt stora likheter med de tre påverkansformer som jag inledningsvis presenterade i kapitel 1. Att styra kan ses som att utöva makt, kontroll och påverkan. I all verksamhet sker ett antal påverkansprocesser och verksamheten påverkas eller styrs på skilda sätt, även om graden av makt, kontroll och påverkan varierar med sammanhanget och verksamhetens karaktär. Med styrning avses här ”den (avsiktliga) strävan att påverka någons handlande i en bestämd riktning”.³¹ Jag återkommer till denna tematik i kapitel 11.1.–11.2. Resurs- och regelstyrningen av skolan fick stor betydelse när skolan fick och/eller tog på sig nya uppgifter och anställde nya befattningshavare. Genom villkoren för statsbidragen och genom behörighetsreglerna – och därmed utbildningens utformning – kunde statsmakten styra utvecklingen i likartade banor i hela landet. Samma sak har också gällt den största personalgruppen i skolan, lärarna, vars utbildning under mellankrigstiden helt kom att bli en statlig uppgift.

Denna trend eller utveckling bröts på 1970-talet och följdes sedan på 1980-talet och början av 90-talet av en serie skolreformer som i ett historiskt perspektiv måste betraktas som dramatiska, skriver Richardson (1998, s. 7). Samma bedömning gör Johansson (1994, s. 29) som beskriver förändringarna som ”så stora, att de kan jämföras med övergången från folk- till grundskola.” Denna utvecklingen skedde inte bara i Sverige. ”Ett gemensamt drag i hela västvärlden under 1980- och 90-talen är att styrsystemen för skolans verksamhet har genomgått stora förändringar. Utbildningsforskare har identifierat åren 1960-80 som en period då den allmänna tillväxten och välfärdsutvecklingen tillät en närmast okontrollerad expansion av skolans verksamhet, också i den meningen att allt fler uppgifter av social karaktär lades till skolans ansvarsområde. Skolverksamheten detaljreglerades och styrdes genom att man skapade komplicerade byråkratiska kontrollsystem.”³² Start- och utgångspunkten³³ för förändringen av skolans styrning var den analys av skolans sätt att fungera och de förslag som den s. k. SIA-utredningen, *Skolans inre arbete*, presenterade i sitt huvudbetänkande 1974 (SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö*). Det grundläggande felet ansågs vara att det med den praktiserade regelstyrningen inte var möjligt att utnyttja resurserna (byggnader samt personella och ekonomiska resurser) effektivt. De starkt skiftande förutsättningarna och behoven krävde, menade man, större lokal anpassning.³⁴ Flertalet skolutredningar under 1900-talet hade i allmänhet förespråkat en decentralisering av skolväsendet, enligt Lindensjö & Lundgren (1986, s. 17). SIA-utredningen behandlar i första hand resursfördelningen, dvs den ekonomiska styr-

31 Citerat ur beredningsunderlaget utarbetat inom utbildningsdepartementet, DsU 1987:1 av Du Rietz, Lundgren & Wennås (1987), s. 22 (efter Johansson 1994). Vad gäller begreppet ’makt’ se t ex Persson (1991), s. 14-16

32 Blidberg (1997), s. 13. Se även Johansson (1994) vad gäller den vändande centraliseringstrenden i Sverige liksom t ex i USA, s. 22-23.

33 Utredningen, *Utredningen om skolans inre arbete, SIA*, tillsattes av regeringen juli 1970. Den fick som huvuduppgift att ge förslag om bättre arbetsförhållanden. Tillsättandet skedde efter införandet av den då nya läroplanen, Lgr 69, och efter en tids offentlig debatt, från framför allt politiskt och fackligt håll, om skolans problem och brist på resurser. Till ordförande i utredningen gjordes Jonas Orring, generaldirektör i SÖ; Tre ledamöter var socialdemokrater och tre var borgerliga, varav den ena var den blivande moderata skolministern Britt Mogård. (källa: Isling (1992), s. 344).

34 Richardson (1998), s. 97.

ningen av skolan. Utredningen vill avreglera denna och talar i stället om en styrning där mål, personal och ledarutbildning samt uppföljning och utvärdering har en central plats.³⁵ Denna har också kritiserats för ett antal brister bl a i sitt ideologiska, ludiga och kompromissartade språk och sina paradoxer.³⁶ Parallellt med SIA arbetade det s. k. MUT-projektet (Målbeskrivning och utvärdering). Dessa båda pekar på att det är nödvändigt att förstärka den centrala styrningen av undervisningen för att undvika att decentraliseringen och den friare resursanvändningen leder till en utformning av skolan, som går emot de centrala målen.³⁷ Det vidgade politiskt-medborgerliga inflytandet som SIA talar om genom ett mer decentraliserat beslutsfattande ska kombineras med en central styrning genom de målpreciseringar som MUT-projektet skulle åstadkomma. Detta, menar Johansson, kan ses som ett exempel på utbildningsteknologiskt tänkande. Delvis parallellt med SIA och MUT arbetade också en annan utredning, SSK-utredningen, utredningen om Skolan, Staten och Kommunerna. Denna behandlade ansvarsfördelningen i skolan.³⁸ Den nya decentraliseringsfilosofin innebar för skolans del, enligt Richardson, följande tre enheter:

- att* staten skulle fastställa mål och innehåll i skolan för att garantera en likvärdig utbildning för alla elever;
- att* kommunen – inte längre staten – skulle ta på sig det direkta driftansvaret för den pedagogiska verksamheten;
- att* statsbidragssystemet skulle utformas så att kommunerna skulle få större möjligheter att fritt disponera skolans resurser och därmed skapa önskvärda lokala variationer.

I början av 1980-talet fanns också ett allmänt opinionsklimat, där många talade med stor entusiasm om decentralisering. Decentraliseringsideologin hade blivit aktuell och var bl a ett av det då största oppositionspartiets, centerpartiet, främsta politiska slagord redan under 1970-talets sista hälft och in på 1980-talet.³⁹ Den genomgripande decentraliseringsprocessen – eller som Wallin (1997, s. 141) hellre vill kalla processerna decentralisering och avreglering: ”den förvaltningspolitiska omstrukturen” – inleddes på allvar, menar Richardson (1998, s. 97) med riksdagens beslut 1978 om *ett nytt statsbidragssystem* för skolornas verksamhet, då kommunernas skolstyrelser fick statliga undervisningsmedel i form av ’basresurser’ och ’förstärkningsresurser’. I samband med denna förändring skulle hänsyn tas till de reella behoven

35 Johansson (1994), s. 23.

36 Set ex Johansson (1994), s. 23 (som nämner Callewaert & Nilsson (1974) *SIA i kritisk belysning*; samt Berg (1978) *Skolan i ett organisationsperspektiv*, s. 70)

37 Callewaert & Nilsson (1974), s. 147 efter Johansson (1994), s. 23.

38 MUT-projektet orsakade konflikter. Under 1974-75 fördes en debatt i pressen, där MUT anklagades för att vilja detaljstyra skolan. Den ökade kritiken ledde till att Jonas Orring, SÖ:s generaldirektör blev alltmer negativ till MUT och i mars 1975 lades projektet ned utan att någon egentlig slutredovisning gjordes. Åke Isling, MUT:s ordförande och skolråd på SÖ, avgick i protest (bearbetat efter Johanssons (1994), s. 26-27.

39 A. a. s. 23 som refererar till och bygger på Westerståhl, J. (1984) *Några forskningsresultat som kan ha betydelse för decentraliseringsproblematiken*, s. 28 – ingår i Olof Wennäs (red)(1984) ”En decentraliserad skola”, Skolöverstyrelsen, symposierapport.

inom skolenheten och t ex beakta den sociala miljön i området, antalet invandrarelever och personalomsättning. Som ett viktigt led i denna *övergång från regelstyrning till målstyrning* (eller i viss mening en *återgång* till 1919-års målstyrning i form av den riksnormerande undervisningsplanen) var det en förutsättning med förstärkt utvärdering av skolans verksamhet och en förbättrad planering på det lokala planet. Men det definitiva klivet över till målstyrning (eller *mål- och resultatorienterad styrning* som detta styrsystem också beskrivs som) dröjde ytterligare ett drygt decennium.

Först kom alltså det ekonomiska styrinstrumentet. Parallellt med den ekonomiska styrsystemets förändring arbetades det med SIA-utredningens andra tunga ben: den politisk-ideologiska ändringen av *det inre arbetet i skolan*. Det senare fördes till en *ny läroplan* i relativ partipolitisk enighet. Propositionsarbetet de aktuella åren kryssade mellan tre olika skolministrar tillhörande olika politiska partier – Lena Hjelm-Wallen (s), prop. 1975/76:39; Birgit Rodhe (fp), prop. 1978/79: 180; samt Britt Mogård (m), prop. 1980 om läroplanens, Lgr 80, definitiva utformning. Riksdagsbesluten i de olika omgångarna fattades i huvudsak i politisk enighet.⁴⁰ Redan 1981 tog sedan riksdagen beslut om ”skolforskning och personalutveckling”, dvs det var en följd av satsningen på lokal behovsstyrning som förutsatte kunskapsutveckling och kompetensuppbyggnad på lokal nivå. Utvecklingen under 1970-talet och början av 80-talet innebar en kraftig tyngdpunktsförskjutning i riktning mot ett lokalt inflytande. Organisatoriskt fanns sedan slutet av 1950-talet ett statligt instrument, länskolnämnderna, som ett mellanled mellan den nationella, statliga, nivån och kommunerna, den lokala nivån och som ett verktyg för statligt reglerad planering av skolorganisationen i landet. Förenklat ser det ut på följande vis:⁴¹

- Central nivå: SÖ, Skolöverstyrelsen med uppgift att utveckla de mål och strategier som fastställts av den centrala statsmakten;
- Regional nivå: Länskolnämnden som den centrala skoladministrationens fältorganisation med uppgift att svara för planering, utveckling och samordning inom länet;
- Lokal nivå: Skolstyrelsen med driftansvar för skolans verksamhet inom (av den centrala nivån) fastlagda ramar samt delansvar för personalutbildningen.

40 Isling (1992), s. 344. ”Efter en del motsättningar mellan skolministern och SÖ om hur riksdagsbesluten skulle uttolkas i läroplanstexten, togs till slut bearbetningen över av departementen”, skriver Isling. Denna maktkamp mellan den politiska nivån-departementen och den statliga verksamnivån, genomförandenivån, känner jag igen från andra liknande sammanhang och på olika nivåer.

41 Efter Richardson (1998), s. 98.

3.6. Kommunalisering och målstyrning

Nästa stora våg av stora och genomgripande förändringar eller förvaltningspolitiska omstruktureringar av och i skolan kommer sedan i slutet på 80-talet (och som är i tiden för min studies påbörjande näraliggande och därför särskilt väsentligt för och i den kontextuella förståelsen av skeendena av skola och miljö i de två kapitlen 4 och 5). Den svenska skolans utveckling följer väl de allmänna, internationella tendenserna, skriver Blidberg (1997, s. 14). Tendensen med minskad statlig reglering av skolan gällde även annan kommunal verksamhet. Den offentliga, gemensamma, sektorn hade expanderat kraftigt, hävdar Richardson, och samtidigt hade kritiken mot en allt krångligare byråkratisering och överdriven detaljstyrning av medborgarnas liv blivit både allmännare och mera högljudd. I s. k. frikommunsförsök sökte man pröva möjligheten att reducera den statliga styrningen samt att öka den kommunala friheten och autonomi genom att ge dispenser från en del statliga regler. I vissa stora kommuner som skapats i samband med kommunreformen 1970 eller i början av 1970-talet, sökte man stärka den kommunala-lokala demokratin genom kommunaldelsnämnder och kommunalråd. Den allmänna trenden under 80-talet var uppenbar, menar Richardson, mindre av statlig styrning och mera av frihet och oberoende för kommuner och enskilda medborgare.⁴² Det kan också, i mitt perspektiv, beskrivas i termer av makt, delaktighet och inflytande över den lokala dagordningen för vardagens liv.

Trots dessa tidigare beskrivna förändringar, gav det inte förväntat resultat, skriver Blidberg (a. a.). Vad statsmakterna uppnådde var organisatoriska förändringar medan utvecklingen av skolans inre arbete inte påverkades. Frågan var således hur den statliga styrningen skulle utformas för att även sådana förändringar skulle komma till stånd. Frågan var också aktuell på grund av förändringar i skolans omvärld. Landets ekonomi försämrades och medborgarna ställde ökade krav på delaktighet i och inflytande över den offentliga verksamheten (se ovan). Detta sammantaget ledde till att dåvarande utbildningsministern, Bengt Göransson, tillsatte en parlamentarisk kommitté, styrningsberedningen, som i sitt slutbetänkande lämnade förslag på en ny ansvarsfördelning och styrning inom skolområdet. Styrningsberedningens arbete hade i sin tur förberetts genom att några sakkunniga bl a behandlat frågan om ansvarsfördelning mellan skolans olika intressenter och de skilda statliga styrinstrumentens roll i ett målstyrt system. En av dessa sakkunniga som var författare till den inflytelserika departementspromemorian var det blivande nya Skolverkets generaldirektör.⁴³ Vid tidpunkten för förberedelsearbetet med beredningsunderlaget, som publicerades i departementsskriften (DsU 1987:1), var Lundgren professor i pedagogik vid Stockholms universitet. Jag återkommer senare till Lundgren i samband med tillkomsten

42 Parallellt i tiden – dock med en viss eftersläpning – sker också den förändring av miljödiskursen från miljö som ett negativt värde till miljö som ett positivt värde, miljö är något som angår mig som människa och medborgare och som jag kan påverka i mitt handlande. Lundgren beskriver det som en ”ny dimension i miljöpolitiken och i miljödebatten”, s. 7 i Lundgren (1996). Se också i kap. 2.2.

43 Du Rietz, Lundgren & Wennås (1987) (efter Johansson 1994), s. 231.

av miljötillägget i skollagens portalparagraf (kap. 5). Styrningsberedningen kom därefter snart, 1988, med sitt betänkande SOU 1988:20, *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*.⁴⁴ I betänkandet skriver man följande om att styrningen av skolan bör:

... i större utsträckning inriktas på mål, innehåll, metoder och utvärdering, och på att vidga det lokala ansvarstagandet för skolan. En utveckling i denna riktning kan beskrivas som en övergång från ett system som präglas av regelstyrning mot ett mer målstyrt system.⁴⁵

De förslag som sedan presenterades i styrningspropositionen (reg prop 1988/89:4 Om skolans utveckling och styrning) – samt i ansvarspropositionen (reg prop 1990/91:18 Om ansvaret för skolan) var i princip desamma som beredningens. Dessemellan lade regeringen fram den s. k. kommunaliseringpropositionen (reg prop 1989/90:41 Om kommunalt huvudmannaskap), som jag återkommer till i kapitel 5. Motiven för en övergång från ett regelsystem till ett målstyrt system var flera. Framför allt lyftes tre aspekter fram: behovet av effektivisering; demokratisering; samt professionalisering. Lösningen på de problem, skriver Blidberg, som detta var uttryck för benämndes ”decentralisering och avreglering”. Därigenom skulle ansvaret för skolverksamheten flyttas närmare dem som var direkt berörda: *kommunen*: som huvudman för verksamheten; *lärarna*: som skulle utforma och genomföra undervisningen utifrån de kommunala ramarna. Detta förväntades ge effekter både på verksamheternas effektivitet, på kraven på delaktighet, och på professionaliseringen av lärarna.⁴⁶ Den nya modellen för styrning av skolan skulle, enligt Richardson, präglas av bl a följande grundprinciper:

1. ökat lokalt ansvar för skolverksamheten
2. utveckling från regelstyrning mot målstyrning med färre regler och tydligare mål
3. mer målmedveten utvärdering
4. stärkt skolledning
5. bättre information och förstärkta fortbildningsresurser om skolans mål
6. effektivare tillsyn av skolornas verksamhet

Till detta med ansvarsfördelningen kom att kommunerna vart tredje år arbetar fram en *kommunal skolplan* (en plan för skolväsendet i kommunen). En annan aspekt var den lokala arbetsgivarens ansvar för *personalpolitiken* – tillsättning av skolans tjänster för skolledare och lärare skedde i kommunen/skolstyrelsen. Vidare gällde det fort- och vidareutbildningen samt arbetsgivarens skyldighet att svara för en god personalvård. Eftersom lärartjänsterna sedan gammalt var statligt reglerade – trots att de till-

44 Med undertiteln: *Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Utbildningsdepartementet, Sthlm.

45 SOU 1988:20, s. 11 (efter Johansson (1994), s. 30).

46 Blidberg (1997), s. 14f i avsnittet ”Skolans kommunalisering – ett led i den offentliga sektorns reformering” – samt Johansson (1994), s. 30.

sattes av den lokala kommunala arbetsgivaren – var lärarorganisationernas motpart vid löneförhandlingarna Statens arbetsgivarverk (före 1979 Statens avtalsverk – sedan 1994 Arbetsgivarverket). Detta brukar kallas ”det dubbla huvudmannaskapet”, det dubbla arbetsgivaransvaret, för lärarna i grundskolan. Detta upplevdes i vissa sammanhang som svårigheter. Frågan om en kommunalisering av lärarnas tjänster aktualiserades i samband med avtalsrörelsen 1989 men rönt motstånd från lärarnas organisationer (TCO-förbundet Lärarförbundet samt SACO-anslutna Lärarnas Riksorganisation). Eftersom frågan om kommunalisering av lärartjänsterna inte kunde lösas förhandlings- eller avtalsvägen fördes frågan in i den politiska processen genom att skolministern Göran Persson föreslog i en proposition (reg prop 1989/90:41 Om kommunalt huvudmannaskap) att den statliga regleringen av skolpersonalens löne- och anställningsvillkor skulle upphöra. Opinionen var starkt splittrad både inom skolorna – skolledarna var i stort sett positiva – och i det politiska livet. Efter en ganska inflammerad strid, skriver Richardson, beslutade riksdagens majoritet i enlighet med regeringens förslag. Det innebar att kommunerna fr o m år 1991 har ett helt och odelat arbetsgivaransvar för all personal i skolan.⁴⁷

Målstyrningen var den sista stenen in i det nya styrsystemets bygge. Hösten 1990 kom till riksdagen ett antal förslag, som var ett fullföljande av den tidigare redovisade strategin för skolans utveckling och kommunernas ökade ansvar för skolans verksamhet. Dessa förslag fattades i allt väsentligt som enhälliga beslut (så också vad gäller miljötillägget i skollagens portalparagraf i december 1990 – se vidare om detta i kap. 5.1. och 5.2.). De övergripande principerna för en *mål- och resultatorienterad styrning* av skolan skall då, enligt Richardson vara:

- I Riksdag och regering styr skolverksamheten genom att ange nationella mål.
- II Grundläggande mål anges i lag (se tex miljötillägget i skollagen – kap. 5)
- III Övriga mål och riktlinjer anges i läroplaner.
- IV Staten ger bidrag till skolan men styr inte genom bidragen.
- V Kommun eller annan huvudman har ansvaret för verksamheten.
- VI Skolans verksamhet skall följas och utvärderas.

Förutom målstyrning skall skolan också vara *marknadsstyrd* genom t ex valfrihet, hävdar Johansson, med vilket man menar att kravet på en enhetlig skola då har fallit bort samtidigt som stora möjligheter för olika former av marknadsstyrning av skolan har öppnats.⁴⁸

47 Richardson (1998), s. 99f. Det får ändå betecknas som ett kraftigt understatement att beskriva stämningarna bland vissa grupper av lärare som ”ganska inflammerad strid”. Demonstrationer förekom över hela landet. Och att skolministern i en dockas form hängdes offentligt av upprörda aktörer utanför Statens Arbetsgivarverk i Stockholms centrala delar, får väl ändå sägas vara uttryck för en ”extremt inflammerad strid” med svenska mått mätt. Tidigare har den typen av symbolhandlingar drabbat offentliga personer som t ex Pinochet och andra ”diktaturens kreatur”.

48 Johansson (1994), s. 35. I mars 1999 publiceras en granskning som Riksdagsrevisorerna gjort av Skolverket och skolans utveckling. ”De nationella målen har inte påverkat utbildningen så som riksdagens avsåg när målstyrningen infördes 1991. Inte förrän under 1997 började skolhuvudmännen (kommunerna – min anm) inse sitt ansvar för skolan... Samtidigt minskade kostnaderna per elev med nio procent under åren 1991-97.” (citerat efter Lärarnas Tidning, nr 4/1999, s. 14.)

Statsbidragssystemet förändrades samtidigt radikalt. Varje kommun får numera ett samlat statsbidrag ("en påse pengar") – ett s. k. *sektorsanslag* – som kommunen själv får bestämma över och fördela på olika skolformer efter egen bedömning. Eftersom en stor del av arbetsuppgifterna för länskolnämnd och SÖ därmed föll bort, så avskaffades dessa två myndigheter helt sonika – och utan någon längre tids diskussion. Ett nytt statligt ämbetsverk, Statens Skolverk, inrättades och fick delvis nya arbetsuppgifter. Skolverket byggde också upp en fältorganisation med ett antal fältkontor (11 st, 1995) runt om i landet. Till Skolverkets centrala arbetsuppgifter hör *uppföljning* och *utvärdering*. Vidare är man beviljande myndighet vad gäller tillståndsgivning för fristående skolor. *Fortbildning* för skolans personal är ett viktigt instrument för att nå de avsedda målen. Enligt den nya ansvarsfördelningen mellan staten och kommunerna så gäller att staten har ansvar för att det finns tillgång till fortbildning av god kvalitet i alla delar av landet. Kommunerna har ansvar för att fortbildning kommer till stånd och att skolans personal får del av den.⁴⁹ I detta sammanhang, våren 1991, tillsattes nu också en ny läroplanskommitté av regeringen med ett eget miljösekretariat knutet till en av ledamöterna i kommittén (se ovan i kapitel 1). Jag fortsätter att följa det skeendet och de påverkansprocesserna över tid och rum framför allt i kapitel 5 samt i viss mån också i kapitel 11.

I mars 1999 kan vi läsa OECD:s undersökning om arbetskraftens högskoleutbildning i ett stort antal, i huvudsak, industriländer. I Sverige är andelen i arbetskraften med högskoleutbildning för hela landet 27%. Variationerna är dock stora inom landet (se också t ex vidare i kapitel 7.1 nedan). Nyheten är att andelen högskoleutbildade i Sverige har vuxit med ca 10% i de yngre åldersgrupperna. Sverige, Norge, Australien och Nya Zeeland ligger på ungefär samma nivå. Kanada och USA toppar statistiken på ca 48% respektive 35%. Österrike hamnar liksom Turkiet kring 10%. Som vid alla internationella jämförelser kan det finnas definitionssvårigheter i detta materialet. Vad materialet tydligt visar – och som jag finner relevant i sammanhanget – är att den högre utbildningen fortfarande är ojämnt fördelad mellan samhällsklasserna inom Sverige. Det är 6-7 gånger så stor chans att barn till högre tjänstemän och akademiker fullföljer en högskoleutbildning än att barnen till okvalificerade arbetare gör det. En av fem studenter vid högskolorna kommer från arbetarklass. Dessa relationer har inte förändrats mer än marginellt sedan högskoleexpansionen på 1960-talet och den därtill kopplade studiemedelsreformen. Av de nyinskrivna studenterna vid universitet och högskolor höstterminen 1967 kom 19% från socialgrupp III, som vid samma tid för hela riket omfattade 48%.⁵⁰ Endast drygt hälften (57%) av en årskull går igenom gymnasiet med fullständiga betyg i Stockholm – i landet som helhet är siffran 80%.⁵¹ Orsakerna till dessa samhälleliga fenomen står att söka i andra delar av samhället än endast inom utbildningens område. "Högskolan avspeglar klass- och genussamhället Sverige med all önskvärd tydlighet", skriver

49 Efter Richardson (1998), s. 101, samt efter *Skolverket – en presentation*, informationsbroschyr utgiven av Skolverket, 1995.

50 Studentekonomiska undersökningen 1968, sociologiska institutionen, Lunds universitet, december 1968, s. 121. (efter Sondén (1969), s. 172)

51 DN, söndagen 7 mars 1999, bilagan DN Kunskap, s. 1.

Kerstin Vinterhed i sin krönika i DN Kunskap och fortsätter: ”Skolan kan göra mycket. Dock inte allt, det visar ovanstående siffror. I allt väsentligt är skola och utbildning en spegel av samhället, och Sverige är klass och könssegregerat.”⁵² Även detta är ett väsentligt perspektiv att bära med sig i vid den fortsatta läsningen av min studie men även vad gäller för förståelsen av skolans, utbildningens och samhällets utveckling och stora mängd av mycket svåröverskådbara, komplexa makt- och påverkansprocesser under den senare delen av 1900-talet.

3.7. Sammanfattning

Skolan är en viktig del av det moderna svenska välfärdsprojektet. Jag har i detta kapitel sammanfattat de historiska förutsättningar som gör sig gällande på skolans område. Dessa förutsättningar lägger grunden för de påverkansprocesser som präglar den moderna skolan och i vilken miljön såsom värde förs in.

De första skolformerna för folkundervisning i landet, under första delen av 1800-talet, växte fram lokalt utan central, statlig styrning eller påverkan. Folkundervisningen var kommunens och kyrkans ansvar. Inte heller folkskolan med skolstadgan 1842 var centralt styrd från början. Den styrning som fanns var indirekt politisk styrning genom kraven i lärarutbildningen. Kyrkan dominerade folkskolan in på 1900-talet.

Skolplikten för barn infördes först 1882 genom central regelstyrning från statens sida (skolstadgan). Under slutet av 1800-talet ökade den centrala politiska statsmakten sin styrning av skolan och undervisningen genom ekonomisk styrning (ekonomiskt stöd till kommunerna), politisk-administrativ styrning (inspektion, kontroll, undervisningsplan) samt social styrning—utbildning (lärarutbildning). Detta beskrivs ofta som *regelstyrning*.

Den centrala statliga regelstyrningen nådde sin kulmen under 1960- och 70-talet med grundskolans införande och under välfärdssamhällets ”gyllene år”. Efter en omfattande förvaltningspolitisk omstrukturering av skolan ersattes stegvis den centrala regelstyrningen med en *målstyrning* (mål- och resultatrelaterad styrning). Denna styrning eller dessa påverkansformer är i grunden desamma som tidigare, dvs ekonomiska, politisk-administrativa och sociala-utbildningsbaserade påverkansformer. Men den lokala nivån, kommunerna, har nu det fulla ansvaret för genomförandet, dvs för att nå de centralt, politiskt-statligt beslutade målen.

Det är intressant att notera att målstyrningen som introduceras på 1990-talet i det nykonstruerade styrningssystemet innebär en i viss mening återkomst till 1919-års riksnormerande undervisningsplan.

52 Kerstin Vinterhed, DN Kunskap, 7 mars 1999.

Detta är de allmänna förutsättningarna som kännetecknar de påverkansprocesser i vilka den miljöpolitiska styrningen kommer in i skolans värld. Vi går nu över till denna min huvudsakliga problemställning.

Miljön i skolan och skolan i miljön

4.1. Inledning

Som vi har kunnat se av de föregående två kapitlen (kap 2 om den samhälleliga miljötematiseringen) och (kap 3 om skolan) är det ett mycket komplext sammanhang av påverkansprocesser, som redan existerar när skolan och dess vuxna aktörer ges eller själv tar på sig uppgiften att föra in den nya samhällstematiken 'miljö' i skolan. Syftet med dessa kapitel har varit att belysa den bakgrund och de drivkrafter som finns med på spelplanen redan vid starten för min undersökning. När jag studerar 'hur miljötematiken initieras i skolan' med utgångspunkt från de vuxna aktörerna sker detta således inte i ett isolerat tomrum, i en värld för sig, utan hela problematiken utspelas efter bestämda förutsättningar, som följer av de system som finns uppbyggda kring miljön och kring skolan.

Den grundläggande frågan – huruvida och varför just skolan, som en offentlig samhällsorganisation med uttalad uppgift att påverka, ska ha som uppgift att behandla miljötematiken – ska också ställas. Formuleras frågan överhuvudtaget eller är det ett postulat, ett allmänt förgivettagande, att skolan klarar av och är lämpad för denna uppgift? Är det överhuvudtaget möjligt – att en sådan komplex fråga som just den nya 'miljötematiken' kan få fotfäste och sedan slå rot i denna samhälleliga institution – kan vi vidare fråga. Om nu detta ska ske: vilket stöd och vilken stimulans kräver detta?

Englund har i sin forskning diskuterat frågeställningen på ett generellt plan i Sverige med en analys av den svenska medborgarutbildningens förändring under 1900-talets senare hälft bl a utifrån sitt begrepp 'den medborgerliga läroplanskoden'.¹ "Den läroplansteoretiska utgångspunkten för Englunds arbete är", skriver Östman, att den svenska skolans verksamhet bör ses i förhållande till införandet av 'politisk demokrati och en, åtminstone för en begränsad tid, för hela populationen gemensam skolgång' (Englund 1991, s. 11). När utbildningen betraktas i detta ljus framstår dess

1 Englund (1986); samt Englund (1991).

främsta uppgift som att fostra medborgare, och därför formulerade Englund en övergripande läroplanskod, den medborgerliga läroplanskoden”.² Vidare menar Englund att införandet av politisk demokrati innebar att utbildningen tillfördes en förändringspotential – olika intressegrupper fick möjligheter att påverka skolans innehåll och utformning. Östman skriver vidare om detta:

Om det sker en maktförskjutning mellan de i staten ingående sociala krafterna, medför det också, att uppfattningarna om vad som utgör den rätta medborgarutbildningen förändras. Även om dessa förändringar kan ske måste de integrerande funktionerna beaktas. Parternas gemensamma intresse är att hålla samman samhället genom att föra ut en integrerande ideologi till den uppväxande generationen. Skiljaktigheten finns i de olika gruppernas skilda uppfattningar om vad som skall utgöra den sammanhållande ideologin. Samtidigt som dessa skiljaktigheter finns är de ingående parterna, tack vare det gemensamma målet att hålla samman samhället, intresserade av att komma överens – att skapa en politisk kompromiss.

Läroplanen utgör ett konkret dokument som uppstår i en kamp mellan sociala grupper, där de ingående parternas inbördes styrkeförhållanden avgör hur kompromissen kommer att se ut. Läroplanens kompromisskaraktär innebär, att dess formuleringar ofta är vaga och tolkningsbara. Dock är inte varje tolkning möjlig; läroplanen sätter gränser för dessa tolkningar.³

Ovanstående konstaterande ska även finnas med vid läsningen av kapitel 5 nedan. Englund har gjort en historisk analys av dels hur olika sociala grupper har betraktat individens relation till samhället, dels hur denna relation i sin tur har uttolkats i läroplaner och läromedel. Resultatet av Englunds analys visar att det har funnits samstämmighet på fyra punkter:

1. att skapa samhörighet mellan samhällets individer;
2. att skapa en vetenskaplig bas för undervisningens innehåll och metoder;
3. att göra undervisningen objektiv; samt
4. att förstärka samhällets rådande sociala och ekonomiska ordning.

Detta kallar Englund för de fyra determinanterna eftersom de sedan 1900-talets början ”tillsammans har format en sammanhängande, omfattande bas för innehållet i instruktionerna”.⁴ Till den tredje punkten återkommer jag i de inledande avsnitten i kapitel 11. Till den första punkten kan föras vidare teoretiska associationer till diskurserna – som Östman också tar upp på slutet av sin studie – om meningsskapande i skilda sammanhang.⁵ Även om det har funnits uppslutning av olika samhällsgrup-

2 Östman (1995), s. 37.

3 A.a. s. 38.

4 Englund (1986), s. 198; efter Östman (1995), s.38 i min översättning.

5 A.a. s. 193. Se även t ex Gustafsson (1998). Gustafsson arbetar med begrepp som 'symbolisk ledning/organisering' eller 'manegment of meaning'.

per kring dessa determinanter har de ingående sociala grupperna haft olika uppfattningar om hur dessa ska preciseras och uttolkas. Determinanterna materialiserade i t ex en skollag eller en läroplan, har varit möjliga att tolka både i enlighet med den för tiden dominerande skoltraditionen (eller miljötraditionen), eller på ett sätt som skiljer sig från den dominerande traditionen. Dessutom tillkommer att tolkningarna och preciseringarna av determinanterna förskjutits under historiens förlopp.⁶

I min studie har jag mitt huvudsakliga fokus på hur den nya miljötematiken i samhället på 1990-talet får fäste i skolan och under vilka förutsättningar det sker. Som den inledande rubriken på kapitlet ovan anger finns två möjliga riktningar att studera kombinationen av kapitel 2 och 3, dvs ”miljön in i skolan” eller ”skolan in i miljön”. Båda riktningarna kan inledningsvis tentativt betraktas som lika möjliga. Jag kan se två olika påverkansprocesser på olika nivåer som kan utlösas vad gäller den *första huvudriktningen*, dvs att miljöfrågan kommer in i skolan. Antingen genom skolans styrsystem och policydokument på central nationell nivå (och eventuellt dittkommet från påverkan från en eller flera internationella arenor) eller på lokal nivå genom att de olika lokala skolaktörerna (lärare, övriga personal, skolledare, elever, föräldrar) bär med sig miljöfrågan in i skolan som organisation eller institution. Den *andra huvudriktningen*, dvs skolan kommer in i miljöfrågan, skulle innebära att centrala nationella miljöpolicyskapare på systemnivå (även här eventuellt efter internationella impulser eller påverkan) för in skolan som institution på miljöarenan; eller på lokal nivå att lokala miljöaktörer bär med sig skolfrågor in i miljövärlden.

När jag nu i detta kapitel ska beskriva hur dessa påverkansprocesser har tett sig internationellt och nationellt under 1900-talets senare hälft, ska vi vid läsningen bära dessa möjliga huvudriktningar med oss som en metaprogrammering i bakhuvudet. Ett problem i sammanhanget är att det finns mycket litet vetenskapligt eller forskningsmässigt anknutet skrivet om den inledande tiden för ’miljön i skolan’ eller ’skolan i miljön’ (liksom även senare). Mycket av materialet är normativt betonat. Källanvisningar och dokumentation är ofta bristfälliga. De svenska forskare som är aktiva inom detta kunskapsfält, miljötematiken i skolan’, är få och nästan uteslutande pedagoger eller har en pedagogisk inriktning.

4.2. Framväxt av miljöundervisning – internationellt

Framväxten av miljöundervisning beror i första hand på hur vi definierar begreppen ’miljö’ respektive ’natur’ (se kapitel 2 ovan). Det finns en hel del historiska exempel som tyder på att naturutbildning eller undervisning om naturen i traditionell mening har förekommit tidigt både i Sverige⁷ och internationellt. Naturundervisning

6 Englund, 1986, kap. 6 efter Östman (1995), s. 38.

7 Ett intressant historiskt faktum kan konstateras att i Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket, 18 Juni 1842, anges i § 4, kap 3:o att ”Dessutom bör, så widt sig göra

och naturvetenskap har en lång tradition.⁸ I Sverige fanns redan mellan 1968-71 utredningen *SMIL, Skolans Miljövårdsfostran* – jag återkommer till den svenska sidan av miljöundervisningens framväxt i nästa avsnitt 4.3. nedan. Europarådet förklarade t ex 1968 att året 1970 skulle vara ”det europeiska naturvårdsåret”. Det första i en modern miljömening internationella initiativet som gäller undervisning eller utbildning om *miljö i skolan* kommer från det vi kan kalla ”miljösidan” och riktar sig mot skolan och undervisningssektorn. I samband med den första internationella miljökonferensen, Stockholmskonferensen ”En Enda Värld”, 5-16 juni 1972, fastslogs att undervisning är en mycket viktig del av samhällets miljöarbete. Här fastlades miljöundervisningens huvudmål och inriktning. I aktstyckena om Förenta Nationernas miljökonferens i Stockholm utgivna av svenska utrikesdepartementet kan vi läsa (min kursivering) följande i Rekommendation nr 96:

På utbildningssidan rekommenderas att de olika FN-organen och speciellt UNESCO (United Nations Educational and Scientific and Cultural Organization) skall försöka *upprätta ett internationellt program för utbildning i miljöfrågor*. Det betonas att utbildningen, som skall vara tvärvetenskaplig, inte bara gäller den formella skolundervisningen utan också avser höjandet av allmänhetens medvetenhet. De olika FN-organen uppmanas att söka nya vägar för att förbättra vidareutbildningen av specialister och tekniker beträffande miljöfrågor.⁹

Det är intressant att notera att perspektivet på miljöundervisning redan i detta inledande skede dels skall vara tvärvetenskapligt, och dels att det inte enbart ska gälla den formella skolundervisningen utan är riktad mot allmänheten för att avsiktligt höja ’medvetenheten’ om miljöfrågor. Vad som avses med det sistnämnda är aningen oklart men det kan sannolikt gälla t ex massmedia, reklam, vuxenutbildning, studiecirklar, folkhögskolor, företagsutbildning, frivilligorganisationers utbildningsarbete etc. En expertkonferens hölls som en direkt följd av rekommendationerna vid Stockholmskonferensen och med svenskt deltagande i Belgrad hösten 1975 och man antog där ”The Belgrade Charter”. Avsikten var att skapa en ny etik och nya attityder till miljön, som skall förbättras och bevaras. Miljöutbildningens mål skall vara att utveckla engagemang och medvetenhet i miljöfrågor, att ge kunskaper och färdigheter och förmåga att bedöma miljöfrågor samt att förändra attityderna till miljön. I utbildningen skall vidare tas hänsyn till miljön i dess helhet, vilket betyder ur såväl ekologisk, politisk, ekonomisk, teknologisk, social, juridisk, kulturell och estetisk synvinkel. Denna utbildning bör vara kontinuerlig och livslång samt vara tvärvetenskaplig. Vidare bör den handla om miljöfrågor ur ett globalt perspektiv och bidra till

låter, ett lämpligt jordland ställas till skollärares disposition, dels till brukning för eget behov af jordfrukter, *dels för att lemna tillfälle till undervisning i trädplantering och trädgårdsskötsel*” (min kursiv). Detta torde vara det första exemplet på en kombination av *att fostra och att lära* och skrevs drygt 150 år före läroplanen, Lpo 94.

8 Se även Axelsson (1997) angående traditionen av ”natur-” och ”miljöundervisning”, s. 44 ff.

9 Aktstycket utgivna av UD 1972 (serie II:25) om FN:s miljökonferens i Stockholm (citerat efter Junker (1993), s. 7. Skolverket 1993.

internationellt samarbete.¹⁰ I oktober 1977 arrangerades av Unesco och UNEP (United Nations Environmental Programme) en ministerkonferens om miljöutbildning (Intergovernmental Conference on Environmental Education) i Tbilisi i sovjetrepubliken Georgien. Vid Tbilisikonferensen antogs en Deklaration om undervisning i miljöfrågor. Dessutom antogs ett antal Rekommendationer om miljöundervisningens roll, mål och grundprinciper.¹¹ Detta dokument omtalas också ibland i litteratur om miljöundervisning som ”FNs deklARATION om miljöundervisningen”.

Miljöundervisning bör ges åt människor i alla åldrar, på alla nivåer, både inom och utom det formella undervisningsväsendet... Rätt uppfattad skall miljöundervisning utgöra en allsidig, livslång fostran, som lätt kan anpassas till snabba scenväxlingar i en värld av hastiga förändringar. Den skall förbereda den enskilda människan för livet genom att göra henne medveten om de stora problemen i dagens värld och genom att ge henne de färdigheter och egenskaper som krävs för att hon skall kunna spela en produktiv roll i arbetet på att förbättra levnadsvillkoren och vårda miljön med tillbörlig förankring i etiska värden.

Genom ett holistiskt förhållningssätt, rotat i bred tvärvetenskaplig jordmån, skapar miljöundervisningen ett perspektiv som tar hänsyn till det faktum att den fysiska och den av människan skapade miljön är intimt beroende av varandra... Miljöundervisningen måste vara samhällstillvänd. Den måste dra in den enskilde i en process av aktiv problemlösning inom ramen för definierade realiteter och stimulera till initiativtagande på grundval av ansvarstagande för och engagemang i forandet av en bättre morgondag. Genom sin blotta karaktär kan miljöundervisningen lämna betydelsefulla bidrag till inlärningsprocessens förnyelse.¹²

I deklARATIONEN återfinns dokumenttexter angående miljöundervisning som man vill att alla stater och utbildningsmyndigheter ska följa, bl a: ges åt människor i alla åldrar, innanför och utanför det formella undervisningsväsendet, massmedia har ett stort ansvar härvidlag, miljöexperter och personer vars åtgärder och beslut avsevärt kan påverka miljön skall bibringas nödvändiga kunskaper och färdigheter, samt göras medvetna om sitt ansvar i detta sammanhang. Inriktningen på miljöundervisningen skall i min sammanfattning bl a: vara en allsidig, livslång fostran, som flexibelt kan anpassas till snabba scenväxlingar i en värld av hastiga förändringar. Genom

10 Lybeck (1994), s. 7. Se även i Axelsson (1997).

11 Se t e x *Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor antagna vid Unescos ministerkonferens i Tbilisi 1977* (1991). Denna finns också utgiven i den till alla lärare och rektorer under 1994 och 1995 utdelade *Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*, Skolverket, aug 1994. De fyra överenskommelserna är: FN:s deklARATION (konvention) om de mänskliga rättigheterna, konventionen om barnets rättigheter, rekommendation om utbildning för internationell förståelse, och deklARATION och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor.

12 ”Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor” (1991), s. 3f. Detta policydokument är en fortsättning på de formuleringar om miljöundervisning som formulerades redan på Stockholmskonferensen, FN:s första konferens om miljö, 1972, och senare vid en expertkonferens i Belgrad hösten 1975.

ett holistiskt förhållningssätt, rotad i en bred, tvärvetenskaplig jordmån, ska miljöundervisningen skapa ett övergripande perspektiv som tar hänsyn till att människans miljö är beroende av naturen och vice versa, medverka till att belysa att det vi människor gör i dag har långsiktiga effekter i framtiden, påvisa nationernas beroende av varandra och visa på behovet av solidaritet inom hela mänskligheten. Etiska värderingar vid handlingar skall ägnas uppmärksamhet. Vidare måste miljöundervisningen vara samhällstillvänd, dra in den enskilde i processer av aktiv problemlösning, ansvarstagande och engagemang för en bättre morgondag, bidra till inlärningsprocessens förnyelse. Avslutningsvis i deklarationen vädjar och uppmanar konferensen medlemsstaterna att vidta åtgärder och att skolmyndigheterna ska främja och intensifiera forskning och förnyelse på miljöundervisnings område. Vidare efterlyses samarbete mellan staterna.¹³ Ett konstaterande och en reflexion som jag gör är att detta å ena sidan är en ordrik och internationellt framdiskuterad (framförhandlad) text där alla möjliga tänkbara synpunkter finns medtagna. Det hindrar inte att texten kan betraktas som långtgående och framåtsyftande i ord vilket kan styrkas av det faktum att det i stort är i ord betraktat samma grunddrag som återkommer 1992 i Riokonferensens utbildningsavsnitt (kapitel 36) i Agenda 21 – Unesco och Tbilisidokumentet refereras explicit däri. Texten skiljer sig inte heller i sak så principiellt mycket från Unescos nya dokument om miljöundervisning från 1998, det s k Thessalonikidokumentet – se därom senare i avsnittet.

I rapporten från FNs *Världskommission för miljö och utveckling* – ”Brundtlandrapporten” – lyfter man fram lärarnas betydelse för att åstadkomma förändringar för hållbar utveckling (sustainable development):

Men först och främst vänder sig vårt budskap till människorna, vars välbefinnande är det slutgiltiga målet för all miljö- och utvecklingspolitik. Kommissionen riktar sig särskilt till de unga. Världens lärare kommer att ha en viktig roll när det gäller att rikta deras uppmärksamhet på denna rapport.¹⁴

Efter Tbilisikonferensen 1977 men innan Riokonferensen UNCED 1992, fanns också ett antal internationella möten och mindre konferenser med relevans för miljöundervisning och där ’environmental education’ har ventilerats: Jomtien, 1990; Toronto, 1992. Vid Riokonferensen UNCED 1992 presenterade Unesco ett vid skilda Prep Com möten förberett miljöutbildningskapitel till Agenda 21, kapitel 36. Utbildning spelar en väsentlig roll i hela Agenda 21-dokumentet och jag har¹⁵ räknat dokumentets alla nämnande av utbildning (ensamt eller i sammansatta ord) och kommit fram till att ’utbildning’, som tidigare nämnts, nämns 486 gånger på drygt 500 sidor. Det kan förefalla att vara mycket och att man bedömer utbildning som mycket väsentligt för att genomföra Agenda 21. Det kan också tolkas som brist på pengar och politiska åtgärder och då är det både enkelt, undvikande och billigt att tala om behovet av utbildning och undervisning. Kapitel 36 i Agenda 21 har titeln

13 A. a. s. 3-4.

14 ”Vår gemensamma framtid (1987/1988), sid 12.

15 Se kapitel. 2 ovan.

”Utbildning, höjandet av det allmänna miljömedvetandet och yrkesutbildning” och har hamnat i den fjärde huvuddelen av Agenda 21: Medel för genomförandet.¹⁶ Själva kapitlet 36 är kortfattat ett av de kortaste i Agenda 21: 12 sidor av totalt 566 (i den svenska upplagan). I inledningen förklaras att texten i kapitel 36 bygger på Tbilisi-konferensen 1977, som ”har givit grundläggande principer för de förslag som läggs fram i detta dokument.”¹⁷ I kapitel 36 står följande centrala text om miljöundervisning:

Utbildning är avgörande för att främja hållbar utveckling och förbättra människors förmåga att lösa miljö- och utvecklingsproblem. /.../

Både formell och icke-formell utbildning är nödvändig för att ändra människors attityder så att de kan bedöma och lösa de problem som hör samman med hållbar utveckling.

Den är också av avgörande betydelse för att uppnå medvetande om betydelsen av miljö och etik, värderingar, attityder, färdigheter och beteenden som är förenliga med hållbar utveckling och för att allmänheten effektivt skall kunna delta i beslutsprocessen.

För att vara effektiv bör utbildning om miljö och utveckling omfatta dynamiken i såväl den fysiska/biologiska, sociala och ekonomiska miljön som människans utveckling och ingå i samtliga ämnen och vetenskapsgrenar.¹⁸

Jag noterar att begreppet-principen ’hållbar utveckling’ (sustainable development) nu, 1992, återfinns i Unescos och FN:s texter om miljöundervisning vilket är nytt. Dessutom att miljöundervisning har två syften: dels kunskap hos allmänheten för att delta i de demokratiska beslutsprocesser (som en del av ’empowerment’-begreppet som är centralt begrepp i Agenda 21); dels att ha kunskap för att kunna handla på ett miljövänligt sätt, på ett sätt som är förenligt med en hållbar utveckling. Andra nya nyckelord är: utbildning, etik (miljö och etik), dynamik. Kopplingen till kapitel 28, ”lokala myndigheters initiativ till stöd för Agenda 21”, är betydelsefull i sammanhanget där det avslutningsvis står: detta program bör underlätta den verksamhet för kapacitetsuppbyggnad och utbildning som berörs i andra kapitel i Agenda 21.¹⁹

Hösten 1995 publicerades tre internationella policydokument av intresse och betydelse för miljöundervisningen. Det i tiden första är en *UNESCO-rapport* (som bygger på ett arbete sedan 1993) om den framtida utbildningen under ordförandeskap av före EU-kommissionens ordförande Jaques Delors samt 14 andra interna-

16 Agenda 21 har följande huvuddelar: I. Sociala och ekonomiska funktioner; II. Att bevara och förvalta resurser; III. Att stärka viktiga samhällsgrupper; samt IV. Medel för genomförandet (pengar, teknologiöverföring, forskning, utbildning och miljömedvetandehöjning, kapacitetsuppbyggnad, ändringar i FN-systemet, rättsliga instrument, information för beslutsfattare – se även diskussionen om påverkansprocesserna i kapitel 1.)

17 *Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling*, UNCED-biblioteket, volym II, Agenda 21, Miljö- och naturresursdepartementet, s. 519. Riodokumentet finns också samtliga återgivna i Regeringens skrivelse 1992/93:13.

18 ”Agenda 21, kapitel 36, (1993), sid 519-520.

19 A. a. s. 463.

tionellt välrenommerade experter.²⁰ I rapportens första del söker kommissionen att identifiera de huvudsakliga utvecklingslinjerna, som kommer att påverka den framtida utbildningen och tar då upp följande tre faktorer:

- I bearing in mind economic growth and the aim of sustainable development;
- II the transition from individual membership of a society to democratic participation; and
- III the relationship between the grass-roots community and world society.

Syftet med ”sustainable development” lyfts således upp först av alla de faktorer som påverkar den framtida utbildningen. Vidare det demokratiska deltagandet liksom sambandet mellan gräsrotterna i lokalsamhället och det globala samfundet. I rapportens andra del noteras att kommissionen ser själva lärandets process vilande på fyra huvudpelare:

- 1 *learning to know*
- 2 *learning to do*
- 3 *learning to be*
- 4 *learning to live together*

I förordets avslutningsdel konstaterar slutligen kommissionen:

But it is within the educational system – defined on traditional lines – that the central message is forged concerning the type of citizens a society wishes to educate, and the continuity and progress of knowledge should be ensured. And, by extension, it is teachers who play the crucial, central role in maintaining the vigour of the system.

I den nya UNESCO-rapporten 1995, liksom i Brundtlandrapporten 1987, knyts alltså stora förhoppningar till att just *läraryrket* är den yrkesgrupp, som måste spela den centrala, viktiga och avgörande rollen vid implementeringen/förverkligandet av förändring och utveckling av undervisningen om bl a miljöfrågor. Under rubriken ”By way of conclusion – Looking ahead” – har jag noterat följande relevanta slutsatser i UNESCO-rapporten:

Have we understood all the implications of *this* (dvs ’ekonomisk tillväxt till varje pris’ kan inte längre ses som den ideala vägen att förena materiella framsteg med rättvisa, respekt för mänskliga villkor samt respekt för naturtillgångarna, som vi har ansvar för att föra vidare i goda villkor till framtida generationer – *min sammanfattning*), both as regards the ends and means of sustainable development and for new forms of international cooperation? Certainly not!

20 ”International Commission on Education for the Twenty-first Century”, report to the Commission, Preliminary Synthesis, UNESCO, Paris, October 1995.

This issue will constitute one of the major intellectual and political challenges of the next century.²¹

Fortsättningsvis konstaterar kommissionen också – under avsnittet ”Getting the reform strategies right” – att det finns *tre huvudaktörer* som bidrar till framgång med utbildningsreformer: Först och främst *det lokala samhället* inklusive föräldrar, rektorer och lärare – men också de *lokala myndigheterna* och det *internationella samfundet*. Många tidigare misslyckanden har berott på att en eller flera av de tre aktörerna inte blivit tillräckligt delaktiga i förändringsarbetet. Vidare:

Attempts to impose educational reforms from the top down, or from outside, have obviously failed. Countries where the process has been relatively successful are those that obtained a determined commitment from local communities, parents or teachers, backed up by continuing dialogue and various forms of financial, technical and/or vocational assistance. It is obvious that the local community plays a paramount role in any successful reform strategy.²²

Jag noterar således här att UNESCO-kommissionen kraftigt markerar betydelsen av den lokala nivån och delaktigheten i genomförandet av nya processer. Topdown-processerna har misslyckats.

Det andra av de två publicerade internationella policydokumenten från hösten 1995 av intresse och betydelse för miljöundervisningen är en rapport med titeln ”Workshop of International Experts on Education and Public Awareness for Sustainable Development” med resultat och rekommendationer till FN-organet *CSD, UN Commission on Sustainable Development*.²³ Inledningsvis noteras att det tidigare (alltsedan Stockholmskonferensen 1972 – se kapitel 2) allmänt använda och internationellt accepterade begreppet och förkortningen *EE*, Environmental Education (Miljöundervisning) har – efter FN-konferensen UNCED i Rio de Janeiro 1992 – börjat glida mot en användning av den nya termen *ESD*, Education for Sustainable Development. Det innebär, menar man, att perspektivet på miljöundervisning har breddats till att omfatta andra discipliner såsom ekonomi, hälsovård och samhällsvetenskaperna etc. Rapporten noterar också att UNESCO-EPD, som ansvarade för förarbetet till kapitel 36 i Agenda 21 vid Riokonferensen, påskyndade detta integrativa perspektiv på miljöundervisning. I rapporten görs också redan i förordet en tydlig markering mot och avståndstagande från de enbart disciplinära, inomvetenskapliga, ansatserna i arbetet med miljöundervisningen:

Initially these ESD efforts are largely initiatives within an existing sector i.e. Population Education or Economics but working towards this wider common goal of SD (sustainable development). These initiatives are critical and must be enhanced. However, in recognizing the enormity of the problem and the ex-

21 aa sid 2.

22 aa sid 12.

23 Concise Report (1995). Jmf titeln med kapitel 36 i Agenda 21.

tremely short timeline to effect appropriate and peaceful societal change, *new avenues beyond reorienting existing disciplines must be sought.*

I sin resultatdel inleds rapporten med följande:

1. The status of education, training and public awareness needs to be raised at the national and international policy level, as they are prerequisites for attaining the objectives sustainable development in long-term.²⁴

Vidare saxar jag följande resultat som är relevanta för min undersökning:

10. Representatives of educational and scientific institutions are often under-represented on the national committees on sustainable development and therefore, they are not fully involved in national decision making.”

12. ESD is often limited to primary or secondary schools and is not yet given enough attention at the university level. Important specific target groups e.g. urban and regional planners still need to be addressed.”²⁵

Rapporten avslutas med 14 rekommendationer till CSD, Commission on Sustainable Development, där expertgruppen bl a som första punkt tar upp ”utveckling av riktlinjer och nationella handlingsplaner för ESD” (Education for Sustainable Development – miljöundervisning eller kanske i sammanhanget hellre ’utbildning för hållbar/uthållig utveckling’). Vidare återfinns nedanstående rekommendationer med särskild relevans för min undersökning (mina kursiveringar):

3. The CSD should encourage national education authorities and the scientific community to give more attention to facilitating *an inter disciplinary approach* to the complex issues related to sustainable development. . .

6. The composition of national CSDs should represent the different fields of knowledge, including indigenous/traditional, which contribute to sustainable development and should also include the representatives of the ESD system.

7. The CSD should encourage National Governments to include ESD in variety of educational programs to give everyone *the knowledge to participate actively in creating his/her own sustainable lifestyle.*

9. ESD should be included in *primary, secondary and tertiary programs.* Progress should be reviewed at appropriate intervals.²⁶

Alltså lyfter man i dokumentet fram bland annat följande:

24 aa sid 3.

25 aa sid 4.

26 A.a. sid 5.

1. underlätta tvärvetenskapliga ansatser i samband med uthållig utveckling;
2. skol-, utbildnings- eller undervisningsaktörer tas med i olika miljösammanhang;
3. utbildning för att ge alla kunskap för att deltaga aktivt; samt
4. miljöundervisning med i olika utbildningsdokument såsom läro-, kurs- och högskoleplaner.

Som avslutning på rapporten om ESD uttalar expertgruppen sina förhoppningar att CSD tar rapportens synpunkter i beaktande vid CSD:s stora genomgång av Agenda 21 under nästa år till extrasessionen med FN:s generalförsamling juni 1997 (se UNGASS 19 – nedan).

I en nyligen utkommen forskningsrapport från OECD/CERI om miljöundervisning konstaterar House följande tre grundläggande åtgärder för miljöundervisningen:²⁷

First, figure out how to disseminate the insights and practical experiences of classroom to other teachers, presumably this is best done by building networks of teachers and schools. *Second*, establish and support a research milieu which is relevant to environmental education and establish links between research base and the schools. Although this has not been a high priority in any country, such knowledge and legitimation are necessary eventually if the movement is to secure long-term government support. *Third*, reinforce local, regional, national and international collaboration and networking. In the very long run – which is the proper time scale to adopt – successful environmental education policy making requires building institutions.

OECD-rapporten avslutas med de tre nyckelfrågor och utmaningar, som miljöundervisningen kommer att möta i framtiden:²⁸:

- a) The challenge for educators, policy-makers and practitioners to move environmental education from a peripheral phenomenon to a mainstream activity in education.
- b) The challenge to provide teachers both in pre-service and in-service training with the necessary skills and competences to teach and develop environmental education at school level.
- c) The challenge of finding a place in the core curriculum for environmental education. If government at the highest level seriously consider sustainable development as the key issue for the 21st century then the education policy-making should reflect this in determining what the core curriculum is about and the place for environment therein.

De tre framtida utmaningarna består således i denna OECD-rapport i korthet av:

²⁷ Ernest House (1995), s. 94.

²⁸ A. a. sid 101.

- I att förflytta miljöundervisning från periferin till centrum i undervisningen;*
- II att erbjuda lärare via ut- och fortbildning nödvändig skicklighet och kompetens för att undervisa i och utveckla skolans miljöundervisning; samt*
- III att finna en plats för miljöundervisning i läroplanens kärna.*

Sammanfattningsvis har dessa tre ovan refererade och citerade internationella dokument det gemensamt att de för miljöundervisningen markerar vikten av :

- 1. delaktighet och underifrånperspektiv;*
- 2. nätverksbyggande och samverkan för lärare och skolor;*
- 3. lärarna som en nyckelgrupp i arbetet för hållbar utveckling;*
- 4. miljöundervisning i läroplaner och program samt en central roll i undervisningen;*
- 5. tvär- eller mångvetenskapliga ansatser samt forskningskontakter med skolorna;*
- 6. ut- och fortbildning i miljöundervisning för lärarna;*

Vid FN:s uppföljning av Agenda 21 vid UNGASS, i juni 1997 (se också tidigare i kapitel 3) återkommer miljöutbildning och de tankegångar vi noterat i ovanstående policydokument i det avslutande ”program för det fortsatta genomförandet av Agenda 21” som blev antaget i vid UNGASS, FN, New York, juni 1997 som ett av de mer centrala inslagen:

Åtgärder för förbättrad utbildning och medvetenhet kring hållbar utveckling bör inriktas på livslångt lärande, tvärvetenskaplig utbildning, jämställdhet, mångkulturell utbildning och möjligheter till inflytande och makt att påverka. Utbildningsplaner och -program för hållbar utveckling bör upprättas för detta ändamål.²⁹

Noterbart är att jämställdhet och mångkulturalitet är i sammanhanget nya uttryck och begrepp i den numera alltsedan Tbilisikonferensen i övrigt välkända miljöundervisningsretoriken. Det finns en utförligare återgivning av UNGASS-dokumentet på FN:s speciella online-hemsida öppen under UNGASS 19, juli 1997. Den 27 juli 1997 fokuserades miljöundervisningen speciellt av några representanter från 3:e världen: ”Assembly is told of the Crucial Role of Education in efforts on Environment and Sustainable Development”.³⁰ Utbildning för hållbarhet (Education for Sustainability) var tydligt i fokus i slutdokumentet från FN-konferensen UNGASS 19 (med min kursivering):

Education and awareness

Education increases human welfare, and is a decisive factor in enabling people to become productive and responsible members of society. A fundamental pre-

29 Program för det fortsatta genomförandet av Agenda 21. Slutdokument från UNGASS 19, Nationalkommittén för Agenda 21, rapport 1997:1, s. 14-15.

30 <http://www.un.org/dpcsd/earthsummit/>, July 27, 1997.

requisite for sustainable development is an adequately financed and effective educational system at all levels, particularly the primary and secondary levels, that is accessible to all and that augments both human capacity and well-being.

The core themes of *education for sustainability* include lifelong learning, interdisciplinary education, partnerships, multicultural education and empowerment. Priority should be given to ensuring women's and girls' full and equal access to all levels of education and training.

Special attention should also be paid to the training of teachers, youth leaders and other educators. Education should also be seen as a means of empowering youth and vulnerable and marginalized groups, including those in rural areas, through intergenerational partnerships and peer education. Even in countries with strong education systems, there is a need to reorient education, awareness and training so as to promote widespread public understanding, critical analysis and support for *sustainable development*.

Education for a sustainable future should engage a wide spectrum of institutions and sectors, including but not limited to business/industry, international organizations, youth, professional organizations, non-governmental organizations, higher education, government, educators and foundations, to address the concepts and issues of sustainable development, as embodied throughout Agenda 21, and should include the preparation of sustainable development education plans and programmes, as emphasized in the work programme of the Commission on Sustainable Development on the subject adopted in 1996.

39/ The concept of *education for a sustainable future* will be further developed by UNESCO, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, in cooperation with others.³¹

'Environmental Education' var det gamla begreppet men under 90-talet har ett skifte skett. I juni 1997, gäller uttrycket 'Education for Sustainability' och 'Education for a Sustainable Future' som nu har etablerats på den internationella arenan, dvs vid UNGASS 19 och senare som vi ska se även hos Unesco i Thessalonikikonferensen december 1997. UNGASS 19 slutdokument ger ett uppdrag åt Unesco, i samverkan med andra, att vidareutveckla begreppet och 'Education for a Sustainable Future' och det är detta vi kan se resultatet av i Thessalonikdokumentet.³² Det för mig parallellt också intressanta med Thessalonikokonferensen är erafernheterna kring de uppenbara svårigheter jag och andra centralt placerade personer haft dels med att få veta *om och att* dokumentet fanns; dels att veta *var* det fanns att få tag på trots att det i den tryckta versionen annonserats att det ska ligga på Internet hos Unesco. Trots ganska

31 UNITED NATIONS General Assembly, Distr. GENERAL, A/RES/S-19/2, 19 September 1997 19th special session, Agenda item 8, RESOLUTION ADOPTED BY THE GENERAL ASSEMBLY [without reference to a Main Committee (A/S-19/29)] S/19-2. Programme for the Further Implementation of Agenda 21, The General Assembly Adopts the Programme for the Further Implementation of Agenda 21 annexed to the present resolution. 11th plenary meeting 28 June 1997.

32 Unesco (1997).

gedigen datersökkompetens på nätet har jag haft definitiva svårigheter att finna detta uppenbarligen centrala, internationella policydokument, som markerar en definitiv och tydlig övergång till ett helt nytt begrepp inom den internationella tematiseringen av det vi för enkelhetens skull här kallar 'miljöundervisning' i skolor av skiftande typer.³³

Den stora skillnaden mot de andra internationella policydokumenten för miljöundervisning är att nyckelordet-nyckelbegreppet 'miljöundervisning' ('environmental education') nu har bytts ut mot 'education for a sustainable future' efter den starka påverkan som begreppet från Brundtlandkommissionen 'sustainable development' har haft under 1980- och 90-talet på såväl de internationella aktörerna som de nationella aktörerna i Sverige på den (formulerings)arena som finns kring tematiken "miljöundervisning". Det kan konstateras att det dröjde länge innan Tbilisidokumentet avsatte några spår i form av handlingar. I Unesco-dokumentet, från Thessaloniki december 1997, konstateras t o m inledningsvis att "who would deny that too little has been achieved?". Den som gör detta i sitt förord är Federico Mayor, generalsekreteraren för Unesco.

Uppdraget kommer egentligen från UNCED och Agenda 21:36, och från CSD, där uppdraget som ges till Unesco formulerats som "calls upon Unesco to refine the concept and key messages of education for sustainable development".³⁴ Dokumentet bygger på olika källor och underlagsmaterial förberett av drygt 35 experter och specialister och behandlat vid ett sk prep meeting i september 1997. Det har gått på remiss till organisationer som FAO, IUCN, OECD, UN-DESA, UNDP, UNEP, UNFPA, WHO och Världsbanken och dessutom till den grekiska organisationskommittén för Thessalonikimötet i december 1997. Thessalonikidokumentet, "Eduacting for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Conserted Action" är på drygt 40 sidor och det omfattande innehållet är uppdelat i sex kapitel eller avdelningar:

1. What is Sustainability?
2. Public Awareness and Understanding: The Fuel for Change
3. Reorienting Education to Support Sustainability

33 Att jag till slut kunnat få tag på detta senhösten 1998, dvs nästan efter ett år efter Thessaloniki-konferensen, var via Ulla-Stina Ryking på Utbildningsdepartementet, som suttit med för Sveriges del i en EU-arbetsgrupp (där Sverige fö var sk "lead country"), där man arbetat med EU:s förslag till UN-CSD inför deras sjätte sammanträde april 1998 just angående "Education and Awareness raising" (CSD se vidare i kap 3 – ansvarigt organ på FN-nivå för Sustainable Development inrättat efter Rio 1992). Ryking hade dokumentet och skickade mig det direkt. Därefter hittade jag hemsidan med Unesco-dokumentet nedladdningsbart som en PDF-fil. Den fråga jag ställer mig efter allt detta är: lever inte de här internationella policyformulerande nivåerna sitt eget oberoende, autonoma liv? Det som fanns skrivet i det CSD-dokumentet hade i sig högsta relevans för det andra policyarbete jag själv var indragen i på svensk central nationell nivå, arbetet med att ta fram svenska kriterier för utmärkelsen Miljöskola. Ett uppdrag som Utbildningsdepartementet givit Skolverket i januari 1998 och som utfördes under hela våren och sommaren 1998. Ingen där kände under arbetets gång till Thessalonikidokumentet eller det sk EU resp:e CSD-arbetet med att formulera "Education for sustainable development". Om det fanns något svenskt deltagande i Thessalonikikonferensen dec 1997 har jag inte fått klarhet i. Det i september 1998 hos Unesco beställda Thessalonikidokumentet kom med posten till mig de 9 april 1999!

34 Thessalonikidokumentet, Unesco, s. 3.

4. Shifting to Sustainable Lifestyles: Changing Consumption and Production Patterns
5. Ethics, Culture and Equity: Sustainability as a Moral Imperative
6. Mobilizing for Action

Som vi kan notera av ovanstående har dokumentet en mycket bred och mångvetenskaplig ansats och den naturvetenskapliga dominansen är bruten även här (även om dokumenten ända sedan Tbilisi talat om tvärvetenskapligt arbete).³⁵ Intressant att se i dokumentet är den framskjutna ideologiska plats som utbildningen ges. Explicit ut sagt är att utbildning ses som ett instrument för förändring. Vidare att en omorientering ska ske av utbildningen för att stödja arbetet med 'hållbarhet' (sustainability). Den andra intressanta observationen och reflexionen som jag gör av dokumentet är att företeelser som 'etik' och 'jäms täll dhet' ges egna avnitt i miljödokumentet. Avnittet om "Sustainability as a Moral Imperative" är intressant och knyter på ett stimulerande sätt väl an till det jag tar upp om normer och phronesis i mitt kapitel 8 och 9. Det som Thessalonikidokumentet häri lyfter fram angående "Etiska principer om hållbar utveckling" är principer som kopplas till *värden* som mänskliga rättigheter och ansvar, intergenerationell jäms täll dhet, solidaritet, rättvisa, demokrati, yttrandefrihet och tolerans.³⁶ Dessutom talar man om "tidens etik: förutseende och prevention; komplexitet som en etisk fråga som måste kommuniceras och förstås (och det vetenskapliga samfundet har ett särskilt ansvar härvidlag); samt kontinuitet: som en etisk länk mellan då, nu och sedan.

I avslutningskapitlet, "Mobilizing for Action" ges ett antal, välkända, rekommendationer till olika aktörer på skilda samhällsnivåer. Det stora ansvaret för allt konkret genomförande av tankegodset i Thessalonikidokumentet hamnar, som vanligt i dessa sammanhang till syvende og sidst, på *den lokala nivån*. Dokumentets allra sista ord ger en vink om en möjlig rörelse från lokal nivå (nära livsvärlden) och uppåt-utåt i systemet: "By words and deeds, the local community can demonstrate its support for action at the national and global level to support sustainability. A willingness to adress local problems sends the message that the people are ready and expect the government to act."³⁷ Det kan förefalla retoriskt vackert – och är kanske det enda realistiska handlingsalternativet – men samtidigt väl naivt i perspektiv av de ofantliga krafter som globalt sett verkar på alla nivåer. Det måste vara svårt att som Unescos generalsekreterare sedan åtskilliga år, Federico Mayor, gjorde i inledningen, konstatera att så lite konkret har hänt på miljöundervisningsfältet. I det avseendet skiljer sig inte miljöundervisning från miljöarbetet i stort. Om vi återvänder till Hjern och det jag citerade av hans reflexioner om framför allt miljöarbetet i kapitel 3, kan vi på allvar börja fundera över vad den nationella nivån förmår att göra i den globala (lokala-globala) byn och i framtiden.

35 Dock finns ett antal naturvetenskapligt baserade exempel i dokumentets brödtext med t ex olika "goda exempel" från exempelvis Canada som lyfter fram betydelsen av att eleverna t ex i matematik lär sig att behärska ppm och ppb för att behärska miljödiskussionerna och för att kunna förstå riskerna för liv och hälsa.

36 A. a. s. 33.

37 A. a. s. 40.

Men den centralistiska, expertbetonade regleringstraditionen på området har inte precis inbjudit till massmobilisering för miljövärden. Den har snarare förstärkt intrycket av att enbart utvalda, speciellt intresserade och mycket pålästa göra sig besvär... Centralistisk statlig miljöpolitik, inklusive de som gör sig till tolk för den i kommunerna, bidrar på sikt varken till miljöpolitikens effektivitet eller till demokratisk förnyelse, trots att miljöfrågorna intresserar och oroar medborgarna. Miljöfrågorna utgör en test på svensk demokratis framtid.³⁸

Giddens hör också till den som diskuterat globalisering, internationalisering och ekologiska störningar. En del av problemen kan angripas både i lokal och nationell skala, menar Giddens i "The Third Way", men en del kräver framför allt global samverkan: "Globala problem kan påverkas av lokala initiativ men de kräver också globala lösningar – det gäller både miljöförstörelsen och den växande klyftan mellan rika och fattiga länder och områden".³⁹ Liknande globaliseringsdiskussioner förs av bl a av de Sousa Santos i "Towards a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition" – se vidare i avsnittet "Rescontra I" – liksom Teubner i en del böcker och artiklar de senaste åren, t ex "Global Law Without A State". I en artikel, "The King's Many Bodies: The Self-destruction of Law's Hierarchy",⁴⁰ skriven efter nämnda bok men som bygger vidare på den, diskuterar Teubner hur skilda politikområden globaliseras och där den politiska statsmakten har tappat makt och inflytande. Teubner skriver "(s)imilarly, in the field of ecology, there are tendencies towards globalization in relative insulation from state institutions".⁴¹ Det finns således flera skäl, inte minst med utgångspunkt från miljö- och hållbar utvecklingsperspektiv, att reflektera över den nationella nivån och dennas historiska, integrerande roll och som påverkansarena.

Beck är en breitt inriktad samhällsvetare. Han har sedan mitten på 1980-talet i ett stort antal böcker försökt att sätta in "miljöfrågan" i ett sociologiskt, teoretiskt sammanhang. Beck har myntat begreppet 'risksamhälle' och hans teorier har vunnit allt större spridning t o m långt utanför de vanliga samhällsvetenskapliga arenorna. 1986 gav han i Tyskland ut boken *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, vilken såldes i inte mindre än 60 000 exemplar under de fem första åren. Boken kom ut strax efter katastrofen i Tjernobyl och bara på nio månader kom den ut i fyra upplagor.⁴² Med 'risksamhälle' menar Beck "(e)tt samhälleligt utvecklingsskede som karakteriseras av en global ekonomi, grundad på vetenskaplig och teknologisk kunskap, vilket inte bara skapar välstånd utan också risker. Detta nya utvecklingsskede skiljer sig från samhällets industriella fas och den modernitet som där utvecklades (se

38 Hjern (1993), s. 25.

39 Giddens (1998) (efter fd riksantikvarien Roland Pålsson, Arbetet 2 mars 1999, s. 3).

40 Artikeln är utgiven av ARENA, Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-state; ARENA, som är ett 10-årigt forskningsprogram som organiseras av Norges Forskningsråd, är baserat på tvärvetenskapliga studier och internationellt samarbete. ARENA fokuserar på de politiska förändringarna och utmaningarna, både innanför och utanför de europeiska nationalstaterna. Organiserat med en speciell koordinationsenhet vid Oslo universitet.

41 Teubner (1997), s. 9.

42 Efter Lidskog, Sandstedt & Sundqvist (1997), kapitel 6: "Ulrich Beck och risksamhället", s. 109.

även kapitel 2.5. och 2.6. – min anm). En ny modernitet har vuxit fram som ifrågasätter industrisamhällets institutioner, begrepp och kategorier; en reflexiv modernitet uppkommer. Därmed markerar Beck att han tar avstånd från uppfattningen om samhället som postmodernt eller postindustriellt. Han talar i stället om den senmoderna eran och den reflexiva moderniteten.⁴³

Beck har sin professur i sociologi vid universitetet i München men har även kontakter vid London School of Economics som Distinguished Professor. I en nyutkommen bok, *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar* har Beck ambitionen att boken ska kunna bli en klagörande introduktion till globaliseringsdiskussionen och han vill i den försöka reda ut "(g)lobaliseringsdiskussionens snårigheter, mångtydigheter och olika dimensioner (som sällan hålls i sär). Den vill visa på fällor för tänkandet så att de kan undvikas, men den vill framför allt öppna horisonten för politiska svar på globalisering."⁴⁴ Beck konstaterar i andra kapitlet, "Nationalstaten klämd mellan världsekonomi och individualisering: Utvägar?", bl a att den så kallade värdeupplösningen – som de postmoderna filosoferna drev i sin tes om modernitetens sönderfall – kanske markerar slutet på ortodoxin om att det politiska handlandet måste bäras upp av stora kollektiv, men inte markerar slutet på det politiska handlandet självt. Parallellt med att samhällsmoraliska miljöer förbleknar läggs nämligen grunden i livsvärlden för en världsmedborgerlig republikanism med den enskildes frihet i centrum, enligt Beck. Det är emellertid svårt att göra sin stämma hörd mot världsmarknadens världsmakt. Detta är möjligt endast under förutsättning att föreställningen att världsmarknaden styr världen, regerar huvudena och förlamar allt handlande utplånas. Sedan gör Beck sin programförklaring för sin bok i ämnet:

Jag vill i denna bok träda fram mot detta jättelika spöke som grasserar i Europa med den stenslunga som utgörs av distinktionen mellan å ena sidan globalism och å den andra sidan globalitet och globalisering. Distinktionen syftar till att bryta upp den territoriella ortodoxi om det politiska och sociala som uppstod i samband med den första modernitetens nationalstatliga projekt och definierades som absolut i sina kategorier och institutioner.⁴⁵

Beck definierar *globalitet* som "(a)tt vi sedan lång tid tillbaka lever i ett världssamhälle, närmare bestämt i den meningen att föreställningen om slutna rum har blivit fiktiv". Vidare fortsätter han: "(h)är spelar världssamhällets (nationellt och massmediat inscenerade) medvetenhet om sig självt en nyckelroll, så att världssamhället (i snäv mening) – för att föreslå ett (också politiskt relevant) operationellt kriterium – är ett varseblivit, reflexivt sådant. Frågan i vilken utsträckning det existerar kan följaktligen (i överensstämmelse med Thomas teorem, enligt vilket det som människor håller för verkligt också blir verkligt)⁴⁶ empiriskt omformuleras till frågan hur och i vilken mån

43 Lidskog, Sandstedt & Sundqvist (1997), s. 107.

44 Beck (1998), Förord, s. 9.

45 A.a. s. 22-23.

46 Det handlar om förväntningar och handlingar samt förefaller likt tankarna om "en självuppfyllande profetia" – se t ex Rosenthal & Jacobson (1968), Part 1. "The Self-fulfilling prophecy". Förfat-

människorna och kulturerna i världen trots alla skillnader uppfattar sig stå i förbindelse med varandra och i vilken utsträckning denna världssamhällets varseblivning av sig självt blir relevant för beteendet.” *Globalisering* definierar Beck som det som syftar på de processer som via transnationella aktörer undergräver och på tvären förbinder nationalstaterna och deras suveränitet, makt, orienteringar och nätverk. Vad gäller globaliteten som modernitet så är ett viktigt kännetecken att den framvuxna globaliteten är oreviderbar. Men vad gör då enligt Beck globaliteten oreviderbar? Han anger åtta skäl med korta nyckelord:

1. den geografiska spridningen och den ökande internationella handeln, finansmarknadens och koncernernas ökade makt;
2. den permanenta IT-revolutionen;
3. de universellt hävdade anspråken på mänskliga rättigheter, alltså läpparnas bekännelse till demokratis princip;
4. bildflödena från de globala kulturindustrierna;
5. den postindustriella, polycentriska världspolitikerna – jämte regeringar uppträder nu allt fler och allt mäktigare transnationella aktörer (koncerner, NGOs, Förenta Nationerna etc);
6. alla de frågor som rör den globala fattigdomen;
7. den globala miljöförstörelsen; och
8. lokala interkulturella konflikter.

Under dessa betingelser får sociologin en ny betydelse, menar Beck, nämligen utforskningen av vad mänskligt liv betyder som världen nu har blivit. *Globalitet* betecknar det faktum att från och med nu är ingenting som utspelar sig på vår planet ett lokalt begränsat skeende, utan alla uppfinningar, segrar och katastrofer berör hela världen. Vi måste omorientera och omstrukturera våra liv och vårt handlande, våra organisationer och institutioner, längs axeln lokalt-globalt. Detta har vi kunnat se flera exempel på i kapitel 4 vad gäller den globala miljöförstörelsen och hur skolans utbildningens aktörer och policyformulerare på skilda plan och arenor omorienterat sin inriktning efter den successivt eller språngvis växande medvetenheten om globaliteten i miljöfrågorna och dess konsekvenser. Men att skolan överhuvudtaget skulle ha denna nya samhällsliga uppgift har i och för sig inte ventilerats offentligt.

Beck anvisar en lösningsriktning i sin boks tredje del: ”Globalismens villfarelser”. Där argumenterar han för och påvisar att det politiskas primat och manöverutrymme endast kan återerövas genom en avgörande kritik av globalismen. Han serverar också ett ”motgift” mot den rådande politiska förslamningen i tio punkter om hur den globala erans politiska utmaningar kan antas och besvaras. Becks fjärde punkt heter ”Nyorientering av utbildningspolitiken”. Skolan har i det här sammanhanget,

tarna lyfter där fram en lång rad av olika forskare som arbetat med begreppet varav psykologen Jastrow (1900) förefaller att ha inlett diskursen på senare tid. Andra är Guthrie (1938), Whyte (1943), Merton (1948), Allport (1950), Rose (1956), Bavelas (1956), Drayer (1956), Sweeney (1965), m. fl. William Isaac Thomas (1863-1947) formulerade dock sitt teorem 1928 som följande: ”Om människor definierar situationer som verkliga, blir de verkliga till sina konsekvenser”. Detta har också tydliga kopplingar till ’normer’ – se kapitel 8.

som jag ser det, en nödvändig uppgift i att bearbeta och motarbeta den tankebild som skapas av verkligheten och bl a av den globala miljöförstörelsen och dess mänskliga lokala orsaker. I Becks fjärde punkt konstateras att det inte längre är tillräckligt att under individualiseringens tidsålder stödja ungdomar i en "flexibel internalisering av givna normer" (Kohlberg). Mer djupgående grepp behövs enligt Beck. Det som krävs, och här citerar Beck Michael Brater, är "(u)utvecklandet av ett eget jag som handlings- och orienteringscentrum. Alla ungdomar måste i dag lära sig att självständigt och med inriktning på sig själv leva sitt liv; det gäller att pröva sig fram och ta lärdom, att gestalta en öppen process."⁴⁷

Även för denna läro- och påverkansprocess – eller kanske i synnerhet här – är det, i mitt perspektiv och i min studie, av avgörande betydelse med olika former av *normstödjande strukturer* på den lokala nivån där processen kommer att försiggå. Se vidare i kapitel 9 och 11 samt för det konkretas läsning även kapitel 7.

4.3. Framväxt av miljöundervisning – i Sverige

Som jag ser framväxten av miljöundervisningen i Sverige har den stora likheter med det som Lundgren (1991) beskriver i förra kapitlet som den gröna linjen (naturskyddet) och den blå linjen (miljöskyddet, utsläppslinjen). Hansson noterar att i folkskolestadgan 1842 (se dock min inledande fotnot i kap 4) och normalplanerna från 1878 och 1887 inte finns någonting som kan räknas till miljöundervisning.⁴⁸ "Vi kan däremot", skriver Hansson, "följa en utveckling från 1919 års undervisningsplan (för folkskolan)." Vid den tiden var det viktigt att lära eleverna att respektera naturen och allt levande och hjälpa dem att bygga upp ett resurstänkande.⁴⁹ "En del av detta tappade vi bort på vägen mot läroplanen för grundskolan", säger Hansson. Det förefaller att vara en högst rimlig slutsats mot bakgrund av de båda utvecklingslinjerna vi tidigare noterat för dels skolan (kap 3) och dels miljöfrågan (kap 2) under tiden 1930-60. Det svenska moderna projektet växer successivt fram under urbaniseringsprocessens tid samtidigt som jordbrukssamhället konkret förankrade förförståelser och egna praktiska erfarenheter och kunskaper gradvis reduceras på samma sätt.

Axelsson har med avseende på just 'miljöundervisning' en genomgång av den första nationella läroplanen för den nya svenska grundskolan, Lgr 62, och konstaterar att denna läroplanen inte innehåller eller använder termer som 'miljö', 'naturskydd' eller 'miljöundervisning' i sina mål, riktlinjer eller mer allmänna direktiv. Men i målen (kursplanen) för ämnet biologi står det följande: "Biologiundervisning ska ge elever-

47 A.a. s. 178-79.

48 Hansson (1993), s. 14. Det framgår dessvärre inte i sammanhanget vad Hansson avser med miljöundervisning.

49 "Normalplanen för folkskolan föreskriver undervisning i naturvård och djurskydd". Citerat efter PM "Miljödebatten och åtgärder inom undervisningsväsendet – några data 1919-89", upprättat av Olle Nordgren, MC, O-avdelningen, Skolöverstyrelsen, 1989-11-23.

na en vidare biologisk orientering, väcka deras ansvarskänsla för naturen och deras respekt för alla levande varelser. Det ska uppmuntra en önskan att göra naturstudier och det ska hjälpa eleverna att omfatta skönheten i naturen. Det måste göra klart hur levande varelser är beroende av varandra och naturen i allmänhet.” Bland de mer konkreta undervisningsfrågorna som ska behandlas är ”människans ansvar för naturen”. I kursplanerna för fysik och kemi finns inga referenser som gäller natur och miljö.⁵⁰ Detta speglar väl den relativt framskjutna position som de svenska naturtraditionerna och det svenska naturskyddet har vid slutet av 1950-talet och början av 60-talet (jämför kap 2.5.) samtidigt som det också speglar de skolambitioner som vi tidigare funnit i den svenska grundskolans framväxt som ett uttryck för den svenska välfärdsmodellen (se ovan i kapitel 3.3.).

Påverkansprocesserna kan vara dubbla, och jag kan inte med tillgängliga källor fastställa varifrån de ursprungliga påverkansimpulserna kommer som sedan kommer till uttryck och tematiseras i den nya läroplanen, Lgr 62. Sannolikt kommer impulserna från naturskyddstraditionerna in i policyarbetet på central nationell nivå i samband med formuleringsarbetet med läro- och kursplanerna. Naturtraditioner och naturskyddstankar har sedan länge varit välkända bland skolans folk. I synnerhet har biologilärarna och småskol- och folkskollärarna på landsbygden länge varit en av kärngrupperna inom t ex Naturskyddsföreningen. Hur det är med lärarna i allmänhet och deras medlemskap i Naturskyddsföreningen har jag inte funnit några uppgifter om och således vet jag inte.⁵¹ Det finns alltså inga tecken i det här sammanhanget, dvs med linjerna för ’skolan in i miljön’ eller ’miljön in i skolan’.

I slutet av 1960-talet (1968-71) och således parallellt med framväxten och SÖ-arbetet med den då nya läroplanen för grundskolan, Lgr 69, verkade inom SÖ:s, Skolöverstyrelsens, hägn en utredning som arbetade under namnet *SMIL (Skolans Miljövårdsförstran)*. Detta sker alltså parallellt med de tidigare omnämnda svenska miljöväckarklockorna konstruerade av Palmstierna, Gillberg, Soller, paret Alvén, Ehrens-värd m fl och efter Carsons Tyst Vår.⁵² Samtidigt har den institutionella utvecklingen av miljöfrågan, som nämnades i kapitel 2, också lett fram till bildandet av Naturvårdsverket 1967. Arbetet i SÖ-utredningen SMIL analyserade och arbetade fram kursplaner, utvecklade undervisningsmetodik, särskild metodik för naturundervisningens fältmetodik, laboratoriarbete, förbättrade lärarfortbildningen samt utredde behovet av särskilda miljövärdstekniker. SMIL-projektet producerade också lärar-

50 Axelsson (1993), s. 6-7.

51 Av egen och andras erfarenhet tyder allt på att andelen lärare i Naturskyddsföreningen är hög. Bilden bekräftas vid telefonsamtal 1 mars 1999 av Lars Vaste, chef för informations- och marknadsavdelningen (inkl medlemskontakter) vid det centrala kansliet på Naturskyddsföreningen i Stockholm. Vid en riksstämma i slutet av 80-talet gjordes en scanning av hur många som var lärare och då handlade det om ca hälften. Lärarna i SNF tillhör också de aktiva medlemmarna. Man vet att medlemmarna har en utbildningsnivå som klart överstiger det nationella snittet och Naturskyddsföreningen betraktas som den ”mest akademiska ideella organisationen i landet”. 61% av medlemmarna är kvinnor och 39% är män (1998/99). Inkomstsnittet för medlemmarna i Naturskyddsföreningen ligger över landets genomsnittliga inkomst (för förvärvsarbete). Ca 70% av Naturskyddsföreningens medlemmar är förvärvsarbete och 6% är studerande. Medlemsantalet år 1998/99 ca 160 000.

52 Kom ut 1963 på svenska.

handledningar som användes som fortbildningsmaterial bl a på SÖ:s sommarkurser och vid studiedagar.

I nästa läroplan för grundskolan, Lgr 69, kommer begreppet ”miljö” explicit in i läroplanen för första gången. I registret för läroplanen finns nio skilda sidreferenser till ”miljökunskap och miljövård”. Miljövårdsfrågor” definieras under läroplanens ”Allmänna anvisningar för skolans verksamhet” som (min kursivering på slutet av citatet):

Begreppet miljö används i läroplanen i vidsträckt betydelse. Det har där beröring med det mesta av mänsklig aktivitet... Miljövårdsbegreppet är i läroplanen överordnat begreppet naturvård... Miljövården är ett av det modernaste samhällets väsentligaste problem. Urbaniseringen, den industriella utvecklingen och förändringarna i sättet att bruka jord och skog har medfört allvarliga störningar i naturen. Utnyttjandet av naturresurser, som inte kan förnyas (termodinamikens första huvudsats – min anm) liksom ett alltför hårt och biologiskt oriktigt utnyttjande av naturkapitalet ger anledning till berättigade farhågor om framtiden... *Skolan måste mot denna bakgrund ge eleverna en grundläggande orientering om miljövårdsfrågornas art och omfattning och söka väcka eleverna till ansvar för att som enskilda människor och blivande medborgare i samhället medverka till att hejda miljöförstörelsen och bereda sig själva och sina efterkommande en frisk livsmiljö.*⁵³

Det måste även i slutet på 1960-talet och i den rådande tidsandan betraktas som ideologiskt avancerade och tydliga skrivningar i läroplanstextsammanhang. Eller är det bara uttryck för de ibland naiva förhoppningar som man fortfarande hyste för undervisningens och kunskapens i sig möjligheter att förändra samhället. I ämnena återfinns miljöperspektivet i biologi, kemi, samhällskunskap och hemkunskap (inte i fysik).⁵⁴ SÖ rekommenderade en temavecka under september 1970 (som var det Europeiska Naturvårdsåret) och 80% av eleverna deltog, dvs 800 000 elever medverkade på ett eller annat sätt t ex i att studera lokalsamhällets miljövårdsfrågor, skriver Lybeck. Temaveckan sammanföll med introduktionen av den nya läroplanen, Lgr 69. Temaveckor och temadagar som introducerades med Lgr 69 har sedan dess blivit ett återkommande inslag i många skolor.⁵⁵ ”När år 1970 proklamerades som internationellt naturvårdsår kom debatten igång på allvar och man började då sakta förstå att naturvården inte kan ses isolerad från den totala miljön.”, skriver Olle Nordgren, Skolöverstyrelsen 1990.⁵⁶ I förberedelserna inför Unesco-konferensen i Tbilisi 1977

53 Lgr 69, s. 51-52.

54 Hansson (1993), s. 14-15. Se även Axelsson (1993), s. 7; samt PM upprättat av Olle Nordgren, Skolöverstyrelsen, 1989-11-23.

55 Lybeck (1994), s. 68. Lybeck har i sin tur citerat ur Utbildningsdepartementet (1977) *Miljövårdsutbildning i Sverige. Nuläge och förslag. Rapport från kommittén för att förbereda det svenska deltagandet i Unescos konferens om miljövårdsutbildning 1977* (dvs Tbilisi-konferensen – min anm). DsU 1977:17, s. 24-27.

56 Nordgren (1990), s. 30. Olle Nordgren var den tjänsteman på SÖ, Skolöverstyrelsen, som under lång tid på 1970- och 80-talet till SÖs nedläggning 1991, var den nationelle tjänsteman som ansvarade för miljöundervisning på SÖ:

beskrevs sedan svenska miljöundervisningen i en departementsskrift, DsU 1977:17, Miljöutbildning i Sverige – nuläge och förslag. Hela det svenska deltagandet i Tbilisi förbereddes av en kommitté tillsatt av regeringen. I nämnda rapport gav kommittén i 23 rekommendationer till regeringsnivå och utbildningsansvariga sin syn på hur upptäckta problem och brister skulle åtgärdas. Bl a föreslogs en arbetsgrupp som skulle arbeta fram ett handlingsprogram för miljövårdsutbildningen i landet. 1981 tillsattes en sådan arbetsgrupp med representanter för jordbruksdepartementet (som vid den aktuella tidpunkten hade det nationella huvudansvaret för miljöfrågan), Svenska Unesco-rådet, skolöverstyrelsen, universitets- och högskoleämbetet, arbetarskyddsstyrelsen och statens naturvårdsverk.⁵⁷ 1974 startade ett nordiskt miljösamarbete under ledning av det nordiska kultursekretariatet i Köpenhamn. Det nordiska samarbetet tog sin utgångspunkt i ett norskt forskningsprojekt kallat "Miljölära i grundskolan" som startats 1969. Nordiska miljösymposier för att fortbilda lärare i miljöfrågor arrangerades första gången i Stockholm 1983 och sedan vartannat år, Oslo 1985, Helsingfors 1987, Köpenhamn 1989 och på Island 1991. Ett likartat symposium hölls i Bergen 1993.⁵⁸ Ett nordiskt miljönätverk för miljöundervisning, MUVIN (Miljöundervisningen i Norden) var en efterföljande aktivitet som startade 1991 och vars första fas avslutades i ovan nämnda Bergenkonferens 1993.

Efter Tbilisi 1977, som av alla inblandade betraktas som en milstolpe i miljöundervisningens utveckling, skedde i Sverige i fortsatt konsolidering av miljöundervisningen i skolan, fortfarande med tyngdpunkten i de naturvetenskapliga och naturorienterande ämnena i skolan. 1980 kom en ny läroplan för grundskolan i Sverige, Lgr 80. I denna finns ett klart samband med Tbilisidokumentets skrivningar om miljöundervisningen.⁵⁹ Såväl under "Mål och riktlinjer" som i de enskilda ämnena finner man begreppet 'miljö' och näraliggande begrepp som t ex "möjligheterna att återanvända vardagstingen" samt "hushålla med jordens resurser". Eleverna ska stimuleras till en meningsfull fritid och som exempel nämns i Lgr 80 verksamheter med inriktning på natur och miljövårdsfrågor. En del av de traditionella ämnena är kvar, men med ökat miljöinslag, noterar Hansson. De stora förändringarna har skett inom de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnena. Där är nu de traditionella ämnesgränserna borttagna. Samarbetet med ämnesblocken betonas nu här för att ge förståelse och helhetssyn. "Naturvetenskaplig-teknisk undervisning kan därför inte helt isoleras från samhällsvetenskaperna. Inte minst illustrerar energi- och miljöfrågorna detta." Detta kan ses som en avspeglning av bl a den då aktuella kärnkraftsdebatten och folkomröstningen 1980. I Lgr 80 finns begreppet 'miljövård' även på låg- och mellanstadiet. Ett nytt begrepp har kommit in i högstadiet: 'miljöförstöring'.⁶⁰

På 1980-talet fortsätter organiseringen och institutionaliseringen av miljöundervisningen i grundskolans sfärer. Som ett uttryck för den påbörjade decentraliseringen införs 1983 på varje länskolnämnd 'miljöresurspersoner' som stöd och förstärk-

57 Nordgren (1990), s. 31.

58 Junker (1993), s. 9.

59 Se Axelsson (1993), s. 8.

60 Hansson (1993), s. 15.

ning åt det regionala miljöundervisningsarbetet och fortbildningsinsatserna i skolorna.⁶¹ Miljöorganisationerna börjar också sina stödande och intressebevakande insatser inom miljöundervisningen (ffa Naturskyddsföreningen) i sista halvan av 1980-talet. Naturvårdsverket har sedan början av 1980-talet satsat på skolan (främst gymnasieskolans grenar) genom kunskapsförmedling, stöd och stimulans. Från början gjordes omprioriteringar i befintliga budgetars informationsanslag. I och med budgetpropositionen 1988 fick Naturvårdsverket klara direktiv att arbeta mot skolan och anslaget skrevs upp.

Miljöresurspersonerna (ovan) har under perioder fungerat som länkar mellan skolan och Naturvårdsverket och dessa har erbjudits fortbildningskurser en gång om året av Naturvårdsverket (men detta upphörde med skolans omorganisation, januari 1991). Naturvårdsverket har under 1980-talet erbjudit fortbildningskurser och material (dock i huvudsak naturvetenskapligt inriktade med utnyttjande av Naturvårdsverkets naturvetenskapliga-tekniska miljöspecialistkompetenser) och har, enligt egna uppgifter, riktat sig i princip till alla grundskolans lärare på alla stadier. Sedan 1988 innehåller Naturvårdsverkets informationstidning MiljöAktuellt fyra inbladade skolsidor/skolbilagor.⁶² En undersökning utfördes av SIFO 1988 på uppdrag av SÖ (publicerad i rapport R 88:37 "Att vara lärare i grundskolan"). Undersökningen omfattade intervjuer med 1265 lärare i grundskolan och visade att lärarna skattade miljöfrågor och frågor om hälsa mycket högt, högre än de traditionella skolämnena. Av de totalt 29 ämnena eller aktiviteterna som ingår i grundskolans läroplan ansåg de tillfrågade lärarna att läsa-skriva och räkna och engelska var de viktigaste ämnena. På fjärde plats kom miljöfrågorna.⁶³ 1987 får Sverige sin första miljöminister, Birgitta Dahl (1987-91), och det inrättas ett självständigt miljödepartement (tidigare hade frågorna legat dels under jordbruksdepartementet, dels under industridepartementet). De första åren kombinerades miljö- och energifrågor i ett och samma departement, men skildes sedan 1990 åter åt av energipolitiska skäl och återfördes till industridepartementet (framför allt på grund av kärnkraftsfrågans inrikespolitiska laddning och dynamik). Tjernobyllkatastrofen hade skett april 1986. Freonhålsfrågan som ett nytt stort svåröverskådligt globalt miljöhot hade kulminerat med en internationell överenskommelse, det s k Montrealprotokollet 1987. Valet 1988 var det s k miljövalet med säldöd och algblooming på sommaren, då miljöpartiet på hösten kom in i riksdagen med 20 platser (det första nya partiet i riksdagen på mycket lång tid). Ett nytt spänningsfält uppkommer i riksdagen, men har funnits ute runt om i landet alltsedan valet 1982 då miljöpartiet fick 126 mandat i 96 kommunfullmäktige i landet.⁶⁴ I juli 1989 gick en inbjudan ut till landets alla skolor om att delta i

61 Axelsson (1993), s. 8.

62 von Hofsten (1993), s. 41.

63 Året var 1988, dvs det år som kallas "miljövalets år" med säldöd och algblooming. Det bör sannolikt ha påverkat resultatet i undersökningen. Året innan, 1987, hade det blivit en hel del uppmärksamhet i media när Brundtlandkommissionen (FNs världsmiljökommission) lade fram sin huvudrapport, *Our Common Future* (Vår gemensamma framtid) till FNs generalsekreterare och generalförsamling och politiskt myntade principen "hållbar utveckling" (sustainable development). Lärarna tillskrevs i förordet av kommissionens ordförande, Norges Statsminister Gro Harlem Brundtland, ett särskilt ansvar för genomförandet av tankarna bakom rapporten, *Our Common Future*.

64 Se Gilljam-Holmberg (1990); samt Bennulf (1991); samt Bennulf (1994).

ungdomarnas första miljöriksdag i sept 1989. Det var den dåvarande ungdomsministern Margot Wallström som tillsammans med projektet ”Det naturliga steget” stod bakom inbjudan. 1000 elever från landets alla hörn arbetade i 25 utskott under tre dagar. Under Miljöriksdagen utarbetades under dagarna ett manifest. Manifestet överlämnades till talmannen i riksdagen vid en uppvaktning 18 september 1989 och i manifestet krävde eleverna att Miljökunskap skulle införas i skolan och på alla stadier och i alla skolformer.⁶⁵

Det har också funnits olika nationella, regionala och internationellt inriktade nätverk för miljöundervisningen. Dessa nätverk med stöd av Skolverket är BASP, Baltic Sea Project; ENSI, Environment and Schools Initiatives (ett OECD-CERI-projekt); MUVIN, Miljöundervisningen i Norden. I mitten på 1990-talet tillkom det internationella miljönätverket GLOBE (vars initiativtagare vars USA:s vicepresident Al Gore som är miljöengagerad). Det finns även ett stort antal andra nätverk som NaturligtVis!-nätverket (Detta är ett Håll Sverige Rent-projekt som över hela landet sedan 1991-92 utbildat-fortbildat ca 2000 intresserade miljöombud inom skola och förskola (mars 1999), vilka ombud sedan bildat ett aktivt miljönätverk för kontaktytor mellan aktörerna. Vidare har NaturligtVis! dragit igång Grön Flagg i Sverige och sedan hösten 1996 har ca 400 förskolor-skolor erhållit denna utmärkelse – se vidare nedan i kapitel 5), Naturskyddsföreningen har haft skolnätverk, WWF, GreenKids (relaterat till Greenpeace), Caretakers for the Earth m. fl. För beskrivning av detta se vidare i kapitel 6.3. i redovisningen av den *nationella utvärderingen av det samlade stödet för miljöundervisningen i Sverige* som gjordes våren 1996 av Skolverket med extern expertmedverkan och på uppdrag av regeringen inför UNGASS 19 och inför regeringens lägesbeskrivning vad gäller arbetet i landet för hållbar utveckling (se vidare nedan i kapitel 6).⁶⁶

Så är den kontextuella situationen när jag nu fortsätter min undersökning i den andra delen med beskrivningar av de konkreta processer jag följt sedan 1990. I det första kapitlet har jag undersökt vad som hände *före, under och efter*, då riksdag, regering, den nye skolministern Göran Persson, Skolverkets blivande generaldirektör m fl arbetade fram en ändring i skollagens inledande portalparagraf genom att införa ett miljötillägg med lydelsen:

Var och en som verkar inom skolan skall främja... respekt för vår gemensamma miljö”.

65 Junker (1993), s. 6.

66 Vad gäller arbetet med lokal Agenda 21 i ett antal europeiska länder: se forskningsantologin Lafferty & Eckerberg (eds, 1998). Detta har nu också blivit ett formellt etablerat forskarnätverk, ”SusCom, Sustainable Communities”, som med stöd av EU som en s k Conserted Action, fortsätter studierna av Local Agenda 21 i Europa, i huvudsak. Projektet styrs från ProSus, NFR och Oslo Universitet. Svenska deltagare är Katarina Eckerberg, Björn Forsberg (båda statsvetenskapliga institutionen vid Umeå universitet) och Håkan Hydén och Per Wickenberg (Lunds universitet, rättssociologi, och tillhörande det samhällsvetenskapliga miljöforskningsprogrammet ”UTvägar”).

Hur kom denna lagändring till? Varför skedde den? Vilka var aktörerna? Det är några av de frågeställningar om påverkansprocesserna kring detta som jag undersöker i nästa del och i kapitel 5.

4.4. Sammanfattning

Att skolan redan tidigt av samhället fått uppdraget att avsiktligt påverka barn och ungdomar i först natur- och sedan de nya miljöfrågorna har betraktats som självklart av de policyformulerande nivåerna i landet sedan länge. Detta har varit 'förgivettaget' eller tillhört 'det odiskuterbara', Doxa, med Bourdieus begrepp⁶⁷ (se också nedan i kapitel 11.2.). Vårt förhållningssätt i Sverige till natur- och naturskyddsfrågor är en alldeles speciell diskurs – se vidare ovan i kapitel 2. När folkskolan växte fram i början av seklet i landet, och merparten fortfarande bodde på landsbygden, fanns naturfrågor och resurshushållning med i de första policydokumenten för skolan. Med framväxten av det moderna välfärdssamhället och urbaniseringen försvann dessa tankar en tid för att åter komma tillbaka i policydokumenten för grundskolan med den "nya" miljötematikens eller miljödiskursens framväxt i samhället på 1960- och 70-talet. Att skolan skulle ges det nya uppdraget om miljöfrågan har tagits för givet liksom vi sett paralleller i exempelvis alkohol, narkotika, tobak, droger överhuvudtaget, hiv, samt hemkunskap och barnavård-barnkunskap.

Av de två möjliga riktningar som kunde följas vad gäller 'skolan in i miljön' eller 'miljön in i skolan' kan jag konstatera att den sistnämnda riktningen har dominerat såväl internationellt som nationellt. Det är miljöfrågan i skilda tematiseringar som förs in i skilda centrala policydokument för skolans verksamheter – skollagar, läroplaner, kursplaner etc. Över tiden har dessa fokuserats med olika tankemässiga tyngdpunkter. Miljöfrågan förefaller också ha förts in i den lokala skolan av skolans olika huvudaktörer, framför allt lärarna som sedan länge varit aktiva medlemmar och en kärngrupp i Naturskyddsföreningen i Sverige (dock bristfälligt dokumenterat). Huvudinriktningen har varit från *naturskyddslinjen* (ytlinjen, den gröna linjen) över till att också arbeta med *miljöskyddslinjen* (utsläppslinjen, den blåa linjen). De senaste tiden har en tredje, integrerande linje vuxit fram – *hållbar-utvecklingslinjen* eller *sustainability-linjen* (miljöholismen, den ofärgade linjen). Avsikten är sedan över alla år med miljöundervisning i skolan att dessa tankar och idéer genom olika styrsystem och påverkansprocesser i och för skolan ska genomföras och konkretiseras på lokal skolnivå av skolans personal tillsammans med elever. För detta ändamål har skilda institutioner och organisationer byggts upp. Samtidigt skapades under 1980-talet (se också kapitel 3 under avsnittet "När röken slår ner på chefens hatt...") genom alla gångna miljö- och kärnkraftskatastrofer samt eländes- och undergångsbeskrivningar, ett successivt stigande "handlingsunderskott" på miljöns område hos enskilda med-

⁶⁷ Bourdieu (1977), s. 159-71.

borgare och aktörer på skilda arenor. Ett handlingsunderskott som inte kunde få konkreta handlingsuttryck med avseende på den framtida miljön. I bokens andra del ska jag i mina empiriska studier av konkreta påverkansprocesser på lokal nivå undersöka vilken betydelse detta kan ha och om det finns andra tendenser vid mötena i påverkansfälten på det lokala skolplanet.

Men innan jag går över på den andra delen i boken, Del II, ska jag göra en form av halvhalt i framförandet och i en *Rescontra* reflektera över var jag befinner mig i undersökningen. Vilka möjligheter jag har nu att med befintliga vetenskapliga teorier, metoder samt begrepp och språk kunna analysera, tolka och förstå vad som sker i det som synes ske i de komplexa relationer jag beskrivit i de tre påverkansfälten i de första kapitlen i boken.

Rescontra¹ I

Utgångspunkterna för min studie är klara: jag undersöker och följer påverkansprocesser på tre sociala fält: *skolan*, *miljön* samt *miljön i skolan*. Mitt kunskapsintresse är 'hur den nya miljötematiken initieras i skolan' med utgångspunkt i de vuxna aktörerna, dvs som forskare har jag ett 'praktiskt kunskapsintresse', som strävar mot en förståelse av de förhållanden människor emellan som främjar eller hindrar en "fri intersubjektiv praxis". Detta handlar om ett synliggörande av en gemensam förståelse av världen såväl för den enskilde individen som mellan individer. Till mitt kunskapsintresse hör också att med min studie kunna bidra till kunskap som leder till en gemensam förståelse bland skolans aktörer av just det jag kallar *normstödjande strukturer*. Samtidigt är undersökningsobjektet och studiens tematik mycket komplex. Tematiken berör företeelser såsom: skola, organisation, profession, miljö, natur, miljö-kunskap, lärande-utbildning-fostran, lokalsamhället, eldsjälar, stöd och normstödjande strukturer, skollag-läroplan, (lokal) Agenda 21, internationellt-nationellt-lokalt, kollektiv-individ, livsvärld-system, professionsarena, kommunikation, makt, moral-etik, känsla och empati, katastrof-överlevnad-framtid. Min huvudfråga är: Hur har miljöarbetet initierats, slagit rot, i skolan med utgångspunkt från vuxna aktörer? Under vilka omständigheter har det ägt rum? Och hur har skolans miljöarbete fått stöd, rötter och växtkraft i samhället och i den lokala skolan?²

Såväl miljö som skola består av mångdimensionella och komplexa påverkansprocesser i samhället. Vetenskapen om miljö, miljökunskapen eller miljövetenskapen, är endimensionellt uppbyggd, dvs de skilda vetenskaperna studerar miljöfenomenet en och en i taget. Det är således svårt att få en helhet och förståelse av det vi i dagligt tal

1 *Rescontra* har jag, med stor behållning, för länge sedan hittat hos Jan Myrdal i hans bok *Samtida*, 1967. Han beskriver det som "rescontra, utdrag ur avräkningsbok för personliga conti". I NE, Band 15, s. 510, läser jag följande om 'reskontra': "ital. riscontro, av riscontrare 'möta', 'jämföra', 'verifiera'; specifikation till ett samlingskonto i huvudboken i ett företags bokföring. Olika slag av reskontra används vid betalningsprognoser." Jag har använt reskontra som ett avsnitt för en delsummering och en avstämning av det aktuella läget i min studie vid en viss punkt i studien samt för att redovisa mina överväganden för att kunna föra berättelsen vidare.

2 Det finns ett intressant fält att studera i det som sker mellan nivån med normsystem och rätten – dessa processer är dels ensriktade men framför allt är det fråga om iterativa, dialektiska processer. Hur förändras eller påverkas t ex rätten eller rättsreglerna (lagar) av förändringar i normsystemet, som t ex sker under Agenda 21/lokal Agenda 21-processerna dvs av underifrån, från livsvärlden, kommande påverkans- eller kommunikationsprocesser? Eller uppifrån, från systemvärlden, kommande styrningsimpulser? Här måste maktspekter läggas in i diskursen. Dessa problemställningar är emellertid inte föremål för denna studie..

kallar "miljö". Kombinationen av 'miljö och skola' ökar på komplexitetsgraden än mer. För att få en viss överblick över mitt undersökningsfält har jag tagit hjälp av kartmetaforen hos Boaventura de Sousa Santos artikel "Rätten – en karta för felläsningar", där Santos gör en analys av rätten som bygger på kartan som metafor. Santos för däri en diskussion om rättens symboliska kartografi, regleringsmönster, spänningen mellan representation och orientering, om rörelse och riktning.³ Jag kan här med Santos metafor tala om mitt forsknings- eller kunskapsfälts symboliska kartografi. Det finns med kartan som metafor ett antal tydliggörande analogier med de skilda forskningsprocesserna i min studie och hur jag valt att presentera materialet och mitt arbete.

Kartor måste vara bekväma att använda. Med kartans hjälp sätter vi in oss själva i rummet. En av de största fördelarna med kartor är att de är just visuella redskap. Med synen tolkar vi våra intryck snabbt. Bilden, som t ex en karta, kan i många situationer vara ett snabbt och i relation till t ex ord överlägset orienteringsverktyg för människans sinnen. I grunden handlar det om att förstå kartor som avbildningar av verkligheten.⁴ Kartors mest framträdande strukturella drag, konstaterar Santos inledningsvis, är att de måste förvanska verkligheten för att kunna fylla sin uppgift (om man inte ska göra "fullskalebild", dvs i skala 1:1, vilket man inte kan). Att förvanska verkligheten är inte automatiskt detsamma som att förvanska sanningen, om bara de förvanskande mekanismerna och metoderna är kända och beskrivna för kartläsaren. Kartor förvanskar verkligheten genom tre specifika mekanismer som används systematiskt så att de blir strukturella attribut hos varje karta, fortsätter Santos. De tre mekanismerna är: *skalan*, *projektionen* och *symboliseringen*. Dessa är autonoma mekanismer som innefattar olika procedurer och kräver separata beslut, men de tre elementen är också avhängiga varandra.

Kartor ska kunna vara bekväma och enkla att använda och därför är det en ständig spänning i kartor mellan å ena sidan *representation* och å andra sidan *orientering*. Dessa två, representation och orientering, är motsägande krav och kartor är alltid med nödvändighet till viss del kompromisser mellan dessa. För mycket representation (allt är med på kartan) kommer att hindra orienteringsmöjligheterna. Å andra sidan kan en mycket precis orientering (som vid en effektiv karts-kiss till en kollega som ska komma på middagsbesök cyklande från andra sidan staden: trafikljusen, torget, toa-skylden, kryddträdgården, dagiset, hundrastgården till höger) vara mycket svag och oprecis vad gäller den omgivande miljöns drag, dvs representationen av verkligheten. Mellan representation och orientering finns ett dialektiskt förhållande, konstaterar Santos. Jag ska nu kort beskriva vad som sker med förvanskningen av verkligheten i användningen av de tre ovan nämnda kartprocesserena eller kartmekanismerna *skalan*, *projektionen* och *symboliseringen*.

Skalan handlar om avstånden på kartan och avstånden i verklighetens markyta. I och med att kartor är en "förminskad version" av verkligheten innebär kartritandet en sortering av detaljer. Santos citerar Muehrcke i följande: "(v)ad som gör en karta

3 De Sousa Santos (1987), s. 87-118; De Sousa Santos (1995), s. 456-73.

4 För enkelhetens skull är alla kartor orienterade mot norr.

så användbar är dess geniala utlämnanden”.⁵ Vissa fenomen är lämpliga i småskalighet och vissa andra i storskalighet. Det innebär att skillnaderna i skala är inte endast är kvantitativa utan också kvalitativa. Varje skala klarlägger ett fenomen och förvanskar eller döljer andra. Att förändra skalan är att förändra fenomenet. Kommer jag för nära mitt undersökningsobjekt så ser jag svårigen helheten och strukturerna (”vi ser inte skogen för bara träd”). Men å andra sidan om jag är på bra helhets- eller strukturavstånd, kan jag inte få syn på t ex för sammanhanget kvalitativt väsentliga relationer mellan de enskilda aktörerna på arenan. Val av relevant skala i relation till studiesyfte är av det skälet väsentligt och ofta avgörande för möjligheterna att kunna tolka och förstå.

Projektion är den process med vilken de välvda jordytorna transformeras till plana ytor. De vanligaste av dessa omvandlingar kan inte skapa flata kartblad utan att förvanska former och avståndsrelationer. Detta sker inte slumpvis utan vid varje typ av projektion sker förvanskningen enligt bestämda regler. Varje kartprojektion är således en kompromiss som är betingat av dels precisa tekniska faktorer men även av kartografins ideologi och för det användande som kartan är avsedd för. Den s. k. Mercators projektion⁶ har bl a den egenskapen att ju längre man kommer mot polerna, desto större blir ytfelen. Därför blir t ex Grönland, Norden och Sibirien enormt överdrivna t ex i jämförelse med Madagaskar relativt nära ekvatorn. En annan kommentar till projectionen är att varje karta har ett centrum, en fixpunkt. Medeltida kartor brukade placera religiösa centra i mitten; Jerusalem i de europeiska kartorna och Mecka i de arabiska. Samma sak händer med våra mentala kartor, mer eller mindre medvetet, med de kognitiva, visuella föreställningar vi har eller gör oss av världen som omger oss, vår omgivning, vår miljö. Det finns även här en parallellitet mellan kartan och forskningen och forskningsprocessen: Var placeras jag min fixpunkt. Och var finns jag själv? Och angående projectionen: vilken projektion av verkligheten använder jag av mitt material. Blir vissa delar större än andra men är kanske lika stora, kan jag fråga mig.

Symboliseringen är den tredje mekanismen i förvanskningen. Det handlar om hur vissa utvalda drag och detaljer i verkligheten på kartan får representeras med grafiska symboler. Beroende på vilket slag av kartografiskt språk vi använder kan kartan bli mer eller mindre läsbar; eller mer eller mindre visuell. Det parallella draget härvidlag ligger i forskningen och författarens tematik, ord och begrepp, språk och bilder. Men även författarens personlighet, som hör till och ligger i undertexten, hör till studiens läsbarhet.

”Kartan är en grafisk askunge som med det snaraste bör få komma med bland de andra på den bal där de sköna konsterna prisas”, skrev Harry Martinson.⁷ Det är lätt att instämma i detta. Jag har för att komma vidare på verklighetens karta valt att studera det konkreta i mina undersökningsfält, att följa skilda former av ’avancerad praktik’ samt att ibland följa olika påverkansprocesser så nära som möjligt, ibland

5 Muehrcke (1986), s. 10; efter Santos (1987), s. 94. Samma fenomen uppträder när vi gör en figur, modell etc som illustration till ett resonemang i en text. Eller om vi gör en overheadbild för att visa eller sammanfatta större skeenden i t ex en undersökning. Vi beslutar om vilka detaljer som ska vara med och vilka som ska bort. Vi gör ett urval – oftast medvetet sådant.

6 Från 1599 som fortfarande används t ex för sjökort, dock mest Gauss’ projektion efter 1960. Se t ex Elg (1979); eller *Sveriges kartor*, i serien Sveriges Nationalatlas (1990).

7 Martinson (1963) ”Kartan som kartverk” i *Utsikt från en grästuva*, s. 259.

flytta mig bort, utåt eller uppåt, för att få distans. För att därefter komma nära igen, kanske med ett annat fokus. Det konkretas vetenskap kallar Flyvbjerg 'phronesis forskning',⁸ som har sina vetenskapsteoretiska och filosofiska traditioner med start i Aristoteles moralfilosofi, som fått en nyaristotelisk renässans på 1970-talet och framåt (se vidare i kapitel 8.3.). Den phronesiska forskningsansatsen erbjuder ett metodologiskt förhållningssätt till det konkreta som i sin tur kan erbjuda nya perspektiv på mitt undersökningsobjekt – framför allt vad gäller metodologi och forsknings- och förståelseansatser. Det finns också möjliga svårigheter och fallor med detta arbetssätt och detta diskuterar jag framför allt i kapitel 11.11. nedan.

En av fördelarna med studier av avancerad praktik och närgående, konkreta studier är att jag har möjligheter att få kontakt med och undersöka de dynamiska skeendena, rörelserna, i processerna över tiden. Det dynamiska momentet saknar däremot de flesta kartbilder. De är till sin karaktär frusna, statiska bilder av verkligheten

Vad kan jag då få syn på om jag går nära skilda påverkansprocesser på olika analytiska nivåer – med "studiekartans" fokus i den centrala nationella policyformulerande nivå med dess aktörer, eller i kommunal central nivå med sina eldsjälar och aktörer eller till sist i den lokala skolnivån med skilda aktörer: lärare annan pedagogisk personal, skolledare, skolpersonal i övrigt, elever och föräldrar (boende). Hur ser regleringsmönster, spänningen mellan representation och orientering, rörelse och riktning ut, för att tala med Santos. I den andra delen, "Processer", av min undersökning redovisar jag mitt empiriska material från de skilda analytiska nivåerna i samhället som nämnts ovan. Mitt perspektiv är i huvudsak strukturellt men med vissa inslag av i sammanhangen relevanta aktörer. I den tredje delen, "Analys, kontextualisering, tolkning och förståelse", går jag över till ett aktörsperspektiv, där mitt empiriska undersökningsmaterial från del II tillförs ett teoretiskt analysverktyg, 'normtraden'. Detta tillämpas på mina aktörsintervjuer som analyseras, kontextualiseras i kapitel 9 och 10 samt tolkas och förstås i kapitel 11.

Man säger att kartografen väljer sin skala, sin projektion och sin symbolisering samt att kartan har ett budskap. Om jag avslutningsvis återvänder till de tre mekanismerna i kartografin och tillämpar dem på min studie får jag följande mönster. *Skalan* motsvarar de fyra olika nivåer som jag studerar min tematik på: den internationella nivån; den nationella nivån; den centrala kommunala nivån; samt den enskilda skolan med vuxna aktörer. *Projektionen* motsvarar två skilda fenomen. För det första behandlas förståelsen av skolans värld som en offentliga institution med tjänstemän-ämbetsmän (ämbetskvinnor). Jag har fokuserat på de vuxna aktörerna och de engagerade nyckelaktörerna i skolan och på den offentliga miljön. För det andra undersöker jag den nya miljötematiken i samhället och dennas gestaltning i de aktuella påverkansprocesserna. Kombinationen mellan dessa två fenomen är hur den nya miljötematiken initieras i skolan med utgångspunkt från de vuxna aktörerna. *Symboliseringen* slutligen är att jag eftersträvar att identifiera, analysera och tolka 'normerna' bakom handlingarna hos (nyckel)aktörer och i strukturerna i nämnda påverkansprocesser och påverkansfält.

8 'Phronesis' sätter, enligt Aristoteles, det praktiska vetandet och den praktiska etiken i centrum. Fokuserar praxis och praktiken; analyser av värderingar; orienterat mot handling, kontextberoende. Se kap. 8.3. nedan.

Processen

Sedan jag skrev det föregående brevet till dig för fem år sedan har min syn på naturen mycket förändrats. Naturen är inte längre vad den varit för mig. Den är i alla fall så annorlunda att jag inte längre känner igen den från samma värld.

...

Samverkande orsaker talar man ofta om och jag tror att de senaste åren har haft ovanligt många sådana i beredskap. Sådant har drabbat tusentals livsarter som annars surrat och tonat. Insektsorkestrarna har tigit, ibland tror jag att man slutat spela för alltid. Det är möjligt att sådant mest är förstämning inom jaget. Väderleksnostalgier eller vad du vill, kanske uppförstorad av de dagliga rapporterna och nyheterna om människans värld i övrigt, om överbefolkning, vätebombshot och andra totalformer av gigantisk utpressning.

...

Jag tror att ”samverkans orsaker” är det nya namnet på en hetare och större gröt vars rätta namn man inte vill nämna, och att var och en som tänker därpå är rädd för att vara katten. Vi är med andra ord alla katter, men på ett nytt sätt, katter som tackar nej till anrättningen och samtidigt smiter ut ur fabeln genom en bakdörr.

Sanningen är nog den att världen sådan vi nu kan överblicka den (med en lika bekväm som skrämmande samtidighet) är på väg att förvandla oss till falska stoiker. Jag menar att det hela kan sluta i känslodöd, där detta inte redan skett.

...

Det är ju också lite futtigt att reagera på futtigheter. Men med den känslan kommer man snart ut på det glatta, det glättiga medlöperi som vi numera är inne i och som naturligtvis förändrar vår syn på naturen. Kompromissen blir en egenkännlig korruptsyntes som uppslukar oss. Man avstår nästan från vidare försök att avlyssna naturen. Den hörs ju ändå inte genom det alltmör påträngande och pinande bullret.

Harry Martinson, Ur Brev i Utsikt från en grästuva, 1963

Miljötillägget i skollagens portalparagraf

5.1. Inledning

Vad var det för motiv bakom och vilka påverkansprocesser ägde rum på central nationell policyformulerande nivå som resulterade i att skollagens portalparagraf fick ett inskjutet miljötillägg 1990? En annan grundfråga i det här sammanhanget är: Vad avsåg lagstiftaren och andra centrala aktörer på samma nivå med den aktuella lagändringen? Vad ville lagstiftaren att skolan och de professionella aktörerna i denna, som en uttalad samhällelig arena för påverkan av barn och ungdomar i bestämda riktningar, skulle åstadkomma? Fanns det några tankar om hur denna nya miljötematik i samhället skulle kunna slå rot på skolan bland dennas vuxna aktörer?

Med dessa grundläggande frågor om de aktuella påverkansprocesserna, vill jag ta med mig läsaren in i det skeende, när jag hösten 1993 inledde de första nationella delarna av min undersökning. Jag hade tidigare som projektanställd på ett av de fyra statliga regionala-lokala miljöprojekten, Miljödelegationen Västra Skåne, senhösten 1990 hört att skollagens första delar var ändrad och att man skjutit in en viktig miljöformulering.¹ Av olika skäl – se kapitel 1 – dröjde det till hösten 1993 innan jag kunde ha möjligheter att studera varför det skedde och vad som skedde, när skollagen ändrades.² I detta kapitel följer jag de nationella, centrala påverkansprocesserna vad gäller de mål- och policyformulerande arenorna och andra för min studie relevanta påverkansfält och påverkansprocesser på nationell nivå mellan december 1990 och fram till idag, mars 1999. När jag inledde *dokumentstudierna* och *intervjuerna* med de centrala, nationella nyckelaktörerna bakom lagändringen, var jag samtidigt

1 Det var en av Miljödelegationens miljöundervisningsexperten och miljöresurspersonen vid länskolnämnden i M-län, Skåne, Gunvor Larsson, som berättade detta i anslutning till ett sammanträde på Miljödelegationen i Lund. Diskussionen gällde fö det den miljöfortbildning som skulle ske under 1991 utifrån förslag i det färdigskrivna 4:e kapitlet "Miljö och utbildning" i SOU 1990:93, s. 67 ff.

2 Detta skedde i ett FRN-finansierat forskningsprojekt, "Skolan, lagen och livsstilen", med start 1993.

sedan ett drygt år tillbaka själv deltagare i lokala miljöutbildningsprojekt i Ystad, Tidaholm och i stadsdelarna Östra Torn och Mårtens Fälad i Lund. Detta följer senare i redovisningen av andra påverkansprocesser i del II, dvs i kapitlen 6 och 7. Men först studien av miljötillägget i skollagens inledande och mest symboliskt och idémässigt viktiga avsnitt.

5.2. Bakgrunden till miljötillägget i skollagen

Det finns, som vi hittills noterat i kapitel 3 och 4, en stor överensstämmelse mellan olika internationella och centrala nationella dokument av miljökaraktär, när det gäller önskvärdheten av förändringar i våra miljörelaterade handlingar samt *skolans och utbildningens roll* i sammanhanget för att nå en långsiktigt hållbar livsmiljö. Jag inleder med en studie av när och hur miljötillägget ("var och en som verkar inom skolan skall främja... respekt för vår gemensamma miljö") gjordes i skollagens portalparagraf. Därefter följer jag i de nationella fotspåren på denna ändring: läroplan, kursplaner, lokala arbetsplaner och vad som hänt de allra senaste åren på den nationella, centrala och policyformulerande nivån vad gäller miljön in i skolan, miljöundervisningen och miljöarbetet i skolorna. Men, som sagt, vi bär nu i den här läsningen i kapitel 5 med oss frågan: Vad är lagstiftarens avsikt med förändringen?

Inledningsvis konstateras också att skollagen är en lag av ramlagskaraktär.³ En *ramlag* liksom en generalklausul kännetecknas av ett allmänt och vagt språkbruk. Det går således inte att utan vidare att tolka och förstå deras innehåll. Det finns en avgörande skillnad mellan en generalklausul och en ramlag: en generalklausul kan tolkas med juridiska metoder och därmed ges ett innehåll av rättskällorna men så är inte fallet med en ramlag. Ramlagarna saknar ett i förväg fastställt rättsligt innehåll. Ramlagarna får i stället sitt innehåll i själva tillämpningen. För att kunna förklara detta måste man ha klart för sig att rätten reglerar tre aspekter av beslutsfattandet, nämligen:

- vem som skall agera, kompetensregler;
- hur det formellt skall gå till, procedurregler; samt
- vad som skall göras, handlingsregler.

Ramlagarna saknar handlingsregler eller har i vart fall svagt utvecklade sådana. I stället ligger tyngdpunkten i ramlagen på reglering av vem eller vilka som skall agera och hur det skall gå till rent formellt, dvs vilka som skall få vara med och fatta beslutet och i vilken ordning och på vilket sätt detta skall ske. Det är således tänkt att ramlagarna skall få sitt innehåll bestämt antingen genom förhandlingar och kompromisser mellan de som berörs eller genom den expertis som pekas ut genom kompetensreg-

3 Avsnittet om ramlagar bygger på Hydén (1997), s. 20-23.

lerna. Inom arbetsrättens område har t ex lagstiftaren överlåtit åt arbetsmarknadens parter att genom förhandlingar eller i partssammansatta organ komma överens om hur olika frågor skall lösas. På förvaltningsrättens område (dit skollagen kan räknas) är det vanligt att beslutsfattandet överläts till experter i form av arkitekter, socialtjänstemän och tekniker av olika slag. I skollagens fall till rektor och i viss mån till skolans lärare och annan skolpersonal, vilkas handlande är vidare reglerat genom skolförordningar (SKOL-SFS), läroplaner och kursplaner vidare i viss mån av beslutade kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner.

När skollagsändringen gjordes 1990 så hade detta naturligtvis föregåtts av ett antal miljöhändelser i stort i världen (företrädesvis i den industrialiserade delen av denna), i Sverige och inom skolans värld under perioden 1960–1990. Detta har vi tidigare kunnat följa i kapitel 2, 3 och 4. Detta skapar det kontextuella yttre ramverket för min undersökning och en förförståelse av den aktuella problematiken. Det mönster man kan se i dessa händelser är att fram till Brundtlandkommissionens rapport "Our Common Future" (1987) dominerades miljödebatten helt av katastroferna och överraskningarna, trots att i någon mening egentligen alla visste vad som en gång grävdes ned och dumpades en dag skulle dyka upp igen. Eländesbeskrivningarna dominerade – och dominerar fortfarande – per definition nyhetsflödet om miljön i massmedia. Utbildningsinsatserna (se kap 4) växer fram i hägnet av katastroferna som en av de få konstruktiva insatserna på det mänskliga handlandets plan, om vi bortser från kraven på nya tekniska och teknologiska lösningar på miljöproblemen och behovet av ny eller ändrad lagstiftning riktat mot olika aktörer för att undvika nya katastrofer i miljön. Det finns ytterst få inslag av ansatser för att skapa möjligheter för de enskilda medborgarna att själv kunna handla i riktning mot en bättre miljö. Komposteringsvågen började dock i liten skala i slutet av 80-talet liksom konsumentrörelsen mot det vi i numera betecknar "Bra Miljöval", som våren 1999 firar 10-årsjubileum. Under tidsperioden fram till dess hade det skapats ett stort "handlingsunderskott" på miljöfältet hos de enskilda medborgarna. Ett handlingsunderskott som inte kunde få något konkret uttryck i handlingar med avseende på den framtida miljön och naturresurserna. Vi har sett detta i bl a den kraftiga utvecklingen av arbetet med lokal Agenda 21 (kap 2).

5.3. Miljötillägget i skollagen växer fram

Jag har under 1993 gjort en fördjupad studie av tillkomsten av samt motiven bakom miljötillägget i skollagens inledande portalparagraf. Studien behandlar den transformation som skedde på central nationell nivå mellan den *politiska abstrakta nivån* och *lagen* som representerar den *materialiserade nivån*.

I studiens första del vill jag söka belysa varför detta tillägg om "respekt för vår gemensamma miljö" gjordes i skollagen, vilka motiven och avsikterna var, vilken

bakgrund som fanns till skollagsändringen, vilka aktörerna och institutionerna var samt vilket som var det sociala fältet för och under skeendet. Förutom officiella dokument som direktiv, propositioner, utredningar och upprättade PM från Utbildningsdepartementet, har jag haft intervjusamtal med några av nyckelpersonerna i skollagsarbetet – dåvarande statssekreteraren Anita Stéen på Utbildningsdepartementet och juristen Lars Werner, vid den aktuella tiden för lagändringen rättssakkunnig på Utbildningsdepartementet, vid intervjutillfället på Skolverket. Jag har också haft kompletterande samtal med generaldirektören på Skolverket, Ulf P Lundgren, samt dåvarande skolministern Göran Persson. I andra avsnittet söker jag belysa några aspekter på det konkreta utfallet av skollagsändringen samt hur den aktuella styrningsprocessen och implementationsprocessen kan fungera och har fungerat, eller inte fungerat. Jag har gjort ett antal nyckelintervjuer med rektorer/skolledare i ett län i sydöstra Sverige som en pilotstudie om nämnda skollagspassage och skolornas miljörelaterade aktiviteter. Jag vill ge en bild av varifrån initiativ och idéer om ”miljö” kommer. Vidare söker jag beskriva hur styrningen och påverkansprocesserna fungerar och sedan hur ser ut i den lokala praktiken, när den nya miljötematiken ska slå rot i skolan.

5.3.1. Utgångspunkter för studien

Den 10 december 1990 beslutade riksdagen, utan större diskussion vare sig i kammaren eller tidigare i utbildningsutskottet, om ett tillägg till skollagens i särklass mest framträdande avsnitt, ”portalparagrafen” (1 kap, 2 §), som innebar att denna kom att innehålla följande, nya lydelse:

Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och *respekt för vår gemensamma miljö*.

Förslaget om lagändringen gjordes i proposition 1990/91:18 ”Ansvar för skolan” (regeringens proposition av 11 oktober 1990, SFS 1990:1477).

5.3.2. Arbetet med skollagens ändring – planering och förarbete

Arbetet med att se över skollagen kan ses i ett större perspektiv. Dels i det allmänna skeendeperspektiv på s k miljöfrågor som givits här ovan (kap. 2 och 4), dels i ett i viss mening trängre skolpolitiskt perspektiv som – förutom kap. 3 – följer nedan. Våren 1989 efter riksdagsvalet hösten 1988 upprättade den nye skolministern Göran Persson med sin statssekreterare Anita Stéen (som kom från finansdepartementet, där arbetat med utbildningsfrågor) en strategisk och skolpolitisk dagordning för de kommande tre årens tänkta/planerade förändrings- och utvecklingsarbete med skol- och utbildningsfrågor.⁴ Denna ”dagordning” presenterades av skolministern första

⁴ Avsnittens innehåll har jag kunnat rekonstruera genom dels dokumentstudier, och dels genom mina intervjusamtal – i detta fall med dåvarande statssekreteraren Anita Stéen.

gången i Gävle i maj 1989 för landets samlade länskolnämnder och länskolinspektörer. Detta kallades i fortsättningen ”skol-projektet” och innehöll följande delar⁵:

1. Lärarkyrans status (lön, fortbildning, arbetsmiljö, opinionsbildning)
2. Kommunalisering (decentralisering, ansvar)
3. Statsbidrag (Grs, gy, vux)
4. Regelverk (författningsreglering)
5. Läroplaner
6. Utvärdering (och uppföljning)
7. Skoladministration
8. Gymnasieskolan
9. Vuxenutbildningen (samverkan – folkhögskolor, studieförbund, sårvux)
10. Övrigt (betyg, fristående skolor, särskolan, skolbarnsomsorgen)

Från mötet i Gävle finns också ett handritat overheadblad⁶ med en skiss över hur man i princip tänkte sig ”styrning av skolan”. De instrument man avsåg att använda i styrningsarbetet var:

- Skollagen
- Läroplanen
- Lärarutbildningen och –fortbildningen (behörighet och kvalitet)
- Statsbidragssystemet
- Uppföljning och utvärdering.

Som synes avsåg man att arbeta med samtliga tre påverkansformer som jag inledningsvis presenterade (kapitel 1). Det här arbetet började i sin tur redan i mitten av 1980-talet, när dåvarande utbildningsministern, Bengt Göransson, tog initiativ till en samlad beredning av frågorna om styrningen av skolväsendet (se även i kapitel 3). Tre sakkunniga utarbetade ett underlag som presenterades i rapporten ”Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet” (DsU 1987:1). En parlamentarisk kommitté, styrningsberedningen, lämnade med bl a detta underlag som grund överväganden och förslag i betänkandet ”En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet” (SOU 1988:20). Under hösten 1988 presenterade den nye skolministern huvudlinjerna för utbildningens förändringsarbete i den sk styrpropositionen (regeringens proposition 1988/89:4), som antogs av riksdagen under våren 1989. I kompletteringspropositionen i maj 1989 följdes riksdagens beslut upp och en beskrivning gavs av hur arbetet skulle gå vidare. Det är i detta sammanhang som skolministrarnas Gävle-presentation kommer in som en politisk viljeinriktning, ”Dagordning”, för skolans och utbildningens förändringsarbete.

5 Arbetsmaterial från utbildningsdepartementet, 1989

6 Arbetsmaterial från Utbildningsdepartementet, 1989.

5.3.3. Skolprojektet och skollagen

”Skolprojektet” organiserades efterhand allt tydligare och finns beskrivet i två PM från Utbildningsdepartementet av Karin Balsvik, projektsamordnare.⁷ Arbetet var uppdelat i fyra delprojekt med en projektledare och en särskild ledningsgrupp med statssekreteraren Anitra Stéen som ordförande. Juristen Lars Werner ingick som rättsakkunnig i samtliga delprojekt, men särskilt i delprojektet ”Regelstyrning”. Ulf P Lundgren ingick som projektledare i delprojektet ”Läroplansstyrning samt uppföljning och utvärdering”. Arbetet med förslagen till skollagens ändringar (och tillägg) gjordes under våren 1990 och var klart till semestern sommaren 1990. Framförallt Lars Werner, men också Ulf P Lundgren, stod för det innehållsliga arbetet med själva skollagens formuleringar och ändringar. Under hösten efter semestern 1990 skedde överarbetning och delning. Det hela gick fort och detta var inget typiskt lagstiftningsarbete, enligt Lars Werner.⁸ Regeringen beslutade om propositionen, där skollagsändringen ingick som en del, 11 oktober 1990. Namnet var ”Ansvarspropositionen”. Propositionen lades på riksdagens bord (rskr 76) samma dag och i en stencilupplaga. Utbildningsutskottets betänkande (UbU 4) lades fram under november 1990 utan synpunkter eller ändringsförslag om formuleringen om ”miljö”. Riksdagen fattade beslut om prop:en den 10 december 1990 (rskr. 76). Diskussionen i riksdagen vid propositionens behandlande gällde var i landet de nya statliga verken Skolverket och SIH (Statens Institut för Handikappfrågor i Skolan) skulle ligga, dvs en renodlat regionalpolitisk diskussion. Andra aktörer på olika nivåer och i olika fält var under hösten sinsemellan upptagna med dels andra frågeställningar, vilket jag återkommer till senare i kapitlet, liksom dels arbetet med ett antal andra propositioner på skolans område med en viss betydelse för påverkansfältet ”skolan och miljöfrågan”.

5.3.4. Olika minnesbilder och tolkningar av skeendet

Ulf P Lundgren drev själv linjen om ”respekt för miljön” och att det skulle vara med i portalparagrafen eftersom skollagsarbetet i övrigt mycket handlade om just skolans och elevernas ansvarsfrågor (den andra sidan gällde ”respekten för individen” med mobbing etc). Här gällde det en definition av begreppet ”miljö” i en trängre mening dvs skolans – elevernas och personalens – arbetsmiljö. Vad Ulf P Lundgren finner särskilt viktigt att understryka är ”att respekt för vår gemensamma miljö” sträcker sig från närmiljön (inkluderande skolans fysiska miljö) till det globala perspektivet. Just närmiljön är viktigt att förstå. Det finns en pedagogisk poäng att skolan är tydlig just kring den närliggande miljön, som utgångspunkt för vidare förståelse av miljön i sin helhet.⁹ *Lars Werner* formulerade själv förslaget till portalparagraf dvs inklusive texten ”respekt för den gemensamma miljön”. Han diskuterade formuleringarna med

7 PM Utb dept, Skolprojektet, 1990-01-16 och 1990-01-24

8 Samtal med Lars Werner 15 sept 1993

9 Samtal med Ulf P Lundgren 12 november 1993 samt brev av 21 december 1993.

rättschefen så att de anslöt till regeringsformen. Juristen Lars Werner har inget klart minne av att Göran Persson sagt att ”miljön” skulle vara med i portalparagrafen, men minns att skolministern ofta betonade vikten av miljön i undervisningen, inte i kort-siktig mening utan mer långsiktigt. Lars Werner tolkade Göran Perssons intentioner om miljön i skolan, tror han vid intervjutillfället, av olika sammanhang och offentliga tal av Göran Persson. Han kände till Göran Perssons intresse för miljöfrågorna, Persson gav uttryck för framtidsvisioner i propositionsarbetet. Själva är eller har inte Lars Werner varit med i någon miljöorganisation och anser sig själv naturintresserad som de flesta svenskar. Det fanns ingen på departementet som speciellt drev miljöfrågor eller som uttryckligen var engagerad i miljöfrågor. Det fanns inte heller några kontakter med miljödepartementet om synpunkter på ”miljö och skola” eller skollagsändringar. Ingen på utbildningsdepartementet hade heller ett särskilt ansvar för miljöfrågorna.¹⁰ *Anitra Stéen* var som statssekreterare den politiska nivåns kontakt med tjänstemannanivån i bl a ”skolprojektet”, där hon var ordförande i ledningsgruppen. I hennes minnesbilder av den aktuella tiden och arbetet med skollagen och propositionerna fanns hela tiden i diskussionerna på departementet framför allt tre innehållsrika aspekter på skolans arbete: miljöfrågorna, vårt kulturarv och internationaliseringen. *Göran Persson* drev själv mycket aktivt och på ett övergripande plan de här tre aspekterna. Olika tankegångar utvecklades muntligt av skolministern i samband med offentliga tal i landet, inga tal var skrivna i förväg utan bara stolpar till talet. Talen bandades och skrevs sedan ut på departementet och blev underlag för det fortlöpande arbetet med propositionstexterna. ”Jag formade politiken i talarstolarna”, beskriver Göran Persson själv den aktuella tidsperioden. I denna process växte olika texter fram och i en fortlöpande diskussion på departementet. Göran Persson och skolprojektet hade under arbetet i dialogens form kontakt med olika externa personer och organisationer om miljöfrågornas innehåll. Några av dessa var Bodil Jönsson, Naturskyddsföreningen, Ungdomens miljöriksdag, m. fl.¹¹ Detta var i fas två, dvs efter att skollagsändringen var igångsatt men innan överarbetningen och propositionsdelningen var gjord och propositionen beslutad av regering och riksdag. Det fanns alltså ett tydligt inslag av både dialog med omvärlden och externa miljöaktörer samt inslag av deltagande i det ’offentliga samtalet’ om de aktuella frågeställningarna i lagändringen.

5.3.5. Miljöfrågorna i olika propositioner om utbildning

En senare tolkning av ”miljö” i skollagens portalparagraf finns i propositionen ”Om ansvaret för skolan”. Nedanstående avsnitt, den sk allmänna motiveringen, fick juristen Lars Werner i uppdrag, som det brukar gå till, att skriva specialmotiveringen i denna del, efter det att han fått utkastet till lagtext preliminärt godkänt. ”Någon särskild instruktion fick jag säkerligen inte. Det fick man normalt aldrig på det stadiet, utan jag hade att utgå från dels själva lagtexten, dels den politiska ledningens och ar-

¹⁰ Intervju med Lars Werner 15 sept 1993.

¹¹ Intervju med Anitra Stéen, 9 sept 1993 och Göran Persson, 1 dec 1993

betsgruppernas intentioner så som dessa hade kommit till uttryck tidigare under arbetet. Mitt förslag till allmän motivering – i denna del – togs, nästan helt oförändrad, in i propositionen”, skriver Lars Werner.¹² I motiveringarna för *skollagsändringarna* skrivs således enligt propositionen följande:

Respekt för miljön. Detsamma (miljöfrågorna har ansetts vara så väsentliga och ha sådana symbolvärden att det bör tas med i skollagen – min anm) kan sägas om respekten för vår gemensamma miljö. I kursplanerna för olika ämnen skall naturligtvis tas upp frågor som rör vårt förhållande till miljön. Men det är inte tillräckligt att sprida kunskap om dessa frågeställningar. Skolan skall i alla sammanhang, oberoende av om det sker inom ramen för något undervisningsämne eller eljest, verka för att eleverna tillägnar sig en på kunskap grundad respekt för vår gemensamma miljö och kännedom om det ansvar som var och en därför har gentemot sina medmänniskor och kommande generationer.

Dessa bestämmelser, som jag föreslår skall placeras inledningsvis i skollagen, tar sikte inte bara på utbildningens innehåll utan även på t ex de undervisningsmetoder som kommer till användning och det sätt som undervisningen anordnas. De ställer ytterst krav på hur alla inom skolväsendet skall uppträda i relationen med eleverna.¹³

Göran Persson verifierade detta vid samtal och konstaterade: ”Vad jag sökte när jag, vi, började jobba med skolprojektet 1989/90 var att skolan och utbildningen skulle ha en mission, en uppgift i samhällsbygget som skolan hade haft tydligt tidigare t ex vid demokratins genombrott och vid välfärdssamhällets uppbyggnad. Då fungerade skolan som en spjutspets och hade mycket tydlig uppgift i samhället. Efter den sk tillväxttiden var skolan inte samma spjutspets. Jag menade att vi skulle erövra en ny spjutspetsplats för skolan och utbildningen. Miljöfrågorna hade där en helt dominerande ställning på både kort och på lång sikt – både i ett globalt perspektiv och i ett individuellt perspektiv om helheten. Skolsystemet kunde inte missa sin chans – det gällde att ta språnget – att lyfta in skolan i detta sammanhang och hur göra detta symboliskt klart? – jo, genom att markera detta i den viktiga portalparagrafen i skollagen.”¹⁴ I propositionen följer den politiska tolkningen av innehållet i skollagens portalparagraf, ”respekt för vår gemensamma miljö”. Då kom skolministerns offentliga tal och texter om ”miljö” och hans ovanliga tydlighet att delvis tolka om eller bidra till att en annan tolkning av ”miljö” i skollagens portalparagraf. Den politiska nivån och dess aktörer betonar en aspekt i tolkningen (enligt Ulf P Lundgren) av begreppet ”miljö”. Det är denna senare förståelse av ”respekt för vår gemensamma miljö” som framgent blev den dominerande.

12 Brev från Lars Werner 17 december 1993.

13 Regeringens proposition 1990/91:18, 11 okt 1990, Om ansvaret för skolan, s. 30

14 Samtal med Göran Persson, 1 dec 1993

5.3.6. Kunskapspropositionen

I arbetet med "Kunskapspropositionen" dvs regeringens proposition 1990/ 91:85, "Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen", som skedde som mest målinriktat under vintern-våren och hösten 1990, kom frågan konkret upp om hur man skulle se på miljöfrågorna. Skulle det vara ett eget ämne eller ingå i alla de andra ämnena? Det är i det sammanhanget som tillägget om "vår gemensamma miljö" i skollagens portalparagraf också kommer in i bilden.¹⁵ I detta sammanhang var *miljöfrågorna* med i diskussionerna och bedömdes som ett mycket väsentligt avsnitt för framtidens skola.

Först kommer *miljöfrågorna*. Vår tid kännetecknas av befolkningsexplosion, förlösning av naturresurser, skador i ekosystemen. För att klara välbefinnande och en tillväxt i balans behövs en allmän kunskap om vad som är fel i dagens system. Sådan kunskap skall alla elever få.¹⁶

Att skapa större förståelse mellan folken är nödvändigt med tanke på att utvecklingen i världen mer och mer kommer att handla om den djupa klyftan mellan rika och fattiga länder. Denna klyfta fördjupas av vad som framstår som vår tids allvarligaste utmaning: att skapa en hushållning med miljö och resurser som tillåter ett uthärdligt liv på jorden.

Det västerländska konsumtionsmönstret måste förändras om inte den globala miljön skall förstöras. Detta framstår som särskilt nödvändigt om rättvisa mellan folken skall kunna skapas, särskilt om man betänker att jordens befolkning kan komma att fördubblas under de närmaste 50 åren.

Ansvar för vår gemensamma framtid är globalt, men det får inte bli en undanflykt från vårt nationella ansvar. Sverige bör därför på nytt bli ett föregångsland, denna gång för hur kunskaper om ett ekologiskt uthålligt samhälle kan utvecklas och tillämpas... Hotet mot vår miljö är svårt att uppfatta för dem som saknar elementära naturvetenskapliga insikter. En rationell debatt om miljöproblemen har blockerats av ett allmänbildningsideal som utesluter naturvetenskapliga kunskaper.

Den nödvändiga miljömedvetenheten förutsätter en naturvetenskaplig alfabetisering som omfattar hela folket, om besluten skall vara gripbara för en demokratisk debatt och för ett demokratiskt beslutsfattande.¹⁷

Denna propositionstext kan ses som tydlig i sina signaler till omgivningen och i sin politiska viljeinriktning – "först kommer miljöfrågorna"... "förutsätter en naturvetenskaplig alfabetisering som omfattar hela folket". Det är omfattande och grundläggande förändringar som föreslås.

15 Intervju med Anitra Stéen, 9 sept 1993

16 Regeringens proposition Växa med kunskaper, 1990/91:85, 14 febr 1991, s. 99

17 Regeringens proposition Växa med kunskaper, 1990/91:85, s. 43-44

5.3.7. Motiv av politisk-ideologiska karaktär för att ändra skollagen

Det gjordes flera ändringar i skollagen vid ovan nämnda tillfälle. Hur kunde regeringen och skolministern visa sina skolpolitiska ambitioner? Hur markeras utåt? Hur synas i olika dokument? Man bedömde det som tydligast och mest konkret genom ändringar i skollagens portalparagraf – dessutom *med stort symboliskt värde*. Den nya skolan man ville skapa skulle ha en skollag som täckte alla utbildningsområden och ge en sammanhållen syn för de olika utbildningarna.¹⁸

I propositionen om ansvaret för skolan (prop. 1990/91:18, UbU4, rskr. 76) har principerna för en mål- och resultatorienterad styrning av skolan lagts fast. Det innebär att staten anger nationella mål och riktlinjer för arbetet i skolan och att kommunerna ansvarar för genomförandet av verksamheten.

Dessa grundläggande principer för ansvarsfördelningen har angivits i de två inledande kapitlen i skollagen.

I propositionen 1990/91:85 Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen har förslag till reglering i lag av dessa skolformer lagts fram. I denna proposition presenteras slutsteget i den samlade reform av skollagen som syftar till att genomföra mål och resultatstyrning på skolans område.¹⁹

Ett särskilt Miljösekretariat inom Läroplanskommittén tillsattes våren 1991 under ledning av Bodil Jönsson (se också kapitel 1). Jönsson var samtidigt också ledamot av Läroplanskommittén och, som tidigare nämnts, förutvarande huvudsekreterare i den statliga utredningen Miljödelegationen Västra Skåne med slutrapporten SOU 1990:93, vilken innehöll ett längre avsnitt med konkreta förslag rörande demokrati, miljö och utbildning.²⁰ ”Miljövalet 1988” med miljöpartiet in i riksdagen spelade sannolikt sin roll i sammanhanget. Ungdomens miljöriksdag hösten 1989 tillkommer som en annan påverkansfaktor i sammanhanget.

5.3.8. Andra centrala aktörers agerande under tiden skollagen ändrades

Följande är i min studie av stort intresse: *Miljödepartementet* hade enligt samtliga intervjuade inga som helst kontakter med utbildningsdepartementet under arbetet med den aktuella skollagsändringen 1990. Miljödepartementet arbetade själv intensivt med propositionen ”En god livsmiljö”²¹ under våren-hösten 1990. Under våren 1991 i nämnda proposition lyfte emellertid miljödepartementet fram *utbildningen*

18 Intervju med Anitra Stéen, 9 sept 1993

19 Regeringens proposition 1990/91:115, 21 mars 1991, s. 1

20 Miljön i Västra Skåne – År 2000 i våra händer, SOU 1990:93, s. 67-88.

21 Regeringens proposition 1990/91:90, 7 februari 1991

som en av de viktigaste satsningarna i miljöarbetet. Ett särskilt kapitel ägnas åt ”Miljömedvetande och utbildning”²² och inleds med:

Miljöundervisningen i grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen skall radikalt förstärkas.

Detta är det första tydliga exemplet jag har funnit på den s k *andra huvudriktningen* jag tidigare kallat ”skolan in i miljön” (se inledningen till kap. 4). På själva utbildningsdepartementet fanns ingen avdelning eller tjänstmän som särskilt drev miljöfrågorna i utbildningen. Ingen hade heller särskilt ansvar för miljöfrågorna på departementet. Den i efterhand mest framträdande diskussionen inom utbildningsdepartementet i fråga om portalparagrafen gällde en konflikt om den slutliga utformningen av formuleringen ”harmoniska och ansvarskännande människor”.²³ Mellan departementen Finans och Civil å ena sidan och Utbildning å andra fördes en omfattande diskussion om den regionala organisationen och länsstyrelsernas roll i utbildningssammanhang. Det var i långa stycken en kamp om maktsfärer och inflytande. Länsstyrelser sammanslagna samt med en ny organisation i form av Skolverket (i stället för SÖ, Skolöverstyrelsen) eller samtliga länsstyrelser kvar som förut med länskolnämnder i varje län – se vidare i kap 3. De fackliga och politiska fälten dominerades av diskussionen om lärarnas kommunalisering, decentraliseringen, styrningen och statsbidragen. Massmedias intresse fokuserades på dessa fält och skolministern som drev frågorna fick under tiden utrustas med polisbevakning under arbetstid. Lärare hängde dockor av skolministern i rep utanför ingången. Riksdagens intresse sett i motionerna gällde främst var Skolverket, SIH (Statens Institut för Handikappprågorna i Skolan) m fl statliga verk och utbildningsinstitutioner skulle (ut)lokaliseras. Utbildningsutskottets tid och energi upptogs sannolikt även av dessa diskussioner och hade inga synpunkter på propositionen och skollagsändringen, trots skolministerns muntliga slutord till arbetsgruppen ”det här blir något för utskottet att bita i”. Det var i detta tidssammanhang skollagsändringen med miljötillägget i portalparagrafen kom till. Ändringen passade in i den allmänna skeendet och ingen aktör hade avgörande intresse eller tid att agera särskilt mot – eller särskilt för – förslaget.

5.3.9. Slutsatser om tillkomsten av miljötillägget i skollagen

Det är inte på samtliga punkter helt klart *hur* ”respekt för vår gemensamma miljö” kom med i skollagens portalparagraf, det finns tre delvis olika minnesbilder hos nyckelpersonerna av förloppet 1990. Att ”miljön” kom med förefaller inte att vara av en slump, utan uttryck för en eller flera viljor med delvis olika motiv. För det första att det var en inre logisk följd av skolprojektets på utbildningsdepartementet arbete med skolans ansvarsfrågor, dvs ansvar och respekt för dels individerna i skolan och

22 Reg prop 1990/91:90, s. 204 ff

23 Samtal med Lars Werner 15.9.1993

dels individernas omgivning, miljö. Detta kan ses som en tolkning av ”miljö” i snävare mening. För det andra som en följd av en politisk vilja, som i sin tur är relaterad till en politisk-ideologisk situation för miljöfrågorna i det svenska samhället i stort efter det s k miljövalet 1988. Vidare var miljöfrågorna även internationellt sett i fokus efter den 1987/88 framlagda och utgivna ”Our Common Future” (Vår gemensamma framtid”), en slutrapport från FN:s Världskommission för miljö och utveckling – den s k Brundtlandkommissionen. Dåvarande skolministern Göran Persson avsåg att ”erövra en ny spjutspetsplats för skolan” och där såg han ”att miljöfrågorna hade en helt dominerande ställning – både i ett globalt och i ett individuellt perspektiv”. Han minns också att tjänstemännen inte deltog i de politiska diskussionerna om innehållet i portalparagrafens utformning och innehåll. Dessa båda motiv sammanfaller just i miljöformuleringen i tillägget till skollagens portalparagraf. Det finns ingen reell konflikt dem emellan.²⁴

Det är uppenbart också så att miljöfrågan även fortsättningsvis kom att tydligt finnas med och spela en roll i andra skolpolitiska dokument som följde under 1990-91 och som hade som uttalat politisk-ideologiska motiv att skapa en mål- och resultatorienterad styrning och decentralisering av skolan. Avsikten och de politiska ambitionerna med miljöfrågorna i den kommande läroplanskommitténs arbete, som började arbeta våren 1991, var tydliga i de direktiv som skrevs. Samtidigt var läroplanen ett led i den omfattande påverkans- och styrprocess som var planerad sedan 1989 – eller t o m ännu något tidigare – och som innefattade samtliga de påverkansformer som jag inledningsvis har behandlat (se kap.1.) skollagen, läroplanerna, lärarutbildningen, lärarfortbildningen, uppföljning och utvärdering och statsbidragssystemet. Att miljötilägget kom in i skollagens portalparagraf december 1990 skedde således inte av en slump, men ändringen tillkom på ett slumpartat sätt.

5.4. Den nya läroplanen växer fram och miljöperspektivet

Jag fortsätter nu här min undersökning av vad som skedde på nationell, central nivå med miljöundervisningen i det redan tänkta och fortsatta arbetet med läroplaner och kursplaner.

5.4.1. Ny läroplanskommitté efter valet 1991

Efter valet 1991 avsattes dåvarande läroplanskommittén och den nya fick nya direktiv för sitt arbete julen 1991. Vad gäller miljöfrågorna i skolan och utbildningen, fick

²⁴ Samtal med Göran Persson 1 december 1993

den nya läroplanskommittén exakt samma direktiv – ord för ord samma som i de tidigare direktiven (se kap. 1.2.1). Inga av de tidigare skolpolitiska besluten om kommunalisering, ansvar för skolan och styrningen av skolan blev således ändrade eller upprivna. Lärarutbildningen har dock fått tillbaka en äldre utbildning som komplement, men den nya utbildningen är fortfarande kvar. Alltså är det formellt sett samma förutsättningar på pappret som gäller för styrningsprocessen. Det som återstår att studera närmare är om styrprocessen lett till det mål om ”respekt för den gemensamma miljön”, som finns formulerat i skollagen. Och om inte – är det något som saknas i modellen för styrsystemet och i så fall vad. Den nya läroplanen beslutades av riksdagen 14 december 1993 för att i huvudsak genomföras läsåret 1995/96. Sedan hösten 1992 pågick ett implementationsarbete av ett av de s k Riodokumenterna – Agenda 21 – i landet. Varje kommun bör före 1996 ha startat processer att forma en lokal Agenda 21. På vilket sätt kom detta att påverka skolans undervisning och lärarnas arbete? Kom det att uppkomma förstärkningseffekter mellan Agenda 21-arbetet (skola/utbildning) och den nya läroplanens ambitioner för miljön och miljöundervisningen i skolan? Det kan på samma sätt vara fruktbart att närmare analysera vilka konflikter och konfliktområden som finns mellan centrala och lokala nivåer och aktörer. En annan fråga är vilken betydelse centrala respektive lokala nivåernas aktörer och institutioner har i sammanhanget *miljö och undervisning*.

5.4.2. Pilotenkäten om skollagen

Under oktober 1993 gjorde jag också en pilotstudie i form av en telefonenkät till 20 skolledare/rektorer i län i södra och sydöstra delen av landet. Jag ställde frågor om innehållet i skollagens portalparagraf och sökte få en bild av hur pass man kände till dels innehållet i stort och dels hur välbekant man var med formuleringen ”respekt för vår gemensamma miljö”. Jag ville också skaffa kunskap om varifrån eller av vem man eventuellt hört talas om denna passage om miljö. Motivet att ringa direkt och fråga rakt på sak var att jag inte ville att man skulle slå upp i skollagen (vilket skulle vara högst normalt och relevant) för att svara på min fråga. Jag ville få en ögonblicksbild av vilka moment i skollagens portalparagraf som var ”levande kunskap” i stunden hos skolledarna. Jag valde ett län i landet, som kan betraktas som i de flesta avseenden normalfördelat. Avslutningsvis frågade jag också om vad man gjort och gör på skolan i ”miljöfrågor och miljöundervisning”, varför man gjort detta samt vem eller vilka som tagit initiativ till dessa verksamheter.

5.4.3. Resultaten av telefonenkäten

Resultaten gav en viss bild av hur skollagen fungerar i praktiken i skolorna. Rektorer kunde direkt vid telefonsamtal inte säga så mycket om vad ”skolans portalparagraf, dvs den om skolans allmänna målsättning innehåller för delar eller moment”, så som jag formulerade frågan till var och en. De flesta kunde säga en eller två moment

av de ingående åtta. Ingen kände igen miljöformuleringen i skollagen. Två associerade till det då aktuella förslaget till skollagsändring (tillägg) i den då i riksdagen förtolade läroplanspropositionen som gäller mobbing (dvs en förstärkning av ”visa respekt för varje människas egenvärde”). När jag kom till vad man gör i praktiken på skolan, nämnde samtliga rektorerna däremot engagerat många konkreta exempel på vad man gör och har gjort i det vi kan benämna miljöarbete i bred mening. En av skolorna var utsett till länets bästa miljöskola, trots rektorns mindre kunskaper om skollagen och dennas formuleringar om miljön. Den främsta anledningen till att det finns verksamheter kring miljön är att det finns en eller några engagerade lärare som driver på aktiviteterna, tar initiativ och engagerar andra på skolan, dvs de sk ”eldsjälarna” som i regel är relativt ensamma (se också vidare i kapitel 11.7. ang eldsjälarna). Det är ett personligt miljöintresse hos dessa personer. Man nämnde särskilda utvecklingsprojekt kring miljö, arbetsgrupper med lärare och annan skolpersonal, många från den naturorienterande skolsidan (NO-lärare dvs biologi, kemi, fysik), miljöstudier och mätningar, kompletteringsfortbildningar, temadagar om miljö, via arbetsmiljöstudier och arbetsmiljöåtgärder, inbjudan av miljökunniga experter utifrån såsom Naturskyddsföreningen eller Greenpeace.

5.4.4. Pilotstudiens tendens och riktning

Telefonenkäterna antydde att den styrning eller den styrprocess som var tänkt 1989 då ännu inte har nått sitt syfte eller mål. Den gamla läroplanen (Lgr 80) gällde fortfarande och den nya var ännu inte klar i riksdagsbehandlingen (klar hösten 1993). Implementeringen av den nya läroplanen inleddes därefter, och började genomföras enligt planerna läsåret 1995/96. Dessutom hade det kommit en ny skolpolitik med den nya regeringen efter valet 1991, en ny läroplanskommitté och nya direktiv till kommittén. Det kunde ha blivit ett brott i den genomförandeplan som var tänkt bakom ny skollag, ny läroplan, ny lärarutbildning, ny fortbildning, nytt statsbidrag. Å andra sidan tydde rektorernas svar på att det trots allt var helt andra krafter som styr om skolan arbetar med miljöundervisning. Lärarnas personliga intresse och engagemang är den avgörande faktorn för vilka miljörelaterade aktiviteter som fanns – sannolikt oavsett vad skollagen hade för kunskaper om skollagens eller läroplanens miljöinnehåll. Ingen av rektorerna nämnde läroplanen som direkt inspirationskälla för de verksamheter som är eller var på gång.

”Skolan som miljöagent – om en högstadieskolas miljöundervisning och dess betydelse som förmedlare av budskap om miljöfrågor till eleverna” är en uppsats av Leif Nilsson. Han har gjort en enkätundersökningen 1992-93 bland samtliga elever i nionde klass på en skola och de lärare som undervisat eleverna.²⁵ Ett av resultaten är att ”miljöundervisning inte är en speciellt vanlig förekomst i skolan.” Det stämmer med min egen erfarenhet av vad som är den dominerande bilden (se vidare i kap 6.3.). När miljöundervisningen finns på skolor, hänger det samman med att det finns nå-

²⁵ Nilsson (1993).

gon eller några ”miljöeldsjälar” på skolan eller i skolans omedelbara närhet. Det kan emellertid vara möjligt att centrala dokument – som läroplaner och kursplaner – styr i skolan på ett indirekt sätt dvs utan att det finns direkt dokumenterbar kunskap om dem hos nyckelpersonerna. Styrning via normer, tankemönster och handlingsmönster på ett annat plan och som är relaterade till andra sociala fält. Ovanstående undersökningar styrker knappast den hypotesen. Det förefaller som om det existerar andra verkande styrkrafter som är oberoende av de centrala aktörerna och dokumenten. Detta kan sägas höra till det som finns under begreppet ’det offentliga samtalet’ i samhället. Dels är det krafter som är förankrade på det lokala planet hos personerna i samhället, skolan, i kommunen, i det lokala föreningslivet, bland föräldrarna etc. Dels finns också andra omvärldsfaktorer som kan styra och påverka skolans arbete med miljöfrågor som t ex den nationella och offentliga mobiliseringen det senaste året kring implementationen i Sverige av (lokala) Agenda 21, dvs den konkreta handlingsplanen från FNs miljökonferens i Rio de Janeiro i juni 1992. En särskild roll kan miljörelsen och kärnkraftsrörelsen sägas ha i detta liksom olika massmedia och läromedlen i skolan. Läromedlen kan t o m sägas fungera som lackmuspapper eller indikatorer på hur det offentliga samtalet verkar på medborgarna, invånarna, och normbildningen.

5.4.5. Nya direktiv till ny läroplanskommitté

Vintern 1990-91 gavs som tidigare sagts kommittédirektiv (1991-02-14) av förre skolministern Göran Persson till den av honom tillsatta läroplanskommittén. I de senaste direktiven efter valet hösten 1991 (1991-12-19) till den nya läroplanskommittén beskrivs inriktningen av miljöarbetet av statsrådet Ask på följande sätt – vilket för övrigt ord för ord är desamma som statsrådet Göran Perssons version något år tidigare:

Förändringar i miljön ställer inte minst kommande generationer inför stora och svårbemästrade problem. Miljökunskap är ett centralt kunskapsområde som inte bara skall behandlas inom de naturorienterade ämnena. De ekologiska aspekterna måste i större utsträckning beaktas i undervisningen även inom andra områden för att ge eleverna en helhetssyn på miljöfrågorna.

Vilka förändringar av elevernas livsstil eller miljöbeteenden vill samhället åstadkomma i stort genom lagstiftning och operationalisering på olika samhällliga nivåer av lagarna genom läroplaner, kursplaner och skolplaner? Vilken vägledning kan skolan som institution erhålla i och av dessa dokument? Vilken roll spelar UNCED-konferensen i Rio för det pågående läroplans- och kursplanarbetet samt de kommande propositionerna kopplade till dessa som är planerade? En övergång *till resultatstyrning* aktualiserar behovet av ökad kunskap om de förhållanden som regleras. En liknande studie av ramlagstiftning har publicerats av rättssociologen Hans Esping²⁶. Es-

26 Esping (1994).

ping har kartlagt vad som i praktiken händer med lagarna, när de hanteras i verkliga livet, hur praxis uppkommer och förskjuts. Vi behöver studera de institutionella miljöer, arenor, kraftfält och tänkesätt genom vilka allmänna mål omsätts till beslut med verkan. Novemus i Örebro har publicerat ett antal rapporter om studier kring ”Nationella mål och lokalt handlande”.²⁷ Studiens resultat kan sammanfattas med bl a organisationsförändring.

Denna infallsvinkel belyser svårigheterna med reformer, dvs ett glapp mellan idén om en ny organisation och förändringar av den faktiska verksamheten.

5.4.6. Förslagen till läroplaner och kursplaner 1992-93

Läroplanskommittén lade i september 1992 fram sitt huvudbetänkande ”Skola för bildning”²⁸, där man föreslog ett nytt ämne, *Teknik och miljö*. Av betydelse i denna undersökning är också de förslag till ”Kursplaner för grundskolan” som läroplanskommittén lade fram i januari 1993.²⁹ I förslaget till ny läroplan för grundskolan finner vi följande målbeskrivningar för miljöundervisningen. Jag har kursiverat det som har inriktning mot handlingsinrikade mål:

Konsekvenserna av de nu förda resonemangen är att alla måste ha de grundläggande och nödvändiga kunskaperna om kretslopp, resursförbrukning och miljökonsekvenser (ekologiska system). Som vi pekat på har bemästrandet av miljöproblemen förändrat karaktär... utan att hos alla *bidra till nya vanor* grundade på en medvetenhet och ”slitstarka” kunskaper... Kunskaper och perspektiv skall leda till kritiskt frågande och *beredskap för handling*.³⁰

I viss mån kan man urskilja tendensen att kursplanerna för olika ämnen närmar sig att beskriva beteende- eller handlingsmål. Från borde till kunna. Allra tydligast är det i Hemkunskap, mer tveksamt för huvudämnet Teknik och miljö. Jag har här inte behandlat miljöinslagen i alla ämnen i förslagen till kursplaner för grundskolan.³¹ Utbildningsdepartementet hade under februari 1993 en särskild hearing om det före-

27 Amnå & Skoglund (1993).

28 SOU 1992:94, Skola för bildning.

29 SOU 1993:2, Kursplaner för grundskolan, Slutbetänkande av läroplanskommittén.

30 SOU 1992:94, Miljöproblemen och miljökunskapen, Vad kan och bör skolan göra?, s. 102.

31 Till *Kursplaner för grundskolan*, SOU 1993:2, Slutbetänkandet av Läroplanskommittén, Utbildningsdepartementet, skrevs en bilaga 2, ”Skolans arbete med miljöfrågor – ett exempel på ett övergripande kunskapsområde” (s 123-138) av miljöjournalisten Fredrik Holm, Karlstad. Att så skedde berodde på den från miljörelsen och aktiva i Miljöundervisnings-Sverige framförda – och delvis mycket hårda – kritiken mot ett tidigare utkast till läroplan ang behandlingen av miljö och miljöundervisning (som i ett tidigare skede föreslogs som ett ämne, ”Teknik och miljö” som sedan togs bort igen). Detta utkast, bilaga 2 i SOU 1993:2, kunde exempelvis varit en utgångspunkt för ett fortsatt arbete med att skapa en nödvändig men ändå enkel manual-handledning för samordning och integrering av miljöundervisningen i skilda skolämnen. Så skedde inte.

slagna nya miljöämnet. Förslaget remissbehandlades under våren 1993 och propositionen ”En ny läroplan”³² lades fram för riksdagen 19 maj 1993. I regeringens proposition togs förslaget om ett nytt ämne, Teknik och miljö, bort efter många kritiska synpunkter bl a från miljörelsen och avsikten var i stället att baka in tankarna i kursplanarbetet med ämnet Teknik samt att miljöperspektivet ska ingå i de samtliga ämnen. Under avsnittet *Skolans roll och uppgifter* lyfter regeringen fram bl a livsstils- och levnadsvanor och att dessa måste förändras:

Dagens miljöproblem uppkommer främst som en följd av våra *konsumtionsmönster och levnadsvanor*... Vanor måste förändras och då ställs det krav på var och en av oss. Konsekvenserna av olika *livsstilar* måste bli uppenbara. Ökade kunskaper är därvid nödvändigt för att *varaktigt förändra attityder och förhållningssätt*. Dessa kunskaper måste framför allt ges i grundskolan. Därför skall miljöfrågor med olika perspektiv behandlas inom ett flertal av grundskolans ämnen.” (s. 15-16)

Kapitlet *Kursplanerna – innehåll*, avsnittet *Ämnesövergripande kunskapsområden* nämns själva UNCED -konferensen i Rio och Agenda 21:

Det finns ytterligare områden som det, enligt vår bedömning, är viktigt att beakta i det fortsatta arbetet med kursplanerna. Skolan har ett ansvar för att ge eleverna kunskaper inom områden som är av ämnesövergripande karaktär. Ett exempel är miljöfrågorna, som vi tidigare berört. Vid FN:s konferens om miljö och utveckling (UNCED), som ägde rum i Rio de Janeiro 1992, antogs ett handlingsprogram, Agenda 21, för medlemsländernas fortsatta arbete med dessa frågor. I regeringens skrivelse till riksdagen (Rsk. 1992/93) redovisas arbetet med att följa upp de beslut som fattades vid UNCED. Regeringen avser att i det fortsatta arbetet med kursplanerna särskilt uppmärksamma de rekommendationer i Agenda 21 som berör utbildningsområdet.”³³

I regeringens proposition ”En ny läroplan för gymnasieskolan m m”³⁴ som också lades fram för regeringen 19 maj 1993, betonas ”våra levnadsvanor och konsumtionsmönster” under avsnittet *Läroplanens principiella uppbyggnad – Den gymnasiala utbildningens värdegrund*. Skolverket gav under hösten 1993 ut tre kommentarmaterial till läroplansoch kursplanarbetet – Skolverkets rapporter 34 och 35, *Skolan och miljöundervisningen*, *Miljönyckeln*, samt *Lilla Miljönyckeln – praktisk lärarhandledning om miljöundervisning*. Anledningen till att dessa kommentarmaterial gavs ut var att det fanns ett sedan lång tid uttalat behov av konkreta exempel på hur skolorna kunde arbeta med miljöundervisning. Vidare är det väsentligt att synliggöra för de enskilda lärarna på landets skolor att man kan genomföra miljörelaterad undervisning och att det kan ske på många olika sätt och med växlande framgångar.

32 Regeringens proposition 1992/93: 220.

33 A. a., s. 61.

34 Regeringens proposition 1992/93:250.

En av svårigheterna i miljöundervisningen är att finna en adekvat struktur för miljöämnet eller -ämnena, såväl som för miljöundervisningen i sig. Detta är en av de pedagogiska eller didaktiska svårigheterna för skolans del som i sig kan leda till tveksamheter att inleda undervisning kring miljöfrågorna. Av tradition är det naturvetarna bland lärarna som tagit sig an miljöfrågorna, vilket också gett undervisningen om miljön en slagsida mot beskrivningar av tillståndet. Frågor som rör vad vi ska kunna handlingsinriktat göra för att undvika fortsatt "ohållbar utveckling" ligger definitionsmässigt närmare lärarna i de samhällsorienterande och humanistiska ämnena. Likaså att närma sig frågeställningar om varför vi inte handlar så miljövänligt, som vi via naturvetenskapliga ämnen ur ren kunskapssynpunkt vet att vi borde göra. Se kapitel 11.8.

Propositionerna om de nya läroplanerna och betygssystemen beslutades i riksdagen 14 december 1993 och den nya läroplanen är avsedd att träda i kraft läsåret 1995/96.³⁵ Debatten om propositionen i dagspressen under hösten samt i riksdagen 14 december 1993 handlade i huvudsak om formuleringen "skolans värdegrund, förankrad i kristen etik och västerländsk humanism" samt om det nya betygssystemet för grundskolan med nationella betyg i sex steg varav ett är underkänt. Det fanns för första gången på länge en stor politisk oenighet kring centrala utbildningspolitiska områden. Det blev emellertid inte så att den nya läroplanen i sin inledning om "skolans värdegrund" lyfte fram "långsiktigt hållbar utveckling" som ett av de värde som skolan vilar på och som kunde vara en tolkning och förstärkning av miljötillägget i skollagens portalparagraf. De värden som räknas upp är värden endast knutna till människan – inte till naturen och människans relationer och interaktioner med naturen. Björn Andersson vid Göteborgs universitet (jmf avsnitt 5.5) har också initierat och föreslagit något som kallas en dynamisk komponent till en definition av "helhetssyn på miljöfrågorna". Ursprungligen gavs detta som ett direktiv till läroplanskommittén "att eleverna ska få en helhetssyn på miljöfrågorna". De anlitade experterna i läroplansarbetet vid pedagogiska institutionens NO-avdelning vid Göteborgs universitet föreslog då en definition som bestod av *en strukturell och en dynamisk komponent*. Den strukturella komponenten var kunskap och förståelse om natur, teknik, människa och samhälle (System NTS). Den dynamiska komponenten omfattar *ett värdesystem* som vägleder vårt handlande, eftersom det inte räcker med kunskap och förståelse för att miljön ska förbättras. Björn Andersson föreslår sedan ett sådant i 5 punkter:³⁶

1. Respekt och omsorg för livet
2. Förbättrad livskvalitet
3. Omsorg om jordens livskraft och mångfald
4. Hushållning med icke förnybara resurser
5. Att hålla sig inom ramen för jordens bärkraft

35 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 och Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94.

36 Andersson (1994), s. 17-18.

I samband med uppföljningen i Sverige av Agenda 21 och introduktionen av arbetet med lokal Agenda 21 i landets kommuner, gjordes ett antal försök från Miljö- och naturresursdepartementets sida att få in detta i Utbildningsdepartementets arbete med de nya läro- och kursplanerna samt i läroplanskommitténs slutsarbete. Detta lyckades dock inte, trots upprepade ansatser från Miljödepartementets sida. Den nya läroplanen innehåller således inga explicita referenser till Agenda 21 eller lokal Agenda 21 (dock nämns i dåvarande skolministerns förord att ”för utbildningen gäller även de internationella deklARATIONER och överenskommelser som Sverige har förbundet sig att beakta i skolan”).³⁷ I samband med regeringens proposition ”Med sikte på hållbar utveckling – genomförandet av besluten vid FN:s konferens om miljö och utveckling – UNCED” (hösten 1993) skrev Utbildningsdepartementet efter påstötningar en knapp sida om regeringens strategier vad gäller miljö och utbildning.³⁸

5.4.7. Avslutningsvis något om det samhällliga syftet med skolans miljöarbete

Det finns som synes även en stor överensstämmelse mellan olika centrala nationella dokument om Agenda 21 och aktuella nationella skoldokument beträffande önskvärdheten av *skolans och utbildningens roll* i sammanhanget ändrade handlingsmönster med relevans för miljö och natur. Jag går nu vidare till de av regering och riksdag beslutade och fastställda nya läroplanerna och kursplanerna. Hur blev miljöfrågorna och miljöperspektiven i undervisningen till slut formulerade? Den grundläggande frågan i det här sammanhanget är vad är det slutligen samhället vill att skolan göra i utbildningen på miljöområdet med grundskolans elever under de nio (tio) åren. En av mina följdfrågor är huruvida man då vill att skolan och i utbildningen konkret ska omsätta i praktik och konkreta beteenden som sägs i förarbetena till måldokumentet. Ska kunskaperna leda till att kunskapernas konsekvenser blir ändrade handlingsmönster och livsstilar, kan frågan formuleras och tematiseras. Frågan i detta sammanhang är om de skrivna målen är adekvat formulerade i relation till de behov av inriktning på praktik och handling som situationen kan kräva för att kunna få effekter på t ex livsstilar. Kunskaper och insikter har tidigare varit målen för undervisning och inläring. I den nya läroplanen och kursplanerna har nya formuleringar tillkommit som ger en viss antydning om att statsmakten och de skolansvariga myndigheterna ändrat kunskapssynen mot att dessa ska leda till konkreta handlingar (beteenden). Skollagens miljö tillägg är det första mindre antydning på detta: ”Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och *respekt för vår gemensamma miljö*” (SL 1 kap 2 §) (SFS 1990:1477). Det finns till denna

37 Till stöd för detta gav Skolverket på uppdrag av regeringen hösten 1994 ut ”Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna”. Se även om denna i kapitel 4.

38 Efter intervju med Miljövårdsberedningens förutvarande kanslichef, Gunnel Hedman, januari 1995; och prop. 1993/94:111, s. 60 (totalt omfattar denna proposition 228 sidor). Hedmans uppgifter bekräftades vid samtal med före miljöministern Olof Johansson 14 april 1999.

lag kommentarer till skollagens formulering av lagstiftaren (se även under tidigare avsnitt):

”*Respekt för miljön*. Detsamma³⁹ kan sägas om respekten för vår gemensamma miljö. I kursplanerna för olika ämnen skall naturligtvis tas upp frågor som rör vårt förhållande till miljön. Men det är inte tillräckligt att sprida kunskap om dessa frågeställningar. Skolan skall i alla sammanhang, oberoende av om det sker inom ramen för något undervisningsämne eller eljest, verka för att eleverna tillägnar sig en på kunskap grundad respekt för vår gemensamma miljö och kännedom om det ansvar som var och en därför har gentemot sina medmänniskor och kommande generationer.”⁴⁰

Vad är det egentligen för skillnad mellan de två textstyckena ovan? Gäller kunskapens konsekvenser också?, dvs det som den egentliga frågan gäller är om eleverna och personalen i skolan *ska handla* i vardagen i enlighet med sina kunskaper om vår gemensamma miljö. Här är, som jag tidigare konstaterat, skollagens formulering och dennas kommentarer otydliga och oprecisa. Trots det kan man härav mycket väl dra slutsatsen att skolans personal och elever ska handla så att respekt visas mot miljö och naturresurser, dvs i praktiken arbeta för att ändra livsmönster och livsstil i enlighet med miljövärdet ’hållbar utveckling’. Jag fortsätter nu här med en granskning av den nya läroplanen och kursplanerna för den obligatoriska skolan och de nya målformuleringarna om miljö och skolans miljöundervisning. Dock vet vi de signaler som den politiska nivån, den ansvarige skolministerna, sände ut i propositionstexterna (se tidigare under avsnitt 5).

5.4.8. Läroplanen om miljö och de konkreta miljörelaterade handlingarna

I den nya läroplanen för det offentliga skolväsendet, lpo 94, finns det anledning att närmare studera vilka riktlinjer och mål statsmakten – regering och riksdag – satt upp för skolans miljöarbete. Min huvudfråga är, genom de mål jag kan finna i planerna, om den uttryckliga eller medvetna avsikten är att miljörelaterade handlingar eller beteenden ska förändras konkret inom och efter skolvistelsen hos elever och personal. Eller ska kunskaper endast fortsätta att förmedlas utan att skolan ska se till kunskapernas konsekvenser, dvs om kunskaperna kommer att inom skolans väggar omsättas i praktisk tillämpning och handling. Nedan följer en textnära genomgång av de relevanta avsnitten i läroplanen, lpo 94: *Skolans värdegrund och uppgifter – Grundläggande värden (inledningen)*

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som ar-

39 ”Dvs även om detta mål är självklart för de allra flesta så har det ansetts vara så väsentligt och ha sådant symbolvärde att det bör tas in i skollagen.” (ur kommentarerna till skollagen)

40 Skollagen med kommentarer, s. 16, 1993.

betar inom skolan skall främja aktningen för varje människa och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 §). (s. 5)

Skolans värdegrund och uppgifter – Skolans uppgifter

I undervisningen i alla skolans ämnen är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv... Genom *ett miljöperspektiv* får de (eleverna) 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. Undervisningen bör belysa hur samhällets och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (s. 7) /.../

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där dessa former för den enskilde eleven balanseras och blir till en enhet. (s. 8)

Av detta kan jag inte heller entydigt dra slutsatsen om avsikten är att eleverna ska i praktiken eller i praktiskt handlande agera så att vårt sätt att leva anpassas till hållbar utveckling. Man skriver t ex att skolan ”bör belysa... hur vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas till att skapa hållbar utveckling”. Belysa men inte konkret tillämpa måste man fråga sig i skolan. Vilka ska bli de praktiska handlingarna (”färdigheter”) och slutsatserna som passar med hållbar utveckling? Vilka är de konkreta miljörelaterade beteendena som är önskvärda? Ska eleven konkret tillämpa i verksamheterna under skoldagen och i skolan de kunskaper och färdigheter som man tidigare tillägnat sig? Ja, är mitt svar och min tolkning av ovanstående, men jag inser också samtidigt att tolkningsmöjligheterna av de ovan citerade läroplanstexterna kan bli flera. Målbilden är inte entydig och klar på den helt avgörande punkten, nämligen om kunskapen också ska omfatta kunskapens konsekvenser. Jag går nu vidare och studerar de *kursplaner* som under 1995 påbörjades att genomföras i landets skolor och hos lärare och som hösten 1995 tillämpades enligt beslut av regeringen våren 1994 som jag tidigare angett.⁴¹

41 Samtidigt som beslutet om kursplanerna togs av regeringen (regeringen fastställde kursplanerna 1994-03-17) påbörjades de tre grundskolorna i stadsdelen Östra Torn i Lund sitt miljöprojekt ”På väg mot lokal miljöskola”. Se vidare om detta i kapitel 7 nedan.

5.5. De nya kursplanerna för grundskolan om miljö och miljöundervisning

Som jag tidigare beskrivit ligger skollagen och läroplanen till grund för kursplanen. I kursplanerna anges ”ämnets syfte, målen för undervisningen i ämnet och ämnets innehållsliga struktur. Kursplanen anger därmed skolämnets roll, karaktär och inriktning.”⁴² Jag ska här lyfta fram några konkreta exempel på målformuleringar i grundskolans kursplaner⁴³ som är miljörelaterade och se efter om dessa ger ökad klarhet i frågan om hur kunskaperna om miljön ska erövrats och vad kunskaperna ska leda till för önskade kunskaper och beteenden. Jag har härvidlag inte valt ut alla de ämnen men dock de flesta och de mest centrala ur ett miljöperspektiv som jag definierat i enlighet med kapitel 2. De inledande texterna är samtliga hämtade ur kursplanernas texter och kursiveringar inne i texterna är mina.

5.5.1. Biologi, fysik och kemi (gemensamt inledande avsnitt)

Många uppgifter ställer i dag krav på naturvetenskapligt kunnande hos var och en – inte minst gäller detta miljöfrågor. Miljöfaktorer som är skadliga för hälsa och välbefinnande uppfattas inte alltid med sinnesorganen. Ett viktigt syfte med undervisningen i naturvetenskap är att ge eleverna insikter och kunskaper för att ta ställning i miljöfrågor. *Undervisningen skall också hjälpa till att utveckla vanor och handlingsmönster som sparar naturresurser och skonar miljön...* Eleverna skall få viss kännedom om den naturvetenskapliga kunskapens utnyttjande och viktiga tillämpningar i det moderna samhället samt en fördjupad förståelse för miljö och energifrågor.

Gemensamma mål att sträva mot för biologi, fysik och kemi

Skolan skall i sin undervisning i de naturorienterande ämnena sträva efter att eleven:

- utvecklar sin omsorg om och respekt för naturen och sitt ansvar för miljön i såväl lokalt som globalt perspektiv,
- upplever upptäckandets och experimenterandets glädje och utvecklar sin lust och förmåga att ställa frågor om fenomen i naturen,
- utvecklar kunskaper om energiflödet från solen genom olika naturliga och tekniska system på jorden samt om de naturliga kretsloppen.
- utvecklar kunskap om naturvetenskapliga begrepp och modeller och medvetenhet om att dessa är mänskliga konstruktioner.

42 SOU 1993:2, s. 17

43 Kursplaner för grundskolan, Utbildningsdepartementet, fastställda av regeringen 1994-03-17, ISBN 91-38-30261-6.

5.5.2. Biologi

(...) Biologiundervisningen intar en central roll då det gäller att hos eleverna utveckla omsorg och respekt för det levande och för naturen. Detta inbegriper att eleverna ges möjligheter att, utifrån ett biologiskt perspektiv, bearbeta miljöfrågor och *utarbete handlingsmönster som skonar miljön* (min kursivering för att lyfta fram handlingsbetoningen i kursplanetexten – jag noterar alldeles särskilt att det är i ämnet biologi som eleverna ges möjligheter att ”utarbete handlingsmönster som skonar miljön”).

Mål att sträva mot

- att eleverna utvecklar sina kunskaper om olika livsformer och deras livsbetingelser,
- att eleven utvecklar förståelse för organismernas samspel med varandra och med sin omgivning,

Ämnets uppbyggnad och karaktär – ekosystem

Studiet av enskilda organismer, populationer och samhällen utgör grunden för förståelse av organismernas samspel med varandra om med sin omgivning. Viktiga delsystem är producenter, konsumenter, nedbrytare och råmaterial. Exempel på dynamiska processer i ekosystemet är energins flöde genom systemet inklusive fotosyntesens roll, flödet av materia i kretslopp genom organismerna och deras miljö – och reglering genom t ex konkurrens. Vid studier av olika ekosystem kan eleverna upptäcka och undersöka förändringar som beror på såväl naturliga variationer som på människans verksamheter. Genom att se miljöfrågorna i ett ekosystemperspektiv får eleverna en konkret grund för att påverka dessa.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- kunna ge exempel på livscyklar hos några växter och djur och deras olika stadier,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- ha kunskap om några av jordens ekosystem, däri ingående växter, djur och hur dessa organismers samverkan kan beskrivas i s.k. näringspyramider,
- kunna redogöra för fotosyntesens och vattnets betydelse för livet på jorden,
- kunna utföra och tolka enkla mätningar av miljöfaktorer och kunna ge exempel på kretslopp och anrikning i ett ekosystem.

Mina kommentarer till biologi:

Här finns vissa mycket tydliga ansatser att koppla samman de övergripande inriktningsmålen med konkreta mål i beteende- eller handlingstermer med avseende på miljö. Men hur ska lärarna och eleverna med handledning i detta finna former stöd i

målbeskrivningarna för att ”att eleverna ges möjligheter att, utifrån ett biologiskt perspektiv, bearbeta miljöfrågor och utarbeta handlingsmönster som skonar miljön” i ämnet biologi. För att klara detta på de senare årskurserna med ämnesuppdelning kan biologilärarna samarbeta med andra lärare och personalgrupper inom skolans värld. Finns här nödvändiga kopplingar till andra ämnen och lärargrupper inom SO och hemkunskap, slöjd, bild och idrott t ex?

5.5.3. Fysik

Syftet med grundskolans fysik är att utveckla elevernas kunskaper om fysikaliska begrepp och teorier av betydelse för att förstå och beskriva det vardagliga livets fenomen och företeelser... Fysikämnet har ett särskilt ansvar för energifrågornas behandling i miljöundervisningen.

Mål att sträva mot

- att eleverna utvecklar kunskaper om energi och energiformer, energiomvandlingar och energikvalitet samt om samhällets energiförsörjning.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- kunna genomföra egna enkla undersökningar och göra systematiska iakttagelser.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- känna till begrepp som atomer, atomkärnor och molekyler,
- känna till olika energiformer och energiomvandlingar och känna till att energin vid dessa omvandlingar alltid bevaras samt därmed förenade miljö- och säkerhetsproblem. (s. 13)

5.5.4. Kemi

(...) Eleverna skall bli medvetna om möjligheterna och fördelarna, men också om riskerna med vårt sätt att utnyttja jordens resurser av bl.a. luft, vatten och mark som bas för jord, vatten- och skogsbruk. Syftet är att ge eleverna möjligheter att utnyttja de kunskaper kemin ger på ett ansvarsfullt sätt med hänsyn till miljön och det egna resursutnyttjandet. (s. 14)

Mål att sträva mot

- att eleven utvecklar förståelse för materiens oförstörbarhet, omvandlingar, kretslopp och spridning samt effekterna av människans ingrepp i dessa förlopp,
- att eleven kan genomföra experiment och överföra resultat, iakttagelser, tolkningar och slutsatser till vardagen utanför klassrummet och tvärtom.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- ha kunskap om begreppen fast, flytande, gasformig samt kokning, avdunstning, kondensering och stelning
- känna till några faktorer som leder till att material bryts ned och veta hur man kan förhindra detta.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- känna till de viktigaste kretsloppen i naturen samt kunna beskriva några spridningsprocesser för materia i luft, vatten och mark,
- känna till egenskaper hos luft och dess betydelse för kemiska processer såsom förbränning,,
- känna till viktiga egenskaper hos och kunna beskriva vattnets roll som lösningsmedel och som transportmedel i mark och växter. (s. 15)

Mina kommentarer

De flesta målformuleringarna är inriktade på konventionella kunskaper – ”utveckla förståelse”, ”ha kunskap om” och ”känna till”. Ett mål skiljer sig markant från de övriga målen – ”att eleven kan genomföra experiment och överföra resultat, iakttagelser, tolkningar och slutsatser till vardagen utanför klassrummet och tvärtom”. Här finns goda möjligheter för eleverna att t ex bygga biologiska reningssystem för dagvatten och kanske även spillvatten på skolorna och konkret studera bl a de kemiska effekterna på skolans odlingar.

5.5.5. Geografi

Geografiämnet behandlar människan och hennes omgivning, natur- och kulturlandskapet, samspelet dem emellan och sambanden mellan olika geografiska områden. Ämnet, med hemort inom både naturvetenskap och samhällsvetenskap, skall ge eleven en förståelse för samband, sammanhang och helheter och en grund för att kunna se och bedöma alternativa lösningar på problem som har med människan och hennes omgivning att göra. Eleven skall utveckla kunskaper om naturresursernas begränsningar och sträva mot en bättre hushållning med befintliga resurser. En ekologisk grundsyn skall prägla analysen av förhållandet mellan människan och hennes omgivning. För att analysera sambandet mellan människa och miljö krävs kunskaper om olika livsformer och deras konsekvenser för naturen, om de naturprocesser som format landskapet och om det komplicerade samspelet mellan mark, vatten och luft. Geografiämnet tar upp de naturgivna betingelserna för människans existens och verksamheter och behandlar konsekvenserna av hennes utnyttjande av jorden och dess resurser. Geografiämnet skall ge insikter i frågor om människors ömsesidiga beroende, lokalt, regionalt och globalt. Ämnet skall också ge insikter i frågor som rör den ojämna resursfördelningen.

Mål att sträva mot

- att eleven vidgar sina kunskaper om natur och samhälle och sambanden däremellan i olika delar av världen och därigenom får förståelse för människor levnadsvillkor, ...
- att eleven får insikt i de processer som formar och förändrar naturlandskapet inklusive människans påverkan på dessa processer och konsekvenserna därav,
- att eleven utvecklar förmågan att reflektera kring och ta ställning till olika alternativ för resursfördelning och resursanvändning samt ökar förtrogenheten med ekologiskt tänkande.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- vara medveten om hur vårt handlande påverkar närmiljön.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- förstå vad som utgör resurser i naturen, kunna se sambanden mellan naturresurser och verksamheter och ge exempel på hur vi påverkar den lokala och globala miljön genom vårt handlande,
- ha kunskaper om hur viktiga förändringar i samhället såsom industrialisering, urbanisering och globalisering av kommunikationer och handel har påverkat och påverkar landskapet och människans villkor.,

Mina kommentarer

Vanliga kunskapsmål ("vidga kunskaper", "få förståelse", "vara medveten om", "öka förtrogenheten med", "förstå vad", "ha kunskaper om"). Geografi har annars kanske ämnesmässigt bland de mest intressant formulerade ämnesmålen ur miljösynpunkt. Dock finns här två goda undantag: dels "ge exempel på" som definitionsmässigt i min förståelse måste närma sig det konkreta och dels "eleven utvecklar förmågan att reflektera kring och ta ställning till" i samma handlingsutvecklande riktning.

5.5.6. Hemkunskap

(...) För att kunna göra bra och ändamålsenliga val bland alla varor och tjänster krävs kunskaper om kvalitet och ekonomi och om de konsekvenser valen får för människan och miljön. Ämnet hemkunskap skall ge praktiska och teoretiska kunskaper av betydelse för hälsa och livskvalitet. Det skall utveckla elevernas förmåga att analysera och lösa praktiska problem samt grundlägga en vana att reflektera över vilka konsekvenser våra vardagliga handlingar får för hälsa, ekonomi och miljö. Det innebär att eleverna skall få kunskap om att välja, köpa och laga mat, att sköta tvätt och vårda bostaden på ett hygieniskt, ekonomiskt och miljövänligt sätt och om hur man tar

personligt ansvar för sitt eget vardagsliv... Människors kunskaper om sambanden mellan livsstil, mat, hälsa och miljö har betydelse för folkhälsan och folkhushållet. Undervisningen i hemkunskap skall ge kunskap om dessa samband.

Mål att sträva mot

- att eleven lär sig vårda och ta ansvar för sin egen bostad och för den gemensamma närmiljön,
- att eleven utvecklar respekt för hushållning med resurser och får förståelse för hur den enskilde konsumenten och de enskilda hushållens beteende påverkar miljön både lokalt och globalt.

Ämnets uppbyggnad och karaktär

Resurshushållning avser hushållning med såväl mänskliga som materiella resurser som naturresurser. Hemkunskapen anlägger en helhetssyn på konsumentens och hushållets ansvar för miljön. Hemkunskapsämnet får sin karaktär genom att kopplingen mellan teori och praktik är naturlig och ger förutsättningar för problemlösning och ett kritiskt granskande förhållningssätt till handlingar och vanor i vardagslivet.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- kunna sortera avfall och kunna något om kompostering och återvinning,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- kunna välja resurssnåla alternativ vid utförandet av allt arbete i hemmet,

Mina kommentarer

Hemkunskap har de mest konkreta formulerade målen i kursplanerna med avseende på miljön, vilket kan sägas ligga i sakens natur. Trots detta är målen handlingsmässigt konkreta här – t ex ”kunna sortera avfall”. Det målet måste kunna praktiseras konkret i handling.

5.5.7. Historia

(...) Undervisningen skall lägga en grund för elevernas vilja att granska, påverka och utveckla samhället och kulturen. Historieämnet skall ge eleverna ett instrument för att utveckla förmågan till kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt...

Ämnets uppbyggnad och karaktär

(...) Dåtid-nutid-framtid: Så kan en tid som vår behandlas även sådana centrala samhällsfrågor som miljöfrågor i ämnet historia. Avverkningar av skogar under antiken med jordförstörelse som följd är ett exempel på händelser som givit effekter på miljön i vår tid.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- kunna redogöra för hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser i världen,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- ha insikt i hur människor levde och försörjde sig i förindustriella samhällen och hur industrialiseringen och andra stora omvälvningar har förändrat människors livsvillkor, (s. 29)

5.5.8. Idrott

Ämnets uppbyggnad och karaktär:

(...) Natur och friluftsliv: Undervisningen anknyter till de starka kulturella traditioner som finns i Sverige när det gäller att vistas i och ta vara på naturen... Livsstil, livsmiljö och hälsa: Idrott och hälsa skall ha en tydlig inriktning mot god hälsa och god miljö så att eleverna blir förtrogna med sambanden mellan livsstil, livsmiljö och hälsa för att skapa livskvalitet.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- kunna ge synpunkter på den egna arbetsmiljön i skolan,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

- ha kunskaper om friluftsliv och vistelse i naturen, känna till allemansrätten...
- kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang,

5.5.9. Samhällskunskap

Ämnets uppbyggnad och karaktär:

(...) Grundskolan skall förbereda eleverna för att leva och verka i samhället, den skall förmedla grundläggande demokratiska värden och ge eleverna förutsättningar att orientera sig i en komplex värld. För detta krävs att eleverna får kunskap om nutida

samhällsförhållanden och samhällsfrågor och deras bakgrund samt vana att söka och värdera information. Samhällskunskapen skall bidra till detta...

Mål att sträva mot

(att eleverna) får insikter om samspelet mellan samhälle och natur i ett utvecklings-historiskt och samhällsligt perspektiv samt blir medveten om ekonomiska och politiska aspekter på miljöfrågor.

Ämnets uppbyggnad och karaktär

(...) Livsmönster och samhällsorganisation: Ämnet samhällskunskap är, tillsammans med de naturvetenskapliga ämnena, ett av de viktigaste ämnena när det gäller att ge miljöfrågorna en bakgrundsteckning. Ämnet har ansvar för att beskriva de drivkrafter – ekonomiska och politiska – som framkallar miljöproblem av olika slag, men också om hur dessa drivkrafter kan utnyttjas för att åtgärda problemen...

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- ha kännedom om de grundläggande norm- och rättssystemen i samhället,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

- ha kännedom om samhällsekonomi och miljöfrågor på olika nivåer i samhället samt kunna jämföra med några andra länder,

5.5.10. Slöjd

(...) Den (undervisningen i slöjd – min anm) skall utveckla medvetenhet om resurshushållning vid konsumtion och produktion och ge insikt om attitydpåverkan och grupptryck i valsituationer... Ämnet skall de förutsättningar för... att göra... miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetsätt.

Mål att sträva mot

- (att eleven) kan reflektera över och beskriva slöjdarbetet ur konsument- och miljöaspekter,

Ämnets uppbyggnad och karaktär

(...) I samband med val av material och olika berednings- och behandlingsmetoder kommer eleven naturligt i kontakt med frågor som rör resursanvändning och miljö... Idé och planering: Detta (metodval etc- min anm) innebär exempelvis att göra medvetna val utifrån... miljömässiga aspekter...

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- med handledning kunna välja slöjdmeterod och material,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

- kunna välja material med hänsyn till... miljö och funktion och förstå hur olika val påverkar resultat,

5.5.11. Teknik

(...) Därutöver krävs förmåga att analysera och värdera samspelet mellan människa-samhälle-teknik-natur. Vårt nyttjande av teknik, och dess konsekvenser för miljön, reser en rad etiska spörsmål som berör grundläggande värderingsfrågor. Förutom naturen påverkas också många andra sidor av tillvaron: arbete, boende, fritidsliv etc. Olika grupperns möjligheter att utöva inflytande och makt är i hög grad beroende av hur tekniken utformas och utnyttjas i samhället.

Mål att sträva mot

- (att eleven) utvecklar en insikt om... hur tekniken påverkar människan, samhället och naturen, t. ex. när det gäller miljön,...

Ämnets uppbyggnad och karaktär

(...) Människa-teknik-natur: För att förstå teknikens roll och betydelse måste relationen mellan mänskliga behov och teknik behandlas. Undervisningen skall belysa konsekvenser och effekter för individ, samhälle och natur av viss teknikanvändning...

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret

- kunna redogöra för, utifrån något eller några väl valda teknikområden, några viktiga aspekter på utvecklingen och dess betydelse för natur, samhälle och individ...

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

- kunna analysera för- och nackdelar när det gäller teknikens effekter på natur, samhälle och individens livsvillkor,

5.5.12. Slutsatser om målen i kursplanerna för grundskolan

De ämnen i grundskolans kursplaner som kan ha störst betydelse för att utveckla ny tanke- och handlingsmönster – dvs utveckla konkreta handlingar och beteenden – med avseende på miljön har långt ifrån entydigt gett skolans professionella nivåer och aktörer anvisningar om vad de ska nå för konkreta mål för miljöundervisningen. Totalt sett handlar det bara i grundskolans läroplan och kursplaner om ca 450 olika mål att arbeta med. Kursplanemålen för grundskolan som i vid mening berör det vi kan kalla ”miljöfrågor” uppgår till drygt 150-200 enskilda mål. Det finns inga manualer för denna komplexa väv av mål som dessutom hanteras av skilda lärare och andra pedagogiska aktörer i grundskolan. Samverkan förutsätts i miljöperspektivet i läroplanen. Det säger sig självt att detta är en mycket svår uppgift att uppfylla för skolans aktörer (se också i del III, kapitel 9). Ett av de största problemen är att de stora övergripande linjerna om miljön försvinner bland alla detaljerna eller blir inte ens urskiljbara (se också vidare i kap. 10 och 11).

5.6. Skolornas lokala arbetsplaner och miljön

Vilket tidsperspektiv man väljer på läroplans- och kursplanearbetet är viktigt. Valde man att allt genomförandearbetet ska ses som en enstaka prestation som ska vara klart till höstterminen 1995 eller väljer skolledningen att se hela förverkligandet av en nya läroplan med kursplaner som en längre organisatorisk, gruppmissig och individuell process. Detta bestämmer resultaten i hög grad. Och kanske än väsentligare är hur detta förändringsarbete för en inte alltför avlägsen framtid för eleverna kan vävas samman med de enskilda lärarnas olika behov, som vi ändå vet är det som styr lärarnas konkreta arbete i undervisningen. Frågan är om det går att bygga upp en strategi för skolans genomförandearbete baserat på den befintliga styrningsmodellen – se också den debatt som förts om detta i kap.9.3. och 10.1. Förändringsarbetet vad gäller t ex miljöundervisningen i skolan inrikats då på att lärarna i arbetsplanearbetet – samtidigt som den övriga personalen i skolan – blir delaktiga i att bygga upp sin egen och skolans kompetens på området, dels ämnesmässigt (även för sin egen del) och dels pedagogiskt i arbetet med eleverna.⁴⁴

En annan viktig aspekt på detta är om lärarna har möjligheter att föra mig sig sina övertygelser och sitt engagemang från livsvärlden in i den professionella sfären, i systemet som diskuteras i kap. 10.2. och 10.3. Konkreta exempel hur arbetet med lokala arbetsplaner kan se ut ges i kap. 7. Denna process kan ske i en lärande process t ex med ansatser från aktionsforskningens traditioner. Läroprocessen ska vara med lärarna som aktörer (aktiva subjekt) med eget ansvar och egen lust för förändrings- och utvecklingsarbetet inom området.⁴⁵ De yttre ramarna för processen blir då självklart

⁴⁴ Se Axelsson (1997).

⁴⁵ Se Tiller (1992); Posch (1993); Elliot (1993); Zuber-Skerritt (1993); Axelsson (1997).

skollagen, läroplanerna, kursplanerna och den kommunala skolplanen. Timplanen läggs fast när arbetsplanerna är klara. Läromedel väljer man sedan utifrån de konkreta mål och inriktningar av arbetet man fastställt i t ex arbetslaget. Här är det motiverat att åter lyfta fram distinktionen mellan målstyrning och målorienterande styrning dvs när lärarna styr efter mål, inte låter sig styras av enbart mål. Ett exempel på en ny skolplan med tydliga signaler från den politiska nivån under ett miljöavsnitt kan ses under senare avsnitt. Man kan också se det som att den professionella sidan *nerifrån* för sin egen del – och elevernas – erövrar stegvis och reformulerar utifrån sina lokala behov de nya momenten i de centrala styrningsdokumenten. På samma sätt gäller detta för dokumentet ”lokal Agenda 21” – och även i skolans sfär. (Se exempel på detta arbete avsnitt 7.)

Pedagogen Tom Tiller menar att utvecklingen av arbetet i Norge med lokala läroplaner efter den norska Mønsterplanen från 1987 gått bättre och bättre i de skolor han studerat, men arbetet har mer eller mindre stoppats i det nya systemet. Det hade skett ett verkligt bra läroplansarbete under stor grad av frihet och autonomi, men det hade tagit tid. För att bemästra decentraliseringens utmaningar måste skolledare och lärare utveckla sin kompetens. Decentraliseringen blev ett ”surr” därför att lärarna bara hade lärt sig att det var bra att göra utvärderingar inte hur de skulle göra dem. Decentralisering är en utmärkt idé och nu måste den politiska nivån stöttas, konstaterar Tom Tiller. Det finns två vägar att gå vad beträffar skolledarnas och lärarnas kompetensutveckling. Den ena är den strategiska vägen där någon har makt och mandat att säga hur lärarna ska arbeta. Den andra är dialogvägen som innebär en ständig analys och dialog mellan byråkrati och politiker å ena sidan och den lokala nivån med skolledare och lärare å den andra sidan. För skolans del handlar det om att utveckla en ’tänkande skola’ där lärare, elever och föräldrar på ett mer systematiskt och enhetligt sätt reflekterar över sina erfarenheter.⁴⁶ Se även vidare i diskussionen om ”diskursiv styrning” och styrning i kapitel 11. De kommunala skolplanerna återkommer jag till i kapitel 6 och 7.

5.7. Nationell formuleringsnivå efter skollagstillägg och ny läroplan

Det som tillkommit de senaste åren vad gäller ’skolan och miljön’ på central, nationell nivå vad gäller skollag, förordningar och läroplanerna för grundskolan, är att i samband med införandet av ”förskoleklasser” och att ansvaret för förskolan och sex-åringarna fördes till skolan och Skolverket 1998, har en ny aningen reviderad läroplan tagits för dels förskolan, Lpfö 98, och dels för grundskolan – *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Några ändringar vad gäller miljö-

⁴⁶ Intervju med Tom Tiller i *Lärartidningen* nr 10, april 1995, s. 12-13.

perspektivet och miljöundervisningen finns inte i dessa ändringar. Däremot finns en i sammanhanget intressant formulering i inledningen *till Läroplan för förskolan*, Lpfö 98, som skiljer den från den andra läroplanen för grundskolan, Lpo 94: ”Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder.” (Lpfö 98, s. 7). Jag återkommer till ’förebilder och normbildning’ i kap. 8 och 9. I de två nästföljande kapitlen – kap. 6 och 7 – ska jag nu beskriva konkreta exempel från kommuner och skolor som sökt att genomföra miljöundervisning före, under och efter den nya läroplanen för grundskolan, Lpo 94, och de nya kursplanerna för grundskolan.

Under 1998 igångsattes också ett nationellt miljöprojekt för skolorna och förskolorna som kom att gå under namnet ”Utmärkelsen Miljöskola” formulerat i själva regeringsuppdraget. Bakgrunden var dels att statsministern i regeringsdeklarationen september 1997 lade fast målet att ”Sverige skall vara en pådrivande internationell kraft och ett föregångsland i strävan att skapa en ekologiskt hållbar utveckling”. Ett halvår senare, i samband med regeringens lägesbeskrivning av arbetet med en omställning mot ett mer hållbart samhälle, *På väg mot ett ekologiskt hållbart samhälle* (regeringens skrivelse 1996/97:50, januari 1997 – se även kapitel 3) konstaterar regeringen i sin sammanfattning om sektorn ”utbildning, forskning och utveckling”:

Sektorns miljöpåverkande roll består till stor del av att inom utbildning, forskning och utveckling utveckla insikt och kunskap om miljön och handlingsförmåga för att skapa förutsättningar för ett hållbart samhälle. Ett hållbart samhälle som innebär såväl en ekologiskt som en socialt och ekonomiskt hållbar utveckling.⁴⁷

Alltså vad gäller skola och utbildning är den miljöpåverkande rollen på vägen mot ett ekologiskt hållbart samhälle: 1. utveckla insikt och kunskap om *miljön*; samt 2. utveckla insikt och kunskap om *handlingsförmåga* för att skapa förutsättningar för ett hållbart samhälle. Skolan, t ex grundskolan, betraktas förvånansvärt nog således inte att ha någon *egen* miljöpåverkande roll i sig med resor-transporter, byggnader, uppvärmning-energi, vatten-avlopp etc som omfattar och direkt berör drygt 1,3-1,5 miljoner människor dagligen, dvs ca en sjättedel av landets befolkning. Intressant är emellertid att perspektivet på skolan-utbildningen så tydligt ligger fast vid och markerar tyngdpunkten på *handlingarna*, dvs *handlingsförmågan*.

I regeringens skrivelse refereras också den nationella utvärdering av det samlade stödet för miljöundervisningen som gjorts av Skolverket, våren 1996 (se vidare kapitel 6.3.). 21 januari 1997 utsåg statsministern en delegation för en ekologiskt hållbar utveckling med fem statsråd: miljöministern Anna Lindh, ordförande; biträdande arbetsmarknadsministern och ansvarig minister för jämställdhetsarbetet Ulrica Messing; skolministern Ylva Johansson; jordbruksministern Annika Åhnberg; och bud-

47 Reg skrivelse 1996/97:50, s. 65.

getministern Thomas Östros. Denna delegation tog initiativ till de 93 förslag som regeringen föreslog i Ekologisk hållbarhet, regeringens skrivelse 1997/98:13, september 1997. I denna skrivelse föreslår för sektorn "Utbildning och forskning" bl a följande:

Utbildning och kunskap är avgörande för att främja en ekologiskt hållbar utveckling och förbättra människors förmåga att lösa miljö- och utvecklingsfrågor. Därför är det viktigt att skapa utrymme för utbildning och forskning om miljö, livsstilsfrågor samt utvecklingsfrågor. Några viktiga inslag i arbetet är att:

- Införa miljömärkning av alla skolor. Målet är att den övervägande majoriteten av alla skolor i Sverige skall bli miljöskolor.⁴⁸

Ytterligare fem punkter/åtgärder/förslag läggs fram: miljöundervisningen på gymnasieskolan, kompetensutvecklingen av lärare i bl a miljö, förskolornas nya läroplan och miljön däri, universitet och högskolor ska ha miljöledningssystem, miljön ska behandlas i utbildningen vid universitet och högskolor.

I själva regeringsskrivelsens brödtext preciseras sedan syftet bakom och tankarna med förslaget om "miljömärkning av alla skolor". Rubriken anger riktningen av förslaget: "Miljömärkning av skolor – ett sätt att förtydliga miljömålen". I "Bakgrund" ges de ideologiska tankegångarna bakom regeringsförslaget:

För miljöundervisningen är det viktigt att styrdokumentet är utformat på ett sådant sätt att miljöfrågornas betydelse genomsyrar dokumentet och utgör grund för miljöundervisningen... Miljömålen för såväl det obligatoriska (Lpo) som det frivilliga (Lpf) skolväsendet finns uttryckta i läroplanerna. Skolverket skriver i sin utvärdering av skolornas samlade miljöundervisning (vilket är fel i sak: det var en utvärdering *av det samlade stödet* för miljöundervisningen – min anm.) att skolans mål- och policyformuleringar för miljöundervisningen i form av lagstiftning, läroplaner, kursplaner och skolplaner har utvecklats de senaste åren och bedöms som tillräckliga, om än inte fullständiga.⁴⁹

Min reflexion i det här sammanhanget är att den omfattande mängden av olika miljömål och på skilda målnivåer, som jag tidigare nämnt, samt bristen på enkel handledning och processinriktat stöd för detta samt slutligen ett eller några få glasklart och tydligt formulerade metamål för skolans miljöundervisning, gör att jag i dag mot bakgrund av dagens kunskapsläge, 1999, är kritisk till att längre anse dessa målformuleringar som tillräckliga.⁵⁰ Målformulerandet på den avgörande signal- och förståelsenivån är inte tillräckligt tydligt formulerade för att vara gripbara och operationella på lokal skolnivå för skolans olika aktörer. Om detta är jag överens med regeringens skrivelse, som bl a skriver följande:

48 Reg skrivelse 1997/98:13, s. 18-19.

49 Reg skrivelse 1997/98:13, s. 50-51.

50 Jag ingick i den arbetsgrupp som våren 1996 formulerade Skolverkets skrivning om mål- och policydokumentet. Den uppfattningen hade jag 1996, men inte längre nu, våren 1999.

Det finns dock brister när det gäller ett brett genomförande av undervisningen på skolorna och klasserna. Bland lärare råder osäkerhet om vad miljöundervisning egentligen är och hur den skall och kan bedrivas. Som ett led i att undanröja sådana osäkerheter är det nödvändigt att målen med miljöundervisningen konkretiseras och förtydligas.⁵¹

Vad gäller just konkretiseringen av målen för miljöundervisningen återkommer regeringen till dessa i sin miljöproposition "Svenska miljömål. Miljöpolitik för ett hållbart Sverige", regeringens proposition 1997/98:145, men endast genom att i bilaga 53 citera den formulering som Svenska Nationalkommittén för Agenda 21 lade som förslag våren-sommaren 1997 i sin rapport inför UNGASS 19, dvs SOU 1997:105 – se också vidare om denna i kapitel 3. I bilaga 53 om utbildning skriver således Agenda 21-kommittén: "Skolverket bör i samarbete med pedagogiska institutioner och miljöorganisationer ta fram förslag till nationella kunskapsmål."⁵²

I regeringens skrivelse 1997/98:13 (september 1997) under rubriken "Utarbeta kriterier för miljömärkning" gör man följande formulering om miljömärkning av skolor:

Statens skolverk kommer att få i uppdrag av regeringen att i samråd med Naturvårdsverket ta fram kriterier och en symbol för miljömärkning av förskolor, grundskolor, gymnasieskolor och den kommunala vuxenutbildningen. Liknande tankar finns inom nätverket Grön Flagg, ett projekt av Håll Sverige Rent. /.../

Syftet med miljömärkningen är att stimulera miljöundervisningen i skolorna. Den kan också för kommunerna fungera som en vägledning i arbetet med att utveckla miljöundervisningen. Genom miljömärkningen skapas ett incitament som stärker och synliggör miljöfrågorna i skolan.⁵³

Grön Flagg startades på svensk botten och för svenska (för)skolor hösten 1996 – se även kapitel 9.2. ang Grön Flagg på Östra Tornens tre skolor och framför allt Flygel-skolan. Initiativtagare att föra in denna europeiska miljöundervisningsföreteelse var Stiftelsen Håll Sverige Rent, som 1999 är den i särklass största miljöaktören i Sverige vad gäller miljöundervisning. Sedan 1991-92 har man utbildat, som tidigare nämnts, ca 2000 miljöombud runt om i landet för skola och förskola (mars, 1999) och har en mycket omfattande utgivning av miljöundervisningsmaterial, helt i särklass i landet för förskola, skola och grundskola. Det europeiska miljönätverket heter Eco-Schools och administreras från UK som en del av FEEE, Foundation for Environmental Education in Europe, som började sin verksamhet 1981. FEEE har ett generöst stöd av EU Commission och ett antal privata ekonomiska givare. Förutom

51 A. a. s. 51.

52 Reg prop 1997/98:145, Bilaga 53, s. 107. Se även mina kommentarer under kapitel 2 ang denna proposition. Jag har haft svårt att finna något alls på de ca 600 sidorna om utbildning och skola. Det jag fann ligger endast i marginalen på dessa fält: information (Naturvårdsverket), Kunskapscenter (i Umeå), Agenda 21 (utredes).

53 Reg skrivelse 1997/98:13, s. 51.

Eco-Schools (primary and secondary schools) har FEEE även projekt såsom "Young Reporters for the Environment" (för i huvudsak gymnasieelever) och "Blue Flag Campaign" (för rena stränder och hamnar). 1997 fanns det ca 2000 skolor i Europa som frivilligt klarat kraven för och erövat Eco-Schools/Grön Flagg. Eco-Schools finns i 17 länder i Europa (1998).⁵⁴ I Sverige har Stiftelsen Håll Sverige Rent och dess (för)skoleprojekt NaturligtVis! (med start 1991/92) åtminstone tidigare haft ekonomiskt stöd⁵⁵ via varje försåld aluminiumburk (något öre per burk) som var den politiska uppgörelsen i riksdagen i början av 80-talet när tillståndet gavs till den energikrävande aluminiumsburkstillverkningen i landet. Detta beslut togs under regeringen Fälldins period och skedde i kölvattnet på den svenska energidebatten och en tid efter kärnkraftsomröstningen 1980. Mars 1999 fanns det i Sverige 400 svenska skolor och förskolor med i Grön Flagg-NaturligtVis!⁵⁶ Själva Grön Flagg-idén kommer från Danmark och deras Friluftsråd i början av 1990-talet. Förum vissa roterande miljökrav är en av de bärande idéerna att eleverna ska vara med och ha en stark ställning i "miljörådet" på skolan tillsammans med vuxna på skolan (och ibland föräldrar). Reglerna skiftar från land till land beroende på de stora olikheter som finns mellan länderna. Vissa allmänna principer är dock lika för alla: miljöråd, temaarbete, redovisning av gjort miljöarbete samt den gröna, symboliska flaggan och miljöcertifikatet.⁵⁷

Den 15 januari 1998, ett drygt halvår senare, ger så regeringen Skolverket i uppdrag "att i samråd med Naturvårdsverket ta fram kriterier, som ska ligga till grund för att förklara förskolor och skolor inom samtliga skolformer som miljöskolor. Uppdraget, som syftar till att stimulera undervisning för ekologisk hållbarhet, skall genomföras i enlighet med vad som anges i bifogade, inom Utbildningsdepartementet upprättade, promemoria. Skolverket skall senast den 1 augusti 1998 redovisa uppdraget till Utbildningsdepartementet."⁵⁸ I bilagan, ett PM, anges vissa riktlinjer för vad kriterierna bl a bör omfatta såsom ex v: "Övergripande miljöpolicy; Undervisningen och dess resultat; Energianvändningen vid skolan; samt Övrigt."

54 FEEE, broschyr utgiven June 1998.

55 Miljöstöd: 8 miljoner (1997), Håll Sverige Rent, Verksamhetsberättelse 1997, s. 24. I styrelsen för HSR ingår utöver stiftarna AB Svenska Returpack och Naturvårdsverket, Svenska Kommunförbundet, Naturskyddsföreningen, Friluftsrådet, STF, AB Kartongåtervinning, Svenska Metallkretsen AB, och Plastkretsen AB. Styrelsen har 1997 enhälligt erbjudit även Svenska Bryggarföreningen och Systembolaget en plats i styrelsen. Valfrid Paulsson är ordförande, fd legendarisk generaldirektör på Naturvårdsverket sedan dess start 1967.

56 400 kan förefalla lite sett till att vi har ca 5-6000 skolor och minst lika många förskolor i landet. Men på de drygt två år man arbetat (hösten 1996-vintern 1998) är det faktiskt en imponerande siffra med de trots allt relativt begränsade personella och ekonomiska resurser som Håll Sverige Rent-NaturligtVis! har till sitt förfogande. Det är bara att hoppas att det kommer till stånd en riktig, konkret och framtidsinriktad samverkan byggd på ömsesidig respekt och aktiv pluralism kring de lokala skolornas miljöcertifieringsarbete med aktörer som exempelvis NaturligtVis!/Grön Flagg, Naturskyddsföreningen, Skolverket, Naturvårdsverket, Konsumentverket, Sida, Folkhälsoinstitutet, departementen, Hem&Skola, Elevorganisationen/Ungdomens Miljöriksdag, Svenska Kommunförbundet, (för)skolornas fackliga organisationer, bildningsförbunden, WWF, Friluftsrådet, universitet-högskolor etc. Framtiden behöver förvisso detta samarbete.

57 Efter "Boken om Grön Flagg", Stiftelsen Håll Sverige Rent, 1998.

58 Ur Regeringsbeslut 1998-01-15, Utbildningsdepartementet, Ett uppdrag till Statens skolverk att ta fram kriterier för s. k. miljöskolor. Totalt 1 plus 3 sidor (bilagan).

Jag noterar att ordet ”miljömärkning” av skolorna är borta från tidigare regerings-skrivningar i ärendet. Jag vet inte, men gissar på goda grunder att det kan ligga dis-kussioner bakom mellan olika intressegrupper på central nivå som är parter i målet: Politiker, tjänstemän på departementsnivå, Skolverket, Svenska Kommunförbundet etc. En riktig certifiering – miljömärkning som är vanlig för produkter – kan vara förenat med vissa kostnader för själva det viktiga certifieringsförfarandet och den legitimerande granskningsproceduren i samband med detta. Arbetet med att ta fram de relevanta kriterierna skedde under våren 1998,⁵⁹ togs av Skolverkets ledning i juni 1998, överarbetades ytterligare och redovisades under september till Utbildningsde-partementet. Regeringen beslutade om en förordning till stöd för Utmärkelsen Mil-jöskola under hösten 1998 (1998-09-10) och förordningen trädde i kraft 1998-10-15. I december 1998 (9 december 1998) skickade Skolverket ut ett pressmeddelande ”Miljöskolor arbetar för ekologisk hållbarhet”. Detta finns också utlagt på Skolver-kets hemsida där man kan ladda ner en ”föreskrifterna om kriterierna för utmärkelsen Miljöskola”.

Övergripande är att läroplanen ska följas vad gäller värdegrunderna och det som formulerats i skollagens portalparagraf (se ovan). Kriterierna har redovisats i fyra hu-vudgrupper: *A. Övergripande:* Utmärkande för Miljöskolan är att barn, elever och personal är engagerade och aktiva deltagare i utvecklingen mot ett hållbart samhälle. Verksamheten i Miljöskolan karaktäriseras av delaktighet samt medvetenhet och kunskap om människa-natur ur miljömässigt, socialt, etiskt, estetiskt och socialt per-spektiv. Arbetet för Miljöskola är en ständigt pågående process. Kriterier: att stöd er-hålles av huvudmannen för skolan och skolans ledning, att en kartläggning av verk-samhet och dess miljöpåverkan görs, att ett handlingsprogram för att främja hållbar utveckling upprättas gemensamt med skilda aktörer på skolan, att skolan framför en viljeyttring att arbeta för att erhalla utmärkelsen Miljöskola, att utvärdering och upp-följning av miljöarbetet görs varje år); *B. Verksamhet* (undervisning; personalens kompetens och kompetensutveckling; samarbetet och integration; samverkan med det omgivande samhället); *C. Arbetsmiljö och hälsoarbete* (arbetsmiljöarbetet; hälso- och friskvård); *D. Fysisk miljö* (material och varor; mat, livsmedel och kök; avfall och avfallshantering; vatten och vattenflöden; energi och energiflöden; luft och luftflö-den; närmiljö; transporter; byggnader). Under våren 1999 arbetade man på Skolver-ket vidare med arbetsgrupper och olika konsulter för att ta fram underlagsmaterialt till de fastställda kriterierna. Det fanns våren 1998 bland de (för)skolor som erövrat Grön Flagg en viss oro för att de nya kriterierna kring utmärkelsen Miljöskola och den etablerade processen Grön Flagg skulle komma i konflikt med varandra. Några såg att de mycket väl kunde komplettera varandra på ett konstruktivt sätt. Utveck-lingsarbete med s k kommentarmaterial eller motsvarande liksom utprovning på pi-lotskolor pågick så sent som mars 1999.

59 Jag och Harriet Axelsson var huvudexperter i detta arbete åt Skolverket och arbetade med en ar-betsgrupp av tjänstemän från Skolverket och Naturvårdsverket. Arbetet skedde skyndsamt men ett antal träffar med myndigheter och ideella organisationer hanns med liksom en informationsträff med ett 70-tal grundskolor och förskolor som hade erhållit Grön Flagg i södra Sverige.

Det i mitt perspektiv intressanta är – förutom miljöskolekriteriernas konstruktion – är hur dessa kriterier för ”Utmärkelsen Miljöskola” kan bli en del av en lokalt förankrad *självreflexiv process* som går som en spiral uppåt år efter år med rimliga nya målsättningar på få av de nämnda kriterieområdena varje period (ca 3 år). Väsentligt ur värdegrundssynpunkt att skolornas elever och personal ges riktigt inflytande och delaktighet i arbetet (empowerment). Det kan finnas en konstruktiv koppling mellan skolans ord (i läroprocesserna) och deras konkreta handlingar (enligt kriterierna ovan) som ökar deltagarnas handlingskompetens. Det kan också skapa förtroende och tillit och andra etiska-moraliska kvaliteter för och i skolan självt ’som miljöaktör’ samt i skolans relation till lokal- eller närsamhället. Det handlar om att bygga upp normer byggda på skolans värdegrund såsom ”det är moraliskt rätt att leva som man lär” etc. Det handlar om *självreglerande verktyg och processer* som påminner om hur t ex företag arbetar med miljöledningssystem.⁶⁰ Kriterierna kan med adekvat stöd och stimulans bli ett värdefullt konkret processverktyg för de lokala skolornas arbete med den nya miljötematiken och kan utgöra en viktig dimension av det jag kallar skolans ”normstödjande strukturer” i miljö- och hållbarhetsperspektiv.

Det finns två principiellt intressanta möjliga effekter i detta miljölednings- eller miljöskolecertifieringsarbete: dels att det kan erbjuda en stadga, ett processtöd, samt ett normstöd i den egna, interna skolorganisationens miljöarbete; dels att det skapar externa förväntningar i t ex lokalsamhället på skolan när det blir känt att skolan är eller ska bli (vill bli) en ”Miljöskola”. Dessa förväntningar kan bli till en drivande påverkanskraft bland skolans aktörer och stimulera – och tvinga? – fram fortsatt miljötematiskt arbete mot en hållbar utveckling. Om man en gång har fått utmärkelsen Miljöskola – eller Grön Flagg för den delen – är det förenat med svårigheter att avlägsna sig från den självintagna och bland andra kända positionen. Jag återkommer närmare till detta i kapitel 11.7. och 12.3.

Skolministern har sagt sig prioritera värdegrundsfrågorna och har i februari 1999 tillsatt en projektgrupp som ska arbeta med värdegrundsfrågorna. Frågan är om hållbar utveckling kommer att ses som en del av värdegrunden (se ovan). En arbetsgrupp på Skolverket arbetade mars 1999 med en antologi om värdegrunden. I mars 1999 tillsatte regeringen en kommitté med uppdrag att se över skollagen. Kommittén ska föreslå hur lagen ska moderniseras och bättre anpassas till den målstyrda skolan. ”Den nuvarande skollagen skrevs 1985. Sedan dess har hela skolväsendet förändrats och därför behövs en översyn av hela lagen”, skriver skolminister Ingegerd Wärnersson. Uppdraget består huvudsakligen av två delar: att granska lagstiftningens struktur samt att förstärka målstyrningen. Kommittén ska bl a föreslå förändringar för att harmonisera skollag, förordningar och föreskrifter med läroplanerna. I sitt arbete ska kommittén beakta FN:s konvention om barnets rättigheter och samråda med Kunskapslyftskommittén. Utredningen ska vara klar senast 1 maj 2001.⁶¹

60 Se vidare om detta i Gillberg (1999); vidare Miljöledningsguiden (1997).

61 Ur Lärarnas Tidning 5/99, s. 14.

5.8. Sammanfattning

Jag har nu fört läsaren genom nästan tio år av centrala påverkansprocesser med nationellt mål- och policyformuleringsarbete. Det är tydligt uttryckt i alla de skilda centrala, nationella måldokumenterna – och som jag också kunnat fåt bekräftat i mina intervjuer med de relevanta nyckelaktörerna – att den beslutsfattande och policyformulerande centrala nivån har haft den uttalade avsikten att skolan i sin samhällseliga uppgift ska arbeta med miljötematiken för att påverka barn och ungdomar i skolan. På de nio åren har vi kunnat följa alla aspekter från *lagändringen med miljö-tillägget* med riksdagsbeslutet i december 1990 till konstruktionen och besluten av regeringen om *kriterier för utmärkelsen miljöskola* i september 1998. Jag återkommer till dessa kriterier nedan under 7.6. Under tiden som gått mellan 1990 och 1999 har det funnits olika regeringar med olika politisk inriktning.

Förändringarna kan på det idémässiga och tematiska planet betraktas som långa steg i miljöstövlarna: Förändringen från natur- och miljöundervisning till skolor för hållbar utveckling. En del beslut har varit tillkomna på ett slumpartat sätt men de stora ändringarna har följt de påverkansprocesser som vi kunnat se på andra håll i samhället – på miljöarenan (kapitel 3) och på skolans arena (kapitel 2). De centrala nationella ”eldsjälarna” eller motorerna för skolans miljöundervisning har växlat över åren. Liksom det behövs lokala engagerade aktörer som arbetar aktivt och långsiktigt med en miljöfråga som går utanför de vanliga ämnesramarna förefaller det att på motsvarande sätt behövas ”eldsjälar” – nyckelaktörer – på det centrala nationella planet. Nyckelaktörer som märks på det lokala planet och i den offentliga debatten. Vi kan kalla det för ”normsättare” på ett metaplan. Som jag ser det finns dessa i dag hos NaturligtVis!-satsningarna (utbildning, fortbildning, nätverksbygge, material, Grön Flagg) men inte hos andra centrala nationella aktörer som tentativt kunde tagit rollen: Skolverket, Naturvårdsverket, Departementen (miljö- eller utbildningsdepartementet – politisk – eller tjänstemannanivå), Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Naturskyddsföreningen, Hem & Skola, universiteten och högskolorna, etc. Sida och UD hör till de som de senaste åren i enlighet med sitt uppdrag arbetar långsiktigt med miljöundervisning och lärande för hållbar utveckling på sina arenor, dock i mindre skala, dels inåt sin organisation och dels utåt i tredje världen med skilda biståndsländer.

Då frågar jag mig om det då har skett något med miljötematiken på de enskilda skolorna som motsvarar den förändringen och dessa nationella påverkansprocesser sedan 1990. Syftet med dessa nationella beslut har hela tiden varit att de ska genomföras på lokal skolnivå, i lokalsamhället. För att få en uppfattning om svaret på dessa frågor ska jag fortsätta att redovisa de parallella påverkansprocesser som jag följt under samma tid på kommunal (kapitel 6) och lokal skolnivå (i huvudsak kapitel 7). Mitt syfte är att belysa vad som har skett med skolan som organisation vad gäller den samhällseliga miljötematiken på så konkret genomförande- och undersökningsnivå som möjligt. Detta är ett uttryck för det jag kallar det konkretas erfarenhet, intuition och vetenskap.

Miljöundervisning i tid och rum

I det här kapitlet ska jag presentera mitt empiriska underlag med fokus på miljöundervisning från skilda påverkansprocesser i kommuner och skolor runt om i landet, som jag bl a själv har varit involverad i som projektledare etc mellan 1992 och 1996. Vad sker i kommuner och i landets skolor med det relativt nya temat miljö som ska föras in i skolan? Går skolan in i miljöarbetet eller kommer miljöfrågan in i skolan, är en annan fråga. Syftet med kapitlet är tvåfaldigt. Dels för att belysa ny kunskap om kommuner, skolor och miljöundervisning i de här studerade påverkansfälten. Dels för att lägga en grund för förståelsen och tolkningen av det kapitel (kap. 7), som följer senare i del II och som handlar om tre skolor jag följt under ca 5 år. Men kapitel 6 – liksom kapitel 7 – lägger även grund för tolkning och förståelse för den analys i aktörsperspektiv som sedan följer i del III (kap. 8, 9, 10 och 11).

För det första handlar det här i kapitel 6 om två kommuner som tillsammans med ett antal forskare vid Movium/SLU startat miljöarbete på relativt bred front samlat kring temat "Stad och land i samverkan". Där har man på centralt kommunalt och projektledningshåll valt att välja ut och föra in skolan och förskolan som självständiga men till projektet anslutande miljöaktörer i sitt övriga miljöarbete -Ystads och Tidaholms kommun (6.1.). För det andra behandlar detta en kommun som jag våren 1996 varit med om att göra en fallstudie av för Skolverkets räkning (och på regeringens uppdrag) med avseende på kommunens arbete med miljöundervisning och Agenda 21 – Järfälla kommun (6.2.). Den tredje processtudien är delar av resultaten från en nationell utvärdering av stödet till miljöundervisningen, där jag deltagit i arbetet som expert för Skolverkets räkning. Detta utvärderingsarbete skedde våren 1996 (6.3.). Avslutningsvis (6.4.) gör jag en sammanfattning av processerna, påverkansprocesserna och resultaten i kapitel 6.

6.1. Ystad och Tidaholm – stad och land i samverkan

6.1.1. Ystad – inledning och bakgrund

Under 1991 formulerades forskningsprojektet ”Stad och land i samverkan” vid Movium,¹ sekretariatet för den yttre miljön vid Sveriges lantbruksuniversitet, SLU, i Alnarp. Forskningsprojektet arbetades fram inför starten av Moviums fjärde ramprogram för FoU. Ystads kommun valdes som den första pilotkommunen och sedan engagerades Tidaholm som den andra. Idén kan något förenklat sägas ha fötts hösten 1989 vid en konferens om landsbygdsutveckling, då Eivor Bucht, då denne var statskonsulent och chef för Movium, samt dåvarande kommunstyrelsens i Ystad ordförande, Bengt-Göran Hansson, möttes. Båda hade i sina respektive organisationer formulerat några av förutsättningarna för den samverkan som senare skedde i forskningsprojektet Stad och land i samverkan. ”(e)n förutsättning för Moviums val av exempelkommuner inom Stad och land i samverkan-projektet var att kommunerna skulle ha ett dokumenterat miljöintresse... Det skulle finnas ett grundlagt intresse för att arbeta med miljöfrågor bland politiker och tjänstemän.”²

Projektansatsen var alltså från början inriktad på den centrala-kommunala påverkans- och beslutsnivån och dennas intresse och viljor. Regelrätta projektmöten under 1990 och 1991 skedde i Ystad innan arbetet i sex olika delstudiegrupper kom igång. Ystad kommuns politiska beslut om att anslå pengar till projektet fattades i november 1991. Ett detaljerat program för Ystadprojektet var inte klart förrän i slutet av 1991.³ I slutet av oktober 1991 hölls det första egentliga arbetsmötet, när en informell samordningsgrupp bildades med personer från kommunens ledningspersoner och Moviums ledning. Det delprojekt som jag deltog i, halva delen av ”informationsprojektet” (andra halvan var ”allmänheten”) kom igång med första mötet under februari 1992.⁴ Delprojektet varade således mellan februari-mars 1992 och med slutrapportering sommaren 1994. Slutrapporten kom från trycket våren 1995. Hela utgångspunkten för delprojektet var uppifrån och ner – eller inifrån och utåt – sett i ett kommuncentralt perspektiv. Det var inte förskolorna och skolornas personal som tog initiativ till delprojektet, därför att de upplevde ett behov av verksamheten. Initiativet kom gemensamt från forskningsledningen och kommunledningen. På samma sätt skötte jag de första inledande förankringsdiskussionerna om uppläggnigen av

1 Movium betyder från början, på 80-talet, ”mark och vegetation i urban miljö”, som var ett utredningsarbete på SLU i Alnarp, som gjordes av den blivande Moviumchefen Eivor Bucht. Detta blev grunden till det som blev Movium, sekretariatet för den yttre miljön. Movium var motorn för forskningsidan i båda projekten.

2 Kapitlet ”Ansätser och avsikter”, i Persson & Åkerblom (red) (1998), s. 10.

3 Källor för detta avsnitt är: Bucht & Persson (red) (1995); samt Schäfer (1995) (1995). Utvärderingen gjordes på uppdrag av Sveriges lantbruksuniversitet, SLU. Dessutom artikel i Ystads Allehanda 27 juli 1995.

4 Detta skedde som jag beskrivit i kapitel 1, efter det att läroplanskommittén och dennas miljösekretariat blivit uppsagda och kommittén formellt upplöst i december 1991.

det kommande arbetet med verksamheternas ledningsgrupper, dagisföreståndarna och skolledarna i kommunen. Delprojektet hade från starten fyra motiv och utgångspunkter för arbetet som tidigt hade diskuterats fram med ledningspersonalen i kommunen (varav de två första även fanns med som grundmotiv hos projektledningen vid mitt första möte med delar en denna i början av februari 1992):

(för)skolan är en väg att nå vuxna-hemmen och på så sätt föra vidare kunskap om stad och landprojektet; delprojektet i (för)skolan har ett antal naturliga kopplingar till stad och landprojektet;

1. delprojektet ska bidra till samverkan mellan de berörda kommunala förvaltningarna; samt
2. delprojektet har vidare motiv i centrala nationella policydokument som skollag och läroplan etc.

Vidare kom vi fram till vid de inledande samtalen med ledningsgrupperna för förskola och skola i Ystad att det fanns två strategiska förhållningssätt som absolut skulle vara styrande för det fortsatta arbetet:

- A) ingen ska tvingas in i det miljöpedagogiska arbetet- det ska bygga på personligt intresse, lust och glädje;
- B) delprojektet ska bygga på ut- och fortbildningar som anslöt direkt till stad och landprojektets innehåll;

Till saken hör också arbetsomfånget. Min arbetsinsats i Ystads delprojekt med förskola och skola under tiden 1992-94 varierade över tiden mellan i storleksordningen 5 och 10% av en heltidstjänst.

6.1.2. Det börjar myllra...

I mars 1992 träffade alltså jag och några till från Movium dels alla de 20-talet föreståndarna samt barnomsorgschefen för förskolorna i Ystad, dels de 16 skolledarna i kommunen och skolchefen. Daghemmen svarade överlag snart med ett mycket stort intresse och det som var tänkt som ett pilotprojekt på några förskolor blev i stället ett delprojekt, som omfattade alla 18 daghemmen-förskolorna i kommunen med ca 1000 barn och knappt 300 anställda i verksamheterna. Grundskolorna, med sammanlagt 18 st med ca 2500 elever och ca 300 anställda, var mer "tröga" i inledningsdelen av projektet men kom i slutskedet igång med ett stadigt växande intresse och hade samtidigt en omorganisation av skolorna i Ystad i gång (se även ovan kapitel 3 angående skolan i Sverige omorganisationer under 1990-talet). Det jag konstaterade i min slutrapport var att – förutom de upprepade *ut- och fortbildningsinsatserna* med intresserad personal – det handlade om "nyckelpersonernas" roll och funktioner. De var grundläggande att söka finna de bland personalen som hade ett eget intresse och

engagemang av miljöfrågor och konkret miljöarbete och att stödja dessa på olika sätt – men på deras huvudsakliga villkor – i deras arbete på de olika platserna och organisationerna. Vi diskuterade ordvalet vid rapportskrivningen 1994: skulle det stå ”eldsjälar” eller ”nyckelpersoner”. Det hävdades att ordet ”eldsjäl” är negativt värdebeladdat och därför var ”nyckelpersoner” att föredra. Jag böjde mig vid detta tillfälle. Jag återkommer senare till en diskussion om dessa begrepp och påverkansprocesserna i kapitel 9 och 11. Så här skrev jag om ”nyckelpersonerna”, dvs ”eldsjälarna”, i slutrapporten 1994:

Det miljöpedagogiska projektets nyckelpersoner var de lokalt förankrade personer, som själva drev det miljöpedagogiska arbetet vidare och tog egna initiativ; fann nya vägar och metoder,, utvecklade nya tankar och fungerade som motorer och stöttor i projektet.

Avgörande för det miljöpedagogiska arbetet var kommunledningens inställning. I Ystad fanns hela tiden ett ydligt stöd från kommunens utvecklingschef (nyckelperson för hela projektet). /.../

Kommunekologen, konsumentsekreteraren och renhållningsingenjören är det miljöpedagogiska fältets första riktiga nyckelpersoner... Deras insatser var av oerhört stor betydelse för det miljöpedagogiska arbetets förankring i Ystad. /.../

Rent generellt blev det daghemmen och fritidshemmen i Ystad som var det miljöpedagogiska arbetets föregångare. Daghemmen gick snabbt in i kretsloppsverksamheterna och skapade tillämpningar i projektets fyra (av fem – mitt tillägg) huvudfrågor. /.../

Bildandet av förskolornas miljönätverk, som initierades och drevs på att två förskollärarna på Backa (båda kvinnor – min anm), hade en avgörande betydelse för det miljöpedagogiska arbetet med det s. k. underifrånsperspektivet.⁵

Jag var vid det här laget relativt omedveten om min egen, forskarens eller expertens, personliga roll i delprojektet. I dag ser jag klarare på det och borde ha tagit med detta i mina avslutande reflexioner över delprojektet kring ”Stad och land i samverkan” i Ystad 1992-94. Schäfer (1995), som utvärderade projektet, kom också in på ”specialprojekten”, dvs bl a på förskolans och skolornas miljöpedagogiska arbete inom huvudprojektet. Han skriver bl a följande: ”(d)en projektansvarige arbetade mycket självständigt, t. ex. hade gruppen inga regelbundna möten utan tog, vid behov, informella kontakter.”⁶ Samarbetet med övriga delstudier har med några undantag inte

5 Wickenberg (1995), s. 97. Se även Persson (1997), s. 188. Jag återkommer till detta i kapitel 11. SOU 1994:28).

6 Jag ska inte argumentera mot värderingarna hos utvärderaren. Men i sak har han missuppfattat en del. Jag hade mycket ett stort antal planerings- och utbildningsträffar med central och lokal personal inom barnomsorg och efterhand även skolan. Att det inte kunde etableras en fungerande ”projektgrupp” mellan forskarna och kommunens aktuella folk berodde i inte ringa grad på att kommunens aktuella projektperson inte hade tid att träffas därför att denne var upptagen av ett stort antal andra arbetsgruppers ledningsarbete och möten i Ystad (denne satt med i ett flertal sådana grupper) och dessutom skulle sköta sitt ordinarie arbete i kommunen.

fungerat särskilt bra. Skälet är – än en gång – att basuppgifterna tog lejonparten av arbetstiden. Jämfört med de empiriska projekten fick den ansvarige arbeta mer självständigt och det fanns även tid att ”bryta isen” innan de konkreta aktiviteterna tog vid.⁷ Det rörde sig dock endast om ca en månad. Schäfer, som gjorde sina intervjuer för utvärderingen under mars 1994 och projektet slutade till sommaren 1994, fortsätter sin text med följande: ”(n)ågon analys av aktiviteter och resultat har inte kunnat ingå i utvärderingen. Av intervjuuppgifter och dokumentation framgår dock att man i det praktiska arbetet lagt tonvikten vid förskolorna, erkännerligen att finna nyckelpersoner, utbilda dessa och introducera komposter och andra handgripliga åtgärder. Enligt intervjuuppgifter har informationsprojektet i hög grad levt sitt eget liv men arbetet i framför allt förskolan bedöms överlag ha fungerat väl. När projektet avslutades lämnade det enligt samstämmiga bedömningar efter sig fungerande och livskraftiga nätverk inom skolan och framför allt inom barnomsorgen.”⁸ I en artikel med rubriken ”Svidande kritik mot Stad och land” i den lokala tidningen, Ystads Allehanda, sommaren 1995, har man tagit fasta på Schäfers ett år gamla utvärdering när tidningen skulle recensera den nyutkomna slutrapporten ”Ystad och land i samverkan”. I artikeln lyfts fram (och i sin tur kommer detta från Schäfers slutsatser i utvärderingsrapporten) en intressant del av de aktuella påverkansprocesserna: eldsjälarna och det personliga engagemanget i projektet:

Projektet byggde i så hög grad på idealitet och ett personligt intresse att det i dag skulle vara omöjligt att göra om. Att projektet till stor del bars fram av eldsjälarna förstärker ytterligare slutsatsen att projektet inte utan vidare kan upprepas i andra kommuner.⁹

Detta är mycket intressant rent vetenskapsteoretiskt, men också ur min hela undersöknings perspektiv vad gäller ”eldsjälarna” och det personliga engagemangets betydelse och roll i miljöarbetet och annat arbete. Jag återkommer till det i kapitel 9 och 11. I skrivandes stund (mars 1999) fick jag med posten ett utskick från miljöaktören Naturligt Vis! (Håll Sverige Rent) om de fortsatta satningar man nu gör på Grön Flagg, Lasse & Morgan i Sopköping etc samt om fortsatta satsningar på ”Miljöundervisning – i ord och handling”. På broschyrens baksida finns ett foto taget i Ystad och där vid daghemmet Nektarinens vattendamm, som uppenbarligen genomförts efter projektslutet liksom att daghemmet erövrat Grön Flagg. Dammen var den dröm som ”eldsjälarna” på Nektarinen talade varmt om redan våren 1994 och hade högst på sin önskelista.¹⁰ På fotot i broschyren står förskolläraren på miljödagiset Nektarinen, Eva Sjövall, med tre mindre barn i sommarsolskenet med vattnet till knäna i den konstgjorda dammen och säger:

7 Schäfer (1995), s. 37.

8 A. a. s. 37.

9 Ystads Allehanda torsdagen 27 juli 1995, s. 6.

10 Se även nedan i kapitel 7, när städ- och köknätverket på de tre östratornskolorna i studiesyfte besökte Nektarinens daghem för vidare inspiration våren 1995.

– De små barnen är väldigt läroaktiga om natur och miljö och påminner ofta oss vuxna om hur man ska bete sig.

Nektarinens daghem och dess engagerade personal är ett mycket bra exempel på de självgående motorer, ”eldsjälar”, som fortsatt sitt miljöarbete bland barn och föräldrar lång efter det att Stad och landprojektet formellt sett avslutades. Daghemmet var dessutom igång med sitt miljöarbete redan när stad och lands projektprocess startade i Ystad våren 1992. Personalen har kraftfullt under många år burit sina känslomässiga, moraliska övertygelser om en god miljö och sina framtids tankar med sig från livsvärlden in på den professionella arenan.¹¹ Tvärtom mot Schäfer, anser jag, att det tvärtom är just ”eldsjälarna” och andra drivande motorer och lokomotiv som gör att idéerna bakom miljö- och hållbarhetsarbetet, såsom i t ex Ystadprojektet ovan, kan spridas till andra organisationer över tid och rum. En av de mer grundläggande förutsättningarna för denna utveckling och spridning är att emellertid att de normstödande strukturerna med sina aktörer ges rätt villkor och uppbyggnad. Jag återkommer till detta senare i min studie – se kapitel 9.

6.1.3. Tidaholm – inledning och bakgrund

Tidaholms Stad och land i samverkan var ett yngre syskon till Ystadprojektet.¹² De första kontakterna mellan Tidaholm och Movium togs i början av 1992 (samtidigt som Ystadprojektet precis hade påbörjats). Kommunen i Tidaholm anmälde från början själv sitt intresse att vara med i Stad och Land-projektet. Kommunstyrelsen beslöt redan i maj 1992 att göra en formell framställan om att bli en av exempelkommunerna och i oktober samma år fattade kommunfullmäktige beslut. Under 1993 fattades beslut inom kommun och Movium samt ett avtal angående projektet undertecknades i maj 1993. Där klargjordes att Movium satsade 600 000 kr för sin del på projektet och Tidaholms kommun satsade lika mycket, dvs 600 000 kr. Projektet – till skillnad från Ystad – hade endast tre delstudier: Bärkraftig grönstruktur, Det nya kulturlandskapet; samt Aktiverade gräsrotter. Det innebär, om jag jämför med Ystadprojektet, att i Tidaholm fanns ”aktiverade gräsrotter” med förskolor och skolor med som en egen delstudie från början. I Ystad upplevde jag att ”informationsprojektet” var lite påhängt i efterhand – även om det var planerat från starten – eller inte i linje med eller parallellt med de ”riktiga” delstudierna. Denna delstudie i Tidaholm var primärt inriktad redan från början på att få igång aktiviteter inom förskola och skola samt aktiviteter inom bildningsförbunden. Den hade inte sitt fokus på en kartläggning av olika sakområden, vilket de andra två delstudierna hade.

11 I en del fall inom framför allt barnomsorgen har ”miljöprofilen” också under 1990-talets senare delar blivit ett positivt konkurrensmedel, när man mellan daghemmen alltmer konkurrerar om föräldrarnas intresse att välja daghem. Jämför här med ”bra miljö” som konkurrensmedel i Gillberg (1999).

12 Källa: Persson & Åkerblom (red) (1998).

6.1.4. Fram-Tidan eller ”Aktiverade gräsrotter”

Delstudien omfattade nätverksarbete och pilotprojekt inom barnomsorg-förskola-grundskola och gymnasium i Tidaholm. Liksom i Ystad kom arbetet att utgå från centrum och letade sig utåt perifering i de nämnda verksamheterna. Den första jag träffade på i Tidaholmsprojektet var projektets stora ”eldsjäl”, Lars Westermark, som var Stad och landsamordnare. Han började sin yrkeskarriär i början på 1960-talet på Vägverket. 1966 kom han till Tidaholms kommun som driftchef för vägar, gator, VA och renhållning. Han uppmärksammades ganska rejält i miljösvängen när han som initiativtagare såg till att Tidaholm 1990 som första kommun i landet stängde sin soptipp. Han pensionerades 1995. I slutrapporten uttrycker han själv under rubriken ”En eldsjåls bekännelse” bl a följande i mitt tycke mycket intressanta självreflexioner över sitt eget yrkesverksamma liv:

Förr var jag en riktig miljöbov! Jag fascinerades av tekniken, tyckte om när jag kunde skicka ut bandtraktorer och bulldozers och forma naturen efter våra ritningar. Jag kände makt, en berusning och tog ingen hänsyn till de vackra hagmarkerna eller vad det nu kunde vara. De var bara i vägen. Jag hade ingen tanke på miljön, jag var ju väg- och vattenbyggare, tänkte i betong och fyrkanter.

Det som ändrade mej sedan, det var när jag som vuxen såg att skogen där jag hade växt upp började må dåligt. Skogen runt mitt föräldrahem, den som jag själv var med och planterade. Det var då först, i mitten på 80-talet, som jag vaknade. Jag som hade läst både Ehrenswärd och Borgström på 50-talet, men som tyckte att dom var kraxande olyckskorpar! Så kan det ju aldrig bli, tänkte jag, tekniken skulle fixa vår framtid med elegans. Men när jag stod där i min egen skog, såg skadorna, när jag tänkte på hur det var en gång, då började jag förstå att här var det något som var galet.¹³

En kväll, småkallt, hösten 1993 i samband med en fortbildningsträff i projektet, tog Lars Westermark med mig och Petter Åkerblom ut till sitt föräldrahem några mil väster om Tidaholms tätort. Vi gick där en lång runda runt i markerna och han pekade, visade, mindes och berättade om förändringarna som han beskriver i texten ovan. Sedan åt vi uppvärm kvällsmat som Lars tagit med sig med lokalt producerat lättöl i det gamla, tomma föräldrahemmet på västgötsläppen. Lars är i sanning och på många nivåer en intressant renässansliknande människa. Hans betydelse som motor, lokomotiv och/eller eldsjäl för Stad och landprojektet i tändsticksstaden Tidaholm kan inte underskattas eller förbigås. Han fick i praktiken efterhand – och nästan själv – med sig alla de andra som kom med på eller hamnade på kretsloppståget i Tidaholm. I porträttet av Lars Westermark fortsätter han att berätta något som är högst intressant sett i mitt perspektiv och i min studie (med mina kursiveringar): ”(i) dag tar Lars sig själv som bevis för att det sällan räcker med kunskap för att påverka invanda beteenden. Det behövs något mer, *att man blir berörd*. Först då kan man ta till sig det nya –

13 Persson & Åkerblom (1998), s. 28.

och omsätta det i nya beteenden. Annars riskerar man att de godaste avsikter stannar som hyllvärmare. Därför måste allt *förändringsarbete bygga på upplevelser*, menar Lars. Inget undantag för den kommunala verksamheten... *Känslor* och sociala aspekter är våra viktigaste redskap för att "nytänkandet" ska accepteras på bred front"¹⁴ Westermark var också den drivande kraften bakom att Tidaholm i Kungslena m fl platser skapade bioreningsanläggningar av avloppsvattnet. Hans tanke var dels att det skulle vara så enkelt och billigt som möjligt, men också att dessa biodammar med sitt efterhand allt rikare fågel- och djurliv blev till – med mina ord – lokalsamhällets "miljöpedagogiska infrastruktur". Vem slänger skit i sitt avlopp när man vet att enkelbeckasinen ska dricka det inom snar framtid? Kunskaper, insikter, upplevelser och känslor om naturens kretslopp kan växa – även i urbana miljöer där vi ofta har skurit bort de synbara sambanden av konsekvenserna mellan människan, hennes handlingar och naturen. Ett stycke längre fram fortsätter Lars Westermark sina tankegångar – funderingar som är baserade på ett helt yrkeslivs summerade erfarenheter och egna privata upplevelser och känslor, som han nu har djup och nära kontakt med – och konstaterar följande uppmanande och utmanande brandfackla:

Vi måste glömma det här med förvaltningar och förvaltningsgränser! Kommunen måste bli en organisation som belönar människor som *vill* förändring. Eftersom det inte finns några färdiga recept, måste det dessutom vara tillåtet att göra misstag. Vi kan inte längre sitta stilla och vänta på att någon ska be oss göra det 'rätta'.¹⁵

Jag ska återkomma till betydelsen av upplevelser och känslor i påverkansprocesser och normbildning i kapitel 8 och 9.

6.1.5. Summering och slutsatser

Slutsatserna av erfarenheterna och resultaten i Tidaholm delstudie "Aktiverade gräs-rötter" har jag formulerat i rapportboken på sidorna 114-26. Det finns många likheter med Ystadprojektet. Ur denna rapport vill jag framför allt i detta sammanhanget lyfta fram följande:

Förankringen av idéer och tankar hos de dessa berör är grundläggande viktigt och kan aldrig nog understrykas tillräckligt. Människor som ska arbeta med vissa tankegångar måste få erövra dessa och omforma dessa till sina egna, äga tankegodset. I Tidaholm arbetade vi relativt lång tid inledningsvis med en mognads- och förankringsprocess med dels *ledningspersonalen* inom förskola-skola¹⁶ och som var betydelsefulla för det fortsatta projektarbetet; dels med de motorer, *nyckelpersoner eller "eldsjälar"* som vi ganska snart kunde identifiera inom förskolor och skolor. Eller som snart gav

14 A.a. s. 28-29.

15 A.a. s. 31.

16 Ledningsorganisationen som här i Tidaholm var lagda i samma kommunala organisation, vilket skett ungefär parallellt med Stad och landprojektets igångsättande.

sig själv till känna i samband med de första inledande utbildningsmötena i Tidaholm. Eller som Lars Westermark redan kände till i den lagom stora kommunens organisation. Precis som i Ystad hade vi som utgångspunkt att ingen skulle tvingas att vara med på något utan all fortbildning etc byggde på deltagarnas eget intresse och på deras egen lust att delta i förändringsprojektet, i kretsloppsarbetet mot hållbar utveckling. Lokal Agenda 21-perpektivet kom efterhand också in i Stad och landprojektet, vilket inte gjorde det svårare (i Ystad kom lokal Agenda 21 in sent i påverkansprocesserna, ja, det kom inte riktigt att hinna in i det miljöpedagogiska arbetet med förskola och skola). Skolornas reaktioner och gensvar på förfrågningar samt deras egna initiativ i Tidaholm var påtagligt starkt i jämförelse med Ystad. Gymnasieskolan och dess rektor var också starkt pådrivande och stödjande till sina intresserade lärare. Eleverna stimulerades och släpptes fram på bred front till egna projektarbeten inom projektets vida ramar och fungerade t o m direkt i kommunens Agenda 21-arbetet som 'miljöaktörer' med frågor och förslag.

Skälen är sannolikt flera: dels den gemensamma tydliga ledningsorganisationen; dels deras egna personliga intressen, känslor och övertygelser som tilläts att komma till uttryck såväl för egen del som för sina anställdas del; dels att ledningspersonerna såg den generella nyttan av att använda miljöpedagogiskt arbete som en naturlig och inspirerande delmängd av skolans övriga pedagogiska utvecklingsarbete och skapade 'mening' i verksamheten; dels att de överlag hade den personliga klokskapen och mognaden att ge bra normstöd och andra *stödjande strukturer* till sina "eldsjälar" och andra motorer.¹⁷ Men visst fanns det åtskilliga trögheter samtidigt också i påverkansprocesserna i Tidaholms förskolor och skolor. Det fanns förvisso motsträviga motståndare på olika håll och kanter i kommunens organisation, men de flesta gav sig tydligt tillkänna genom att synliggöra och uttala sina tveksamheter och sin ibland berättigade kritik och skeptiska inställning. Tidigt erbjöds goda möjligheter och förutsättningar med den "miljöpedagogiska infrastrukturen" t ex vad det gällde att plocka fram vettiga och lokala varmkomposter och annat kretsloppsrelaterat material till skolor och förskolor. Dessutom skapades i det andra, parallella "gräsrotsprojektet" inom folkbildningsarbetet, ett bra och stödjande nätverk. Det var ett ALU-projekt som kallades "Miljöhoppet" med ett drygt 15-tal engagerade personer som skötte information om projektet och fixade till skolors och förskolors krassliga komposter. De hade t o m utbildnings- och undervisningsinsatser i skolorna runt om i Tidaholm. Nätverket inom förskola-skola var även stödjande och stimulerande för varandra i vardagsarbetet. Det är ofta trögt att föra fram nya idéer i sociala sammanhang – oavsett var – men det fanns ofta tillräckliga mängder energi och kraft runt i den kommunala organisationen som stöttade projektarbetet och idéerna. De var samtliga ovan nämnda – kommunens eldsjäl och samordnare, skolledarna, nätverket med eld-

17 Dessutom – och det hör till saken – att vi, som arbetade med projektledningen, hade lärt oss mycket av ystadarbetet tidigare och kunde undvika en del onödiga fallgropar och vidareutveckla en del bra saker. Forskarna hör också till projektet och det är högst rimligt att även forskarna skärskådar sitt eget agerande med dels genom extern utvärdering men också med självvärdering och kritisk självreflexion. Det är viktigt för alla typer av kunskapsutveckling i olika sammanhang, men här brister vi ofta i mod och ärlighet mot oss själva. Det svider alltid lite – eller mycket! – i skinnet att konstatera att vi misslyckats med arbete vi tagit på oss att göra.

själar inom förskola-skola, miljökontoret m fl – stödjande för normbildning och normutveckling i Tidaholm på väg mot Fram-Tidan. Jag återkommer mer till detta i kapitel 9 och 11.

6.2. Fallstudien Järfälla

6.2.1. Inledning och bakgrund

Skolverket fick under våren 1996 ett tilläggsuppdrag från Miljödepartementet. Tidigare arbetade en arbetsgrupp inom Skolverket med följande uppdrag från Utbildningsdepartementet. Uppdraget var citerat ur regleringsbrevet till Skolverket 1995-06-15:

Utvärdera det samlade stödet för miljöundervisning. Därvid ska också belysas vilka nätverk för miljöundervisning man använder och vilken inverkan på miljöundervisningen dessa kan ha. Vidare belysa i vad mån skolornas miljöundervisning integreras med kommunernas lokala planer enligt Agenda 21.

Det sistnämnda uppdraget slutredovisades 1996-08-30 till regeringen (se vidare i kapitel 6.3.)¹⁸. Tilläggsuppdraget till Skolverket gäller i brev från regeringen 1996-01-25 att

(...) inom respektive ansvarsområde följa upp och sammanställa genomfört och pågående arbete inom ramen för Agenda 21. I Sverige pågår arbete inom ramen för Agenda 21 på alla nivåer i samhället. Såväl kommuner, skolor, föreningar, enskilda organisationer och företag har engagerat sig i arbetet med Agenda 21. Det finns ett behov av att strukturera och ställa samman Agenda 21-aktiviteterna så att de kan tas till vara i ett såväl nationellt som internationellt perspektiv.

Tilläggsuppdraget redovisades 1996-09-30 till Nationalkommittén för Agenda 21 (ang Nationalkommittén för Agenda 21 – se ovan).¹⁹ De som arbetade med och skrev denna sistnämnda rapport var Harriet Axelsson, Högskolan i Halmstad, och Per Wickenberg, Lunds universitet. Dessutom medverkade Claes Malmberg, Lärarhögskolan i Malmö och ansvarade i huvudsak för arbetet med bilagan ”Naturskolor i Sverige”. Kontaktperson och projektledare på Skolverket var Gunnar Grönkvist tillsammans med avdelningschefen, Sten Pettersson, på Skolverkets utvärderingsavdelning.

¹⁸ Skolverket (1996a).

¹⁹ Skolverket (1996b).

Järfällastudien är den tredje och sista rapporten där en av de kommuner, Järfälla, som varit med i det tidigare ovan nämnda kommunurvalet i den första utvärderingsstudien på Skolverket, "Utvärdering av det samlade stödet för miljöundervisningen". Järfällastudien var att se som en fördjupad fallstudie för att studera vilka faktorer i stödet som kunde vara av betydelse framför allt vid kommunens och skolornas arbete med att genomföra Agenda 21 på lokal kommunal nivå. I det tidigare utvärderingsuppdraget följde vi en modell, där vi i *steg 1* gjorde intervjuer med Agenda 21-ansvarige och skolcheferna i 25 kommuner. I *steg 2* gick vi ett steg vidare i sex av dessa 25 kommuner. Vi gjorde 22 skolbesök och intervjuade ca 200 elever, lärare och rektorer om stödet för miljöundervisningen. Se vidare avsnitt 6.3. vad gäller denna studie för en totalbild av hela landets miljöundervisningsläge våren 1996. I denna fallstudie genomfördes, som sagt, *etapp 3* och valdes en av de sex kommunerna – *Järfälla kommun* – som vi besökte vid några tillfällen. Vi intervjuade nyckelpersoner, besökte några skolor och samtalande med elever, lärare och skolledare, skaffade in relevanta dokument och faktauppgifter för att på detta sätt – i en fallstudie i en svensk kommun – försöka ge en fördjupad bild av ovanstående arbete i enlighet med uppdraget. Tiden medgav då inte specifika studier på skol- och klassrumsnivå.

Järfälla är en kommun som *dels* har kommit en bit på väg vad gäller att genomföra miljöundervisning i enlighet med de befintliga nationella och internationella mål- och policydokumenten²⁰, och som *dels* parallellt med miljöundervisningen också har kommit i gång med genomförandet av Agenda 21. Järfälla är en kommun som har kopplingar mellan miljöundervisningen och Agenda 21 på kommunal central nivå. *Järfälla* är en relativt normal svensk kommun. Vi har inledningsvis studerat Järfällas skolor utifrån några olika jämförelsetal.²¹ Nedan några utdrag ur dessa som bekräftar bilden av Järfälla såsom en relativt vanlig svensk kommun med en genomsnittlig skolbild.

<i>Kommun</i>	<i>Kommun- grupp</i>	<i>Antal ell/kom</i>	<i>Antal ell/skola</i>	<i>Antal ell/klass</i>	<i>Hem- språk</i>	<i>Sv2 andel</i>	<i>Elever /lärare</i>
Järfälla (Förortskommun)		6 359	289	26,6	14,5	12,6	13,5
Förortskommuner		-	242	22,7	9,2	8,0	13,1
Riket (medeltal)		3 103	192	22,2	6,6	6,8	12,4

Järfälla har emellertid mer hemspråksundervisning än förortskommuner i genomsnitt samt än rikets medeltal. Vidare har Järfälla något fler elever per lärare samt fler antal elever per skola än rikets medeltal och klart fler elever per klass än rikets medeltal eller övriga förortskommuner. Tiden som stod till förfogande för fallstudien i Järfälla (maj och augusti 1996) medgav inte en djupare utvärdering och identifiering av hinder för genomförandet av miljöundervisning och kopplingen till Agenda 21-processen i kommunen. Fallstudien är en deskriptiv analys av ansatser och möjligheter för ett genomförande enligt ovan i Järfälla.

20 Se kapitel 5 i Skolverket (1996).

21 *Skolan. Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation-Resurser-Resultat*, årsrapport, september 1995 samt *Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation-Resurser-Resultat*, delrapport, mars 1996.

Järfälla, kommun i Uppland, Stockholms län, har 58 297 inv (1995). Befolkningsökningen i Järfälla tog fart först efter 1950. Under perioden 1950 till 1975 ökade invånarna från 6 000 till 56 000. Järfälla är en relativt nybyggd, tätbebyggd och expansiv kommun. *Kommundelar*: Jakobsberg (22 000 inv.), Viksjö (15 000 inv.), Kallhäll-Stäket (12 000 inv.), Barkarby-Skälby (9 000 inv.)²² Järfälla kommun har 22 grundskolor och en gymnasieskola, Jakobsbergs gymnasium. På Görvälns slott finns sedan 1984 Järfälla Naturskola. Vi noterade också att de kvinnliga rektorerna utgör 89% i Järfälla, något som vi jämfört med genomsnittet i riket som är 52% eller förortkommunernas genomsnitt på 59%.²³ Detta kan även i Järfälla ha samband med omorganisationen av kommunen mellan förskola och skola och ny ledningsorganisation, där många kvinnor som blivit skolledare har en bakgrund som arbetsledare i förskola och fritidshem.

6.2.2. Resultat

Den här fallstudien av skolans miljöundervisning och arbete med Agenda 21 har identifierat nedanstående nyckelområden, som antingen är specifika för miljöundervisningen eller generella i den meningen att de är betydelsefulla även för annan skolutveckling. Vi ser dessa nyckelområden, som användbara utgångspunkter för varje kommuns/skolas egen utvärdering och utveckling. Utifrån dessa nyckelområden finns ett underlag för att utveckla sin egen verksamhet vad gäller miljöarbete, miljöundervisning och arbete med Agenda 21. Varje kommun/skola kan själva avgöra var man står samt vad man saknar och har behov av.

6.2.2.1. Mål- och policydokument

I Järfällas *Agenda 21-dokument* finns det en tydlig koppling till arbetet med Järfällas *Miljö- och hälsoskyddsprogram*. Detta i sin tur innebär en koppling till skolornas miljöarbete dvs det finns en indirekt koppling mellan Järfällas Agenda 21-dokument och skolornas miljöarbete. *Skolplanen* är tydlig i sina skrivelser om såväl miljöundervisning som i kopplingen till Agenda 21 och att lokala Agenda 21-arbetet ska omsättas i åtgärder i skolans lokala arbetsplaner. Miljö är ett av nio prioriterade utvecklingsområden i Järfällas nya skolplan. Skrivelserna om miljö har gått från *ökad miljömedvetenhet (1993)* till nyckelord såsom t ex *kretslopp, miljökunskap, upplevelser, Agenda 21, hållbar framtid (1995)*. Det är naturligtvis värdefullt om kommunens policydokument har tydliga och ömsesidiga kopplingar till varandra för att på detta vis kunna förstärka varandra och bli användbara redskap på skolorna i genomförandet av såväl miljöundervisningen som Agenda 21. Det är därför en brist att Järfällas Agenda 21-dokument inte explicit nämner skolan och skolplanen som delar och ak-

22 Källor: *National Encyklopedin:10; Statistiska uppgifter om Järfälla kommun 1995* samt *Miljövårdsprogram Järfälla kommun 1993-95*.

23 Skolverkets rapport nr 97 (1996).

törer i kommunens Agenda 21-program (jämför vidare med Lunds Agenda 21-dokument och skolplan i kapitel 7).

Gymnasieskolan har arbetat fram *en miljöplan* med en särskild handlingsplan för ökat elevinflytande och ansvar i gymnasieskolan. Denna används i målarbetet för uppföljning och kommer med förslag till åtgärder för att nå målen. Gymnasieskolan har också i sin miljöplan tagit upp ”Agenda 21 – öka miljömedvetande”, som ett särskilt utvecklingsområde. Det är intressant och betydelsefullt att gymnasieskolans miljöplan – förutom miljömedvetande – inbegriper en ökad delaktighet från elevernas sida. Alla järfällaskolornas miljöplaner är inte klara men arbetet pågick hösten 1996.

6.2.2.2. Stödjande strukturer på kommunnivå och på skolnivå

Vi har funnit att *Naturskolan* under flera år har spelat en aktiv roll i miljöarbetet i Järfälla (jämför också här med Lunds Naturskola i kapitel 7) samt att *Naturskolan* har förnyat och utvecklat sitt arbete samt tagit på sig delvis nya roller i och med Agenda 21-processen i Järfälla.²⁴ Vidare har vi funnit att man i Agenda 21-arbetet i Järfälla ser och delvis arbetar med skolan som en av kommunens miljöaktörer och att det finns goda personkontakter på central kommunal nivå mellan Agenda 21-samordnaren och projektledaren för Skolornas miljöprojekt. Satsningen på en miljon i investeringsbudgeten är en relativt stor satsning på miljö- och miljöutvecklingsarbete – hälften går till skolornas komposter. *Skolornas miljöprojekt* har byggt upp många stödjande strukturer genom olika nätverk och aktiviteter. Arbetet med konkreta *miljöprogram* på de enskilda skolorna pågår. Ut- och fortbildning är ett annat viktigt inslag i skolornas Agenda 21-arbete inom Skolornas miljöprojekt. Samordnaren har hunnit bygga upp flera, sannolikt långtidsverkande, aktiviteter på relativt kort tid. Järfällas skolor är väl representerade i skilda *miljönätverk* – lokala, nationella och internationella. Lokala initiativ tas tillvara och kompetens byggs upp och utvecklas underifrån i dessa infrastrukturella nätverk.

Rektor har ett särskilt ansvar för miljöundervisningens genomförande på skolan och i klassrummet. Det är en strukturfråga för rektor att se miljöundervisningens roll i skolutvecklingen. Det kan gälla att ordna *mötesarenor* för delaktighet och inflytande och att få med mjukdata i miljöarbetet dvs attityder, värderingar, relationer, klimat och känslor. Det är också viktigt att ta tillvara den kraft, som tillförs av engagerade elever, lärare eller annan skolpersonal. Ett exempel på att detta inte alltid sker är den VULKAN-konferens, som kom till på ungdomars initiativ men som tyvärr inte har följts upp i Järfälla.

En annan stödjande struktur är *synliggjorda kretsloppsinstallationer*, den miljöpedagogiska infrastrukturen. Dessa kretsloppstränande insatser blir ett pedagogiskt vardagsverktyg för kunskapssökande. Vi har gett exempel på att miljöpedagogisk infrastruktur har byggts upp i skolor. Mycket av sådan verksamhet återstår att göra för att skolor totalt sett ska ses som trovärdiga miljöaktörer. Agenda 21 utgår

²⁴ Samma tendens finns hos landets andra naturskolor – se bilagan *Naturskolorna i Sverige*, i Skolverket (1996b).

från att *skolan är en del av samhället*. Skolan kan genom sitt miljöarbete skapa utåtriktade kontakter och relationer i det omgivande närsamhället. Genom detta kan skolan få ett strukturellt och långsiktigt stöd för att i sitt dagliga arbete förhålla sig till och använda elevernas vardag och grundläggande livsmiljö.

6.2.2.3. Miljöundervisningens genomförande

Vi urskiljde två slag av områden, som antingen är *specifika* för miljöundervisningen eller *generella* i den meningen att de är betydelsefulla även för annan skolutveckling. Miljöspecifika områden för skolutveckling är bl a följande: *Kretsloppsträning* kan få helt olika utformning i olika åldrar. För de mindre barnen börjar det bli ett självklart inslag med kompostering, inte minst med tanke på att de faktiskt har ett kök etc. På högstadiet är det aktuellt med kompost i anslutning till hemkunskapssalar och matbespisning. Men för övrigt kan det vara viktigare att synliggöra förbrukning av vatten och användning av elektricitet. Lärare i yrkesförberedande ämnen har ett speciellt ansvar för att synliggöra aktuella kretsloppsfrågor. För att öka möjligheterna att påverka eller förändra elevernas och lärarnas inställningar, föreställningar, kunskaper, insikter och normer är det av särskild betydelse att skapa olika synliga, kretsloppstränande insatser och installationer i skolan, den s k *miljöpedagogiska infrastrukturen* på skolan. Genom att detta så tydligt gäller kunskaper och kunskapernas konsekvenser berör det samtidigt skolans moral – dvs skolans egen trovärdighet inför sig själv och inför sina elever. Vi har tidigare påpekat vikten av att synliggöra kretsloppstränande installationer och insatser i skolan. Erfarenheten säger oss att ingenting styr utvecklingen så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc. Det är inte bara vetenskaperna som kännetecknas av sammanhållna tankestrukturer, paradigmer, utan detta gäller även andra tankesystem. Det finns hela tiden samband mellan tankestrukturerna och den materiella basen. Därför är det främst genom förändringar av dessa infrastrukturer som framtiden kan påverkas.

Om vi går över till generella områden för skolutveckling, där vi inledde med att analysera de *kriterier*, som vi ser som mest relevanta för miljöundervisningens genomförande och det är följande faktorer:

1. delaktighet,
2. kunskapssyn,
3. kretsloppsträning,
4. samarbete inom skolan
5. utåtriktad verksamhet.

Vi gav exempel på att de olika kriterierna finns prövade i praktisk verksamhet, men fortfarande saknas det breda genomförandet av miljöundervisning i svenska skolor (se vidare i kommande kapitel 6.3.). För fortsatt utveckling av varje lärares eget arbete med sin miljöundervisning, i sin/sina klasser, kan de kriterier vi presenterat här utgöra underlag för vilken/vilka som är mest eftersatta och därför behöver bearbetas.

Vi menar att man ska se miljöundervisning som en del av skolans utvecklingsarbete, där varje kriterium kan ha olika innebörd beroende på elevernas ålder. Däremot ser vi inte att kriterierna kan utgöra någon röd tråd genom undervisningen. För varje kriterium gäller att de kan bearbetas med mindre barn likaväl som med större. Varje kriterium måste få lov att starta från början oberoende av elevernas ålder, däremot måste starten planeras så att den passar åldersgruppen ifråga. Det är väsentligt att skolans miljöarbete, t ex Agenda 21-arbetet, inte sker åtskilt från skolornas miljöundervisning. Skolans syn på miljöarbetet som en del av utvecklingsarbetet kan hålla samman de olika delarna av miljöarbetet till en verkningsfull helhet. Av särskild betydelse i skolans pedagogiska utvecklingsarbete är elevernas delaktighet och kunskapssyn.

När det gäller *kunskapssyn och delaktighet* hänger dessa kriterier intimt samman med skolans generella behov av utveckling. Genom att lyfta fram dem i denna fallstudie vill vi göra lärare och ansvariga i skolan uppmärksamma på den positiva roll miljöundervisning kan spela. Vid utvecklingen av miljöundervisning utvecklas även andra viktiga områden i skolan. Utan att ha ett innehåll och ett mål för generell utveckling, kan det vara svårt att få förståelse för problematiken. Vi menar att vi har sett hur lärare och elever genom att arbeta med aktuella och näraliggande miljöfrågor har utvecklat delaktighet i kunskapssökandet och därmed glädje, lust och inspiration i sitt lärande. I fallstudien har vi också lyft fram att de två grundläggande policydokumenten *läroplanerna, Lpo 94/Lpf 94*, och *Agenda 21* för det första visar på vikten av elevers delaktighet i genomförandet av skolans uppgifter och för det andra på vikten av alla människors delaktighet i samhällets miljöarbete. Den studie av elevers inflytande i skolan som Skolkommittén genomförde under hösten 1995 (SOU 1996:22) visar att det än så länge endast finns få tillfällen till reellt inflytande för eleverna i skolan. Eftersom Agenda 21 så kraftfullt framhåller vikten av att människor ges makt att påverka sitt eget bidrag till en hållbar utveckling (empower), har vi bedömt att det är av speciellt intresse att framhålla miljöundervisningens speciella förhållande både vad gäller *skolans mål*, dvs att elever ska ha mer inflytande över sitt arbete i skolan, och *inriktningen i Agenda 21*, dvs att människor ska utveckla sin delaktighet i samhällets miljöarbete.

Samarbete inom skolan är förstås lättare där lärarna undervisar i flera ämnen. Samarbete inom skolan på gymnasienivå kan innebära organisation med schemamoduler i jämförelse med barnomsorgen, där personalen har hand om barnens utveckling. Det holistiska och tvärvetenskapliga förhållningssätten, eller med andra ord integrationen, ska leda till att natur och människor ska ses som beroende av varandra. Studier av naturen är en form av fältbiologi till dess att människans roll också studeras. I det ögonblick som naturstudierna även omfattar människans roll övergår naturstudier till miljöundervisning. Integration innebär när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt. Förutom sådan ämnesintegration som berör organisation, att det kan vara en lärare som undervisar i flera ämnen eller flera lärare samarbetar kring ett ämne, kan integration innebära helhetstänkande över tid, rum eller kring orsakssammanhang. Sammanfattningsvis är det, alltsedan Tbilisidokumentet 1977 (se kapitel 4 ovan), elevernas frågor och verk-

liga miljöproblem i närsamhället som ska bilda utgångspunkt för miljöundervisning. Varken elevernas frågor eller miljöproblemen håller sig inom gränserna för skolämnen. Miljöundervisning som utgår från någon av dessa (eller båda) utgör därmed någon form av integration. *Utåtriktad verksamhet*, där skolan inte längre ses som en isolerad företeelse i samhället, har betydelse för att utveckla elevernas förmåga att leva i en demokrati. Detta kan eleverna göra genom att i delaktigheten träna sin förmåga att ta kontakt, söka och bearbeta information samt ta vara på möjligheter att påverka. Skolan blir och upplevs då samtidigt också som en aktiv miljöaktör av och i närsamhället.

6.2.3. Summering och slutsatser

Järfällas kommun och skolor har, konstaterade vi, kommit en god bit på väg i sin utveckling av skolornas miljöundervisning och arbetet med Agenda 21. Mål- och policydokument för detta finns utarbetade och antagna på kommunnivå. Motsvarande policydokument för de enskilda skolorna är på gång under hösten 1996 och våren 1997 i form av miljöplaner. Flertalet nödvändiga stödjande strukturer finns på central kommunal nivå. På skolnivå pågår uppbyggnadsarbetet med dessa strukturer.

6.3. Nationell utvärdering av stödet för miljöundervisning

6.3.1. Inledning och bakgrund

1996 arbetade jag och andra – se nedan – för Skolverket med följande uppdrag från Utbildningsdepartementet. Uppdraget löd citerat ur regleringsbrevet till Skolverket 1995-06-15:

Utvärdera det samlade stödet för miljöundervisning. Därvid ska också belysas vilka nätverk för miljöundervisning man använder och vilken inverkan på miljöundervisningen dessa kan ha. Vidare belysa i vad mån skolornas miljöundervisning integreras med kommunernas lokala planer enligt Agenda 21.

Det sistnämnda uppdraget slutredovisades 1996-08-30 till regeringen²⁵. Jag var, som sagt, en de externa experter som med Skolverkspersonal arbetade med detta uppdrag våren-sommaren 1996.²⁶ Tyngdpunkten i arbetet låg på hur kommunerna agerar för

25 Skolverket, rapport nr 113, aug 1996.

26 Andra externa experter var Harriet Axelsson, Högskolan i Halmstad, och Eva Alerby, som ansvarade för rapportens avsnitt 9.1. Miljö, miljöundervisning och Agenda 21 i de kommunala skolplanerna.

att uppnå de ambitioner som uttrycks i Agenda 21. Dessutom har vi belyst tre i kommunerna förekommande miljöundervisningsnätverkens med stöd av Skolverket verksamheter. Som tilläggsuppdrag fick Skolverket av Miljödepartementet att göra en fallstudie som jag var med och genomförde som expert med bl a Harriet Axelsson – se Järfällastudien ovan i kap. 6.2. Vad gäller kommunerna arbetade vi i tre steg. I ett *första steg* har vi med hjälp av Skolverkets fältorganisation genomfört en faktainsamling på olika nivåer i kommunerna – kommunlednings- och förvaltningsnivå (Agenda 21-ansvarig och liknande) – för att fånga in de frågeställningar som angavs i direktiven ovan för genomförandet av Agenda 21 (se vidare i kapitel 3 och 4 ang Agenda 21). Dessutom har skolplanerna studerats för att få en bild av hur skolans huvudmän formulerat de miljömål, som man anser att skolorna bör verka för att uppnå. I ett *andra steg* har kontakter tagits med skolor inom olika skolformer – grundskolor och gymnasieskolor – för att studera hur direktiv av olika slag och från olika mål- och policynivåer hade förverkligats i det dagliga skolarbetet. Myndigheter och organisationer, som på olika sätt satsat stöd och stödjande insatser på skolans miljöundervisning kontaktades för att kunna göra en sammanställning av de aktörer som på olika sätt och på olika samhällseliga nivåer erbjuder skolan stöd för miljöundervisningen. Som ett *tredje steg* i denna undersökning av det samlade stödet för miljöundervisningen gjordes Järfällastudien (se ovan).

6.3.2. Sammanfattning och slutsatser

I detta arbete har vi utvärderat det *samlade stödet för miljöundervisning* i skolorna i Sverige – på olika nivåer och i olika sammanhang. Samtidigt har också de olika nätverkens inverkan på utvecklingen av miljöundervisningen belysts liksom i vad mån skolornas miljöundervisning integrerats med kommunernas lokala planer enligt Agenda 21. Utvärderingen har huvudsakligen skett utifrån pedagogiska och sociologiska perspektiv. I arbetet har projektgruppen också gjort en särskild genomgång av det stöd för miljöundervisning, som finns i befintliga policydokument – nationella och internationella – och som har relevans för såväl miljöundervisningen som för själva uppdraget.²⁷ Vi har i studien urskiljat tre analytiska nivåer i påverkansprocesserna som omfattar skolans miljöundervisning; *mål- och policyformulerandet* (se vidare ovan i kapitel 4) *stödjande strukturer och insatser samt själva genomförandet*. Genomgången av relevanta policydokument tillhör formuleringsprocessen, medan utvärderingsrapporten i övrigt ur skilda aspekter har studerat stödjande strukturer och insatser i själva genomförandet av miljöundervisningen.

Dessutom medverkade gymnasieeleven Anna Hellman, Hedemora. Projektledare var Olle Hallsten. Jag och Harriet Axelsson ansvarade för kap. 5. Nationella och internationella policydokument; 9.2. Initiativ och stöd av skolförvaltning och Agenda 21-ansvariga; 9.3. Stödet till miljöundervisningen på skolnivå; samt kap. 10. Sammanfattning och bedömning. Med Harriet Axelssons benägna tillstånd publicerar jag i detta avsnitt, 6.3., delar ut dessa ovan nämnda kapitel ur utvärderingsrapporten, rapport nr 113, Skolverket, 1996.

27 Se kapitel 4 om nationella och internationella policydokument för miljöundervisning.

6.3.2.1. Policydokument – lokalt, nationellt och internationellt

Samtliga *policydokument* på såväl undervisningens som miljöns områden – nationellt såväl som internationellt – ställer tydliga krav på och erbjuder samtidigt policy- och legitimitetsstöd för miljöundervisning och miljöarbete i skolorna. Tendenserna på den kommunala nivån är desamma. De *skolplaner* som reviderats i de studerade kommunerna de senaste två-tre åren har kompletterats med avsnitt och skrivningar om Agenda 21 respektive lokal Agenda 21. Detta kan samtidigt ha förstärkt synen på och lyft fram skolans miljöundervisning såsom denna kommer till uttryck i skolplanerna.²⁸ De *lokala arbetsplanerna* på skolorna tar ofta upp miljöundervisningen.

6.3.2.2. Stödjande strukturer och insatser

a. Miljöaktörernas samverkan – Agenda 21, skolan och miljöundervisningen

På kommunal nivå finns etablerade kontakter och konkret samverkan mellan skolans administration och Agenda 21-samordnarna. Skolans representanter ser *skolan som en av samhällets miljöaktörer*. På samma sätt ser Agenda 21-samordnarna i kommunen skolan/skolorna som en av de viktigaste miljöaktörerna. Lärare och elever tillhör deras målgrupper i arbetet med implementering av Agenda 21. Att skolan blir en miljöaktör är ett nytt fenomen, som högst sannolikt är en följd av Agenda 21-processen i landet, lokalt i kommunerna samt i olika massmedia och i det offentliga samtalet. Skolorna är på central kommunal nivå en del av – dock inte fullt ut integrerade i – kommunens miljöarbete i enlighet med (lokal) Agenda 21. Motsvarande finns på den nationella nivån t ex viss samverkan mellan Skolverket och Naturvårdsverket vad gäller vissa regionala miljökonferenser, miljöfortbildningsinsatser för lärare (i huvudsak på gymnasiet), visst undervisnings- och arbetsmaterial, BSP-nätverket och Skolsidorna i MiljöAktuellt (tabloidtidningen som ges ut av Naturvårdsverket).

b. Nätverken, miljöorganisationerna (NGOs) och miljöundervisningen i skolorna

De *ideella miljöorganisationerna* (s k NGOs) är tydligt närvarande i kommunernas och skolornas arbete med Agenda 21 och miljöundervisning. Detta gäller i minst lika hög grad på den nationella nivån. Utbudet från de icke-statliga miljöorganisationerna av bl a miljöundervisningsmaterial och miljöfortbildning för skolorna och lärarna är omfattande.²⁹ Håll Sverige Rents rikstäckande miljöundervisningssatsning *Naturligt Vis!* återfinns på samtliga studerade nivåer och har sannolikt haft ett positivt inflytande på utvecklingen av miljöundervisningen. Samma kan i viss mån sägas om de olika (inter)nationella *nätverken för miljöundervisning*.³⁰ Skolor som deltar i nätverken med stöd från Skolverket har tendenser i materialet att

28 Se bilaga 4, Skolverket (1996).

29 Se bilaga 2 för en uppdaterad sammanställning av *Miljöorganisationers och myndigheters stöd till miljöundervisningen*. Dessa aktörer har tidigare redovisats i den av Skolverket framarbetade och utgivna *Skolan och miljöundervisningen. Ett referensmaterial*, Skolverkets rapport nr 34, ISSN 1103-2421, Sthlm 1993.

30 Bilaga 1 innehåller en fullständig förteckning av miljönätverksskolorna i Sverige.

1. öppna sig mer mot det omgivande lokalsamhället; (är mindre slutna)
2. ha fler och nya kontakter eller referenser utanför själva skolan;
3. omfatta och engagera fler personalgrupper på skolorna i miljöarbetet;
4. ha en mer utbyggd "miljöpedagogisk infrastruktur" dvs kretsloppstränande verksamheter;
5. ha fått nya perspektiv på den miljörelaterade undervisningen (lärarna).

Det finns i materialet ett antal exempel på överspridning från skolor till andra skolor *inom kommunen*. Lärare knutna till nätverken har ofta medverkat i fortbildnings- och informationsinsatser utifrån sina erfarenheter av miljöundervisningen. Dessa lärare har också medverkat vid spridning till andra skolor och lärare oftast *utanför kommunen*. Nätverken har uppenbarligen haft önskvärda effekter på utvecklingen av miljöundervisningen i Sverige på samma sätt som internationellt.³¹ Kommunerna och skolorna ingår också i *andra* lokala, regionala eller (inter)nationella nätverk för miljöundervisning än de som har stöd av Skolverket (BSP, NSP, MUVIN och Globe). Det nätverk som i dessa sammanhang nämns oftast är NaturligtVis (Håll Sverige Rent), vilket är det mest omfattande nätverket i landet för miljöundervisning i skola och förskola. Sedan starten 1992 har man utbildat ca 2 000 kursledare i landets kommuner och stimulerat ca 400 skolor och förskolor att uppfylla kraven för miljöutmärkelsen Grön Flagg (1998) – se även ovan kapitel 4.

På samma sätt finns ofta goda kontakter etablerade mellan skolorna och olika kommunala miljöförvaltningar såsom miljöförvaltning och kommunekolog. Åtta av tio skolor har någon gång haft *kontakter utanför skolan* i miljöarbetet – dock sker detta mer sällan.

c. Skolverkets stöd till miljöundervisningen

Förutom stöd via de (inter)nationella nätverken för miljöundervisning enligt ovan, har Skolverket tagit fram olika former av *referensmaterial*. Detta är dock, har det visat sig i studien, föga känt på skolorna. Möjligen hade svaren blivit annorlunda om frågan ställts med angivande av titlar.³² Vidare har Skolverket de senaste åren gjort *en IT-satsning* (bl a Skoldatanätet), som ett nytt stöd även riktat mot och användbart i miljöundervisningen. Inom kort kommer detta IT-nätverk att kompletteras och kombineras med ytterligare stödjande referensmaterial tillgängligt för alla skolor på Internet. Erfarenheterna i de olika miljönätverken bör t ex kunna spridas denna väg till fler och ge upphov till kreativa dialoger mellan skolor, elever och lärare om miljöarbete och miljöundervisning.

31 Se bl a "Environmental Learning for the 21st Century" (1995). Denna forskningsrapport innehåller analyser av ett 20-tal OECD-länders landrapporter över deras miljöundervisningsverksamheter mellan åren 1986-94 under medverkan av ett antal experter och forskare.

32 Se vidare i informationsbroschyr om referensmaterial för miljöundervisning, "Miljöundervisning i skolan", Skolverket, våren 1996.

d. Lärarutbildningens och rektorsutbildningens stöd

Inom de intervjuade lärarutbildningarna, och rektorsutbildningarna förefaller miljöundervisningens roll i utbildningarna att enbart vara knuten till *enskilda aktörer (motorer eller 'eldsjälar')* i utbildningen om och i vilken utsträckning Agenda 21-aspekter och miljöundervisning tas upp.³³ Utan en kraftig, tydlig och medveten satsning på alla lärarutbildningarna hade vi svårt att se hur lärarna ska kunna få en stabil grund att stå på vad gäller en mångdisciplinär/tvårvetenskaplig undervisning om miljö och miljöfrågor. Detta är helt i överensstämmelse med bl a de tidigare i utvärderingen genomgångna nationella och internationella policydokumenten såsom Tbilisidokumentet, Brundtlandkommissionen, Agenda 21, UNESCO -kommissionen, CSD-expertgruppen, OECD-rapporten och läroplanerna (Lpo- och Lpf 94).³⁴ Vad gäller rektorsutbildningarna, som styrs av Skolverket, bör miljöundervisningens roll och rektors ansvar i sammanhanget fortsättningsvis tydligare behandlas i utbildningarna.

6.3.2.3. Genomförandet på skolorna

a. Miljöundervisningen i skolorna

På de enskilda skolorna, kan det konstateras av materialet i denna studie, förekommer det *miljöundervisning*, och denna sker ofta i olika skolämnen – *oftast i naturvetenskapliga ämnen*. En breddning med deltagande av fler ämnen har dock skett och innefattar ofta samhälls-, kultur- och beteendevetenskapligt förankrade skolämnen liksom hemkunskap. Naturvetarnas tidigare dominans är på väg att brytas. Här har uppenbarligen skett en förändring under den senaste tioårsperioden. *Läromedlen* för miljöundervisning är många och mycket skiftande till sin karaktär. *NaturligtVis!* är den mest kända läromedelsatsningen på skolorna. *Samverkan sker inom skolan* mellan olika personalgrupper i anslutning till miljöundervisningen. Den vanligaste samverkan inom skolan är mellan lärare/elever och vaktmästare eller mat-/städpersonal. Pappersinsamling/-sortering och kompostering är det vanligaste samverkansområdet. Enstaka *utvärderingar om miljöundervisning* har gjorts i såväl kommunerna som på de enskilda skolorna. Åtskilliga kommuner och skolor uppger emellertid att utvärderingar är på gång i samband med genomförandet av de nya skolplanerna och lokala arbetsplanerna.

b. Kretsloppstränande insatser på skolorna

Bland de *kretsloppstränande åtgärderna* på de enskilda skolorna är pappersinsamling och papperssortering den aktivitet som fått störst genomslag och spridning. Den insats som fått minst genomslag är urinseparatorerande toaletter. Dessa kretsloppstränande insatser, ”den miljöpedagogiska infrastrukturen”, kan sannolikt användas som en indikator för information och återkoppling till skolans huvudmän på hur skolans mil-

33 Se vidare i kapitel 11. Den statliga utredningen ”Konsumenterna och miljön”, SOU 1996:108, föreslog att ”högskolelagens portalparagraf ska kompletteras med att utbildningen ska förmedla kunskaper om miljön”.

34 Se kapitel 4 om nationella och internationella policydokument för miljöundervisning.

jöarbete har utvecklats eller är på väg att utvecklas. Skolor som deltar i nätverken med stöd av Skolverket arbetar i något större utsträckning än andra skolor med komposter, odlingslotter, gröna skolgårdar och miljörevision. Detta skulle kunna tyda på att man på dessa skolor kopplar samman kunskap med kunskapernas konsekvenser och tränar steget från ord till handling i enlighet med de olika undervisningsdokumenten t ex skollag, läroplaner och/eller FNs deklaration om miljöundervisning.

Miljöundervisningen måste vara samhällstillvänd. Den måste dra in den enskilde i en process av aktiv problemlösning inom ramen för definierade realiteter och stimulera till initiativtagande på grundval av ansvarstagande för och engagemang i formandet av en bättre morgondag.³⁵

Erfarenheten säger oss också att ingenting styr utvecklingen så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc.³⁶ Det är inte bara vetenskaperna som kännetecknas av sammanhållna tankestrukturer, som kallas paradigm, utan detta gäller även andra tankesystem. Det finns hela tiden samband mellan tankestrukturerna och den materiella basen. Därför är det främst genom förändringar av dessa infrastrukturer som framtiden kan påverkas. För att öka möjligheterna att påverka eller förändra individernas inställningar, föreställningar, insikter och normer är det av särskild betydelse att skapa olika synliga, kretsloppstränande insatser och installationer i skolan.

c. Delaktighet i miljöarbetet på skolorna

De flesta elever har tagit *egna initiativ* i miljöarbetet på skolan, dock sker detta endast vid ett fåtal tillfällen. Oftast handlar dessa initiativ om papperssortering, pappersåtervinning eller kompostering.³⁷ På alla skolor finns någon eller några *mycket engagerade personer* i miljöundervisningen (miljöundervisningens s k ”eldsjälar” eller nyckelpersoner). För det mesta är dessa ”eldsjälar” en lärare på skolan. Föräldrar deltar nästan aldrig i miljöundervisningen eller i miljöarbetet på skolan. *Rektors stöd* för miljöundervisningen på skolan kommenteras ofta och är viktigt för elever och personal. Rektors stöd är av särskild betydelse för ”eldsjälarnas” förankring av miljöundervisningen. Två tredjedelar av eleverna-lärarna-reaktorerna *vet inte hur eleverna ska kunna påverka eller delta i Agenda 21-arbetet* i kommunen. Detta är en allvarlig signal till skolans ansvariga. Allvarligast är kanske att merparten av rektorerna inte vet hur elevernas påverkan av Agenda 21-processen i kommunen ska kunna ske. De som vet hur de ska kunna påverka arbetet, kommer oftast från de kommuner, som gjort särskilda satsningar på ungdomarna i samband med Agenda 21 i kommunen (stimulans och stöd till genomförandet av ungdomskonferenser om Agenda 21 eller skapat ett

35 ”Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor”, antagna vid en ministerkonferens i Tbilisi, 1977, (utgivet av Svenska Unescorådet, 1991).

36 Asplund ”Teorier om framtiden” (1979/1985); samt Jönsson (1996), s. 31ff.

37 Håll Sverige Rent/Naturligt Vis introducerar hösten 1996 den europeiska miljöcertifieringen ”Grön Flagg”, där ledorden är samarbete och handling. Skolor som vill deltaga måste bli bildade miljøråd, som utses på ett demokratiskt vis. Eleverna ”ska ha en stark och tydlig roll i miljørådets arbete och beslut”.

ungdomsfullmäktige). På central kommunal nivå (skolans administration med ansvar för miljöundervisningen och Agenda 21-samordnarna) anser man att eleverna och skolorna är delaktiga i och påverkar Agenda 21-arbetet. Vidare att elevers synpunkter påverkat vissa beslut. Det finns dock en påtaglig skillnad mellan den centrala, kommunala nivån och den enskilda skolan.³⁸

d. Miljöundervisningen på skolorna och Agenda 21

Genomförandeprocessen vad gäller Agenda 21 och de nya läroplanerna med miljöundervisning har uppenbarligen kommit till den centrala kommunala nivån men inte i någon större omfattning och djup än trängt ut till den enskilda skolnivån, till eleverna och lärarna. Detta sett i ett uppifrån-och-ner-perspektiv på miljöarbetet i skolorna. I ett underifrån-perspektiv kan konstateras att det på de allra flesta skolorna finns "eldsjälar", (särskilt intresserade och engagerade nyckelpersoner) som i flertalet fall kan driva på miljöundervisningen om de erhåller ett adekvat stöd. Kontakter finns här i begränsad omfattning med miljöorganisationer, nätverk och myndigheter. Det är sannolikt av stort värde med en större spridning av vunna kunskaper kring just de lokalt förankrade "eldsjälarnas" betydelse för utvecklingen av miljöundervisningen på skolorna samt vilka som är de mest verkningsfulla stödjande strukturerna för att kunna åstadkomma en långsiktig utveckling och breddning av miljöarbetet/ miljöundervisningen på skolorna i landet.

Det är i dag för få lärare och rektorer som inser vikten av miljöundervisningen på de enskilda skolorna och stödet till dessa är för lite utvecklat inom skolan – i synnerhet i de äldre elevernas skolformer. På samma sätt är det av avgörande betydelse att söka finna *fruktbara strategier* för att åstadkomma ett förverkligande av Agenda 21 kopplat till miljöundervisningen och med brett deltagande och stor delaktighet på de lokala skolorna. Under hösten 1996 arrangerade Nationalkommittén för Agenda 21 vid tre tillfällen s k rundabordssamtal om utbildning i ett Agenda 21-perspektiv. De som bjöds in var företrädare för skolor, högskolor och universitet, folkhögskolor, folkbildning samt myndigheter. Följande formulering i FN-deklarationen om miljöundervisning (1977) är såväl insiktsfull som framåtsyftande för skolans pedagogiska arbete:

Genom sin blotta karaktär kan miljöundervisningen lämna betydelsefulla bidrag till inlärningsprocessens förnyelse.³⁹

6.3.2.4. Avslutande diskussion

Vi vet sedan länge att barn och ungdomar är intresserade av och engagerade i miljöfrågor. SOM-undersökningarna vid Göteborgs universitet ger ett rikligt underlag för

³⁸ Se även resultat om elevernas delaktighet och deltagande i den offentliga utredningen "Inflytande på riktigt", Skolkommitténs betänkande, SOU 1996:22 (ss 36 ff), Liknande resultat presenteras i Skolverkets olika Tillståndsbeskrivningar, samt "Bilderna av skolan 1996", Skolverkets rapport nr 100.

³⁹ "Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor" (1991).

analyser av miljöåsikter och miljöbeteenden i Sverige. I den senaste rapporten (Ungdomars opinioner, 1996) har man analyserat bl a huruvida miljön uppfattas som ett viktigt samhällsproblem.⁴⁰ Specifikt har man analyserat miljöfrågans viktighet 1987-93 i olika åldersgrupper. Allt sedan miljövalet 1988 har intresset för miljöfrågan som viktigt samhällsproblem varit högst i de två yngsta åldersgrupperna som man undersökt (15-29 år och 30-49 år). På en fråga om ungdomarnas självuppskattade intresse för miljöpolitik i en mer detaljerad åldersindelning svarar 61% av ungdomarna i den yngsta åldersgruppen, 15-19 år, att man är ”mycket intresserad” eller ”ganska intresserad” av miljöpolitik. I en annan enkätundersökning frågade man ungdomarna på miljöriksdagen 1994 bl. a. om ”Varifrån har du fått dina kunskaper om miljön?”⁴¹. Liknande frågor har ställts i riksrepresentativa undersökningar. Tidigare undersökningar, skriver författarna, har indikerat att massmedier har en stor betydelse för miljökunskapen. Men det framgår också att skolan har en stor och betydelsefull roll för ungdomars miljökunskaper, större än massmedier och organisationer (Carle och Sjöstrand, 1993). Författarna konstaterar i sammanhanget att ”Frågan är om inte skolans roll kanske underskattas i dessa sammanhang. Ofta tänker man inte på att flertalet av dagens ungdomar till den dag de fyller 19 år i princip tillbringat 12 år inom skolans värld, i genomsnitt 5 timmar om dagen 5 dagar i veckan. Jämför man detta med vilken ordinär arbetsplats som helst och funderar över den styrka och betydelse skolan har för att forma kunskap, attityder och handlingsmönster är den svår att undervärdera.”⁴²

a. Genomförandet av miljöundervisningen på skolorna

Mot bakgrund av elevernas intresse för miljöfrågor, skolans viktiga roll i sammanhanget samt formuleringarna i relevanta policydokument om miljöundervisning förefaller det anmärkningsvärt att inte skolornas miljöarbete nått större genomslag på de enskilda skolorna i landets kommuner. Det fanns 1996 förvisso i landet, vilket också studien har visat, ett flertal exempel på skolor och klasser, som arbetar med miljöundervisning på ett ambitiöst och konstruktivt sätt. Miljöarbetet i skolorna har också ökat kraftigt under den senaste tioårsperioden. Men studien visade samtidigt att det som framför allt saknas i dag, vad gäller miljöundervisningen är ett *brett genomförande* i undervisningen, på de enskilda skolorna och bland de enskilda lärarklasserna. För att åstadkomma ett genomslag för detta krävs – som tidigare nämnts – att skolans kommunala ansvariga arbetar aktivt med och vidarutvecklar *lokala, stödjande strukturer för miljöundervisningen* i skolorna. Både strategier och stödjande åtgärder som är nödvändiga för att processer ska kunna komma igång och utvecklas vidare på den lokala nivån, på de enskilda skolorna, i de enskilda klasserna, hos den enskilde läraren. De lokala skolornas särskilt intresserade och engagerade nyckelpersoner i miljöarbetet – ”eldsjälarna” – måste erhålla ett adekvat stöd av rektorerna i det lokala utvecklingsarbetet. ”Eldsjälarna”, visar studien, riskerar annars att snabbt försvinna från skolorna eller brännas ut i förtid. En viktig del – och kanske helt avgö-

40 Jarlbro (red) (1996), (”Ungdomar som miljö kämpar” av Bennulf, Carle & Selin, sid 93 ff).

41 Carle (1996) (refererad i SOM-rapport nr 15).

42 SOM-rapport nr 15, sidan 105.

rande i denna utveckling – är *elevernas delaktighet i processerna*. Studien visar tydligt – liksom all aktuell forskning och Skolverkets rapport ”Bildn av skolan, 1996” om elevernas delaktighet och inflytande – att detta område i skolan är eftersatt och måste leda till kraftfulla insatser från skolans kommunala huvudmän.

b. Stödjande strukturer och insatser

Vi bedömer det *materiella och institutionella stödet* till miljöundervisningen i Sverige som relativt utvecklat, mångsidigt och brett. Studien visar att de olika nätverken spelar en viktig roll som stöd och stimulans vid genomförandet av miljöundervisningen. En bredare spridning av de olika miljönätverkens vunna erfarenheter och kunskaper till landets skolor, elever och lärare måste övervägas inom Skolverket liksom formerna för att på bästa sätt kunna stimulera till en dialog kring erfarenheterna av miljöarbete och miljöundervisning. Modern IT-utveckling kan härvidlag vara en av flera konstruktiva vägar. Studien visar också att goda kontakter på central kommunal nivå har de senaste åren etablerats mellan skolan och kommunernas Agenda 21-process. Kontakterna med och stöd till *forskning kring miljöundervisning* är viktiga – regionalt, nationellt och internationellt – och måste utvecklas samt fördjupas av samtliga inblandade aktörer. Samma gäller för *lärarutbildningens* institutioner och den statliga rektorsutbildningen, som vi tidigare påpekat, angående miljöundervisningens status och innehåll. Den av den statliga utredningen Konsumenterna och miljön.⁴³ föreslagna kompletteringen av högskolelagens portalparagraf med att ”utbildningen ska förmedla kunskaper om miljö” förefaller adekvat i sammanhanget, även om termen ’förmedla’ befäster en föråldrad kunskapsyn.⁴⁴

c. Mål- och policyformulerandet

Mål- och policyformuleringar i form av lagstiftning (skollag), läroplaner, kursplaner och kommunala skolplaner har, visar studien, utvecklats de senaste åren och bedöms som tillräckligt, men dock inte fullständigt. Det är väsentligt att Skolverket i uppföljningsarbetet med kursplanerna preciserar och konkretiserar de allra mest grundläggande och nödvändiga *kunskapsmålen* i miljöundervisningen samt hur dessa ska kunna följas upp och utvärderas. Dessa kunskapsmål får inte endast omfatta *redan kända kunskaper*. Hastigheten i utvecklingen, framför allt i industriländerna, är mycket hög och vi vet att mer och snabbare är annorlunda.⁴⁵ Kunskapsmålen måste lyfta fram de *dynamiska egenskaperna* i elevernas lärande. Det innebär att öka möjligheterna för eleverna att hantera alldeles nya och okända situationer samt att utveckla nya tankemönster som står i överensstämmelse med det allmer bekanta och använda miljö- och utvecklingsbegreppet ’hållbar utveckling’. I dagsläget saknas tydliga signaler från samhällets sida – riksdag, regering och dess statliga organ samt kommunernas ledning – som markerar och lyfter fram att miljöundervisning i skolorna är ett högt prioriterat undervisnings- och utvecklingsfält samt att skolan är en av de vikti-

43 SOU 1996:108. Så blev det inte – se kap. 5 ovan.

44 Se ”Skola för bildning”, SOU 1992:94, framför allt kapitel 2.

45 Andersson (1972), s. 393-396.

gaste miljöaktörerna i samhället i Agenda 21-arbetet för att åstadkomma 'hållbar utveckling'.

6.4. Sammanfattning

I Ystad och Tidaholm 1992-94 insåg jag framför allt vikten av det personliga, besjälade engagemanget i miljöprojekt och i kollektivt miljöarbete. Ett personligt engagemang, som hör till livsvärlden och att detta kan föras med in i den professionella sfären och där komma till användning på ett framåtsyftande och kunskaps- och handlingsspridande sätt, dvs komma flera till del och till godo. Det finns exempel på eldsjälarna som brinner i huvudsal för sin egen skull, men inte medför att fler i omgivningen blir inspirerade att följa med – oftast med nya handlings- och tankemönster. Eldsjälarna har ofta en förmåga att brinna så kraftigt att syret tar slut i dubbel bemärkelse, uttröttnings. Eller så får eldsjälarna för mycket syre och brinner upp snabbt och totalt. Oftast stämmer den bild som Rogers (1995) ger av sådana idéspredningsförlopp och påverkansprocesser i hans numera klassiska, men ofta refererade, innovationsspredningsteori. Enligt Rogers teori skall detta då alltid finnas:

1. ett fåtal men viktiga "eldsjälarna";
2. några tidiga *anhängare* till denne "eldsjäl";
3. en stor men *sen majoritet*;
4. en mindre del *eftersläpare*;
5. några *sega motståndare* till alla nya innovationer och idéer.⁴⁶

Detta med motorer, lokomotiv eller "eldsjälarna" bekräftades – förutom i Ystad och Tidaholm – i såväl Järfällastudien som i den nationella utvärderingen av det samlade stödet för miljöundervisningen våren 1996. På alla skolor där det redovisades något miljöarbete, berättade man också om den särskilda "eldsjälarna" som fanns på skolan, oftast var det en lärare. Det som jag saknar i analyser av påverkansprocesser eller innovationsspredningsteorier är beskrivningar och analyser som ger ökad kunskap om *hela den kontext* vari eldsjälarna kan komma att fungera. Vilka är egentligen de mer systemiska möjligheterna, de grundläggande förutsättningarna och villkoren/betingelserna för att elden överhuvudtaget ska få fäste, brinna och sprida sig? Frågan blir också då vilka som är de nödvändiga värden, känslor, kunskaper och normer som behöver eller kan utvecklas i sammanhanget. Och, vilket vi då också kan formulera som en frågeställning, hur ser *de normstödande strukturerna* ut som verkar lokalt.

Som en parallell påverkansprocess är det intressant att notera den successivt ändrade inställningen hos individer och hushåll till sopsortering-sopåtervinning och de konkreta handlingarna i samband med detta. Det är inte så länge som vi sorterat so-

⁴⁶ Citerat efter Persson (1997), s. 186 ff. Se även vidare i kap 11.

porerna systematiskt i landet, ca max 10 år. I mars 1999 publicerade Förpackningsinsamlingen (FPI, en av de nya aktörer som uppstått på miljöarenan i samband med Producentansvaret – se kap. 3 ovan). Sifo gjorde åt FPI en undersökning då man tillfrågade 1000 personer om deras sopsorteringsvanor. Ungefär 70% av dessa uppgav att de brukade sortera sina sopor. Av dessa svarar 90% procent att de vet hur de ska sortera sina sopor, 8% vet inte och 2% vet ej.⁴⁷ Åtta av tio anser att insamlingsystemet fungerar bra och lika många anser att de fått veta tillräckligt om hur de ska sortera. Vidare anser lika många – åtta av tio – att återvinningsstationerna är mycket eller ganska välsköta. Det finns i landet (1998) ca 7 000 återvinningsstationer för källsortering, dvs i snitt en på 1200 personer. Varje år förbrukas i Sverige mellan 500 000 och 600 000 ton förpackningar av skilda material.⁴⁸ Om vi för en stund bortser från om återvinningssystemet är bra eller inte, kan jag konstatera att det är en gigantisk *miljöpedagogisk infrastruktur* som på relativt kort tid har byggt upp i landet. Det är det som vi senare i kapitel 8 kan räkna in i 'möjligheter' i normtriaden. Förutom att vara en faktisk konkret möjlighet är det i sig också en form av miljörelaterad påverkan. Hur har detta påverkat vårt tänkande och våra normer vad gäller miljöfrågor i stort, kan jag bära vidare som en fråga. Uppenbarligen har det rent faktiskt lett till att våra handlingsmönster har påverkats och ändrats i stor utsträckning och på kort tid. *Normstödjande strukturer* behandlar jag i kapitel 9 och 11 nedan. Med dessa frågorna i bakhuvudet för jag redovisningen av min undersökning vidare mot min longitudinella studie av tre grundskolor på stadsdelsnivå i Lund. Jag har på mycket nära håll och konkret följt de tre skolorna och påverkansprocesserna i deras miljöarbete under drygt fem år. Detta ska läsaren nu kunna följa i nästa kapitel.

47 Det hade också varit intressant ur bl a normsynpunkt om frågan ställts "varför" vi ska sortera. Se vidare om detta nedan i kapitel 7.

48 Sopsorteringen kan vi antagligen utveckla till fulländning och det kan vara bra i sig, men det stora problemet är att den totala avfallsmängden i stora drag är konstant, dvs vi sätter sprätt på – minst – lika stora mängder naturresurser och energi som tidigare. Sorteringen ökar men den totala mängden är i stort sett konstant över tiden och varierar aningen, sannolikt med låg- och högkonjunkturerna i samhälls- och hushållsekonomierna.

Miljöarbete i tre grundskolor 1993-99

7.1. Inledning

För att studera om och när den ganska nya miljötematiken i samhället får fäste på skolan har jag valt att följa tre skolors arbete med miljöfrågorna på nära håll 1994-98 i huvudsak i och med ett vuxenperspektiv – se vidare om bakgrunden till detta ovan i kapitel 1. I det här kapitlet ska jag nu redovisa min longitudinella studie av de tre grundskolorna – Flygelskolan, Mårtensskolan och Östratornskolan – som ligger i stadsdelarna Östra Torn och Mårtens Fäläd i Lunds kommun. Jag beskriver dessa stadsdelar nedan i 7.2. Jag har följt skolornas utveckling respektive icke-förändring av sitt miljöarbete i huvudsak såsom deltagande observatör men även som observerande deltagare. Det är också i huvudsak, som sagts, de vuxnas på skolorna arbete med etableringen av miljötemat jag följt, även om jag har med i min redovisning här några indikationer på elevernas handlingar och aktiviteter i min redovisning (kapitel 7.4. och 7.6.) för att söka få en uppfattning *om* den nya miljötematiken hade slagit rot på skolan och *om* den också i så fall hade nått eleverna på skolan. Jag återkommer till de metodologiska aspekterna på mina konkreta studier av 'avancerad praktik' i kapitel 8, liksom till mina samtal och intervjuer med de vuxna nyckelaktörerna om deras förhållningssätt och normer vad gäller miljöfrågan och om den fått fotfäste på skolan i kapitel 9 och 10. Vidare studerar jag mina och andras reflexioner över min roll i miljöprojektet i kapitel 11.11. i den kommande del III.

De undersökningsmetoder jag använt under de gångna drygt fem åren har varit återkommande samtal med skilda aktörer och nedskrivande i de ständigt medtagna anteckningsböckerna, dagbok, dokumentation i form av fotografering (2500 diabilder¹ och 300 OH-bilder av dessa, som använts av olika vuxna aktörer i skilda interna

1 Som jag dock inte har analyserat på ett sådant systematiskt sätt som jag tänkte från början med den fotografiska dokumentationen, men som är en enkel form med konkreta exempel som är indikationer på hur den nya miljötematiken i samhället börjar att slå rot på skolan-de tre skolorna i denna delen av min studie.

och externa miljö-, utbildnings- och informationssammanhang), skriftliga delrapporter. Jag har vidare gjort en gemensam skriftlig projektrapport med projektledaren, som delades ut, lästes och kommenterades av de ingående och berörda aktörerna (1996). Vidare informationsblad, miljörådsprotokoll på Flygelskolan, lokala arbetsplaner i NO-miljö (där jag fungerade som skrivare och sekreterare i arbetsgruppen). Dessutom har tankar, reflexioner och idéer via deltagande i skilda fora förts öppna samtal om miljöarbetet. Presentationer av dessa resultat och diskussioner om detta har ägt rum vid interna och externa seminarier, artiklar, böcker, konferenser (lokala, regionala, nationella och internationella) och utbildningar (interna och externa), egna sommarfortbildningskurser på Flygelskolan (1997, 1998 och 1999 planerad och annonserad för juni). Detta för att bli skapade möjligheter att möta synpunkter på tillvägagångssättet i arbetet och på innehållet.

Men framför allt använde jag mig själv som ett reflekterande redskap i min egen forskning. Forskning är en ständigt pågående läroprocess, inlärningsprocess. Nya frågor reses hela tiden. Ett ständigt ifrågasättande av om det inte nu också kan finnas andra sätt att se på resultaten som gör att de ser helt annorlunda ut. . Jag använde mig själv här i studien i kapitel 7, för att registrera – med hjälp av de ovan redovisade hjälpmedlen – de påverkansprocesser och förändringar som skedde med mitt undersökningsobjekt, skolan, vad det gäller huvudfrågan ”om miljötematiken börjar få fäste i skolan” och under vilka omständigheter detta skedde eller inte skedde. Samtidigt söker jag externa verktyg gjorda av andra än mig eller de vuxna på de tre studerade skolorna i kapitel 7, som en validering av mina observationers riktighet.

7.2. Stadsdelarna och skolorna

För att läsaren ska få en bild av det sociala sammanhang som de tre grundskolorna i stadsdelen Östra Torn i Lund existerar i, ger jag inledningsvis en bild av det kontextuella med hjälp av statistik och annat bakgrundsmaterial hämtat från Lunds kommun.

7.2.1. Lunds kommun och skolorna

Lunds kommun har 98 000 invånare (1998-12-31).² Lund räknas i Skolverkets och SCB:s statistik (efter Svenska Kommunförbundets indelningsgrund) till kategorin

2 Källa: Lunds kommuns drätselkontor, statistik och utredningsavdelningen. 1950: 47 801 – 1960: 53 246 – 1970: 69 431 – 1980: 78 487 – 1990: 87 681 – 1995: 96 557 – 1998: 98 001. Att Lunds kommun har mer än fördubblat sitt invånarantal har i huvudsak tre orsaker: kommunsammanslagningarna i början av 1970-talet; studenternas ökade antal och samtidigt det krav på mantalsskrivning i den kommun man studerar i; samt den storstadsexpansion som flertalet universitetsorter med högteknologiska företag har genomgått i landet och i sk i-länder i USA, Västeuropa och Japan

”större städer”.³ Andelen elever i grundskolor i ”större städer” utgör 232 767, dvs en fjärdedel av landets samtliga 916 661 elever. Lunds kommun hade verksamhetsåret 1994/95⁴ i grundskolan 9 741 elever, dvs ca en dryg procent av landets grundskoleelever. Vidare hade Lund 23,8 elever per klass (större städer: 22,3; riket: 22,1). Andelen elever (i %) folkbokförda i kommunen i fristående skolor hade Lunds kommun 1,8 (större städer: 1,8; riket: 1,8). Andel elever (i %) som deltar i hemspråksundervisning/Sv2-undervisning i Lund var 10,6/7,7 (större städer: 6,7/6,2; riket: 6,7/6,8). Lunds skolor hade 12,0 elever per lärare (omräknat till heltidstjänster) – större städer: 12,5; riket: 12,4. Samma sak gällande antalet elever per skolsköterska/skolpsykiolog: för Lund 1100/1800 – större städer: 700/2100; riket: 730/2000.

Lunds skolor liknar alltså kvantitativt sett de flesta svenska kommuner i samma storleksordning. De kvalitativa variablerna är däremot svårare att beskriva och värdera. Ekonomiska kostnader är ett sätt att närma sig en aspekt av de kvalitativa förutsättningarna för undervisning. Lunds kostnad (i kr) per elev i grundskolan var samma verksamhetsår (1994) 50 100 – större städer: 47 900; riket: 47 400. Samma variabler men exklusive lokaler var för Lund 34 900 – större städer: 34 900; riket: 34 900. Kostnaden (i kr) per elev för *undervisning* (samma variabel men exkl hemspråk och Sv2 inom parentes) var för Lund 23 600 (22 100) – större städer: 23 700 (22 500); riket: 23 500 (22 300). Lund brukar ligga relativt högt vad gäller betygsjämförelser för hela landet vad gäller betyg i årskurs 9. I februari 1999 publicerade Expressen den riksomfattande betygsstatistik för slutbetygen i årskurs nio, som SCB, Statistiska centralbyrån, sammanställt. I statistiken har man räknat ut ett medelbetyg med elevens sexton bästa slutbetyg från årskurs nio. Niondeklasserna i Lunds skolor kommer då på andra plats i riket och har Danderyd före sig.⁵

Nilsson ger i en artikel, ”En levande lundaskola” i en jubileumsbok i samband med Lunds 1000-årsjubileum 1990, en skolpolitisk översikt och analys av Lunds skolor och deras utveckling från 1960 och framåt.⁶ Han gör det i viss mån kvantitativt men framför allt kvalitativt. Det som Nilsson framför allt lyfter fram i och bakom skolutvecklingen är eldsjälens och skolideologen K. G. Ljunghill, som var skolchef (skoldirektör) i Lunds kommun mellan åren 1950 och 1973. Skolstyrelsen i Lund, noterar Nilsson, tog redan i början av 1960-talet initiativ vid planeringen av de nya stadsdelarna i kommunen. ”Man ville hävda principen, att varje rektorsområde skul-

de senaste 30 åren. Större företag-organisationer i Lunds kommun är: Malmöhus läns landsting och Universitetssjukhus (ändrades 1999 i och med beslutet om Skånes regionförbund/ Skåneparlamentet), Lunds kommun, Lunds universitet inkl Lunds teknisk högskola, Tetra (Alfa) Laval, Astra-Draco, Pharmacia Upjohn, Ericsson, ÅR (Åkerlund & Rausing), Gambro.

3 Kommungrupperingar: Större stad: kommun med tätortsgrad över 70%, med minst 50 000 invånare samt med mindre än 40% sysselsatta inom industrin. (efter Skolverket (1995), Bilaga 3. Övriga statistiska uppgifter för landet och Lunds kommun är hämtade från samma rapport.

4 Jag har valt statistiska uppgifter och data i det här avsnittet i huvudsak gällande åren 1994 och 1995 då de flesta av de tre lundaskolornas och Riogruppens verksamheter i miljöprojektet startade och utvecklades.

5 Maximala resultatet är 320 poäng. Danderyd fick 232 poäng, Lund 226 och Lomma 224. Friskolan Enskilda gymnasiet i Stockholm, som också har en grundskoleedel, har högst snitt av samtliga skolor, 263 poäng. SDS 16.2.1999 (efter Expressen 15.2.1999).

6 Nilsson (1990).

le omfatta en central högstadieskola, medan låg- och mellanstadieskolor skulle finnas i varje bostadsområde.⁷ Skolan skulle placeras mitt i byn. Den skulle vara en levande del av närsamhället och fungera som samlingspunkt för gemensamma aktiviteter. De nya skolorna i Lund byggdes därför utan stängsel.”⁸ Vidare konstaterar Nilsson att närheten till universitetet (och teknisk högskola, mitt tillägg) förklarar lärarkårens i Lund höga kompetens och inflödet av idéer från den intellektuella världen. Den traditionella bilden av Lund får dock inte dölja, att lundaskolorna kännetecknas av mycket stora variationer. Den gamla lärdomsskolan får inte heller skymma att lund inför de stora skolreformerna (se vidare i kapitel 3) blev platsen för ett unikt förnyelsearbete med förankring i de folkliga skoltraditionerna, fortsätter Nilsson.

I fortsättningen beskriver han det progressiva utvecklingsarbetet, kallat ”lundamodellen”. Utvecklingsprogrammet för skolan i Lund utvecklades av K.G. Ljunghill i samverkan med en grupp skolledare, som alla var folkskollärare med stark tilltro till skolan och dennas utvecklingskraft. Nu skulle klassrummen öppnas för föräldrainsyn och läraren få stöd för sitt arbete av nya typer av skoltjänster. Idéerna om de aktivitetsbetonade arbetsformernas betydelse för utvecklingen av en demokratisk skola hade redan tidigare förts in i regionen. K.G. Ljunghill hade på 30-talet mött dessa idéer på Folkskoleseminariet genom sin lärare där, Karl Hörberg. En förebild för Ljunghill var arbetsskolan som byggdes upp i Helsingborg (se därom också i kapitel 3). ”Den var en inspirationskälla för lundaskolan, som tog över utvecklingsinitiativet under 50- och 60-talen...”⁹ Nilsson kommer senare i artikeln också in på hur lundaskolorna arbetade med SIA-utredningen (Skolans inre arbete, med rötter i tankegångar från 1946-års skolkommision) och Lund blev 1975/76 en av de första kommunerna som in- eller genomförde SIA-förslagen om samlad skoldag. Nilsson avslutar med att referera till Ljunghills egen bok som denne gav ut 1966, ”En levande skola”. Att Ljunghill valt denna titel på boken kunde hänga samman med den offentliga utredning som tidigt öppnat portarna till den nya ”lundaskolan”. 1946 års skolkommision hade sammanfattat sitt arbete med följande utbildningsfilosofiska (pedagogiska) programförklaring eller vision:

Skolan bör tillerkännas en sådan frihet, att den av egen kraft kan anpassas efter samhällsutvecklingen och bli en levande kraft i denna. Skolan får aldrig fastna i slentrian. Vill den vara levande måste den ständigt utvecklas. Arbetet på den utvecklingen av den levande skola, som kommissionen sökt röja väg för, bör kunna bli samlande och stimulerande för alla aktiva krafter inom vårt skolliv.¹⁰

Som jag ser det är ovanstående citat en programskrivning för ”skolan som autonom aktör i samhället”. Detta avsnitt kan ge en viss bild av några kvalitativa traditioner och erfarenheter med betydelse för Lunds skolor under senare tid. En speciell förete-

7 Stadsfullmäktige i Lund protokoll, 1963, bilaga nr 26 ”Om godkännande av redovisad planering för fackgymnasier, fackskolor och grundskola, m. m.” (efter Nilsson, 1990).

8 Nilsson (1990) ovan, s. 325.

9 Nilsson (1990) ovan, s. 338-39.

10 SOU 1948:27, 1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, s. 502 (efter Nilsson, 1990).

else för Lunds kommun och med speciell relevans i miljöundervisningssammanhang är dess Naturskola med bl a eldsjälén Maja Lunddahl i spetsen under 1980-talet. Lunds Naturskola bildades i politisk enighet 1986. Jag kan också konstatera att det endast finns Naturskolor i ca 20% av Sveriges kommuner.¹¹ I övrigt hänvisar jag till kapitlen 3 och 9.

Summering och slutsatser av detta avsnitt är att Lunds skolor förefaller på basis av kvantitativa, statistiska jämförelser vara lika i stort sett de flesta svenska grundskolor i kommuner av samma storleksordning. Vid betygsjämförelser hamnar Lunds grundskolor bland de främsta i landet. Det finns kvalitativt sett en lång skolideologisk utbildningstradition i anslutning till framväxten av ”det moderna i Lund” från slutet av 1950-talet och framåt in på 1990-talet. Denna tradition – liksom exempelvis Naturskolans i Lund målmedvetna och långsiktiga natur- och miljöpedagogiska verksamhet – har högst sannolikt också haft en metaideologisk mening för den utveckling av miljöundervisningen som ägt – och fortfarande äger – rum bl a på skolorna på Östra Torn på 1990-talet.¹²

7.2.2. Stadsdelarna Östra Torn och Mårtens Fäläd

Stadsdelarna Östra Torn (ÖT) och Mårtens Fäläd (MF) ligger i centralortens Lund nordöstra delar, öster om motorvägen, som klyver centralorten i två delar, öster och väster (liksom järnvägen tidigare gjorde och fortfarande i vissa delar gör). Stadsdelarna ÖT-MF är relativt nybyggda, de uppfördes i huvudsak i slutet av 1960-talet och i början på 70-talet. 1975 hade stadsdelarna ca 5 000 invånare och 1995 ca 8 000 (8 245, år 1997, efter viss nybyggnad de senaste åren Östra Torn: 5360 och Mårtens Fäläd: 2885). Visuellt dominerade Lunds nya vattentorn bara fram till för några år sedan stadsdelens Östra Torn siluett. I dag dominerar Ericssons nybyggda och fartygsliknande huskroppar stadsdelsbilden. Befolkningsmässigt är stadsdelarna också fortfarande påtagligt ”ungdomliga” med många barnfamiljer (1995), t ex utgör andelen barn-ungdomar i åldrarna 0-15 år ca 26% (i jmf med 17% för kommunen i övrigt). Samtidigt är andelen invånare äldre än 65 år i stadsdelarna något högre (13,2%) än kommunen i övrigt (12,9) vilket kan förklaras av ett större bostadsområde med särskilt senior- eller äldreboende (Thulehem). Östra Torn har större andel flerfamiljshus än Mårtens Fäläd, som huvudsakligen består av friliggande villor/småhus och radhus (ca 90%).¹³ Stadsdelarna Östra Torn/Mårtens Fäläd har 2 412 lägenheter va-

11 Se också ”Naturskolor i Sverige”, appendix till *Skolans miljöundervisning och Agenda 21 – med kommunen som arena. En fallstudie*, av Per Wickenberg, Harriet Axelsson och Claes Malmberg (1996) på uppdrag av Skolverket efter regeringens uppdrag. Se också vidare ovan i kapitel 6.

12 Och högst påtagligt för en av skolledarna på Östra Torn, rektor Roland Stéen, som var en de då nyutexaminerade folkskollärarna i Lund, som var med från starten som lärare i den kommunala musikskolan i Lund, som var en av frukterna av det skolkulturella nytänkande i ”lundaskolan” under ledning av K.G. Ljunghill. Roland Stéen avgick med pension från Östratornskolans rektorstjänst 3 februari 1999. Se vidare kapitel 9.

13 Uppgifterna om Lunds kommun och skolorna i avsnittet är hämtade från *Lunds Kommun, statistisk årsbok 1972-1996*, Lunds kommuns drätselkontor, statistik och utredningsavdelningen. En mind-

rav 1 421 är småhus, dvs ca 60% vilket är en betydligt större andel än kommunen som helhet (Lunds kommun har 46 000 lägenheter varav 17 000 är småhus, dvs ca 40%).

Stadsdelarna har ca 1 050 invånare/km². Detta kan jämföras med Lunds kommun som helhet med ca 225 inv/km² (Lunds kommun som sådan har en omfattande landsbygd) medan Lunds innerstad-stadskärnan har ca 6 000 inv/km² (riket som helhet ca 20 inv/km²). Medelinkomsten per inkomsttagare var (1994) i Östra Törn-Mårtens Fäläd 167 600 kr/år, medan motsvarande uppgift för Lunds kommun i sin helhet var 144 900 kr/år, dvs i genomsnitt tjänar man ca 2000 kr mer per månad på ÖT-MF. Bilinnehavet på ÖT-MF är 317 bilar per 1000 invånare (jmf Lunds kommun: 287 bilar per 1000 invånare). Stadsdelarna ÖT-MF har inget eget stadsdelsbibliotek eller dagcentral för äldre och endast 3 mindre livsmedelsaffärer direkt innanför sina områdes gränser vilket kan betraktas som få (en större ICA-affär ligger dock nära gränsen). En fritidsgård och en bygglek finns i stadsdelarna ÖT-MF. Andelen utländska medborgare 18-64 år såväl på Östra Törn som på Mårtens Fäläd är 8% jmf med 6% för hela Lunds kommun. Andelen öppet arbetslösa på Östra Törn i åldern 18-64 år (mars 1998) är 4% som kan jämföras med Lunds kommun 4%. Öppet arbetslösa på Mårtens Fäläd är 2%. Utbildningsnivån är en intressant variabel att studera närmare: Befolkningen 20-64 år i stadsdelen ÖT är vad gäller ”eftergymnasial utbildning, >3 år”: 40% (i jmf med Lunds kommun: 27% och riket 27%, dvs den siffran gäller explicit ”högskoleutbildning” och det kan ju finnas vissa skillnader). För stadsdelen Mårtens Fäläd är den motsvarande siffran: 43%. Vad gäller ”eftergymnasial utbildning” (mer än tre år) finns således en väsentlig skillnad vad gäller både stadsdelen Östra Törn och Mårtens Fäläd i relation till övriga Lund samt landet som helhet.¹⁴ Detta kan ha betydelse som en bakomliggande faktor för utbildningstraditioner och intresse för utbildningsrelaterade frågor såsom skolintresse hos både föräldrar och barn. Frågan är om det är en relevant skillnad som i ett senare skeende hos föräldrar och barn kommer till uttryck i påverkansprocesserna i miljöundervisningen i skolan. Jag återkommer i kapitel 9.

7.2.3. Politiska preferenser i stadsdelarna

För att få en viss uppfattning om intresse- och värdeorienteringen på stadsdelarna ÖT och MF har jag studerat de aktuella valdistrikten för kommunalvalen 1994 och 1998. Stadsdelarna ÖT och MF består av fyra valdistrikt med drygt 1000 röstande i varje distrikt: Östra Törn 1, 2, 3 och 4. Valdeltagande i kommunalvalet på ÖT-MF varierar 1994 mellan ca 84 och 91% (jmf hela Lunds kommun: 84%) men sjunker 1998 till att variera mellan 78 och 84% (jämför Lund: 82%). Förändringen mellan

re svårighet i sammanhanget är att redovisningen av stadsdelarna ÖT-MF, 1996 övergår till att redovisas enligt gränserna för de 8 (10) nya kommundelarna, som infördes som kommunal organisation i Lunds kommun 1995/96. ÖT-MF förenas då med stadsdelen Linero till en kommundel.

14 Se även den i mars 1999 publicerade OECD-undersökningen om andelen högskoleutbildade i arbetskraften, ovan under slutet av kapitel 2.

valen är att i valdistriktet Östra Torn 4 har inflyttning skett till flerfamiljshus och till småhus (antalet röstande har ökat med ca 200). Om jag gör en grov indelning enligt de existerande politiska maktgrupperingarna i två block i kommunfullmäktige och kommunstyrelsen de senaste 10 år i Lund, väljer jag att redovisa de politiska preferenserna i ”de borgerliga” (m, fp, c och kd) och ”de rödgröna” (s, v och mp) för valet till kommunfullmäktige 1998 (siffrorna i procent).

Tabell 7.1. Blockröstning i valen 1994 & 1998 för Östra Torn-Mårtens Fälad i jmf med Lund (i procent).

Valdistrikt	Borgerliga	Rödgröna	Valdel 98	Valdel 94	Föränd
Östra Torn 1	37	59	83	89	-6
Östra Torn 2	68	27	84	90	-6
Östra Torn 3	54	41	83	89	-6
Östra Torn 4 (ändrat)	51	45	78	84	-6
Lund totalt (k-val)	52	43	82	86	-4
Lund totalt (r-val)	53	45	85	90	-5
Sverige totalt	45	53	82?	87?	-6

Östra Torn 1 betraktas i Lund ofta som ett ”rödgrönt fäste” med ca 59% av rösterna. Området innefattar bl a bostadsområdet Djingis Khan, ett studentfamiljsområde med radhus från 70-talet som på 80-talet övergick till att bli en bostadsrättsförening inom HSB. Djingis Khan har alltid varit välbekant i Lund för sin profil som annorlunda, konstnärligt-kreativt, barnrikt, latinamerikanskt och mot sedvanlig konvens utmanande med t ex Bananfesten med cirkus med lokala krafter, pojkfotbollsturnering med kvarterslag, kulturföreningarna Cirkusvagnen och Pinochio, montessoriförskolor, gemensamma kvartersfester osv. Djingis Khan har, som jag har uppfattat det, till stor del präglat stadsdelen Östra Torn under 70- och 80-talen. I Östra Torn 1 har vänsterpartiet 26% av rösterna i kommunalvalet (mot knappt 10% i Lund som helhet) och miljöpartiet 14% (mot drygt 7% i Lund totalt). Östra Torn 2 betraktas som ett ”borgerligt fäste”, dvs är ett bostadsområde som är diametralt motsatt det förra. Här har det borgerliga blocket 68% av avgivna röster i kommunalvalet. Inom det borgerliga blocket noterar jag att moderaterna har 42% av rösterna (Lund: 29,8% och landet: 22,9), folkpartiet 16% (Lund: 11% och Sverige: knappt 5%) och socialdemokraterna 18% (Lund: 26% och Sverige: 36%), dvs väljarpreferenser som skiljer sig kraftigt från såväl Lund i sin helhet som från rikssiffrorna för Sverige. Östra Torn 3 och 4 har båda två en borgerlig övervikt i såväl riksdags- som kommunvalet i överensstämmelse med Lund som helhet. Den mest anmärkningsvärda är att folkpartiet – med 12,9% resp:e 13,4% – även här har en helt annan trend än i Lund och i landet som helhet.

Summering och slutsatser för detta avsnitt är att som vägd helhet röstar ÖT-MF i stort precis som Lund gör som helhet (både i kommunalvalet och i riksdagsvalet). Det finns två bostadsområden som skiljer sig radikalt åt i deras politiska preferenser och värdeorientering – de är politiskt sett varandras direkta motpoler. Man kan på

goda grunder anta att detta skulle kunna skapa omfattande spänningar mellan elever och föräldrar när dessa möts i den gemensamma grundskolan på Östra Torn-Mårtens Fäläd. Dock kan man i huvudsak konstatera att det finns en uppdelning mellan de tre skolorna. De flesta eleverna som bor på Mårtens Fäläd går på Mårtenskolan (se vidare nedan). I Lund röstar medborgarna mer borgerligt än Sverige i valet 1998 (riksdagsvalet i Lund gav de borgerliga 53% och de rödgröna 45%). Det som sticker ut mest vid jämförelser av röstningen i de allmänna valen 1998 är att moderaterna och folkpartiet är betydligt fler i Lund än i landet som helhet och socialdemokraterna avsevärt färre. Detta brukar av framför allt statsvetare och kulturgeografer förklaras med kommunens socioekonomiska struktur och långa tradition som universitets- och utbildningsort.

7.2.4. Skolorna på Östra Torn och Mårtens Fäläd

De två stadsdelarna är i huvudsak liktydigt med de tre skolornas/skolenheternas – Flygelskolan, Mårtenskolan och Östratornskolan – elevupptagningsområde. Mårtenskolan är byggd av trä i två paviljonger i samband med bostadsutbyggnaden i slutet av 1960-talet. Mårtenskolan ligger mitt i stadsdelen Mårtens Fäläd bestående av uteslutande småhus/villor-radhus. Östratornskolan bestod av ursprungligen sex tegelbyggnader av småhuskaraktär med platta tak och byggdes i slutet av 60-talet-början av 70-talet. Skolan byggdes till med ny ekologiskt inspirerad högstadiesbyggnad och expeditonsbyggnad under 1997 med invigning september 1998. Flygelskolan byggdes efter principen om ”sunda skolor” i den nya delen av ÖT och invigdes hösten 1994 i samband med stadsdelen Östra Torns utbyggnad och expansion på 1990-talet. De tre skolorna har de senaste fem verksamhets- eller läsåren haft följande elevantal:¹⁵

Tabell 7.2. Elevantalets utveckling på de tre skolorna på ÖT-MF åren 1994/95 till 1998/99.

Skolenhet/läsår	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Östratornskolan (1-6)	306	331	352	435 ¹⁶	463 ¹⁷
Flygelskolan ¹⁸ (1-6)	156	152	151	141	145
Mårtenskolan (1-6)	162	160	159	159	185 ¹⁹
Munspelet (F-2)	-	-	-	-	47
<i>Totalt</i>	624	662	735	840	

15 Källa: Rektorsområdets skolkataloger 1994/95 – 1998/99.

16 I september 1997 invigdes den nya om- och tillbyggnaden på Östratornskolan och en årskurs/år 7 började där, och därmed var Östratornskolan en s k 1-7 skola.

17 Detta läsår/verksamhetsår är Östratornskolan en 1-8 skola.

18 I september 1994 invigdes den nya skolan, Flygelskolan.

19 Läsåret/verksamhetsåret 1998/99 tillfördes via riksdagsbeslut s k förskoleklasser till rektorsområdet och dessa fanns på fd daghemmet Munspelet och på Mårtenskolan.

Av statistik och elevantal ovan framgår att elevantalet mellan 1994/95 och 1998/99 har ökat med 35%. Det innebär dels att stadsdelarnas invånarantal med familjer i sk skolbarnsåldrar har ökat på grund av den fleråriga bostadsutbyggnaden i stadsdelarna, dels att skolorna blivit föremål för nationellt skolpolitiska och skolorganisatoriska förändringar (ffa förskoleklassernas med åtskilliga 6-åringars inträde i skolan fr o m läsåret/verksamhetsåret 1998/99 samt lokala-kommunala skolorganisatoriska förändringar (den nya skolan för år 7-9 – tidigare har eleverna i år 7 alltid bytt rektorsområde inför början av det som tidigare benämndes ”högstadiet”). Jag återkommer senare i intervjuerna-enkäterna med nyckelaktörerna till dessa organisatoriska förändringar i och av skolorna samt vad det kan ha betytt för personalens arbetssituation. Som en följd av att antalet barn-elever i stadsdelarna och i skolorna ökat, har också antalet anställd skolpersonal ökat – från 120 (1994/95) till 159 (1998/99), dvs en ökning med drygt 30%.²⁰

Det som också hör till bilden i en beskrivning av Östra Torns skolor är två fenomen – montessoribakgrunden och åldersblandad undervisning. Det tredje utgörs av skolornas miljöinriktade arbete under 1990-talet. Den första är pedagogisk-ideologisk till sin karaktär och handlar om *skolans montessoritraditioner*. Alltsedan 1973/74 har Östratornsskolan innanför grundskolans väggar haft en, någon gång flera, montessoriklasser som en av de sk lågstadielklasserna (år 1-3) på skolan.²¹ I stadsdelen Östra Torn har också under många år funnits en eller flera montessoriförskolor, vars barn har kunnat gå vidare till montessoriklassen på Östratornsskolan. Så är det även nu och en lärare på Flygelskolan för grundtanken och traditionen vidare. Flera (ett 15-tal) av skolans lärare har under de senaste 10 åren genomgått fortbildning och fördjupning i montessoripedagogik. I skolans lokala arbetsplan talas om en ”montessoriiinspirerad pedagogik” i samband med åldersblandad undervisning (start 1983). *Åldersblandad undervisning* finns fullt genomförd i alla klasser/grupper år 1-6 sedan några år på Östratornsskolan och Flygelskolan. Mårtensskolan har bibehållit åldershomogena klasser. Arbetet med åldersblandade klasser startades på det sk lågstadiet på 1980-talet första hälft.²² En annan märkbar inriktning – förutom pedagogik-montessori och miljö-framtid – på Östra Torns skolor under 1980- och 90-talet har varit internationalisering-mångkulturalitet med firandet av FN-dagen under lång tid, internationella lärar- och elevkontakter i Norden, Nicaragua (vänskola i León), Frankrike, Italien och Kina (under uppbyggnad) och även på senare år skolornas IT-utveckling (kopplad till Lunds kommuns IT-satsning med stöd av KK-stiftelsen, Kunskap- och Kompetens). Rektorn vid Östra Torns rektorsområde (1980-99), Roland Stéen, ställer själv frågan i sin avslutande intervju i den lokala tidningen efter 40 år som ”skolmänniska”, om det inte är så att det finns en sorts ”Östratornspedagogik”. Det skulle i och för sig vara intressant att i en fördjupad pedagogisk studie söka vaska fram om det, som jag bara skissat på ovan, har skapat ett slags mer eller mindre

20 Källa: Skolkataloger Östra Torns rektorsområde 1994/95 – 1998/99.

21 En av dessa montessorilärare på 1970-talet, Margareta Johansson, skrev fö sedermera (1994) en avhandling i pedagogik om montessoriuundervisning och fredsföstran – *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsföstran i 1980-talets Sverige*, ped inst, Lunds universitet.

22 Östra Torns rektorsområde: På väg mot en lokal arbetsplan – allmän del, Utvecklingsplan, 960830.

enhetligt socialt-pedagogiskt förhållningssätt bland pedagogisk personal och ledning. Stéen uppger också att vid anställningsintervjuerna de senaste åren har han haft med tre intressekriterier som han diskuterat med de lärare-pedagoger som sökt anställningar på rektorsområdet: miljö, åldersblandad undervisning och montessoriiinspirerad undervisning. Inte så att man skulle omfatta alla tre men att den sökande skulle vara intresserad av det t ex vara beredd att gå på fortbildning och fördjupning i dessa tre pedagogiska skoltema. Se vidare i kapitel 9.2.²³

Summering och slutsatser beträffande avsnittet blir att rektorsrådets skolor, elever och personal har expanderat kraftigt de senaste åren till följd av stadsdelarnas bostadsutbyggnad. Rektorsrådet har under många år haft starka inslag av 'avancerad pedagogisk praktik' i form av framför allt montessoriklass-montessoriiinspirerad pedagogik och åldersblandad undervisning. Under senare år har miljöriktningen tillkommit i de tre skolornas pedagogiska verksamhet.

7.2.5. Skolplanen i Lund och Lunds Agenda 21

Lunds kommun har arbetat ganska så likt de flesta större kommuner i landet med miljöfrågor under 1970- och 1980-talen, gjort miljövärdplaner och arbetat med avfalls- och sopsorteringsfrågor, utsläppsfrågor i luft för vissa större industrier i kommunen, vatten- och avloppsrening, vattenfrågor längs åar och bäckar i kommunen och med grannkommuner, trafikfrågor etc. Lunds kommun deltog i Miljödelegationens Västra Skåne arbete med olika miljöfrågor bl a utbildningsfrågor och hade ett stadsdelsprojekt med Lunds Renhållningsverk f r o m 1989. Under 1990 diskuterade kommunstyrelsen ett utvecklingsprogramförslag med titeln "Utveckla Lund!", där bl a miljöfrågorna lyftes fram som en av nyckelfrågorna som skulle genomsyra alla kommunala verksamhetsgrenar. Efter valet 1991 bildades i Lund en Miljödelegation med några tjänstemän till sitt förfogande. Detta var placerat direkt under kommunstyrelsen i den kommunala organisationen och med ansvar för övergripande miljöfrågor. Till sitt förfogande hade Miljödelegationen ett relativt stort miljöanslag (1993 ca 12 miljoner), som dock till stora delar var in-tecknat av olika miljöprojekt och som beslutades av kommunstyrelsen. Under 1992-93 anställdes en samordnare för miljöarbetet i kommunen och bland de första utåtriktade insatserna var att ta fram och producera en Miljöbok, som under 1993 delades ut till samtliga Lunds hushåll och kommunanställda. Under 1993 fattade kommunfullmäktige beslut om att börja arbetet med en lokal Agenda 21 efter omfattande diskussioner i Miljödelegationen under hösten 1992 – dvs direkt efter Riokonferensen. Till arbetsgruppen som skulle ta fram en handlingsplan utsåg fullmäktige, via ett direkt tilläggsförslag under sammanträdet, också en representant från skolförvaltningen (Naturskolan i Lund). Under 1993 tog Naturskolan också fram en metodhandledning för lärare till Lunds Miljöbok. Lunds kommuns Naturskola har arbetat under Lunds skolförvaltning sedan 1986 (med ett varierande antal hel- och deltidstjänster) som

23 Vid samtal med Roland Stéen, 5 mars 1999.

stöd för skolornas natur och miljöundervisning. Modellen är att arbeta under en längre tid konkret ute på skolorna med lärarna och eleverna. Lunds Miljödelegation fick tidigt kontakter med ungdomsnätverket Q 2000, som har en relativt stark organisation i nätverksform i Lund bl a med ett flertal studenter.

Lunds kommun beslutade under april 1995 i kommunfullmäktige om en ny skolplan för Lunds skolor med ett särskilt avsnitt om de lokala skolornas miljöundervisning.²⁴ I skolplanens miljöavsnitt läser jag följande:

Miljö är ett övergripande kunskapsområde, som ska integreras i undervisningen i olika ämnen. Det är rektors ansvar att så sker. Till de utvecklingsresurser som skolorna kan utnyttja för detta ändamål hör bl a Naturskolan. Utvecklingsarbetet på miljöområdet ska vara nära knutet till det kommunala handlingsprogrammet för en hållbar utveckling, Agenda 21. Skolan är en viktig aktör när det gäller att förändra kommunens verksamhet mot ett kretsloppssamhälle. Barns och ungdomars medverkan i förändringen av närmiljön skapar förutsättningar för långsiktiga resultat. Skolan blir trovärdig då skolan visar att den bryr sig om den egna miljön. Det pågående projektet Gröna skolgårdar är ett föredömligt exempel på dessa strävanden. Detta projekt ska fortsätta under de följande åren. Vidare ska skolstyrelsen stödja sådana projekt som innebär att skolans (fysiska/natur-)resursanvändning klarläggs och att åtgärder planeras för att den ska bli så lite belastande (på omvärlden) som möjligt; att skolans personal och elever utformar en gemensam strategi för miljöarbetet; samt att alla i skolan tar konsekvenserna av detta och bidrar till genomförandet.

Agenda 21 syftar till ett lokalt miljöarbete som bedrivs i sitt globala sammanhang. Detta perspektiv engagerar dagens elever. Miljön är därför ett lämpligt ämne för dialog mellan barn och ungdomar i olika länder, med siktet inställt på framtida ansvarstagande och samarbete över gränserna. Lunds skolor kommer att kunna ansluta sig till det informationsutbyte som skolor i andra europeiska länder bygger upp bl a med hjälp av modern informationsteknologi. Skolstyrelsen ska stödja sådana projekt som innebär att elever och lärare bygger upp internationella kontakter och deltar i informationsutbytet kring miljöfrågor; att miljön i skolan och lokalsamhället undersöks och rapporteras i internationella databaser och informationsteknologiska nätverk; samt att kunskaper och erfarenheter från miljöarbetet i andra kommuner och andra länder hämtas hem för prövning i Lunds skolor.²⁵

En skolplan som i ord förefaller välformulerad och en god utgångspunkt för personal och skolledare som avser att arbeta med miljörelaterad undervisning. Agenda 21 nämns explicit ett antal gånger i texterna. I Lunds, i september 1997 av kommunfullmäktige antagna, *lokala Agenda 21* skrivs följande om skolan: "Kommunen ska

24 Skolplan för Lunds kommun, behandlat vid skolstyrelsens sammanträde 1994-10-19. Bordlades av tidsbrist vid kommunfullmäktiges sammanträde 1995-03-30. Beslutades 1995-04-28.

25 A. a. s. 10.

speciellt uppmärksamma skolans roll i agendaarbetet. Miljöundervisning i skolor och förskolor ska prioriteras. Elevernas självständiga miljöarbete ska uppmärksammas och stödjas speciellt.” 1998 pågår en utvärdering av 1995 års skolplan och förslag till ny skolplan är ute på remiss. Även nu i denna version finns ett likartat, men kortare, avsnitt (3.1.2. Miljö). Miljöundervisningen i skolorna kopplas liksom tidigare i texterna i skolplanen till det kommunala handlingsprogrammet för en hållbar utveckling, Agenda 21. ”Naturskolans viktiga arbete... ska fortsätta”, skriver man vidare i förslaget till ny skolplan.²⁶ Se även ovan i kapitel 6.3. ang den nationella utvärderingen av skolplanerna.

7.3. På väg mot lokal Miljöskola

7.3.1. Inledning

Det här avnittet behandlar projektet *På väg mot lokal miljöskola*, som inleddes våren 1994 vid de tre grundskolorna på Östra Torns rektorsområde i Lund.²⁷ Beslutet om medel till projektet togs av dåvarande skolstyrelsen i Lund våren 1994 samt senare i kommunstyrelsen, juni 1994, ur medel för kommunala miljöåtgärder. Projektarbetet fortsatte därefter under två hela läsår – 1994/95 samt 1995/96. Som framgår består slutrapporten av fem redovisande avsnitt och ett avslutande diskussionsavsnitt, där slutsatser och funderingar lyftes fram.²⁸

7.3.2. Bakgrund och syfte

Våren 1993 genomfördes en framtidsverkstad på Östra Torn i Lund med deltagande av skolan, kyrkan, barnomsorgen, fritid, byggleken, kvarterspolisen, stadsarkitektkontoret, m. fl. Ett antal olika arbetsgrupper bildades vid detta tillfälle tex. båtgruppen, historiegruppen och lokalgruppen. Ur den sistnämnda gruppen bilda-

²⁶ Se remissupplagan: www.lund.se/basdata/bas7/remiss/right2.htm (miljö på s. 2 av 7).

²⁷ Avsnittet 7.3. bygger på en rapport om miljöarbetet på Östra Torns tre grundskolor som skrevs sommaren-hösten 1996 med gemensamt ansvar av Per Wickenberg och projektledaren Annika Karlsson Hertz. Den används nu här med Annika Karlsson Hertz benägna tillstånd. I arbetet med den här beskrivningen har många lämnat underlag och på många olika sätt varit behjälpliga: Ann Forsström, Monica Eriksson, Marianne Carlsson, Christina Willner, Ulf Leo, Vanja Lindoff och Kim Dahlström. Stort tack!

²⁸ Jag har också under de gångna åren på de tre skolorna oftast haft kameran med mig och fotograferat-dokumenterat mycket av det som skett, framför allt i samband med aktiviteter. Jag har tagit ca 2000 bilder, som jag länge hade ambitionen att använda för innehållsanalys av skeendena men detta gav jag upp på sluttampen eftersom detta skulle bli för komplicerat att samtidigt hinna med ett moment till i undersökningens redovisning. Jag har dessutom fört utvidgade personliga anteckningar i särskilda anteckningsblock under de år som gått. Det har varit ett utomordentligt bra minnestöd vid skrivandet det senaste halvåret.

des samma år i augusti det som efterhand blev *Östra Torns Riogrupp*, där det från början ingick en församlingskurator, en journalist, en daghemsföreståndare, två lärare från skolorna (varav en tjänstledig, dvs jag undertecknad) samt en stadsplanerare. Tre av dessa fem var boende i stadsdelen och samtidigt föräldrar till elever på skolorna. En fjärde hade tidigare lång tid bott i stadsdelen och haft barn på skolan. Den femte – den tjänstledige läraren – har följt och följer projektet inom ramen för ett forskningsprojekt vid Lunds universitet. Huvudsyftet för *Östra Torns Riogrupp* var då att få igång samtal och tankar i stadsdelen om miljön och framtiden, om hållbar utveckling, om kretslopp och vår användning av naturens resurser. Allt detta för att få tillstånd en lokal Agenda 21 för *Östra Torn* och *Mårtens Fälad* senast under 1996.

I syfte att nå barn, ungdomar och hemmen i stadsdelen, vände sig Rio-gruppen hösten 1993 till skolan och frågade om man var intresserade att delta aktivt i Agenda 21-processen. Skolan svarade positivt och gemensamt arrangerades en pedagogisk kväll om miljö och miljöundervisning med Bodil Jönsson i oktober. En uppföljning med Bodil Jönsson i form av en hel studiedag planerades till januari 1994 (och genomfördes sedan i samarbete med Naturskolan i Lund). Under januari 1994 fick samtidigt också rektorn på *Östra Torn*, Roland Stéen, en förfrågan från Naturskolan/Utvecklingsenheten på Skolkansliet om att lägga fram förslag om ett konkret miljöprojekt över två år på *Östra Torn* rektorsområde med titeln *Skola med miljöprofil – internationellt miljöutbyte*. Ett syfte från Utvecklingsenhetens sida var att skapa en skola med miljöprofilering – man skrev ”att kunna realisera en ambitiös miljöprofil”. Skolstyrelsens/utvecklingsenhetens andra syften med miljöprojektet var bl a:

Skolgårdsprojektet bör fullföljas men skolan bör nu inrikta sig på skolmiljön i sin helhet. Agenda 21 är en utmaning för skolan att aktivt delta i lokalsamhällets miljöarbete och sätta in det i ett nationellt och internationellt sammanhang.

Vidare refererar skolstyrelsen/utvecklingsenheten till (förra) skolplanen som angav att ”miljöundervisningen ska vara lokal, konkret, handlingsinriktad och framåtsyftande” samt att den ska ”leda till att eleverna tar miljöansvar”.

Målsättningen är att utveckla skolan i Lund till en lokal miljöskola. Detta ska under de följande två åren ske genom att forma en samlad och genomslagskraftig miljöansats inom två rektorsområden. Den ska innebära att åtgärder genomföres i skolmiljön. Dessa kan också göras i, och i samverkan med, det omgivande lokalsamhället. Samtidigt ska erfarenheter spridas och omsättas vid andra skolor i syfte att skapa förutsättningar för en långsiktig utveckling.

En arbetsgrupp med representanter för olika yrkesgrupper på de tre skolorna arbetade under januari-februari 1994 fram en projektansökan på 540 000 kr. Rubriken på miljöprojektet diskuterades fram vid personalkonferensen och då det fanns en uttalad skepsis mot just begreppet ’miljöprofil’, blev rubriken istället *På väg mot lokal miljöskola och internationellt miljöutbyte*. Beloppet till projektet, som beslutades först

i juni, halverades till 230 000 kr för en tid av två år. Den formella projektstarten blev hösten 1994, men redan under våren bildades den första tisdags-arbetsgruppen, sedermera Markgruppen, med ca 10 intresserade låg- och mellanstadielärare. Det fanns också en idé, sedan hösten 1993, om att för den åldersblandade undervisningens tre enheter (år 1-2; 3-4 och 5-6) lägga upp NO- och miljöundervisningen i Mark-, Vatten- och Luft-år. Första året var Mark-året, andra Vatten-året osv. I dessa övergripande teman integrerades olika ämnesstoff om miljö. Till bakgrunden hör också att klasserna, lärarna och eleverna på Östra Torn sedan många år haft ett värdefullt samarbete med Naturskolan i Lund (med start 1986) kring miljö- och naturundervisning. Genom dessa tidigare ut- och utbildningsinsatser hade en god grund lagts för det då kommande miljöarbetet på de tre skolorna.

7.3.3. Ekonomiska resurser

De anslagna pengarna – 230 000 kr på två år – fördelades på nytt i resursgruppen hösten 1994 enligt uppgjord budget. I huvudsak fördelades resurserna på tre huvudgrupper:

1. åtgärder och insatser för all personal (98 000 kr)
2. pedagogiskt utvecklingsarbete (77 000 kr)
3. utrustning för utveckling av skolornas miljöarbete (55 000 kr)

I den första gruppen ingår kostnaderna för den nedsättning i undervisningsskyldigheten som två miljöresurslärare har haft under de två projektåren. Nedsättningen för dessa resurspersoner har varit 1 respektive 2,5 veckotimmar under två år och kostnaden har totalt uppgått till ca 101 000 kr. I övrigt ligger kostnader för studiebesök/studieresor, miljöfortbildning (utanför skolans ordinarie fortbildning) och externa föreläsare/resurspersoner under grupp 1. Under den andra gruppen finns bl a deltagaravgifter till Barnens budbärare, Vattenväktarna, Vattenkarnevalen, Luftkarnevalen, provning av nya städkemikalier, provprenumerationer, estetiskt-praktiskt arbete (barnkultur) och miljøråden. Den tredje gruppen har bekostat olika kretsloppstränande insatser (den miljöpedagogiska infrastrukturen) på skolorna bl a komposter, vindkraftverk, pumpar till damm, hönshus, slutna rum, rep, regnvattentunnor, solceller, läro- och faktaböcker med inriktning på miljöundervisning osv. En hel del av projektets kostnader har kunnat täckas inom skolans ordinarie budget och/eller med hjälp av Naturskolans utbildningsinsatser, som varit kostnadsfria för skolorna under de två åren. Förskjutningar i budgeten mellan de tre grupperna har skett efterhand under de två åren – från grupp 2 till grupp 1 och 3.

7.3.4. Miljöprojektets genomförande

Själva projektet har i sig varit en komplex process med många olika delar. I det följande avsnittet beskriver vi dess olika delar – planering, genomförande och utveckling. Avsnittet spänner över så vitt skilda fält som pedagogiskt och didaktiskt utvecklingsarbete, lokala kursplaner, olika yrkesgrupper inom skolan, kretsloppstränande insatser (den miljöpedagogiska infrastrukturen) på skolorna, datorstöd, lantgårdssamverkan, framtidsverkstäder med lärare, föräldrar och elever, utländska studiebesök, miljöråden, besök på vänskolor, Grønt Flag osv. Nedan följer ett antal avsnitt (17 st) som utgör avgränsade delar av miljöprojektet på Östra Torns tre skolor under de två gångna åren.

7.3.4.1. Fortbildning för lärare

Ryggraden i förändringsarbetet under alla de tre åren har varit de regelbundna *tisdagsträffarna*. På ordinarie konferenstid, cirka tre gånger per termin, har ett 30-tal lärare träffats för att tillsammans hitta nya konkreta undervisningsidéer – se Bilaga 3-5 (markpapper), 6-7 (vattenpapper), 8-10 (luftpapper). Vi har kunnat utbyta erfarenheter och söka nya vägar för att förverkliga våra idéer om en bra miljöundervisning. De många stimulerande impulser och tankar som uppkommit i de kollegiala samtalen har bidragit till att de frivilliga tisdagsträffarna för många blivit en mötesplats, där vi fått nytt engagemang och ny lust för att förnya vårt arbetssätt i klassrummen.

Skolans miljöarbete har förändrats därför att många har varit med i förändringsprocessen, inte bara några få eldsjälar. Utvecklingen har haft sin grogrund i verksamheten ute i de enskilda klasserna. Underifrånperspektivet och öppenheten för nya idéer har lett till att det nu myllrar av olika miljöaktiviteter i många (ca 2/3) av rektorsområdets klasser. I alla förändringsprocesser är det viktigt att ta till vara egna erfarenheter men också att utgå från de utbildningsbehov som finns på skolan. De stora dragen av innehållet har således först förankrats i gruppen varefter vi detaljplanerat och förberett träffarna. En tydlig koppling mellan praktik och teori har varit ledstjärnan och oftast har innehållet byggts på våra egna intressen och kunskaper, men vid ett fåtal tillfällen har vi inbjudit gäster. Under luftåret har gästerna varit Susanne Åkesson från Ekologiska institutionen, som berättade om hur flyttfåglarna navigerar, och Christer Andersson från Landstingets Miljönämnd, som redogjorde för luftkvaliten i Lund och på Östra Torn. Tisdagsträffarna har blivit en självklarhet och nästa läsårs (1996/97) ”Mark-möten” finns redan inplanerade i rektorsområdets kalenderium.

Minst lika viktig som de regelbundna tisdagsträffarna har fortbildningen varit. Även om träffarna tidigt fick karaktären av intern fortbildning, så räcker inte det. I nära samarbete med Lunds Naturskola skraddarsydde vi fortbildningar som byggde på lärarnas egna intressen och behov. Vatten- och luftfortbildningen har till största delen skett på studiedagar. Tack vare projektpengarna har personalen kunnat ersättas för fortbildning som man gjort på sin fritid. Det nya markåret 96/97 inleds i sep-

tember med en studiedag tillsammans med Naturskolan. Förhoppningsvis blir detta en inspirerande början på arbetet med mark. Studieresor är ett annat sätt att få inspiration och nya idéer. På Grynebaekens Ekologiske Have på Bornholm lärde vi oss under några fortbildningsdagar sommaren 94 hur man kan arbeta med vatten och odling på ett nytt sätt. De självrenande akvarier med vattentrappor som man kan se här och var på skolorna är ett konkret resultat av resan. I augusti 95 åkte 16 lärare till Stockholm för att delta i den nationella konferensen för naturvetenskap och teknik inom skolans värld, NOT 2000. Utbudet av föreläsningar, seminarier och utställningar var stort. Under rubriken "Agenda 21, skolan och miljöarbetet i en stadsdel" presenterade några av de deltagande lärarna miljöarbetet i skolorna på Östra Torn. Vi ska inte heller glömma bort betydelsen av det sociala umgänget, när en större grupp av skolans personal gemensamt åker iväg på studieresa eller fortbildning.

7.3.4.2. Fortbildning för fritidshemspersonal

Regelbundna onsdagsträffar och fortbildning har varit viktiga byggstenar i miljöarbetet för fritidshemspersonal precis som för lärarna. Tyvärr har det varit svårt att hitta gemensam tid för lärare och fritidspedagogerna att träffas. Det är orsaken till att de regelbundna träffarna inte varit gemensamma. Det hade inte heller varit bra eftersom gruppen i så fall blivit för stor. Innehållet i träffarna har det senaste året varit likartat: drakbyggande, fåglar, erfarenhetsutbyte m.m. En del av studiedagarna anordnade av Lunds Naturskola har varit gemensamma för hela skolans personal. På luftdagen "Musik öra ljud" byggde vi alla instrument och diskuterade fysiken bakom ljud och dess spridning i luft. Program för andra studiedagar har fritidshemspersonalen valt efter sin yrkesrolls behov och intresse. Där har innehållet ofta varit inriktat på att arbeta med och stimulera barns sinnen och kreativitet. Under vattenåret byggde man vidare på ett gammalt samarbete med organisationen Levande Verkstad, som använder sånger, dramatiseringar och bilder för att illustrera temat vatten. Vårens studiedagar "Att så ett frö" hos Enid och Staffan Björklund i Hög innefattade dockteater, konst och ekologi. Blandningen av dockteaterföreställningen och visningen av Pegasus trädgård och Solstället uppskattades mycket och många deltagare kom tillbaka till skolan fyllda av glädje och inspiration. I Stiftelsen Håll Sverige Rents kretsloppsfortbildning i Växjö våren 96 deltog åtta personer. Från det stora miljöpedagogiska smörgåsbordet valdes det som lockade mest. Det blev mycket och intensivt, men lärorikt och roligt. Idéer om hönshus och hönsskötsel tog vi med oss hem. Två fritidspedagoger, varav en är inköpsansvarig på Östratornskolan, deltog i Naturskyddsförningens rikskonferens om "Hållbar konsumtion" i Göteborg, november 1995.

7.3.4.3. Fortbildning för vaktmästare, städ- och kökspersonal

På samma sätt som för lärare och fritidshemspersonal har regelbundna träffar, studiebesök och studiedagar varit viktiga ingredienser i miljöarbetet för den här personalgruppen. Kretsloppsfrågorna har dominerat. Redan våren 94 besöktes storköket på Hvilans Folkhögskola för att titta på deras komposter och senare samma vår deltog

några ur personalen i Lunds Renhållningsverks komposteringskurs. Stora delar av skollunchens matrester komposteras idag i mask- eller varmkompost tack vare en aktiv insats från kökspersonalen. Nästan allt städ och rengöringsmaterial är i dag – efter långa och många gemensamma tester – miljövänliga. Efter önskemål från personalen inköptes två tvättmaskiner, varför tvätten nu kan rengöras lokalt. Studiebesöket våren 1995 på daghemmet Nektarinen i Ystad och fortbildningsdagen med Naturskolan i Lund stärkte miljömedvetenheten och förändringsviljan. På initiativ av Mårtenskolans kökspersonal inbjöds till höstterminens första dag, 1995/96, en försäljare från KBM Miljöprodukter för att demonstrera hur deras produkter ska användas. Affären Fokus, välkänd för sin starka miljöprofil, inbjöd efter en tidningsartikel om städningen på Flygelskolan vår vaktmästare för att demonstrera hur man städar miljövänligt. Matproduktion och inköp av KRAV-odlade grönsaker är andra frågor som diskuterats mycket. Studiedagen ”Ekologisk mat i storhushåll” tillsammans med KDN Norr blev inställd i maj men genomfördes i stället i slutet av augusti på det nya läsåret 1996/97 på förskolan-skolan Ladugårdsmarken med studiebesök på Munkebäcks gård i Asmundtorp och Svalövs Naturbruksgymnasium/Lantbruksskola. På ett husmorsmöte fick Flygelskolans kökspersonal kontakt med en kravodlare. Han erbjöd sig då att komma till skolan och hämta resterna från skollunchen till sina ankor. Förhoppningar finns nu att vi av honom ska kunna köpa KRAV-odlade produkter så att vi – äntligen – ska kunna servera eleverna giftfria grönsaker.

De regelbundna miljöträffarna kommer sannolikt att fortsätta även utan under-tecknades medverkan, då förändringsviljan är stark i gruppen. Det finns ett stort intresse för kommunens Agenda 21 utbildning i denna nyckelgrupp, som på många sätt varit föregångare för skolornas miljö- och kretsloppsanpassning. Studiedagen 6 september besökte gruppen (13 personer) Enid och Staffan Björklunds Teater i Hög med bl a pjäsdockorna, Pegasus trädgård, rotzonsanläggningen, vinddrivna å-vattenpumpen, mulltoerna, massugnen, Solstället och den i somras nybyggda Solduschen (solfångare och rotzonsanläggning).

7.3.4.4. Tornäs gård

Tornäs gård drivs av lantbrukarparet Christin Magnusson och Jörgen Hansson. Redan läsåret 93/94 inleddes det samarbete som pågår än idag mellan rektorsområdets skolor och det unga lantbrukarparet. Under tre år har elever cyklat till gården där de sått, rensat och skördat grönsaker. Varje dag äter barn och personal i skolan men tyvärr är maten sällan obesprutad och miljövänlig. Mat är således en bra inkörsport, när man vill ha tydliga och konkreta exempel på hållbar utveckling och att synliggöra kretsloppen. En del klasser tillagade de grödor som eleverna själva odlat. Det är roligt att odla själv, men eleverna upptäckte snabbt att det också kräver mycket arbete. Många har fått en ökat förståelse för hur stad och land hänger samman. För en utförligare redovisning och utvärdering, se rapporten till Lunds Miljödelegation (våren 1996).

7.3.4.5. Utemiljön

Sedan många år är rektorsområdet med i Naturskolans projekt "Gröna skolgårdar". Tillsammans med skolans personal har elever och deras föräldrar arbetat för att göra skolgårdarna trivsammare och bättre ur natur- och miljösynpunkt. Att ständigt förbättra skolornas utemiljö och användningen av den är viktigt för att visa eleverna att vi vuxna bryr oss om deras närmiljö. På Östratornskolan har de sedan länge planerade uteplatserna iordningställts utanför fyra klassrum. Flaggstänger, bord och bänkar har inköpts till samtliga 15 klasser. Miljörådets elevrepresentanter har haft möjlighet att påverka utformningen av den skolgård som ska anläggas i samband med byggandet av den nya högstadieskolan. På Mårtensskolan hjälper två elever från varje klass (årskurs ett till sex) till med att sköta sin skola varje tisdagsmorgon. Under ledning av skolans vaktmästare, "mattant" och miljöansvarige städas skolgården, sköts insamlingen av returpapper, rensas i rabatter och lämnas matresterna till "Byggen" m.m. På skolgårdsdagarna har bl. a. en äng och en damm iordningställts, träd planterats och plank, solpelare och dagvattenränna byggts. Vindkraftverk har inköpts och satts upp till hösten 1996. På Flygelskolan har damm och odlingslotter iordningställts. Man har byggt staket, bollplank och pilkojor, som redan slagit rot och så smått börjat grönska. Det har målats hagar och vidare har buskar och blommor planterats. Färgglada regntunnor har placerats under öppningarna i stuprännorna och vattnet används till bevattning av odlingslotterna. Vid höstens skolgårdsdag skall man sätta upp den inköpta solcellspanelen på skolans tak. Den kommer driva en dränkbar pump, vilken skall föra upp vattnet från dammen till en vacker vattentrappa. När vattnet rinner i trappan syresätts det och möjliggör en större biologisk mångfald i dammen. Klass 1-2 b på Flygelskolan har under läsåret 1995/96 arbetat med något man kallar "utemåndagar" dvs klassen är ute varje måndag året om. Varje plats har besökts tre gånger – "det är viktigt att eleverna får uppleva förtrogenhet och igenkännandets glädje". Varje plats har haft ett tema samt innehållit fri lek. Efterarbete och dokumentation har skett i skolan ("naturboken"). Man har bl a besökt följande platser under året: Värpinge ravin, S:t Larsparken, Stadsparken, Hardebergaspåret och Höje å. Man anser efter utvärderingen att "utemåndagarna" varit positiva ur många aspekter och avser att fortsätta med detta arbetssätt under läsåret 1996/97.

Kretsloppstränande insatser och installationer var en annan viktig aspekt i arbetet. Att åstadkomma olika sorters kretsloppstränande installationer på skolorna – allt från sorteringsopkärll, maskkomposter, regnvattentunnor, dagvattenrännor, dammar med växter och djur, slutna rum/kärll, odlingslotter, pilkojor, drakar, till solcellspaneler – bildar skolans "miljöpedagogiska infrastruktur". På skolorna söker man hela tiden koppla samman kunskap med kunskapernas konsekvenser och tränar steget från ord till handling i enlighet med de olika undervisningsdokumenten skollag, läroplaner, kursplaner, Lunds skolplan och de lokala arbetsplanerna. Erfarenheten säger oss också att ingenting styr utvecklingen så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc. Det är inte bara vetenskaperna som kännetecknas av sammanhållna tankestrukturer, som kallas paradigm, utan detta gäller även andra tankesystem. Det finns

hela tiden samband mellan tankestrukturerna och den materiella basen. Därför är det främst genom förändringar av dessa infrastrukturer som framtiden kan påverkas. För att öka möjligheterna att påverka eller förändra elevernas och lärarnas inställningar, föreställningar, insikter och normer är det av särskild betydelse att skapa olika synliga, kretsloppstränande insatser och installationer i skolan. Det handlar också om *skolans trovärdighet* inför sig själv och inför sin omvärld. Skolan måste göra som man säger att man bör göra, om eleverna ska göra som skolan vill lära ut.

7.3.4.6. *Åväktarna*

I två år har fem klasser, under några alltid lika regniga septemberdagar, undersökt Höje å:s djur- och växtliv, vattenkvalitet, botten och stranden vid sina respektive undersökningssträckor längs ån. Vattenundersökningarna är enkla och för att de årliga undersökningarna ska kunna jämföras följer eleverna ett standardiserat undersökningsprotokoll som utarbetats av Åväktarna (Åväktarna, Sjöväktarna och Kustväktarna bildar tillsammans den svenska grenen av Coastwatch Europe). Eleverna upplever det som meningsfullt att samla in mätresultat på samma sätt som många andra ungdomar i Europa. Man är del av något större. När undersökningarna är gjorda skickas protokollet till Vattenväktarkontoret i Helsingborg (Miljöverkstaden i Helsingborg som kan sägas vara detsamma som Naturskolan i Lund), där alla svenska deltagande klassers resultat sammanställs. Rapporten skickas sedan ut till alla de hundratals grupper som deltagit. Med hjälp av dessa kan man jämföra resultaten från Höje å med resultaten från andra år i hela Sverige. Men man kan också jämföra med föregående års resultat för t ex Höje å och se om förhållandena har ändrats.

7.3.4.7. *Samarbete med Lunds tekniska högskola*

”Olja och vatten blandar sig inte”, så heter det samarbetsprojekt som vuxit fram mellan Lunds tekniska högskola, LTH, och Östratorns rektorsområde tack vare en förälders starka engagemang för att förbättra kemiundervisningen på grundskolans låg- och mellanstadium. Kemiprojektet, som stöds av LTH med 50 000 kr., har givit Sven Engström (som arbetar på Kemicentrum) möjlighet att fortbilda intresserade lärare och också att delta och aktivt stödja arbetet med eleverna i klassrummet. Fortbildning har skett på såväl tisdagsträffar som studiedagen ”Att tända på stearinljus”. Projektet är en väl integrerad del av skolans miljöarbete och tillsammans med klasslärarna har Sven planerat och genomfört lektioner på samtliga tre skolor. Med hjälp av lördagsgodis har atom- och molekylbegreppen introducerats och eleverna har byggt molekyler med LEGO-bitar. Efter några besök av Sven i klass 3-4a på Östratornskolan ville eleverna försöka att dramatisera kretsloppsproblematiken. Slutresultatet blev en fartfylld kabaré ”Ljusen från Lund”, där publiken fick följa de kemiska omvandlingarna av stearinljusens kolväten och luftens syre till vatten och koldioxid med hjälp av rappande och dansande atomer och molekyler. Samtliga klasser från årskurs ett till sex i D-huset på Östratornskolan hade under luftåret en gemensam temavecka kring de luftföroreningar våra transporter orsakar. En stor modell av en

rapsbuss som drivs med miljövänlig rapsbensin, LEGO-modeller av drivmedlets molekyler och en utställning om rapsmotorns funktion visades i skolans matsal som avslutning på temaveckans arbete. Spännande är också att våra nyvunna kretsloppskunskaper om godisätande, stearinljus och andra vardagsförteelser ska läggas ut på Internet och ligga till grund för framtagandet av ett kommersiellt CD-ROM-program. Detta är möjligt då Telias läromedelsfond stödjer projektet med nästan en halv miljon kronor. "Olja och vatten blandar sig inte" är ett tvåårsprojekt som kommer att avslutas med att rektorsområdet tillsammans med Sven erbjöd lärare i landet en fortbildningskurs under sommaren 1997. Kursen byggde på de erfarenheter och kunskaper som vi tillägnat oss under resans gång.

7.3.4.8. Föräldrarnas delaktighet i miljöarbetet

Glädjande nog har rektorsområdet många engagerade föräldrar. I många klasser har föräldrar sedan länge tagit ett stort ansvar för planering och genomförandet av t.ex. lägerskolor. Dessa lägerskolor har ofta bjudit på lustfyllda upplevelser i naturen, som kan vara en god förutsättning för intresse & engagemang för miljön. På skolgårdsdagarna kommer alltid många föräldrar för att tillsammans med skolans elever och personal arbeta på skolgården. Många är de förbättringar som blivit gjorda p.g.a enskilda föräldrars professionella kompetens. Såväl Framtidsverkstäderna som samarbetet med LTH har kommit till stånd tack vare några föräldrars stora engagemang. Anders Sandberg, Verner Denvall och Christer Blomgren har vi att tacka för framtidsverkstäderna. Sven Engström på Kemicentrum är mannen bakom projektet "Olja och vatten blandar sig inte". Men viktigast är kanske ändå de många föräldrarnas "lilla engagemang" och enstaka arbetsinsatser under vatten- och luftåren. De spelade samba i vattenkarnevaltåget, ordnade studiebesök bl.a på Lunds miljöförvaltning, på väderstationen och i det ljuddöda rummet på LTH, besökte sina barns klasser för att berätta och visa något intressant, bakade kakor till försäljningen för att få in pengar till "rädda Lökgrodan projektet", spelade och sjöng gratis på Skinnartorndagarna, guidade på Eksperimentarium i Köpenhamn, o.s.v. Många föräldrar har vittnat om hur deras barn envist och övertygande "lärt" dem sådant som barnen lärt sig i skolan: köpa miljömärkta rengöringsmedel, åka mindre bil, vika mjölkkartonger m. m. Säkert har en del "hemuppgifter" under åren om t. ex. "vårt dagliga vatten" med olika mätuppgifter om *Min egen vattenförbrukning* lett och lockat till både skratt och gråt i köken eller i badrummen på Östra Torn och Mårtens Fälad.

7.3.4.9. Kontakter med närsamhället – skolan in i miljön

Skolorna har genom sitt miljöarbete lyckas bryta skolans sedvanliga isolering och blivit några av miljöaktörerna i stadsdelen. Tillsammans med Maria Magdalena församling deltar skolan i Stiftelsen Globträdets projekt "Vårt Förenande Vatten". Sedan 1990 har Stiftelsen Globträdets samlat in vatten från hela världen. När vatten samlats från alla länder på jorden skall det inneslutas i en glasboll. Glasbollen med världens vatten kommer att överlämnas till FN:s huvudkontor i New York, där den

blir en viktig symbolgåva från världens barn och ungdomar som visar hur viktigt vatten är för allt liv på jorden. Under vattenåret samlade elever, föräldrar, lärare och boende i stadsdelen in vatten från ett 50-tal länder. Med detta vatten deltog kyrkan och klass 5-6A på Flygelskolan i firandet av FN:s 50-års jubileum på Sergels torg i Stockholm. Barn från hela Sverige lämnade vatten i den vattenceremoni som var en del av programmet. Resan till Stockholm för skolans del möjliggjordes tack vare att SJ sponsrade tågresan och Lunds kommun stod för matkostnaderna. När Naturskyddsföreningen under "MiljöVänliga Veckan" 1995 skulle utse Lunds miljövänligaste butik besökte eleverna i 5-6A på Flygelskolan stadsdelens tre affärer för att undersöka butikernas varuutbud. De poängsatte varor som var KRAV-märkta eller miljömärkta, lokalt producerade och som hade ursprungsmärkning. Ekologiskt odlat kaffe och te och alternativ till engångsprodukter gav höga miljöpoäng. De två handlarna som tillsammans med Riogruppen arbetat aktivt för att få kunderna att tänka på miljön fick mycket höga poäng. Eleverna blev glada och stolta, upplevde och erfor lärarna, över att de båda butikerna fick diplom för sina höga placeringar på listan över de mest miljövänliga matvaruaffärerna i Lund. Fritidsgårdarna, 4H, kyrkan, byggleken, skolan och Riogruppen har tillsammans arrangerat två stadsdelsdagar på Östra Torns. Den första, "Skittatorns dag", hade historisk prägel. Årets Skinnartorns-dagar hade miljö och livsstil som tema med stor loppmarknad och ekocafé. De klasser som deltagit i Framtidsverkstäderna ställde ut de modeller som man byggt, samlade in namn för en simanläggning på Öster, sålde kakor till förmån för lökgrodan och samlade in medel till fadderbarnet i Afghanistan genom loppisförsäljning. Under våren 1996 fortsatte Östra Torns Riogrupp arbetet med Agenda 21 och har ett Rio-café på måndagarna i Maria Magdalena kyrkas lokaler. Tre av skolornas lärare deltar aktivt (som boende) i Riogrupperns arbete och utgör en viktig länk mellan skolorna och närsamhället i förverkligandet av en lokal Agenda 21. Mårtensskolan har tillsammans med Lunds Energiverk och två studerande från LTH gjort en energianalys av skolan. Måthjälp vid analysarbetet har lämnats av klass 6 samt några i personalen. Resultatet blev bl. a. olika förslag till energieffektiviseringar (se bilaga 12 "Energisparåtgärder för Mårtensskolan i Lund"). Under september i år kommer också 14 från de tre skolornas olika personalgrupper (lärare, fritidspedagoger, städ- och kökspersonal, vaktmästare, administration och skolledning) under två dagar att delta i kommunens Agenda 21-utbildning – dvs den del av utbildningen som Naturskolan har ansvaret för.

7.3.4.10. Miljöråden

Efter ett års spännande och intensivt miljöarbete upptäckte vi till vår förskräckelse att vi glömt bort eleverna. Hur ska elever kunna bli miljömedvetna och handlingskraftiga om deras idéer och erfarenheter inte tas till vara? Kan man känna delaktighet om man inte har möjlighet att påverka? Frågorna var många. Hos det danska miljöprojektet Grøn Skole-Grønt Flag hittade vi idén om *miljöråd*. I dag finns miljöråd på alla rektorsområdets skolor. Miljöråden består av representanter för eleverna och personalen. De träffas varannan vecka och eleverna har haft stort inflytande på verksam-

heten. När vi vuxna vågade ha tilltro till elevernas förmåga och vilja och eleverna kände att de blev tagna på allvar utvecklades snabbt en mängd idéer och initiativ. Miljöregler och miljöhandlingsprogram togs fram (se Bilaga 13 och 14). Fältbiologernas miljöinventering genomfördes också på skolorna. Miljöråden på Östratorn-skolan och Flygelskolan tillverkade en miljöbrevlåda där förslag från skolans övriga elever till miljöråden kan läggas. Kompostexperten Henry Andersson i Oxie inbjöds för att berätta om hur man bäst sköter om skolornas maskkompost. Ska man hjälpa till att ta ansvar för komposterna måste man ha kunskap om hur man gör för att få maskarna att trivas. Landskapsarkitekterna Ann-Sofi Högborg och Lena Gunnarsson, som arbetar med skolgården inför byggandet av Östratornskolans nya högstadium, besökte miljöråden och intervjuade eleverna om vad de skulle vilja göra på sin skolgård. Spänningen inför återbesöket var stor. Skulle några av miljörådets idéer och förslag finnas med på skisserna? När Ann-Sofi Högborg presenterade de framtagna ritningarna över skolgården blev elevernas förtjusning stor. Där fanns de efterlängtrade planteringarna av träd, buskar och blommor, dammarna, gräsfotbollsplanen och de nya kullarna. Tillfredsställelsen hos eleverna över att någon lyssnat och tagit tillvara deras tankar om skolgården var påtaglig.

För att uppnå ett av målen i Flygelskolans miljöhandlingsplan – nämligen att minska sopmängden med 20% – tog några elever kontakt med på Skånemejerier för att diskutera problemen med alla tomma mjölkpaket (hundratals per vecka). Mejeriets miljöansvarige Mats Rosenqvist besökte ett gemensamt miljörådsmöte på Östratorn-skolan. Eleverna och Östratornskolans kökspersonal försökte förmå Skånemejerier att ta tillbaka de tomma mjölkpaketen i samband med mjölkleveranserna till skolorna. Detta var man inte villig till, men under tiden som vi försöker hitta en lösning som är acceptabel för båda parter betalar Skånemejeriet rektorsområdet för de extra sopkärl som krävs för de tomma förpackningarna. Samarbetet med Skånemejerier fortsatte och höstens arbete inleddes med att miljöråden gör ett studiebesök på en KRAV-gård med mjölkkor och ett mejeri. Mårtenskolans miljöråd sammanställde resultaten från den miljöinventering som alla skolans elever deltagit i. Eleverna uttryckte vad som var bra, vad som var dåligt och har gett förslag till förbättringar. För att synliggöra resultatet för alla skolans elever sattes en drake upp i matsalen. På rosetter ämnade för drakens svans skrev eleverna ner miljöförbättringsåtgärder. Rosetter med miljöförbättringar som skolan redan genomfört fästes på svansen. Rosetterna med önskade miljöåtgärder sattes på väggen. Ju längre bort från svansen rosetterna hamnade ju svårare var målen att uppfylla.

Rektorsrådets tre miljöråd har haft gemensamma träffar och då berättade representanter från de olika skolorna hur de arbetat under året. När Mårten- och Flygelskolan har tagit emot elever från andra skolor har miljöråden guidat gästerna. Som avslutning på läsårets miljöarbete gjorde vi en studieresa till Veberöd. Guidade av elever från Trivselrådet på Svaleboskolan tittade vi på skolgården, väderstationen och färhagen. Våra elever antecknade och fotograferade flitigt alla idéer som de ville ta med sig hem till sina egna skolor. En del av dem får vi säkert/förhoppningsvis se förverkligade under hösten 1996.

7.3.4.11. *Grønt Flag*

Fredagen 1 mars 1996 fick Flygelskolan lov att hissa ”Grønt Flag” som första skola i Sverige. Den gröna flaggan är en internationell miljösymbol som skolan tilldelades, när de kriterier som FEEE (Foundation for European Environmental Education) och den danska miljökampanjen Grønt Flag – Grøn Skole uppställt hade uppnåtts (se även 7.4 och 9.2.). Grønt Flag är en utmärkelse som skolan får ”låna” som en be-löning så länge som elever och personal på skolan prioriterar miljön i undervisning-en och att man i ord och handling i skolans vardag målmedvetet arbetar för att krets-loppsanpassa skolan. Syftet och ambitionen är således inte bara att öka elevernas mil-jökunnande utan vi vill också motivera dem till att handla aktivt. Den gröna flaggan vajar redan på många skolor i Europa. I Danmark fladdrar den bland annat på Hol-luf Pile Skole, den skola i Odense som rektorsområdet samarbetar med, dels via da-torer, men också via klassresor. Fyra klasser besökte varandra under våren 1996. Till hösten ligger Mårtensskolan och Östratorskolan i startgroparna för att ansöka om den gröna flaggan enligt de svenska kriterier som då kommer att finnas. Stiftelsen Håll Sverige Rent har under våren 96 tagit initiativ till att driva ”Grøn Flagg – Na-turligtVis”, som blir namnet på den svenska grenen av det europeiska miljöprojektet. ”Barnen och eleverna ska ha en stark och tydlig roll i miljörådets arbete och beslut”, står det nu bl a i förslaget till regler och kriterier för miljöcertifiering enligt Grøn Flagg – NaturligtVis.

7.3.4.12. *Framtidsverkstäder*

För att bredda skolans miljöarbete, öka föräldrarnas delaktighet och för att på ett akt-ivt sätt kunna delta i arbetet med en lokal Agenda 21 på Östra Torn och Mårtens Fä-lad ansökte Hem&Skola föreningen tillsammans med Rio-gruppen om pengar hos Allmänna Arvsfonden för att genomföra tre framtidsverkstäder på rektorsområdet. Avsikten med framtidsverkstäderna var att i Agenda 21:s anda lyssna och ta till vara barn och ungdomars åsikter och visioner om framtiden. Eleverna ska känna sig del-aktiga i vad som händer i deras närmiljö. Under våren 1996 genomfördes framtids-verkstäder i tre klasser (en på var skola i rektorsområdet) under ledning av Helene Lahti-Edmark och Verner Denvall från Socialhögskolan. Tillsammans med dem gjorde elever, deras föräldrar och vi lärare en gemensam resa till Framtidslandet. En mängd idéer föddes; en miljövänlig badpool, elbilar, en bättre sophantering, en bank för barn m.m. borde finnas på Öster tyckte eleverna. En del av elevernas idéer har redan med de vuxnas stöd blivit förverkligade: höns och höns hus på Flygelskolan, fad-derbarnet i Afghanistan och pengar är insamlade till de i södra Skåne utrotningsho-tade lökgrödorna. Under nästa läsår fortsätter arbetet med de återstående idéerna. Klass 4 på Mårtensskolan hann även presentera sitt arbete för politikerna i kom-mundelsnämnden Öster/Linero. De elever som hade turen att få göra resan till Fram-tidslandet har känt sig delaktiga i arbetet. De har också fått uppleva att de har möj-lighet att påverka utvecklingen i sin närmiljö. Detta är dessvärre inte är så vanligt i skolans värld, trots att ett av de tydligaste målen i skolans nya läroplan Lpo 94 är att fostra eleverna till att delta i den demokratiska processen. Att Framtidsverkstäder är

ett arbetssätt som väl överensstämmer med intentionerna i Lpo 94 – och Agenda 21 – där man vill demokratisera och ge ordet elevinflytande reellt innehåll ("empowerment"), stod klart för de lärare som fick möjlighet att delta i och lära sig metoden. Det finns en stark önskan från andra lärare, som inte fick möjlighet att delta i de tre "verkstäderna för framtiden" att på en framtida studiedag få tillägnat sig metodiken, vilken kan användas i många olika ämnesområden inom skolan.

7.3.4.13. Datorer och IT i miljöprojektet

Holuf Pile skole i Odense och skolorna på Östra Torn har samtliga en miljöinriktning. Holuf Pile skolen och Flygelskolan har båda erhållit Grønt Flag (se vidare under 4.5). Med skolan i Odense har en klass på Flygelskolan haft ett gemensamt tema: väder. Varje vecka har man via elektronisk post skickat veckans väder, avläst dagligen kl 12.00. Resultaten har man fört in i ett diagram och man har kunnat studera vissa enkla samband. Det fysiska avståndet mellan Lund och Odense är inte så stort och man byter också det verkliga vädret med varandra. De regnmoln och snöoväder som drabbar Odense kommer till Lund dagen efter vid västlig vind och tvärtom vid östlig vind. Man har tillverkat instrument för sina observationer "tillsammans". För vindriktningen har man sytt vindstrutar. För att få rätt väderstreck har man gjort kompassrosor i gräsmattan. För att läsa vindhastigheten har det tillverkats spirometrar med hjälp av gradskivor, snören, pingisbollar och pinnar (ett mycket tillförlitligt instrument vid vindhastigheter upp till 10 m/s. Man har jämfört med "riktiga" spirometrar och de hemmagjorda fungerar perfekt. Nederbörden mäts med hjälp av tratt, glasburkar och en del kunskaper i matematik. Molnen kartläggs med hjälp av en molnatlas. Termometerns princip ordnades med hjälp av rödsprit, fotoburk och genomskinligt sugrör. Vid mätningarna användes dock vanliga termometrar. Förutom personlig kontakt mellan lärarna och mellan eleverna, har eleverna också arbetat med saker de själva valt t. ex. skickat information och jämfört kända personer, kända lokala företag, våra pengar, våra städer, våra skolor m. m.

7.3.4.14. Miljöundervisningens integration i alla ämnen

Miljöfrågorna dyker naturligt upp i många sammanhang. Det är därför relativt enkelt att på ett naturligt sätt integrera miljöundervisningen i många ämnen. Detta är viktigt för att få ett helhetsperspektiv på miljöfrågorna. Läroplanen talar om "miljöperspektivet" som angeläget i undervisningen i alla skolans ämnen.

Genom ett miljöperspektiv får eleverna möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och skaffa sig ett personligt förhållningsätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolans uppgifter, Lpo 94)

Här följer några exempel på sådan integration. För att kunna ersätta pappershanddukarna i klassrummen har eleverna sytt frottéhanddukar på slöjden. På svensklektionerna har eleverna skrivit sagor om raps, berättelser om Östra Torn år 2016 eller manus till kabaréer. Rollspel och värderingsövningar, där eleverna belyser den aktuella debatten kring trafiken i Lunds centrum blev verklighetsanknutna SO-lektioner. Att räkna ut diametern på pilkojorna och hur många pilvidjor som behövdes var utmanande matteproblem. Utländska gäster har guidats runt på engelska och miljöarbetet finns beskrivet på Internet på engelska och med färgbilder. Vatten- och luftsånger sjungs på musiken. Resultaten från många NO-lektioner finns redovisade i många fina Vatten- och Luftböcker, som eleverna efterhand har arbetat med under temat. Ett annat mycket tydligt exempel på integrering är skolans kulturarbete – musik, teater och sång. Under åren har här funnits många kultur- och musikinslag som anslutit till skolans miljöarbete – Globträdets teaterpjäser om Jordan och om Regnskogen, Vatten- och Luftkarnevalerna, Flygelskolans invigning, Skolgårdens dag, Kretsloppscabarén Ljusen från Lund och Grøn Flag-ceremonin.

7.3.4.15. På väg mot en lokal arbetsplan på Östra Torn

Under åren 1994, 1995 och 1996 – parallellt med miljöprojektet – har skolan arbetat i olika arbetsgrupper med den nya läroplanen, Lpo 94, och kursplanerna. Den nya skolplanen i Lunds kommun antogs i kommunfullmäktige våren 1995 med omfattande markeringar av miljöperspektivet.²⁹ Läroplansarbetet har haft syftet att åstadkomma en lokal arbetsplan som är en konkretisering av kursplanerna. Arbetet har skett dels under studiedagar och dels på tid utanför undervisningstiden i de olika arbetsgrupperna. Första fasen av den lokala arbetsplanen för Östra Torns rektorsområde avslutades våren 1996. Miljöperspektivet i skolans inriktning samt skolans miljöinriktning i utvecklingsplanen finns med i den lokala arbetsplanens allmänna del. Miljöperspektivet är också integrerat och finns med i de flesta ämnenas lokala arbetsplaner – i engelska, slöjd, musik, svenska, Sv 2 och SO (samhällskunskap och geografi). Framför allt har miljöperspektivet integrerats i arbetsplanen för NO-undervisningen – ”Arbetsplan för NO-undervisning med miljöinriktning” (se vidare i bilaga 17). Här har vi valt att ta fram tre olika temainriktade NO-arbetsplaner – en för Mark, en för Vatten och en för Luft (ännu inte klar). De olika arbetsplanerna är i sin tur uppdelade på åren 1-2, 3-4 respektive 5-6. Ämnena biologi, kemi och fysik är underordnade själva temat och arbetsplanen samt anknutna till olika miljörelaterade teman. Referenser i NO-planen finns även till kursplaneavsnitt och kursplanemål för andra än NO-ämnen såsom ex.v. hemkunskap, teknik, geografi och historia.

7.3.4.16. Den nya högstadieskolan på Östra Torn

Redan på ett tidigt stadium i planeringen av den nya högstadieskolan på Östra Torn (och på Linero) var ekologi- och miljöinriktningen given. I mars 1995 arrangerades framsynt av fastighetskontoret, arkitekterna och skolkansliet ett seminarium med lä-

²⁹ Skolplanens formulering om miljöundervisning och Agenda 21: se ovan kap. 7.

rare från Naturskolan och Östra Torn kring frågeställningen hur en ekologiskt anpassad skola skulle kunna se ut och fungera i undervisningen. De båda skolornas byggrupper med sina skolledningar deltog i eftermiddagsseminariet. I om- och tillbyggnaden av Östratornskolan finns denna målsättning för en ekologisk anpassning i Agenda 21:s anda i kort punktform:

- 1. ett bra inomhusklimat med material och teknik som är positiva för människan;*
- 2. att hushålla med energi- och materialresurser för byggande och drift;*
- 3. att välja material och utföranden som vid framtida ombyggnad och rivning kan ingå i samhällets och naturens kretslopp; samt*
- 4. att synliggöra energi- och materialresursernas kretslopp i skolans byggnader och uterum.*

I byggprojektet finns nu inplanerade bl. a. följande åtgärder: jordkällare, urinseparerande toaletter, återvinningscentral, varmkompost (modell större), solvärmefångare i betongtak, lokalt omhändertagande av dagvatten, rotzonsanläggning för rening av grävatten, naturlig självdragsventilation, ev vindkraftverk osv. Medel för dessa anpassningsåtgärder har sökts och beviljats hos Naturvårdsverkets delegation för ekologisk omställning och Miljödelegationen under kommunstyrelsen i Lunds kommun. Alla dessa delar är viktiga för skolans miljöarbete/miljöundervisning och betyder mycket som varande en stor och väsentlig del av ”skolans miljöpedagogiska infrastruktur” med de kretsloppstränande insatserna.

7.3.4.17. Skolledningens inställning och stödjande insatser i projektet

Det är av betydelse vilken inställning skolans ledning har, vilka signaler den sänder ut och vilket stöd den ger till ett projekt. Stödet kan vara materiellt-ekonomiskt men också psykologiskt-känslomässigt. Redan i miljöprojektets förstadium under hösten 1993 valde rektorn att vid andra träffen i sitt ställe sätta in en lärare (som sedan blev projektledaren i miljöprojektet) vid Riogrupperns förberedande träffar om Agenda 21-arbetet på Östra Torn. I alla faser av miljöprojektet har man – eleverna och personalen – haft skolledningens uttalade och konkreta stöd och förtroende. Rektor och studierektor har t. ex. vid en del tillfällen besökt eller deltagit i tisdagsträffarna för Vatten och Luft. Samma sak gäller studiebesöken på Hvilans folkhögskola och Bornholm, NOT-konferensen i Stockholm och Kretsloppsutbildningen i Växjö. Det kan ha gällt rökning eller att gå till försvar vid angrepp i lokalpressen. Det har också vid ett flertal tillfällen funnits goda möjligheter och en god vilja hos skolledningen att finna ekonomiska lösningar inom skolans ordinarie budget. Skolledningen har aktivt tagit del i och stundtals drivit planeringen av miljöprojektets fortsättning från och med hösten 1996. Inför läsåret 1996/97 har miljöprojektet och skolledningen kommit fram till en fortsättning, där miljöresurspersonerna (f.n. sex personer) har givits möjligheter att fortsätta miljöarbetet inom undervisningsdelen i sina tjänster. Trots dessa positiva ord -som kan förefalla inställsamma, insmickrande och alltigenom överslättande – har det under miljöprojektets gång dock aldrig saknats möjligheter till

eldfångda men likväl konstruktiva och tydliga samtal, där diskussionens vågor gått höga, ibland mycket höga.³⁰

7.3.5. Utvärderingar av miljöprojektet

För att skaffa information, kunskap och förståelse om vad som skett under de dryga två åren med miljöprojektet på skolorna, har vi under slutet av vårterminen 1996 gjort några utvärderande insatser bland eleverna (se också vidare i kapitel 7.4. nedan.) personalen (se nedan samt också vidare i kap. 9.2. och 10) och de mest aktiva föräldrarna i skolkonferensen och bland klassföräldrarna (se nedan)

7.3.5.1. Skolpersonalens reflexioner efter två års projekt.

Mot slutet av vårterminen 1996 delade vi ut ett enkelt brev till de flesta i personalen och bad om deras tankar och reflexioner efter de gångna två årens miljöarbete. Inga bundna frågor och öppna svar eftersom vi ville ha deras spontana svar på våra övergripande frågeställningar – ”vad har hänt, vad har hänt med dig själv som lärare, vilka nya kunskaper har du skaffat dig, vilka nya tankar har fötts hos dig, vad har hänt i din undervisning, vad har hänt med eleverna”. Vi bad om deras korta svar på en halv sida, men vi är medvetna om att tidpunkten inte var den bästa och att vi kanske ställde alltför omfattande och för många frågor på en gång. Trots detta fick vi vid terminsslutet in 27 svar av rektorsområdets personal. Den pedagogiska personalen lämnade 20 svar (av 56 klasslärare och fritidspedagoger) samt övriga personalen lämnade in sju gemensamma svar (av totalt 13 enskilda personer bland städ- och kökspersonal och vaktmästarna). Om dessa svar kan vi bara säga att de som svarat har lämnat många intressanta funderingar och synpunkter. De allra flesta – för att inte säga alla svaren – är mycket positiva till arbetet i miljöprojektet under de två åren. Det är i slutrapporten av särskilt värde att citera några av svaren som säger mer än om vi skulle sammanfatta på ett eller annat sätt.

”Det mest påtagliga är att många små dagliga ting har fått ny betydelse. I varje aktivitet vi startar försöker vi få in miljötänkandet.”

”Det bästa har varit experimenten med vatten och luft.”

”Hos eleverna märker man att miljöarbetet satt spår. De tänker i ”miljöbanor” och tar miljöhänsyn spontant och helt naturligt.”

”Stressigt! Bra, många nya inslag. Lite för mycket att hålla ihop. I stort mycket bra!! Felet? För lite tid till pedagogiska diskussioner, mål etc.”

”Efter några månaders arbete på skolan i kök och städ, där vi bara använt miljövänliga medel och moppar, tycker jag att det har fungerat jättebra att städa. Framför allt känns det bra att bidra till en bättre miljö.”

30 Se även vidare i kapitel 7.4. nedan.

”Samtidigt som jag är miljömedveten på jobbet, har jag dessutom blivit det hemma också t. ex. när jag shoppar”.

”Kompostarbetet har fungerat bra sista året och beställning av städmaterial.”

”Rengöringsmedel används mindre nu än när jag började här. Själv tänker jag mer på vad jag slänger och var.”

Det finns som synes många olika aspekter på hur miljöprojektet inspirerar och påverkar personalen och eleverna – på arbetet och på hemmaplan. De rutiner som etableras på jobbet tar vi med oss hem. Och tvärtom. Det har också kommit in värdefulla personliga reflexioner över effekten på själva undervisningen. Här följer några exempel:

”Jag tycker det har varit utmärkt. Tyvärr har vi för kort tid på oss på tisdagar. Bättre är kanske att ta heldagar så att man får tid att verkligen fullfölja uppgifterna. Jag tror att de blir bättre förankrade då. Övertygad om att dessa kontinuerliga ”tisdagsträffar” är nödvändiga för att driva NO framåt. Vi har för mycket på gång på skolan just nu.”

”Eftersom NO inte är min starka sida så har det här varit jättenyttigt för mig och gjort att jag blivit säkrare i min NO-undervisning. Jag känner att det blir bättre samspel med eleverna när jag själv kan mer och därför har jag blivit mer intresserad.”

”Visionerna var många och stora när vi började. Då kändes det häftigt och kul. Efterhand har det ibland känts tungt. Hur ska vi kunna genomföra allt detta? Har vi eleverna med oss? Det gäller att skynda långsamt och följa upp det man genomför. Miljörådet känns helt rätt, att vi inte tänkte på det från början? Mark-, Vatten- och Luftgruppen har varit jättebra – det är ju så pedagogiken ska växa fram, utifrån oss själva och frivilligt.”

”Faktum är att jag tror att min NO-undervisning har blivit bättre efter detta året. Möjligheten att ge eleverna den undervisning de ska ha har definitivt ökat. Miljöarbetet är en del av skolvardagen. Det är dock viktigt att miljöarbetet inte blir ett självändamål. Det måste bli en del av all undervisning och en del av elevernas vardag.”

”Det har varit jättetrevligt! Vi har varvat teori och praktik, ansträngt oss för att hitta roliga experiment och övningar. Det är en styrka att många är engagerade och att alla yrkeskategorier deltar. Jag känner mig säkrare, har hittat vägar att gå då mina faktakunskaper har kompletterats. Jag har fått metodiska tips under våra ”Vatten-Luft-Mark-möten” och den fortbildning vi fått under projektets gång. Det känns som om vi har kommit en bit på vägen, ett frö är sått och det kommer att gro och växa hos oss alla.”

”Allting är egentligen jätteroligt och intressant, men det är för många projekt på gång. Jag gillar inte att göra saker till hälften. Jag behöver bättre rejäla bas-kunskaper själv. Jag gillar inte att inte vara säker på det jag ska undervisa om.”

”Miljöprojektet förbättrar inte bara miljön utan stärker ”vi-känslan” på skolan. Miljöträffarna på tisdagarna har varit givande. Miljörådet har barnen tyckt vara mycket viktigt.”

”Framför allt har jag själv blivit mer miljömedveten. Detta bekräftar tesen: Gräv där du står.”

Många lärare talar om att det hänt saker med dem på många olika sätt. Vi avslutar med ett citat från en klasslärare som kanske sammanfattar nu-läget: ”Jag känner nu ett stort behov av att köra igång och lägga allt på den nivå där det måste ligga under de närmaste åren. Vi har gemensamt hittat hållbara former och det är det viktigaste. Den mix av att slå fast vissa sanningar och göra värderingar på övrigt, tror jag är livs-avgörande för framtiden.”³¹

7.3.5.2. Föräldratankar och reflexioner efter två års miljöprojekt

Mot slutet av vårterminen 1996 frågade vi klassombudsföräldrarna om projektet som nu pågått i drygt två år. Vi har fått in 17 svar från aktiva klassombudsföräldrar. De allra flesta har fått *information* om miljöprojektet/miljöarbetet på skolorna genom sina barn, deras lärare eller via andra föräldrar. Många har också blivit informerade på klassombudsmötena och skolkonferensen. Några har även nåtts via dagspressen och den lokala tidningen AlleHandA. 10 av föräldrarna anser att informationen varit tillräcklig. Flera önskar att den hade varit bättre och önskar även information om hur miljöfrågorna tas upp i undervisningen. En förälder föreslår en återkommande, enkel, skriftlig rapportering till hemmen med ”ryggsäcksposten”. Föräldrarna har *märkt skolornas miljöarbete* genom att barnen pratat om det, hemuppgifterna, veckorapporterna, föräldra- eller klassmötena, miljörådets aktiviteter, skolgårdens dag, första hjälpen (Mårtenskolan) och att det har påverkat barnens miljötänkande hemma.

Vad har man ansett *bra med miljöarbetet*? Att barnen får lära sig att vara rädda om naturen, att miljöarbetet framställs som något positivt, att barnen blivit mer medvetna om påverkan och konsekvenser av vårt handlande, att man tidigt förstår kretsloppstänkandet och dettas betydelse för samhället, att barnen varit med om så mycket (Tornäs gård, vattenfestivalen, Stockholmsresan, Grönt Flagg), samt det praktiska och undersökande arbetssättet. Det finns få synpunkter på *det som varit mindre bra*. Några finns dock. En sak är att bara en av de tre skolorna har fått Grön Flagg, och en annan att de många aktiviteterna tar mycket tid från ”själva undervisningen”. Den sista frågedelen handlar om *föräldrarnas delaktighet – vill du vara med och påverka miljöarbetets fortsättning? Vill du delta aktivt på skolan i miljöarbetet?* Här finns inte så många svar men sju (dvs nästan hälften) av föräldrarna svarade Ja till att de vill vara

31 Se också vidare i kapitel 9.2. med intervjuer och enkäter till aktiva lärare i miljöarbetet.

med och påverka. En del svar är osäkra, en del föräldrar hinner inte med mer. Fem föräldrar (dvs ca en tredjedel) svarar positivt på *aktivt deltagande* – i mån av tid, vill vara med i skolgårdsarbetet, vissa punktinsatser tillsammans med andra föräldrar på skolan. Avslutningsvis kan vi konstatera att – även om de som svarat är de redan aktiva föräldrarna – det nog är så att det finns ett stort intresse – och stolthet! – hos många föräldrar för miljöarbetet i skolorna. Det finns också ett intresse för att kunna hjälpa till i det konkreta kretslopps- eller miljöarbetet, dock i ”lagoma portioner”.

7.3.6. Diskussion

Det som har skett under de nästan tre åren på de tre skolorna på Östra Torn och som vi redovisat hittills i rapporten blir en studie i ett genomförande mer eller mindre sett ur ett underifrånperspektiv. Arbetet har tagit sin utgångspunkt i de enskilda aktörernas/personalens formulering av sin miljöundervisning och deras behov och intresse att utveckla denna. Givet från projektets början var läroplanens riktlinjer om ett miljöperspektiv som skulle genomsyra all undervisning.

Genom ett miljöperspektiv får eleverna möjligheter både att ta ansvar för den miljö de direkt kan påverka och skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala frågor.

Undervisningen bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

Det vi nu kan urskilja i påverkansprocesserna är tre delar/nivåer, som i det konkreta undervisningsarbetet vävs samman mer eller mindre till en enhet:

1. mål- och policyformulerandet – de lokala arbetsplanerna;
2. de stödjande strukturerna och insatserna – *på vägen mot*;
3. själva genomförandet av miljöundervisningen i klassrummet.

Det som vi har funnit vara det viktigaste är *de stödjande insatserna och strukturerna* som möjliggör själva miljöundervisningen. Vi har funnit nedanstående sju olika kategorier av stödjande insatser som är särskilt betydelsefulla och som vi avslutningsvis vill lyfta fram och kommentera för det fortsatta arbetets skull. Vi har här inte gjort någon inbördes gradering av deras betydelse.

7.3.6.1. Nyckelpersonernas roll och betydelse

Att några lärare har haft möjligheter till nedsättning i sin tjänst och därmed särskilda möjligheter att följa upp projektet och göra vissa för- och efterarbeten – *nyckelpersoner* – är av allra största betydelse. Det kan aldrig nog understrykas. Varje nytt moment av skolutveckling behöver goda motorer, som kan stödja och stimulera personalen i arbetet och göra det i enlighet med de uttalade behoven samt i enlighet med

samhällets formulerade målsättningar. Det är glädjande att skolledningen på Östra Torn inför läsåret 1996/97, när själva miljöprojektet formellt är avslutat, beslutat att satsa sex nedsättningsstimmar på de *fem miljöresurspersonerna*, som utgör de nya nyckelpersonerna i det fortsatta miljö- och Agenda 21-arbetet. Det är samtidigt en tydlig signal till omvärlden vad skolans ledning vill satsa på för framtiden. Det är också viktigt ur legitimitetssynpunkt att dessa personer och miljöarbetet på skolan som sådant tydligt erhåller *skolledningens aktiva stöd*.

7.3.6.2. *Kontinuerliga träffar och fortbildning för alla (arena, mötesplats)*

Kontinuiteten och ryggraden i miljöarbetet har varit *tisdagsträffarna* med alla lärare som varit intresserade. Det har varit Markträffar, Vattenträffar och Luftträffar, vilka har fungerat som en rullande fortbildning under nästan tre år. Tiden för samtal – att dela tankar och idéutbyte – om egna och kollegers erfarenheter av miljöarbetet är kanske det mest värdefulla vid träffarna. På precis samma sätt gäller detta också de kontinuerliga träffarna med fritidshemspersonalen samt med städ- och kökspersonalen (och vaktmästarna). Fortbildningen med Naturskolan har varit en annan betydelsefull byggsten i miljöprojektet. Fortbildningen och det pedagogiska utvecklingsarbetet har skett efter lokala behov och byggt på det egna, personliga intresset, glädjen och lusten. Arbetet med *de lokala arbetsplanerna* har det senaste året alltmer organiskt vävts in i och samman med miljöarbetet. ”Saker och ting har helt enkelt hängt ihop på ett ganska vettigt sätt”, som en lärare formulerade det i sin slutkommentar vid enkäten i utvärderingen våren 1996.

7.3.6.3. *Samverkan och delaktighet inom skolan*

Det är viktigt att så många personer och verksamheter på skolan som möjligt – åtminstone en ”minsta kritiska massa” – drar åt samma håll i ett projekt. På de tre skolorna på Östra Torn har *samverkan mellan olika personalgrupper* i miljöprojektet över åren varit god. Detta hänger samman med den reella delaktigheten för personalen i hela miljöprojektet från allra första början i själva formulerings- och förankringsfasen. Vidare har detta samband med att de regelbundna träffarna och fortbildningen har haft samma huvudsakliga inriktning men självklart med olika professionella profiler.

7.3.6.4. *Elevernas delaktighet – miljöråden*

Närbesläktat med ovanstående är *elevernas delaktighet och inflytande*. Från början i projektet försumrades detta, men efter inspiration och stimulans från andra sidan sundet (Grønt Flag) samt en del självkritisk eftertanke inleddes en betydelsefull del av miljöprojektet. Även om denna aspekt kom in sent, kommer det sannolikt även i fortsättningen att spela en viktig roll. Delaktighet är en av de viktigaste delarna i Agenda 21-arbetet. Efter vårens utvärderingar har en del förändringar och förbättringar

ringar i uppläggningsplaneringen av miljöråden redan skett. Elevdelaktigheten bör framgent tillhöra den svenska skolans stora utvecklingsområde och utmaning.

7.3.6.5. Skolledningens stöd

Man bör absolut inte underskatta betydelsen av *skolledningens inställning och stöd* till dels miljöarbetet i sin helhet och dels till nyckelpersonerna. Vi har under projektets gång insett hur väsentlig denna stödjande faktor är. Utan ett aktivt stöd av skolans ledning – inklusive skolkonferensen – går det inte att få ett brett genomslag för miljöarbete och miljöprojekt på en skola.

7.3.6.6. Kretsloppstränande insatser och praktiskt handlande

Att åstadkomma olika sorters kretsloppstränande installationer på skolorna – allt från sorteringssocker, maskkomposter, regnvattentunnor, dagvattenrännor, dammar med växter och djur, slutna rum/kärl, odlingslotter, pilkojor, drakar, till solcellspaneler – bildar tillsammans skolans ”miljöpedagogiska infrastruktur”. På skolorna söker man hela tiden koppla samman kunskap med kunskapernas konsekvenser och tränar steget från ord till handling i enlighet med de olika undervisningsdokumenten skollag, läroplaner, kursplaner, Lunds skolplan och de lokala arbetsplanerna. Detta gäller också i hög grad ny- och ombyggnaden för den nya högstadieskolan på Östra Torn, dvs att synliggöra skolans flöden och kretslopp. Erfarenheten säger oss också att ingenting styr utvecklingen så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc. Det är inte bara vetenskaperna som kännetecknas av sammanhållna tankestrukturer, som kallas paradigmen, utan detta gäller även andra tanke-system. Det finns hela tiden samband mellan tankestrukturer och den materiella basen. Därför är det främst genom förändringar av dessa infrastrukturer som framtiden kan påverkas.

För att öka möjligheterna att påverka eller förändra elevernas och lärarnas inställningar, föreställningar, insikter och normer är det av särskild betydelse att skapa olika synliga, kretsloppstränande insatser och installationer i skolan. Det berör samtidigt också skolans och vuxenvärldens moral – om skolans och de vuxnas egen *trovärdighet inför sig själv och inför sina elever*.

7.3.6.7. Den lokala förankringen – skolans delaktighet i närsamhället

Det finns en ofta framförd kritik i den offentliga skoldebatten, som menar att skolan kan inte leva ett eget, slutet liv för sig utan måste vara en väl integrerad del av lokalsamhället, närsamhället, stadsdelen om skolan ska få rimligt stöd tillbaka av samhället. Relationerna bör i så fall vara ömsesidiga mellan skolan och dess omgivning. Miljöprojektet på de tre skolorna på Östra Torn-Mårtens Fälad har från början haft och sedan utvecklats vidare goda relationer till närsamhället – föräldrarna/hemmen, affärerna, kyrkan och förskolan. Detta har varit mycket viktigt för miljöprojektet t ex vad det har gällt Tornäs gård, Vattenkarnevalen, Handla Miljövänligt-veckan, Fram-

tidsverkstäderna. Under hela projektets gång har några lärare haft kontinuerliga kontakter och aktivt arbetat i Östra Torns Riogrupp med den lokala Agenda 21-processen. Insikten växer efterhand om att skolan är en av de viktigaste miljöaktörerna i (lokal)samhällets Agenda 21-arbete.

7.3.6.8. Avslutningsvis

Avslutningsvis konstaterar vi att det har varit många saker och projekt på gång samtidigt på de tre skolorna parallellt med miljöprojektet på Östra Torn-Mårtens Fäläd. Det har rört läroplansarbetet, ombyggnaden av Östratornskolan, den nya Flygelskolans färdigställande, nya arbetstidsavtalet, sexåringarnas inträde i skolan, elevens val, IT-projekt och datorer, många nya elever och relativt fyllda klasser och klassrum etc. etc. Det är naturligtvis försvårande omständigheter men ger också samtidigt en realistisk bild av den moderna, föränderliga skolan. Till sist den kanske allra viktigaste erfarenheten och insikten under miljöprojektet på Östra Torn: *miljöarbetet måste bygga på lusten och glädjen*, det måste bygga på det egna, personliga intresset hos de som deltar. Utan dessa ingredienser går det nog aldrig att bygga något långsiktigt hållbart för framtiden. Det är riktigt som det är sagt: ”Hållbara människor är en av förutsättningarna för hållbar utveckling.”

7.3.7. Efterord mars 1999

Projektledaren och jag avslutade, som tidigare sagts, skrivandet av rapporten juni-augusti 1996. Den var skriven för skolstyrelsen i Lunds kommun som en redovisning av beviljade projektpengar. Samtidigt lästes den emellertid av de som varit med i arbetet, och lämnat in synpunkter och sakinnehållet ändrades efter de sakfel och tolkningsfel vi åstadkommit. Trots detta är rapporten naturligtvis en subjektiv redovisning av två som varit involverade i miljöarbetet på de tre skolorna på Östra Torn och Mårtens Fäläd under drygt två år. Styrkan ligger i de omfattande detaljkunskaperna om de faktiska skeendena. Fotografier finns som stöd för minnet liksom dagboksanteckningarna. Bilden kompletteras av de synpunkter som elever, personal och några föräldrar avgett vid slutet av miljöprojektet. Svagheten är att vi själva var involverade aktörer i det vi beskrev. Andras läsning och korrigeringar gör att beskrivningens inriktning och verklighetsbeskrivningen har en bredare bedömnings- och tolkningsbas. Våra egna otaliga självkritiska samtal och vändningar av meningar var i sig en kritisk granskning. Rapporten kan emellertid ses som ett av flera andra värdefulla, subjektiva tidsdokument från miljöprojektet 1993-96.

7.4. Elevintervjuerna 1996

7.4.1. Inledning och metod

Elevintervjuerna här nedan använder jag i min studie som en indikation på att den nya miljötematiken har slagit rot hos de vuxna aktörerna i skolan och nått fram till eleverna på skolorna. Mot slutet av vårterminen 1996 gjorde jag och en lärare – efter ett slumpmässigt urval – fördjupade intervjuer med 23 av eleverna i de klasser vars klasslärare hade aktivt deltagit i de s k tisdagsträffarna. Detta var en kontinuerlig miljöfortbildning – med även väsentliga sociala funktioner – som i sin tur är en del av skolans pedagogiska utvecklingsarbete och som pågått sedan starten hösten 1994 – se vidare kapitel 7 ovan. Hälften av de intervjuade var pojkar, hälften flickor. De gick i lika delar år 1 – år 6 på de tre skolorna (Flygelskolan, Östratornskolan och Mårtensskolan – alla tillhörande samma rektorsområde) med vissa mindre skillnader i sina miljöregler.

Vi intervjuade eleverna efter ett frågeformulär med sex huvudfrågeställningar med uppföljningsfrågor. Svaren skrevs ned av intervjuaren. Intervjuerna varade mellan 20 och 40 minuter. Klasslärarna introducerade oss och följde oss till intervju-rummet strax intill klassrummet. Eleverna har inte läst utskriften av intervjuerna men alla lärare har fått projektrapporten 1996 som innehöll elevsvaren. Jag redovisar nedan några i den här kontexten relevanta frågorna som ställdes och hur eleverna besvarat frågorna. Därefter gör jag en enkel kategorisering av svaren i fyra grupper. Jag diskuterar samtidigt i inledningen metoderaspekter och validitet, dvs hur intervju-personerna kan ha påverkat eller inte påverkat intervjusituationen eller elevernas svar. Det återkommer jag också senare till för reflexioner över min egen roll i sammanhanget i kapitel 11.11. nedan

7.4.2. Följer du och din klass miljöreglerna?

Miljöreglerna har miljöråden formulerat och beslutat – se vidare i kapitel 7 ovan. De allra flesta svarar ”ja” på frågan. Några elever gör vissa mindre förbehåll såsom: ”oftast”, ”de flesta följer vi”; ”ja, så där”. När vi följde upp med att punkt för punkt gå genom de tre skolornas (sinsemellan delvis olika) miljöregler kunde vi notera att de frågor kring regler, som eleverna ofta svarade *nej* på var följande:

1. varje vecka städar vi skolgården;
2. inget onödigt slöseri med papper;
3. vi slänger 10-rastfrukten i komposten;
4. vi klottrar inte för att minska användningen av rengöringsmedel;
5. vi slänger inte en massa skräp på skolgården.

Svaren på denna ingångsfråga – en sorts filterfråga – ger en klar indikation på att eleverna ger uppriktiga och sanningsenliga svar på våra frågor eller har detta som individuell ambition. Min egen personliga erfarenhet var också att så såg den verkliga skolbilden ut, t ex att klottret fanns till en del kvar på skolorna, skräp slängdes fortfarande på skolgården, man kastade inte all frukt i komposten etc. Det vore enklare för eleverna vid intervjun att bara hålla med och svara ”ja”, om det nu var så att de vore påverkade av intervjuarna i den individuella intervjusituationen. Forskningen om intervjuer med barn ger stöd för detta. Barn som informanter vid personliga intervjuer är mycket uppriktiga och sanningsenliga (vad vi nu än avser med det subjektiva begreppet ’sanning’).³² Jag har samma personliga erfarenhet under mitt 20-åriga arbete bland barn och ungdomar dvs att barn i de aktuella åldrarna är mycket både naiva, realistiska och säger såsom de uppfattar verkligheten och sanningen.

7.4.3. Varför följer ni reglerna? Om nej: Varför inte?

Nedan redovisas de vanligast förekommande svaren:

1. Det är bra (finare) för naturen alternativt bra (bättre) för miljön (*vanligaste svaret*).
2. För att vi ska vara miljövänliga.
3. Jag tycker inte det ska bli smutsigt i naturen. Naturen lever ju också.
4. Vi ska inte slösa med resurserna på jorden.
5. Vi vill behålla den Gröna Flaggan.³³
6. Vi vill ha Grönt Flag.
7. Sånt är självklart ändå.
8. Läraren säger att vi ska följa reglerna. Det är ju skolans regler.
9. Jag tycker det är bra regler.
10. Vi måste spara.
11. Det kostar en massa pengar för skolan om vi slösar med vatten och annat.
12. Vi vill inte ha en skola som är skitig och ful.
13. Men klasskamraterna vet inte om att reglerna finns. Ingen har berättat att de finns.

32 Se t ex Rasmusson (1998), framför allt kap 4, s 69-94.

33 En form av miljöcertifiering av skolornas miljöarbete, Eco-Schools, med europeiskt ursprung (FEEE, Foundation for Environmental Education in Europe). Den ena av de tre skolorna i fallstudien erhöll, som första svenska skola, i mars 1996 ”Grönt Flag” från den danska organisationen med samma namn. Se vidare ovan i kapitel 5.

7.4.4. Komposten på skolan – varför tror du skolan har en kompost?

Kretslopprelaterade och naturkunskapsinriktade erfarenheter, insikter och kunskaper (kognitiva aspekter) förefaller att ligga bakom de allra flesta svaren. Nästan alla svaren anger att ”det ska bli/blir jord” eller att ”vi behöver jorden”. Andra vanliga svar är ”sopberget kan inte växa mer”, ”det är det mest miljövänliga sättet”, ”det är slöseri att slänga maten”, ”vi måste återvinna till jorden (med hjälp av maskarna)”, ”vi kan plantera i den nya jorden”, ”vi är miljömedvetna och vill återvinna – och kanske få Grön Flagg”³⁴.

7.4.5. Har du varit vid komposten?

Samtliga elever – utom två – har varit vid och besökt respektive skolas kompost.

7.4.5.1. Hur och när används den?

Med få undantag svarar eleverna att den används efter maten, lunchen eller fruktpausen (”men den fungerar hela tiden”, tillägger en flicka) och att vissa dagar lägger eleverna själva i matresterna från skolmåltiderna i komposten. Maskarna äter upp matresterna och kvar blir jord, som kan användas igen. Några vet också att inte all maten läggs i maskkomposten utan en del går till grisarna på 4H-gården eller byggleken. Kunskaperna och insikterna om kompostering och huvudprinciperna bakom detta är påtagliga bland urvalet av elever.

7.4.5.2. Vem sköter komposten?

De flesta svarar att det är ”mattanterna” eller vaktmästaren (och så var det också i verkligheten). Sju elever vet inte eller är osäkra (en tredjedel av intervjuerna). Två svarar att det är eleverna och en svarar – med barns raka logik³⁵ – att ”det är maskarna”.

7.4.6. Varför tar ni av er skorna utanför klassrummet?

”- Det blir smutsigt” är det första svaret hos de allra flesta eleverna (men i lite skilda tappningar). Vid uppföljningsfrågan ”Varför är det viktigt att det inte blir smutsigt?” är svaren:

34 Se Alerby (1998). Alerby ställde till barn och ungdomar frågan: ”Vad tänker du på när du hör ordet miljö?” och hon fick överraskande lika svar i de skilda åldersgrupperna. Barnen-ungdomarna beskrev en verklighet som innehöll antingen idyll eller miljöförstöring, eller både och. De beskrev miljöarbete och oro för naturen i framtiden. De beskrev också en längtan efter mer tid för reflexion och samtal. Se också vidare nedan i kapitel 9.2. och 11.8.

35 Se text Gustav Helldéns avhandling *Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer*, 1995.

1. Det behövs mindre kemikalier (*vanligaste svaret, i nästan hälften av svaren*).
2. Smutsen gör att man använder ”medel” och det är inte bra – eller det är farligt – för naturen (farligt för vattnet).
3. Edit (en av städerskorna/lokalvårdarna) har miljövänliga städmedel.
4. Då går det åt mer rengöringsmedel, trasor och vatten vid städningen.
5. Det är onödigt att tvätta mycket.
6. Det blir (för) mycket jobb för städaren/städerskan.
7. Det är synd om städerskan.
8. Det är bättre att inte använda dammsugaren så mycket.
9. Smutsen blir till sopor som ökar sopberget och soptippar tar stor plats.

Av svaren konstaterar jag att de flesta elever har i konventionell kognitiv mening goda kunskaper och insikter om varför man inte går in med skorna på, dvs vet varför miljöregeln finns till. Ju äldre eleverna är desto lättare har de också att verbalt uttrycka motiven bakom regeln. Några svar markerar också tydligt att det finns empati och känslor med i normerna eller i normbilden (känslor och empati – jämför också med kapitel 8.2. nedan).

7.4.7. Analys och diskussion av svaren

När jag fortsätter med att analysera de givna elevsvaren på ovanstående frågor kan jag göra det kvalitativt utifrån följande element-beståndsdelar (detta är således den kategorisering som jag ursprungligen gjorde med intervjumaterialet 1996):

- I *Moral, etik*
- II *Värderingar*
- III *Känsla, empati*
- IV *Kunskaper/kognitiva aspekter*

7.4.7.1. Varför följer ni reglerna?

- *Moral, etik* – ”Vi ska inte slösa med resurserna på jorden”; ”För att vi ska vara miljövänliga”; ”Läraren säger att vi ska följa reglerna. Det är ju skolans regler”; ”Vi måste spara”;
- *Värderingar* – ”Det är bra (finare) för naturen alternativt bra (bättre) för miljön” (*vilket är det vanligaste svaret*); ”Vi vill behålla den Gröna Flaggan”; ”Vi vill ha Grönt Flag”; ”Jag tycker det är bra regler”; ”Vi vill inte ha en skola som är skitig och ful”; ”Sån't är självklart ändå”;
- *Känsla, empati* – ”Jag tycker inte det ska bli smutsigt i naturen. Naturen lever ju också”; ”Vi vill inte ha en skola som är skitig och ful”;

- *Kunskaper/kognitiva* – ”Men klasskamraterna vet inte om att reglerna finns. Ingen har berättat att de finns”; ”Naturen lever ju också”, ”Det kostar en massa pengar för skolan om vi slösar med vatten och annat” (rationalitet).

7.4.7.2. Varför komposterar man i skolan?

- *Moral, etik* – ”det är slöseri att slänga maten”,
- *Värderingar* – ”det är det mest miljövänliga sättet”, ”vi är miljömedvetna och vill återvinna – och kanske få Grön Flagg”, ”vi behöver jorden”,
- *Känsla, empati* – ?
- *Kunskaper/kognitiva* – ”sopberget kan inte växa mer”, ”det ska bli/blir jord” eller ”vi behöver jorden”, ”vi måste återvinna till jorden (med hjälp av maskarna)”, ”vi kan plantera i den nya jorden”.

7.4.7.3. Varför sätter du av skorna?

- *Moral, etik* – ”Smutsen gör att man använder ”medel” och det är inte bra eller det är farligt för naturen (vattnet)”;
- *Värderingar* – ”Det är onödigt att tvätta mycket”; ”Det är bättre att inte använda dammsugaren så mycket”;
- *Känsla, empati* – ”det är synd om städerskan”; ”det blir för mycket jobb för städerskan”;
- *Kunskaper/kognitiva* – ”Smutsen blir till sopor som ökar sopberget och soptippar tar stor plats”; ”Det behövs mindre (mängder) kemikalier”; Edit (en av städerskorna/lokalvårdarna) har miljövänliga städmedel”; ”Det blir smutsigt”.

7.4.8. Vad har du lärt dig som du tycker att nya elever också ska lära sig?

Dessutom fanns några andra frågor i intervjuerna som säger en hel om hur eleverna tänker och funderar efter miljöarbetet på skolorna under några år, dvs det kan ses som en indikation på hur långt har påverkansprocessen kommit i skolorna i min studie. Jag återkommer till detta i kapitel 11.10. nedan. Svaren växlar naturligtvis med åldern på eleverna. Jag redovisar nedan en hel del exempel på svar som lämnats åldersvis i tre grupper (1-2; 3-4; och 5-6). Variationen är naturligtvis omfattande i svaren.

- Varma saker stiger uppåt (viktigt att veta – t ex för ångmaskinen etc)(år 1-2)
- Vattenkretslopp fungerar (1-2)
- Luft väger något (göra olika experiment) (1-2)(återkommer flera gånger)
- Inte smutsa ner vatten och luft (1-2)
- Hur många andetag i minuten man tar när man sprungit (1-2)
- Varmt är större än kallt (1-2)

Det där med lufttryck (rullarna) var intressant och konstigt (1-2)
Roligt att se luften i vatten (1-2)
Stänga av vattenkranen på VC (1-2)
Lära sig att inte skräpa ner (1-2)
Lära sig samma saker som vi om luft (1-2)
Vatten kan vara ånga (1-2)
Eleverna ska lära sig om molekyler och atomer (1-2)
Att vara naturvänliga (1-2)
Släcka lamporna – spara energi (1-2)
Inte slösa på vattnet (1-2)
Inte köra bil till affären, cykla i stället (1-2) (*flera*)
Gå till komposten – att sköta komposten (1-2)

Inte skräpa ned – plast o glas skadar djuren (3-4)
Inte smutsa ner i vattnet – djuren påverkas av föroreningar (år 3-4)
Miljörådet! (år 3-4)
Att göra experiment (år 3-4)
Det vi lärt oss – inget särskilt (år 3-4)
Ballongförsök som visar luftens kraft (år 3-4)
Att lära sig miljöreglerna (år 3-4)
Fruset vatten tar större plats – varm luft stiger (år 3-4)
Vika mjölkpaket – då kör sopbilen mindre och gör av med mindre bensin. Och avgaser från bilarna är farliga (år 3-4)
Matrester i komposten (år 3-4)
Kretslopp – så att man vet att man kan använda saker mer än en gång (år 3-4)
Ingenting försvinner – t ex morötter-äta-kompost-odla nya morötter (år 3-4)
Man kan känna luften (år 3-4)
Inte slösa med diskmedel (år 3-4)

Vad luft innehåller – experiment att lära sig med – vi har gjort roliga saker och man lär sig mer när det är roligt (år 5-6)
Mark: binda saker i repen och gräva ner, ta upp igen och se vad som hänt (roligt) (år 5-6)
Vattenkarneval (år 5-6)
Vad vatten och luft består av (år 5-6)
Glas och tuggummi tar lång tid att förmultna i naturen (år 5-6)
Att inte släppa ut olja och andra föroreningar i naturen (år 5-6)
Vara rädd om vattnet, vi dricker samma vatten som dinosaurierna en gång drack (år 5-6)
Inte förstöra kretsloppen – återvinna och sortera – lägga på komposten (år 5-6)
Köpa miljömärkta varor så att inte sjöar växer igen av övergödning (år 5-6)
Inte använda sprayflaskor som förstör ozonlagret (år 5-6)
Skriva berättelser om miljön (år 5-6)

Jag kan konstatera bredden på svaren. Kunskaperna, insikterna, förståelsen och de moraliska funderingarna i olika åldrar om miljöfrågor är också möjligen större än vad vi ibland tror.

7.4.9. Vad vill du arbeta med för miljötema/miljöarbete på skolan nästa år?

Här finns också stor spridning av svaren – men vissa svar återkommer flera gånger bl a vara ute, studiebesök, fester och göra olika experiment. Jag noterar att endast en elev inte vet vad han vill arbeta med.

- Studiebesök och experiment (*återkommer oftast i alla tre åldergrupperna*)
- Atmosfären kanske – vatten – om att det blir mycket sjukdomar (år 1-2)
- Vet inte (år 1-2)
- Att vi inte slänger skräp i dammen (år 1-2)
- Det var en svår fråga – att inte skräpa ner (år 1-2)
- Vet inte riktigt – Sven kan komma och bygga med Lego (år 1-2)
- Arbeta med mark; experiment; plantera nya träd; elbilar, studiebesök (år 1-2)
- Oljeutsläpp – djuren dör – papper och glas inte slängas i naturen (år 1-2)
- Maskar kan inte äta plast (år 1-2)
- Utflykter varje månad – lära sig om djur och natur (år 1-2)(återkommer också i år 3-4)
- Egna böcker som rapsboken och Händelseboken (år 1-2)
- Gräva upp repet som vi grävde ner för två år sedan (år 3-4)
- Experiment – plantera blommor – följa utvecklingen – se om jorden förändras – dålig jord, dålig växt (år 3-4)
- Konsekvenser för djuren om människan förorenar naturen (år 3-4)
- Luftbok, vattenbok, markbok (år 3-4)(*återkommer flera gånger*)
- Städa skolgården (år 3-4)
- Plantera inte kul – men skörda kul! (år 3-4)
- Markfest (år 3-4)(*flera gånger*)
- Sitta på de nya uteplatserna och läsa och snacka (år 3-4)
- Ej markbok – Skriva egna pjäser – vara ute mer (*flera gånger*)(år 3-4)
- Teaterföreställning (år 3-4)
- Bygga miljö saker – vindkraftverk t ex – sortera mer – lära om varmkomposten (år 3-4)
- Lära mig mer om avgaser och sån't (år 3-4)
- Fortsätta som vi gör – rätt bra som nu – ut till ån – utflykter vara ute (år 5-6)
- Jag har inte jobbat med mark, men det skulle jag vilja göra (år 5-6)
- Odla mat – undersöka vad jord är – studiebesök skog, bondgård (år 5-6)
- Tester på vad jord är (flera gånger) (år 5-6)

7.4.10. Vill du vara med i miljörådet? Varför? Varför inte?

Av de 23 eleverna svarar 11 ja att man vill vara med i miljörådet. Två svarar kanske. Fyra svarar vet ej. Sex elever svarar nej. Motivet för att vara med i miljörådet är att det är kul att vara med och påverka, verkar att vara kul, man lär sig nog-får reda på mycket om miljön, t ex besöket i Veberöd var kul, kul att göra en bättre miljö på skolan, bra att barn får något att säga till om, för att lära mig själv så jag kan lära andra på skolan.

De som inte vill vara med svarar bl a att det inte är kul att gå ifrån klassen när man gör något roligt eller man kommer efter i arbetet när man går ifrån klassen. En elev önskar att miljörådet skulle ligga på lördagar eller söndagar. Det finns vissa mindre skillnader mellan de olika åldersgrupperna. Miljöråd på högstadiet (Tunaskolan) efterlyses av tre elever.

7.4.11. Avslutande kommentar

Jag konstaterar att bredden i elevsvaren är stor. Svaren gör ett intryck av att vara sanningensliga. Senare barnforskning om barn som informanter stöder denna argumentation. Filterfrågan inledningsvis kopplad till konkreta miljöhandlingar på skolan bekräftar detta i mitt material. Några svar kan dock förefalla strategiska, dvs att eleven svarat i enlighet med de inlärdade förväntningar eleven har på att svara eller samtala med vuxna i skolan. Helhetsintrycket är att eleverna säger det man tänker på när man uppfattat frågan och trott sig förstått denna. Själva denna tolkningsaspekt är emellertid svårt att avgöra och rymmer en omfattande diskussion som gäller tolkning av frågor och tolkning av svar.

Syftet med att redovisa elevintervjuerna här i min studie är att på skilda sätt och med olika material primärt och endast att söka belysa frågan om den nya miljötematik har börjat slå rot i skolan med utgångspunkt från de vuxna aktörernas aktiviteter med sina klasser och elever. Varaktigheten av aktiviteterna är en annan aspekt. Jag återkommer till detta i kapitel 11.10. i del III nedan.

7.5. Efter 1996?

Den ursprungliga initiativtagaren, Rio-gruppen, har haft en stundtals aktiv tillvaro och ibland försvunnit från min horisont. 1997 var den relativt aktiv i det lokala miljönätverk som startades i Lund av ett antal lokala Agenda 21-grupper i skilda stadsdelar och kommundelar. 1998 har jag inte sett till den från min utsiktsplats.³⁶ När en

36 Dock i ett pressklipp från december 1998 noterar jag att byggnadsnämnden i Lund tagit fram ett planprogram för ett torg på Östra Torn. Torget var en av de första frågorna som Riogruppen hade

så kraftfull och energisk person som projektledaren försvann från skolans miljöarena efter de två första åren, 1996, var frågan vad som skulle hända. Nya miljöombud fick tid av skolledningen för att kunna jobba som stödande resurspersoner för den andra personalens miljöinsatser på skolorna. Skolorna har fortsatt sitt miljöarbete med vissa svackor över tiden (2 år) men mycket av tiden och energin har också lagts på organisatoriska frågor (se även kapitel 9.2.), på avtalsfrågor samt på byggandet och etableringen av högstadieskolan på Östratorn. Denna invigdes hösten 1997 och hittills har skolan nått till år 8 med eleverna.

Denna nybyggnad har för sin ekologiska anpassning fått medel från Naturvårdsverkets fond för nya kretsloppsanpassningar. Följande punkter har genomförts med tydliga spår av de seminarier som inledde skolbygget i mars 1995. Nya skolan har också varit Sveriges bidrag i en världskonferens i Vancouver i Canada (Green Building Challenge) för ekologiskt byggande hösten 1998, där den nya skolan presenterades bl a av skolans rektor och några av byggarna bakom projektet. I december 1998 fick skolbygget också Lunds stadsbyggnadspris och då uppmärksammades framför allt de två arkitekterna Anders Svensson och Ann Sofi Högborg men även Johan Hallbergsson från Lundafastigheter fick ett särskilt hedersomnämmande av juryn.³⁷ Den fjärde personen och "eldsjälen" bakom byggets idé och genomförande är rektor Roland Stéen, som återkommande slagits för att Östra Torn skulle ha ett eget "högstadium" inom stadsdelen. Juryns motivering för stadsbyggnadspriset löd: "Arkitekterna har lyckats att göra skolan och dess gård till både en modern funktionell arbetsplats och ett pedagogiskt hjälpmedel i miljöarbetet" samt vidare att man nu har "försett skolan med nya arbetsenheter som på ett konsekvent sätt tar upp vår tids miljöengagemang."³⁸

Samtliga tre skolenheter – Mårtenskolan, Flygelskolan och Östratornsskolan – har uppfyllt kraven för den svenska versionen av Grön Flagg som kom igång hösten 1996. Munspelet som nu tillhör skolans värld har fått Grön Flagg 1997 och Spelmannen har ansökt om det. Nya miljöombud har utsetts, haft viss tid i sina tjänster – dock är tidsnedläggningen ett stridigt faktum som man har olika uppfattningar om, det är en tolkningsfråga. Miljöombuden har arbetat med praktiska kretslopps- och miljöfrågor på skolorna. Det innebär att det efterhand har vuxit upp en andra generation "miljömotorer" på de tre skolorna i miljöarbetet, som tagit vid det som inleddes med miljöprojektet 1994-96 och projektledarens m. fl. uppbyggande arbete. Dessa har också tagit ansvar för att vara vuxenlänkar i de miljöråd med elever i majoritet som är ett av kraven för Grön Flagg – se kapitel 4 samt även nästa avsnitt, 7.4., med en beskrivning av skeendena under ett slumpvis Miljöråd på Flygelskolan vid ett observationstillfälle jag gjort hösten 1997. Miljöråden har fungerat hela tiden på två av de tre skolorna. Jag har följt deras Miljörådsprotokoll. Efter en svacka i samband med omorganisationer och nybyggnad är det tredje miljörådet igång igen.

med i sitt lokala Agenda 21-arbete redan hösten 1993-våren 1994. Riogruppen nämns inte i tidsningsartikeln.

37 Något som jag personligen uppskattar oerhört mycket, jag har sett hans kompetens och engagemang på nära håll i många år och även efterhand förstått den inkompetens som finns i hans arbetsrelaterade närhet.

38 Citerat från Arbetet Nyheterna och SDS fredagen 11 december 1998.

Tillsammans med kemisten Sven Engström, Lunds universitet, som dessutom är förälder på skolan och aktiv i skolans föräldraförening, har en grupp av lärare från två av de tre skolorna planerat och genomfört en tredagars sommarfortbildning i ”NO och miljö” med nationell rekrytering och rekrytering från den egna skolan. Fortbildningskursen har skett på Flygelskolan augusti 1997 och 1998 och baserats på lärarnas och personalens egna erfarenheter från det gjorda miljöundervisningsarbetet. Ett multimedialt läromedel, ”Kretsloppsspelet”, har skapats av en grupp kring Sven Engström och Ulf Leo. Skolledningen har fortsatt att stödja arbetet men har samtidigt varit upptagna med byggnadsarbetet och organisationsförändringar under 1997 och 1998. Odlingssamarbetet med Tornäs gård har avslutats men fortsatt i form av nytt samarbete kring omhändertagande av urin från de urinseparerande toaletternas lagringstankar till nya skolan. Detta ska användas av bonden på åkrarna vid odling av brödsäd och sockerbetor. Mårtensskolan har hela tiden fortsatt sitt miljöarbete och sitt skolgårdsarbete. Föräldrar vid Östratornskolan har emellanåt frågat om skolans miljöprofil är kvar som tidigare.

Hösten 1998 upplevde några av de lärare som varit aktiva i sommarfortbildningskurserna 1997 och 1998 att deltagande och intresset hade sjunkit avsevärt. Få kom längre till Vattenmötena (tisdagsträffarna) som dock var inlagda som del av den ordinarie tjänstgöringstiden. I december 1998 tog ett par av lärarna som också var med i sommarfortbildningen och som har blivit ny motor i miljöarbetet på de tre skolorna initiaiv till en träff på skolan med skolledningen och de miljöintresserade lärarna och personalen. Ett 20-tal deltog i träffen som var en god genomgång av läget just då med miljöarbetet på de tre skolorna. En grupp utsågs vid slutet av mötet för att förbereda en nytändning av miljöarbetet på de tre skolorna. Det gällde också att involvera alla nya bland lärarpersonalen och annan personal – flera nya har tillkommit sedan den nya sk högstadieskolan kom igång med år 7 hösten 1997 (och år 8 hösten 1998). För de ”gamla” lärarna och personalen gällde mest en ”nytändning” med nya infallsvinklar. Under jullovet tog en av lärarna som följd av detta möte initiativ till en kvällsträff med mat hemma hos sig för planering av vårens miljöarbete samt en planering av en halvtimmesinsats i samband med vårterminens start i januari 1999. Alla miljöombuden på de tre skolorna deltog liksom Sven Engström och jag.

Vid den allmänna lärar- och pedagogsamlingen i januari, vårterminens första planerings- och studiedag spelades sommarpjäsen och skrönan ”Friskt vågat, hälften vunnet” av Sven Engström. Pjäsen handlar om luftens betydelse vid en italiensk bagares bärgning av en sjunken skatt i Medelhavet på 1500-talet. En tydlig inbjudan gjordes av miljöombuden till alla närvarande angående vårens Luftträffar. Skolledningen gjorde en tydlig markering av att de tyckte detta var viktigt och att de avsåg att delta själv i träffarna under våren 1999. En av lärarna berättade om en kontakt som hon hade etablerat personligen vid besök på en experimentskola i Kina. Här fanns möjligheter att delta och bygga upp egna kontakter via e-post med skolan. Ett drygt tiotal nappade på detta och under februari fick sedan Östratornskolan en formell inbjudan från högre nivå i Kina till den kinesiska skolan för att åka dit och möta deras lärare. Den kinesiska skolan är uppmanad från sin ledning att utveckla sin miljöundervisning och vill veta mer om hur de tre lundaskolorna arbetat med Grön

Flagg. Den kinesiska skolan har erhållit Röd Flagg som de svenska lärarna är intresserade av. Det förefaller att bygga på ömsesidighet i relationerna. Avsikten är att eleverna efterhand kan utbyta erfarenheter via e-postbrev. Den kinesiska experiment-skolan kommer, enligt rektorns första brev, att få sina första egna datorer i mars-april 1999 och kommer då att utrustas med e-postfunktioner. Rektorerne har under februari 1999 upprättat bilaterala kontakter med varandra. Material om Östra Torns tre skolor har översatts i Lund till kinesiska liksom kraven för att erövra Grön Flagg. Rektorn och fyra lärare (ev miljöombuden) har ansökt hos Skolverket/Svenska institutet om medel för att fyra-fem i skolpersonalen ska kunna åka dit i september-oktober 1999 och knyta de första personliga kontakterna.

Under vårterminen har också Naturskolan haft några tisdagsträffar med lärarna angående Problembaserad Inläring, PBI, tillämpat på miljörelaterade frågeställningar. Under februari 1999 skedde också avtackning av förre rektorn med fest och en ny rektor tog vid (fd studierektorn, som varit med hela tiden i miljöprojektet och haft huvudansvaret för arbetet med de lokala arbetsplanerna). Tisdagen 2 mars 1999 startade det första av vårens tre Luftmöten (en fortsättning av tisdagsträffarna). Infoblad med program sattes upp på alla enheter. Det var ca 30 lärare som kom, varav sex var män och övriga kvinnor – två från skolledningen deltog hela tiden i aktiviteterna. Dagen innan hade nye rektorn gjort en tydlig markering av att det var Luftmöte på tisdagen och onsdagen på skolornas interna informationsmöten.

Efter ett allmänt, kollektivt samtal tillsammans med Sven Engström om vad luft och gaser var för något³⁹ ur framför allt ett naturvetenskapligt perspektiv, delades gruppen upp i två delar med ca hälften i varje inför vårens klassutmaningar i Luft. Den ena gruppen för år 1-4 med uppgiften att konstruera en vacker och väl fungerande dykarklocka; den andra gruppen för år 5-8 med uppgiften att bygga ett vackert och välfungerande vindkraftverk som kan drivas med en hårtork. På tisdagsmötet 2 mars fick alla lärarna prova på att bygga egna varianter som träning inför det de ska stimulera och stödja sina elever att arbeta med vissa tider under våren. Föräldraföreningen och kommunen bidrar med en mindre summa pengar så att varje klass får några hundralappar var att köpa det material som man kommer fram till behövs för att lösa utmanaruppgiften.

Utmaningarna visas upp för alla på skolan med grand final på *Luftivalen* 20 maj 1999 på den stora skolans innergård – dels under sena eftermiddagen med föräldrar, syskon och tävlingar samt redovisning av utmaningarna; dels på kvällen samma dag med fest för vuxna och olika disco elever i skilda åldrar. Onsdagen 3 mars på fritidspedagogernas planeringsträff i Flygelskolans ”verkstad” planerades deras komman-

39 Det stora pedagogiska problemet med ”luft” är att det är så svårt att ”få fatt på”, det är inte synbart men ändå har vi alla en egen uppfattning om vad det är. För att närma sig en ur miljösynpunkt (hållbarhetssynpunkt) användbar förståelse av ”luft” behövs ett partikeltänkande, en partikelförståelse. Sven Engström utveckling av vind och vindsnurror – samt analogier till ärtor och ärrör – och varför dessa snurrar, är en god öppning som sedan kan bädda för att föra in moment som mänskligt handlande och konsekvenserna av detta i naturen. Samma sak gäller med hälsa och andning, fotosyntes och nedbrytning, estetiska och etiska frågeställningar som ansluter till helheten kring tematiken ”luft”. Detta har tidigare varit en ur pedagogiska eller lärandeperspektiv svag punkt i miljöarbetet på Östra Torn.

de insatser med de yngre eleverna under våren med bl a byggande av vindspel med ljud i svenska träslag samt drakbygge inför drakflygningar under våren och på Luftivalen 20 maj. Ett drygt 20-tal fritidspedagoger deltog i planeringsträffen och denna träff med fika och nybakat hade förberetts av det ena miljöombudet, Evabritt, som är fritidspedagog på Östratornskolan. Läraren Lena Andersson fick dagen efter kommentarer från olika kolleger om att de inte kände till att Luftmötet varit på tisdagen. Informationstavlor och nyhetsbrev diskuterades i samma vecka som mötena ovan mellan de aktiva lärarna – information för både Miljö-Luft-temat och Kina-kontaktorna. Att man kommer till Lena och säger att man missat något ger en antydning om att andra pedagoger pratat positivt om Luftmötena och vårens Luftival med klassernas utmaningar och att man i den stunden upplever att man missat något. Därefter frågar man den lärare-personal som på något sätt är ansvarig. Det ser jag som uttryck för positiva spiraler och förväntningar eller ett verkande socialt tryck.

Annonser till de båda lärarfackens tidningar om sommarkursen beslutades av de aktiva lärarna efter tisdagens Luftmöte. Marie på Flygelskolan fick under onsdagen samma vecka telefonsamtal från lärare på en skola, i södra Skåne, med en förfrågan om hon vill delta i deras studiedag i mars 1999 och berätta om Flygelskolans miljöarbete och Grön Flagg-arbetet.⁴⁰ Dagarna efter kvinnodagen berättade en av de aktiva kvinnliga lärarna att hon och en ny kvinnlig lärare på skolan (aktiv i Naturskyddsföreningen) diskuterat att bilda en miljögrupp bland de vuxna på skolan. Den förstnämnda berättade också att nya rutor på anslagstavlor för ”miljö” och ”Kina” redan var uppptejpade med grön och röd tejp.

I april 1999 får ÖT-skolan kritik av Yrkesinspektionen, som vid en inspektion hösten 1998 bl a upptäckte lösa takplattor i det nya duschrummet och att kemikalier förvarades i olåsta skåp.

Sammanfattningsvis kan konstateras att miljöarbetet på de tre skolorna har gått från våren 1994 med det nya miljöprojektets friskhet och nyhetsbehag och en mycket kompetent och drivande Projektledare, via en viss tids svacka med splittring och trötthet, till en mer vardagsbetonad och kontinuerlig miljöverksamhet och undervisning 1998-99, med flera nya drivande krafter och motorer bland olika personalgrupper på de tre skolorna. Det skall kraftigt understrykas här igen: Det är inte alla lärare och pedagoger som är engagerade i skolornas miljöarbete. Men de är tillräckligt många och de har rätt stöd och stödjande strukturer kring sig och sitt arbete – se vidare kapitel 9 och 10. Det kan utgöra en realistisk bild som täckande beskriver miljöarbetets utvecklingsgång på de tre Östra Tornskolorna från hösten 1993 till våren 1999.

Jag fortsätter beskrivningen av de tre skolornas miljöarbete med att ge en indikation på hur rotslagningsprocessen kan te sig genom en ögonblicksbild av eleverna och deras miljöarbete tillsammans med några pedagoger i ett miljøråd på en av skolorna hösten 1997 i kapitel 7.6.

40 Så gjorde hon och detta fungerade enligt Marie väl. En av lärarna där uttryckte reflexionen att ”det går nog bara i Lund, våra föräldrar är inte intresserade av sânt”. Marie frågade då läraren i fråga vad han själv ville och hur han såg på läroplanens krav och barnens intressen av natur, miljö och framtidsfrågor. (efter samtal).

7.6. Ett miljörådsmöte hösten 1997

7.6.1. Bakgrund

Miljörådet på Flygelskolan startades hösten 1995 efter dansk förebild i det europeiska skolmiljöprojektet ”Grønt Flag”. Denna skolornas miljödiplomerings eller miljömärkning finns också sedan hösten 1996 i Sverige.⁴¹ Eleverna är i majoritet i de tre Miljöråden på Östra Tornskolor och en eller två lärare har som en arbetsuppgift i sin tjänst ansvaret att stödja miljörådets arbete. Även en fritidspedagog har för tillfället en speciell och individuellt inriktad stöduppdrag vid miljörådets möten. Jag har tidigare, framför allt under 1995 och 1996 med Projektledaren, mer sporadiskt följt och sett delar av miljörådets arbete på Flygelskolan. Flygelskolans miljöråd är nu inne på sitt tredje verksamhetsår. Det består av 18 elever som ingår i miljörådet under hela läsåret och representanterna i miljörådet är valda av sina respektive klasskamrater bland de elever i klasserna som är intresserade och själv anmält att de vill vara med i miljörådet. Uppdragen skiftar efter ett år och en elev kan vara med i miljörådet högst ett år. Sammanlagt är det i miljörådet tre elever ur varje klass, som på Flygelskolan är åldersblandade och organiserade enligt modellen 1-2, 3-4 och 5-6. Det är totalt sex klasser på skolan.

De två lärare som stödjer arbetet i miljörådet är Erika och Anna. Fritidspedagogen Ulla deltar också efter en stund. Erika har arbetat ca 7-8 år som lärare, mellanstadie-lärare, och under detta läsår är hon klassföreståndare i klassen 3-4 A. Anna har arbetat ca 20-25 år som lärare, mest som lågstadielärare, och detta läsår arbetar Anna som speciallärare, hon varit borta 5-6 år från rektorsområdet och Lund men uppehållit kontakten under denna tid med sina över åren på Östratornskolan närmsta arbetskamrater. Det miljörådsmöte jag ska observera onsdagen 8 oktober 1997 med början kl 10.50 på Flygelskolan är det tredje för terminen. Miljörådet har gjort upp miljöregler för skolan, en miljöhandlingsplan med konkreta mål att uppnå under läsåret (ny för varje år) och det skrivs protokoll av en av eleverna vid varje träff (jag har också kopior på alla miljörådsprotokollen). Jag avser att dokumentera med foto, miljörådsprotokollet, anteckningar och med bandspelare.

Jag själv är inte helt obekant för de flesta barnen på skolan, jag kommer och går på Flygelskolan ca en gång varannan vecka, ibland oftare. Jag pratar med lärarna, besöker skolan dels för att formellt och arbetsmässigt sett vara teknisk skrivare/sekretare i en arbetsgrupp som arbetar med den nya högstadieskolans på Östra Torn arbetsplaner, dels för att ur mitt forskningsprojekt kunna vara en person som då och då finns på skolan. Jag tror att jag genom detta kan uppfatta mer, lägga märke till mer av skeenden som är relaterade till personernas miljörelaterade handlingar (sortering, cykling, sophantering, vattenanvändning, ta av skorna, användning av el etc). De flesta vuxna vet att jag arbetar med ett forskningsprojekt om miljöarbete i skolan. Jag har ändrat namnen till helt fingerade namn. Jag har diskuterat de etiska aspekterna av en

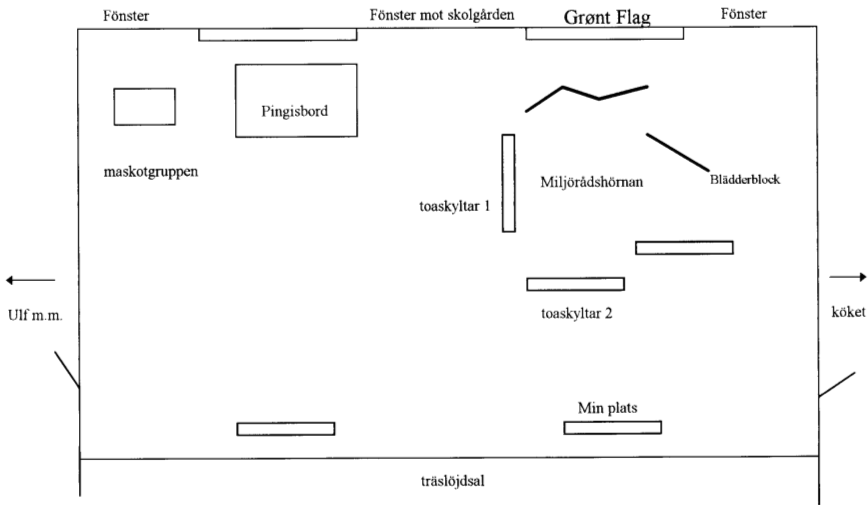
⁴¹ Se också beskrivningen av hur Grön Flaggs med miljörådet hamnade på Flygelskolan i kapitel 9.2.

publicering av detta med de berörda vuxna men inte med barnen. Jag har de vuxnas tillstånd till publicering.

I denna redovisning av min observation väljer jag att redovisa och skriva ned mina egna reflektioner och tankar inom parentes och med kursiv stilsort. Dels de tankar som jag hade vid observationstillfället och som jag minns dem just nu med hjälp av egna minnet, dels sådant som jag har noterat i anteckningsblocket eller har hört på det inspelade bandet, dels sett av mina diabilder. Namnen är fingerade.

7.6.2. Miljörådet 8 oktober kl 10.50-11.30

Jag tar med mig kamera, bandspelare och anteckningsblock i ryggsäcken och kommer till skolan ca 10 minuter före den utsatta tiden för starten av miljörådet på Flygelskolan. Hälsar på några ”gamla kolleger” i personalrummet. I miljörådets vanliga lilla hörna utanför köket och biblioteket sitter några minneslappar på två skärmar. Mötet för miljörådet ska äga rum inne i stora samlingssalen ungefär mitt i hjärtat av Flygelskolan. Det visste jag redan genom Erika, när jag ringde och frågade när nästa miljöråd skulle äga rum. Det var då jag passade på att fråga om jag kunde vara med och observera vad som skedde under sammanträdet. ”Ja, det går fint. Du är välkommen, Per”, sa Erika veckan innan.



Figur 7.1. Skiss över samlingssalen på Flygelskolan, platsen för Miljörådets möten

När jag kommer in i samlingssalen (se figur 7.1.) står några bänkar uppställda i en ring. På ena skjutbara väggen av trä är den stora Grön Flagg uppfäst med häftstift. Den lyser över hela samlingssalen. På ett bladderblock, mitt i miljörådshörnan, står följande textat med stora, blå bokstäver:

Miljörådet 8/10 kl 10.50

- komposten
- maskotens namn
- toaletterna
- flaggstången
- höns

En lite äldre elev, en pojke, går omkring i den stora salen, där han är ensam med mig. Jag frågar honom om han ska vara med på miljörådet. Jo, det ska han, svarar han mig. Han heter Robert, visar det sig också och går i den ena 5-6-an på Flygel. ”I Olofs klass”, som Robert själv valde att beskriva sin ”klassmässiga”, organisatoriska tillhörighet på.

– Varför har du kommit tidigare än de andra? undrar jag. Robert berättar att hans klass – redan för 20 minuter sedan – har börjat idrott nu i gymnasalen och då tyckte han att det inte var lönt för honom att byta om och sedan bryta av gympan och gå till miljörådet (*Tycker Robert alltså att det är viktigare med miljöråd än gymna? Tycker Robert att miljörådet är så viktigt för honom att han inte vill missa något t ex om gympan blir sen? Eller är han bara rationell och vill inte klydda för mycket, först klä om och sedan igen, lite bekväm?*). Han går omkring i salen och tittar på olika lappar och skyltar. Han verkar att titta nyfiket. (*Eller gör han så här för att han känner sig observerad – av mig? tänker jag för mig själv. Tanken bara virvlar snabbt förbi.*)

Efter några minuter börjar barn i olika åldrar, mest yngre barn – ettor och tvåor, komma springande och skuttande (*ja, faktiskt riktigt härligt skuttande som bara små barn kan göra!* – *av lust och glädje – hinner jag konstatera med en sorts egen, personlig tillfredsställelse*) in i salen till miljöhörnan. De sätter sig ner på bänkarna eller på golvet. Ingen har skor på fötterna, de går i strumplästen. Robert har satt sig till vänster sett från min plats, som är längst bak på en bänk som står vid väggen med glasfönster in till slöjdsalen. En liten mörkhårig flicka i gul tröja går sakta och försiktigt fram till ringen och sätter sig ned. En pojke sitter i en skrivbordsstol, den enda av det slaget i salen, en sådan som de vuxna använder i skolan, och snurrar runt på denna (*erövrar eller prövar han vuxenvärlden eller är det så enkelt att det som snurrar och rör sig – som en karusell – är skojigt att pröva? tänker jag och tar en bild – med blix, det är inte riktigt bra, ljuset och ljudet av blixten stör nog det sociala skeendet? Fast det verkar inte så efterhand som jag tar fler bilder, ingen – mer än jag – reagerar på fotoblixterna, verkar det i all fall*).

Läraren Erika kommer in i salen. Hon är klädd i svarta byxor och ett kavajaktigt plagg. Hon går ganska snabbt och målmedvetet bort till miljörådshörnan, hon är lite sen, klockan är 10.55 och hon säger högt, vänd till alla, inte till någon särskild person i församlingen (*Erika tar initiativet med en gång i gruppen. Hon är antagligen den accepterade, legitima ”spelföraren”, ledaren, i miljörådssammanhanget*):

– Har Anna glömt det? Gå och se var Anna är, säger Erika till två flickor, som genast reser sig och springer iväg mot dörren till vänster från min plats sett (*inget ifrågasättande av varför just ”jag” ska gå, man ”lyder” Erika, man är disciplinerad, man förefaller att ha förtroende för och visar omedelbart tillit för Erika*). Men de möter redan

Anna, en av lärarna på skolan, med rödbrunt, långt hår, vid ena dörren, hon är tydlig på väg till miljörådet. Hon har två stora, men tunna, bilderböcker i famnen och ett block, det ser ut som en anteckningsbok. Anna är klädd i långbyxor och en stickad tröja i olika, ljusa färger. Anna går, fortfarande i följe med de två flickorna som gått iväg för att hämta henne, fram till bänkringen och sätter sig tyst ned på en ledig sittyta mitt bland de andra barnen, eleverna. Erika tittar över de församlade och konstaterar högt att de som ska vara med på miljörådsmötet är på plats, hon berättar samtidigt att något av barnen är sjukt och saknas. Hon frågar inte, utan säger detta om den saknade flickan (genom att nämna hennes namn, som jag inte kan uppfatta – inte heller på bandet) med en påstående röst, såsom den säger något, som redan har vetskap. Erika inleder miljörådets möte med orden:

– Välkomna till miljörådets möte. Jag vill också hälsa Per välkommen. Är det några som känner igen Per? En hel del som jag uppfattar det menar (*med nickar dels mot mig och dels mot Erika inne i ringen och några mumlande ord som inte går att uppfatta*) att de känner igen honom/mig. Per är här på skolan ibland och hjälper oss, säger Erika. (*En generös och klok introduktion, tänker jag. Erika förefaller inte att ha några svårigheter med det alls. Och inga frågor och inga kommentarer från de andra som är närvarande.*) Erika frågar mig om jag vill säga något och jag talar då om (*då har jag också hunnit resa mig från bänken och gå fram ett par tre steg mot ringen med eleverna*) att jag gärna vill följa ett miljörådsmöte för att: ”Jag är nyfiken på hur det fungerar, vad ni gör, vad ni pratar om”. Ingen frågar något (*men jag känner mig ändå accepterad, på ett sätt nästan nonchalerad men dock tilltalad, sedd, kommunicerad även om inget har sagts i formell mening*⁴²) man tittar på Erika igen. Jag frågar in mot församlingen ”om jag kan lägga min bandspelare mitt på golvet i ringen – den är på hela tiden så jag kan ha den som hjälp att minnas rätt när jag ska skriva ned vad som hände”. Några säger ja, en del nickar bara, några är bara tysta och tittar nyfiket på. Erika tar några steg mot mitt håll, tar emot bandspelaren, och lägger den på golvet. Jag sätter mig ned igen på min bänk vid väggen, bakom eleverna.

Det känns faktiskt lite annorlunda, lite konstigt, att sitta så här bakom barnen och titta och lyssna på vad de säger och gör – känns som att olovandes smygtitta, som Peeping-Tom, en ganska märklig känsla för mig i skolan. Jämför med följande i Howard S. Becker (1963) i ”Whose Side Are We on?” Hon skriver i denna – i och för sig minst 35 år gamla – artikel bl a i inledningen på sidan 15:

*To have values or not to have values: the question is always with us. When sociologists undertake to study problems (varför problem? min anm) that have relevance to the world we live in, they find themselves caught in a crossfire. Some urge them not to take sides, to be neutral and do research that is technically correct and value free. Others tell them their work is shallow and useless if it does not express a deep commitment to a value position.*⁴³

42 En tanke eller parallellitet som slår mig här är Johan Asplunds (1987) begrepp ”social responsivitet”, samhälleligt (gen)svar, och relationerna inom socialpsykologin vad gäller kommunikation och språk.

43 Becker, Howard (1963) ”Whose Side Are We On?” in *Social Problems*, 14, p 239-247.

I det här fallet har jag den medvetna värderingen att elevernas delaktighet, deras makt och deras "empowerment" i skolan, deras disciplinering, i konkret praktiskt demokratiskt arbete i skolan, hör till det viktigaste och bästa jag vet. Jag är personligen mycket glad åt att Flygelskolans vuxna arbetar med och vidareutvecklar idén med Miljöråd där eleverna är i flertal, har en dominerande roll och är utvalda representanter bland de som vill och är intresserade av just detta arbete. Miljöråd är något som de vuxna tog in här på skolan efter bl a danska förebilder – jag var med själv på ett hörn vid introduktionen av miljörådsidén – och arbetet sker tillsammans med barnen. Att man som jag upplevt och erfårit det vid tidigare tillfällen, tar barnen och deras funderingar och frågor på allvar – det är viktigt. För mig själv och för barnen/ungdomarna. Oaktat detta är mina observationer här ett slags egen träning i att hålla reda på "subjekt och objekt" och att samtidigt finns problematiken som Maurice Punch (1994) diskuterar i artikeln "Politics and Ethics in Qualitative Research":

There is here (i kvalitativ forskning samt kvalitativa metoder och tekniker – min anm) too an absolutely central point that much field research is dependent on person's perception of the field situation at a given point in time, that that perception is shaped both by personality and by the nature of the interaction with the researched, and that this makes the researcher his or her own "research instrument".

Jo, det är nog en bra beskrivning av 'det sociala kontext' jag befinner mig i – att det hela gör mig själv som forskare till mitt eget forskningsinstrument. Att använda sig själv som ett forskningsverktyg, det är nog så det är, ofta. Kan jag egentligen någonsin göra något annat än att alltid – i samhällsvetenskaperna – använda mig själv med de förmågor jag har eller har tränat upp som forskningsverktyg i studier av den samhälleliga verkligheten?⁴⁴

Erika inleder själva miljörådsmötet med att fråga alla om de kommer ihåg vad "vi gjorde och pratade om förra gången". Erika pekar på blädderblocket och det som står handskrivet på blocket. (*Jag märker att det är svårt att både hinna skriva ned mina anteckningar, med stödord, om det som sker samtidigt som jag tittar ut över den del av salen där miljörådsmötet sker, lite stressigt.*) Erika börjar att prata om vattnet i toaletterna när man spolar. På skolans toaletter (*Flygelskolan är ganska nybyggd och ganska "miljövänligt" byggd – i år med start höstterminen 1997, har Erika berättat tidigare för mig, är det "Vattenåret", dvs vatten är tema för skolornas på Östra Torn tema arbete inom de olika skolämnena*) kan man spola på två olika sätt, pratar Erika om. Om man drar på ena sättet så går det åt 7 liter färskvatten, om man drar i spaken på andra sättet så går det åt 10 liter vatten. Hur mycket vatten kan vi då spara om man drar på det första sättet? frågar Erika ut mot barnen i miljörådet. Några händer upp i luften, svaret kommer från en flicka som säger "3 liter". Hur mycket kan vi spara på en dag då? fortsätter Erika (*nu är Lärar-Erika i full fart, tänker jag*) och tittar ut mot barnen på bänkarna. Det kommer lite siffror spritt ut. Erika börjar räkna på blädderblocket och pratar högt samtidigt: Hur många är vi på skolan? Hon svarar själv efter en stund: ja,

44 Se också Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*, s. 206-08. Forskaren och lärandet.

ca 200 elever och 30 vuxna. Hur många gånger går vi på toa? Två gånger, ja, ungefär. Erika för här en högtalad, öppen dialog med växlande frågor och svar (*jag hinna inte se eller höra allt – det böljar fram en snabb dialog mellan Erika och barnen*). Men alla går inte på toa – låt oss säga att hälften går på toa två gånger om dagen ja, ca 200 spolningar och varje gång sparar vi 3 liter – Hur många liter sparar vi då på skolan på en dag? kommer Erika fram till som fråga. Tre händer uppe i luften (*det är nog lite svårt och gick fort det här*) ”600 liter” svarar en flicka till höger från min utsiktspunkt. Hur mycket 600 liter konkret är pratar man om en stund. ”600 liter mjölk, 600 mjölkförpackningar, det är mycket det varje dag, jättemycket”, säger Erika konstaterande. Förra gången hade miljörådet tydligen pratat om detta efter ett inlämnat förslag från någon elev. ”Men hur ska vi se till att alla på skolan vet detta om 600 liter då?” frågar Erika. Mimmi säger:

– Vi kan tala om det på klassråden. Och sätta upp märken på toaletterna, vi kan klistra lappar på stolarna om det, förklarar Mimmi. Erika fyller i att det kan ju några jobba med i dag, att göra lapparna som vi kan kopiera och klistra upp på toaletterna. Hon övergår sedan till att prata om den andra punkten på blädderblocket – ”flaggstången”. Erika berättar att när skolan fick Grönt Flag för ett och ett halvt år sedan så lovade en ”farbror” som var här vid invigningen – han heter Larry Andow – att vi skulle få en ny flaggstång som är större för den gröna flaggan kan inte hänga på den lilla man har. Erika undrar högt med sin fråga ut mot barnen igen:

– Hur kan vi påminna honom om flaggstången som han lovade oss vid invigningen av Grön Flagg? Vi kan ringa, säger en pojke. En flicka räcker upp och föreslår att man kan skriva brev. Erika sammanfattar det hela ganska snabbt – att en grupp kan ringa, skriva eller faxa till Larry Andow om flaggstången. Erika går vidare till ”hönssen på skolan”. En pojke säger att man behöver mer mark. En flicka, Emeli, säger att man ska skaffa en tupp. Erika fyller i med att berätta för alla att Olof (*en annan lärare på skolan, Roberts lärare som jag förstod i början, innan själva mötet började, innan de andra hade kommit dit*) har en ganska ny tupp nu, hemma. Några kan väl prata med Olof om tuppen, om han ska ha kvar den. Sist tar Erika upp Namntävlingen om skolans miljömasket. En grupp kan räkna hur många röster som de olika förslagen har fått, när skolans elever har lapppröstat på olika maskotnamn för ett par dagar sedan. Nu går Erika över till (*det blir lite rörlighet bland barnen på bänkarna*) att fråga vem som vill göra vad av de tidigare nämnda arbetsuppgifterna.

– Vem vill jobba med maskoten? Tre händer åker upp i luften med en gång, en pojke reser sig redan upp, står upp med handen uppe (*tyder detta på iver, att detta vill han verkligen vara med om?*). Erika nämner tre namn: Saga, Moe, Fia (*när jag tittar på fotot, klara i måndags dvs 13 oktober, på den gruppen vid sitt bord i ett hörn till vänster i salen ser jag fyra barn, en pojke och tre flickor*). Erika tillägger att man kanske kan vara 3-4 i den gruppen med maskoten.

– Toaskyltarna, vem vill jobba med dom? frågar Erika och får två händer till svar och Erika nämner högt deras namn: Sara och Mira och ett namn som jag missar. (*På ett foto ser jag sedan att två grupper fanns som ritade ”toalappar” – en grupp med tre flickor som halvsitter på golvet och ritade på de låga bänkarna – och den lilla mörkhåriga flickan med gul tröja som kom senare och som gick så lugnt och sakta, som gick på ett för-*

siktigt, prövande, avvaktande sätt samt dessutom en pojke som satt ensam på bänken när de andra gått iväg till sina olika grupper och arbetsuppgifter.)

Robert säger från sidan mot Erika:

– Vi också!

Erika säger att det är fullt nu, det räcker med 3-4 stycken. Hon försöker lotsa Robert mot ”flaggstången”, att skriva brevet eller att ringa. Sedan kommer Erika till gruppen för att jobba med hönsen. Det blir Robert och Emelie, som viftar ivrigt med sina båda händer. Dom ska prata med läraren Olof först om hönsen och tuppen. Erika instruerar.

– Vad ska vi två göra? Frågar någon (*jag vet inte vem, minns inte, men hör det på bandet och ser det i anteckningarna*). ”Skriva brevet”, svarar Erika och hämtar papper till att skriva på och ger till barnen. Maskottävlingsgruppen går till vänstra bortre hörnan i salen sett ifrån mig. En ny vuxen person, Ulla, en rödhårig kvinna, med ganska långt hår och lila tröja/skjorta och kjol, kommer till i salen och går bort till maskotgruppen. En pojke – gruppen består av fyra elever, tre flickor och en pojke – har en låda i famnen som man börjar plocka upp små lappar ifrån och lägga på bordet, som gruppen satt sig runt på stolar. Den vuxna står till vänster från mitt håll vid ena bordänden. Barnen (*ser jag senare på fotot*) knäsitte på stolarna för att nå upp till bordskivan. En flicka står på golvet, utan stol. Det ligger ganska många vita, tomma papper på bordet och alla barnen har papper framför sig och penna i handen (*Hur har dom pappren kommit dit? Tog barnen med sig papper själv eller har vuxenpersonen tagit med sig papper och pennor dit? Jag minns inte, har inte sett just detta.*)

Jag stannar kvar på bänken i början när alla barnen börjar jobba med sina olika uppgifter på olika platser i salen. Jag tror att jag inte vill bryta in och störa processerna, jag vill inte märkas för mycket. Jag ”sitter lågt” i början. Jag tog några foto från min plats där bak i salen på den lilla gruppen med tre flickor som satt på golvet och ritade skyltarna till toaletterna på miljörådsbänkarna, affischerna till vattenklosettterna. Erika hade hämtat ritpapper till dom. Alla tre flickorna ritar. Man frågar Erika något och Erika svarar något som jag inte hör. Den ”gula” flickan som gick tvekan, ser tveksam ut. Gör ingenting med pappret. Pojken brevid med den rutiga skjortan kasar tillbaka på golvet en bit – han ritar heller inte. Han tittar sig omkring. Brevvid står Erika och Anna och pratar tyst om något som jag inte kan höra. Anna sätter sig ned på knä på golvet, hon har Birkenstokk-tofflor på sig, det långa röda håret är uppsatt med ett spänne i nacken, glasögon och vita, dingliga örhängen. Anna pratar med den ”gula”, mörkhåriga flickan, hon sitter nära flickan när dom pratar, flickan sitter uppe på bänken med benen under sig i kors, som en skräddare, hon tittar koncentrerat på Anna, som ritar på flickans papper. Hon håller fram sin vänstra hand som är nära Annas hand, endast någon centimeter ifrån rithanden. Mira bredvid i tre-tjej-toa-gruppen frågar Erika något om skyltarna. Erika svarar.

Efter en stund reste jag mig från bänken där bak vid väggen och tog kameran med mig, fällde återigen ut blixten till kameran, slog på batteriet på kameran igen och gick bort till maskotgruppen och tog tre bilder – från olika håll. På bilderna ser jag att ingen av de fyra barnen tittar upp på mig när jag fotograferar. Eleverna är djupt koncentrerade på sina aktiviteter. Flickorna sitter och tittar på Moe, den enda pojken

i gruppen. Han pratar och skriver med pennan på sitt papper som ligger på bordet framför sig. Det ligger en avtagen bordtennisnåthållare på bordet – det finns ett bordtennisbord i salen som är utfällt och spelbart till höger om maskotgruppen, sett från mig – och några stälgem. Pojken förefaller, som jag minns det nu i skrivandets stund också, att spela en central roll i maskotgruppen vid bordet. Han pratar ganska högt när man håller på att räkna avgivna röster, de små lapparna. (Det är sådant som mycket skolforskning pekar på de senaste åren, pojkarna märks och tar för sig av tid och uppmärksamhet, jag märkte på mig själv att jag märkte Moe direkt. Flickorna är tystare, lyssnar tittar på.

Jag upplever att det skett något språng med mina perspektiv, insikter, förståelser, under den här hösten, vad gäller att inse och börja förstå begreppet "könstillhörighet". Detta är en spännande förståelseprocess – efter så många år med feministiska diskussioner – och diskurser – som jag tagit del av, lyssnat på. Det verkar på mig som om man, jag, kommer till en punkt som tekniker-naturvetare kallar för ett "momentum", en punkt när allt kan tippa över ända, "the turning point", och så blir företeelsen kvalitativt helt annorlunda. En fysiker, som heter P.W. Andersson⁴⁵ har skrivit en intressant artikel för 25 år sedan där han bl a lyfter fram, utifrån sina erfarenheter som fysiker, att det sker ett kvalitativt språng i den kvantitativa tillväxten, det som konstateras i uttrycket "More is Different", mer är annorlunda dvs fler av en företeelse blir inte bara mer utan det blir kvalitativt annorlunda. Många, många Eslöv blir inte rakt av bara detsamma som ett Stockholm. Det blir något helt annat. Jag upplever att det är samma sak som om jag exponerat mig för mycket av feministisk teori och praktik – och så ett tu tre så kan jag inse, förstå "könsidentitet", "könsperspektiv" att det är något särskilt, något helt annat.

Robert och flickan, som jobbar med hönsen, kommer springande på sina bara strumplästar, ut från dörren på vänster sida om mig, åter på bänken där bak. De verkar på mig att frusta av iver och glädje. Dom berättar ivrigt för Erika om sitt samtal med Olof om tuppen och hönsen. Dom försvinner ut till höger genom den andra dörren in till salen. Anna sitter kvar hos den "gula" flickan som nu ritar själv. Anna ritar inte längre, hon verkat att prata med flickan, hon sitter nära henne. Anna pratar också med pojken i rutig skjorta, Jean, han sitter ner på golvet bredvid och ritar på ett papper, antagligen toalettskyltar. Jean nynnar, sjunger. En av de tre toalettskyltsflickorna – den mörkhåriga flickan i mitten, hon verkar aningen äldre-större än de andra två flickorna – går nu plötsligt och balanserar med den gröna maskoten, miljörådets/skolans miljömascot i tyg, på huvudet i salen, ganska nära bänken där hon satt och ritade nyss. Robert och den lilla flickan springer genom salen igen och ut genom dörren till höger om mig. Dom är på väg till köket, förstår jag när dom säger detta till Erika i förbifarten. Jean ritar och ljudar högt på sina bokstäver på pappret.

Solen lyser plötsligt in genom de stora fönstren rakt framför mig. Man ser dammet i strålarna. Det hörs enstaka ljud från träslöjdsalen bakom min rygg. Robert och flickan kommer så springande ut från höger dörr, igen. Springer faktiskt ganska tyst på sockorna, tänker jag då. "Precis", säger Robert till tjejen han samarbetar med i

45 Andersson (1972), "More is Different", i *Science* 177, är en artikel som jag fått av Bodil Jönsson, fysiker, Certec, LTH. Det är en intressant artikel om övergången mellan det kvantitativa och kvalitativa.

”tupp-projektet”. Ut igen till vänster (*på väg till Olof igen om tuppen?*). Jean sitter på bänken med sin toaskylt och fyller i blyertsteckningen med en svart tuschpenna eller en spritpenna. Maskotgruppen förefaller klar med rösträkningen. Moe går omkring i salen och den vuxna säger till Moe från bordet där man satt ned tidigare med räkningen: – Kan du inte skriva?

Robert och tjejen kommer in igen och går fram till Anna. ”Hur många toaletter finns det på skolan?”, kommer det högt från toaskyltgruppen (*Vart är denna fråga riktad? Till vem? Jag vet inte.*) Moe i maskotgruppen tar plötsligt den gröna tygmaskoten som flickan gick runt i högra delen av salen med på huvudet och balanserade med. Flickan protesterar inte, säger inget (*handlingen verkar således OK för henne?*). Moe leker med maskoten, hoppar efter en sladd i taket med maskoten i handen, han går runt i salen. (*Betyder maskoten något särskilt här på skolan? Varför opponerade sig inte flickan som blev av med den? Är det OK att Moe går omkring nu? Varför går han runt?*) Erika kommer in i salen igen (*Var har hon varit? Jag hade inte sett eller märkt att hon försvunnit ut ur salen. Var det länge sedan hon gick ut ur salen?*). Barnen visar upp sina teckningar för Erika som kommenterar dem: ”Mycket bra!” och ”Fyll i det med svart tuschpenna före kopiering”. Jean med handen i höger byxficka står och tittar på de andras teckningar. Maskotgruppen verkar färdig nu, gruppen/barnen och den vuxne kommer gående mot bänkarna och samlingspunkten.

– Är ni färdiga också? frågar Erika ut mot denna grupp. Man samlar sig nu i salen som på ett osynligt tecken (*Är det Erikas fråga som utlöser handlingen eller vad är det?*). Slöjdläraren kommer ut från slöjdsalen och går förbi mig där jag sitter. Maskotgruppen ska börja att presentera resultatet av omröstningen. Moe står i mitten av ringen med maskoten i handen. ”Nu ska vi se”, säger Moe högt, han förefaller lite sprallig, han verkar att ha kul, och håller alla i en sorts spänning med sin väntan (*han verkar att njuta lite av detta – en maktsituation? Han står i centrum nu för allas förväntansfulla blickar och öron*) – ”El Macko!” ropar Moe högt. ”Vinnare är ’El Macko’, säger han igen, 48 röster. Sedan läser han upp fyra andra namnförslag och deras röstetal från en papperslapp. Erika frågar sedan efter brevggruppen och läser sedan högt upp brevggruppens brev, och hon nämner dem vid namn: Kalle och Hanna.

– Tycker ni att vi ska skicka detta till Larry Andow? frågar Erika Miljörådet. Hon får ja-svar från gruppen. Anna har satt sig på bänken i ringen, till höger från mig sett. Anna skriver i ett block med de två stora bilderböckerna som underlag på knäna. Hönsgruppen, Robert och flickan, ska berätta vad de kommit fram till i sina samtal. Tjejen tar pappret och börjar läsa högt. Talar om tupp, höns, att läraren Karim har dvärghöns (*Eller var dvärgtupp? Jag fattade inte det riktigt, hörde inte på det, bristande koncentration? Hände det för mycket på en gång? Blev jag trött av allt skrivande och noterandet?*) Barnen med tuppen för en dialog med Erika. ”Kan vi ha dom på 4H? Man kan blanda olika höns”, säger Robert. Prat i munnen på varandra om att det finns två sorters höns.

En matvagn med två elever och en vuxen från köket rullar in genom dörren från höger. Det går tyst till. Ingen av barnen i miljörådet reagerar eller tittar på matvagnen ens. Men jag märker ju doften av varm mat. Fortsatt prat om hönsen. Matvagn nr två kommer genom dörren till höger igen. Två elever, en flicka och en pojke och en kvin-

na, svagt rödhårig och glasögon, med vita kökskläder och förkläde. Erika går över till toaskyltarna, som visas upp för alla. Erika säger till Jean: ”Jättefint! Nu ska vi bara plasta in dom.” Även de andra teckningarna/skyltarna visas upp, blir sedda och får några uppmuntrande ord av Erika. Erika tittar på klockan (*är hon stressad?*) och gör en sammanfattning av vad miljörådet gjort under dagen. Ulla, som varit med under miljörådets arbete med maskotrösträknegruppen, går iväg, ut ur salen, till vänster.

– Vi tar komposten nästa gång, säger Erika högt, nu är det mat. De flesta barnen springer iväg ut ur salen (*på väg till sina klasser, man äter i klassrummen på Flygelskolan*). Det finns fem elever kvar i salen. Robert pratar med Erika. Jag hör att Robert pratar om tuppen och äggen. ”Kronägg”, hör jag att Robert säger högt. Fyra flickor kvar vid bänkarna fortsätter att rita på toaskyltarna. Pratar med Erika. De två lärarna på miljörådet, Anna och Erika – Anna har rest sig upp och ställer sig brevid Erika. De pratar protokollet, som det förefaller att vara det Anna skrivit. Jo, det var det. Jag frågade Anna efteråt – miljörådets protokoll går sedan i kopior till alla klassråden där dessa läses upp och eventuellt kan det leda till att klassråden ställer frågor tillbaka till miljörådet, berättar Erika och Anna efteråt.

7.6.3 Analys, tolkning och reflexion

Allt sker mycket mer och fortare än jag tänkte innan, det kan vara svårt att få med allt som var tänkt innan jag kom till observationen. En reflexion: Tänk att det sker så mycket av relationer, kommunikationer, dialoger, kroppsspråksuttryck, beteenden och handlingar på en dryg halvtimme med 20 människor samlade på en ganska väl avgränsad geografisk yta. Vidare verkar det att vara en lugn och god stämning på miljörådet, en lyssnande relation mellan de vuxna och barnen. Erika är lärare och ledare i gruppen. Eleverna förefaller att ha stort förtroende för de vuxna. Jag har konstaterat att barnen verkar glada den mesta av tiden; när de pratar, springer, arbetar, när de redovisar sina arbetsuppgifter för varandra – som skolbarn verkar urvalet att vara ”normalt”. Detta är inte barn som vantrivs, som känner sig misslyckade, utstötta, ratade. Situationen är formellt och från början styrd av läraren men bygger dels på föregående två möten, och är dels handlingsinriktat. Barnen ges ganska stora möjligheter att välja sin egen aktivitet, dvs att träna sig i ”hållbar utveckling” och samtidigt träna sig i att kunna bli ”hållbara människor”. En fråga jag har kvar är hur barnen kan påverka och äga makten över dagordningen för miljörådet? Vem tar de flesta initiativen? Det gör nog trots allt lärarna, när det gäller det stora, kollektiva skeendet men i arbetsgrupperna är det barnen som styr och tar initiativen. Men det sker hela tiden med lärarnas och vuxenvärldens auktoritet och överinseende. Hur sker disciplinering och normbildandet samt hur är dessa företeelser relaterade till varandra, hur hänger begreppen ihop? Disciplinering är en sorts normbildning. Det behövs mer forskning och kunskap om detta – se kapitel 8.2. nedan.

Det verkar att vara en väl integrerad, lugn, väl strukturerad verksamhet på skolan, matvagnar och kökets personal och slöjdlärares går genom salen vid flertal tillfällen. Inget stannar upp med skrik och utskällningar, utan allt rullar vidare i en lugn rytm

som verkar att vara skolans egen, och ingen tar notis om eller blir störda av varandras verksamheter. Vilka handlingsmönster lär sig då barnen på denna skolan av arbetet i miljörådet? Att man kan föreslå något och genomföra det gemensamt eller individuellt? Jo, det tror jag. Vidare att de vuxna på skolan tycker det är viktigt med skolans miljöarbete eftersom tre vuxna är med och stöttar miljörådets arbete. Modellinlärning från de vuxna, de vuxna är förebilder i sina vardagliga, konkreta handlingar. Att det blandas med lek och lust – att ha en rolig tygmaskot för ett seriöst miljöarbete verkar klokt och genomtänkt. Miljöarbetet kan inte bara handla om att använda rätt mängd toavatten eller tvättmedel. Man kanske gör rätt saker på barnens nivå? Uti från barnens behov av lust och lek.

Avslutningsvis undrar jag vad är det nu som jag inte sett på miljörådet? Inte märkt? Finns det något systematiskt fel i mina observationer? När jag lade märke till att Moe hoppade med maskoten i handen mot repet, vad gjorde en flicka i ett hörn då, något som kanske var viktigt för att förstå detta sammanhang? Jag märkte – eller såg – till exempel inte att Erika gick iväg med brevggruppen till en dator och stödde dessa att formulera och skriva brevet om flaggstången till kommunfullmäktiges ordförande (vilket följde resulterade i en flaggstång för Grön Flagg som var på plats drygt ett halvår senare). Annat drog till sig min uppmärksamhet just då. Jag kan emellertid notera att miljötematiken som har eller håller på att slå rot hos de vuxna aktörerna i skolan har nått eleverna i det här sammanhanget med Miljörådet på Flygelskolan, hösten 1997. Se vidare diskussion i kapitel 11.10. nedan.

7.6. Sammanfattning

Miljö är ett nytt tema som skapats och formulerats i det moderna samhället. Skolan, som en av samhället inrättad avsiktlig påverkansarena, har nu av samhället givits det nya uppdraget av vara eller bli en miljöaktör. Jag har valt att studera tre skolor som tagit detta uppdraget på allvar och vars vuxna majoritet själva – efter ett medvetet reflektat och intresserat beslut – valt att för sin egen del och tillsammans med andra börja bearbeta den nya miljötematiken, få denna att slå rot på skolan för att vara i stånd att klara av sitt samhälleliga uppdrag som handlar om att påverka barn och ungdomar i en viss bestämd riktning. Detta har blivit en studie i 'avancerad praktik'.

Det har, som vi kunnat konstatera ovan i kapitel 7, hänt och genomförts flera verksamheter under de fem år som de tre skolorna på Östra Torn och Mårtens Fälad har arbetat med miljöundervisning och miljöarbete på skolorna. Skolornas arbete började innan läroplaner och kursplanerna var färdigskrivna-färdigformulerade på den centrala nationella policynivån hos skilda aktörer (se kap. 5 ovan). De flesta lärarna deltar i det miljöinriktade arbetet, dock långtifrån alla. Det har funnits uppenbara och omfattande svackor i kontinuiteten i skolornas och lärarnas miljöarbete, men det har i olika former fortsatt hela tiden, dvs sedan 1994. Generellt skiljer sig de

här tre skolorna härvidlag från de flesta skolorna i landet (som vi konstaterat i kapitel 6.3.) och från de flesta skolor i Lund (som vi kan se i kapitel 9.2. i resultaten av Naturskolans enkät till lundaeleverna våren 1996). Vad är det då som ligger bakom detta arbetet vi kunnat notera i kapitel 7? Vad är det som driver och stödjer dessa lärare, pedagoger, skolpersonal och skolledare? Vad handlar det om för typer av påverkansprocesser och påverkansformer? Att eleverna är involverade i bearbetningen av miljötematiken på skolan via vuxna har jag sett av observationen av miljörådet på Flygelskolan? För att få svar på dessa frågor går jag nu vidare i min undersökning. Jag går nu från ett mer deskriptivt och strukturellt perspektiv i del I och II över till ett mer aktörsinriktat, analytiskt och kontextualiserande perspektiv. För att göra detta behöver jag också ett teoretiskt analysverktyg. Detta behandlar jag i kapitel 8 i del III.

Rescontra II

Harry Martinson (1963) fick inleda del II med citat ur "Brev" i *Utsikt från en grästuva*. Men hur ska då de hotande ordbilder som Martinson lägger för oss: "känslodöd", "samverkans orsaker", "medlöperi" och "korruptsyntes" kunna mötas? Och av vem och med vad? Skolan har under den senare hälften av 1900-talet betraktats som den spjutspets som kan ändra samhället. I del II har jag i min undersökning rört mig över olika samhällsliga nivåer och med olika skalor för att åter anknyta till kartan som metafor. Vi har nu kunnat konstatera i kapitel 5 ovan att det är tydligt uttryckt i alla de skilda centrala, nationella mål- och policydokumenten – och som jag också kunnat fått bekräftat i mina intervjuer med de relevanta nyckelaktörerna – att den beslutsfattande och policyformulerande centrala nivån har haft och har den uttalade avsikten att skolan i sin samhällsliga uppgift ska arbeta med miljötematiken. Vi har kunnat notera vilka normativa grunder som har formulerats för skolans arbete med miljötematiken i samhället. Detta är dessa normer som de professionella i skolan har att förhålla sig till och arbeta efter.

I kapitel 6 har vi kunnat se att den nya miljötematiken riktad mot skolan sakta har spritt sig till kommunerna centralt och kontakter har där etablerats mellan t ex kommunernas Agenda 21-samordnare och skoladministrationen. I mina studier av miljöarbete med skolor och förskolor i Ystad och Tidaholm 1992-94 insåg jag framför allt vikten av det personliga, besjälade engagemanget i miljöprojekt och i kollektivt miljöarbete på olika kommunala nivåer och sammanhang. Ett personligt engagemang, som hör till livsvärlden och att detta kan föras med in i den professionella sfären och där komma till användning på ett för miljökunskaper, miljöengagemang och miljörelaterade handlingar förändrande sätt. Det breda genomförandet, genomslaget och etableringen på enskild skolnivå har ännu inte skett i landets skolor, kunde vi konstatera av den nationella utvärderingsstudien av det samlade stödet för miljöundervisningen (1996). Lärarna i de naturvetenskapliga ämnena dominerade fortfarande arbetet i skolorna med miljötematiken. Flera goda exempel fanns emellertid på enskilda skolor som arbetade med miljöperspektivet i skolorna och i undervisningen. Det formella stödet för miljöundervisning fanns även på nationell policynivå, vilket jag även djupstuderat i kapitel 5 ovan.

Miljö är ett nytt tema som skapats och formulerats i det moderna samhället. Skolan, som en av samhället inrättad avsiktlig påverkansarena, har nu av samhället givits det nya uppdraget att arbeta med miljöperspektivet i de nya styrdokumenterna. Jag har valt att följa tre skolors 'avancerade praktik' vad gäller att vuxna aktörerna i de tre

skolorna valt att för sin egen del och tillsammans med andra lokala aktörer börja bearbeta den nya miljötematiken, för att få denna att slå rot på skolan. Detta som en medveten strategi för att vara i stånd att klara av sitt samhällseliga uppdrag. 1998/99 finns visst dokumenterat och redovisat belägg för att miljöarbetet i skolorna, som pågått sedan 1994, har initierats och fått fäste bland de vuxna nyckelaktörerna och aktörerna (kapitel 7).

I den tredje delen i min studie kommer jag att byta perspektiv och går från att ha tonvikten på de strukturella skeendena till ett mer renodlat aktörsperspektiv i kapitel 8, 9 och 10. Följaktligen fokuserar jag då min studie i detta skeende av undersökningen på intervjuer med nyckelaktörerna och deras drivkrafter, vilja, etik-moral, motivbildning och kunskapssyn i studiens kontext. Jag vill med detta fokus synliggöra nyckelaktörerna.¹ Utgångspunkten är nyckelaktörens faktiska, konkreta och miljörelaterade handlingar och handlingsmönster. För denna analys behöver jag ett teoretiskt analysverktyg. Jag inleder del III med en diskussion om *normen* och därefter en presentation av 'normtriaden', som ett analysinstrument för att hålla samman de flimrande, hoppande, koncentrationssplittrande stumfilmsbilderna som jag fått fram under studiens gång och redovisat hittills. Analysinstrumentet 'normtriaden' och fokuseringen på aktörerna gör att jag då tydligare kan se och studera en bild, en företeelse, i taget. Jag söker nu genom analyserna få fram transparenta bilder som jag kan lägga på varandra för att finna nya mönster. Detta kan möjligen bli till konstruktiva bilder för att få syn på gröten bakom "samverkans orsaker". Strävan i min studie av olika påverkansprocesser, som gäller den nya miljötematikens fotfäste i skolan bland de vuxna aktörerna, är att söka identifiera sociala mönster och att söka finna ny kunskap om förutsättningarna för etableringen av detta fotfäste för den nya miljötematiken i skolan.

1 Henning Johansson, professor vid Centrum för lärande, Luleå tekniska högskola, säger i en intervju i DN 28 mars 1999 (Kunskapsbilagan, s. 2): "Forskningen om den lärande människan fanns inte – det var ett bristområde i forskning och utveckling. Jag vill synliggöra den som lär sig, inte den målstyrda skolverksamheten." Lärandet är det övergripande benämningen, vid nämnda Centrum i Luleå, som innefattar alla sorters lärande utan att begränsas till skolan eller vissa åldersgrupper.

Analys, kontextualisering, tolkning och förståelse

– Vanan är halva naturen barn, sade Stav och höll upp en nyckel mellan fingrarna.
– Trots att min syster är på besök hos mig har jag tagit ur nyckeln som jag brukar och således låst henne inne.

– Vanan är halva naturen.

Ännu en gång visar han upp nyckeln och skyndar så att för att låsa upp dörren för sin innelåsta syster. Han är tillbaka innan pojkarna hunnit avfyra de bläcksuddsprojektiler de i en hast iordningställt. Paradisormarna himlar med ögonen. Barnen sitta åter som ljus.

– Vad kunna vi lära av en sådan händelse, fortfar Stav och letar i västen efter tuggtobak. Han får upp en bit som han skickligt smyger in i munnen.

– Jo, att det mesta av vårt dagliga liv går efter vanelagar.

Stav rättar sin pincené och ser vänligt på barnen.

– Av vikt blir därför att man tillför nya goda vanor till vanans värld. Då kommer det goda att gå liksom av sig själv. Det blir helt simpelt en ny natur. Vanan är halva naturen.

Stav sätter sig ner, snyter sig i sin blommiga näsduk och torkar sin pincené med en flik och börjar omedelbart att diktera för rättskrivningen.

Harry Martinson, ur Nässlorna blomma, 1935

Normtriaden som verktyg för analys

8.1. Inledning

När jag cyklar hem från Lunds centrum till Norra Fäladen, på det avnittet där cykelbana saknas på Getingevägen, kommer jag till en sk T-korsning utanför barnklinikkens baksida med en trafikreglerande ljussignal. Jag cyklar längst till höger på gatan på det vi kan kalla takdelen av T:et. När jag kommer slitande utan någon annan trafik vare sig till vänster eller på gatan jag cyklar på, i synnerhet på kvällarna, har jag efterhand upplevt situationen som mer och mer fånig och irrationell att bromsa upp min rörelseenergi, störa mitt cykeltempo och stanna till i enlighet med den existerande och i lag förankrade normen¹ som går ut på att stanna på den nämnda platsen för rött ljus (vilket jag är kognitivt-kunskapsmässigt fullt medveten om). Jag har med tiden börjat att cykla vidare som om trafikregleringen och rödljuset inte existerar just där. Till bilden hör nog också att det är en svag men seg uppförsbacke hela vägen till Norr från centrum och när det är kallt på vintern möter jag en besvärande nordöstlig motvind på just den här cykelsträckan. Ofta är jag också trött och på väg hem mer eller mindre sent. Lättjan och/eller bekvämligheten är nog de starkaste drivkrafterna för mig att inte stanna upp. Men jag kan konstatera att jag har – utan påtaglig eller medveten påverkan från andra cyklister-trafikanter – ändrat mitt cykelbeteende och utvecklat ett nytt men lagstridigt handlingsmönster (avancerad praktik?), som efterhand blivit en mer eller mindre rutiniserad vana hos mig, inom mig. Det ryms inom mig en konflikt mellan minst två normer. Å ena sidan bör jag moraliskt sett stanna för rött ljus och lydigt följa lagen tillhörande 'systemet'. Å andra sidan bör jag följa min drivkraft lättjan i kombination med min trötthet och orationellt placerat trafikljus för cyklar och trampa vidare förbi ljussignalen.² Jag följer nu den senare hand-

- 1 Norm (av lat. *norma*, eg. vinkelhake, dvs snickarens redskap, rättesnöre), samlingsbeteckning på olika typer av handlingsregler och värderingsgrundvalar. Gemensamt för alla normer är att de i en eller annan mening är *handlingsvägledande* (ur Filosoflexikonet, 1993, s. 396 – min kursivering)
- 2 Det oförnuftiga kommer sig ju egentligen av att det inte finns en cykelbana på detta ställe. Trafikljusen ska på detta stället reglera biltrafiken och inte cyklandet vid sidan. Cyklarna åker med på ett bananskal i regleringen.

lingsimpulsen från 'livsvärlden'. Låt oss tills vidare kalla detta att jag utvecklat en ny "intrapersonell norm". Generaliserar jag sedan detta handlingsmönster till andra T-korsningar med rött trafikljus? Jag vet inte, jag känner på rak arm inte till några andra sådana trafikreglerade T-kors.

Nu vet jag inte heller i skrivande stund om andra cyklister har följt mitt handlingsmönster eller om andra praktiserar detta lagvidriga beteende. Det sistnämnda är nog ganska sannolikt just därför att stoppannet i den beskrivna situationen är så provocerande irrationellt och jag antar att det är sannolikt att åtskilliga andra cyklister reagerar som jag gjort. Hjäromfredagen, på väg hem från normforskarkursen i rätts-sociologi, cyklade jag emellertid förbi en man som lydigt och helt i enlighet med rådande regler och norm satt stilla på sin cykel invid trottoarkanten, ena benet stött mot marken och väntade framför rödljuset. När jag cyklade förbi honom vid trafiksignalen, tänkte jag faktiskt att jag skulle titta bakåt och se om han följde mitt handlingssexempel. Nu gjorde jag inte det, dels av allmän trötthet och dels av det skälet att huvudvridningen skulle göra mer ont i nacken. Det var synd, tänker jag nu i efterhand. Om han hade börjat cykla efter det att jag passerat och den röda signalen fortfarande var röd – då skulle jag kunna anta att jag hade vetskap om att jag hade kommunicerat mitt handlande till den andre cyklisten. Om han börjat cykla och följt min norm, då hade vi två via det kommunikativa handlandet, förmedlingen av normen i handling, en normativ handling, skapat-utvecklat en norm som vi båda delade uppfattningen om (annars hade han inte gjort som jag gjorde). Jag kunde då också stannat upp och börjat samtala med honom om *varför* han handlade som han nu gjorde – varför han ändrade sitt agerande. Här kan vi se handlingen som en synlig (norm)indikator på att vi i just den situationen – och i relation till den där uppenbara och befintliga rättsliga regleringen: rödljuset – i handling omfattade samma cyklingsnorm (handlingsnorm). Själva den observerbara och kommunicerade handlingen blir således en tydlig indikator på den bakomliggande normen. Normen måste kommuniceras (och omfattas) i handling mellan människor, dvs ett kommunikativt handlande, för att vara just en (interpersonell eller social) 'norm'.³

Det är endast genom språket, under villkoren för en rationell argumentation, som samhällseliga aktörer kan samordna sina handlingar i termer av en ömsesidig förståelse, menar Habermas, (1984. s. 8-22, 168-85). Men det är inte endast genom talade handlingar detta måste föras. Det kommunikativa handlandet kan även kommuniceras genom tecken och symboler som kan leda till en ömsesidig förståelse men bara om dessa kan överföras till interaktion förmedlad genom språket. Och detta är ju tillämpligt på ovanstående cykelexempel.

3 Senare efter detta fredagscyklande föll några pusselbitar på plats i ett senare samtal med min handledare som då refererade ett tidigare samtal han haft om just sambanden mellan 'norm' och vad Jürgen Habermas beskriver som 'kommunikativt handlande'. Alltså i min tolkning: det 'kommunikativa handlandet' pekar ut, indikerar 'normen', ett 'normativt handlande'. I pedagogiska sammanhang beskrivs för övrigt detta fenomen (eller liknande) i termer av 'modellinläring', 'social modellinläring'. Jmf också med socialisation, internalisering (individuellt fenomen) osv i socialpsykologin. Jmf också med Fritzens (1998) lansering och användande av begreppet 'pedagogiskt handlande' som en vidare utveckling utifrån Habermas kommunikationsteori.

Birgitta, min fru, berättade kvällen efter i vårt samtal om ovanstående exempel att hon också gör så ibland på den aktuella platsen (vi hade aldrig talat om just detta tidigare). Ibland stannar hon vid det aktuella stället, om det finns andra som redan står där och väntar – och följer regeln-normen. Trycket (det sociala grupptrcket) blir då för starkt, menar Birgitta och, ”då vågar jag inte cykla om de andra just vid trafikljuset”. Birgitta anpassar sig då – trots sin övertygelse om den oförnuftiga platsen med rödljuset – till normen så som den kommuniceras av de väntande cyklister. ⁴ Deras kommunikativa och normativa handlande är att följa den lagenliga normen och Birgitta följer en social norm om att göra som de andra gör i trafiken. Situationen, kontexten och handlingsmönstren hos skilda aktörer är mycket intressant att utgå från när vi diskuterar *normer* och deras skapande, uppehållande, utveckling, vidareförändring och utsläckning-försvinnande, våra normativa handlingar. ⁵ Och vidare: vilka blir då här de *normstödjande strukturerna* respektive de normhindrande strukturerna? Normstödjande och normhindrande aktörer, vilka är det, är en annan fråga som jag återkommer till?

Det skulle vara metodiskt intressant att ställa sig i anslutning till just det här trafikljuset, observera-studera cyklisternas handlingar och därefter djupintervjua de som cyklar mot rött ljus om varför de valde att cykla vidare. Vad hade de för orsak, drivkrafter-motiv, möjligheter och kunskaper-erfarenheter-traditioner? Det skulle kunna ge en fördjupad förståelse och kunskap om de(n) bakomliggande ’normerna’ (’normen’). Samma sak gäller för alla våra rutinerade beteenden eller upprepade handlingsmönster såsom tandborstning vid vissa tidpunkter under dygnet, att hälsa på grannen på gatan och i trappan eller att låsa ytterdörren. Pedagogikforskarna Ference Marton och Shirley Booth gör ett i mitt tycke – och särskilt i just det här sammanhanget – intressant konstaterande om likheterna mellan lärande och forskning i sin Epilogue till *Learning and Awareness*:

Thus the researcher’s experience of conducting research is entirely in line with our view of human experience and human awareness, which is only to be expected in that the research we describe into learning is in itself a form of learning... Our experienced world is not in the head but rather everywhere we are.

4 Sedan jag började skriva den här texten våren 1998, har jag blivit mer – och kanske också på ett kvalitativt sett nytt sätt – medveten om det här med cyklandet mot just det rödljuset på den platsen (och faktiskt även på andra platser). En dag, 13 maj, när jag cyklade hem från lunchmötet cyklade en tjej framför mig. Samma situation som jag beskrivit tidigare uppstod igen med kvinnan i ”huvudrollen”. Jag blev nyfiken: skulle hon stanna? Men denna kvinna bara cyklade vidare rakt mot det röda. Hon stannade därefter vid nästa rödljus 50 m längre fram, eftersom detta är en mycket farligare trafik korsning med korsande trafik från två håll. Jag kände mig klart uppmuntrad i ”mitt” sätt att cykla mot ”mitt rödljus”. Var hennes (mer eller mindre omedvetna) kommunikation av sitt handlande, sitt förhållningssätt, en förmedling av en ’norm’ (en ’presumtiv norm’)? Kommunikation i meningen dialog var det inte. Det var endast en envägskommunikation, en privat avsedd handling av potentiellt publik karaktär – men hade de facto betydelse för mig och min egen, intrapersonella, normuppfattning. Samma sak med en cyklande kvinna framför mig upprepades igen i början av juni.

5 Uttrycket eller begreppet ’normativt handlande’ är myntat, som jag hört eller sett det, av Minna Gillberg, min kollega i rättsociologi i Lund i ett av våra samtal om ’kommunikativt handlande’, hösten 1998. Se Gillberg (1999).

Our experience projects itself into the world. The totality of our experience is our awareness, and that is constituted repeatedly in our neverending experiencing. The structure of awareness changes all the time, and so does our experienced world.⁶

Vår erfarenhetsvärld finns inte i huvudet utan snarare överallt där vi är. Vår erfarenhet projicerar sig själv in i världen. Medvetenhetens struktur förändras hela tiden liksom vår erfarenhetsvärld. Medvetenheten om våra normer ändras hela tiden liksom våra erfarenheter av normerna. Till fots eller per cykel, men i kommunikation. Men är det så enkelt som Stav säger?

– Av vikt blir därför att man tillför nya goda vanor till vanans värld. Då kommer det goda att gå liksom av sig själv. Det blir helt simpelt en ny natur. Vanan är halva naturen.

8.1.1. Kan normen vara individuell?

Kan det finnas en norm inom mig, intraindividuell? Det förefaller teoretiskt möjligt att jag individuellt och personligen kan ha *förhållningssätt* som fungerar på samma sätt som en norm. Vi skulle kunna kalla detta för en intrapersonell norm.⁷ Analytiskt inom rättssociologin är detta kanske av mindre intresse. Rättssociologiskt intressant är de normer som uppträder i en social kontext, som kommuniceras i en social gemenskap, och som har sociala uppträdelseformer, sociala samband och sociala effekter. Interpersonell norm – om jag *kommunicerar den med andra* och dessa omfattar denna norm – blir det som kallas en 'norm'. Kommunikationen är ett villkor för att ett visst förhållningssätt kan bli en norm. Det förefaller mig att vara besläktat med 'kommunikativt handlande' i Habermas mening (som jag ska återkomma till). Vi bör som jag ser det definiera "norm" på så sätt att när vi talar om normer så menar vi "interpersonella normer" – och inte eventuella individuella, intrapersonella, normer. Detta kan i stället bättre beskrivas som 'individuella förhållningssätt' till handlandet eller handlingsmönster.

8.1.2. Tillit och förväntningar i normen

Jag kommer en lördagsmiddag körande på vägen till Bjärred i ca 90 km/h och kommer till en korsande väg, där en bil till höger står väntande på att köra ut när det är klart att göra så. Bilen rullar sakta framåt mot den väg jag befinner mig på. Det som

6 Marton & Booth (1997), s. 208.

7 Jmf här med Galtung (1976). Fredsforskning behandlar konflikter mellan handlingsystem dels vad gäller individer och dels system. Galtung talar om "intrapersonella konflikter" för individer som har två eller flera oförenliga mål. Se vidare i Hydén, Stridbeck & Åström (1984), s. 16-18.

den bilisten – via bilens rörelser – kommunicerar till mig är antingen att bilisten-bilen just nu är på väg ut på vägen (dvs väntar inte på att jag ska passera, har t ex kanske inte sett mig-min bil...) eller att bilisten-bilen rullar sakta framåt i väntan på att jag-min bil ska passera hans egen bil. Jag tvekar omedelbart om vilken tolkning som är riktig. Jag bromsar och avvaktar och tittar på vad den andra bilisten-bilen gör. Den andra bilens-bilistens kommunikativa handlande är svårtolkat, tvetydigt. Detta skapar osäkerhet och *förväntningarna* ändras.⁸ Det finns två handlingsnormer i stunden för tolkningen – den ena är man stannar alltid vid utfart på huvudled (i synnerhet om det finns mötande bilar-bilister); den andra är det gäller att komma fram så fort och snabbt som möjligt utan onödig och mindre rationell väntan – det ska gå fort: höghastighetsfilosofin eller fortast-syndromet. Hur ska jag på en hundradels sekund veta, förstå eller tolka vilken norm som gäller för den andre trafikanten? Hur veta vilken norm han har för avsikt att kommunicera till mig (medvetet eller omedvetet sett i hans perspektiv), vilken som är hans kommunikativa handling. Den här typen av kommunikativa handlanden eller kommunikativa situationer är mycket begränsad och svårtolkad kommunikation. Avsikterna kan t ex inte till fullo verifieras genom ett kontinuerligt ömsesidigt och rationellt meningsutbyte mellan de som kommunicerar. I detta fallet har vi bara regeln och normen att ha tillit, ha förtroende eller lita på, dvs att vi *förväntar* oss att båda aktörerna följer normen i den aktuella situationen.⁹ Förväntningen och förtroendet är personligen lagrad erfarenhet av liknande sociala kontexter, situationer, känslor och upplevelser och av avgörande betydelse i synnerhet i konfliktsituationer. Det som skedde med mitt cyklande vid trafikljuset kan ses som hur jag tillsammans med andra cyklister på platsen är på väg att bygga upp en ny norm i relation till en befintlig rättsregel.¹⁰ Frågan är då om denna rättsregel är eller har varit en norm?

-
- 8 *förvänta*, betrakta som sannolik(aste) kommande utveckling (motse)(ur NE:s ordbok, första bandet, s 515). Det är tydligt att ordet *förväntning* handlar om något som kan hända i framtiden, något som kommer efter nuet. Utifrån en viss *norm* (handlingsregel) förväntar jag mig att någon/några i en framtid kommer att handla i enlighet med denna norm.
- 9 NTF Skåne meddelar i början av mars 1999 det nedslående resultatet av sin undersökning gjord hösten 1998 i elva skånska kommuner av trafikbeteendet vid 45 skånska övergångsställen, de flesta vid skolor. I genomsnitt stannade bilisterna och släppte över väntande fotgängare i knappt 10% av de studerade fallen. Nästa år kommer en lagskärpning då bilförarna får absolut skyldighet att lämna företräde åt fotgängare på övergångsställen. Samtidigt är antagligen denna normkonflikt – som beskrivs som ”dålig skånsk trafikmoral” – intressant att analysera i med normtrianen. ’Möjligheter’ i system kommer i stor konflikt med ’värde-vilja’ – se vidare i kap.8.
- 10 En fredag, 4 december 1998, när jag på nytt cyklar hem från ett seminarium på nya rättssociologen med snöflingorna fastnande på glasögonen, ser jag till min förvåning att det byggts en cykelbana vid ”mitt” rödljus! Jag slipper att stoppa för trafikljuset, dvs möjligheterna för att utveckla och sprida den nya normen har i grunden ryckts undan. Nu kan jag inte längre kommunicera normen med mitt ’normativa handlande’ dvs vidareföra normen till andra cyklister om ”att skita i icke-rationella rödljus”. Men den cykelbanan är i sig bra!

8.1.3. Den cykliska bakgrunden – återvändandet

I min studie om handlingsmönster och normer kommer jag i 9.2. och kapitel 10 att presentera analyser som jag gjort de vuxna nyckelaktörerna på skolorna. Vid det första tillfället, efter ca två års projektarbete, gjorde jag och projektledaren (se vidare kapitel 7.4. nedan) fördjupade intervjuer med ett drygt 20-tal barn-ungdomar från de tre östratornsskolorna (lika många pojkar som flickor). Vi frågade dem bl a om och *varför* de handlade som de gjorde och varför de följde de miljöregler som eleverna själva tidigare diskuterat fram, formulerat och beslutat om tidigare på skolan tillsammans med de vuxna i miljöråden. Formulerat utifrån rättssociologiska-normvetenskapliga perspektiv är frågan: Vad kan finnas bakom (rätts)regeln eller normen? Då utgick jag från att vissa miljörelaterade vardagshandlingar, normativa handlingar, som ingick i miljöreglerna som upprepades av flertalet elever och vuxna på en skola under en längre tid. Det innebär att flertalet elever och personal synbarligen och faktiskt följde (de flesta av) de miljöregler som man själv tagit fram och beslutat om i Miljörådet, dvs att t ex sätta av skorna innan man gick in i klassrummet, sortera sopor och matrester. Se vidare i kapitel 7 ovan och kapitel 9.2. nedan

8.2. Normer

8.2.1. Inledning

Att utgå från och använda normbegreppet för att kunna tolka och förstå individers och grupperns handlingar och handlingsmönster har varit en ständigt återkommande brottningsmatch på det teoretiska planet de senaste åren i min studie.¹¹ En fråga för mig har varit om jag med 'normtrianen' som metod kan analysera, tolka och förstå om och hur miljötematiken har slagit rot hos de vuxna nyckelaktörerna i skolan. I kapitel 8 ska jag redovisa hur 'normtrianen' kan användas som ett sådant analysverktyg och i kapitel 9 och 10 använder denna i analys och kontextualisering av mitt intervjumaterial. I analysen med normtrianen är sedan den grundläggande utgångspunkten att jag metodiskt utgår från en handling eller snarare ett rutinartat handlingsmönster av ett visst slag. Jag har kallat detta att "gå från limpa till ax", dvs att analysvägen är baklänges eller rakt motsatt tidsförloppet bakom den observerade handlingen.

Vad kunde tänkas finnas bakom dessa rutinartade miljöhandlingar på Östra torns skolor i etableringen av miljötematiken hos de vuxna nyckelaktörerna? Vilka normer

11 Det har varit åtskilliga samtal med min handledare om normen och normens konstruktion. Vissa konkreta händelser har för mig markerat nya plåtar i den teoretiska förståelsen av normen. Den kanske första och mest avgörande var dels samtalen med eleverna (se kapitel 9.1.) och dels analyserna och diskussionerna av skeendena i Hallandsåstunneln, som gjordes i det samhällsvetenskapliga forskningsprogrammet *Utvägar* våren 1998.

fanns, skapades, kommunicerades, upprätthölls och vidarefördes i samband med detta? Vad kan tänkas ligga bakom eller inuti de existerande normerna? Med 'norm' menar jag då inledningsvis en handlingsregel, en handlingsberedskap, dvs en för individen handlingsdirigerande personlig hållning som är individuellt och socialt kommunicerad, omfattad, accepterad och bestämd. Jag återkommer senare i detta avsnitt till en diskussion om definitioner av 'norm'. Hur ser de 'normativa handlingarna' ut hos de vuxna nyckelaktörerna? Vidare är jag intresserad av att förstå vilka som var de för normernas bildande, utveckling och vidmakthållande 'stödjande strukturerna' (de 'normstödjande strukturerna') respektive 'hindrande strukturerna' i sammanhanget. Det sistnämnda tolkar och diskuterar jag i kapitel 11.7. samt kapitel 12.3.

Jag utgår här från nedanstående normanalytiska redskap, 'normtriaden'. Tankegångarna nedan är en vidare bearbetning av den tidigare presenterade tankarna om 'normens beståndsdelar och konstruktion'.¹² Normen har en kärna och kan principiellt sägas vara uppbyggd av tre huvuddelar som utgör 'normens kärnområde' eller ett 'normativt kärnområde': 1. Vilja-Värden (med bakomliggande drivkrafter och motiv, moral/etik, känsla, politik, intressen, ekonomi); 2. Kunskap (inbäddad i skilda kognitiva perspektiv, erfarenheter, kompetenser och traditioner); samt: 3. Möjligheter eller restriktioner, som vilar på systemvillkorens grunder (se kap 2 och vidare i kap 11.8.).

Om jag utgår från ovanstående tankegångar skulle det vara möjligt att gå från "limpa till ax," dvs att spåra den bakomliggande normen genom att studera de observerbara handlingsmönstren i ett visst givet socialt och historiskt kontext. Jag studerar i min studie något, som kallas 'avancerad praktik' (avanceret praxis). Det innebär, vad gäller observationer och studier av miljörelaterade handlingar och normer i min tolkning av begreppet 'avancerad praktik', studier av handlingsmönster som är långt ifrån de vanligen förekommande, normala, handlingsmönstren dels i samhället och dels i svenska skolor.¹³ De miljörelaterade handlingmönster som dominerar i dag är t ex inte att vi handlar all mat KRAV-märkt eller cyklar för att handla i stället för att ta bilen (även om det finns en del tecken i tiden, dvs att vissa miljörelaterade handlingsmönster är i förändring, är i rörelse, under de senaste 10 åren i Sverige och Västeuropa).¹⁴ I så måtto utgör de av mig studerade handlingsmönstren på de tre skolorna en 'avancerad praktik' (se kapitel 7 nedan). Jag letar vidare i min studie på detta framskjutna, tydliga frontavsnitt för att finna tecken på vad som rör sig, vad som sker med aktörers, grupper och kollektivs handlingsmönster, samt varför och under vilka betingelser dessa ändringar sker. Det är först genom att tolka och förstå konkreta handlingar, situationer och sammanhang med hjälp av teorier – *exempel* – som praktiken och praxis kan bli föremål för fördjupad reflexion.¹⁵ Jag ska senare återkomma dels till det kommunikativa elementets betydelse för normen och dels till normens omgivning, dvs existensen och betydelsen av "normstödjande strukturer"

12 Se Hydén (1998), s. 63-66. Vidare artikeln Hydén & Baier (1998).

13 Se Skolverket (1996a) samt (Skolverket, 1996b).

14 Se t ex Lindén (1998) och Mårtensson & Pettersson (1998). Vidare noterades vid 10-årsjubileet för Handla Miljövänligt i början av 1999 att miljöframsteg gjorts under det gångna decenniet.

15 Wittgenstein (1992), om regler-teorier, praxis och exempel, § 139; efter Fritzén (1998), s. 29.

resp:e ”normhindrande strukturer i det kontext där normen skapas, utvecklas, kommuniceras och vidareförs. Eller motsatsen, dvs att normen möter andra konkurrerande normer eller normer som är i konflikt med denna, dvs hindras-stoppas-kvävs-undermineras-underordnas. Eller att möjligheterna för normbildning saknas i sammanhanget. Jag inleder här med att ringa in och definiera begreppet ’norm’.

8.2.2. Normen som begrepp

”(e)tt normsystem kräver en normativ kärna,” skriver Håkan Hydén¹⁶ och fortsätter ”och denna kan bestå av konkurrerande normsystem (konflikter och strider mellan normer); skapas genom professioner (t ex socialarbetare, lärare, journalister, jurister); genereras ur livsvärden (nedifrånperspektiv) eller ur systemvärlden (uppifrånperspektiv).” Normer har, enligt Göran Therborn i en översiktsartikel om ”Normens vägar och frågetecken”, med det normala att göra.¹⁷ Att uppträda enligt det med *normen* överensstämmande är att handla normalt. Therborn, menar Hydén, har tre olika budskap till oss som läsare. Normen definierar:

- 1) vad någonting är,
- 2) hur det ser ut, och
- 3) hur aktörer bör handla.

Normen anger ”något som vi aktörer och iakttagare har anledning att förvänta oss”. Hydén lyfter också fram den i rättssociologiska sammanhang klassiska och socialpsykologiskt orienterade definitionen av Vilhelm Aubert, ”Sociala normer er satt samman av förväntningar” med tillägget att förväntningarna måste ha en viss grad av varaktighet och stabilitet.¹⁸ Normer och förväntningar kan också komma från grupper, primärgrupper, sekundärgrupper och referensgrupper, som spelar olika roller som *normkällor* för individen.

Normen har delvis med behov att göra liksom att *norminläring* eller *normbildning* har med tillgängliga kommunikationsmedel att göra – inte minst språket. För att bli eller vara normer måste dessa kommuniceras inom ett socialt system. Det sociala systemet är vidare, enligt Aubert, att betrakta som ett handlingsystem, ett nätverk av samhandlingar. Den generella process varigenom en individ växer in i ett social system och lär sig spela olika roller och att iaktta *normer*, kallas i sociologin för *socialisering* eller *socialisation*. Familjen, kamraterna, skolan och yrkeslivet brukar räknas till de institutioner som ombesörjer den viktigaste delen av individernas socialisering. Massmedia bör antagligen också kunna placeras in i denna uppräknings av organisationer och institutioner av väsentligt normbildande karaktär.

Normtriaden bygger på att normen har tre förutsättningar: Vilja-Värde; Kunskap och Möjligheter, skriver Hydén och fortsätter med följande:

16 Hydén (1993). Se vidare i Hydén (1998a), (1998b).

17 Therborn (1993).

18 Aubert (1964), s. 30.

Det gånge är att se normer som något som enbart hör den sociala sfären till. I detta perspektiv är motiven för handlandet det centrala. Vi talar då om *normens drivkrafter* som manifesterar sig i ett visst önskvärt värde som skall tillgodoses genom handlandet. Men detta är ett onödigt snävt normbegrepp. Normer kan sägas ha sin bakgrund i något av samtliga system vi talade om tidigare, nämligen det socio-kulturella, det ekonomiska, det politiskt/administrativa systemet samt i de naturliga systemen – det biotiska och det fysiska systemet.¹⁹

Kopplat till värde finns också *viljan* som uttryck för en bakom handlingen liggande drivkraft. Till den komponentpolen räknar jag också olika uttryck för känslor och emotionella aspekter. Petersen skriver bl a om just känslor i handlingar och utvecklingen av normer på följande sätt och hon har tidigare i texten diskuterat värden i skilda kontexter (min kursivering):

(l)ooking at value statements... led me to focus on the relationship between love and law. The relationship between modern law and rationality has often been discussed, but there are few discussions of *the role of emotions in and for law and societal orders*. Without meaning to identify women with emotions, it does seem to be of the utmost importance to give more attention in future research and practice to *the relation between norms and feelings*. As emotions are linked to and intertwined with values, *they will guide the actions and decisions of individual women and thus contribute to patterns of behaviour and development of norms*.²⁰

I normtrianen ingår, i min tolkning, känslor som en väsentlig aspekt av och komponent i den "komponentpolen" som Hydén betecknar som 'värde-vilja'. Känslor och emotionella aspekter styr inte endast kvinnor på ett individuellt plan utan även män, men också på ett kollektivt plan. Ett bra exempel på detta relativt nya fenomen är vad som har börjat hända på en i män-och-känslor-sammanhanget relativt "säker" arena: fotbollsplanen. Där har en ny norm har etablerats de senaste 10-15 åren och män kan öppet visa känslor för varandra. Män kan kasta sig över, kyssa och krama varandra – liksom fö tjejer i tjejfotboll – vid ett tjustigt mål i VM 98 av exempelvis Mikael eller Brian Laudrup.²¹ Vilken ny norm med handlingen som synbart uttryck har

19 Hydén & Baier (1998), s. 9. Se även i slutet av kapitel 1 ovan.

20 Petersen (1996), s. 15.

21 Att denna känslobetingsade handlingsnorm är ganska ny kan jag ringa in i tiden genom "tidsgafflingsmetoden": skulle Gunnar Gren krama om Gunnar Norddahl eller Nils Liedholm i London 1948? Skulle Sigge "Järnkaminen" Parling kyssa Kalle Svensson i finalen på Råsunda 1958? Knappast. Skulle Lasse Granström eller Rolf "Tajpen" Björklund pussa Sveriges i särklass bästa fotbollsspelare genom tiderna, malmögrabben från Backarna, Bosse Larsson på Stadion i Malmö 1965? Jag tror det inte. I Tyskland 1974: Ralf Edström kramar om Bosse Larsson? Ja, möjligen. Kanske. Men Tommy Svensson, den likt Larsson lika outstanding, phronesiska ledaren för bronslaget 1994 i USA, han läser en dikt av Karin Boye för grabbarna före matchen och kramar sedan om såväl Jonas Thern, Stefan Schwartz, Thomas Brolin, Patrik och Kent Andersson, Klas Ingelsson, Roland Nilsson, Thomas Ravelli som Martin Dahlin inför en världspublik. Det är 'normativa handlingar' i högsta grad. Något väsentligt med männens kollektiva normer och handlingar har hänt under tidens gång.

utvecklats bland killar som spelar fotboll? Det sker inte i skymundan eller i knatteli-gorna utan TV-sänt och offentligt inför miljonpublik och detta är helt legitima handlingar i dag. Här finns känslan med. Intressant i sammanhanget är den beskrivning som Nielsen gör skönlitterärt i ”Fotbollsängeln” av två danska fotbollsspelares känsla för varandra på planen. Tillsammans har spelarna Franke och ”jag” gjort ett konstsmål i en avgörande juniormästarmatch på Amager med Fremad med en sedan länge och på oändliga träningskvällar intränad fint: ”(d)et fantastiska är att målet lyckades just på det nonchalanta och överrumplande sättet. Det är det som drabbar mig efteråt, och Franke också, i varje fall öppnar han, oändligt långsamt, klungan omkring sig, kommer fram emot mig medan vi ser på varandra och ger mig en lätt klapp på armen som erkänsla, vår hållning uttrycker samhörighet, ja kärlek, som annars bara kroppar efter ovanligt lyckade samlag.”²²

Kunskap i form av kognitioner om spelets idé och reglerna finns också i bakhuvudet liksom de konkreta objektiva möjligheterna. I det här sammanhanget med normens konstruktion och känslornas betydelse för denna, är det också av intresse att citera fysikern Victor Weisskopf,²³ som formulerat följande:

*Compassion without knowledge is meaningless.
Knowledge without compassion is dangerous.*

Till den sista raden associerar jag i första hand till kärnvapen och atombombens skapande samt därmed också vidare till vetenskapens och forskarens personliga ansvar för sin kunskap. Men citatet har för mig också bäring på ’eldsjälen’ och en kommande diskussion om detta fenomen i min studie – se vidare i kapitel 11.7.

Hydén nämnde också ovan om de två typer av normer som hör till de naturliga systemen, nämligen de normer som har med människans exploatering av natursystemet att göra och de normer som har med bevarandet av natursystemet att göra, det som vi kan kalla de ekologiska normerna. I detta sammanhang blir *kunskap* en viktig komponent i normen. Utan kunskap kan normen inte effektueras och genomföras. Det är således den andra förutsättningen för normen. Hydén fortsätter

Den *tredje förutsättningen* för normen är de *faktiska möjligheter* som föreligger att realisera de önskade värden man har kunskap om och vill genomföra. Det handlar om de systemvillkor som de samhällseliga och naturliga systemen ställer upp. Det är en sak att kunskapen om systemen kan variera. Det är en individuell omständighet som inverkar. Men systemvillkoren handlar om de generella begränsningar som följer med naturlagarna. De mest påtagliga av dessa begränsningar, såsom tyngdlagen och liknande, är i stort sett internaliserade

22 Nielsen (1979/81), s. 29.

23 Victor Weisskopf, österrikisk-amerikansk kärn- och partikelfysiker, gruppleddare vid Los Alamos Scientific Laboratory 1943-47 och professor vid MIT från 1945, generaldirektör vid CERN i Genève 1961-65. Weisskopf tvingades lämna Tyskland 1932, vistades i mitten på 30-talet i Köpenhamn och Cambridge. Varit assistent till Heisenberg och Schrödinger. Weisskopf har haft stort inflytande på samtida fysik och har bl a författat standardverket *Theoretical Nuclear Physics*, 1952, tillsammans med John M. Blatt. (bearbetat efter NE, Band 19, 1996, s. 329)

hos människan och ingår därför oftast inte som en medveten del av de överväganden som ligger till grund för ett normstyrt handlande. Andra naturlagar kan ligga så långt ifrån individen i såväl rum som tid att de av det skälet inte uppfattas som en restriktion vid normbildandet, medan åter andra naturlagar ingår som en kalkylerad del i normens förutsättningar. Detta gäller t ex för de normer som har med exploatering att göra.

Till var och en av dessa kategorier, värde, kunskap och möjligheter finns det knutet olika bakomliggande förutsättningar. Värde hänger samman med drivkrafter, dvs motiven för människans handlande. Dessa drivkrafter kan i sin tur hänföras bakåt till olika motivationssystem, alltifrån människans inre samvete till moral och etik och andra yttre påverkanssystem såsom religion, politiska och andra ideologier. Ekonomiska överväganden kopplade till egoistiska motiv liksom handlande utifrån solidaritet med andra människor är andra exempel på möjliga drivkrafter. Vad som gör sig gällande i det särskilda fallet är en empirisk fråga. Normteorin nöjer sig s a s med att peka ut vilken typ av kunskap som är relevant för att förstå mänskligt handlande i ett normperspektiv (Hydén & Baier (1998), s. 9f).

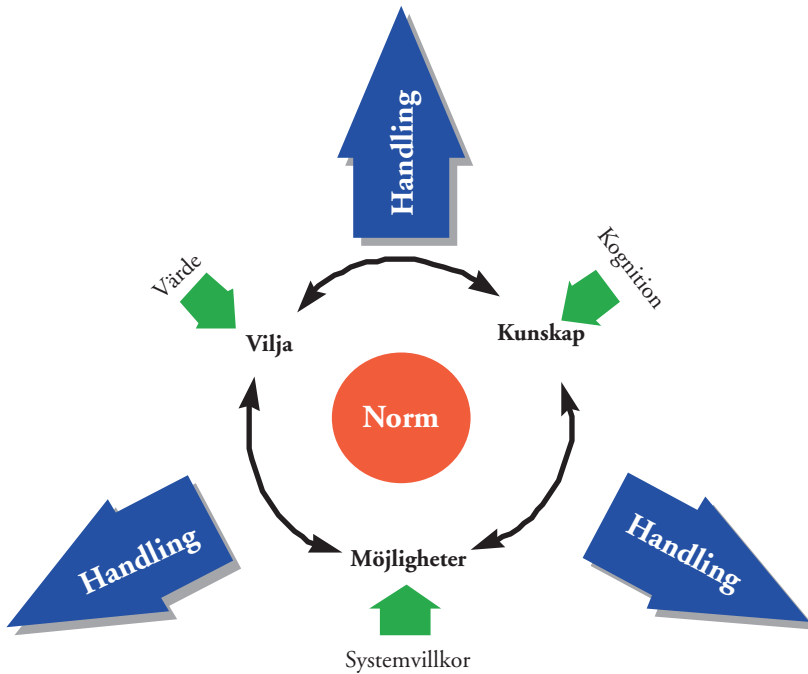
När det gäller den andra komponenten, kunskap, är kognitionsbegreppet centralt. Kunskap är beroende av hur vi ser och uppfattar världen. Här gör sig skillnader i fråga om genus, etnicitet, utbildning och makt gällande, men också vilken position eller utsiktspunkt man har i samhället när man uttalar sig, menar Hydén. Kvinnoforskningen har pekat på hur kunskapen präglas av kön.²⁴ IMER-forskningen har på senare tid lärt oss hur beroende vår syn på kunskap är av etnisk och kulturell tillhörighet. Att utbildning och lärande är av betydelse för kunskap är närmast självklart, men här har på senare tid synen på kunskap delvis förändrats. Kunskap är inte bara en fråga om sk boklig bildning utan något mycket mer. Det rör sig såväl om kommunikativ och social kompetens som annan tyst kunskap²⁵, konstaterar Hydén. I detta sammanhang finns det också anledning att lyfta fram en gammal sanning om att kunskapen inte är jämt spridd över befolkningen – som jag lyft fram i kapitel 2 – utan relaterad till ekonomisk och social status vilket i sin tur lägger grunden för skillnader i makt. Allt detta påverkar normbildningen i samhället i allmänhet och på miljöområdet i synnerhet. Den tredje normförutsättningen som hänger samman med de olika systemen faller i sin tur tillbaka på de olika systemvillkor som bestäms av olika naturlagar på det sätt som diskuterades ovan – se kortfattat i kapitel 3.9. och mer utförligt i kapitel 10.7. Härmed kan jag presentera en tankefigur som kan vara tankestöd för den fortsatta förståelsen – se figur 8.1.

Med 'vilja' menar jag här vilja som kan leda till avsiktlig handling. Med 'kunskap' avser jag i korthet att vara i stånd att hantera och bemästra det i stunden okända (se vidare i kapitel 1 ovan) samt med 'möjligheter-restriktioner' avser jag samma som enligt definitionen i det citerade textstycket enligt ovan. Mellan de tre polerna finns

24 Här kan nämnas rättssociologen Karin Widerbergs *Kunskapens kön*, Stockholm, Norstedts, 1995.

25 Vad gäller "tyst kunskap" se även ovan i kapitel 2 samt i kapitel 11 nedan.

kontinuerliga och öppna kontakter och ömsesidig påverkan. Tiden tillkommer som variabel.



Figur 8.1. En tankefigur med analysinstrumentet normtriadens huvudkomponenter som konstituerar normen.

Systemteori och normer, enligt Carlstein (1997), är ett fält där ett exempel kan hämtas från varornas produktionshastighet. Distributionen (distributionssystemet) begränsas fysiskt av lastbilarnas hastighet, som (lagstiftningsmässigt) begränsas till 90 km/h, vilket då också är en *fysisk norm*. Hjärnan hos människan är kopplad till det normativa (mentala) systemet dvs normen får en fysisk effekt (konsekvens). Det går inte att sortera ut normen *och* det fysiska i verkligheten. Att lära sig normer är en *fysisk, praktisk process* (t ex jmf med vuxna-lärares praktiska fysiska miljörelaterade handlingar eller handlingsmönster i skolan versus eleverna och själva normbildningen i socialisationen och internaliseringen). Det är att likna vid epidemiska fenomen såsom gäller för mikroorganismer. (jmf diskussionen om den ”miljöpedagogiska infrastrukturen” och dennas effekter på tänkandet, de mentala strukturerna) – bl a formulerat av Johan Asplund och hans texter om paradigm och tankemönster i ”Teorier om framtiden”. Erfarenheten säger oss också att ingenting styr utvecklingen så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc.²⁶ Det är inte bara vetenskaperna som kännetecknas av sammanhållna tankestrukturer, som kallas paradigm, utan detta gäller även andra tankesystem. Det finns hela tiden samband mellan tankestrukturer och den mate-

26 Carlstein (1999) och Asplund (1979/1985); samt Jönsson (1996), s. 31ff.

riella basen. Därför är det främst genom förändringar av dessa infrastrukturer som framtiden kan påverkas. För att öka möjligheterna att påverka eller förändra individernas inställningar, föreställningar, insikter och normer är det av särskild betydelse att skapa olika synliga, konkreta, kretsloppstränande installationer och insatser i skolan till stöd för normer och normbildning.

Jönhill skriver i sin avhandling om Niklas Luhmann²⁷ att "(g)emensamt (för de olika skolorna eller författarna vad gäller teorierna om 'socialisation' – min anm) är att man med socialisation antingen avser överförandet av sociala normer, rollförväntningar osv från en grupp till en individ, eller mera generellt forandet av en individs personlighets- eller karaktärsbildning". Jönhill refererar Luhmanns definition av begreppet 'socialisation', som av Luhmann betraktas som "ett moment av *interpenetration*".²⁸ Socialisation kan således, enligt Luhmann, definieras som "den process som genom interpenetration formar människans psykiska system och det därigenom kontrollerade kroppsliga beteendet. Begreppet griper därmed in i flera systemreferenser."²⁹

Norm definieras etymologiskt som "regel; måttstock; allmänt godtagen regel för handlande eller tänkande, ofta av social karaktär och vanligen inte nedskrivna – se vidare lag; rättesnöre". Norm kommer från det latinska *norma* vinkelmått; måttstock; rättesnöre; regel (sedan 1635).³⁰ Nationalencyklopedin beskriver norm på följande sätt:

Det "normala" eller godtagna beteendet i t ex en social grupp; konvention, praxis. Ett normsystem anger det normala mönster som individers handlingar bör överensstämja med. Normer kan delas in i rättsliga, ekonomiska, moraliska, estetiska, tekniska etc. De är i allmänhet intimt förbundna med sociala värden, och de utgör medel för att förverkliga tillstånd som värderas högt av den samhällsgrupp som bejaktar dem. De formella lagarna uttrycker en del av samhällets normsystem, andra finns nedlagda i traditioner, seder och bruk.³¹

The Penguin Dictionary of Sociology definierar "norms are prescriptions serving as common guidelines for social action. Human behaviour exhibits certain regularities, which are the product of adherence to common expectations or norms. In this sense, human action is 'rule governed'. A social norm is not necessarily actual behaviour and normative behaviour is not simply the most frequently occurring pattern. Since the term refers to social expectations about 'correct' or 'proper' behaviour, norms im-

27 Jönhill (1997), s 121 ff.

28 Med 'interpenetration' avser Luhmann, i Jönhills referat, "ett system ställer den egna komplexiteten (och därmed obestämdhet, kontingens och selektionstvång) till förfogande för uppbyggnad av ett annat system. I just denna mening förutsätter sociala system 'liv'. Interpenetration föreligger då på motsvarande sätt när detta sakförhållande är ömsesidigt givet." (Luhmann, 1984, s 290, efter Jönhill).

29 Luhmann (1984), s 326 (efter Jönhill).

30 Wesén (1969); samt *Nationalencyklopedins ordbok* (1996); *Nationalencyklopedin*, Band 14 (1994).

31 Litteratur för NE: L. Bergström, *Grundbok i värde teori*, 1990.

ply the presence of legitimacy, consent and prescriptions.”³² The Concise Oxford Dictionary of Sociology skriver i sin norm-artikel att ”in sociology a norm is a shared expectation of behaviour that connotes what is considered culturally desirable and appropriate. Norms are similar to rules or regulations in being prescriptive, although they lack the formal status of rules.”³³ Blackwells Dictionary of Sociology definierar ’norm’ som ”a cultural rule that associates people’s behavior or appearance with rewards or punishment (sanctions)... Norms have a variety of social purposes. They regulate behavior or appearance and thereby help to create the recognizable patterns that distinguish one social system or situation from another... Norms also support cultural Values by attaching sanctions to the alternatives from which people choose how to behave. In this way norms transform what would otherwise be regarded as merely a desirable form of behavior into an actual expectation with real social consequences attached.”³⁴

Det sociologiska begreppet norm är nära förknippat med rollbegreppet, som brukar definieras som ”a set of norms attached to a social position”. Fastän begreppen har varit centrala för den funktionella sociologin och särskilt för Parsons teoribygande kring fenomenet ’social order’, har norm- och rollbegreppen blivit mindre moderna alltsedan 1960-talet. Inte minst därför att de tycks föreslå/avse ett låst/fixerat förväntningsmönster för individuella beteenden och en statisk modell för social interaktion. Interaktionistisk sociologi med fokus på förhandlingar om innebörder/betydelser (meanings) och post-modernistisk sociologisk teori tenderar att betona komplexiteten och diversiteten i betydelser samt också det skiftande och fragmenterade väsendet i individuella identiteter. I dessa sociologiska teorisammanhang har följaktligen *det statistiska* normbegreppet en begränsad och liten plats.

Kontrasten mellan Parsonskolan (funktionalismen) och social identitetsteorierna visas kortfattat i Francesca Cancians bok ”What are norms?”. Funktionalisterna påstår att normer är övertygelser (beliefs) om vad individerna bör göra och normerna blir en del av individens motivation genom socialisationen så att individer agerar konformt med samhällets normer. Hos Cancian (the social identity theories) är normerna perceptioner (uppfattningar) om vilka handlingar som kommer att leda andra att validera eller bekräfta en identitet (snarare än personliga övertygelser/beliefs), så att individer kan tänka sig att vara konforma med normer *i* avsikt att visa för sig själv och andra att de är en särskild slags individ (person). Cancians studier av mexikanska indiansamhällen förefaller att stödja den här tolkningen (a. a., s. 157ff). Peter Berger och Thomas Luckman behandlar också *normer*, dock mer kortfattat, i sin kunskaps sociologiska bok *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Kunskap och verklighet har skilda betydelser beroende på sitt sociala sammanhang (social context), är en av Berger-Luckmans utgångspunkter. Författarna presenterar en analys av kunskaper i vardagslivet i en teoretisk kontext om samhället som en dialektisk process mellan objektiva och subjektiva realiteter. Deras ansträngning att utveckla en teori för *institutioner, legitimeringar* och *socialisering* har

32 Edited by Abercrombie, Hill & Turner (1994).

33 Edited by Marshall (1994), p 359.

34 The Blackwell Dictionary of Sociology, edited by Johnson (1996), p 190-91.

implikationer även utanför sociologin. Berger-Luckmans teoretiska ansatser och analyser ligger emellertid på ett sätt nära Cancian i den meningen att de arbetar med begrepp och social företeelser såsom roller, normer attityder och socialisering i ett mer dynamiskt-dialektiskt och socialt kontext.³⁵

I bokens tredje avsnitt *Society as Subjective Reality* behandlas företeelser som 'primär socialisering' och 'internalisering av verkligheten'. Det första kapitlet, *Internalisering av verkligheten*, inleds med konstaterandet att eftersom samhället existerar både som objektiv och subjektiv realitet, måste varje adekvat teoretisk förståelse av samhället innefatta dessa aspekter. I sin tidigare framställning har författarna visat, att dessa aspekter (kan) uppfattas riktigt om samhället förstås i termer av en fortlöpande dialektisk process som består av de tre momenten *externalisering, objektivisering och internalisering* (och dessa moment är inte tänkta att inträffa i en rak tidsföljd). Tvärtom är det så att samhället och varje del av det samtidigt kännetecknas av de här tre momenten och varja analys i termer av bara en eller två av de tre momenten kommer till korta och misslyckas.

Samma gäller för den individuella samhällsmedlemmen, som samtidigt externaliserar sitt eget varande till den sociala världen och internaliserar denna som en objektiv realitet. "In other words, to be in society is to participate in its dialectic." (p.149) B-L fortsätter: "Only when he has achieved this degree of internalization is an individual a member of society. The ontogenetic process by which this is brought about is socialization, which may thus be defined as the comprehensive and consistent induction of an individual into the objective world of a society or a sector of it. Primary socialization is the first socialization an individual undergoes in childhood, through which he becomes a member of the society. *Secondary socialization* is any subsequent process that inducts an already socialized individual into new sectors of his society" (Berger & Luckman (1991), s. 150).

What is most important for our considerations here is the fact that the individual not only takes on the roles and attitudes of others, but in the same process takes on their world. Indeed, identity is objectively defined as location in a certain world and can be subjectively appropriated only along with that world. Put differently, all identifications take place within horizons that imply a specific social world. The child learns that he is what he is called (Berger & Luckman (1991), s. 152).

Författarna gör också en skillnad mellan primär socialisation och sekundär socialisation, där Berger & Luckmann räknar bl a barndomen till den primära socialisationen och skolan – och läroprocesserna under denna tid (och rum) – till den sekundära socialisationen. Normbildningen börjar redan i den primära socialisationen och B-L menar att den primära socialisationen skapar i barnets medvetande en progressiv (gradvis tilltagande) abstraktion från rollerna och attityderna till de(t) man benämner *specifika andra* ("significant others") till roller och attityder i *allmänhet* (dvs ge-

35 Berger-Luckmanns bok kom ut ca 10 år före Cancians bok.

neraliserat). Ett exempel: vid internaliseringen av *normer* finns det en progression från att ”mamma är arg på mig *nu*” till att ”mamma är arg på mig *närhelst* jag spiller ut soppan”. När ytterligare (extra) ”significant others” (pappan, mormor, äldre syskon med flera) stödjer mammans negativa attityd till soppspillande, utvidgas subjektivt generaliteten (det allmängiltiga) i normen. Det avgörande steget kommer när barnet upptäcker och känner igen att *alla* är emot soppspillande och normen generaliseras till ”man spiller inte ut soppa”. ”Man” är barnet självt såsom en del av en generalitet som inkluderar, i princip, alla i samhället så långt det är signifikant för barnet. Den här abstraktionen från roller och attityder från konkreta ”signifikanta andra” kallar författarna för ”den generaliserade andra”. Dettas formering innanför medvetenhet betyder att individen nu identifierar sig inte bara med *konkreta andra* utan med en *generalitet av andra*, dvs med *ett samhälle*. (Berger & Luckman (1991), s. 153)

Per Molander har ett särskilt avsnitt om ”Normen som möjlighet” i boken *Shulamits väg. Om makt och frihet i judiskt perspektiv*. I denna bok fortsätter Molander en genomlysning av den klassiska frågeställningen ”varför är alla samhällen ojämlika” och är en fortsättning av Molanders förra bok *Akvedukten vid Zaghouan*.³⁶ Han bygger på modern samhällsvetenskaplig teori baserad på den matematiska förhandlings- och spelteorin. Shulamit är flickan från Shulam, dvs den kvinnliga huvudpersonen i Bibelns *Höga Visan*. En vanlig tolkning, enligt Molander, är att Höga Visan handlar om kärleken mellan Gud och det utvalda folket, varvid Shulamit symboliserar det judiska folket. Molander menar att det finns tre vägar ur ”allas krig mot alla”: egen nytta, tvång och normer. Med norm menar han: ”(e)n norm är – i detta sammanhang – en rekommendation att göra något som åtminstone på kort sikt och med begränsat perspektiv strider mot det egna intresset. Alla utsätts i sitt liv för frestelser att ljuga, svika eller stjäla – sådana möjligheter eller risker är på ett oupplösligt sätt knutna till den mänskliga tillvaron. Samtidigt är det klart att denna tillvaro skulle bli outhärdlig om alla följde sin omedelbara impuls och gav efter för frestelsen – därav behovet av normer.”³⁷

Molander ser norm som handlingsdirigerande och en impulsrestriktor (impulsrestriktionsgivare, med mina ord). Det förefaller också att vara ett (social)psykologiskt orienterat synsätt. Intressant är också att han lyfter fram att handlingen som normen anvisar skulle strida mot det egna intresset – åtminstone på kort sikt. Vad gäller den miljörelaterade normen ”vi bör handla i enlighet med vad naturens lagar sätter för gränser” instämmer jag i Molanders argumentation med tillägget om på kort sikt. Men om vi tar exempel från den ekonomiska sfären – ”vi bör handla så vinsten ökar i företaget” stämmer det inte med Molanders resonemang. Det beror alltså på vilken aktör som förhåller sig till normen och vilken social position aktören har i samhället.

36 Per Molander är fysiker och doktor i tillämpad matematik men har också bakom sig studier inom samhällsvetenskap och humaniora. Han forskar för närvarande på SNS kring den offentliga sektorns framtida utveckling.

37 Molander (1998), s. 51.

Molander har vidare följande reflexion om möjligheterna för stabila jämvikter för socialisation och normtryck i samhället med bäring på min studies kunskapsområde:

Det innebär inte att alla individer alltid väljer det kollektivt rationella alternativet – vad utfallet blir i den enskilda situationen är avhängigt lokala förutsättningar (jmf 'möjligheter' i normtriaden – min anm) – men sannolikheten ökar för att så blir fallet. Detta bidrar i sin tur till stabiliteten, eftersom socialisationsprocessens framgång till en del beror av de vuxnas handlande; de är, oavsett om de önskar det eller inte, moraliska förebilder.³⁸

Vuxnas handlande – inkluderande vuxnas miljörelaterade handlingar och handlingsmönster – är vare sig de vill det eller önskar det *moraliska förebilder*. Moral, värde, vilja är grundpelarna i normens ena av tre poler. Förebilder, dvs bilder som hålls upp, hålls framför och hålls före de yngre samhällsmedlemmarna, för normskapandet. De normstödjande strukturer som mobiliseras i skolan till stöd för eldsjälarna-nyckelaktörerna, de normer och miljörelaterade handlingar som är överensstämmande med 'hållbar utveckling', har sannolikt betydelse för aktörernas, normernas och handlingarnas förankring, utveckling och vidareförande på den lokala skolnivån.³⁹

Jag konstaterar alltså sammanfattningsvis att en minsta gemensam nämnare för ovanstående texter och som jag använder mig av i fortsättningen är att normer eller normsystem påverkar eller styr människors handlingar eller i mer aggregerad form som 'handlingsmönster' (konkreta upprepade rutiniserade handlingar som betenden eller tankar). Vidare att normer eller normsystem är relaterade till individuella eller sociala förväntningar och förtroende samt förutsätter kommunikativa handlingar och social interaktion. Normer och normsystem är något individen har med sig från sin egen livs- och erfarenhetshistoria (då), som har ändrats under resans gång, något som finns i nuet (nu) och som kan användas i framtiden (sedan). Som jag ser det är normer och normsystem något som hela tiden ändras, dynamiskt, över tiden och är således inga statiska system eller variabler som inte påverkas eller kan påverkas. En norm och ett normsystem är dynamiska och komplexa begrepp-storheter. Ett 'normsystem' kräver en 'normativ kärna' och den kan bestå av konkurrerande normsystem (konflikter och strider mellan normer eller normsystem); skapas genom t ex professioner och genereras ur *livsvärden* (nedifrånperspektiv) eller ur *system* (upifrånperspektiv). Vid analys med normtriaden finns dels ett aktörsperspektiv och dels ett strukturellt eller systemorienterat perspektiv – se figur 8.2. som belyser detta förhållande.⁴⁰

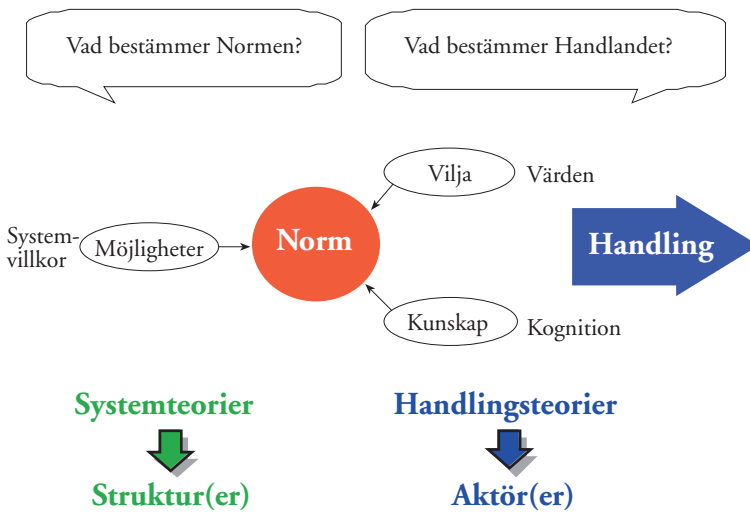
Utgångspunkten för normanalysen är att handlandet kan betraktas som individuellt, även om det analyseras i termer av normer, skriver Hydén. En norm kan möjligen rent teoretiskt vara individuell, vilket är en empirisk fråga. Men givet ett visst värde och vilja har en stark position eller "laddning" och att kunskapen om hur man

38 Molander (1998), s. 55.

39 Se även Hargreaves (1998), s. 261-77. Även Mats Ekholms förord är intressant ur detta perspektiv, s. 13-14. Se vidare i kap 11.

40 Se Hydén & Baier (1998), s. 14.

följer normer är allmänt utbredd samt att möjligheterna finns för handen i det aktuella tillfället, tenderar normen att ha en allmän tillämpning. Detta visar sig då i förekomsten av ett allmänt utbrett haandlingsmönster. Normer har alltså olika utbredning och tillämpning beroende på dessa faktorer. Styrkan i en norm kan också variera hos olika grupper och individer. Som framgår av framställningen om 'normtriaden' så ger denna inte i sig själv svar på alla frågor. Dess funktion är att strukturera kunskaps- och analysprocessen så att den förmår att beakta så mycket som möjligt av det som är relevant i en viss situation. Vad som är relevant bestäms av det problem som studeras. Själva kunskapsprocessen förutsätter och öppnar för bidrag från olika möjliga vetenskaper, menar Hydén. Här får forskaren antingen antingen gå till sekundärlitteratur från respektive vetenskapliga discipliner eller knyta till sig särskild sakkunskap i det aktuella fallet.⁴¹



Figur 8.2. Normtriadens analytiska perspektiv.

8.2.3. Normens bildande

Hur skapas *normer* eller *förväntningar*? I livsvärlds- och systemperspektiv genom kommunikation och/eller genom kommunikativa handlingar – de vuxnas och barnens/elevernas samtal och praktik. På motsvarande sätt i systemet. Vilken är då de praktiska miljöhandlingarnas och den miljöpedagogiska infrastrukturens betydelse i sammanhanget, dvs vid normbildningen, norminläringen och normuppehållet i min studie? Kunskapernas och kunskapernas konsekvenser har liksom moral och känsla betydelse vid individernas eller gruppernas konstruktionen av handlings-

41 A.a. s. 12.

motiven eller avsikterna bakom handlingarna men på samma sätt spelar känslor, moral och vilja in. Konkreta handlingar och handlingsmönster påverkar andra individers och grupper normbildning, normvidareförande och normförstärkning/normförsvagande. Handlingsmönster som har som avsikt (intentionellt) eller konsekvens (funktionellt) att bidra till 'hållbar utveckling', dvs till i det här fallet normen, principen, målet eller värdet.

Begreppet, principen, målet, normen – eller kanske t o m det nya värdet – sustainable development (hållbar utveckling) är ett sådant normativt kärnområde, som erbjuder en normativ struktur. Regler är inget annat än operationaliserade 'värden'. Begreppet och värdet 'hållbar utveckling' integrerar kultur- och naturvetenskap, men det säger ingenting om *hur* 'sustainable development' i praktiken ser ut eller ter sig för människor i gemen. Det krävs kunskap om det normsystem i vilket man skall arbeta. Man måste ge begreppet eller värdet 'sustainable development' en konkret handlingsanvisning (t ex kriterier och indikatorer – se vidare i kapitel 11) för att det ska bli handlingsbart i vardagen eller i vardagliga beteende med avseende på miljö och hållbar utveckling, och detta förutsätter kunskap, erfarenhet, engagemang-känslor-beröring samt systemiska möjligheter.

8.2.4. Studier av normer och normsystem

Hur ska man då studera eller undersöka 'normsystem'? Man kan, menar Hydén, bli undersöka vad man "bör" respektive "inte bör" (jmf skollagens miljötillägg – min anm). Vad anser och tycker folk – olika aktörer – i specifika frågor. Och hur handlar folk. I mitt fall menar jag att man kan utgå från och studera de observerbara, rutinerade handlingsmönstren (dvs de icke slumpmässiga, flera gånger över tid upprepade likartade handlingarna). Därefter kan vi utifrån dessa konkreta observationer kombinerat med samtalsintervjuer för en förståelse av den bakom- eller underliggande normen, dvs det är det jag avser med "att gå från limpa till ax". Detta kan också leda till ökad eller ny kunskap för förståelse av samtiden och av rättens (sociala) funktioner i samhället. Det finns ett intressant fält att studera i det som sker mellan nivån med norm, normsystem och rätten – dessa processer är framför allt en fråga om iterativa,⁴² dialektiska processer. Hur förändras eller påverkas t ex rätten eller rättsreglerna (lagar) av förändringar i normsystemet, som t ex sker under Agenda 21/lokal Agenda 21-processerna dvs av underifrån kommande påverkans- eller kommunikationsprocesser? Här måste också maktaspekter och motmaktaspekter läggas in i analysen. En annan liknande fråga, men komplex sådan, är hur påverkas normsystemet påverkas av 'det offentliga samtalet'. Dessa frågor är av rättssociologiskt intresse att studera vidare och kunskaperna är hittills begränsade.

En samhällelig institution som den offentliga skolan, som alla samhällsmedlemmar dagligen måste bevista under minst 9 år (i dag i praktiken 12-13 år), är en av de

42 *Iterativa*, upprepade; språkv. betyder *iterativ* 'upprepad handling', iterativa verb som exempelvis "droppa" och "hosta". Av lat. *iterare*, med samma betyd. Till *iterum*, 'ånyö'. Hist. sedan 1691. Ur NE Ordbok 2, 75-76.

platser i samhället som enligt uppdraget ska påverka och bidra till normbildning vad gäller värdet (begreppet) 'hållbar utveckling' ('sustainable development') i enlighet med miljötillägget i skollagen av 1990 ("var och en som verkar inom skolan skall... visa respekt för vår gemensamma miljö" – se vidare under kapitel 5). Den obligatoriska skolan är, som tidigare också nämnades av Vilhelm Aubert, en av de viktigaste institutionerna i samhället som ombesörjer individernas socialisering.⁴³ Skolan är en av samhället legaliserad och auktoriserad påverkansaktör.

En helt annan fråga är om skolans praktik är legitim bland dess aktörer. Skollagens portalparagraf som rättsobjekt är inte att se som annan lagstiftning inom miljöområdet. Skollagen tillhandahåller inte rättsregler om miljöförhållanden på det sätt som exempelvis Naturresurslagen, Miljöskyddslagen eller Plan- och bygglagen gör. Skollagens miljöformulering är av mer *symbolisk* karaktär, som en del av en 'ramlag' utan konkreta handlingsanvisningar eller rättsrekvisit för de som arbetar inom skolan – se vidare kapitel 5.1. Kursplaner och läroplan, som bygger vidare på skollagen, kan ses som sådana av systemet skapade handlingsanvisningar till de som arbetar i skolan. Skollagens portalparagraf har av lagstiftaren ansetts och avsetts att ha symbolvärde för att understryka lagstiftarens vilja att betona vikten av att miljöfrågorna tydligt ska beaktas i skolans arbete (se vidare under kapitel 5.2.).⁴⁴ För att göra detta är det avgörande att ur förståelsesynpunkt erövra begreppen 'miljö' och 'hållbar utveckling', som i sig inrymmer och förutsätter både natur- och samhällsvetenskaperna (se kapitel 3 ovan och kapitel 11.8. nedan).⁴⁵

8.2.5. Miljörelaterade normer i skolan

I nästa kapitel ska jag analysera och diskutera *normernas* innehåll och konstruktion utifrån intervjuer med aktiva lärare och andra nyckelaktörer i de tre grundskolorna i Lund om deras motiv för att arbeta med den nya miljötematiken. Det nya i denna situation är att här integreras skolans arbete med de huvuduppgifter, som tidigare oftast varit skilda åt, nämligen *att lära* och *att fostra* (dock inte t ex. i den franska betydelsen av *éducation* som betyder såväl utbildning som fostran – se vidare i inledningen till kapitel 3). Integreringen av dessa två företeelser eller skoluppgifter sker i just normerna och i normbildningen. Det är därför också av värde att förstå hur lärarnas normativa mönster kan se ut.

I den klassiska svenska/skandinaviska läroboken i sociologi, "Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning" (Edmund Dahlström m fl, 1965) skriver dåvarande

43 Aubert (1976). Hydén refererar även till Habermas, *Theory of Communications*, vol 2, 1987, som baserar sina tankegångar på G.H.Meads analyser av hur ett barn "lär sig" hur den sociala värden är konstruerad i *Mind, self and Society*, 1934.

44 Det skulle i och för sig vara intressant att få skollagens miljötillägg rättsligt prövat (av vem?) – om det t ex kan anses vara i överensstämmelse med lagen och lagstiftarens ambitioner att personalen kör bil till skolan, att parkera bilen på skolgården, att skolmaten dagligen levereras in på skolan med diesellastbilar, att skolan värms upp med tjockolja, att skolböckerna är tryckta på klorblekt papper, osv.

45 Se vidare i Hydén (1997).

docenten Joachim Israel i kapitlet ”Uppfostran och utbildning” att familjen och skolan är institutioner som tilldelats funktionerna uppfostran och undervisning. Institutionerna utgörs av grupper och i varje grupp finns det *normer* och medlemmarna får sig tilldelade bestämda roller. Detta får ses som ett uttryck för en vid denna tid dominerande funktionalistisk samhällsteori. Kritiken av funktionalismen riktade sig mot just dessa suddiga och osynliggörande passivformer i de teoretiska texterna, där okända händer agerade med okända och osynliga instrument för att från intet lägga tillräkta skilda samhällsfunktioner. Israel menar vidare om uppfostran, utbildning och normer:

Uppfostran kan betraktas som ett socialt samspel mellan de vuxna och barnet, genom vilket barnet förvärvar gruppens *sociala normer* och lär sig sina roller. När barnet har accepterat och införlivat de sociala normerna med sig, kommer dessa att bilda *dispositioner eller handlingstendenser*. I en given situation utlöser dessa dispositioner beteenden, som faller inom den av normerna utstakade ramen. Man kan från sociologisk utgångspunkt definiera *personlighet* som ett system av sådana dispositioner, förvärvade på det nyss nämnda sättet.⁴⁶

1979 gav ”Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan” (utbildningsdepartementet) ut debattskriften *Skolan skall fostra*.⁴⁷ Under rubriken ”Vad är attityder, värderingar och normer” definierade inledningsvis gruppen genom konsensus att vara ”vad som hör till moralens-etikens område”. *Attityder* står för ”psykisk beredskap” och:

byggs upp av erfarenheter vi gör, när vi möter människor, upplever händelser, befinner oss i bestämda livssituationer. Attityderna styr vårt sätt att reagera inför människor eller företeelser, som vi tycker liknar dem vi har mött tidigare. De har alltså en *kunskapsida* – ’att känna till eller inte känna till’ – och en *känslosida* – ’att tycka om eller inte tycka om’. Attityderna ger oss på så sätt *handlingsberedskap* – impulser att reagera på visst sätt i en ny situation. (sid 11)

Jag noterar att med ’attityder’, som för mig är en mer flyktig, momentan och preliminär inställning till ett visst objekt, menar gruppen det som jag ser som karaktäristiskt för just den över tiden uppbyggda ’normen’. *Värderingar* menar gruppen, ”står för vad en enskild människa eller en grupp tycker, anser eller känner vara bra eller dåligt, rätt eller orätt, moraliskt eller omoraliskt, vackert eller fult, bättre eller sämre. Värderingarna växer fram ut våra attityder.” Vidare menar man att ”det som är personligen värdefullt styr i hög grad – medvetet eller omedvetet – en människas hand-

46 Dahlström (1963), sid 468 ff.

47 I arbetsgruppen om 16 personer med olika skolbakgrunder ingick bl a docent Bengt Börjesson, Barnbyn Skå; och läraren Ulf Nilsson, Malmberget. Experter som bistod arbetsgruppen var bl a Harald Ofstad och Rita Liljeström. Gruppen tillsattes av dåvarande skolministern Britt Mogård, april 1977, och avslutades av nästföljande skolminister Birgit Rodhe, februari 1979. Skriften ska ses mot bakgrund av den nya läroplan för grundskolan som var på väg, Lgr 80.

lingar, ideal, osv”. Arbetsgruppen går vidare med att definiera *värden*, ”som det råder en stor gemenskap omkring, uttrycker en övergripande, gemensam människosyn. Sådana värden är t ex de grundläggande, demokratiska värderingar som skolans läroplan lyfter fram”.⁴⁸ *Normer* använder arbetsgruppen med följande definition (s. 13):

som en beteckning på *allmängiltiga, övergripande etiska principer* som ’du skall älska din nästa såsom dig själv’ eller ’du bör alltid göra allt du kan för att minska människors lidande och förnedring’.

Detta vill jag hellre kalla för en handlingsinriktad ’etisk norm’, dvs en norm som har sin tyngdpunkt i etik-moral i den komponent eller pol som vi ovan kallat ”vilja-värde”. Arbetsgruppen menar att det är praktiskt att skilja mellan normer och regler. *Regler* använder man i betydelsen ”rättesnören för olika vardagsituationer i människors liv. Sådant som vi kommer överens om för att samvaro och arbete skall fungera hemma, i skola, i samhället i övrigt. Hit hör lagar och förordningar...”

Väsentligt i normdiskussionen är också kommunikationen. Kindeberg gör också i sitt sammanfattande kapitel om sin undersökning en omfattande genomgång av vetenskaplig forskningen på området skola, roller, lärare, elever samt kommunikation och språkets betydelse. Lärarens förmåga att kommunicera i en djupare mening har ofta förbisetts eller associerats till val av metoder. Kindebergs citerar Barnes som bl a skriver ”att lära sig kommunicera är kärnan i all skolning och utbildning” och menar sedan med stöd av den genomgångna forskningen bl a att ”Mer sällan har uppmärksammandet av kommunikation rört språket som uttryck för tankar och känslor som får sin mening i gemenskap med andra. Att kommunicera handlar då snarare om att kunna praktisera det sociala samspelet.”⁴⁹ Kommunikation är en av de grundläggande förutsättningarna för att en norm ska kunna uppstå, etableras-förankras, kunna spridas eller utsläckas.

8.2.5.1. Skolans värdegrund och uppgifter

I den nu gällande läroplanens, Lpo 94, allra första kapitel *Skolans värdegrund och uppgifter – grundläggande värden* konstateras, med liknande formuleringar som den nyss nämnda arbetsgruppen ”Skolan skall fostra” (1979), att:

Den offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egen värde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2§).

48 Då liksom nu i läroplanen av 1994, Lpo 94, är det människovärdet – mellan människor – som finns med i diskursen. Människans relationer till naturen och naturens värde saknas fortfarande. Se vidare kapitel 11.

49 Kindeberg (1997) s. 154-55.

Det nya här är att läroplanen av 1994 för in begreppet miljö för andra gången (om tillkomsten av just detta miljötillägg i skollagen – se vidare kapitel 5). Därefter definierar läroplanen de grundläggande värdena, som skolan skall gestalta och förmedla. De värden som då räknas upp är värden *mellan människor*: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Det finns i det viktigaste inledande avsnittet i läroplanen emellertid ingen återkoppling till skollagens portalparagrafs formulering om ”vår gemensamma miljö”, dvs att läroplanen på motsvarande sätt som beträffande människors relationer hade lyft fram relationen *mellan människan och naturen*, miljön, och därmed markerat naturens värde i relation till människan. I den tolkning jag gör betraktar inte läroplanen ”miljö” som ett begrepp eller en företeelse, som kan kopplas till ett värde. ”Sustainability” (eller möjligen ”sustainable development”, ”hållbar utveckling” eller ”uthållig utveckling”) är emellertid, som jag ser det, detta värde, som är på väg att växa fram i samhället och vår kulturkrets och som anger en relation mellan människan och naturen. Begreppet ”sustainable development” har funnits redan sedan 1970-talet och lanserades politiskt första gången 1987 i samband med den s k Brundtlandkommissionens slutrapport ”Our Common Future” – se vidare ovan i kapitel 2.⁵⁰

Något senare i samma inledande kapitel skriver läroplanen om igen under mellanrubriken *Saklighet och allsidighet*:

Alla som verkar inom skolan *skall alltid hävda* de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och *klart ta avstånd från* det som strider mot dem.

Under rubriken *Skolans uppgifter* i samma inledande kapitel återkommer läroplanen, redan på nästa sida, åter till begreppet miljö med formuleringen:

I undervisningen i alla skolans ämnen är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett miljöperspektiv får de (eleverna – min anm) 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. Undervisningen *bör belysa* hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.” (min kursivering)

Begreppet ”sustainable development” fanns således att tillgå – liksom skollagens miljötillägg om ”alla som verkar inom skolan skall främja... respekten för vår gemensamma miljö” (1990) – när den nya läroplanen skrevs 1992-94. Men detta lyftes inte fram till de *grundläggande värden* som skolan skall gestalta och förmedla av de för läroplanen ansvariga på den mål- och policyformulerande nivån (se också vidare under kapitel 5.6.). Begreppet ’hållbar utveckling’ kan emellertid också ses som *en norm*

50 FN:s *Världskommission för miljö och utveckling*, tillsatt 1983 med Norges förra statsminister Gro Harlem Brundtland som ordförande och klar med slutrapporten, *Our Common Future*, 1987. Se ovan i kapitel 2 och 4.

och/eller en princip. Hållbar utveckling är tänkt att vara handlingsdirigerande eller riktningssgivande för våra individuella eller kollektiva handlingsmönster.

8.2.5.2. Mål och riktlinjer i nya läroplanen

Läroplanen, Lpo 94, anger under kapitlet *Mål och riktlinjer* vissa grundläggande inriktningar för *kunskaper* bl a anges vissa *Mål att uppnå* i grundskolan:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola... känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang.

Under samma kapitel finns också avsnittet *Normer och värden* där det anges att ”skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk handling”. Det anges således numera i läroplanen för det offentliga skolväsendet uttryckligen att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera eleverna... komma till uttryck i praktisk handling. Under samma avsnitt *Normer och värden* anges, återigen liksom i de inledande orden från skollagen (dock med några ords tillägg och preciseringar) och nu som ett mål att sträva mot, att ”skolan skall sträva efter att varje elev visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv”.⁵¹ Det nya i denna situation i skolan, som jag tidigare skrev, är att här integreras skolans arbete med de huvuduppgifter, som tidigare i skolhistorien varit formellt sett (inte i praxis) skilda åt, nämligen *att lära* och *att fostra*. Integreringen av dessa två företeelser eller skoluppgifter sker just *i normerna*.

8.2.6. Diskussion om normer i skolan – behov av forskning

Syftet i kapitel 7.4. ovan med elevintervjuerna var att belysa, studera och erhålla en indikation på om skolans och de vuxnas arbete med miljötematiken har nått fram till eleverna. Flertalet elevsvar på de olika frågorna är precist och nära relaterade till de speciella miljöaktiviteter som bara skett i de aktuella tre skolorna jag har med i min studie. Det är också påtagligt i svaren att det som vi kan kategorisera som ”värdebaserade” svar är frekventare än de svar som baseras på ”kognitiva” element. Här skulle fortsatt forskning vara intressant. Se även i normdiskussionen ovan i kapitel 8. Kan det vara så att skolorna, som arbetat ett flertal år med både kunskaper och kunskapernas konsekvenser och där många vuxna också handlat i enlighet med vad man sagt sig vilja och tycka om miljön, har skapat och befast goda miljönormer genom sina konkreta, visuella, synbara ’normativa handlingar’?

51 Axelsson har i sin avhandling *Våga lära – om lärare som förändrar sin miljöundervisning* en kritisk och klargörande analys av begreppet ”miljöfostran” i relation till begreppet ”miljöundervisning”, vilket ytterligare kan belysa komplexiteten i det här avsnittet om normer och handlingar på miljöfältet. Se också vidare i kapitel 11 nedan.

Det finns också en annan metodologisk diskussion att fortsätta forskningen kring som gäller varifrån elevernas normer och normativa handlingar kommer ifrån vid mättillfället, var de har sitt ursprung. Var har normerna med sina olika beståndsdelar startat, förstärkts, befästs och internaliserats – sker detta i skolan eller i hemmet? Eller via media? Det är naturligtvis av det här materialet och med denna uppläggnings av intervjuerna en svår frågeställning att kunna ge ett entydigt svar på. Skolverkets utvärderingsrapporter de senaste åren gör att man hösten 1998 drar följande slutsatser: ”Skolan är allt mindre den enda plats där man lär sig. Informationsflödet är stort i samhället. Var och hur eleverna inhämtar sina kunskaper blir allt svårare att kartlägga.” På motsvarande sätt kan jag argumentera vad gäller ’normerna’. Jag kan tänka mig att det normativa handlandet är kontextberoende – dels i systemet (i det här fallet ’skolan’) och dels i livsvärlden (framför allt ’hemmet’).⁵² Sannolikt också via olika visuella media. De normativa handlingarna eller strukturerna kan förstärka eller försvaga varandra. Det ena kan komplettera det andra.

Det som också är forskningsmässigt intressant och som borde beforskas men som inte är en del av min studie här, är att kunna se de mer långsiktiga inlärningseffekterna i elevernas miljörelaterade handlingsmönster t ex efter 10-15 år. Finns det kvar en djupare förståelse och insikt för sambandet mellan människans och samhällets aktiviteter-handlande samt effekterna av dessa i naturen, dvs våra sk ”miljöproblem”. Vilken roll har den normbildning och normträning som skolan har kunnat bidra till under de 9-10, snart 12-13 åren som barn och ungdomar tillbringat i det offentliga skolväsendet i Sverige.

Petersen tar i sin bok *Home Knitted Law. Norms and Values in Gendered Rule-Making* upp dessa frågeställningarna om praxis och exempel (inkl genusaspekterna) i avsnittet ”Ecology, Women and Law, Erosion and Erotics”. Hon argumenterar för ’hänsynsnormer’ – the ’norm of consideration’ – och andra typer av normer som rör relationer. Utvecklingen av ’hänsynsnormer’ kan ses som ett resultat av en förändring i relationen mellan könen, särskilt i den ’produktiva sfären’. ”The presence of women in the paid workforce forces productive life to realize that it has to take broader considerations in order to be able still to function”, skriver Petersen. Hon går sedan in på ett i det här sammanhanget närliggande och beslätat tema – barn, skola och normgenererande processer med följande i sammanhanget intressanta observation:

Some writers and observers argue that in Western societies it is *children* who are most aware of ecological threats and imbalances and who feel their lives very influenced by them. – This suggests investigations of how the relation between children and grown ups (perhaps especially mothers and teachers) may lead to a change of values and practices, which are of interest also from a normative point of view. It would, however, also require a new research approach and new

52 Liknande diskussion förs i en rapport inom ramen för den utvärdering av grundskolan som Skolverket genomförde 1995. Utgångspunkt för undersökningen är läroplanens mål och riktlinjer för normer och värden, kunskap samt elevernas inflytande och ansvar. Se t ex rapport 125; i den konstaterar utvärderarna bl a att ”dra slutsatser om skolans roll i sammanhanget kan vara vanskligt. Det är svårt att avgöra om eleverna lärt sig det de kan i skolan eller någon annanstans.”

methods for lawyers since modern legal science does not consider children active norm-generating subjects (Petersen (1996), s. 136).

Den sista delen av citatet är, liksom ovanstående diskussion om elevernas normbildningsprocesser, en framtida intressant rättssociologisk forskningsuppgift inom den normvetenskapliga diskursen, nämligen att t ex se och förstå barn och skolelever i sin vardagspraktik såsom *aktiva lärande och normskapande subjekt* eller aktörer.

8.2.7. Diskussion om 'möjligheter' – den miljöpedagogiska infrastrukturen

Den tredje polen eller hörnet i normteori-modellen för tematisering inom rättssociologi är 'möjligheter' – se ovan i kapitel 8. Bakom denna komponentpol ryms normens möjligheter att upprätthållas och föras vidare i skilda strukturer. En väsentlig del i detta handlar om att det finns en omfattande "miljöpedagogisk infrastruktur" uppbyggd på skolorna för att möjliggöra – och samtidigt *synliggöra* – att normen kan kommuniceras och praktiseras i rutinerade handlingsmönster. Det kan gälla att det på de tre skolorna fanns väl synligt – och synliggjort, dvs medvetet gjort fullt synligt – till exempel på de flesta skolorna följande:

1. sorteringskärl för avfall/återvinning/återbruk i alla klassrum (ffa papper);
2. olika sorters komposter och rutiner för dessa (t ex maskkomposter, grismaten);
3. ansvarsfördelning och rutiner i samband med skolluncherna i alla klassrummen (resterna);
4. bra skoställ vid gränsen (ingången) till alla klassrum;
5. regnvattentunnor för regnvattnet utomhus på flera platser;
6. odlingslotter och trädgårdsland som del av undervisningen;
7. en vattendamm centralt belägen i skolans uterum med vattentrappa, vattenväxter och djur;
8. dagtidsstädning i skolorna med synliga och miljömärkta städkemikalier på städvagnen;
9. en rejäl hörna med infotavla i centralt rum på skolan för Miljörådets aktiviteter;
10. miljöreglerna uppsatta i alla (flesta) klassrum (och i miljörådets hörn);
11. den Gröna Flaggan hissas (dagligen) av Miljörådet på skolans tak;
12. vuxna deltar synbarligen i miljöarbetet på skolorna (modeller, förebilder);

Detta kan också beskrivas i termer av skolans "normstödjande (infra)strukturer". Om de möjligheterna saknas handlar det om motsatsen dvs skolans "(norm)hindrande (infra)strukturer".⁵³

53 En lördagskväll i början av oktober i år såg jag om en amerikansk action-film, "Road House", som var mycket givande ur ett normperspektiv. "Dalton, en beryktad utkastare (Patric Sweeney), tar bara jobb där han själv får bestämma *metoderna*", skriver TV-bilagan om filmen. När jag ser filmen inser jag plötsligt att det handlar mindre om *metoderna i sig* utan mer om hur Dalton bygger upp

Dessa kretsloppstränande insatser, ”den miljöpedagogiska infrastrukturen”, kan sannolikt användas som *en indikator* för information och återkoppling till såväl elever, lärare-personal, föräldrar och skolans huvudmän på hur skolans miljöarbete har utvecklats eller är på väg att utvecklas (se även kriterier för Miljöskola ovan i kapitel 5 och nedan i 11.9.).⁵⁴ I de här aktuella skolorna finns tydliga indikatorer som tyder på att man på skolorna försökt koppla samman kunskap med kunskapernas konsekvenser och tränar steget från ord till handling i enlighet med mångåriga erfarenheter och de olika undervisningsdokumenten t ex skollag, läroplaner och/eller FN:s deklaration om miljöundervisning.

Miljöundervisningen måste vara samhällstillvänd. Den måste dra in den enskilde i en process av aktiv problemlösning inom ramen för definierade realiteter och stimulera till initiativtagande på grundval av ansvarstagande för och engagemang i formandet av en bättre morgondag.⁵⁵

Erfarenheten säger oss också att ingenting styr utvecklingen så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc. Se diskussionen utifrån Asplund ovan.⁵⁶

Det går naturligtvis att fortsätta analysen och tolkningen mycket länge t ex vad gäller just ’möjligheter’ i de skilda systemen – naturen, det fysiska, det biotiska och det samhälleliga (se kapitel 2 ovan). Detta skulle också i ett annat sammanhang vara intressant att pröva en elaborering och utveckling av Habermas uppdelning i ”livsvärld” och ”system” med ett studium av ”normvärlden” nedan.⁵⁷ Normvärlden är den sfär som ligger både mellan system och livsvärld men som också samtidigt är gemensam för båda och förenar (kan förena) de båda. Se figur 8.3.

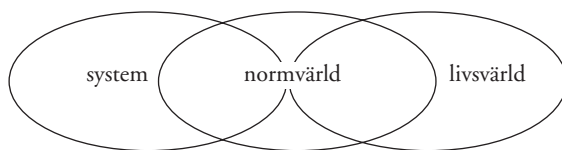
ett nytt normsystem med hjälp av normstödjande (infra)strukturer och normmodellering (bl a använder han sig själv i den processen). Parallellt som de gamla normerna medvetet bryts ned (i en mycket ”supermacho”, manlig maktkamp). Det är spännande hur jag med normdiskursen i bak-huvudet kan se helt nya rättsliga aspekter i en gammal medioker action-film. För övrigt ett utmärkt läromedel att använda t ex i grundutbildning. Vad är det som sker bakom det som synes ske i de ändrade handlingsmönstren? Vad sker med normerna? Som jag såg filmen är den ett ovanligt tydligt och synbart (!)uttryck för ’normativt handlande’. Se även Petersen (fortcoming). Petersen diskuterar utifrån bl a Disneyfilmen ”Lejonkungen” övergången från skrivna till visuella normer – eller tvärtom. Petersen avslutar sin artikel med: ”(m)imetic visual norms – presenting actions and praxis to be imitated – could actually be considered democratical because they allow for greater personal scope in decisionmaking and interpretation about how to act – without eliminating personal responsibility for acting ethically according to common considerations and values. They may also be considered restrictive, as examples and actions they present for imitation, draw upon limited experiences and limitations. Unimportant they are certainly not for future global communication and interrelation.”, s. 18 (in manuscript).

54 Se t ex det resonemang som jag och Harriet Axelsson gör om detta i Skolverket (1996b), s 39-44; samt i bakgrundsmaterialet i arbetet med ”kriterier för utmärkelsen Miljöskola”, Skolverket 1998. Se vidare kapitel 5 och 6 ovan.

55 ”Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor” (utgivet av Svenska Unesco-rådet, 1991). Se vidare kapitel 4.

56 Asplund (1979/85), samt Jönsson (1996), s 31ff.

57 Se Gillberg (1999).



Figur 8.3. Relationerna mellan system, livsvärld och normvärld.

Inom system övertar ytterst pengar och makt den roll som språket spelar inom livsvärlden. Att system är självregulerande betyder inte att det är avstängt från livsvärlden. Tvärtom, det ekonomiska systemet är beroende av livsvärlden i form av t ex arbetskraft och efterfrågan, medan det administrativa systemet är beroende av livsvärldens lojaliteter, skriver Fritzén. Så kan exempelvis skolsystemets relation till livsvärlden beskrivas i termer av lojalitet och legitimitet, vilket betyder att de sätt som skolan utformas av på av riksdag, regering och statliga myndigheter inte har vattentäta skott till vad lärare, elever och föräldrar har för uppfattningar om vad en 'god skola', en 'god' pedagogisk praktik, kan betyda för barn och ungdomar.⁵⁸

Intressant är då också med detta som bakgrund att gå vidare och t ex studera och analysera vilka normer som kommer att dominera var och varför. Vad det finns för makt- eller dominansaspekter som gör att vissa normer får hegemoni över andra är en annan vidare frågeställning. Då måste jag göra en mer omfattande analys och tränga in i villkoren för de ekonomiska, de politisk-administrativa, de tekniska och de socio-kulturella systemen och strukturerna. Det ligger emellertid utanför ramarna här men jag ska i senare sammanhang i studien återkomma till denna aspekt av normen (se kapitel 9 och 11 nedan).

En annan intressant aspekt av *möjligheter-polen* är att studera och analysera de faktiska möjligheterna för möten, kommunikation, mellan system (den professionella sidan i det här fallet skolans personal) och livsvärlden (boende/invånare, medborgare, föräldrar). Genom arbetsdelningen i det kapitalistiska industrisamhället har det uppstått en kluvenhet mellan världarna som svårligen kan överbryggas. Det är i princip omöjligt att skapa *tid och arenor* för kontinuerliga möten och kommunikation. När den ena sfären är i verksamhet-arbete, är den andra sfären i annan och egen verksamhet-arbete på en helt annan geografisk-fysisk plats i det omgivande landskapet. Dessutom bor och lever systemväldens aktörer inte i den fysiska miljö som elever och föräldrar gör utan på helt andra platser. På de tre Östra Tornskolorna bor 1997/98 ca 18-20% av personalen inom samma postnummerområde som eleverna-skolan. 1993/94 var motsvarande siffra ca 25-27%. Detta leder till att den professionella sidan i allmänhet inte fullt ut kan förstå eller ha kunskap, insikt och kompetens om elevernas och föräldrarnas sociala livsvillkor och levnadsmiljöer ur skilda aspekter.⁵⁹ Dessutom tillkommer det faktum att en sk LM-skola (låg- och mellanstadieskola – en terminologi som numera i de nya läroplanerna är borttagen) systemiskt sett varje

58 Fritzén (1998), s. 64.

59 Se t ex Carlstein (1999). En delvis annan infallsvinkel har exempelvis Benedict (1998) eller Dickens (1996). Dickens för också intressanta diskussioner om genusaspekterna i miljöfrågan.

år byter ut 1/6 av sina sista åldergrupper och samtidigt förnyar med en 1/6 som de nya eleverna i skolans första år utgör. Det är således en stor omsättning av personer som sker årligen i en organisation som skolan utgör. Många nya relationer för kommunikation som störs eller som kan ny- eller ombildas. Detta ställer stora krav på organisationen såväl som på de individer som ingår i den. De normativa mönstren och handlandet utsätts för påfrestningar och ny stimulans med årlig periodicitet.

Det går således inte lätt att skapa förutsättningar för goda kommunikativa situationer. Tvärtom är detta en av de stora strukturella hindren, *en hindrande struktur* mellan aktörerna i system och livsvärld. De föräldrar t ex som kan delta i skolornas vardagsverksamheter med inriktning på miljö och lokal Agenda 21 är de föräldrar med fria arbetstider och fria yrken. De föräldrar med vanligt lönearbete och klockreglerad arbetstid har små möjligheter till att vara delaktiga och genom detta utöva inflytande och delta i påverkansprocesser. Dessa är hänvisade till kvälls- och helgtider som i sin tur står i direkt konflikt med de professionella och fackliga intressena och kraven om rimlig arbetstid och arbetsmiljö.

Det är också en aspekt som jag saknar i normteorin dvs den kommunikativa sidan av normen, normbildningen, normvidareförandet, normkonflikter och normförändringar. Detta kan med hjälp av Santos också beskrivas som spänningen mellan representation och orientering, om rörelse och riktning (se också Rescontra I).⁶⁰ De aspekterna kan utvecklas vidare i normteorin så att den kan få en utökad giltighet och kapacitet att även vara ett analysredskap av och i dynamiska förlopp och skeenden med normer, normativa handlingar och strukturer i olika skalor. Tidsaspekten och det kontextuella är också av vikt för förståelse av normen.

8.2.8. Fortsättningen

Vad har då de aktiva lärarna och annan skolpersonal på de tre skolorna – de som professionellt ska hantera den nya miljötematiken i samhället som avsiktligen ska slå rot i skolan – för tankar om, känslor, övertygelser och viljeställning, skilda kunskaper samt egna förhållningssätt till 'miljö' och policydokumenten om skolans miljöarbete? Hur ser deras normer ut vad gäller den nya tematiken 'miljö'? Har deras inledande miljöarbete på skolorna börjat slå rot? Detta ska jag med olika material beskriva, analysera och tolka i kapitel 9 och 10 nedan. Jag använder alltså här 'normtriaden' som ett analysmetod för att få en bild av om det nya samhällstemat 'miljö' har slagit rot i skolan och på vilket sätt det initierats hos de vuxna aktörerna.

Jag fortsätter nu kapitlet om normen med en diskussion om de metodologiska utgångspunkterna i studiens fortsatta del och vad den aristoteliska kunskapsformen 'phronesis' har för relevans och betydelse dels i min studie och dels i mitt val av normtriaden som analysmetod för samtalen med skolans nyckelaktörer i miljöarbetet. Jag avslutar med en kortare diskussion om hur detta phronesisbegrepp kan utvecklas och beforskas vidare inom samhällsvetenskaperna i gemensamma ansträng-

60 Se t ex De Sousa Santos (1987), s. 87-118. Essän ingår något omarbetad i De Sousa Santos (1995), s. 456-73. Se ovan efter kapitel 4 i rescontra I.

ningar med syftet att på ett mer precist sätt utforma en metodologi för phronesis, som Lundquist har efterlyst.⁶¹

8.3. Metodologiska utgångspunkter – phronesis och avancerad praktik

8.3.1. Samtal som grunden till vetande

Samtalet är en grundläggande form för samspel, skriver Kvale i inledningskapitlet till sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997, s. 13). Forskningsintervjun bygger på vardagens samtal och den är ett professionellt samtal. Som jag ser det är samtalet också en av de bästa vägarna till kunskap. Kvale lyfter i sin bok fram en form av samtal, ”en halvstrukturerad livsvärldsintervju”, och den definierar han som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening”. Omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande karakteriserar intervjusamtalet-forskningsintervjun och resultatet kan vara att ”erhålla grundligt prövade kunskaper”. Intervjun är ett samtal mellan två personer, interview, ”mellan två seenden”, mellan två synpunkter. Det kan också beskrivas som att det är den intervjuades erfarenheter som står i centrum.⁶² I Rortys nypragmatiska filosofi är samtalet en grundläggande kunskapsform och Gadamer gör hermeneutiska analyser av samtalet. Habermas har en diskursfilosofi, där sanning söks genom en rationell och idealisk diskurs som syftar till samförstånd, konsensus.

I intervjuerna i detta avsnitt har jag arbetat med en kvalitativ och kontextuell analysmetod som på ett sätt kan beskrivas i termer av ’konstruktion’ men med inslag av både ’hermeneutisk tolkning’ och ’fenomenologiskt förhållningssätt’. Konstruktion i betydelsen att jag efterhand med intervjusamtalet konstruerat, byggt upp, ett utsnitt av den subjektiva verkligheten genom mina fokus och tema i frågandet. Fenomenologisk i meningen att jag i intervjusamtalet utgått från de fenomen jag, subjektivt, har lagt märke till och som båda två i dialogen har varit överens om som ett fenomen som kunnat diskuteras. Hermeneutisk i den meningen att jag tolkat orden från intervjusamtalen som utskrivna texter utifrån mina uppsatta kategorier (variabler, analysenheter). Svårigheten för mig att sortera in mig själv, filosofin och de metoder jag använt i ett absolut renodlat ”fack”, tyder på att jag har hämtat delar från många skilda ”skolor”, där jag tycker att detta bäst passar mitt empiriska material och mina aktuella frågeställningar. Metodologin är också mest grundad i den realistiska filosofin med ett pragmatiskt förhållningssätt, dvs en pragmatisk hållning till frågor som gäl-

61 Se Lundquist (1998), s. 222. Jag återkommer till Lundquists tankar senare i detta kapitel samt i kapitel 11.3.

62 Se Davies & Esseveld (1989), s. 20.

ler verklighetens natur (se Sayer 1992). Jag har som en av mina utgångspunkter att verkligheten är en social konstruktion.

När det gäller mina andra utgångspunkter i forskningen om mitt kunskapsfält (territoriet) och materialet (forskningsobjektet), har jag tidigare diskuterat jag detta i kapitel 1 ovan. Det betyder att mina beskrivningar av verkligheten är sanna i den mån jag kan argumentera kring t ex miljöprojektarbetets villkor och möjligheter på ett sådant vis att detta talar till nyckelaktörerna, lärarna, pedagogerna, köks- och städpersonalen, expeditionspersonalen m. fl. Generaliserbarheten i mina resultat blir en fråga om hur väl de som arbetat i projektet känner igen sig i den problematik jag valt ut och sökt beskriva. Forskningsresultatens möjligheter att bli kommunicerade och tillämpade i praxis⁶³ blir måttet på generaliserbarhet.⁶⁴ I vissa delar är dessa tankar och resultat en del av befintlig praxis på skolorna. Det är en fortfarande inom samhällsvetenskaplig forskning en vanlig syn att generellt teoretiskt vetande (och kontextoberoende) är värdefullare än konkret, praktisk (och kontextberoende) vetande. Mot detta invänder jag med Lundquist och Flyvbjerg – som bl a resonerar utifrån Aristoteles och Foucault⁶⁵ – att förutsäggande, universella, generella teorier om människa och samhälle finns inte. Konkret och kontextberoende vetande, som i case-studier, är därför mer värdefullt än ett sökande efter förutsäggande teorier. Samma bakgrund om det filosofiska sammanbrottet för de universaliserande metaberättelserna och sökandet efter 'Grand Theory' ger Kvale i sin beskrivning av 'postmodern konstruktion':

Efter sammanbrottet för de universaliserande metaberättelserna ligger tonvikten på det lokala sammanhanget, på den sociala och språkliga konstruktionen av en perspektivisk verklighet där kunskaperna valideras genom praktiken. Det råder öppenhet för den kvalitativa mångfalden, för mångfalden av meningar i lokala sammanhang; kunskapen är perspektivisk, beroende av forskarens synvinkel och värderingar. Den mänskliga verkligheten uppfattas som samtal och handling, där kunskapen blir förmågan att utföra effektiva handlingar. I dag tenderar frågan om en undersökning är vetenskaplig eller ej att ersättas av den mer pragmatiska frågan om undersökningen ger användbar kunskap.⁶⁶

63 Med 'praxis' avser jag 'vedertaget handlingsmönster' (av grek. *praxis* 'handling' – ur NEs Ordbok 2, s. 608); 'kollektivt handlande' genom vilken vi utvecklar förståelse om oss själva samt det sociala och historiska sammanhang, kontext, vi är en del av. "Praxis riktar uppmärksamheten mot att individens handlande är beroende av kontexten och att kontexten är avgörande för begreppsutvecklingen. Praxisbegreppet visar också på vårt handlande som en del av själva begreppsutvecklingen samt att denna begreppsutveckling är social till sin karaktär. Därmed blir praxis en dialektisk enhet av den som producerar och det producerade, av subjekt och objekt, av människan och "hennes vara", efter Fritzen (1998), s. 28, efter Kosik (1978, *Det konkretas dialektik*). Flyvbjerg (1991) diskuterar bl a skillnaden mellan 'praktik' (danska *praksis*) och 'praxis'.

64 Kvale (1997) s. 45-49; Fritzen (1998) s.41-42;

65 Foucault i *Politics and Ethics. An Interview* (1984) (efter Flyvbjerg 1991, s. 20f).

66 Kvale (1997) s. 45

Min ambition i mina metodval har varit att vara så nära det konkreta som möjligt. Det hänger också samman med mina syften och ambitioner med avhandlingsarbetet kring 'den nya miljötematiken slår rot i skolan', dvs att "open up problems that are as concrete and general as possible".⁶⁷ Flyvbjerg talar om "forskning-på-kroppen" med de eventuella risker (t ex att 'go native') med de nackdelar och fördelar det innebär. Jag diskuterar och reflekterar vidare över min egen roll i det här sammanhanget i kapitel 11.11. nedan. Teori och metod är nära och tätt sammanflätade i kvalitativt arbete och jag avser inte här att behandla dem helt och hållet separat. Davies & Esseveld beskriver sitt arbete med kvalitativa intervjuer och metod-teorivalet med följande ord: "Vi anser att metodfrågorna är ouplösligt förenade med den teoretiska ståndpunkten."⁶⁸ Jag delar den synen på teori och metod. Dessutom bär jag med mig en erfarenhetsbakgrund av skolan och professionen som medför att jag hela tiden försöker finna betraktelsepunkter på en plats och nivå "utanför" det konkreta, intersubjektiva, skeendet i den sk hermeneutiska, tolkande spiralen eller cirkeln.⁶⁹ Med det menar jag att mitt arbete har präglats av en ständig samverkan mellan det empiriska arbetet, den teoretiska fördjupningen och förståelsen och metodologiska överväganden. Fritzén skriver om liknande vändor i sitt projekt om *Den pedagogiska praktikens janusansikte*:

Det finns naturligtvis alltid en fara att välja ut enstaka idéer och tankar från olika filosofiska system istället för att hålla sig till en självständig grundprincip. Samtidigt skulle, som jag ser det, ett starkt regelföljande i förhållande till en enda teori inneburi att teorin fått en överordnad roll i förhållande till praxis i stället för tvärtom.⁷⁰

För mig handlar det också om en sorts dubbel självreflexion med den ryggsäck av erfarenheter jag bär med mig. Jag har frågat mig, ofta, under resans gång: tolkar jag nu detta endast utifrån mina egna professionella erfarenheter eller är det mitt material som ges möjlighet att synas och tala? Jag ser det som en genuint svår fråga och en balansgång men så måste – och bör – det antagligen vara. Risker med olika inslag av förförståelse, eventuell 'tyst kunskap' och hemmablinda för-givet-taganden varvas med de kvalitativa fördelarna jag har samlat på mig för att lättare kunna gå på djupet, uppfatta rörelserna i skeendena och intuitivt känna igen forskningsgrynnorna redan på ljudet. Jag försöker använda min erfarenhet som förstärkta känsel- och sinnesspröt i forskningen och samtalen samt vidare ge plats för intuition och kreativitet. Den spänning som finns i detta förhållandet får jag leva med och konflikter och kriser kan ofta vara en chans, en möjlighet.⁷¹ Detta har varit mycket tydligt i min intervju med

67 Foucault (1984), s. 376. Jag har citerat ovanstående efter Flyvbjerg (1991), s. 21.

68 Davies & Esseveld (1989), s. 9.

69 Gadamer (1997), s. 139-140. Se även Andersson (1996), s. 148f.

70 Fritzén (1998), s. 30.

71 "Kriser kan – enligt det välkända synsättet – ses dialektiskt, både som ett slut och en början, både som en fara och en möjlighet: det kinesiska skrivtecknet för kris är sammansatt av tecknen för dessa två begrepp. I västerländskt språkbruk kommer ordet kris från det grekiska krisis som betyder avgörande, dom. En annan förekommande tolkning av krisens natur är att betrakta den som en avgörande vändning." *Rätt i förvandling* (1997).

projektledaren och även i enkäterna till lärarna och skollädaarna. Jag har sökt att tydligt redovisa mina egna reaktioner och reflexioner i sammanhanget i texten på ett grafiskt markerat sätt.

8.3.2. Metodologiska överväganden

Den för mig mest spännande och intressanta metodologiska-teoretiska diskussionen och praktiken har jag inledningsvis funnit hos Flybjerg *Rationalitet og magt. Det konkratas videnskab*.⁷² Detta ansluter bl a till det i min avhandling som vi kan kalla ”avancerad praktik”.⁷³ Flybjerg har arbetat med liknande ansats även om han själv inte använder just det begreppet. Han har under flera år som en case-studie för sin avhandling följt sociala och maktpolitiska skeenden på nära håll ett miljöprojekt i en stor trafikomläggning i Aalborg i Danmark. Han argumenterar för en samhällsvetenskap som bygger på ’det konkratas videnskab’ och med det avser Flybjerg ”videnskabten for det partikulære, det kontekstafhængige og narrative”. Flybjerg vänder sig mot ensidigheten i den moderna vetenskapssynen som enbart bygger på logik och analytisk rationalitet. Han föredrar ett ”icke-dualistisk både-og” relationen mellan det konkratas vetenskap och det dominerande logisk rationella betraktelsesättet. Flybjerg skriver explicit om detta (något som jag tror har förbigåtts i debatten om vad Flybjerg avser med sitt ovanligt tydliga framlyftande i avhandlingen av ’det konkratas vetenskap’ och ’progressiv phronesis’):

At amputere den ene side i de nævnte fænomen-par i et dualistisk enten-eller er at amputere vores forståelse. Igen er et ikke-dualistisk både-og at fortrække. Jeg kritiserer således ikke regler, logik, analytisk rationalitet og forsøg på teoridannelse i sig selv, men alene deres dominans i forhold til andre fænomener i det moderne samfund.⁷⁴

72 Flybjerg (1991). Jag lyssnade till Bent Flybjerg 26-28 april 1993 vid en av FRN anordnad konferens på en sörmländsk f d herrgård utanför Gnesta kring temat ”miljöforskning och livsstil”. Det var bl a Torsten Hägerstrand som introducerade Flybjerg och hans då relativt färska avhandling om ”progressiv phronesis” och arbetet i forskningen med case studier, kontext och praxis. Jag tror att detta har på ett avgörande sätt har stimulerat och förstärkt min intuitiva forskningsinriktning både vad gäller teori och metod mot ’avancerad praktik’, casestudier och ’progressiv phronesis’. I rätts-sociologi i Lund har denna nyfikenhet och detta intressen fått lov att leva vidare, fått stöd att utvecklas. Flybjergs teorier om det konkratas vetenskap och ’progressiv phronesis’ lämpar sig synnerligen väl i studiet av ’normer’, ’normativt handlande’ och ’normativa (grund)strukturer’.

73 ’Avancerad praktik’ är ett begrepp eller uttryck som jag, som nämnts ovan, hämtat från Petersens föreläsning på Backagården vid Nordisk Rättsociologiskt Forum 1997. Med ’avancerad praktik’ menar jag sådana exempel på ’kollektivt handlande’ som i sin praktik är stadda i rörelse mot nya, hittills oprövade positioner i sin art. *Avancerad* innebär att positionen är framför den praktik som dominerar den aktuella arenan. Det forskningsmässigt värdefulla med att studera sociala fenomen som utgör exempel på ’avancerad praktik’ är att det då kan vara lättare och snabbare att genom det avancerade finna tydliga tecken på vad som sker i förändringsprocessen med aktörer, kollektiv och/eller strukturella förhållanden.

74 A.a. s. 66.

'Det konkrètes videnskab' utvecklar Flyvbjerg i Bind I i två huvudsteg: ett dekonstruktionssteg och ett konstruktionssteg i en "rörelse på andra sidan teori och epistemologi". Den vetenskapsteoretiska analysens *dekonstruktiva* steg tar sin utgångspunkt i en fenomenologi som utvecklats av Hubert & Stuart Dreyfus som Flyvbjerg intervjuat vid skilda tillfällen 1987-90 och därefter publicerat resultaten i skilda skrifter.⁷⁵ På grundval av denna fenomenologi och med hjälp av arbeten av bl a Giddens, Garfinkel, Foucault, H. Dreyfus och Bourdieu visar Flyvbjerg att studier av 'människa och samhälle' inte är och aldrig har varit vetenskapligt i den klassiska epistemiska betydelsen av begreppet, dvs i betydelsen teoretisk vetenskap med fokus på universalitet (generalitet/generaliserbarhet), kontextoberoende och förutsägelse. Grunden visas att vara, enligt Flyvbjerg, att det epistemisk-vetenskapliga studiet av 'människa och samhälle' förutsätter i sin tur en nödvändig, men tillsynes omöjlig, teori om människornas bakgrundsfärdigheter. En sådan teori är nödvändig för att säkra universalitet och förutsägbarhet. Den är tillsynes omöjlig därför att människans bakgrundsfärdigheter är kontextberoende, där epistemisk teori förutsätter kontextberoende.⁷⁶

Studiet af menneske og samfund kan således ikke bidrage med epistemisk teori til videnskabelig udvikling, sådan som det i højere grad er tilfældet for naturvidenskaberne. Omvendt kan naturvidenskaberne ikke bidrage meget til dén reflekterede analyse og diskussion af mål, værdier og interesser, som er forudsætningen for en oplyst kulturel, økonomisk, økologisk, politisk og social udvikling i ethvert samfund.⁷⁷

Flyvbjerg argumenterar, och jag ser det på samma sätt, att studiet av 'människa och samhälle' bör finna sitt berättigande i förhållande till den sistnämnda uppgiften i citatet ovan, och inte i en utveckling av epistemisk teori i den tidigare nämnda och refererade betydelsen. Aristoteles var den förste inom den västliga traditionen, som såg detta och drog konsekvenserna av denna sin insikt. I DN, 20 december 1998, har jag läst hur tidskriften Science⁷⁸ i sin återkommande tio-i-topp-lista på årets viktigaste forskning placerar två astronomgrupper som har upptäckt att universum utvidgar sig med allt snabbare hastighet. "Det är årets största vetenskapliga genombrott som kommer att få stora konsekvenser för vår syn på universums öde, menar redaktionen". Samtliga andra platser på tio-i-topp-listan upptas endast av naturvetenskapliga forskningsresultat: dygnsrytm hos växter och djur, jonkanaler i hjärnan, neutronen har en massa, kartläggning av samtliga gener hos en mask, teleportation, dvs transport av information snabbare än ljuset, utvecklingen av mikrochips inom DNA-forskningen, kombinationskemi, nya cancerforskningsmediciner samt molekylär forskning om herpesvirus och borelia.

75 Här jämför jag med Marton & Booth i Learning and Awareness, s. 38 ff.

76 Flyvbjerg (1991), s. 407-08.

77 A. a. s. 408.

78 Science 18/12.

Två saker finner jag intressanta i denna artikel. För det första att DN som den största svenska dagstidningen på sin vetenskapssida har ett synsätt – som är det konventionella synsättet och som utgör praxis – där naturvetenskaplig forskning och naturvetenskap är detsamma som 'vetenskap'. För det andra hur stort avståndet är mellan de vetenskapsteoretiska (paradigmatiska) utgångspunkterna mellan forskning och studier om 'naturen' och om 'samhälle och människa'. Kan skillnaderna i utgångspunkter mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap vad gäller universalitet (generaliserbarhet), kontextoberoende och förutsägelse synas tydligare än så här? Å ena sidan universums allt snabbare utvidning och å andra sidan människans tillkortakommanden vid t ex miljöfiaskot med Hallandsåsens tunnelbygge i Sverige eller de internationella novemberförhandlingarna om koldioxidutsläppen för reduktion av växthuseffekten i Buenos Aires. Eller de pågående konflikterna i t ex forna Jugoslavien, Irak, Israel-Palestina, Turkiet-Kurdistan eller Indonesien.

8.3.3. Det konkretas vetenskap

Flyvbjerg skriver sitt utkast till det konstruktiva uppbyggandet av 'det konkretas vetenskap' under titeln "en heuristik för progressiv phronesis", dvs i vilken riktning han anser att denna forskning bör sträva.⁷⁹ Han sätter upp följande 11 förhållanden, som metoden fokuserar i studiet av 'människa och samhälle': värde, makt, närhet, noggrannhet (minutiae), praktik, konkreta cases, kontext, hur-frågor, narrativ historia, aktör-struktur och dialog. Flyvbjerg bygger inledningsvis på en omläsning av Aristoteles texter⁸⁰ och använder det gamla grekisk-filosofiska *phronesis*-begreppet, där 'phronesis' enligt Flyvbjerg karaktäriseras av: "Etik. Analyse af værdier og interesser med henblik på praxis. Pragmatisk, variable, kontekstafhængig. Orientering mod handling. Baseret på praktisk værdirationalitet. Det oprindelige begreb eksisterer ikke analogt nutidigt begreb: Forsvundet fra sproget."⁸¹ *Phronesis* andra motsvarigheter bland Aristoteles 'intellektuella dygder' är *episteme* (det vetenskapliga vetandet, universiella, kontextoberoende, känns idag i igen i t ex epistemologi, epistemisk) och

79 *Phronesis*, ord med grekiskt ursprung som betyder 'vishet', 'kloket'. Detta ord har flera betydelser, "praktisk kloket, kloket (försiktighet) i sina handlingar", ur Lidell, Scott & Jones, *Lexicon of Classic Greek*. 'Heuristik', dvs att finna eller upptäcka något; 1. Riktninglinjer för möjlig forskning (Kant); 2. I modern vetenskapsteori är de metodologiska regler positiv h. som anger i vilken riktning ett forskningsprogram bör sträva, medan negativ h. anger vad forskningsprogrammet bör undvika (Lakatos)(ur Filosofiflexikonet, 1993).

80 Aristoteles (1976) *The Nicomachean Ethics*; på svenska finns *Den nikomachiska etiken*, översatt och kommenterad av Mårten Ringbom, Daidalos, 1993 (första svenska uppl. 1967 – originaltitel *Etika nikomacheia*).

81 A. a. s. 73. Jämför med det engelska ordet juris-prudence (juridik, rättsvetenskap), där *prudence* översätts till "practical common-sense", som jag översätter till "praktiskt, sunt förnuft". I NE:s Ordbok förklaras j. som en ålderdomlig form av 'juridik'. Hist sedan 1751 till lat. *prudentia* 'lärdom'. I samma ordbok förklaras *prudentlig* som hist. sedan 1840 trol. kommande från fra. *prudent* 'klok; försiktig'. I SAOB om j. förklaras *prudentia* som 'kunskap, vetande, vetenskap' och *prudens* av lat. *prudens*, förklaras som kloket; äv. försiktighet. *Phronesis* har i dag inte någon direkt modern motsvarighet. Att *phronesis* är försvunnet från språket i dag säger mycket om var den vetenskapliga tyngdpunkten ligger.

techne (hantverket, konsten, som vi idag känner igen i t ex teknik och teknologi, men som i dag med sin djupa och långa förankring i analytisk rationalitet helt har tappat sitt ursprung i det konstnärliga, det sköna, det sinnliga).⁸² Phronesis är hos Aristoteles etik, sunt förnuft och praktisk visdom, klokhet i handlingar. (Jämför även i kapitel 11.5. och 11.6. nedan med Collste (1990), Dalin (1993), Colnerud (1995), Bertilsson (1995) och Lundquist (1998) och deras definitioner och diskussioner av phronesis, möjlig användning och den nyaristoteliska filosofiriktningen).

Detta har jag i sin helhet tidigare utvecklat utförligare i kapitel 8 om det nära sambandet i mitt case-arbete mellan teori, praktik och metod. Den metodologiska poängen med Flyvbjergs case-studie och avhandling i det här sammanhanget är, som jag ser det, hans argumentation i kapitel åtta angående ”Eksemplet magt. En revurdering af case studiet som forskningsstrategi”.⁸³ Eftersom detta på sätt och vis är en av huvudpunkterna i hans avhandling gör han en lång översikt med en tillbakablick på Sokrates, Platon och Aristoteles⁸⁴ och deras dialoger om case-studien, case metoden. Platon var Sokrates elev och Aristoteles i sin tur var elev till Platon. Det är under den sk modernitetens – och framför allt 1900-talets – filosofiska och vetenskapliga diskurser som logik och analytisk rationalitet har dominerat på bekostnad av värde- och känslobaserade inslag i analyserna. Läraren till Platon, Sokrates själv, började med samma utgångspunkter men slutade med att sätta frågetecknet för värdet av rationaliteten i vetenskapen, en slutsats som inte Platon kunde acceptera för sin del. Aristoteles accepterade å sin sida inte heller Platons slutsatser om det universella och den objektiva vetenskapen utan fastslog att man i studier av mänskliga aktiviteter inte kan nöja sig med universaliteter. Studier av mänskliga verksamheter förutsätter att man praktiserar *phronesis*, dvs tar vilja, värde, intressen och etik som en utgångspunkt för praktiken (enligt ovan). Till detta återkommer jag nedan framför allt i kapitel 11.7.

Aristoteles såg i motsats till Sokrates och Platon således en avgörande roll för case-studier och kontext i förståelsen av mänskliga handlingar.⁸⁵ Men Aristoteles tänkande och argumentation på just denna punkt, dvs om ’phronesis’ och ’den praktiska visdomen’, betraktas av de praktiska filosofer som sökt arbeta med och tolka begreppet på senare tider som frustrerande svårt. Termen eller begreppet ’phronesis’ återfinns i den sjätte Etik-boken av Aristoteles, i ”Den nicomachiska etiken”.⁸⁶ Den är en moralfilosofisk skrift av Aristoteles och har troligen fått sitt namn efter Aristoteles

82 1998 inför prof Lars Philipson, LTH, informationsteknik, det skapande, sinnliga och konstnärliga i en utbildningskurs för blivande datacivilingenjörer.

83 A. a. kapitel otte, s. 137-58.

84 Se även likheter och olikheter hos *kommunitaristerna* om Habermas kommunikativa handlingsteori och framför allt livsvärldsbegreppet. Kommunitarismen är en socialfilosofisk tradition med företrädare som bl a Charles Taylor och Seyla Benhabib. En av skillnaderna är att Habermas utgår från en kantiansk föreställning om förnuftet och kommunitaristerna grundar sig på aristotelisk etik (’common good’). Se Fritzén (1998), s. 67-69.

85 Dock, skriver Flyvbjerg vidare om Sokrates, att vid sina vandringar i Aten stötte Sokrates hela tiden på ett återkommande problem. När Sokrates frågade athenare han mötte efter det universella, så fick han cases, *exempel*, som svar. Av det drog han slutsatsen, eftersom han avvisade värdet av praktiskt vetande, att han inte visste något. Att han inte alls förstod något.

86 Ett internationellt filosofiskt forskningsprogram, *Project Archelogos*, med en grupp ”Aristotle Authors” som analyserar texter till en databas med olika skrifter-föreläsningssanteckningar av Aris-

son Nikomachos, som dog ung. Skriften är det största av Aristoteles moralfilosofiska verk och hör sannolikt till hans sista arbeten. Ett stort antal filosofiska problem diskuteras ingående t ex det godas natur, vad som kännetecknar en god människa som är omdömesgill i fråga om etiska ställningstaganden. Den goda, erfarna och kloka människan förutsätts i en valsituation intuitivt uppfatta vad som är gott och rätt.⁸⁷

Begreppet 'phronesis' kom av skilda skäl att falla mer eller mindre i glömska under en längre tid⁸⁸ för att under 1970-talet och framgent dyka upp igen i en särskild diskurs i praktisk-filosofi byggd kring begreppet 'phronesis'. Liedman behandlar detta i sin bok *I skuggan av framtiden* och skriver bl a i avsnittet "Det sanna och det goda" att de för eftervärlden viktigaste distinktionerna för filosofisk reflexion gör Aristoteles i verken *Metafysiken* och *Den nikomachiska etiken*. Vidare:

(d)är skiljer han mellan sådana mänskliga handlingar varigenom man förverkligar sig mål som ligger utanför själva handlingen och sådana som är mål i sig. De förra, som är exempel på *poi'esis*, innebär t. ex. att bygga ett hus eller att gå mot ett bestämt mål. De senare är *praxis* och hör till etikens område. Därtill finns ett tredje, det teoretiska, som gäller sådant som människan med sina handlingar inte kan påverka och där hon inte har någon frihet alls. Den förmågan som utgör förutsättningen för teorin är den rena kunskapen (*epistème*), för den målinriktade handlingen *techné* och för den handling som är mål i sig *phronesis* eller klokheten.⁸⁹

Phronesis är klokheten i praxis, tillhörande etiken, och handlingen är mål i sig. Detta har en betydelse i t ex det etiska i en 'eldsjäls' handlingar eller handlingsmönster bedömt som mål i sig.⁹⁰ Jag återkommer till detta i analys och tolkning i kapitel 11.7. nedan. Det finns i dag t ex en internationell filosofitidskrift med namnet 'Phronesis' med en relativt omfattande och regelbunden produktion. I Prag finns "The Phronesis Centre" som är "in part created to inspire people to participation in public discourse about practical problems in ethics".⁹¹ Vidare finns i dag ett digitalt bibliotek

toteles. "Project Archelogos aims at the construction of a database which will contain all the philosophical arguments of the works of Plato and Aristotle represented according to a method which makes explicit their logical interconnections." Sex forskare från skilda länder – USA, Storbritannien, Italien, – arbetar bl a med "Nicomachean Ethics" (I-X). <http://www.archelogos.phil.ed.ac.uk/Aristotle.htm>

87 Nationalencyklopedin, NE, band 14, 1994, s. 169.

88 Ett av skälen är den behandling som Aristoteles skrivna dokument genomgick efter hans död år 322 f Kr. De bevarade skrifterna är resultatet av ett redigeringsarbete, varvid olika avhandlingar i liknande ämnen sammanförts och fått ett gemensamt namn. Efter lång tids vanvård och äventyrliga öden hamnade bokrullarna med A:s originalmanuskript i Rom, där de omkring 30 f Kr utgavs av Andronikos från Rhodos. Det är efter hans redigerings- och systematiseringsarbete som de aristoteliska skrifterna föreligger i sin nuvarande form. (ur NE, band 1, s. 530)

89 Liedman (1997), s. 266.

90 Se även artikeln Figal (1995), s. 236-47. Figal lyfter bl a vid ett flertal tillfällen fram att Aristoteles "upptäckte" att i phronesis fanns en unik handlingens kunskap, en praktisk kunskap. Det unika med den kunskapen är att den bara är möjlig i handling och att den först konstitueras just i handlingen som sådan. (s. 241).

91 Se: <http://www.lexicom.ab.ca/~aidl/phronesis.html>

för datavetenskap med samma namn, 'Phronesis', tillgängligt på det globala internet med sin bas vid Campus Monterrey i Mexico.⁹²

En annan för mitt undersöknings- och kunskapsfält intressant referens vad gäller 'phronesis', som jag också funnit vid sökning om 'phronesis' på internet, är en artikel av Glenn McGee, Center of Bioethics, Philadelphia, University of Pennsylvania. McGee argumenterar för *phronesis* i klinisk etik för utbildning av medicinare-läkare.⁹³ Det finns häri också en vidare bäring mot dels lärare, yrkesetik- och professionaliseringens debatten (se vidare kapitel 11.6.) men också mot den rättssociologiska diskurs som förs t ex kring felbehandling av patienter inom sjukvården.⁹⁴ McGee argumenterar i sin artikel "Phronesis in Clinical Ethics" för ett förhållningssätt som hämtar inspirationen från Aristoteles "Den nicomachiska etiken" och tankarna kring 'phronesis'. Om man ska lära sig för att bli en klinisk-praktisk etikiker eller för att fungera som en etisk kliniker-praktiker, omfattar detta mer än endast tekniska skickligheter och etiska principer. För att lära sig praktisk etik kräver 'phronesis', ett begrepp som hänför sig till och bygger vidare på Aristoteles *Nicomachiska etik*. McGee menar sammanfattningsvis:

In this brief essay, I review the ways in which clinical ethics is taught, then argue for a *pedagogy based on phronesis*. The most effective and intelligent way to teach medical ethics to medical students, and clinical ethics to ethicists, is to locate them in the clinical setting under the direction of a mentor. Moreover, training in clinical ethics should be mandatory for clinicians-in-training, and should occur early in medical school. For clinical ethicists, I argue that training in clinical ethics must be true immersion, rather than isolated exposure to definite dilemmas. In conclusion, I hold that the best way to train clinical ethicists is also the best way to understand clinical ethics: as a result of training under a proficient mentor, clinical ethics is an engagement in the healing relationship that is not devoid of responsibility to patients, or to be construed as an intellectual exercise (McGee (1996)).

Phronesis bygger här på ett långsiktigt, konkret och på praktiken vilande pedagogiskt *mentorskap* i klinisk medicin för antingen medicinstuderande eller praktisk-kliniska etikstuderande. I essän finns flera paralleller till 'det konkretas vetenskap' och 'progressiv phronesis' hos Flyvbjergs diskussioner. Vidare associationer är sunt förnuft och praktisk visdom, etik och moral, klokhet i handlingar och 'exemplens makt' i case-metodiken.

Historiskt sett blev det alltså i stället Platons lära med logik och analytisk rationalitet som blev ihågkommet och bildade vetenskapsfilosofisk skola framgent för utvecklingen framför allt av (natur)vetenskap och teknik i den västerländska kulturen och industrikapitalismen. Den instrumentella rationaliteten har i allt högra grad do-

92 <http://dgicii.mty.itesm.mx/~phron/>

93 Reprinted from *Theoretical Medicine* 17: 317-28, November 1996. <http://www.med.upenn.edu/~bioethic/library/papers/glenn/phronesis.html>

94 Se Carlsson & Isacson (1989). Se en uppföljning i Carlsson (1998) (framför allt i kapitel 14).

minerat över värderationaliteten, vilket påpekats av skilda samhällstänkare som bl a Weber, Foucault och Habermas. De teorigrunderna som fanns hos Platon passade bättre in i den kommande samhällsutvecklingens behov av logik och rationalitet. Flyvbjerg tar fram Aristoteles etik och värderationalitet igen i läsning av originalen (i den form de nu finns) och argumenterar för ”exemples makt” och ”progressiv phronesis” som ett vetenskapligt förhållningssätt.⁹⁵

Benhabib⁹⁶ har i *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism* tagit upp en argumentation om moralisk motivation och karaktär som tillför min förståelse av etik, ’progressiv phronesis’ och i förlängningen intervju-samtalen med projektledaren, enkäterna till de aktiva lärarna och skolledarna några nya och för min studie väsentliga aspekter eller nya perspektiv. Samma sak gäller normer och normativa strukturer. Benhabib har som en av sina kritiska utgångspunkter att ”en stor svaghet hos kognitiva och proceduralistiska etiska teorier från Kant och framåt har varit deras reduktionistiska behandling av de emotionella och affektiva grunderna för moraliskt omdöme och moraliskt beteende.” Hon menar att det är först de senaste åren (i huvudsak under 1980-talets mitt och framåt) – och nämner namn som A. Rorty, M. Nussbaum, A. Baier, L. Blum, U. Wolff liksom feministiska moralteoretiker som V. Held och S. Ruddick – som det åstadkommit en rikhaltig och betydelsefull samling arbeten där moraliska känslor och moralisk karaktär analyserats. Pekar inte den försumlighet den kommunikativa etiken hittills visat i dessa frågor, frågar Benhabib retoriskt, på något som inte bara är en svag punkt i teorin utan kanske en fullständigt blind fläck? Benhabib påstår vidare att etisk kognitivism mycket ofta har blandats samman med etisk rationalism och att försummandet av etikens affektiva och emotiva grunder är ett resultat av att de flesta nykantianska teorier är snävt ”rationalistiska”. Med ’etisk rationalism’ menar Benhabib:

... en teoretisk position som betraktar moralomdömen som kärnan i moralteorier och som förbiser att det moraliska jaget inte är en moralisk geometriker utan en kroppslig, ändlig lidande och känslomässig varelse. Vi föds inte rationella, utan vi förvärvar rationalitet genom kontingenta socialisationsprocesser och identitetsformande processer. Såväl nyaristoteliker som feministiska teoretiker har betonat att vi är barn innan vi blir vuxna, att vi som människobarn endast kan överleva och utvecklas inom nätverk av beroendeförhållanden till andra, och att dessa nätverk av beroenden konstituerar de ”moraliska band” som fortsätter att binda oss ännu som vuxna.⁹⁷

Benhabib avslutar kapitlet om ”feminism och postmodernism”⁹⁸ med en diskussion om en reträtt från utopin är möjlig och av värde för feministisk teoribildning. Hon

95 ’Progressiv’ som är fogat till Aristoteles ursprungliga begrepp ’phronesis’ använder Flyvbjerg för att markera att det handlar om en aktuell omtolkning av ursprungsbegreppet, där inte minst tillfogandet av maktförhållande betecknar en väsensskillnad. (Alltså progressiv i betydelsen *positiv till förändring och utveckling*, se NEs Ordbok 2.) Makt var inget problem på Aristoteles tid i Greklands polis, stadsstaten, med den manliga, fria eliten.

96 Ang Benhabib och kommunitarismen – se även fotnot 84.

97 Benhabib (1994) s. 72-73.

98 Hon gör det med utgångspunkt i framför allt Lyotards *La condition postmoderne: Rapport sur le Savoir*, 1979.

ställer ett antal retoriska frågor som motfrågor: "Kan vi som utkast till en etik som bör leda oss in i framtiden erbjuda något bättre vision än syntesen av autonomt rättvisetänkande och empatisk omsorg? Kan vi som vision av feministisk politik artikulera något bättre än en radikalt demokratisk stat som även befördrar värdena ekologi, icke-militarism och solidaritet mellan folk?" Benhabib anser inte att, även om det finns vissa teoretiska och politiska fallor som kan få utopier och fundamentstänkande att hamna fel, detta bör leda till slutsatsen om en reträtt från utopin, därför att man som kvinnor har alldeles för mycket att förlora på att ge upp hoppet om det helt andra.⁹⁹ Jag ska återkomma till denna avslutande del hos Benhabib – om befordran av värdet ekologi, om rättvisa och empatisk omsorg – i samband med samtalsintervjun med Projektledaren och min tolkning av hennes normativa grundmönster om miljöarbetets och miljöundervisningens betydelse, de mångas delaktighet, framtiden och överlevnaden – hennes bakomliggande vilja med motiv och drivkrafter till sitt arbete med detta i skolan.

Det är i den ständiga och iterativa växelverkan mellan praktik och teori, som min förståelse om villkoren för det normativa handlandet har fördjupats genom kommunikation och reflexion. Teorier är inte i samhällsvetenskaplig teoribildning enbart att erbjuda förklaringsmodeller utan som redskap som gör det möjligt att tolka och förstå sammanhang. Fritzen citerar och tolkar i sin avhandling om "den pedagogiska praktikens janusansikte" i ett liknande kontext och resonemang, som tidigare citerats, Wittgenstein på följande sätt:¹⁰⁰

Regler förslår inte till att fastställa en praxis, utan man behöver också *exempel*. Våra regler lämnar bakdörrar öppna, och praxis måste tala för sig själv.

Fritzen har också en referens till von Wright för bakgrunden till den vetenskapsfilosofiska omformuleringen vid sekelskiftet vad gäller den metodologiska dikotomin i termer av att *förklara och förstå* vilket kom att få en avgörande betydelse för den metodologiska utvecklingen. Fritzen menar att även när von Wright utvecklar relationen mellan att förklara och förstå gör han det med stöd av den senare Wittgenstein. Fritzen citerar von Wright när denne skriver:

Understanding is also connected with intentionality in a way explanation is not. One understands the aim and purposes of an agent, the meaning of a sign or a symbol, and significance of a social institution or religious rite. This intentionalistic or, as one could perhaps call it, semantic dimension of understanding has come to play a prominent role in more methodological discussion.¹⁰¹

99 A. a. s. 256. (kap 7 om "Feminism och postmodernism" ursprungligen skriven 1991).

100 Wittgenstein (1992), § 139. Efter Fritzen (1998), s. 28-29.

101 von Wright (1971), s. 6. Efter Fritzen (1998), s. 28.

Fritzén drar sin slutsats, som jag delar, genom att konstatera att detta betyder att teorier – *regler* – inte kan definiera praxis. Det är först genom att tolka och förstå situationer – *exempel* – som praxis kan bli föremål för fördjupad reflexion.¹⁰²

Forskningsmässigt har jag arbetat nära verkligheten med det vi kan kalla 'avancerad praktik' och case-studier, dvs med konkreta *exempel*. Det är ett strategiskt urval av studiens skolor i stadsdelen Östra Torn – dvs de som var intresserade och hade lust (nu och även sedan tidigare) av det nya, att våga pröva och se om det går att göra. Vilket kan ses direkt eller indirekt i vissa empiriska studier och fakta (jag återkommer även senare till vissa av dessa): Naturskolans enkäter till eleverna, Skolverkets utvärderingsstudier, Järfälla-caset, Ystad-Tidaholmsstudierna, den europeiska skolmiljöcertifieringen i tappning "Grønt Flag" från Danmark (innan Sverige sent omsider bestämde sig för att vara med i det sedan flera år existerande europeiska miljökoleprojektet), den sk 'eldsjäl-berättelsen' av en lärare på nätet (se nedan under 10.5.). Det strategiska urvalet av studiens skolor gör att jag valt och velat studera 'avancerad praktik' för att i något som befinner sig i en rörelse framåt mot det nya och delvis okända. De tre skolor som jag relativt nära följt sedan 1993 är i dag en av de mest avancerade grundskolorna i miljöarbete sett till vardagspraktik, praxis, varaktighet, bredd och djup i miljöarbetet och praktiserad elevdelaktighet i Sverige. Och sannolikt även i Europa, vilket jag anser att jag i stora stycken fått verifierat i samband med OECD:s internationella ENSI III-konferens "Environmental Education on the Way to a Sustainable Future" i oktober 1998 i Linz, Österrike.¹⁰³ Men även genom att följa åtskilliga skolor och exempel i Sverige och internationellt genom andra forskare och rapporter-översiktsarbeten (se kapitel 4. ovan).

Jag har också i den redovisade intervjuerna kompletterat mina tolkningar med annat tillgängligt och relevant empiriskt material för validering av intervjuerna, ibland primärmaterial men oftast sekundärmaterial, som jag under de gångna åren har funnit i skilda kontexter. Det är i mitt tycke eftersträvansvärt med ett pragmatiskt närmande mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Finn Tschudi har i en artikel argumenterat för "om nødvendigheten av en syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder". Han ser att det i många vetenskapliga sammanhang dras upp mer eller mindre djupa skiljelinjer mellan olika sätt att förhålla sig till att bedriva forskning. I sin avslutande kommentar i artikeln skriver Tschudi följande:

Som forsker er ett av ens sentrale tilbud å ha en rikholdig vertøykasse og et godt kjennskap til de ulike slags verktøy, slik at en kan finne frem til det som best

102 Fritzén (1998), s 28-29.

103 Det fanns ca 130 deltagare (lärare, skolledare-administratörer, forskare) från ett 15-tal europeiska länder som med utställningar, work-shops och plenarföreläsningar visade upp sitt "goda" miljöundervisningsarbete på skolor. Australien*, Österrike*, Belgien, Tjeckien, Danmark*, Finland*, Tyskland*, Ungern, Irland, Italien, Japan, Nederländerna, Norge*, Sverige*, Schweiz*, Storbritannien, USA och Kenya (asterisken markerar att deltagandet i ENSI III är beslutat och betalt). De länder från förra fasen, ENSI II, som saknas är Canada (som inte var aktivt deltagande i fas två) samt de som föredrar franska som huvudspråk dvs Frankrike, Spanien och Portugal. Jag deltog i Linzkonferensen tillsammans med Harriet Axelsson, Högskolan i Halmstad, tidigare ENSI-koordinator i Sverige (1990-94) – se Axelsson (1997) samt NO-läraren på Östratornskolan, Pär Sundström.

mås passe i en konkret sammenheng... Hvis en benekter verdien av en slik verktøykasse, flykter en fra sin egen identitet som forsker. Oppsummert i et motto: Bekjemp polariseringen mellom kvantitativ og kvalitativ metodikk: Fram for et integrert perspektiv!¹⁰⁴

Jag delar den oppfattningen og finner dessutom att den överensstämmer väl med det förhållningssätt som Flyvbjerg argumenterar för i 'progressiv phronesis' och i riktningangivelserna för 'det konkretas vetenskap', som jag har funnit har flera beröringspunkter och likheter i min studie samt i mina utgångspunkter för teori och metod.

8.4. Delsummering och reflexion

För att kunna analysera och tolka hurvida den i samhället nya miljötematiken har börjat få fäste eller slå rot i de vuxnas i skolan tänkande, reflexioner, kommunikation och miljörelaterade handlande, behövde jag ett analysverktyg, ett teoretiskt redskap. Normtriaden, så som tolkningen och förståelsen av denna har utvecklats i Hydéns normteoretiska ansats, har jag funnit vara den för min analys lämpliga analysmetoden. Detta har jag diskuterat i kapitel 8 ovan. Med 'normtriaden' som analysredskap och med utgångspunkt från nyckelaktörernas under en längre tid utförda konkreta handlingar/handlingsmönster i introduktionen av miljötematiken i skolan, kan jag analysera och tolka nyckelaktörernas normativa grundstrukturer i den aktuella kontexten. Jag kan då gå baklänges "från limpa till ax" i min analys av handling och normer. Normtriaden har jag kompletterat med några egna analyskategorier som är relevanta för min studie (se inledningen till kapitel 9). Med detta analysverktyg kan jag få ökade kunskaper om vilka personliga motiv, drivkrafter, vilja, värde, intressen, kunskaper och möjligheter, som nyckelaktörerna har och har haft i förhållande till miljöfrågan och miljöarbetet i påverkansprocesserna. Detta är aktuellt när den nya miljötematiken ska få fäste hos vuxna aktörer på skolans arena. Härigenom kan jag således erhålla ökade kunskaper om under vilka omständigheter, som miljötematiken kan initieras i skolan med avseende på de vuxna aktörerna.

I kapitel 9 och 10 prövar jag alltså normtriaden som analysverktyg i intervjuer med skilda nyckelaktörer som varit handlingsmässigt aktiva i miljöarbetets etablering på skolan. I förekommande fall kommenterar, kontextualiserar och tolkar jag svaren i direkt anslutning till samtalsintervjun och enkätintervjuerna. För överskådlighetens skull har jag delat upp analysmaterialet i två skilda delar (kapitel 9 och 10 men med samma rubrik, "Analys och kontextualisering"). I kapitel 11 kommer jag att gå ett steg vidare och med hjälp av annan i sammanhanget relevant samhällsve-

104 Tschudi (1996), s. 125.

tenskaplig forskning och litteratur söka tolka och förstå de resultat som jag funnit i analyserna av mitt material i kapitel 9 och 10. I det avslutande kapitlet, kapitel 12, redovisar jag sammanfattande mina slutsatser av och resultat i min undersökning.

Analys och kontextualisering I

9.1. Inledning

Ett nytt ämne, miljö, med ett miljöperspektiv har i min studie kommit med skilda aktörer till skolans arena för att börja slå rot där. Skolan är, som vi tidigare konstaterat, samhälleligt tillskapad för avsiktlig påverkan av barn och ungdomar i en viss bestämd riktning, dvs det är en arena för avsiktliga påverkansprocesser. Hur möter då vuxna nyckelaktörerna denna nya tematik, frågar jag. I det här kapitlet kommer jag att med hjälp av den ovan beskrivna 'normtriaden' och de begrepp som är kopplade till detta analysverktyg (se kapitel 8 ovan) att analysera, kontextualisera och diskutera mina samtalsintervjuer med projektledaren för miljöprojektet 1994-96 på de tre skolorna jag följt (se kapitel 7 ovan).

Det är en kvalitativ analys gjord med 'normtriaden' som verktyg men delvis kompletterad – se kapitel 9.2. nedan. Projektledarens drivkrafter, motiv, kunskaper och känslor i relation till miljöarbetet är intressant se analysera och tolka för en förståelse av en "nyckelaktör" i en studie av 'avancerad praktik', dvs när en ny tematik eller nytt perspektiv, som miljö och hållbar utveckling är för skolans aktörer, introduceras in i skolan på skilda vägar. Ur valideringssynpunkt har jag också i sitt sammanhang i intervjusamtalen med projektledaren lagt in annat externt framtaget material, som med andra utgångspunkter och perspektiv kan belysa intervjuens tillförlitlighet och riktighet.

Jag avslutar kapitlet med en delsummering och mina reflexioner över kapitel 9. I nästa kapitel, 10, fortsätter jag analys och kontextualisering av övriga aktiva nyckelaktörer i miljötemats introduktion i de tre skolorna – aktiva lärare, skolledarerna och annan aktiv skolpersonal.

9.2. Samtal med nyckelaktörer – Projektledaren

9.2.1. Inledning och bakgrund

Projektledaren, är en av nyckelaktörerna i miljöarbetet på den arena som skolorna i stadsdelen Östra Torn, Lund, utgör i min fallstudie 1993-99. Jag har varit samtalspartner tillsammans med projektledaren i miljöprojektet sedan vi träffades i Rio-gruppen på Östra Torn i Lund hösten 1993 och ser i projektledaren en motor i skolornas miljöprojekt.¹ Med 'nyckelaktör' eller 'motor' menar jag här en aktör som har en avgörande påverkan på initiering, förankring, beslut, kommunikation och utveckling av skeenden i en organisation. Detta diskuterar jag vidare i kapitel 11.6. nedan.

Om jag, för att presentera projektledaren för läsaren, ska välja bland de åtskilliga diabilder jag tagit i min dokumentation av projektet på de tre östratornsskolorna under studiens gång, väljer jag ut följande 10 blandade sociala situationer: projektledaren som fågelskådare med klassen och arbetskamraten-läraren Ulf på stranden i Falsterbo under flyttfågelsstudier; som sjöhäxan Ursula med åtta ben under vattenkarnevalen maj 1995; som vattenceremonimästaren med omgivande elever som håller sitt medhavda vatten från någonstans i det globala landskapet i den gemensamma skålen vid samma Vattenfestival; som en av medlemmarna i Rio-gruppens planeringsmöte av en pedagogisk afton med lärarna om miljöundervisning med Bodil Jönsson i Maria Magdalena kyrkas församlingshem på Östra Torn i Lund hösten 1993; som drakbyggaren under luftåret 1995/96 på fritidspedagogernas onsdagsplanering; som miljöprojektledaren i bussen omgiven av köks-, städ- och vaktmästarpersonalen på de tre östratornsskolorna på väg hem från studiebesöket på miljödagiset Nektarinen i Ystad; som en av de samtalande lärarkollegerna en tisdagseftermiddag under östratornlärarnas miljöfortbildning om t ex koldioxid, syre och vatten vid kompostering eller molekylrörelserna i en luftpump; som skolans projektledare som presenterar miljöarbete med OH-bilder vid föräldraföreningens möte en kväll i matsalen på Östratornsskolan; som en av lärarna med de till Skånemejerier telefonerande eleverna i miljørådet på Flygelskolan eller Östratornsskolan; eller som mellanstadieläraren i klassrummet på den då nybyggda Flygelskolan under en lektion i engelska vintern 1994/95.

Det finns alltså flera skilda bilder med projektledaren i olika professionella situationer under åren med miljöarbetet och undervisningen. En enda bild kan inte fånga projektledaren som projektledare och det kan inte heller en intervju eller flera sam-

1 Ur NE:s Ordbok: Eldsjäl, en person med brinnande entusiasm för något; historiskt belagt sedan 1896. Entusiasm, tillstånd av starkt positivt intresse, särskilt för utförandet av något eller dylikt. Jmf hänförelse, iver, 'värme'. Historiskt belagt sedan 1769; av grekiskans *enthusiasmos*, 'gudomlig inspiration'. Ur Svenska Akademiens Ordbok, SAOB: (3)ELD-SJÄL. BETYDELSE: (elds- PoetK 1814, 2: 84); ETYMOLOGI: [jfr t. feuerseele]; BETYDELSE: eldig, livlig, hänförd, passionerad själ. En sådan eldsjäl som .. (Gustav II:s) kunde väl icke vara utan verksamhet. ODHNER G. III 2: 5 (1896). Jag noterar här begreppets nära kopplingar till starka känslor och vilja-moral-etik – se även om begreppet 'phronesis' ovan i avsnitt 8.3.

tal. Jag ska nu i intervjusamtal med projektledaren söka fånga in, beskriva, analysera och tolka vilka normer med skilda motiv, drivkrafter, kunskaper och engagemang som finns när projektledaren har arbetat i skilda påverkansprocesser för att få den nya miljötematiken att få fotfäste i skolan.

9.2.2. Hur samtalsintervjun och intervjuverktyget vuxit fram

Jag inleder med en beskrivning av hur denna intervju, bearbetning och analys med efterföljande tolkning så småningom metodologiskt vuxit fram för att genomföras först under hösten 1998. Anledningen till att jag genomgående är explicit och tydlig med min metodredovisning hänger samman med den kvalitativa analysens grunder. Läsaren måste få en klar bild av hur jag gått tillväga och varför jag medvetet valt att presentera mitt material på ett visst sätt och inte på ett annat.² Jag har sedan två-tre år tillbaka varit klar över att jag skulle intervjua nyckelaktörerna i skolornas miljöprojekt för att få mer och en annan kunskap om och förståelse för de bakomliggande påverkansfaktorerna och processerna inne i skolmiljöprojektet. Omedvetet har jag skjutit på det och väntat med intervjuerna. På dörren till rummet hemma har jag under senvåren 1998 haft en fotokopia av handskrivna anteckningar, som utgör en skiss på hur jag tänkte intervjua några nyckelaktörer i projektet. Det ursprungliga utkastet till intervjupersoner och frågeställningar skrev jag ner på omslagets insidor till en avhandling under en disputation i maj 1998 i Lund.³ Men varför har jag då skjutit detta arbete framför mig? Jag är övertygad om – medvetet eller omedvetet – att jag intuitivt insett att jag saknat en mer preciserad föreställning om av vad jag teoretiskt skulle kunna *fokusera* mina frågor om ”nyckelaktörer”, ”livsvärldens införande i den professionella sfären” och ”(norm)stödjande strukturer” på och hur jag skulle kunna placera in företeelserna i mitt kunskapsfält. Dels måste jag klargöra, tolka och förstå min egen roll i skolornas, aktörernas, miljöprojekt (se vidare nedan i kapitel 11.10). Jag har alltså inte varit helt klar över hur jag skulle kunna metodiskt-teoretiskt närma mig och fokusera den delen av undersökningsobjektet och relationerna mellan de olika ingående delarna i kunskapsfältet. Detta utvecklades stegvis under 1997-98 innan jag tog mig an de sista delarna i mitt forskningsprojekt.⁴ Under våren 1998 hade jag haft anledning under vår normforskarkurs att gå tillbaka till de intervjuer som jag och projektledaren på de tre lundaskolorna hade gjort våren 1996 – se ovan under

2 Se t ex Berner (1989). I denna bilaga har Berner en noggrann redovisning och diskussion av sin arbetsgång. Hon redovisar två syften för detta arbete: För det första vill hon upplysa om hur materialet har samlats in och analyserats. För det andra vill hon tydliggöra bokens analysnivå. I båda fallen handlar det om arbetets reliabilitet och är ansträngningarna att vara helt genomskinlig och söka besvara den tänkta läsarfrågan: kan man lita på det här?

3 Rasmusson (1998). Disputationen skedde fredagen den 29 maj 1998 i Edens hörsal. Bodil Rasmussons lyssnande på barn som informanter och hennes tolkningar av materialet var intressant och inspirerande för mig personligen.

4 Framför allt genom forskarkursen i kvalitativ analys, forskarkursen kring Hallandsåsen i det samhällsvetenskapliga-humanistiska forskningsprogrammet Utvägar, normforskarkursen i rättssociologi och vårt samtidiga arbete med en utveckling av ’normtrianen’ som ett analytiskt redskap för tolkning och förståelse av undersökningsfältets mer centrala delar.

kapitel 7.4. Jag analyserade och tolkade dessa intervjuer utifrån 'normtriaden', dvs i det perspektiv som Hydén lyft fram med sin normteoretiska ansats, det teoretiska analysverktyget. Jag gjorde detta i en essä inom ramen för kursen.⁵ Detta blev i sin tur "första limpskivan" i den arbetsmetod som jag kan beskriva som "från limpa till ax", dvs att jag arbetade mig bakåt i analyskedjorna och mot tidsaxeln för händelserna med mitt empiriska underlag och mina egna erfarenheter från miljöprojektet på bl a Östratornsskolorna.

Men det var det tidigare gjorda arbetet med den metodinriktade tolkningen av normbakgrunderna som sannolikt var den utlösande handlingen, och som fick mig rent arbetsmässigt vidare mot det som nu ligger framför läsaren. Om jag nu kunde observera att eleverna på de tre skolorna hade vissa rutiniserade handlingsmönster och jag kunde se vissa normativa mönster bakom deras handlingsmönster – vilket var nästa steg på väg mot axet? Det var då logiskt att fortsätta med de vuxna på skolarenan – nyckelaktören-projektledaren och sedan de andra aktiva lärarna på skolorna (10.2.) och skolledarna som fanns på skolan under de aktuella åren (10.3.). Föräldrarna och familjerna har jag inte valt att ta med eftersom detta faller utanför mitt syfte i studien. Det innebär inte att deras roll eller betydelse är ointressant eller saknar värde.⁶ Jag har i min avgränsning av min problemställning (se kapitel 1. ovan) i huvudsak koncentrerat detta till initierings skeendena inom skolan utifrån de vuxna aktörernas perspektiv såsom den analytiska och organisatoriska enheten för mina studier.⁷

Jag förberedde och påbörjade en fokuserad intervju med projektledaren under den tidiga hösten 1998. Denne hade samtidigt själv också genom den gångna tiden fått viss distans till sitt tidigare arbete i miljöprojektet och sin roll som projektledare på de tre skolorna på Östra Torn 1993-96. Samma sak gäller för mig. Reflekterande frågor kan inte användas om det inte finns distans till kunskapsobjektet. Tiden kan skapa sådan distans. Självt säger projektledaren, i samtal som vi hade i oktober 1998 vid genomläsningen av mina utskrifter av intervjuerna, att hon har glömt mycket av vad som exakt hände, det har gått lång tid, 2-3 år, sedan projektet var som mest aktivt. Men å andra sidan minns hon de stora dragen och tankarna bakom aktiviteterna desto bättre och tydligare. Minnet fungerar nog så att konturerna lever kvar av gamla foton men figurerna med ansikte och kläder mitt i bilderna blir i minnet otydligare med tiden. Vi kan minnas hur fotot i sin helhet ser ut men de enskilda knivskarpa detaljerna har blivit suddiga. Men framförallt är stillbilderna bara just stillbilder, enstaka händelser som blivit frusna i tiden. De långa sekvenserna saknas; processernas eller skeendenas dynamiska sammanhang eller kontext är borta.⁸

5 Se vidare i Wickenberg (1999).

6 Jag är däremot intresserad av en fortsatt forskning på det aktuella området, där fler påverkansarenor i skolans omedelbara närområde skulle kunna undersökas närmare med avseende på hållbar utveckling.

7 Vissa undantag för detta finns när jag testat några 'sociala indikatorer' på förändringar av miljörelaterade handlingsmönster i stadsdelen Östra Torn. Se kommande artikel.

8 Till detaljerna kan jag dock lättare återvända. Dessa kan framkallas med hjälp av den noggranna och fortlöpande dokumentation jag fört 1993-98, med loggbok/dagbok, foto, skolans arbetsplaner, inbjudningar, kallelser, miljørådets miljöregler, protokoll, årliga (del)rapporter och skolans ekonomiska fakturor.

9.2.3. (Re)konstruktionen över tiden

Intervjun med projektledaren skapades och genomfördes således i fem-sex olika steg i en för mig intensiv process under mitten av september-mitten av oktober 1998 med uppföljningar och (telefon)samtal i december 1998 och januari 1999. Vi började samtalet med de ursprungliga frågorna (de sju frågorna 17 sept). Jag genomförde intervjun med dessa frågor, fortsatte med uppföljningsfrågorna som jag insåg saknades redan när jag började bearbeta och skriva ut intervjuerna (frågorna 18 sept). Helgen kom emellan och gav nya tankar, frågeställningar och reflexioner (frågorna 21 sept). Den kommande veckan arbetade jag med att finna och bearbeta en struktur för att redovisa, bearbeta, analysera och tolka intervjumaterialet. Vid projektledarens genomläsning av intervjun⁹ och det samtal mellan oss som följde, föddes ytterligare en fråga (frågan om miljörådet, fre 25 sept). Nästa vecka tillkom frågan om stödet och dagen efter frågan om hindren. När jag så hade skrivit genom det mesta av samtalen, slutet av november, insåg jag att det saknades ännu en fråga av central betydelse för förståelsen av projektledarens handlingsmönster och bakomliggande normstruktur (frågan om hur projektledaren hade för uppfattning om den moraliska relationen ”ord och handling”, 22 nov). Det handlade hela tiden om ett långvarigt samtal med nya frågor och uppföljningsfrågor. I sällskapet på tåget ned från Stockholm fortsatta vi samtalet (26 nov om projektledarens uppfattning om sin egen professionella hållning, kunskapssynen och pedagogiska tyngdpunkter). Efter att projektledaren återigen läst de vidare bearbetningarna av våra samtal och mina tolkningar av dessa under helgen (12-13 dec) hade hon en del reflexioner över sina drivkrafter samt medvetenheten om ’barnperspektivet’, som jag redovisar under respektive frågeställningar i texten.

Inför julhelgen skickade jag upp en överarbetad, ny version av våra samtal. Efter jul, i januari 1999, lämnade projektledaren sina nu genomtänkta och skrivna svar på en del av mina frågor. I mars 1999 lämnade projektledaren sina sista formuleringar av sina svar på mina frågor. Det viktiga för mig i de här samtalen med projektledaren har varit att denne genom en längre reflexionsprocess fått fram vad som är de egna tankarna bakom och erfarenheterna av miljöarbetet på de tre skolorna under 1993 och 1996. Har denne då friserat till sina uppfattningar efter hand som samtalen pågått? Nej, det har handlat om preciseringar av uppfattningar och reflexioner – jag återkommer till mina egna reflexioner över närheten till intervjupersonerna och mig själv och min roll i projektet i kapitel 11.11. Grundstommet för att gemensamt referera till skeendena har varit den gemensamma projektrapport om arbetet på skolorna som vi skrev sommaren 1996.¹⁰

Det hela blev alltså till en utdragen (re)konstruktionsprocess baserad på samtalen om vilka som kunde vara och blev (är) huvudfrågorna till en central del av undersökningsfältet. Jag redovisar alltså här min analys och tolkning av intervjumaterialet i de kommande textavsnitten tillsammans med de andra, skriftliga, enkäterna jag gjort med skolledarna och de i miljöarbetet aktiva lärarna. Intervjun med projektledaren

9 Hon ville då inte ändra på något i utskriften av intervjun vilket i och för sig förvånade mig.

10 Wickenberg & Karlsson Hertz (1996).

handlar i grunden om vilka personliga normer¹¹ som projektledaren har och som berör handlingsmönster som omfattar miljö, miljöundervisning, delaktighet och demokrati i arbetet. Handlingsmönstren är de konkreta, synliga och rutinartade miljörelaterade handlingar, som har kommit till uttryck i alla genomförda och dokumenterade aktiviteter under miljöprojektets gång.¹² De aktuella nyckelaktörerna har alltså under miljöprojektet 1994-96/98 samtliga aktivt och konkret deltagit i egna miljöaktiviteter och som lärare i skolans miljöhandlingar såsom redovisats i kapitel 7 ovan. Jag söker nu alltså genom bl a samtalsintervjuerna och enkäterna med nyckelaktörerna på de tre skolorna en kontextuell tolkning och förståelse av påverkansprocessen som har skett och som till stor del fortfarande pågår på skolorna men som också tidvis och delvis har mött olika slags hinder i det fortsatta pågående miljöarbetet.

9.2.4. Metod aspekter på min analys och tolkning av intervjuerna

Efter att ha läst den utskrivna intervjun med projektledaren ett flertal gånger, har jag koncentrerat mig på följande, tidigare använda i andra sammanhang,¹³ begrepp som en utgångspunkt för att tolka intervjutexten (för en vidare beskrivning av de begrepp jag använder och 'normtriaden', verktyget för normanalys, se tidigare kapitel 8).

	Vilja	Vilja	Vilja	Vilja	Kunskap	Kunskap	Kunskap	Kunskap	Möjligheter	
	Motiv	Drivkraft	Värde	Moral	Kognitivt	Genus	Utbildn	Erf/komp	Natur	Samh
Livsvärld										
Professionell arena										
Kommunikation										
Icke-Kommunikation										
Kollektiv										
Individuell										

Figur 9.1. De begrepp som används vid analysen av samtalen med skolans nyckelaktörer.

11 Gemensamt för alla normer är att de i en eller annan mening är *handlingsvägledande* (ur Filosofilexikonet, 1993, s. 396).

12 Se kapitel 7.

13 Wickenberg (1999).

Det första analys- och tolkningsperspektivet för bakom handlingarna liggande normer och normativa mönster är såväl aktörsrelaterade som strukturellrelaterade och bygger på tre huvudbegrepp: kunskap, vilja och möjligheter (horisontella axeln i figuren). ”*Kunskap*-kognition-personliga egenskaper (ålder, gener)-genus-etnicitet-utbildning-erfarenhet-färdighet-kompetens-tradition”, ”*Vilja*-värde-motiv-drivkrafter-samvete-moral-etik-religion-politik-ekonomi-makt-intressen-känsla-empati-solidaritet-omsorg”; och ”*Möjligheter*-systemvillkor-natur (fysiska-biotiska)-samhälle (socio-kulturella, ekonomiska, tekniska, politiskt-administrativa”.¹⁴ Det andra perspektivet för tolkning och analys är (se ovan den vertikala axeln i figuren) begreppsparen ”*livsvärld*” versus ”*professionell sfär*”¹⁵. Det tredje analys och tolkningsperspektivet har varit att uppmärksamma ’*kommunikation*’ och finna de kommunikativa och meningsskapande ansatserna eller icke-ansatserna hos projektledaren i och för hennes samspel med andra aktörer, kolleger, elever och skolledare (instrumentellt, strategiskt resp:e kommunikativt handlande).¹⁶ Det fjärde perspektivet för min analys och tolkning av intervjuerna är dikotomin ’*kollektiv versus individuell*’, dvs vilka sociala respektive individuella perspektiv på miljöarbetets-miljöundervisningens initiativ, förankring, utförande och spridning – dvs graden av delaktighet och ’empowerment’ – har projektledaren.¹⁷

Begreppen som jag använt i analys och tolkning, dvs den metodinriktade konceptualiseringen, har efterhand vuxit fram (1994-98) med utgångspunkt från den prak-

14 Se Hydén (1993); Hydén (1998); samt Hydén (1998). Se även Petersen (1996); och Christensen (1996). Se även Ziegert (1979), framför allt s. 240-44 och 259-63.

15 Begreppsparen bygger på ’livsvärld och system’ utifrån Habermas kommunikationsteori. ’Livsvärld’ är namnet på den förståelsehorisont vars innehåll har karaktären av ett implicit bakgrundsvetande som hjälper interaktionsdeltagarna att tolka handlingssituationen (Habermas 1995, s. 119-126). Yvonne Hirdman gör i Kvinnovetenskaplig tidskrift nr 3/1988 (s. 52) en sammanfattande definition av Habermas ’livsvärld’: ”det djupgående sociala och kulturella gemensamhetsgods som finns i varje integrerat socialt system och som gör att det är möjligt att ha gemensamma erfarenheter, hävda normativa ståndpunkter, göra andra delaktiga i subjektiva upplevelser. Denna tillägnelse tänker sig Habermas sker på tre olika nivåer, i tre olika reproduktionsprocesser: 1) kulturell överlagring; 2) social integration; 3) socialisering. (Habermas, *The Theory of Communicative Action*, Volume 1, 1984; s. 13 för definition av begreppet ’livsvärld’ samt s. 342 ff.) Med begreppet ’professionell sfär’ eller ’professionell arena’ avser jag den fysiska, sociala, mentala och kommunikativa arena där individer befinner sig av under del av dag och som hänför sig till individens (löne)arbete och yrke. I ’professionssfären’ sker ett intressant, meningsskapande och möjligt utbytesmöte mellan ’livsvärld’ och ’system’. Maktrelationen och dominansen mellan system och livsvärld är av avgörande betydelse för förståelsen av utfallet i praktiken. ”När Habermas för i de båda begreppen livsvärld och system vill han visa på två olika perspektiv av samhället, där livsvärldsbegreppet hänvisar till ett inifrånperspektiv sett ur deltagarsynvinkel, medan systembegreppet hänvisar till ett utanförperspektiv sett ur åskådarsynvinkel (Habermas 1987a, s. 374)” (efter Fritzen 1998, s. 64.) Habermas 1987b är samma referens som Habermas 1995, dvs Volume II av TCA.

16 De teoretiska referenserna för språk, tänkande, medvetande, mening och kommunikation har varit Asplund (1987), Benhabib (1994), Kindberg (1997), Fritzen (1998), Carlsson (1998), Carleheden (1996) samt Flyvebjerg (1991). Se vidare kapitel 8.3. ovan.

17 Se en vidare diskussion om begreppet ’empowerment’, som är centralt i Rio-dokumentet Agenda 21, ett internationellt handlingsprogram för nästa århundrade (UNCED, 1992) och i det internationella arbetet med ’hållbar utveckling’ – avsnitt 2 och 4. Lagrosen (1997) drar i sin avhandling en huvudslutsats som är intressant i sammanhanget: ”Nyckelbegreppet i det sammanhanget (kvalitetsstyrning i skolan – min anm) är delaktighet. Avgörande för framgången med ett projekt av den här typen är att man lyckas engagera alla.” (s. 323).

tiska erfarenheten i miljöprojektet på Östra Torns tre grundskolor men också från mina andra erafernheter – se kapitel 1 ovan. Under 1996 och 1998 har jag tillsammans med Harriet Axelsson arbetat med miljöundervisningsfrågor som expert i utvärderings- och utredningsarbete för Skolverket och SIDA, vilket också samtidigt har givit mig nya erfarenheter och reflexioner av värde för mig i det här sammanhanget. Parallellt med dessa praktiska erfarenheter har jag haft möjligheter i forskarutbildningen utveckla min kunskap om och förståelse av verkligheten genom att konfrontera mina skilda erfarenheter mot samhällsvetenskapliga och rättssociologiska perspektiv och teorier. En annan sida har varit att försöka bättre förstå naturvetenskapliga teorier och teknik i relation till diskursen om miljö och hållbar utveckling. Det har främst varit under hösten 1998 och i arbetet med de i kapitlet aktuella intervjuerna som jag slutligen utvecklat de begrepp som jag funnit relevanta för att systematiskt kunna analysera och tolka intervjuerna. Begreppen som är relaterade till 'normer' och 'livsvärld-profession' har jag burit med mig sedan en längre tid medan analysbegreppen 'kommunikation' och 'individuell-kollektiv' liksom 'delaktighet-demokrati' har tillkommit senare under höstens bearbetningar av intervjusamtalen.

Att de tillkommit har sin bakgrund i att jag nu erfarenhetsmässigt och teoretiskt insett att normerna är beroende av kommunikation och 'kommunikativa handlingar' ('normativa handlingar'). Kommunikationen i processerna i organisationen och miljöprojektet på skolorna och dess förutsättningar och möjligheter hos aktörerna är av vikt att analysera och tolka i intervjuerna med nyckelpersonerna. Samma sak gäller det perspektiv och den praktik, som nyckelaktörerna har på förankring och spridning av idéer, normer och arbetsuppgifter till andra inom miljöprojektet på de tre skolorna, dvs hur den sidan av de normativa strukturerna kan föras vidare. Det är i den kontexten om jag finner begreppen 'kollektiv' och 'individuell' relevanta i tolkningsarbetet – inklusive aspekter om 'demokrati' och 'delaktighet' – liksom de nämnda kommunikativa aspekterna av aktör och struktur. Jag har utifrån dessa begrepp arbetat i analysen och tolkningen med följande indelning av frågeställningarna i intervjun:

A. Frågor om miljö och miljöundervisning

- A.1. Personliga värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper/kognition ang miljö.
- A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljöundervisning

B. Frågor om roll, projektledare och eldsjäl

- B.1. Personliga reflexioner över roll som och motiv för professionell projektledare
- B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser
- B.3. Privat och offentlig – livsvärld versus det professionella
- B.4. Stöd och hinder sett ur ett aktörsperspektiv

Genom att bearbeta och analysera intervjun syftade jag till:

dels att kunna tolka och förstå mer om vilken kvalitativ betydelse nyckelaktörerna, projektledaren eller ”eldsjälen” har som en del av de ’normstödjande strukturerna’ i det lokala miljöarbetet på skolorna när den nya miljötematiken börjar slå rot; samt kunna tolka och förstå vilka som är nyckelaktörernas normer och vilka är de normativa strukturerna bakom deras handlingar och handlingsmönster med avseende på framför allt miljö och delaktighet;

dels att kunna få fram ett användbart intervjuerskap för de kommande enkätintervjuerna med andra nyckelaktörer i miljöprojektet på skolorna (aktiva lärare, skolledarna och annan skolpersonal).

9.2.5. Projektledaren

I detta avsnitt ska jag tolka intervjumaterialet utifrån de nämnda teoretiska referensramarna. Mina speciella egna reflexioner och erfarenheter markerar jag löpande i texten. Det som gör intervjun med projektledaren speciellt intressant för mig är att få kunskaper om vilka *normer* som finns eller kan finnas bakom hennes dokumenterade och konkret visade *handlingsmönster* – i det här sammanhanget med avseende på miljön, men också på andra relevanta aspekter i miljöprojektet. Hur och med vilka beståndsdelar är dessa normer uppbyggda?

Det andra skälet för mig är att finna vilka relationer som finns mellan ’livsvärld’ och ’professionsvärld’. Var hämtar t ex projektledaren sin näring och sin kraft till sin kommunikation och sitt ’normativa handlande’ i skolans miljöprojekt.¹⁸ Hur använder projektledaren kommunikation i projektarbetet och vilken roll spelar kommunikationen i miljöprojektet, är andra frågor liksom förhållandet mellan det kollektiva och det individuella i inriktningen på projektet. Alltså: hur ser projektledarens ’normativa grundmönster’ ut, är att formulera själva huvudfrågan. De miljörelaterade handlingsmönster jag följt och studerat under åren utspelas på en mikronivå, i de tre skolornas dagliga liv. De analyseras däremot på en mellannivå som jag sedan i min tolkning och förståelse söker att länka till en samhällelig nivå.

A. Miljö och miljöundervisning

A.1. Personliga värden, motiv, drivkrafter och kunskaper bakom miljöengagemanget

Projektledaren svar på första frågan ”Varför är miljöundervisning viktig för dig?” blev efter bearbetningar av projektledaren följande:

– Framtiden. Skolans miljöundervisningen är för mig en överlevnadsfråga i den stora omställningsprocess som vi står inför. En bra och levande miljöun-

¹⁸ ’Normativt handlande’ är ett begrepp som skapats av Gillberg hösten 1998 och som används i hennes avhandling (1999) i betydelsen ”(normative action is) a way to partially integrate, connect, or rather unite the ’lifeworld and the system’ through ’normative action’ and what I define as the ’norm world’”. Jag använder det med samma innebörd.

dervisning är nödvändig för att lösa de problem som hör samman med en hållbar utveckling. Våra elever har rätt att få kunskaper, färdigheter och tilltro i skolan så att de kan och vill lösa framtidens miljöproblem. För det måste vi i skolan lyckas bättre kunskapsmässigt inom de naturvetenskapliga ämnena än vad vi gör idag. Eleverna behöver större kunskap och en djupare förståelse än vad många har idag i fysik, kemi, biologi och teknik för att kunna bilda sig en egen uppfattning i de svåra samhällsfrågor som väntar på sin lösning. Detta är för viktiga frågor för att lägga i händerna på ett fåtal experter. Många av våra problem har att göra med vår livsstil. Då alla medborgare i detta land har gått eller kommer att gå i skolan så är det där en god allmänbildning i naturvetenskap kan komma oss alla till del. En kompetens som förhoppningsvis ger oss insikten om att vi alla måste dra vårt strå till stacken.

Men lika viktigt som goda kunskaper i naturvetenskapliga ämnen är skolans ”inre miljöundervisning”. Trots att jag på många sätt är starkt kunskapsinriktad är jag medveten om att ett ensidigt fokuserande på ämnesinnehåll är ett hinder för en utvecklande skolmiljö. En bra miljöundervisning utgår från ett helhetsperspektiv och därmed alla aspekter av vår person. Utan hållbara människor kan vi aldrig bygga något långsiktigt hållbart. Om ämnesinnehållet ska bli en angelägenhet för eleverna måste skolmiljön utformas så att mötet mellan lärare och elev karakteriseras av:

- att eleverna blir sedda och bekräftade,
- att eleverna känner delaktighet och har reellt inflytande,
- att både lärare och elever har nyfikenhet och lust.

Lyckas vi inte med det struntar eleverna i våra tjugiga kunskapsmål. För många unga har skolan förlorat sin legitimitet och de bryr sig inte. Vi i skolan måste kunna erbjuda något som är viktigt för dem och som inte finns på annat håll. Hur får vi eleverna att bli så motiverade att de frivilligt utsätter sig för undervisning?

Jag tycker dessutom att det är roligt att undervisa i miljö för att det är lätt att tillsammans med elever och kollegor förnya och förbättra min egen undervisning i klassrummet. Här finns inga bindande läroböcker vars innehållsförteckning vi lärare så lätt fångas av. Här får vi tänka själva. Eftersom många elever är intresserade av och engagerade i miljöfrågor är miljöundervisningen också ett medel för att intressera flickor och pojkar för fysik, kemi, biologi och teknik, ämnen som många elever upplever som svåra och tråkiga.

Genom vår miljöundervisningen blev skolan en del av lokalsamhället, när vi samarbetade med bland annat Riogruppen, affärerna och kyrkan kring en lokal Agenda 21. För mig är det viktigt att bryta skolans isolering och jag tror att miljöundervisningens karaktär gör det lättare än inom många andra arbetsområden.

Miljöundervisning handlar för projektledaren om ’överlevnad’ i framtiden, dvs inte om att endast lära sig vissa speciella kunskaper, utan om de riktigt stora och grundläggande livsfrågorna, att leva, att överleva, att kunna leva vidare. Det tolkar jag som

uttryck för ett helhetsorienterat och framåtsyftande perspektiv. 'Kunskap' och 'Värde' – inklusive känslor – i tillräckliga mängder, kvalitativt och kvantitativt i normbalans, för att matchas mot 'Möjligheterna' i systemvillkoren. Framtiden är också i en djupare mening ett bejakande av livet. Eller oro för fortsättningen.¹⁹ Framtiden är också, i min tolkning, en fråga om att kunna påverka sin situation, ha makt och att ta ansvar. Att kunna vilja och våga tänka kreativt med de kunskaper och erfarenheter som finns i dag – hur ser detta ut i morgon? Och nästa år? Det innebär menar projektledaren för skolans del att i dag kunna träna på sådant som gör att de som nu är unga kan leva vidare i morgon.²⁰ För detta krävs å ena sidan nödvändiga naturvetenskapliga kunskaper samt å andra sidan vilja-värden, dvs de grundläggande värden som exv delaktighet, ansvar och demokrati i den inre miljön i skolan. Detta spelar också på samma sätt en viktig roll för projektledaren och är djupt förankrade i hennes person liksom möjligheterna för personal och elever att vara delaktiga, kunna påverka och förändra, i skolan och träning för en levande demokrati:

– Möjligheterna att förändra. Demokratien är väldigt viktig – om vi inte tränar vardagens kretslopp och demokrati inför framtiden, vad har vi då en skola till?

Delaktighet, demokrati, träna på vardagens kretslopp och demokrati – detta har för mig samtidigt också en stark innebörd av 'kommunikation', dvs en gemenskap om tankar, viljor och känslor i samtalet, i det sociala samspelet. Detta är ofta förbiset i pedagogisk forskning och diskurs som oftast har fokuserats på formerna och mindre på innehållet och den personliga förmågan att kommunicera med eleverna. Två författare i pedagogik har emellertid den senaste tiden belyst och delvis fokuserat just denna problematik i sina avhandlingar: Kindberg och Fritzen. Jag ska återkomma detta och till 'kommunikation' och 'kommunikativt handlande' senare. Kommunikation och språk är centrala begrepp i samtalet med projektledaren. Hennes retoriska fråga som avslutar den delen av samtalet är ett bra exempel på intervjusamtalets karaktär. Projektledaren bollar tillbaka till mig med en medveten, retorisk slutfråga som borde haft ett utropstecken avslutningsvis i stället för ett frågetecken. Eftertrycket kan nästan höras fortfarande genom texten och orden.

Projektledaren redovisar starka, tydliga och egen vilja och egna personliga värden, motiv, drivkrafter, moral och intressen för varför hon engagerat sig i miljöfrågor och miljöundervisning i sitt arbete som lärare samt som projektledare för de tre lundaskolornas miljöprojekt 1994-96. Skolan är, som projektledaren ser det, den arena där det uppväxande släktet ska få möjligheter att träna miljö delaktighet och demokrati för att man ska kunna överleva i framtiden. Just det ändamålsinriktade, det teleologiska, med 'framtiden' och 'överlevnad' upplevs som centralt för projektledaren (samma aspekt återkommer i enkäten med de flesta av lärarna och skollära). Det

19 Se även Alerby (1998) om barnens och ungdomarnas svar på frågan om vad de tänkte på när de hörde ordet "miljö". Se även kapitel 7.

20 En enkel definition på kunskap, kunnande och lärande är "att handskas med och bemästra det okända". Det okända kan inträffa i rum och tid. Sett över tid kan det okända ske i nästa ögonblick, under morgondagen, under den tid som ligger fram-för oss-mig, dvs i fram-tiden.

finns en nära överensstämmelse mellan projektledarens uttryckta uppfattningar och innehållet om detta fält, som det är formulerat i skolans mål- och policydokument (skollag, läroplan och kommunal skolplan – se vidare i nästa avsnitt samt kapitel 5 och 7). Det är emellertid intressant att notera att projektledaren själv inte spontant nämner dessa dokument i intervjuens första fråga ("Varför är miljöundervisning viktig för dig?"). Sådana inre motsägelser är begripliga och kan antagligen tolkas och förstås mot bakgrund av vilken roll dessa policydokument spelar i den vardagliga, pedagogiska praktiken.²¹

På den första inledande frågan kan jag exemplevis tänka mig fullt relevanta svar av typen "därför att det finns klart formulerat för skolans arbete i skollagens övergripande portalparagraf" eller "därför att det är tydligt markerat av staten-samhället i läroplanen (lokala skolplanen) att vi ska arbeta med detta i skolan". I det sammanhanget är det också intressant att göra en jämförelse med den enkät jag gjorde med den pedagogiska personalen på Östra Torn skolorna våren 1994 om vad som påverkade deras undervisning (se vidare nästa avsnitt). Kindeberg skriver i sin avhandling *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex* att "det viktigaste observerade elementet i hennes undersökning rör den enskilde lärarens roll" och behovet av känslomässigt öppen och ömsesidig kommunikation, interaktion, mellan lärarna och eleverna. Kindeberg lyfter fram vikten av att synliggöra undervisningens behov av känslomässig gemenskap. Kindeberg argumenterar för en icke-dualistisk syn på människans kunskapsbildning och drar följande slutsats utifrån sin forskning och undersökning:

Ett icke dualistiskt förhållningssätt motverkar att se undervisningen som en enbart individuell angelägenhet. I undervisningen behöver vi varandras erfarenheter för att kunna bli berörda och vilja ingå i en interaktion. Känslan av att ingå i en ömsesidig relation var en förutsättning för de elever som gav uttryck för en förändrad handlingsberedskap.²²

Skolans mångåriga arbete med sexosamlevnad, alkohol, droger och tobak etc har likheter med skolans arbete med miljöfrågor framförallt i den del som gäller att målet för undervisningen är att direkt påverka elevernas tänkande.²³ Det finns hittills inga tecken som tyder på att skolans undervisning på dessa fält har lett till några större framgångar.²⁴ Kindeberg avslutar sin undersökning med några i min tolkning tydliga markeringar av lärarrollens vikt i sammanhanget:

21 Se t ex Kvale, S. (1997).

22 Kindeberg (1997), s. 171.

23 "Eleverna skall inse betydelsen av att man sköter den egna kroppen för att främja hälsa och välbefinnade... Varje elev skall ha insikt om hur droger och gifter, liksom faktorer i arbetsmiljön, kan skada kroppen... Eleverna ska få möjligheter att, utifrån perspektivet att ta ansvar för sig själv och andra, diskutera frågor om kärlek, sexualitet och samlevnad... Varje elev skall också tillägna sig kunskap om könsorganens byggnad och funktion, om befruktning, olika preventivmetoder och deras möjligheter och begränsningar samt om sexuellt överförbar smitta och hur den sprids." (ur Kursplaner för grundskolan, Biologi, Mål att sträva mot, s. 10).

24 Detta skrivs, november 1998, samtidigt som våra massmedia domineras av flertalet händelser i Södertälje med framställningar av pojktionåringars avancerade sexaktiviteter och djupt kränkande

En djupinriktad undervisning kan främja en förändringsprocess och påverka elevernas handlingsinriktade tänkande. Jag har visat på några väsentliga inslag, främst genom att ha uppmärksammat möjligheter i den individuella lärarrollen, visat på begreppsanvändning i konsekvensinriktade situationer samt synliggjort undervisningens behov av känslomässig gemenskap... Läraren har ett personligt engagemang och relaterar ämnesbegrepp till verkliga situationer. Eleven berörs och möter läraren med sina egna erfarenheter... Man har därmed förbisett den känslomässiga gemenskap som kan uppnås med muntlig kommunikation.²⁵

Lärarens personliga engagemang och den känslomässiga gemenskapen via dialogen mellan lärare och elever stämmer väl överens med de tankar om miljöarbetet – framtiden och överlevnaden – som projektledaren framför i samtalsintervjun. Det stämmer också väl med projektledarens praktik. En grundläggande förutsättning för denna dialog och träning är just delaktighet och demokrati som projektledaren markerar i sitt svar på den inledande frågan. Naturskolan i Lunds kommun genomförde 1996/97 en relativt stor enkätundersökning, en uppföljning och utvärdering av miljöundervisningen i Lund. Enkätfrågorna (18 olika frågor) har besvarats av 1 759 elever från ett urval om 27 av Lunds skolor. Se tabell 9.1. Svaren är fördelade på årskurser enligt följande:

Tabell 9.1. *Sammanställning av intervjuade elever i Lunds kommun 1996/97.*

	0	pojke	flicka	Summa
Grundskolan, årskurs 4-6 (18 skolor)	29	510	530	1069
Grundskolan, årskurs 7-9 (9 skolor)	12	163	176	351
Gymnasieskolan, åk 1-3 (4 skolor)	19	141	179	339
Summa	60 ²⁶	814	885	1759

I denna undersökning ingår två, Flygelskolan och Mårtensskolan, av de tre skolor som ingår i miljöprojektet i min undersökning. Jag kan alltså plocka ut dessa två skolors elevsvar²⁷ och jämföra med helheten. Det är av värde för mig i min undersökning att ha ett aktuellt jämförelsematerial. Nedan tar jag endast med tre exempel som är relevant för de frågeställningar som jag intervjuade projektledaren om i fråga 1, dvs det som var centralt i hennes svar om varför miljöundervisningen är viktig för henne: framtiden-överlevnaden respektive demokratin och delaktigheten. Här är inled-

övergrepp på flickor-kvinnor i bl a gruppsex- och våldtäktsförsök. Alkohol och andra droger figurerar ofta i samma händelserapportering.

25 Kindeberg (1997), s. 171-72.

26 "0" betyder att inget svar avgivits.

27 Flygelskolan, år 4-6, 43 pojkar, 31 flickor (1 ej svar), totalt 75 elever; (75 av 77 reg elever lå 1995/96); Mårtensskolan, år 4-6, 33 pojkar, 37 flickor, totalt 70 elever; (70 av 79 reg elever totalt lå 1995/96);

ningsvis elevenkätsvaren på just dessa frågeställningar (aningens annorlunda formulerade av Naturskolan men dock i princip jämförbara).

Tabell 9.2. Svar på fråga 18, "Hur känner du dig inför framtiden?"

Skola	Positiv	neutral	negativ
Alla skolor och årskurser:	36	42	17
Flygelskolan, Ö.Torn, Åk 4-6	53	33	7
Mårtenskolan, Ö.Torn, Åk 4-6	47	49	3

Mina kommentarer till tabell 9.2.

De två östratornsskolornas elever uttrycker en mer uttalat positiv känsla och mindre uttalat negativ känsla inför framtiden än eleverna i Lund i allmänhet. Det förefaller att överensstämma väl med den betydelse som projektledaren (och lärarna och skolledarna senare i avsnittet – se därom) fäster vid miljöarbetets betydelse som en framtidsfråga av vikt.

Tabell 9.3. Svar på fråga 3, "Har din skola miljöråd, eller elevråd med miljöinriktning?"

Skola	Ja	Nej	Vet ej
Alla skolor och årskurser:	35	25	39
Flygelskolan, Ö.Torn, Åk 4-6	97	1	0
Mårtenskolan, Ö.Torn, Åk 4-6	96	1	3

Tabell 9.4. Svar på fråga 14, "Hur vill du beskriva ditt och andra elevers inflytande över miljöfrågorna i undervisningen på din skolas?"

Skola	Mycket, till ganska stort	Litet, eller inget inflytande
Alla skolor och årskurser:	29	66
Mårtenskolan, Ö.Torn, Åk 4-6	81	16
Flygelskolan, Ö.Torn, Åk 4-6	73	21

Mina kommentarer till tabell 9.3. och 9.4.

Det finns en mycket tydlig skillnad mellan de två östratornsskolornas elevers institutionella-organisatoriska möjligheter samt deras uttalade inflytandet över och delaktighet i miljöfrågorna i relation till motsvarande för övriga elever i Lunds skolor. Anmärkningsvärt som jag ser det i sammanhanget är att 39% av eleverna i Lunds skolor *inte vet* om skolan har ett miljöråd eller elevråd med miljöinriktning! Det säger

egentligen mycket om dessa elevers (brist på) delaktighet och utanförskap i sin vardag.

På många sätt finns det fog för att påstå att de tre skolorna med sin bredd på många skilda verksamhetsfält är långt framme i sin pedagogiska praktik och utveckling. Det är således befogat att beskriva fallstudien av Östra Tornskolorna som en studie i "avancerad praktik". Det är vid själva det fördjupade, intensiva studiet av en "avancerad praktik" som vi kan lättare och snabbare kan upptäcka eller finna nya mönster, nya tendenser, ny kunskap. Den här sekundärkällan, Naturskolans kvantitativt sett omfattande utvärdering, ger en annan relief men med samma grundmönster åt såväl de tre Östra Torn skolornas miljöarbete med eleverna i sig, som de ovan redovisade elevintervjuerna i mitt material. Eriksson konstaterar i sin elevundersökning (genomförd 1993-94) om livsfrågor och livsåskådningsfrågor hos äldre grundskoleelever, där det övergripande syftet var att undersöka vilka centrala livsvärden eleverna ger uttryck för i en uppsats om det eftersträvansvärda livet:

Beträffande samhällsfrågor kan man observera att elever i föreliggande studie uttalar en övertygelse om att det är viktigt med aktivt deltagande i samhällslivet... Tyngdpunkten när det gäller samhällsfrågor ligger i stället på praktisk handling. Skolans mål angående samhällets värdegrund visar sig således i föreliggande undersökning ha en praktisk förankring med ett starkt engagemang för miljöfrågor.²⁸

Erikssons slutsatser bekräftar också min bild av det i en värdegrund starkt förankrade elevintresset för miljö- och framtidsfrågor kopplat till praktiskt handlande.

Det intressanta med elevernas svar här i min studie är att de helt annorlunda svaren i enkäten för mig tydligt indikerar det jag studerar, dvs att den nya miljötematiken har börjat slå rot hos de vuxna aktörerna i skolan och har nått fram till eleverna. Som ett sådant kännetecken är det av värde för mig. Se vidare kap. 11.9.

Sammanfattning

Värdena, motiven och drivkrafterna till varför projektledaren tycker att miljöundervisning är viktig i skolan, och som projektledaren ger uttryck för i intervjun, kommer med projektledaren direkt från (via) det personliga, livsvärlden, in i hennes professionella sfär. Framtidsperspektivet, överlevnaden och *delaktigheten-kommunikationen* är de dominerande och avgörande värdemotiven och den personliga drivkraften för projektledaren. Hennes vilje- och värdebaserade svar förefaller att ha en klar motsvarighet i den praktik som den kommer till uttryck i de svaren som skolans elever gjort. Både det *kollektiva* (elevernas-anställdas delaktighet; om vi inte tränar; vad har vi) och det *individuella* (jag, mig, mitt) ligger som närvarande perspektiv både i intervjuens text och i dess undertext *Kunskaper* som för skolan vanligtvis brukar anges som den grundläggande uppgiften – att förmedla kunskaper och skapa förutsätt-

28 Eriksson (1999), s. 171f.

ningar för lärande – finns också samtidigt och parallellt med i projektledarens motiv för varför miljöundervisningen är viktig för henne. Projektledaren lyfter tidigt och tydligt fram behovet av de naturvetenskapliga grunderna i miljökunskapen i första frågan i intervjun.²⁹ 'Värdebaserade' svar hämtade från 'livsvärlden' dominerar hennes svar som helhet på den första frågeställningen om varför hon anser miljöundervisningen viktig i skolan. projektledarens tankar om vad som är viktigt i miljöarbetet på skolan har stöd i den enkät som Naturskolan gjort med eleverna på två av de östratorskolorna. Se även avsnitt 7.4.

A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- o policydokument för miljöundervisning

Den formella rätten – i det här fallet skollagen och dess miljöpassage ("...var och en som verkar inom skolan skall främja respekt för vår gemensamma miljö" – se även kapitlet 5 med en genomgång av befintliga mål och policydokumenten för grundskolans miljöundervisning och miljöarbete) – känner projektledaren till, "vet hon om", men inte särskilt mycket vad gäller skollagen i sin helhet. Hon uttrycker att "det är tryggt och bra att veta att de finns". De är ett *stöd* i arbetet. Projektledaren kan t o m se nytta av att kunna använda formuleringarna i styrdokumentet som ett verktyg för pedagogisk-politisk kommunikation och argumentation *för* miljöundervisning ("jag skulle aldrig dra mig för att slå någon i huvudet med det" – dock tyder det mer på strategiskt handlande än kommunikativt handlande). Hon "känner till miljöutlägget mer än det övriga innehållet i skollagen" och "den är ett stöd" (jmf också med skolledarintervjuerna och enkäten med lärarna i nästa avsnitt).

Skollagen är annars inte 'levande rätt' eller levande regler och normer i skolans värld. Tvärtom, den är i det närmaste totalt okänd, ett nästan totalt obekant styrdokument (se även enkäten till aktiva lärarna). Läroplan och kursplan känner projektledaren mera väl till, enligt egen bedömning. Läroplanen och framför allt kursplanerna är i högre grad operationella styr- och planeringsdokument för en enskild lärare. Tyvärr alltför sällan för och med eleverna.³⁰ En fråga är då om skollagen och läroplaner etc har någon betydelse för utfallet i undervisning, praktik och lärande. Det är till en del en empirisk fråga och av vikt i ett rättssociologiskt perspektiv (lagen kan t ex också diskuteras i termer av dess eventuella ramlagskaraktär), men här jag ska inte fördjupa min framställning med detta. Den utvärdering som jag var med och gjorde

29 Den professionella och kunskapsinriktade sidan i sitt arbete lyfte projektledaren fram som mycket viktig och grundläggande för henne i hennes arbete som lärare (i samtalet på tåget 26 nov 1998 om just denna intervju).

30 Se t ex projektrapporten *Jag vill ha inflytande över allt*, Skolverket (1998, projektet "Elevsam, Elevinflytande – arbetssätt och arbetsformer"). Läroplan och andra viktiga dokument som styr skolans arbete är inte tillgängliga för eleverna. "Eftersom de sällan får tag på läroplanen så blir det ingen diskussion om bl a elevinflytandet i skolan, säger Gunilla Zackari som lett detta projekt för Skolverket. Man kan faktiskt säga att det finns en stor brist på kunskap om skolan i skolan" (SDS 5 nov 1998, sid A11). I början av december kan vi läsa i dagspressen om planerade elevaktiviteter och bl a under december 1998-februari 1999 kommande strejker och demonstrationer organiserade av *Elevorganisationen* omkring temat: stöd för elevorganisationens grundläggande arbete: "att stimulera till debatt och hålla kurser och informationsträffar om elevernas rättigheter i skolan".

för Skolverkets räkning (Skolverket, 1996a och 1996b) tyder inte heller på något brett genomförande i svenska skolor av miljöundervisningen enligt skollag och läroplaner (se kapitel 6.4).

Det är också intressant att notera att när jag frågade de flesta pedagogerna/lärarna (i en anonym enkät) på de här tre östratorskolorna 1994/95 om ”vad de ansåg styrde deras val av undervisning” pekade det mesta i min tolkning av svaren på att de flesta impulserna till styrning etc kom från *livsvärlden* i skolan (”informell styrning” benämns detta ibland i pedagogiska styrningssammanhang). Mycket få av lärarna nämner skollag, läroplan, kursplaner, skolplaner eller lokala arbetsplaner.³¹ I en större enkätundersökning (Skolverket, 1998c) med allmänhet, elever och lärare uppger lärarna att de ställer sig bakom de nationella styrdokumentet.³² Även en majoritet av lärarna upplever att den lokala kommunala skolplanen som betydelsefull i deras arbete. Jag menar att mot bakgrund av min erfarenhet av skolan och läraryrket samt enkäten ovan att det finns all anledning till att vara kritisk till uppriktighet och sanningshalt i de sistnämnda svaren i Skolverkets enkät. Dessutom är jag skeptisk till att t ex skolans lärare i realiteten vet – eller ens orkar hålla eller ta reda på – vad som står i den lokala kommunala skolplanen och sedan också ta den till sig i sin pedagogiska praktik. Den tillhör systemet i hög grad och är inget levande dokument i skolans pedagogiska praktik.

Rektor och skolledning känner sannolikt till den, mer eller mindre väl.³³ Men ändå fungerar, som jag ser det, skollag, läroplaner och lokala skolplaner som betydelsefulla ’värdesignaler’ eller ’värdesäkerhetsbälten’ på ett metaplan för lärarna. Möjligen också som ’legitimitetsbälten’. De lokala arbetsplanerna däremot är mer kända bland lärarna och dessa styrdokument har man oftast själv varit med om – som också avsikten är – att diskutera och formulera lokalt på skolorna. Frågan är sedan om de används i den pedagogiska praktiken, jag tvivlar dock på detta. Jag återkommer senare i avsnittet även till det.³⁴ I samma skolverksundersökning framgår också tydligt av lärarnas svar att det finns brister i tilltron till den lokala styrningen och de lokala politikernas legitimitet.³⁵ I en annan, senare, skolverksundersökning (*Elevsam*, Skol-

31 En enkät 1995 gav bl a resultatet att det fästs relativt större vikt vid de informella styrningskategorierna än vid den formella styrningen. De formella direkta kategorierna finns med i lärarnas rangordningar, de anses alltså ha viss betydelse för styrning och påverkan av undervisningen i skolan. Bland de informella kategorierna (*livsvärlden*) anser lärarna i pilotenkäten att exempelvis ”lärarens egna praktiska erfarenheter”, ”kulturen på den egna skolan” och ”fortbildningar” har stor betydelse. Det som lärarna anser minst styrande för undervisningen är de formella, direkta kategorierna (från systemet) som exempelvis skollagen och skolförordningarna. Se mina FRN-rapporter (Wickenberg 1994, 1995a). Se även projektrapporten *Jag vill ha inflytande över allt*, Skolverket (1998). Läroplan och andra viktiga dokument som styr skolans arbete är inte tillgängliga för eleverna. Se not ovan.

32 Min personliga reflexion i sammanhanget är: kan man överhuvudtaget explicit säga att man *inte* ställer sig bakom de nationella styrdokumentet och samtidigt jobba kvar som lärare i Sverige? Kan man säga sig vara *mot* detta som anställd lärare? Och i synnerhet när Skolverket, den statliga tillsynsmyndigheten, frågar.

33 Detta kan bekräftas dels av egen erfarenhet, dels av de frågor jag hösten 1998 ställt till de i miljöprojektet under åren 1993-96 inkopplade skolledarna på Östra Tornns tre skolor (se därom).

34 Se t ex Gillberg & Hydén (1996).

35 Se t ex de mycket intressanta *utvärderingsdiskussionerna* i temanumret av Pedagogiska Magasinet nr 4/1998, bl a Mikael Alexanderssons artikel *Dynamisk kunskapsprocess eller förstelnad ritual*, s. 19-22.

verket, 1998a) framgår att eleverna i sin tur misstror lärarna om delaktighet och inflytande. Alla misstror och saknar förtroende för varandra på skolans lokala arena, blir då min samlade bild. Detta är intressanta företeelser att tränga djupare in i med rättsociologiska-normvetenskapliga perspektiv i fortsatt forskning med mångvetenskaplig och mångperspektivisk ansats. Arbetet bör förslagsvis ske i ett taskforce-orienterat arbete med ett flertal relevanta discipliner inom samhällsvetenskap och humaniora såsom förslagvis pedagogik, filosofi, (social)psykologi, statsvetenskap, etnologi, socialantropologi, (organisations)sociologi, systemanalys samt med praktiker med olika erfarenheter och bakgrunder.

A.2.1. Mängden mål i skolans rättskällor – mål och policydokumenten

Trots att de då nya läroplanerna, Lpo 94 och Lpf 94, lyfte fram miljöfrågorna som ett särskilt perspektiv³⁶ som ska genomsyra och integreras i all undervisning, dvs komma in eller beröras i alla ämnen i t ex grundskolan, finns inget verktyg eller hjälpmedel för den professionella sidan i skolan för att kunna integrera den vittomfattande och komplexa miljöfrågan i skilda skolämnena. Det finns ett stort antal mål för eleverna (strävansmål och uppnåendemål), som läraren och eleverna i sin undervisning skall beakta och nå upp till i arbetet. Totalt sett handlar om ca 430-450 olika mål som finns formulerade i läroplan och kursplaner för grundskolan. En särskild fråga är sedan om målen är så formulerade och definierade att det går att mäta uppfyllelsen av målen. Det går jag inte vidare med i det här sammanhanget. Miljöbegreppet i sig självt är ett mycket komplext begrepp som i sig kräver mycket av bearbetning, eftertanke och analys för att få rätt på (se vidare i kapitel 2 och 5 ovan om måldokumentens innehåll och miljöns historia och dess begrepp).

Om jag räknar endast de mål som skulle kunna vara relevanta för ”miljö” i bred mening finner jag att det i läroplan och kursplan i de skilda skolämnena finns ca 130-150 strävans- och uppnåendemål. Det innebär ca en tredjedel av samtliga mål enligt ovan. Jag frågar mig utifrån mina egna erfarenheter av skolan och lärarjobbet, hur det skulle kunna vara möjligt för en lärare – eller en lärargrupp eller ett arbetslag med lärare/pedagoger – att i sin dagliga-årliga undervisning hålla reda på denna mängd mål att arbeta med för att eleverna ska kunna uppfylla dessa efter ett visst års studier/lärande i grundskolan (år 5 och år 9). För miljöundervisningens och miljöperspektivets del saknas ett antal övergripande men grundläggande naturvetenskapliga kunskapsmål, ”miljökunskapens grundbultar”, att hänga upp eller fokusera miljöundervisningen kring (jag behandlar detta utförligare i avsnitt 11.8). I stället har den omfattande mängden, i sig och enskilt relevanta, kunskapsmål blivit så många att ”man ser inte skogen för bara träd”. Det är viktigt att målarbetet i den nya läroplanen för svensk grundskola blir utvärderat och att detta sker på sätt som är både relevanta och användbara för skolans huvudaktörer.³⁷

36 Se även tidigare avsnitt (kapitel 5) om skollag, läroplaner, kursplaner, kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner.

37 Se Pedagogiska Magasinet 4/1998 och intervjun *Utvärdering – ett försummat kapitel i den svenska skolan* med Ulf P Lundgren, Skolverkets generaldirektör sedan starten 1 juli 1991, s. 14-18.

För att stödja ett kvantitativt omfattande och framför allt kvalitativt målarbete skulle det, med samma rationalitet som finns i nämnda läro- och kursplanerna, vid genomförandet av de nya läroplanerna naturligtvis funnits en särskild manual för arbetet med miljöundervisningen som angav hur läraren ska ta de olika delarna från ämnena för att i elevernas läroprocesser kunna bygga upp en helhet och kunskapsbas som vi kan kalla ”miljö” i eleverna.³⁸ Det finns i dag, 1998, många tillskapade miljö(undervisnings)läromedel och lärarhandledningar för att underlätta detta arbete (t ex Håll Sverige Rents mångåriga miljöundervisningssatsning ”Naturligt Vis!”).

Men likväl är detta en mycket svår arbetsuppgift för de allra flesta lärare att integrera miljöperspektivet vid undervisningen och lärandet i samtliga av grundskolans 18 läroämnen. Enligt läroplanerna har rektor ansvaret för att denna samordning sker (”2.8. Rektors ansvar – Rektor har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för: ...Ansvaret för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex- och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger.”, Lpo 94, sid 17). Även för rektorn (se t ex intervjun med skolledarna på Östra Torns tre skolor kapitel 10.3.) är detta arbete en stor svårighet att utan rätt hjälpmedel eller verktyg kunna skapa förutsättningar för att transformera, transponera och kommunicera de rättsliga styrdokumentens mål och intentioner om miljö och miljöundervisning till skolans, lärarnas och elevernas vardag.³⁹

Projektledaren – liksom de andra nyckelaktörerna på de tre skolorna – hämtar kraft och näring till sitt miljöarbete och sin miljöundervisning i huvudsak från/i sina egna, personliga värden, motiv och drivkrafter. Det innebär att hon, uttryckt i termer hämtade från samhällsteoretikern Jürgen Habermas, hämtar näringen för miljöundervisningen och miljöarbetet i *livsvärlden* och lyfter in detta i den professionella sfären (med tillhörighet i både *livsvärld* och *system*) för att lösa sina professionella arbetsuppgifter. Om detta ska vara möjligt behövs både ett kontinuerligt stöd och uppmuntran, se vidare om (norm)stödjande strukturer under kapitel 11.7. och 12.4. Den formella rätten – skollagen, läroplanen och kursplanerna – finns med i bakhuvudet på läraren-pedagogen som en förförståelse och som en moralisk trygghet, som ett stöd i den professionella vardagen. Eller som ett säkerhetsbälte.⁴⁰

38 Till *Kursplaner för grundskolan*, SOU 1993:2, skrevs en bilaga 2, ”Skolans arbete med miljöfrågor – ett exempel på ett övergripande kunskapsområde” (s 123-138). Detta utkast, bilaga 2 i SOU 1993:2, kunde exempelvis varit en utgångspunkt för ett fortsatt arbete med att skapa en nödvändig men ändå enkel manual-handledning för samordning och integrering av miljöundervisningen i skilda skolämnen. Så skedde inte.

39 De nya kriterierna för utmärkelsen Miljöskola, som beslutades av regeringen 10 september 1998 och Skolverket och dess styrelse tidigare under sommaren 1998, kan bli ett sådant verktyg. Den lokala skolan och dess styrelse kan använda kriterierna som stöd i och för sina egna lokala utvecklingsprocesser med miljöarbetet. Kriterierna för Miljöskola och miljöcertifiering är bra exempel på ’självreglerande mekanismer’. En förutsättning för att dessa kriterier ska kunna fungera i skolans arbete med miljöperspektivet är att kriterierna ges en plats i ett sammanhang, i en kontinuerlig (läro)process. Erfarenheterna från andra organisationers arbete med miljöledningssystem i ISO 14 000/EMAS kunde härvidlag erbjuda just det processstödet, dvs utgöra en miljöarbetets (norm-) stödjande struktur – en sammanhållande maggördel. Se Gillberg (1999).

40 Se t ex artikeln Hydén & Gillberg (1996).

Sammanfattning

Projektledarens syn på befintliga mål- och policydokument är dels *värdemässiga*, dvs att de kan vara ett stöd ur legitimitetssynpunkt vid *kommunikation*-argumentation eller rent känslomässigt (trygghet) och som normativ drivkraft; dels *kognitivt* sett att hennes kunskaper och vetskap om styrdokumentet är relativt sett stora. Projektledarens vetskap om skollagen är i allmänhet mindre men är stor vad gäller det s k miljötillägget i portalparagrafen. Läroplan och kursplaner känner hon till mycket väl (jämför också här med de aktiva lärarna avsnitt 10.2. nedan). Projektledaren förlägger det allra mesta av argumenten i det här avsnittet av intervjusamtalet till den professionella världen/sfären. Perspektivet domineras efter frågans karaktär av det *individuella* perspektivet.

B. Roll – projektledare och eldsjäl.

B.1. Personliga reflexioner över roll och motiv för det professionella projektledarskapet

Projektledaren tycker att rollen som miljöprojektledare varit ”rolig, kul, en utmaning”, dvs utvecklande och spännande för sin egen del som jag tolkar som personliga, känslomässiga/emotionella aspekter tillhörande livsvärlden och av betydelse och mening.

– När rektorn frågade mig tyckte jag att det skulle vara roligt, kul, en utmaning. Jag hade arbetat en hel del med miljöundervisning tidigare.

Hon gör också en självprovande, kritisk reflexion om det var en slump att rektorn valde ut henne för att vara projektledare (”var det bara en slump att det blev jag som blev Projektledaren?” – se också intervjun med rektorn – avsnitt 10.2). För rektors del var detta val något som han var beredd att ta strid för med andra i personalen på grund av just projektledarens professionella utbildningsmeriter och erfarenhet samt övriga personliga kvalifikationer och kompetenser i sammanhanget. Projektledaren ser sig som den vanlige läraren ”som alltid gör sitt bästa”, dvs i min tolkning artikulerar hon en arbetsmoral tillhörande livsvärlden och som förs in i den professionella världen. Jag frågade alltså projektledaren ”Varför valde du att bli projektledare?” och fick också svaret:

– Efter en diskussion på skolan så bestämde jag mig slutgiltigt för att jag ville bli projektledare eftersom det skulle ge mig en formell plattform med rätt att driva på och förändra miljöundervisningen. Rektor gav mig mandat att tala i skolans namn med Riogruppen, föräldrar och kollegor. Jag har medvetet inte utnyttjat plattformen i andra sammanhang. Rektor ville att jag skulle vara med i arbetsgruppen för den nya skolan som skulle byggas. Men då jag ansåg att det låg utanför miljöprojektet ville jag att han skulle förankra mitt namn på ett personalmöte eftersom jag ville sitta som en representant för personalen och inte

bara föra fram mina egna åsikter. Detta kunde dock inte rektor tänka sig då han ansåg att han hade rätten att själv utse sina medhjälpare. Då ville jag inte vara med även om jag tyckte att arbetet verkade vara både spännande och roligt.

Först ”efter en diskussion på skolan” – det var således inget självklart beslut för projektledaren utan ett noga prövat och reflekterat beslut – bestämmer sig projektledaren för uppdraget som projektledare. Dels värdebaserade skäl tillhörande den privata sfären, livsvärlden (roligt, kul etc) men efter det nämner hon också motiv som hör hemma på den professionella sidan (erfarenhet, kompetens). Hon tar sats och hämtar näringen i det personliga, det privata, för att med detta som bas gå in i det yrkesförankrade, professionen. Det är, i min tolkning, tydligt att det projektledaren talar om som ”plattform” och ”mandat att tala” är viktigt för denne i sin professionella roll som projektledare och detta tolkar jag som både hennes ’legitimitet’ och hennes ’auktoritet’ som miljöprojektets ledare. Dessa motiv eller drivkrafter är tydligt värdebestämda. Projektledaren visar också sin personliga privata moraliska styrka i den delen som handlar om att inte vilja gå utanför sin egen tolkning av vad uppdraget som projektledare innebar. Projektledaren ville inte utnyttja ’plattformen’ till andra närbesläktade uppgifter på skolan och valde då också att göra detta helt i strid med sin rektors uppfattning och vilja (och denne drev å sin sida inte heller frågan vidare mot projektledarens uttryckliga vilja). Detta är ett tydligt exempel på en värdebaserad etisk handling, som kan associeras vidare till Aristoteles och Flybjerg angående ’phronesis’ (se tidigare avsnitt). Kommunikation som ambition och verktyg finns också samtidigt explicit uttryckt här hos projektledaren.

Sedan ställde jag också den likartade frågan ”Varför accepterade du att bli projektledare?” för att få kunskaper om vilka som var projektledarens egna bevekelsegrunder för att själv besluta sig för att ta projektledarjobbet. Ett accepterande ligger i tiden efter själva valet att bli något. Rektorn valde projektledaren, som slutligen bestämde sig. Valet gör jag själv inom mig, medan ett accepterande handlar om en relation mellan mig och något mig utanförstående. Det handlar också om att acceptera villkoren för ett visst arbete. Det kan förefalla subtilt men jag letade i samtalet efter olika aspekter och infallsvinklar på de bakomliggande normerna. Det var också två olika svar som projektledaren gav på frågorna. Projektledaren är också en viljemässigt mentalt stark person som gör vissa saker och säger nej till andra uppdrag. Projektledaren hade accepterat ett eget val, slutligen bestämt sig och motiven till den handlingen intresserade mig. Vilka medvetna normativa grunder fanns bakom handlingen?

– Jag accepterade därför att jag fick kollegernas förtroende. Mitt uppdrag som projektledare förankrades genom ett beslut på ett personalmöte. Jag blev senare inbjuden till ett möte i föräldraföreningen för att berätta om projektet. Föräldrarnas stöd var stort. Projektet var i början totalt vuxenstyrt och ingen hade kommit på att fråga elevernas om deras åsikter om miljöarbetet. Men eftersom många elever ville vara med i de nybildade miljöråden kändes det naturligtvis extra roligt.

Projektledarens motiv eller drivkraft bakom handlingen eller accepterandet var således i första hand i relation till sina arbetskamrater, och sedan föräldrar. Och efteråt: eleverna. Motiven tillhör i huvudsak den professionella världen (föräldrarna finns både i livsvärlden och i den professionella sfären, pendlande eller svävande mellan de båda sfärerna). Förtroende – liksom tillit – räknar jag som fundamentalt tillhörande värdebasen. Förtroende, förutsägbarhet och förväntning är centralt i normbildning. Förtroende förefaller mig att vara en central faktor av betydelse i projektledarens normgrund, normativa struktur. Vidare ser jag motivet eller drivkraften att projektledaren utvecklades individuellt i sin egen pedagogiska roll (kompetensutveckling) hör också till den professionella sidan och är i grunden kunskaps-kognitivt baserat. Kommunikation är åter en central punkt och med i bilden som projektledaren ger av förankringsprocessen bland kollegerna på skolan liksom att det kollektiva (kolleger, föräldrar, personalmöte, föräldraföreningen) är närvarande och spelar en viktig roll för projektledaren.⁴¹

Men på sluttampen i projektarbetet blev det för mycket av bara slit och hårt arbete att vara miljöprojektledare. Projektarbetet blev för projektledaren, som denne beskriver detta, ett individuellt måste, ett tvång, en plikt, dvs 'systemens kolonisering av livsvärlden' i Habermans mening.

– Jag avskyr tvång. Vi har alldeles för mycket plikt och tvång i dagens skola och för lite av glädje och lust. Det var dags att göra något annat. Jag har undervisat i nästan 20 år och tycker fortfarande att mötet med eleverna är tjusningen med lärarjobbet. Men idag kan jag hantverket och även om jag kan utvecklas i klassrummet tillsammans med mina elever och kollegor så fanns ett stort behov av att få intellektuell stimulans. Ville ta del av ny forskning och teorier för att på djupet förstå hur barn tänker och lär. Detta talade jag och Kim ofta om. Men då det idag inte finns någon möjlighet att undervisa och samtidigt fördjupa sig valde jag att påbörja en specialpedagogisk utbildning på heltid. De roliga åren med miljöprojektet fördröjde beslutet, men idag är jag glad att jag stannade projekttiden ut. För en bättre fortbildning, än arbetet tillsammans med mina kollegor där vi utgick från utifrån våra egna fortbildningsbehov, har jag aldrig haft.

Projektledaren blev för en tid, som jag ser det, en ”eldsjäl” som i alla fall delvis och för tillfället brann upp eller gick ned på sparlåga. Syret tog möjligen slut vid den aktuel-

41 Vid decembersamtalet (14 dec 1998) mellan mig och Projektledaren, dvs efter att hon läst detta avsnitt i sin preliminära form, berättade projektledaren att även hennes engagemang i (lokal) Agenda 21-arbetet på Östra Torn i den sk Riogruppen var en viktig drivkraft för henne i miljöarbetet i skolorna. Hon saknade detta i sin egen redogörelse. Den strategi som diskuterats fram och beslutats i Riogruppen om att nå invånarna och hushållen i stadsdelen genom (lärare och) eleverna var en strategi som hon helt och fullt stod bakom. Den var också sedan i praktiken betydelsefull för hennes motiv och drivkrafter dvs som ligger i värdebasen och tillhör 'livsvärldens' domäner. projektledaren fortsatte att vara aktiv i Riogruppen så länge hon bodde kvar i stadsdelen, i Lund (flyttade hösten 1998). Detta engagemang har också sin bakgrund i hennes allmänna politiska samhällsengagemang, som hon haft sedan lång tid tillbaka, ”i praktiskt taget hela mitt vuxna liv har jag varit engagerad i olika samhällsfrågor”.

la tidpunkten, dvs stödet eller stimulansen räckte inte längre till eller fanns inte längre i tillräckliga mängder eller kvalitéer. För mycket tvång och måste samtidigt som ett lustfyllt behov av intellektuell stimulans eller påfyllning gjorde sig alltmer gällande i det egna livet i förhållande till det professionella. Det professionella livet kunde inte heller erbjuda en sådan kombination och då valde projektledaren den ena sidan – men först efter det att projektet avslutats (vilket jag ser som ett uttryck för en moralisk hållning). Projektledaren uppskattar slutligen mycket projektet som en fortbildning, en påfyllnad av kompetenserna. Min egen reflexion är om det kanske också samtidigt var så att projektledaren, som ofta många kvinnor dokumenterat t ex inom vård och omsorg⁴². Detta är i så fall inget enstaka fall av en utbränd eller utmattad-ottröttrad "eldsjäl" utan snarare regel och ett problem i nästan samtliga organisationer och system. Det har också under den senaste tioårsperioden ofta varit föremål för skilda vetenskapliga diskurser och har en tydlig plats i det offentliga samtalet om det moderna samhället.⁴³ Åhsberg tar upp problematiken om "gender differences" (4.1.1.) och hon noterar att "Resultaten i denna avhandling visar vanliga könsskillnader i fältstudier: kvinnor rapporterar en högre grad av trötthet jämfört med män. Däremot kunde inga sådana könsskillnader påvisas i experimenten, oavsett om kvinnor och män var utsatta för samma mentala arbetsbelastning, eller individuellt anpassad fysisk arbetsbelastning. Detta indikerar att arbetsrelaterade trötthetsupplevelser även påverkas av andra faktorer än enbart arbetsuppgiften." Effekten från den totala situationen av trötthet måste beaktas", avslutar Åhsberg.⁴⁴

Det innebär, som jag förstår detta, att kvinnors oftast dubbla arbetslivsroller spelar in i sammanhanget. Min uppfattning av detta skeendet är att det sistnämnda sannolikt också spelade en viss roll i det aktuella sammanhanget, även om inte projektledaren uttalar detta. Jag tror dessutom att detta är vanligt förekommande företeelse i skolan eftersom den är starkt kvinnodominerad. Det är ett stort problem i skolans värld att ta fasta på – t ex i skolans arbete med jämställdhetsplan eller jämställdhetscertifiering med fördel kopplat till miljömärkning/miljödiplomering (Grön Flagg, utmärkelsen Miljöskola) för en social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling⁴⁵ – och söka finna olika konkreta lösningar av och åtgärder för. I en intervju med professor Gunnar Aronsson, Arbetslivsinstitutet, i Lärarnas Tidning 2/99 redovisar han några resultat från en studie han gjort och som ska publiceras senare våren 1999. Han har delat in lärare med stressrelaterade sjukdomar i tre grupper med olika typer och grader av symptom. Aronsson distanserar sig till begreppet 'utbränd' som han

42 Se t ex Beckman (1981). Eller Johanna Essevelds intervjuer med fackligt förtroendevalda på hög nivå.

43 Se t ex Söderfelt (1997) om utmattning som följd av nedskärningar och ökade krav i arbetslivet. "Utbrändhet", säger Marie Söderfeldt i en intervju i Arbetet 14 dec 1998, s. 8, "är ett begrepp som myntats av den amerikanska psykologen Christina Maslach." Söderfelt menar att det är bättre att tala om uttröttnings, utmattning för att beskriva dessa processer. Det som sker, menar Söderfelt, är inget individuellt fenomen utan beror på olika men i grunden samma management-teorier om slimning, bantning och 'down-sizing'. Villkoren i arbetslivet är orimliga. Det är ett strukturellt problem som orsakar den här utmattningen, menar Söderfeldt. Se även vidare om detta samhällsfenomen och forskningen om detta på sidan xx och fotnot 92.

44 Åhsberg (1998), s. 23 samt 17-18.

45 Se t ex Gillberg (1998), s. 84-100.

finner felaktigt att använda i sammanhanget. ”Vad som menas med utbränd är att man känner sig emotionellt utömd... Folk som har varit stressade och gått på högt varv länge klarar inte av att svara mot utmaningar längre. Det är oerhört viktigt att varava ner och inte utsätta sig för konstant stress.” Aronsson säger också att ”de undersökningar som gjorts tyder dock på att lärarna ligger högt”.

B. 1.2. Personliga motiv och drivkrafter inför och bakom projektledarrollen

Vad hade projektledaren för värde, motiv och drivkrafter när hon valde att bli projektledare eller varför accepterade hon detta uppdrag eller ny arbetsuppgift? Dessa är några av de frågor jag ser som hjälper till att blottlägga de *normer* och *normativa strukturer* som ligger bakom projektledarens aktiva och medvetna *handlande* i detta fall. Projektledaren svarade bl a ”bestämde jag mig slutgiltigt” – dvs efter en konflikt-situation som i sin tur ledde till ett medvetet beslut hos Projektledaren om att ta sig an arbetsuppgiften som projektledare. Svaren ger en tydlig inriktning av de sammansatta motiven och drivkrafterna: dels känslomässigt tillfredsställande (”kul, utmanande, roligt”); dels egna professionella erfarenheter av miljöundervisning (”arbetat med det förut”). Dessa motiv och drivkrafter hör alltså både till livsvärlden och den professionella världen. Normerna kan hämta sin näring och styrka från skilda delar av eller dimensioner av normkärnan eller de faktorer som konstituerar själva den aktuella normen.

Projektledaren gavs samtidigt ”en formell plattform att stå på” (legitimitet⁴⁶ och auktoritet) samt vidare också med samma innebörd, samma mening: ”rektorn gav mig mandat att tala med Riogruppen, föräldrar och kollegor”. En arena för samtal, för kommunikation och en definierad roll i samtalet. Det underlättade således det kommunikativa arbetet, i det konkreta handlandet, för Projektledarens relation till såväl övriga i det professionella systemet (skolledningen, kollegerna och eleverna) som mot de som kommer från livsvärlden (föräldrarna och miljöaktiva boende i Riogruppen i stadsdelen). I detta ligger också en aspekt av intressen, makt, inflytande och kommunikation. Utan mandat, förtroende och makt att tala och handla för miljöskolans del är det svårt att åstadkomma nödvändiga handlingar. Detta är de delar som bygger upp projektledarens normativa status. Många av projektledarens normer upphöjdes till *gällande normer* och legitimerade projektledarens närvaro och identitet som projektledare. Detta underströks av skolledningen vid ett antal tillfällen i konkreta arbetssituationer som exempelvis närvaro och uttalande vid vissa aktiviteter som projektledaren ordnade för kolleger och föräldrar (skolkonferenser, fortbildningsdagar, föräldraföreningen, tisdagsträffarna på skolorna med utbildning/fortbildning, rektorskollegiet, studieresor, deltagande i några nationella miljökonferenser⁴⁷ etc.) Dessa kommunikativa och normativa handlingar betraktar

46 Se t ex Lena Lindgrens genomgång av legitimitetsbegreppet i ”Om begreppet legitimitet”, avhandlingsskiss presenterat vid rättsociologiska avdelningen, våren 1998, och vid Nordiskt rättsociologiskt Forum, juni 1998.

47 Se vidare i projektrapporten Wickenberg & Karlsson Hertz (1996), avsnittet 4.17, s. 17-18). Återfinns i kapitel 7.3. ovan.

jag som en del av uppbyggandet av *de normstödjande strukturerna* i och för miljöprojektet på de tre skolorna. Dessa är samtidigt också uttryck för ett *kommunikativt handlande* som skapar och befäster såväl normer som legitimitet och auktoritet hos 'normsättaren', i detta fall projektledaren.⁴⁸

Rektorns fråga med erbjudande om projektledararbetet ("när rektorn frågade mig") är vid första anblicken en professionell angelägenhet på enbart skolans arena. Men i det här fallet är det samtidigt också en kommunikation mellan den professionella sfären och livsvärlden. Det är samtidigt både projektledarens personliga egenskaper och kompetenser *och* hennes professionella kompetenser i förening, som gör att hon av rektorn betraktas som lämplig för uppgiften. Projektledaren valde att acceptera rollen som 'projektledare' efter eget noggrant övervägande och reflexion.⁴⁹ Hon hade ett *förtroende* från de avgörande målgrupperna, dvs kollegerna liksom eleverna (tillhörande den professionella men med starka inslag av livsvärld) och föräldrarna (tillhörande livsvärldens domäner men in i den professionella sfären). Förtroendet och *förankringen* (via formellt beslut på en etablerad personalarena samt föräldraföreningen som föräldrarnas arena) var viktiga motiv och drivkrafter för projektledaren och hennes arbete med miljöprojektet. I sista hand ser projektledaren att hon samtidigt också utvecklades i sin professionella, pedagogiska, roll i skolan som i min tolkning är en i huvudsak individuell, kompetensinriktad men professionsrelaterad synergieffekt som är en av projektledarens andra personliga motiv och drivkrafter.

B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser – en självvärdering

När projektledaren bedömer sina egna förutsättningar för arbetet som projektledare, hämtar hon sina skäl, drivkrafter eller motiv på många skilda plan eller fält. Hon utgår mycket tydligt ifrån sig själv, livsvärlden, som den jag-starka person hon nu är. Men hon är samtidigt medveten om att arbetet i miljöprojektet måste bygga på det *kollektiva* arbetet, ensam kan hon inte klara av arbetet. Detta återkommer också i lärarnas och skolledarnas svar (se nästa avsnitt). Projektledaren svarar bl a så här på frågan "Vad har du själv för egenskaper och kompetenser i sammanhanget (miljöprojektet)":

– Jag är väl medveten om att man inte kan förändra skolan ensam. Många måste drar åt samma håll. Jag var accepterad av de flesta i skolan och kunde få många engagerade i projektet. Jag ville också verkligen ha en förändring. Sedan har jag lärt mig och blivit alltmer medveten om förändringsprocesser. Framför allt har jag insett att processen tar tid och måste få ta tid.

48 'Kommunikativt handlande' är hos Habermas en interaktionsform där avsikten är att uppnå gemensam förståelse. Livsvärlden utgör bakgrunden till själva det kommunikativa handlandet. Se ovan kapitel 9.

49 Det fanns också samtidigt en diskussion mellan projektledaren och rektorn (innan denne blev projektledare för miljöarbetet) om hennes tänkta ansökan till speciallärarutbildning. Projektledaren fick nej första året, men löfte om ja vid nästa ansökningstillfälle om hon lovade att fortsätta som projektledare för miljöarbetet det andra året ut enligt de från början uppgjorda projektplanerna. (Projektledaren i vårt decembersamtal, 14 dec 1998).

Sättet att formulera frågan i sig och därmed svaren hör hemma i 'livsvärlden' – alla utom ett: att hon är accepterad i det professionella. Intresset ljuger aldrig, skrev Karl Marx och det stämmer även i detta fall. Idéerna och arbetet måste få fotfäste hos och omfattas av en kritisk massa i den professionella sfären på skolan. Om jag kategoriserar svaren utefter de begreppskomponenter som finns i normteorin, får jag följande mönster: Hennes egenskaper, vilja, värden, kunskaper och kompetenser etc har sina rötter i dels kunskap-erfarenhet-kognitiva dimensioner; dels i värden-moral-etik-intressen-makt (de sistnämnda överväger möjligen). Mest tydligt i sammanhanget är projektledarens egna medvetenhet om att hon är accepterad av de flesta. Hon vet själv om att hon i interaktion kommunikativt och maktmässigt kan påverka andra att följa hennes normer och handlande. Hon har som lärare och projektledare en kommunikativ kompetens. Vidare att hon tydligt önskade-ville ha en förändring av delar i det professionella systemet, men projektledaren uttrycker samtidigt också medvetenhet om och respekt för att förändringsarbete tar tid, "att processer tar tid och måste få ta tid". Tiden är ofta det glömda perspektivet, den förbisedda dimensionen i projekt av den här typen.⁵⁰ Tiden är som en mänsklig och social konstruktion en del av systemvillkoren men samtidigt överordnad eller inbäddad i alla delarna i systemen och koloniserar vårt tänkande och handlande långt in i livsvärlden.

PW: Hade det någon betydelse i det här sammanhanget att du är kvinna?

Eftersom 87% av all personal på de tre skolorna är kvinnor och hälften av eleverna är flickor resp:e pojkar, var jag nyfiken på ur en genusaspekt om projektledaren hade erfarenhet att det hade någon betydelse i det här sociala sammanhanget att hon är kvinna. Hon svarar "både och". Naturligtvis *nej* i relationen till arbetskamraterna eftersom de allra flesta var just kvinnor men min reflexion är här om hon varit en man då hade det blivit precis tvärtom, dvs då hade det gått på tvärs emot den kvinnodominerande personalnormen i skolan – då hade det kanske varit svårare att hantera jobbet som projektledare? En kvinna i arbetsledande ställning t ex inom brandkåren eller försvaret hade visat sig svårt och förenat med diverse maktkomplikationer.⁵¹ Det är intressant att projektledaren svarar *ja*, dvs att det betydde något att hon var kvinna i projektledararbetet, i sin relation till just eleverna och föräldrarna. "Vad menar du med det?" undrade jag i en uppföljningsfråga. Då utvecklade och preciserade projektledaren sitt svar ytterligare och jag redovisar hela svaret här:

– Både ja och nej. Nej i förhållande till mina kollegor. Det är lite pinsamt men jag har inte funderat kring könsproblematiken bland oss lärare på skolan. Men jag ser läraryrket som ett ledaryrke. Det krävs en god ledarförmåga för att kunna leda klasser som ofta består av 30 personer. Utan planeringsförmåga, samarbetsförmåga och förmågan att genomföra beslut och leda grupper blir det kaos

50 Se Jönsson (1997) eller (1999). Vidare Liedman (1997), framför allt kap 1 och 3.

51 Å andra sidan så fanns jag ganska ofta med som bollplank, stöd och bisittare i projektarbetets första två år (1993-95/96), vilket möjligen kunnat balansera jämställdhetsaspekten i projektarbetet.

i klassrummet. Både män och kvinnor har och kan utveckla de här egenskaper-
na.

Jag har svårt att hitta koden, Per, Det beror kanske på att på fyra av de fem skolor jag arbetat i har jag samarbeta nära med män. Kanske är det Bo, Roland, Bert, Roger, Ulf och Du som gjort att jag personligen inte har upplevt skolan så enkönad som den faktiskt är. Men naturligtvis är det så att de sociala och kulturella normer som finns i samhället sätter de ramar som bestämmer vad som är tillåtet och lämpligt för kvinnor och män i skolans värld. Trots stora förändringar finns manlig dominans och kvinnlig underordning som grundläggande norm. Och man måste komma ihåg att trots att det är så få män som arbetar i skolan så är skolans tradition manligt präglad. En dold ojämställdhet är svår att erkänna och därför svårare att handskas med.

Skolan är naturligtvis inte könsneutral och visst ställs det olika förväntningar och krav på fröknar och magistrar. Förvisso är könstillhörighet och könsskillnader ofta ideologiskt laddad då det också handlar om maktförhållandena mellan könen. Men jag tror inte att det är orsaken till att jag aldrig diskuterat detta med mina kollegor. Ännu märkligare är att vi inte har en jämställdhetsplan på skolan! Det borde vara lika självklart som alla andra lokala arbetsplaner.

Könets betydelse för elevernas lärande och utveckling har jag funderat mycket kring och självklart har det betydelse att jag är kvinna i förhållande till eleverna. Jag blev en tydlig ledare för miljöprojektet och jag tror att många tjejer identifierade sig med mig. Tjejerna upplevda att jag tog för mig. De hade en klar förebild. Det är viktigt att unga tjejer har klara och tydliga rollförebilder. Tjejerna drog ett tungt arbetslass i miljøråden och dominerade på många sätt. Det var härligt att se hur flickorna tog plats, hördes och syntes.

Projektledaren har många reflexioner kring könstillhörighet, könsskillnader, genusrelaterad dominans och underordning i skolan – jag återkommer särskilt till detta i kap. 11.10. Hon reflekterar också över hur jämställdhetsarbetet i skolan utövas eller inte utövas i praktiken och nämner bl a jämställdhetsplan som ett instrument att åstadkomma förändring av normer och ny normbildning.⁵² Projektledaren ger också i detta samtalsavsnittet tydliga uttryck för en egen medvetenhet om att hon uppfattar att hon är en förebild, en rollförebild, en norm-modell, för i synnerhet flickeleverna.⁵³ Hon är själv mycket medveten om den genusmarkerande och kommunikativa roll hon hade i miljørådets arbete och med miljöprojektet mot eleverna. I min tolkning handlar det också om att projektledaren tydligt och medvetet uttryckte och

52 Se tidigare diskussion i samband med fotnot 45 samt diskussionen om kriterier för "miljöcertifiering" etc av (för)skolorna t ex vad gäller Eco-Schools, Grön Flagg, Utmärkelsen Miljöskola, samt miljöcertifiering ISO 14 001 och EMAS m. m. Se Gillberg (1999). Se även ovan kapitel 5.6.

53 Vad kvinnliga förebilder betyder etc etc – exemplet megapopstjärnan Madonna nämns ofta i det sammanhanget (ffa lanserad redan under 80-talet) liksom tjejgruppen på 90-talets slut Spice Girls. GP, Girl Power, står enligt Christina Klosterberg vid föreläsning i Lund 9 dec 1998, i grunden för rätten för flickor och kvinnor att göra saker för sin egen skull, på sina egna villkor. Men också att det finns en dubbelhet i begreppet GP, som enligt Klosterberg, "innebär i själva verket att de unga kvinnorna inordnas och inordnar sig i en given maktstruktur" (Arbetet, Petter Larsson, 10 dec 1998, s. 2).

i interaktionen också kommunicerade en *norm* för tjejerna genom sitt handlande, ett normativt handlande⁵⁴. Jag kan beskriva den (meta)normen med mina ord som: ”så här aktiv och platstagande som jag i mina handlingar visar er nu, det bör en tjej vara och göra”. Det är ett faktum jag kan bekräfta med vad tjejer gör i miljörådet dels då med projektledaren och senare med t ex de aktiva kvinnliga lärarna som tjejförebilder på Flygelskolan i miljöarbetet och på Mårtensskolan. Ett bra exempel kan vara vid presskonferensen när Flygelskolan erhöll Grön Flagg från Danmark som den första svenska skolan i mars 1996. Jag var med, har fotograferat det och har läst om pressklippen: det var minst lika mycket tjejer som killar som ”tog för sig” av kommunikationsutrymmet vid det tillfället. Snarare fler tjejinslag än pojkinslag och yttranden. Skulle de ha gjort det i alla fall utan projektledaren i miljörådet som förebild? Svar på en sådan fråga kan jag naturligtvis inte få, men min erfarenhet säger mig från liknande situationer i skolan med offentlighet och press att det är oftare killarna som märks och som tar för sig av det givna utrymmet på den kommunikativa arena som tillfälligt upprättas eller blir upprättad av aktörerna.⁵⁵

Projektledarens reflexioner kring sina egna egenskaper och kompetenser:

Jag har: lång pedagogisk erfarenhet, intresse för utvecklingsarbete, tycker om att samarbeta, är bra på att knyta och underhålla kontakter, vill ha synliga resultat av förändringsarbetet i klassrummet så att det kommer eleverna till del, har lätt för att föra ut och tydliggöra mina åsikter, har respekt för olika uppfattningar, spontan, vågar framföra kritik offentligt, villig att hugga i när det behövs, tycker om att prata skola med alla, kollegor, elever, föräldrar, vänner och bekanta. Jag är nyfiken på andra människors syn på skolan. Stort samhällsintresse. Jag har egentligen aldrig förstått varför vi har en skola som fungerar så dåligt på många sätt. Men vi har väl den skola vi förtjänar. Jag hatälskar skolan och drömmer om en bra skola för *alla* barn. Denna viljan och min faktiska möjlighet att delta i förändringsarbetet är en stark drivkraft för mitt arbete i skolan. Det är bra att skolfrågor har kommit i fokus under senare tid. Men jag är förtvivlad över att frågorna i debatten som inte har fångat in det som jag tycker är väsentligt.

Jag frågade också projektledaren om de som inte ville eller önskade vara med i projektarbetet.

PW: Har du talat med dem som aldrig eller nästan aldrig kom till tisdagsträffarna⁵⁶ och vad de hade för skäl att inte komma dit eller delta?

Det visade sig att projektledaren hade pratat särskilt med några av de fyra-fem lärare som inte var särskilt aktiva i det kollektiva miljöarbetet (ca en tiondel av lärargrupp-

54 Se fotnot 13.

55 Jmf också med Kindeberg (1997) med fotnot 29.

56 En typ av kombinerade fortbildningsträffar på eftermiddagarna på arbetstid men med tydlig interaktiv-sociala karaktär med livsvärldsperspektiv med utvidgad, omsorgsrelaterat kaffefika etc dvs so-

pen). projektledaren kommer på några namn bland de ca 40-50 lärarna under projektets tid 1994-96 som överhuvudtaget inte deltog alls – eller i betydligt mindre omfattning än de flesta – i det kollektiva miljöarbetet. Egentligen blev det inga kvar ur den deltagandaspekten som gällde elevernas deltagande i det gemensamma miljöarbetet. Det visade sig då att de som inte varit med tisdagsträffarna deltog däremot i t ex Vattenkarnevalen (maj 1995) med klasserna och eleverna. Ingen av dessa hade heller på något sätt aktivt motarbetat projektet. De hade däremot tydliga skäl till varför de inte deltog i det kollektiva arbetet utan föredrog att arbeta själv på sitt sätt mot samma professionella (system)mål.⁵⁷

Projektledaren är vad vi kan kalla en ”tolererad spelförare”, en tolererad-accepterad och legitim ledarperson för miljöprojektet, en som inte lämnade skolverksamhetens ”golv” för själva uppdraget som projektledare (se även enkäterna med de andra aktiva lärarna och skolledarna). Hade kvar undervisning och arbetet med kolleger och elever-familjer (till skillnad från författaren som vid tiden för projektstarten varit tjänstledig 3 år och helt borta från skolans vardagsarbete bland arbetskamrater och elever-familjer). Hon har varken före, under eller efter projekttiden formellt sett ingått i skolans stab eller innehaft några skolledningsfunktioner (men väl en etablerad och formell plattform för påverkan inom miljöprojektet). Jag förde också in en annan fråga om elevernas inflytande i intervjun:

PW: Varför kom miljørådet, med en stark ställning för eleverna, in så sent i miljöprojektet?

Projektledaren har den reflekterande, självkritiska hållningen, och personligheten att direkt tala om att ”vi insåg efter första projektåret att arbetet var starkt styrt uppifrån av alla vuxna på skolan”. Projektledaren hade också tidigare i sitt professionella liv arbetat med ’elevdemokrati’ och ’elevråd’ och sedan bär projektledaren de egna erfarenheter av detta med sig vidare till och in i Östratornsskolans miljöarbete.⁵⁸ Den konkreta idén och utformningen av ’miljørådet’ hämtades från ENSI-projektets avslutningskonferens i Sverige⁵⁹, närmare bestämt från en av de svenska skolorna, Pärskolan utanför Nybro i sydöstra Småland.

Vid avslutningskonferensen, som några av de då två skolornas lärare och rektor deltog i april 1994 i Halmstad, fanns en utställning från de sex svenska skolor som

ciala kontaktytor med möjligheter till personliga samtal och erfarenhetsutbyte under projekttiden 1994-96.

57 Mitt samtal över cykelstyret i gatukorsningen med B fredagen 4 dec 1998: ”Jag vill inte vara med när det blir något ’religiöst’ över det hela. Men jag kan det och har alltid jobbat med miljöfrågorna med mina elever i klasserna.” (B har jag arbetat med i drygt 20 år och söndagsidrottat med i drygt 10 år.

58 Här kan bara nämnas Barnkonventionen, Konventionen om barnets rättigheter (1989, det tredje P:et – participation) och Agenda 21(1992, kapitel 25: barn och ungdomars roll) – se vidare i Rasmussen, B (1998) *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort*, Meddelanden från Socialhögskolan 1998:7, avhandling; och Eva Friis presentation av forskningsprojektet *Barnperspektivet i det socialrättsliga beslutsfattandet – en rättsociologisk studie om Barnkonventionens genomförande på stadsdelsförvaltningsnivå*, stencil, nov 1998.

59 Se vidare om ENSI-projektet i Axelsson (1997), framför allt s. 181-83 angående elevernas konkreta inflytande i miljöundervisningen och skolans utåtriktade miljöarbete.

deltagit i ENSI-projektets fas II, 1990-94. Till utställningsskärmen från Pårydsskolan fanns papper om hur skolan arbetet bl a med 'miljöråd', som projektledaren läst och tagit med sig hem till Lund. Det 'miljörådet' var där sammansatt med tjänstemän från bl a kommunens miljöförvaltning, vuxna på skolan och elever. Senare under 1994 kom jag att tänka på den information om Grønt Flag i Danmark som jag hade fått av Elsa Grip i Riogruppen under hösten 1994.⁶⁰

– När jag berättade om det (Pårydsskolans miljöråd – min anm) och att jag tyckte att det skulle vara viktigt och rätt tillfälle att gå vidare med just elevernas inflytande och delaktighet, kom du att tänka på det papper⁶¹ som du fått av Elsa Grip om elever med i miljöråd som fanns i Danmark.

Efter samtal under hösten-vintern 1994/95 och besök av projektledaren och mig i mars 1995 på Østerbro Lilleskole i Köpenhamn, som redan hade erhållit Grønt Flag, startade på projektledarens initiativ Flygelskolans miljöråd (som efter öppen förfrågan intresserade elevrepresentanter från alla klasser) med eleverna i majoritet höstterminen 1995. Det som driver temat om elevernas inflytande vidare mot införande och genomförande är de värden och värderingar som är projektledarens – och mina egna – och som är djupt rotade i oss själva. Men dessa värden har också fullt stöd i skolans rättsliga grunddokument (skollag och läroplan), dvs de värden och erfarenheter som kommer från både 'livsvärld' och 'system' och som efterhand bringas in för tillämpning i den professionella världen.⁶² Det handlade samtidigt på ett annat plan om att en ny arena för kommunikation och handlande för och med eleverna i miljöarbetet upprättades och gavs full legitimitet i skolans övriga arbete. Kindeberg behandlar samma principiella frågeställning i relation till Skollagens §2 (den s k portalparagrafen) i sin avhandlings slutord:

Om läraren ytterst skall fungera som en garant för att nya generationer bibringas ansvar och solidaritet, våra demokratiska värden, är det viktigt att läraren kontinuerligt och på olika sätt framhärdat och själv uppvisar det demokratiska och medmänskliga förhållningssättet. Läraren som medborgare och medmänniska har den möjligheten.⁶³

60 Ett informationsblad som jag fått redan under 1994 av Lunds kommuns planarkitekt Elsa Grip som deltog i Riogruppen på Östra Torn. Det handlade om den danska delen, "Grønt Flag", av ett europeiskt då ganska väl etablerat miljöskoleprojekt "Eco-Schools" and "Green Flag"; se vidare avsnitt 7).

61 FEEE, Foundation for Environmental Education in Europe, med ca 2 000 Eco-Schools, 1997, i 19 medlemsländer (17 plus två associerade medlemmar, Estland och Kroatien, i Europa etc – se vidare avsnitt 7).

62 Att skolornas arbete med elevernas delaktighet och inflytande har haft effekter kan vi se av den stora enkätundersökning "Utvärdering – miljöundervisning vid Lunds skolor" (1998-02-10) som Naturskolan i Lund genomförde med 1800 elever på olika stadier och i skilda skolformer 1996-97. Se ovan.

63 Kindeberg (1997) s. 173.

Händelseförloppet med ”miljöråd” och ”Grön Flagga” är också i sig ett intressant exempel på hur kunskap och information flödar över tid och rum och mellan olika aktörer. Bärare av de olika informationsenheterna (informationsbitarna) är aktörerna själva (”i huvudet och i hjärtat” på aktören). Riktningen och tillämpningen av informationen sker kontextuellt och utlöses av aktören, i detta fall ’eldsjäl’. Situationen är beroende av dels dennes personliga egenskaper-kompetenser-erfarenheter samt dels ’eldsjälens’ värde-motiv-drivkrafter och dels de systemiska och tidsmässiga möjligheterna att tillämpa allt detta komplexa vid en given tidpunkt och en given plats i rummet. Det är inte slumpen som styr det skeendet. Bakom detta finns en normativ grundstruktur som vid vissa tillfällen – och efter kommunikation – utlöser aktörernas normativa handlingar (jmf normtriad och normteori, avsnitt 8 ovan).

Arbetet som inleddes hösten 1995 har spritt sig⁶⁴ och fortsatt på de tre skolorna och samtliga har också sökt och erhållit Grön Flagga i den svenska versionen som kom igång 1996/97 med hjälp av Håll Sverige Rent/Naturligt Vis! Hösten 1997 gjorde jag en observation av ett miljörådsmöte på Flygelskolan – se ovan kapitel 7.6.

Jag frågade också projektledaren i intervjusamtalet om, i min tolkning, det engagerade arbetet som projektledare, dvs om denne såg sig som en ’eldsjäl’.⁶⁵ ”Kan man beskriva dig som en ”kollektiv eldsjäl” eller en ”eldsjäl för kollektivet”? Det innebär att vara engagerad för kollektivet och själv samtidigt finna tillfredsställelse i arbetet, att bredda och kommunicera entusiasmen till fler i personalen. Detta till skillnad från en ”individuell eldsjäl”, dvs en eldsjäl, som bara brinner för att tillfredsställa endast sina egna behov och inte för något annat, några andra?”

– Jo, jag förstår vad du menar. Jo, det kan man säga. Det var också före alla nya avtal och liknande med de individuella lönesättningarna (skratt).

Projektledaren säger att hon kan se sig som en eldsjäl i arbetet med miljöundervisningen på skolorna. Men distanserar sig samtidigt genom att skämta om de nya läraravtalen. Att vara ’eldsjäl’ innebär i min tolkning att bära med sig sitt egna personligt förankrade engagemang, sin vilja, sina känslor, värden, värderingar, moral och övertygelser från livsvärlden med kommunikation in i det professionella.⁶⁶ Att detta är något som är legitimt och accepterat i skolan 1994 är något relativt nytt. Tidigare var det en balansgång för lärare i offentlig tjänst att vara tydlig med sitt personliga engagemang i sitt yrke. Politiker kunde man vara men på sin fritid, utanför den professionella sfären. Vad denna tillåtande hållning eller policy betyder, från t ex skolledningens sida, ska jag återkomma till vad gäller uppbyggandet och vidmakthållandet av de ’normstödande strukturerna’ på skolorna i miljöarbetet (se vidare kapitel 11.7). När projektledaren slutade på skolan⁶⁷ (dvs blev tjänstledig) för att gå en (vi-

64 Vid vårt decembersamtal (14 dec 1998) berättade projektledaren också att ”medvetenheten om ’barnperspektivet’ fanns inte med i miljöprojektet från början men denna medvetenhet växte efterhand under processens gång. Ingen hade detta barnperspektiv på delaktigheten från början.”

65 Se också kap. 11 angående ’eldsjäl’.

66 Se också kommentarerna från texter av Seyla Benhabib ovan.

67 Samtidigt valde jag att vara mindre i verksamheterna på skolan, själva den introducerande och uppbyggande fasen i projektet var till ända. Jag ville studera vad som hände med miljöarbetet på sko-

are)utbildningskurs över tre terminer till speciallärare, togs arbetet i miljöråden över av andra lärare på skolorna (den tredje skolan, Mårtensskolan, fortsatte som tidigare med lärare B). Det har i huvudsak fortsatt sedan dess, de andra två skolorna har också erövrat miljöcertifieringen Grön Flagga från NaturligtVis! (Håll Sverige Rent). Vissa terminer har det gått på kryckor på en skola mycket på grund av allt nytt som skett med byggnation och nya lärare till den nya år 7-9 skolan. Min slutsats är att nyckelaktören kunde flytta sig och det fanns tillräckligt med liv, kraft och uppbyggda '(norm)stödjande strukturer' kvar lokalt i skolan som gjorde att miljöarbetet kunde fortsätta av egen kraft men på en annan mer vardagsinriktad nivå. Så ser min bild ut hösten 1998-vintern 1999.⁶⁸

B. 3. Privat och offentligt – livsvärld versus det professionella

Jag ställde en särskild fråga till projektledaren vid intervjun om ”är du olika i dina miljöhandlingar i ditt mer privata liv och i ditt professionella arbete på skolan”. Jag är nyfiken på vilken moralisk relation som finns mellan det privata och det offentliga, det professionella – mellan livsvärld och professionsfär för projektledaren. Projektledarens svar är snabbt och mycket tydligt:

– Jag skiljer inte på olika roller. Jag har ett enda jag. Sådan är jag, alltid.

Efter att ha arbetat och träffat projektledaren åtskilliga gånger både professionellt (med arbetskamrater, vuxna, samt med elever i skolan) och privat under drygt fem års tid kan jag förstå innehållet i svaret. Det är relativt få skillnader mellan hennes handlingsmönster professionellt i skolan och privat i hemmet.⁶⁹ Det kan i och för sig vara hennes bilkörande, projektledaren kör ofta bil. För mycket, anser hon också själv. Detta kan jag i alla fall uppfatta som i viss mån moraliskt motsägelsefullt i relation till hennes professionella arbete med miljöfrågor. Det kan förefalla märkligt men det är en av de få moraliska ”lev som du lär”-sprickor jag i alla fall noterat under de

lorna om två av de tidigare motorerna nästan helt försvann från arenan. Frågan var om det hade byggts upp en bas eller struktur som kunde leva vidare av egen kraft. Jag hade kvar en del kontakter, samtal och sociala träffar-utfärder med städ-och-kökpersonalen samt med den lärargruppen som efterhand kom att bli stommen i sommarfortbildningskursen ”Miljö och NO” med Sven Engström, kemist och pedagog från LTH, Lunds tekniska högskola. Sven var dels förälder på skolan och aktiv i skolkonferensen och dels hade Sven ett antal miljörelaterade projekt med lärare på Flygelskolan och med lärare-klasser på Östratornskolan (bl a cabarén ”Ljuset kommer från Lund”).

68 Under hösten har tagits ett antal kontakter inom skolorna med samtal om fortsatta fortbildnings- eller påfyllnadsinsatser under våren 1999. I december 1998 sker ett möte med några nyckelsaktörer (jag är inbjuden med lärare, Sven Engström och skolledare) på Östratornskolan för samtal om fortsatt miljöarbete och villkoren för detta. Det fanns kritiska röster som hörts under 1998 bland t ex föräldrarna huruvida skolan upprätthåller och underhåller sin miljöinriktade profil. Samtidigt som den nya högstadieskolans byggnation erhåller nationell och internationell uppskattning (rektor Roland Stéen på internationell konferens om ekologiskt byggande i Vancouver, november 1998, och lärare och undertecknad vid OECD/ENSI-konferensen i Linz, oktober 1998).

69 En i sammanhanget passande tribut till Björn Afzelius: ”Vad så beträffar texter så anser jag att de måste vara ärliga och kompromisslösa. Om jag har en viss åsikt privat måste jag också stå för denna åsikt i min konst, annars blir jag en splittrad person, och varken jag eller mina sånger blir trovärdiga.” (ur Förordet till ”den röda tråden”, samlingscd, MNW Records Group, februari 1998).

gångna 5 åren. En annan ”spricka” kan vara den sporadiska rökningen. I samband med skrivandet av detta avsnitt (nov 1998) insåg jag att jag missat att ställa en mer preciserad fråga till projektledaren om en mer fördjupad personlig uppfattning om vikten av relationen ”ord och handling”, dvs mellan det av en person sagda om t ex en viss miljöföreteelse – t ex bilkörning eller cyklande – och samme persons konkreta handlande, handlingsmönster, i enlighet med uppfattningen.

Jag vill alltså ställa ytterligare en fråga till projektledaren om detta. Det jag i grunden är intresserad av är förstå vilken vikt som just projektledaren fäster vid att det moraliska i att man ”bör också försöka handla i enlighet med vad man säger sig vilja”. Det är möjligen en av de mer centrala punkterna för de engagerade, som jag ser det, dvs att avståndet är kort mellan ord och handling. Normen skulle då vara ungefär: ”Du bör handla i enlighet med din övertygelse, du skall vara ärligt och uppriktig i tanke och gärning”. Det i sig rymmer en stark *moralisk dimension*: om jag säger att miljö är viktigt och jag har kunskaperna om sambanden, vad hindrar mig då att handla i enlighet med mitt kunnande? Lättja, bekvämlighet, brist på personligt mod och beslutsamhet? Detta rymmer en moralisk-etisk dimension (se även diskussionen ovan om phronesis i kapitel 8.3.) som är väsentlig i förståelsen av miljörelaterat engagemang och ’nyckelaktörernas’ miljörelaterade handlingar och handlingsmönster. Jag lägger således till följande fråga och ringer upp projektledaren i hemmet i Stockholm och frågar henne om följande:

PW: Hur ser du på betydelsen eller vikten av att du eller andra t ex i miljösammanhang i ditt handlande också följer din uttalade mening, uppfattning – alltså: att avståndet mellan ord och handling är så kort som möjligt? Hur ser du på betydelsen av just detta? Varför tycker du att detta är viktigt?

Ja, det vet du. Jag har ofta använt uttrycket ”att avståndet mellan ord och handling ska vara så kort som möjligt”. Det är viktigt för allt arbete i skolan. Barn gör som vuxna gör, inte som vi säger att de ska göra. Tyvärr talar vi vuxna i skolan mycket om hur man bör göra, men vi tar oss sällan tid att gå från ord till handling. Men som jag ser det räcker det inte med att barn får läsa och höra om miljö, demokrati, solidaritet, jämställdhet osv, de måste uppleva dem.

Om avståndet är för långt mellan ord och handling, så blir man inte trovärdig. För att få elevernas tillit måste man synbart och tydligt ställa upp på de regler som finns på skolan. Visa att man respekterar miljørådet och ställer upp på deras beslut. Våga vara en tydlig vuxen med åsikter som barnen kan ”stängas emot”. En som står ut med att testas. Står hon pall? Finns hon kvar i morgon? Ge tydliga signaler om att man kommer att finnas kvar. Jag ser dig och lyssnar på dig och visar respekt för dina åsikter även om jag inte delar dem. Uppmuntrar diskussioner, tränar eleverna i att argumentera och ta ställning. Barn är inte dumma och dubbelmoral avslöjas direkt. Men lika viktigt för trovärdigheten är

att det inte blir för många pekpinningar och moraliserande. Det handlar om att hitta en rimlig nivå för var man lägger ribban för sin egen livsstil.

Projektledaren är tydlig i sitt svar: man blir inte trovärdig, man måste ställa upp på, man står bakom reglerna, man står för reglerna, etc. Svaret hon ger har en värdebasering, den moraliska-etiska dimensionen är tydligt uttalad. Den personliga etiska hållningen är i relation till eleverna. Det handlar om förtroende, trovärdighet och tillit. Detta i sin tur implicerar att orsaken är att man ska kunna förutse, kunna förvänta sig, vilka handlingar och handlingsmönster som personen i fråga kommer att visa eller göra. Förutseendet och förväntningarna är ett centralt moment i alla normer och all normbildning. Å andra sidan markerar projektledaren gräns mot dels moraliserandet, dvs när det moraliska inslaget i kommunikationen eller signalerna blir för starkt och slår över i sin motsats, ett backslag, en motreaktion. Det får en motsatt effekt och ingen följer eller bryr sig om normen som personen kommunicerar enbart med moraliska innebörder.

Om jag jämför med de svar på samma inledande fråga som skolledarna lämnat, finner jag att en av dessa har svarat ”nej” och den andre har svarat ”Njæe. Ibland skäms jag förstås när jag möter X cyklande i regnkläder och jag ”pöser” i min stora fina bil”. En av de i miljöprojektet aktiva lärarna svarar ”Ja, när det kostar extra. Är mer gnetig med familjens ekonomi än med skolans.” En annan svarade ”Jag är ännu mera miljöaktiv hemma. Där behöver man inte kompromissa och följa formella eller informella regler. Förankringsprocessen är också mycket kortare. En lärare är olika hemma och i skolan när det handlar om värdet ”ekonomi” (kräver mer i skolan än privatekonomiskt hemma). En annan av lärarna gör fler miljöhandlingar hemma på grund av färre ”regler” som begränsar handlingsutrymmet och en enklare ”förankringsprocess”. En tredje skriver ”jag försöker leva som jag lär” och är på det hela taget miljömedveten i sina miljörelaterade handlingar hemma ”men handen på hjärtat, jag är lite slappare hemma”.

Det innebär att sett till dessa självvärderande och uppriktiga svar finns en tendens till att det inte finns så stora skillnader mellan det privata och det professionella sfären i livet hos nyckelaktörerna. Jag vet också om dessa lärarna att de flesta t ex cyklar till arbetet även om man ibland har mer än 3-5 km (en har dessutom rejält långt). Det finns också en koppling till individuella, moraliska aspekter av värdekaraktär i det ena svaret (skam, samvete) liksom i nedanstående lärarsvar. Man eftersträvar tydligt att avståndet mellan ord och handling blir så kort möjligt.

Sammanfattning: Samtliga svar ger en klar indikation om att det vi brukar kalla ”dubbelmoral” inte är särskilt vanlig hos nyckelpersonerna i miljörelaterad praxis. Medvetenhet om detta finns och ansträngningarna att undvika detta är tydliga. Personligen handlar man likadant i livsvärlden som i den professionella världen. Ärligheten i svaren är också påtaglig. Svaren är huvudsakligen värdebaserade (moral, etik, ekonomiska intressen/värden, samvete). Jämför också med ”phronesis”.

B.4. Stöd och hinder sett ur aktörens perspektiv

Tidigare under intervjun hade projektledaren nämnt några företeelser som varit ett stöd i hennes arbete som projektledare. Projektledaren nämnde *läroplaner och kursplaner* (tryggt att veta att de finns, känslomässiga-, legala-, legitimitets- och moraliska säkerhetsbälten) samt den *formella plattformen som projektledare* med mandat att tala (som rektorn gav projektledaren). Den tredje faktorn som nämndes var mig, *undertecknad*, som bollplank och stöd under miljöprojektet.⁷⁰ Dessa tre aspekter nämnde nu inte projektledaren vid den direkta frågan om ”vad eller vilket har du upplevt/erfarit som viktigast stöd i miljöprojektet på skolorna”. Hon nämner i stället:

– Jag kände mig uppburen, uppskattad av *mina kolleger på skolan*. Av dem fick jag credit för det arbete och det extra slit som jag lade ner på miljöprojektet med alla förberedelser och efterarbeten. Det vägde upp allt slitet i arbetet.

Jag kände också stöd och uppskattning från *föräldrarna* (jag kunde möta föräldrar så sent som i våras (1998 – min anm) som talade uppskattande om miljöarbetet och miljöprojektet på skolan. *Skolledningens* uppskattning och stöd måste jag nog också ta med i det här svaret. *Elevernas* uppskattning är en annan sak – något som märktes väldigt väl under Vattenkarnevalen (våren 1995 – min anm). Vattenkarnevalen var faktiskt mycket viktigt för projektet och processen.

Det är klart att sedan finns också *pengar och andra nödvändiga resurser* med i bilden liksom allt med alla de olika bakgrundsfaktorerna och de olika drivkrafterna.

Projektledaren sätter således uppskattning eller positiv återkoppling från kollegerna främst bland ’de normstödande strukturerna’ i skolans miljöarbete. Det är i projektledarens mening kollegerna som är hennes främsta uppdragsgivare tillsammans med eleverna. En uppskattning som arbetskamraterna tydligen också har kommunicerat till projektledaren eftersom denne känner till den och nämner den i samtalet. Själv upplevde jag en gång då hon mycket tydligt blev visad uppskattning av sina kolleger. Det var på båtresan hem i juni 1994 från två fortbildningsdagar på Bornholm med bl a besök hos praktiker som arbetade med många olika metoder för ekologisk odling och vattenrening. Solen hade varit nådig i dagarna två, vårterminen var nyligen avslutad och sommarledigheten väntade.

Detta var den första sociala insatsen för att samla alla (nästan, frivilligt efter intresse) i den pedagogiska personalen på de tre skolorna kring de miljöteman och det

⁷⁰ Jag hade efterhand de senaste åren, framför allt i samband med kursen i kvalitativ analys hösten 1997, först börjat intuitivt ana och efterhand också insett att jag inte kunde gå förbi min egen person och roll i analysen, tolkningen och förståelsen av vad som skedde i miljöprojektet på skolorna i Östra Torn. Jag måste som forskare sas ställa mig bredvid mig själv och ta med mitt eget agerande i berättelsen och tolkningen. Detta har inte varit helt oproblematiskt för min egen del, utan snarare något att brottas rejält med under en längre tid. Därför frågade jag slutligen vid intervjuerna under hösten 1998 också de olika aktörerna (projektledaren, aktiva lärare, skolledarna) om hur de ser på min roll i miljöprojektet. Detta utvecklas lite mer och djupare kapitel 11.11.

miljöarbete som komma skulle: vatten, mark och luft. Det var ett studiedagsprogram ämnesmässigt och dessutom socialt sett av stort värde med tid och rum för kommunikation kring privat såväl som professionellt. På båtresan hem, strax innan Ystads hamn, uppenbarade sig uppskattningen i form av kollegerna, som samlat ihop till en keramikpresent med ett lagom högtidligt men uppskattande ”tal” hållit av en av lärarveteranerna på skolorna. Högt och offentligt i cafeteria.⁷¹ De flesta återkopplingarna skedde kommunikativt mer spontant och direkt till projektledaren i samband med någon genomförd skolaktivitet eller miljöundervisningsutbildning/-fortbildning. Det kunde också ske vid en träff vid en kaffepausen i arbetet på skolan eller vid postfacken på skolan. De länge aktiva lärarnas och också skolledarnas stöd till/av och uppskattning av projektledaren i hennes arbete på skolan återkommer jag till i nästa avsnitt.

Den andra gruppen miljöprojektledaren nämner för stöd och uppskattning är föräldrarna. Det finner jag intressant. Varför sätter projektledaren föräldrarnas uppskattning så pass högt (även om hon inte har rangordnat stödet i frågans formulering så kom dessa som andra grupp)? Föräldrarna hör ju dels till en sida i det professionella, dels med en sida till livsvärlden, där barnen-eleverna utgör länken mellan det professionella och hemmet-livsvärlden. Stödet och uppskattningen kan ju av naturliga skäl ”bara” vara känslomässigt stöd: uppskattning, glädje, känslor. Eller är det även ett kognitivt stöd? Kan det vara så att många av dessa föräldrar är högutbildade, miljömedvetna och klassmässigt lika med skolans värderingar och av de skälen anser att skolans miljöundervisning och miljöarbete är viktiga framtids- och överlevnadsfrågor för sina barn? Framtiden är viktig, i synnerhet för deras barn och projektledaren ser till att barnen bibringas framtidshopp och lär sig att handla konkret.

Projektledaren medger nästan också i samtalsintervjun att skolledningen hör till ”de stödjande strukturerna” eller faktorerna. ”Skolledningens uppskattning och stöd måste jag nog också ta med i det här svaret”, säger projektledaren. Varför markerar eller antyder projektledaren en viss tvekan med ”nog” med i det här svaret? Antyder detta en strategisk hållning till samtalsintervjun? Ett strategiskt handlande. Elevernas uppskattning nämner projektledaren sist bland de grupper som hon menar var viktiga stöd i miljöprojektet på skolan. Det förvånade mig lite av det skälet att projektledaren var så koncentrerad i miljöarbetet (efter introduktionen av miljøråden) på eleverna, de var det allra viktigaste. Å andra sidan är det kanske just på grund av sin självklarhet för en erfaren lärare att elevernas stöd och uppskattning är en av de mer självklart grundläggande villkoren i arbetet. Dessutom har det gått en viss tid sedan projektledaren var projektledare i skolan; projektledaren har varit borta tre terminer och därefter flyttat till Stockholm. På slutet nämner projektledaren de andra delarna i de ”stödjande strukturerna” för miljöprojektet – pengar, kontakter och andra bakgrundsfaktorer osv. Detta återkommer jag till senare på ett utförligt sätt under avsnittet ”(norm)stödjande strukturer” i skolornas miljöprojekt (kapitel 11.7). Dagen efter vårt första intervjusamtal om stödet ringde projektledaren upp mig för att tala

71 Självt fick jag också en mindre keramiksak som uppskattning av mina hittills stödjande insatser i miljöprojektet – bollplank för projektledaren och personalen på skolorna. Jag återkommer i kapitel 11.11. till just detta och även reflexioner i stort dvs över min egen roll i hela projektet.

om att hon glömt att ta med ett viktigt stöd i projektet, så som denne upplevde det. Det projektledaren då avser är (min kursivering):

– *Viljan* till förändring. Det fanns vid ingångsättningstillfället en kollektiv vilja till förändring på skolan just då. Inte hos alla men många var med på projektet och intresserade.

Att personalen på skolan kollektivt (och tillräckligt många, dvs det fanns således en kritisk massa med *vilja*) ville ha en förändring var väsentligt för projektledaren. Det är klart att detta är ett stöd om ett förändringsarbete ska genomföras med en projektledare. Men det är nog inte bara så för projektledaren, utan mer det faktum att miljöarbetet var förankrat och att det var förankrat på det personliga planet hos så pass många i personalen som alltså var motiverade i skolan var ett viktigt stöd i hennes arbete. Detta ligger på ett ytligt plan nära det första stödet, dvs personalens uppskattning och stöd, som projektledaren nämnde i samtalet men med ett helt annat innehåll, motivationen, motiven, drivkrafterna som hör till värdebasen. Samtliga stöd som projektledaren nämner vid vårt samtal är stöd som finns med ett undantag (föräldrarna) i den professionella världen (kolleger, elever, skolledare, resurser). Tidigare har projektledaren också i förbigående nämnt – förutom undertecknad – mål- och policydokumenten (skollag, läroplan, kursplaner etc), vilka också tillhör den professionella sfären. Stödets innehåll är i samtliga fall vilje- och värdebaserat.

B.4.1. Hinder under miljöprojektet 1993-96

Det tog en tid innan jag till slut också insåg eller blev påmind om⁷² att jag behövde veta mer om vilka hinder som fanns i miljöprojektet, så som projektledaren såg och upplevde det. Jag kan ju självkritiskt fråga mig varför jag inte har lyft fram denna sida tidigare i intervjun? Jag antar att jag tillsammans med projektledaren under projektets gång 1993-96 ofta just diskuterat med projektledaren om hur ”möjligheter och hinder” sett ut på projektarenan. Är det kanske så att jag är så förblindad av att se lösningar och möjligheter hela tiden i mitt liv att jag glömmer bort eller förtränger de mindre eller obefintliga hinder som jag redan passerat? Den frågan får jag bära med mig vidare i mitt arbete. Jag ställde alltså, sent omsider, frågan till projektledaren:

PW: Olika typer av stöd har du nämnt flera gånger tidigare i de här intervjuerna. Vilka allvarliga hinder har du mött, stött på, under miljöprojektetsarbetet 1993-96?

– Det var att folk kände att de inte orkade, de var trötta och att de inte hade tid. Det var så mycket annat på gång i skolan just då. En del var kanske egentligen

72 Efter ett seminarium i rättssociologi hösten 1998 med Elsa Grip om hennes rapport *Kan kommunen kontrollera kretsloppen?* stod det klart för mig – efter Elsas beskrivningar av just *hinder* – att jag försummat att explicit fråga projektledaren om *vilka hinder* som hon hade mött i och under miljöprojektet på skolorna. Jag frågade projektledaren per telefon till Stockholm nästa dag.

inte alls intresserade av den här biten med miljö osv. Man hade kanske hellre velat arbeta vidare i projekt med språk, kultur, SO, kreativa aktiviteter etc. Men det fanns kanske ändå i botten en ovilja till förändring bland de som inte orkade eller som inte kom med. Det kan kanske också röra sig om vår bekvämlighet.⁷³

Mot slutet av miljöprojektet (1996-97) kom en hel händelser "utifrån" systemet in i skolans värld som komplicerade projektledarens arbete. Det var ombyggnader och framför allt nybyggnation av nya skolan (invigning september 1997 och byggarbetsplats över de två skolorna under mer än ett års tid), nya läraravtalet med nya grunder för lärartjänstgöringen och lönebildningen, allmänna besparingsdiskussioner om skolan och i samhället som fortsatte samt en ny kommunal-lokal organisation (kommundelsnämnder med ny lokal förvaltnings- och ledningsstruktur). Allt detta kände projektledaren personligen av. I huvudsak nämner då projektledaren kollektivet på skolan, inte enskilda individer. Inte heller att pengarna tog slut och det fattades ekonomiska eller materiella resurser eller interaktion eller kommunikationsbrister. Eller att stödet från skolledarna försvann. Eller att föräldrarna eller skolkonferensen samfällt krävde en återgång till traditionell katederundervisning utan miljöarbete på skolorna. Det hör till bilden att efter två års intensivt miljöundervisningsarbete med många fortbildningsinsatser för flertalet i personalen, kom sannolikt en naturligt och förväntad trötthet⁷⁴ och viss ovilja mot fortsatt arbete av de som inte var genuint egen-intresserade från starten in i projektet. Det fanns också de bland personalen som önskade att fördjupa sig i annat som projektledaren också anger: kultur, Internet-datorer, språk, SO, kreativitetsprojekt osv. Hindren är dock inte i projektledarens tappning riktade mot att hon misslyckats i sitt projektledarskap. Detta överensstämmer också med min eller de andra nyckelaktörernas bild av verkligheten (se vidare nedan i kapitel 10.3).

73 Jmf den tolkning av Wittgenstein som jag fått ta del av 1998: "Som Wittgenstein brukar påpeka är emellertid inte saken klar i och med att det rent begreppsliga problemet är löst. Ty därefter återstår många gånger vad han kallar "viljans problem", dvs ungefär att hålla emot den naturliga impulsen att vilja falla tillbaka i det gamla tankemönstret". (Jmf också här med Martinsons "Vanan är halva naturen") Till detta vill jag gärna gå vidare med en jämförelse och ge några konkreta exempel tillägga att nya vanor eller handlingsmönsters etablering hos oss, människor, t ex sådana som gäller handling med inriktning på hållbarhet-hållbar utveckling-god miljö-framtid etc (sortering, kompostering, bilanvändning (lättjan som stark drivkraft), matvanor osv). Kopplingen finns här till normer och handlingar – närmare bestämt hur är styrkan i normen dvs hur den är balanserad, programmerad eller hur den är "laddad" med vilja.

74 Se även tidigare fotnot ang "utmattning" och "utbrändhet". Åhsberg (1998) har intervjuat 705 personer i olika yrkesgrupper om deras trötthet etc i arbetet. Resultaten visar att det finns många skillnader, inte minst mellan män och kvinnor. Kvinnor rapporterar en högre grad av trötthet än män. Men när kvinnor och män var utsatta för samma arbetsbelastning fanns inga skillnader. Det tyder på att arbetsrelaterad trötthet även påverkas av andra faktorer än själva arbetsuppgiften. Lärare – i en annan mätning utnämnd till landets tröttaste yrkesgrupp – använder ord som uttömd, slut, sliten och utarbetad. De har en brist på energi och kan reagera med att känna likgiltighet, ointresse och håglöshet, tappa motivationen helt enkelt. (Intervju med och artikel om Elisabeth Åhsberg och hennes forskning på Arbetslivsinstitutet i Arbetet Nyheterna 15 december 1998, s. 15). Kvinnors dubbelarbete – här: hemma och i skolan – spelar sannolikt en stor roll i analysen av "utmattningens" orsaker liksom en hög ambitions- och prestationsnivå i (de båda) arbetsrollerna.

Skolverket presenterade i januari 1999 den första nationella kvalitetsgranskningen av den svenska grund- och gymnasieskolan. Under år 1998 har en första insats genomförts av nationella kvalitetsgranskningar genom statliga utbildningsinspektörer. Regeringen har i ett särskilt uppdrag (U97/4444/S) angett dels syftet, dels de områden och den inriktning som skall gälla för granskningen detta år. Uppdraget har sin bakgrund i regeringens skrivelse 1996/97:112 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – Kvalitet och likvärdighet*, där behovet av att bedöma, värdera och utveckla kvaliteten i skolan betonades. Nationella kvalitetsgranskningar skall komplettera och förstärka Skolverkets övriga insatser för att bidra till att de nationella målen uppfylls, bland annat genom att sakkunniga inom ett bestämt område ges uppdrag som utbildningsinspektörer. Resultaten skall tillsammans med övrig kunskap vara underlag för Skolverkets övergripande bedömning av situationen inom de områden som anges i regeringsdirektivet.

Tre områden av skolans verksamhet har granskats under 1998: 1. rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation, 2. undervisningen för elever i behov av särskilt stöd samt 3. läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen. Granskningen har planerats för att ge förutsättningar att besvara de mer preciserade frågeställningarna i regeringsuppdraget för vart och ett av dessa områden.⁷⁵ Rapporten väckte påfallande stor uppmärksamhet i media. Mediefokuseringen gällde i huvudsak det första av de tre uppdragen som kvalitetsgranskningen enligt regeringsuppdraget gällde: skolledningen – rektor som styrfunktion etc, dvs en fokusering som vanligt i den offentliga skoldebatten på skolans organisation. Det finns anledning att fundera över varför massmedia återkommande väljer att fokusera just dessa frågeställningar (se även kapitlet om *Läraryrollen* och det historiska avsnittet om den offentliga debatten om skolan under 1900-talets senare hälft). I Skolverkets pressmeddelande saknas inte argument som kunde vara utgångspunkt för journalisters eget fortsatta fördjupningsgrävande vad gäller t ex läs och skrivprocesser eller elever med behov av särskilt stöd. Några exempel på det sistnämnda kan vara följande passager ur pressmeddelandet:

Mångfalden tester motsvaras dock inte av pedagogiska insatser som effektivt kan stödja elevernas lärande. Både i den reguljära undervisningen och i stöd- undervisningen behövs mer av samtal, reflektion och undervisning med mening och kring ett innehåll som engagerar och utmanar eleverna. Alltför många lektioner bedrivs som isolerad färdighetsträning. Många skolor har infört eget arbete men vårt intryck är att handledningen brister. Många elever ”flyter runt” och arbetar många gånger med uppgifter i självinstruerande, färdigproducerat material... Sambandet mellan stödundervisningen och den övriga undervisningen är vanligen dåligt utvecklad. Elever går ofta från den ena till den andra aktiviteten utan att dessa hänger samman. Specialpedagoger fungerar i liten utsträckning som handledare åt övriga lärare. Stödundervisningen behöver

75 Skolverkets hemsida: <http://www.skolverket.se/natkval98> – rapporten i pdf-fil, 15 jan 1999.

en bättre pedagogisk ledning och uppföljningen och utvärderingen behöver förbättras, liksom kvaliteten på åtgärdsprogrammen.

I sak är ovanstående en oerhört hård och mycket svidande kritik av den undervisning som är tillskapad och avsedd för de elever som har de allra sämsta förutsättningarna att klara av att nå målen för utbildningen i skolan. Varför, således, medias fokusering enbart på skolledning och organisation? Ett annat exempel vill jag hämta ur Skolverkets pressmeddelande som gäller läs- och skrivprocessen som ligger nära journalistprofessionens egna grunder:

Det vanligaste är dock att man arbetar mindre systematiskt och medvetet, särskilt i andra ämnen än svenska. De nationella kursplanerna behöver ses över. Det bör framgå tydligt att läs- och skrivutveckling inte är något som bara för sig går i svenska eller i de lägre åldrarna... En översyn av grundutbildningen för skolans personal behövs. Grundläggande kunskaper om vad samtalande, läsande och skrivande rent allmänt innebär för elevernas kunskapsinhämtning måste ingå för alla och i all ämnesutbildning måste dessutom ingå kunskaper om respektive ämnesspråk... Vi anser att ett nydanings- och utvecklingsarbete, som ska utgöra en länk mellan de nationella styrdokumenterna och vardagspraktiken, måste påbörjas i skolan.

Mot bakgrund av den omfattande kritiken av svenskutbildningen borde en profession som har detta som sitt enda och främsta verktyg resa sig upp som en enda mankvinna och granska den svenska skolans svenskspråkutbildning-undervisning, men så sker icke. Journalisterna och redaktionerna styrs i grunden endast av sina egna personliga normer och preferenser och då blir det – paradoxalt nog i det här fallet – såsom ofta tidigare fokusering på makt och personer i skolans organisation som är den naturliga och begripliga arenan för journalister och media. I samband med offentliggörande av granskningen fanns en del tidningsartiklar och intervjuer med de ansvariga för kvalitetsgranskningen, bl a Jan Heimer som var den som lett den arbetsgrupp av 10 (nya) utbildningsinspektörer som granskat arbetssituationen för skolledarna vid i ett tiotal kommuner med 70-talet av landets 6 000 skolor, samt Skolverkets generaldirektör, Ulf P. Lundgren. ”Nu behöver skolan lugn, menar utredare”, löd en tidningsrubrik. ”Skolan behöver en konsolideringsfas. Det har hänt mycket under de senaste åren”, medgav Ulf P. Lundgren vid presentationen av granskningen. ”Frågan är om skolan någonsin genomgått så många reformer som under 90-talet”, konstaterade Jan Heimer, som till vardags är utbildningschef för rektorsutbildningen vid Uppsala universitet förutom ovan nämnda uppdrag i granskningsgruppen. Heimer har en lista över de reformer och andra förändringar som skolan som organisation och institution varit med om: nya rektorsområden, ekonomiska köp-sälj-system, nya läro- och kursplaner, en helt ny gymnasieskola och nya lönesystem. Till detta kommer införandet av förskoleklasser med 6-åringar från förskolan till skolan (i diskussionen om skolstart vid 6 års ålder). Utbildningshistorikern Gunnar Richardson skriver i förordet till sin reviderade femte upplaga av *Svensk utbildningshistoria* att ”det

kan i detta sammanhanget vara värt att förmedla en iakttagelse från författarens arbetsbord: ingen gång tidigare vid utgivandet av en ny upplaga har det varit nödvändigt med så omfattande justeringar och tillägg som denna gång. Det speglar så gott som något de snabba och genomgripande förändringar som svensk utbildning varit föremål för under de senaste fem åren.⁷⁶ Det innebär att Richardson menar åren 1989-94. Efter 1994 har de nya läroplanerna kommit och införandet av förskoleklasserna och det nya läraryrket – se även vidare om detta i kapitel 3 och 5 ovan.

Men trots dessa signaler och händelser på makro-, meso- och mikroplanet, har miljöarbetet fortsatt på de tre östratornsskolorna under 1997 och 1998 på olika plan och med olika inriktningar mycket på grund av ett antal engagerade och ”nya” eldsjälar och nyckelaktörer som buret idéerna och traditionen i miljöarbetet vidare (se mer om detta ovan under kapitel 7.6.). Dessa hinder, som projektledaren har nämnt tidigare i samtalet, är samtliga hämtade från den professionella sfären. Hindren är individuella och värderelaterade (lärarna trötta, orkade inte etc) inklusive de som jag specificerade som kan beskrivas som systemrelaterade hinder (avtal, löner, tiden osv). Det kan också ses med Haberman som ”systemet som koloniserar livsvärlden” som denna kommer till uttryck inuti den professionella sfären. Möjlighetspolen i normen minskar radikalt och det drar sig med minskade systemiska möjligheter mot ’normativ asymmetri’. Eller är det samtidigt också så att projektledaren, som också pga framför allt den normativa asymmetrin, brunnit upp? Hur länge orkar en ’eldsjäl’ brinna med samma konstanta låga, är en viktig fråga att bära vidare. Vilka eldunderstöd var det som inte räckte till längre och som fick hindren, i projektledaren uppfattning, att slutligen dominera scenen?

9.3. Delsummering och reflexion

Samtalintervjun med projektledaren är central i förståelsen av dels miljöprojektet på de tre skolorna jag följt i min studie 1994-99, och dels vad gäller förståelsen av ”nyckelaktörer”, motorer, projektmakare, tolererad spelförare, eldsjälar, djupt engagerade aktörer. Till detta tema återkommer jag framför allt i kapitel 11.7., men även i andra delar av kapitel 11 t ex i kapitel 11.3. om eldsjälen i ett livsvärldsperspektiv i relation till ”ämbetsmannen” i systemet, dvs i den offentliga myndighetsutövningen i skolan som en offentlig institution i samhället.

Hur väl överensstämmer den bild av miljötematikens rotsläende bland andra vuxna nyckelaktörer på skolan? För att få en tydligare och mer fördjupad bild av detta och som en form av validering av projektledarens framställning och bedömning av miljöarbetet fortsatte jag med en enkätintervju med de andra aktiva nyckelaktörerna, på skolorna. Det handlar också här om att ge ytterligare belysning, analys och kon-

⁷⁶ Richardson (1999), s. 6.

textualisering av de normer som kan antas ligga bakom de miljörelaterade handlingarna i skolans bearbetning av miljötematiken på de tre skolorna i min studie. Detta beskriver jag i kapitel 10.

Analys och kontextualisering II

10.1. Inledning

I det här kapitlet kommer jag att fortsätta med hjälp av den ovan beskrivna normtriaden och de begrepp som är kopplade till detta analysverktyg att analysera och kontextualisera de enkäter som jag gjorde samma höst med de i miljöarbetet och påverkansprocesserna aktiva lärarna (kapitel 10.2.), deras skolledare (10.3.) och andra involverade i skolans personal (10.4.). Syftet är att med denna metod och analys få en bild av dessa nyckelaktörers normer om 'miljö' för att få en uppfattning om den nya miljötematiken har börjat få fäste i skolan, har initierats i skolan bland de vuxna aktörerna. Miljö är i praktiken är ett relativt nytt "ämne" eller perspektiv som dessa har att förhålla sig till, konceptualisera och tillämpa-använda i den pedagogiska praktiken i skolan. Dels av systemiska orsaker (skollag, läroplan, kursplan, kommunal skolplan etc) och dels av skäl som hör livsvärlden till (intresse, engagemang, övertygelser, vilja, känslor). Har det nya slagit rot i lärarnas tänkande? Hur har miljöfrågan kommit in bland de vuxna i skolan? Tematiken som skolämne är egentligen helt ny, i synnerhet blir detta tydligt om vi jämför med skolans klassiska uppgifter som varit att lära ut – eller skapa inlärningsförutsättningar- för att läsa, skriva eller räkna. Miljötematiken är helt annorlunda och komplex som vi kunde konstatera i kapitel 3 och delvis även kapitel 4. Vad innebär då detta för lärarna, skolledarna och annan personal? Hur definierar lärarna och de andra sin roll? Det är min avsikt att belysa detta genom kvalitativa analyser och studier med verktyget 'normtriaden' av deras normer om miljöarbetet och av deras egna reflexioner över sig själv och påverkansprocesserna.

Dessutom presenterar jag också en kontrasterande bild av en 'eldsjäls' miljöarbete – en parallell till samtalen med projektledaren – på en annan svensk skola någonstans i Sverige. Min analys och tolkning av denna sker utifrån dels den beskrivning som läraren själv har skrivit och presenterat på "nätet" i samband med en kurs (10.5.) samt med utgångspunkt från samma 'normtriad' och dennas utgångspunkter för analys.

De följande kapitlen och avsnitten i del III utgör analyser, tolkningar och kontextualisering utifrån befintliga styr- och policydokument av relationen mellan lärarrollen och möjligheterna-restriktionerna för läraren-personalen att i en strid ström av påverkansprocesser lyfta in egna övertygelser, moral, känslor och kunskaper-erfarenheter från livsvärlden in på den professionella arenan (kapitel 11.).

10.2. Nyckelaktörerna – de aktiva lärarna

10.2.1. Bakgrund och några metodasppekter

Under hösten 1998, i samband med att jag steg för steg genomförde och bearbetade intervjusamtalen med projektledaren, arbetade jag fram ett antal i sammanhanget relevanta frågeställningar till de andra nyckelaktörerna i miljöarbetet på de tre lundaskolorna på Östra Torn, skolledarna, de aktiva lärarna och skolpersonal i övrigt. I det här avsnittet redovisar jag frågorna till lärarna. Jag valde ut de lärare som dels varit med på tisdagskonferenserna under den projekttiden, dvs 1994-96, arbetat som biträdande projektledare, arbetat med miljöråden eller som miljöombud på någon av skolorna. Men som också varit med om att planera och genomföra de NO och miljöfortbildningskurser som anordnats på Flygelskolan på Östra Torn under tre dagar, augusti 1997 och 1998 (fortsätter även kommande juni, 1999). Till detta frivilliga, men betalda, arbete inbjöds samtliga intresserade lärare på de tre skolorna. 1997 deltog till slut fyra av de mer aktiva i den professionella gruppen på skolorna aktiva lärarna. 1998 deltog fem (en lärare kom till och kommer från det nya sk högstadieskolan).¹ Jag övervägde om jag skulle fråga alla lärarna, all personal, men jag insåg att det var för stort arbete i det här sammanhanget. Jag valde de i miljöarbetet över projekttiden mest aktiva lärarna, nyckellärarna, som varit med av eget intresse länge, dvs mitt val följer mitt intresse av att studera 'avancerad praktik'. Jag var alltså mest intresserad i just det här sammanhanget att veta och förstå mer av nyckelaktörerna, 'eldsjälarna', deras drivkrafter, motiv, vilja och reflexioner över sin pedagogiska praktik eller för att uttrycka det med Fritzén "deras pedagogiska handlande" i miljöperspektiv. Betraktat i normbildningssammanhang: mitt intresse av att förstå "lärarnas normativa handlande". Vad är det för normer som ligger bakom deras miljörelaterade handlingar i skolan?

Dessa fem av egna krafter motiverade och engagerade lärare besvarade en skriftlig enkät med mina frågeställningar efter att ha blivit tillfrågade per brev om enkäten under hösten 1998. Tre av de fem är kvinnor och två är män. De har en relativt lång

1 De fyra/fem lärarna genomförde den nationellt rekryterande NO- och miljökursen tillsammans med Monica Eriksson, på skolans expedition, Sven Engström, kemist på LTH och förälder på skolan samt undertecknad. Dessutom bidrog också Marianne Carlsson, ekonomiansvarig på skolans expedition, och Anna Hagström och Marita Olsson, vid skolmåltiderna på Flygelskolan, till kursens planering och genomförande. Rektorn deltog också.

yrkeserfarenhet varierande mellan 10 och 15 år. Jag valde att skriva ett personligt brev till dessa lärare för att de skulle kunna ta ställning för sig själv och svara privat för sig själv på frågorna. De har svarat anonymt på enkäten. Jag känner dem på sätt och vis så pass väl, därför denna omväg där jag bett om deras uppriktiga och skriftliga svar på frågorna.² Jag har också reflekterat över om det är så att jag omedvetet kan ha gjort ett urval som är präglad av att jag känner dessa lärarna mer än andra. Men de lärare jag bett att svara på enkäten (inklusive projektledaren) tillhör samtliga, med ett undantag, de lärare som jag inte känt från min egen arbetstid på Östratornskolan. Den lärare som jag kände som lärare på Östratornskolan tidigare har jag å andra sidan aldrig arbetat närmare tillsammans med. Vi var däremot lärarkolleger på samma skola under fem-sex år och spelade dubbelbadminton vid ett antal tillfällen på söndagar. Bland de andra 70-80 pedagogerna på de tre skolorna finns däremot ett 10-tal lärare, som jag känt sedan mitten av 1970-talet, varav fyra-fem som jag har arbetat närmare tillsammans med. Hur jag hanterat denna närhet under projektet och min studie återkommer jag till i kapitel 11.11.

Slutligen har jag bearbetat, analyserat och tolkat dessa svaren på samma sätt som med intervjusamtalen med projektledaren. Jag har utifrån dessa begrepp (se tidigare i detta avsnitt) bearbetat analysen och tolkningen utifrån följande indelning av frågeställningarna i intervjun:

A. Frågor om miljö och miljöundervisning

- A.1. Personliga värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper/kognition ang miljö.
- A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljöundervisning

B. Frågor om roll, projektledare och eldsjäl

- B.1. Personliga reflexioner över roll som och motiv för professionell projektledare
- B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser
- B.3. Privat och offentlig – livsvärld versus det professionella
- B.4. Stöd och hinder sett ur ett aktörsperspektiv

10.2.2. Analys och tolkning av materialet i enkätintervjuerna

Jag tolkar materialet utifrån de tidigare nämnda teoretiska referenserna, kopplade till den sk normtrian, det normanalytiska verktyget, för att studera de faktorer och krafter som ligger bakom handlingsmönstren och är en del av påverkansprocesserna.

2 Det utesluter inte att lärarna kan ha svarat på sådant strategiskt sätt att de velat tillfredsställa vad de tänkt var mina intressen. Svaren tyder emellertid tvärtom på en stor uppriktighet. Tack för den hjälpen!

Mina egna reflexioner och slutsatser markerar klart jag i den löpande texten eller i vissa fall i fotnoter.

A. Miljö och miljöundervisning

A. 1. Personlig vilja, värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper/kognition

Den inledande frågan till de fem lärarna var: *Varför tycker du att miljöundervisning är viktig i skolan? Varför har du engagerat dig i miljöundervisning?* Det finns vissa likheter mellan de fem svaren samt även likheter med projektledaren: framtiden, egna intresset och engagemanget samt barnen-eleverna. Fyra av lärarna talar explicit om "framtiden" – vår eller elevernas framtid. Fyra lärare nämner också sitt *eget personliga intresse* ("beror nog på att det är ett av mina stora intressen", "jag är också en människa som trivs bättre i naturen än i staden"; "jag är mycket intresserad av miljöfrågor") eller *sin egen lust* ("det ger mig lust och berikar innehållet i undervisningen") vad gäller naturen, jordens resurser, miljön, miljöundervisningen eller hållbar utveckling, dvs egna personliga värdebaserade eller känslomässiga motiv och drivkrafter. En av lärarna har också en klar kognitiv naturvetenskaplig, systemanalytisk orientering av sina motiv och drivkrafter för miljöengagemanget ("jordens ekosystem är utsatta för en mycket stark påverkan av människans aktiviteter och sätt att leva") samt även en personlig men professionellt inriktad moralisk motivation ("dels är det min skyldighet som lärare (skollagen, läroplan mm" – den ende som argumenterar i enlighet med systemets förväntningar i den här frågan). Lärarna nämner såväl närmiljön som miljön i ett större perspektiv som mål eller kunskapsområde.

Lärarna har också samtliga en klar inriktning mot *eleverna-barnen* som kollektiv: "barns förhållande till naturen som jag tycker är viktigast"; "därför är det självklart för mig att skolan förbereder eleverna, dvs morgondagens beslutsfattare och samhällsmedborgare..."; "vi måste ge barnen en handlingsplan och förståelse för hur olika saker påverkar naturen och samhället"; "att fånga eleverna medan de fortfarande är formbara, att lära in "rätt beteende", "att få eleverna att tänka och diskutera, att engagera sig och kanske också ta ställning i miljöfrågor", "från att låta barn uppleva och upptäcka och värdesätta och förstå naturens samband är det inte långt till miljöundervisning"; En annan aspekt är vilka tankar som nyckellärarna uttrycker med en *kollektiv och kommunikativ handlingsinriktning*: "att vi tillsammans skapar en hållbar utveckling för framtiden"; "att ge dem möjligheter att påverka sin situation och att våra beteenden har betydelse"; "önskan är att engagerade elever som genom handling försöker påverka och förändra".

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Lärarna lyfter alltså in sitt eget personliga intresse, vilja och engagemang från livsvärlden in på den professionella arenan. Lärarna har såväl kollektiva perspektiv (eleverna, kollegerna) med sig i tankarna om sitt arbete som kommunikativa tankar. En av de fem lärarna ser också explicit miljöarbetet/miljöundervisningen i skolan som sitt professionella ansvar enligt styrdokumentet.

A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljö

Den första frågan på detta område är: *Känner du till vad som står skrivet i läroplaner och kursplaner om miljöundervisning?* Lärarna svarade: "Yes!"; "Ja"; "Ja, jag skulle tro det"; "Ja, det hoppas jag. Har i alla fall studerat rejält"; "Nja, det tror jag. I Lpo 94 är miljöperspektivet ett av de tre övergripande perspektiven, eleverna ska kunna ta ansvar för och påverka sin miljö".

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Samtliga av de aktiva lärarna är alltså väl kunniga om läroplanen och kursplanerna, dvs de nationellt fastställda måldokument. Det är dessa dokument som har betydelse för yrkesutövningen, den pedagogiska praktiken i vardagen.

Den andra frågeställningen i detta blocket var: *Hur väl känner du till skollag, läroplan, kursplaner etc om miljöundervisning?* Här kommer den stora skillnaden fram mellan de olika mål- och policydokumenten: "Skollagen har jag skam till sägandes aldrig sett. Den är osynlig i verksamheten. Övrigt känner jag till mycket väl"; Jag känner inte till skollagens innehåll, men jag tror att jag har en hum om läroplanens och kursplanernas innehåll. De lokala arbetsplanerna har jag en mycket klar bild över vad de innehåller"; "Skollagen är jag tveksam till. Läroplanen med miljöperspektivet och kursplanerna i NO är jag insatt i även om jag inte kan återge det ordagrant"; "Relativt bra"; "Jag känner mig ganska väl förtrogen med innehållet i dessa dokument".

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Det finns många tydligt uttryckta tveksamheter för de flesta lärarna vad gäller skollagen, medan de andra måldokument (läroplan, kursplaner) är professionellt sett väl bekanta och behärskade. Skollagen är i sig inte relevant för yrkets dagliga utövning. Skollagen utgör i sin tur den värdemässiga och ideologiska grunden för t ex läroplanernas innehåll och utformning, men är inte något levande rättsligt eller normbildande dokument i skolans pedagogiska verksamhet. Det förefaller läroplan och kursplaner emellertid att vara tydligt bland de aktiva nyckellärarna.

B. Frågor om roll, aktiv lärare och 'eldsjäl'

B.1. Personliga reflexioner över roll som och motiv etc för miljöarbete

Detta block består av tre snarlika frågeställningar kring lärarnas egna reflexioner över sin roll och sina motiv för sitt miljöarbetet och sin miljöundervisning i skolan.

Hur ser du på din roll i miljöprojektet på skolorna?

De aktiva lärarna har följande syn på sin roll: "Som drivande, idégivande och ansvarstagande (ett ansvar bland många andra på en skola)"; "Jag hoppas att jag är en inspiratör för elever och kolleger på skolan och en "kugge" i maskineriet"; "Lärare, handledare, bollplank för elever och kolleger"; "Jag ser mig själv som en ganska viktig kugge. Dels för att hålla liv i miljöarbetet som redan förekommer men också i arbetet att utveckla miljöundervisningen på...".

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Alla lärarna ser sig uppenbart som viktiga aktörer på miljöarenan för såväl kolleger som för elever (drivande, idégivande, inspiratör, kugge, handledare, bollplank, hålla liv i, utveckla). Man har ett kollektivt perspektiv (elever, kolleger). De flesta lägger också direkt eller indirekt kommunikativa aspekter på sin roll (idégivande, inspiratör för, hålla liv i, bollplank, handledare).

Varför valde du att bli lärare-vuxenstöd i miljørådet, aktiv lärare i miljöarbetet?

”Som skolgårdsansvarig föll det sig naturligt att också bli miljöansvarig. Detta är frågor som engagerar mig.”; ”Miljöfrågorna är viktiga för mig och ger dessutom ett övergripande perspektiv på den undervisning jag bedriver. En annan bidragande orsak är att jag tidigt blev involverad i Naturskolans ”Gröna skolgårdsprojekt”. Här kände jag en varm och positiv anda att på ett konkret sätt arbeta med miljöfrågor.”; ”Chansen – tog över efter E. Hade bra planeringstid med EB. Ger innehåll åt min lärargärning.”; ”Har ingen aktiv roll i miljørådet. Jag har haft turen att jobba med personer som varit bättre lämpade för det. Vi har haft stor NO-kompetens i arbetslaget.”; ”Min kollega som startade miljørådet på skolan slutade, platsen stod till förfogande och eftersom jag hade följt hennes och miljørådets arbete på nära håll kändes det viktigt och roligt att fortsätta det arbetet som påbörjats och att hålla gnistan som brann för miljöarbetet vid liv. Jag tycker att det pedagogiska arbetet med eleverna i miljørådet är roligt och stimulerande för skolans miljöutveckling. Det finns oerhört mycket engagemang hos eleverna i miljørådet, de är oftast entusiastiska och har en envis vilja att genomföra miljöinsatser. Det ger mig kraft och en tro på framtiden. Att aktivt arbeta med skolans miljömål känns viktigt.”

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Lärarnas egna engagemang – baserat på vilja, värde och känslor kommer fram tydligt (frågor som engagerar mig; ger mig kraft och en tro på framtiden; miljöfrågorna är viktiga för mig; här kände jag en varm och positiv anda; ger innehåll åt min lärargärning; intresse). Lärarna lyfter in livsvärldens engagemang på professionsarenan och i miljöundervisningen som berikas av detta. Samma sak gäller elevernas engagemang (det finns oerhört mycket engagemang hos eleverna i miljørådet, de är oftast entusiastiska och har en envis vilja att genomföra miljöinsatser). Perspektivet är oftast kollektivt orienterat (eleverna i miljørådet – det finns oerhört mycket engagemang hos eleverna i miljørådet; stor No-kompetens i arbetslaget; involverad i Naturskolans ”Gröna skolgårdsprojekt”; att jobba med personer som...).

PW: Varför accepterade du att bli lärare-vuxenstöd i miljørådet, aktiv lärare?

”Intresse samt möjligheter till kompetensutveckling”; Därför att det finns bra nätverk utanför skolan som stöder och ger inspiration; ”På vår skola har alla ansvar för något”; ”Aktiv lärare är man, det är inget man accepterar”; ”Se svar föregående fråga”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Svaren är en spegling av svaren på föregående fråga, dvs dels kollektiva (nätverk utanför skolan), dels individuellt kognitivt orienterade (möjligheter till kompetensutveckling), dels vilja-värde-känslöbase-
rat (intresse; stöd, inspiration; ansvar; aktiv lärare är man).

PW: Vad tyckte du om, vad kände du för din roll som lärare i miljörådet, aktiv lärare?

”Diskussionerna med barnen. Kände ansvar för ÖT:s miljöundervisning”; ”Att få arbeta med barn i små grupper utanför den vanliga klassen och skolarbetet är jättekul och en förmån skulle jag vilja säga”; ”Det känns stimulerande att arbeta med frågeställningar som går lite utanför mina huvudsakliga uppgifter som lärare”; ”Nyfikenhet, man beträder orörd mark, både för elever och lärare”; ”Se svar på föregående frågor. Det är roligt men också svårt framför allt att få tiden att räcka till, att prioritera rätt saker i rätt ögonblick. Arbetet sväller gärna ut.³ Att hålla i miljöråden är ju bara en bit i miljöarbetet.”

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Individuella, personliga känslomoral-värde-drivkraft-baserade svar över sin professionella roll dominerar (ansvar; jättekul, förmån; stimulerande; nyfikenhet; roligt; svårt med tiden; arbetet sväller gärna ut) men även något stress-, trötthets- och erfarenhetsorienterat över möjligheterna i arbetssituationen (prioritera rätt saker; arbetet sväller gärna ut). Kommunikativa aspekter i det professionella finns också med hos en av lärarna (diskussionerna med barnen) liksom de kollektiva aspekter i det professionella arbetet (barnen; barn i små grupper; klassen; elever och lärare; hålla i miljöråden).

B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser

PW: Vad har du själv för egenskaper, kunskaper och kompetenser i det här sammanhanget?

”Jag hoppas att jag kan förmedla att det vi gör är roligt och viktigt. De kunskaper jag har, har jag fått genom projektets studiedagar och miljöombudsutbildningar”; ”Omsorg för elever, ansvar för personal, NO-kursen, lärare-pedagogik”; ”Bästa egenskapen är nog nyfikenheten. Du måste vara intresserad av att själv lära dig saker hela tiden. Vi har haft mycket och bra kompetensutveckling inom NO i många år, och ett fint nätverk mellan personalen”; ”Brinnande intresse, jag är glad för att jag har fått möjligheten att arbeta med duktiga intresserade kolleger, samarbetet med Dig, Annika och Ulf har gett mig mycket. Att utvecklas tillsammans med kolleger är fantastiskt. Möjligheten att delta i fortbildning av lärare från egen och andra skolor har också ökat min kompetens.”; ”Jag har en ganska aktiv och utåtriktad läggning som person och tycker om att arbeta med frågor som kräver att man försöker förstå sammanhang och se helheter i livet. Miljöfrågorna kan ses ur så många olika perspektiv

3 ”Kontakt med kommunala tjänstemän, politiker, skolledning, skiva ansökan om medel för Skolgårdsutveckling, Agenda 21 arbete på skolan, redovisa avslutade projekt, hålla sig någorlunda uppdaterad, hålla kontakt med rektorsområdets miljöombud och informera kolleger, fixa praktiskt miljöarbete på skolan.”

(naturvetenskapliga, sociala, etiska, politiska etc) vilket tilltalar och lockar min nyfikenhet. Mina kunskaper bygger dels på en relativt sett bred naturvetenskaplig utbildning, dels på ett stort intresse för litteratur i ämnet samt att jag har deltagit i ett okänt antal studiedagar, fortbildningskurser, internationella konferenser mm. Min egen kompetens är svår att bedöma själv men jag har i alla fall varit med om att tillsammans med kollegor genomföra studiedagar och fortbildning i miljöfrågor. Dessutom har snart 10 års yrkeserfarenhet förhoppningsvis bidragit till att jag har en god kompetens i miljöfrågor.”

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Det som dominerar alla lärarsvaren är dels individuella kunskaper-kognitioner-kompetenser (”kunskaper jag har”; ”studiedagar-miljöombudsutbildningar”; ”NO-kursen”; ”studiedagar-fortbildning”; ”internationella konferenser”; ”10 års yrkeserfarenhet”; ”bred naturvetenskaplig utbildning”; ”delta i fortbildning – ökat min kompetens”; ”försöka förstå sammanhang och se helheter i livet”) och dels värde-vilja-baserade känslor-drivkrafter-motiv (”det vi gör är roligt och viktigt”; ”intresserad av att själv lära dig hela tiden”; ”nyfikenheten”; ”omsorg om elever”; ”brinnande intresse”; ”glad för möjligheten”; ”aktiv och utåtriktad läggning”; ”tilltalar och lockar min nyfikenhet”; ”intresse för litteratur i ämnet”). De kommunikativa aspekter finns ibland med i egenskaps- och kompetensbeskrivningen (”förmedla”; ”ett fint nätverk”; ”samarbete”; ”utvecklas tillsammans”). Kollektiva aspekterna finns med (”utvecklas tillsammans med kolleger”; ”tillsammans med kolleger”). Dessa förutsätter oftast varandra – kommunikation med andra, dvs ett kollektiv.

B.3. Privat och offentligt – livsvärld och det professionella

PW: Är du olika med dina miljöhandlingar i ditt mer privata liv och i ditt arbete på skolan?

”När det kostar extra. Är mer gnetig med familjens ekonomi än skolans”; ”Ja, jag är duktigare i skolan”; ”Jag försöker att leva som jag lär, i det stora hela är jag en miljömedveten person men, handen på hjärtat, jag är lite slappare hemma, t.ex. med de tomma mjölkkartongerna som hamnar i soppåsen i stället för i kartong återvinningen”; ”Nej, jag försöker leva som jag lär i så stor utsträckning som möjligt”; ”Jag är ännu mer miljöaktiv hemma. Där behöver man inte kompromissa och följa formella eller informella regler. Förankringsprocessen är också mycket, mycket kortare.”

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: I stort försöker alla lärarna att ”leva som man lär i skolan” (vardagsmoral och vardagsetik – yrkesetik) men visar också här just sin ärlighet och trovärdighet i svaren genom att tala om att man visst kan ge efter för lättjan och bekvämligheten då och då (men, handen på hjärtat, jag är lite slappare hemma, t.ex. med de tomma mjölkkartongerna som hamnar i soppåsen i stället för i kartong återvinningen; Ja, jag är duktigare i skolan; Är mer gnetig med familjens ekonomi än skolans). Man håller uppenbarligen moraliskt sett hårdare på sina ’miljönormativa handlingar’ i skolan, där man hela tiden är förebilder, modeller, för elevernas miljörelaterade handlingsmönster och deras socialisering. Svaren visar alltså att det finns en skillnad för lärarna mellan det offentliga och det privata, mellan

professionell sfär och livsvärld – i livsvärlden kan man tillåta sig att göra vissa avsteg från den ”riktiga linjen”. Men det tyder också på en professionell etik, dvs att man tar sin normbildande roll som mönster på allvar, men också att man inser och är medveten om sina begränsningar som människa av kött och blod.

PW: För kvinnor: Har-bade det någon betydelse i det här sammanhanget, dvs dina egenskaper och kompetenser såsom lärare-vuxenstöd i miljörådet osv, lärare i miljöprojektet på skolorna på Östra Torn, att du är kvinna?

”Svårt att säga. De flesta vuxna är kvinnor”⁴; ”Nej, det tror jag inte”; ”Nej”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Se den tidigare texter och tolkningar under projektledaren samt i kapitlet 11.10. nedan.

PW: Kan man beskriva dig som en ”kollektiv eldsjäl” eller en ”eldsjäl för kollektivet”? Det innebär att vara entusiastisk för gruppens vinningar till skillnad från en ”individuell eldsjäl” dvs en eldsjäl, som bara brinner för att tillfredsställa endast sina egna behov och inte för något annat. Kommentera gärna.

”Självutplånande eller egoistisk? En bra människa, lärare, kompis är något mittemellan. En person som alltid sätter gruppen före sina egna behov blir väl lite grå och trist, och martyrskap frodas. En person som brinner endast för sina egna behov är ingen eldsjäl, utan en ensamvarg utan förankring i verksamheten”; ”eldsjäl för kollektivet⁵ – vill inte pådyvla folk något”; ”Jag ser mig inte som en eldsjäl. Om vi gör något bra är jag stolt för barnens och skolans skull”; ”Jag är nog en kollektiv eldsjäl”; ”I huvudsak som en eldsjäl för kollektivet men visst måste jag erkänna att jag känner en egen tillfredsställelse av att arbeta med miljöfrågor”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Lärarna tar var för sig ställning till den klassiska frågan om valet mellan ”individ och kollektiv” – vad arbetar jag för? Det ena eller det andra. Eller både och? Min tolkning är att de flesta lärarna väljer både och, dvs man arbetar för både sin egen personliga skull och tillfredsställelse och för kollektivets behov, framgångar eller utveckling. Det tyder också på en reflekterad självmedvetenhet om sina egna privata behov (livsvärlden) och sin professionella roll (som kan hänföras till systemen).

B.4. Stöd för miljöarbetet – sett ur ett aktörsperspektiv

PW: Vilket eller vad har du upplevt-erfarit som det viktigast stödet eller de viktigaste stöden i miljöprojektet på skolan-skolorna?

”Intresserade kollegor är a och o i längden när man arbetar med projekt. Naturskolan med sin kompetenta och stödjande personal. Kontakten med universitetet, dvs

4 På de tre lundaskolorna på Östra Torn utgör läsåret 1997/98 kvinnorna 87% av all skolpersonal (124 av 142).

5 Informantens kommentar: ”En ”kollektiv eldsjäl” – är det en allmänt mystisk eldsjäl för alla! eller...”

med dig och Sven Engström är utvecklande. En skolledning som visar uppskattning och backar upp verksamheten. Intresserade elever.”; ”Marie Holmberg, Per Wickenberg, Evabritt Håkansson. Lust och entusiasm hos vissa”; ”Ditt, mina kollegers och skolledningens stöd har varit viktigast”; ”Per och Annika, Naturskolan, kollegorna, skolledningen”; ”Nedsättning i tjänst för miljöombuden. Bra kompetensutveckling. Stort engagemang i kollegiet. Bra stöd från nyckelpersoner utanför skolan. (Per, Sven, många föräldrar)”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Om jag listar de stöd som lärarna nämner i sina svar som viktiga för miljöarbetet på skolan får vi följande resultat:

- Kollegerna (intresserade kolleger);
- Skolledningen;
- Nyckelpersoner inom skolan (miljöombuden – Marie H, Annika och Evabritt H)
- Naturskolan (i Lunds kommun, utbildningsförvaltningen);
- Nyckelpersoner utanför skolan t ex universitetet (Sven E, Per W)
- Nedsättning i tjänsten för miljöombuden på skolan;
- Kompetensutveckling (ut- och fortbildning, reflexion över praktiken)
- Lust och entusiasm;
- Eleverna (intresserade elever);
- Föräldrar;

I sju av de tio nämnda ”stödjande faktorerna” nämner lärarna *personer* som stöd. *Kollegernas* stöd och intresse är helt dominerande hos alla lärarna (jmf med intervjusamtalen med projektledaren – det är samma ”stödjande faktorer” som tas fram här igen). Min roll återkommer jag till senare. *Skolledningens stöd* återkommer också hos lärarna som hos projektledaren.⁶ Se också vidare nästa avsnitt – intervjuerna med skolledarna. *Miljöombuden på skolan* och deras möjligheter (tidsmässig nedsättning av tjänsten, dvs arbetstid) att arbeta stödjande är viktiga för lärarna liksom *normstödjande aktörer utanför skolan* (Naturskolan i Lunds kommun, universitetskontakter – Sven Engström och jag). Ett abstrakt, icke-personligt, stöd är *fortbildning- kompetensutveckling* – samt *lust och entusiasm*.

6 Jämför också med den i januari 1999 av Skolverket publicerade och i media uppmärksammade första kvalitetsgranskningen av den svenska skolan. Skolledningen lyftes åter fram som en viktig funktion i skolornas arbete. Så här kommenteras däri bl a skolledarens uppgifter av utbildningsinspektörerna: ”Rektorerna är i allmänhet högt motiverade för sitt uppdrag och engagerade i sin skolas utveckling. De har en stor arbetsbörda och en stor mängd administrativa uppgifter som gör det svårt för dem att hinna med huvuduppgiften: att utveckla kvaliteten i undervisningen och fungera tillräckligt kraftfullt i sitt pedagogiska ledarskap. Rektorn behöver bättre än idag prioritera bland den stora mängden arbetsuppgifter. Rektorn behöver också ta i anspråk de styrmedel som finns, dvs styra genom att t ex omfördela arbetsuppgifter, förändra i organisationen eller genom målmedveten rekrytering och planering utveckla personalens kompetens. Rektorn är ofta chef för ett alltför stort antal medarbetare vilket gör det svårt att ha nära kontakter med undervisningen och de enskilda lärarna och driva på skolans utvecklingsarbete som då i stället är beroende av lärarnas initiativ. Ett systematiskt underlag för att bedöma personalens arbetsinsatser saknas därför oftast. Medarbetare som särskilt bidrar till att höja kvaliteten i utbildningen blir inte belönade; andra får inte tillräckligt stöd för förbättringar.” (ur Skolverkets pressmeddelande 1999-01-15). Se även s. 340ff.

PW: Hur ser du på min (dvs Per Wickenbergs) roll i miljöarbetet-miljöprojektet på skolorna?

”Bra bollplank, inspiratör och samordnare. Stay by”; ”Som den sammanhållande länken, projektredovisare och utbildare (tillsammans med Annika)”; ”Som en samordnande, stödjande och uppmuntrande person. Mycket viktig med andra ord.”; ”Du har varit och är en mycket viktig ”kugge” i miljöarbetet – miljöprojektet; Som inspiratör, expert, länk till världen utanför skolan med personliga kontakter med många engagerade personer och experter inom miljöområdet, goda kontakter med skolledningen och ett ovärderligt bollplank för mig och mina kolleger, en god administratör, sekreterare, ”dokumenterare” och fotograf”; ”Bollplank, inspiratör, förmedlare av världen utanför skolan, en som ser till att kursen hålls utan att nödvändigtvis följa kartan.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Så som lärarna beskriver min roll i miljöarbetet/miljöprojektet stämmer väl med den uppfattning om mina funktioner som jag har och har haft sedan arbetet startade 1993. För tydlighetens skull i listform ser de sex olika funktionerna-rollerna ut på följande vis:

1. bollplank
2. inspiratör (expert-utbildare)
3. stödjande (uppmuntrande-stay by-kurshållare med eller utan karta) person
4. samordnare-sammanhållande länk-kugge-goda kontakter-personliga kontakter;
5. länk (förmedlare) till världen utanför skolan
6. projektredovisare-sekreterare-administratör-dokumenterare-fotograf

Det är tydligt att det genomgående draget, såsom lärarna har upplevt och erfarit detta, är relaterat till kommunikation, känslor, reflexion och stödjande insatser-funktioner. Samtliga sex delfunktioner kan mycket väl också sorteras under kategorin ”(norm)stödjande funktioner”. En aspekt som jag själv funnit hos mig själv i kontakterna med de tre skolorna är det som en av lärarna antagligen avser med ”stay by”, dvs att jag funnits med lärarna och deras miljöarbete, nära och hela tiden, kontinuitet, som samma person. En sorts ”fysisk och mental stadga” i eller åt det pågående arbetet. Detta är en väsentlig aspekt av de ”normstödjande funktionerna eller strukturerna”. Jag återkommer senare särskilt till att diskutera min egen roll i detta miljöarbete och vilka eventuella för resultaten positiva eller negativa effekter det kan ha haft (se kapitel 11.11. nedan).

PW: Varför kom miljörådet – med en stark ställning för eleverna – in i miljöprojektet? Det kom in relativt sent inför starten av höstterminen 1995 och är t ex inte nämnt i skolans projektansökan om miljöprojektet jan-febr 1994.

”Det var när vi läste de danska kriterierna till Grön Flagg. Naturligtvis var detta det rätta”; ”Vet ej”; ”Vet ej. Jag började på ÖT först ht-97”; ”Hur kan eleverna vara delaktiga om de inte har möjlighet att påverka? Det ena förutsätter det andra. Detta var

något som vi hade missade i projektets start.”; ”Miljörådet är en produkt av arbetet med grön flagg. Utan Grön Flaggs krav på miljöråd hade vi inte kommit på den idén just då. Eventuellt senare, men det är tveksamt”;

PW: Var kom de idéerna om miljöråd rent konkret ifrån?

”Grön Flagg, tror jag”; ”Vet ej”; ”Friluftsrådet i Danmark, ditt och Annikas studiebesök på en skola i Köpenhamn som hade Grön Flag inspirerade oss att arbeta med elevdemokrati i miljöråd”;

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: De lärare som anställdes efter 1995 känner, naturligt nog, inte till bakgrunden med Miljöråden. De som varit med hela tiden vet bakgrunden med Miljöråden i danska Grønt Flag. De lärarna bekräftar här samtidigt projektledaren bedömning av miljörådets betydelse för elevernas delaktighet och ’empowerment’ i det konkreta lokala miljöarbetet på skolorna. Hösten 1998 har samtliga tre skolor erhållit den svenska motsvarigheten till miljöcertifiering-miljömärkning, Grön Flagg NaturligtVis! (via Stiftelsen Håll Sverige Rent), vilket förutsätter Miljöråd, där eleverna på skolan har en bestämd roll. De konkreta möjligheterna till inflytande och påverkan av skolans miljöarbete samt det därmed följande ansvaret hos eleverna-ungdomarna – liksom de vuxnas aktiva deltagande i det konkreta miljöarbetet som modeller och förebilder – har högst sannolikt en betydelse för normbildningen i miljöfrågorna i skolorna.

Kommentarer, funderingar, reflexioner från de svarande blev följande: ”Dåliga direktiv uppifrån. Ej tillräckligt tydliga. Komposten avstängd. Massor att göra på ÖT”; ”Det ska bli intressant att läsa din analys av frågeformuläret”; ”Man kan kopiera på papprets båda sidor”.

Mina egna kommentarer, reflexioner och slutsatser av ovanstående

Det som antyds av kommentaren från en av lärarna handlade om hur situationen var under hösten 1998 vad det gäller miljöarbetet och miljöprojektets fortsättning i samband med den nya skolans igångsättning, olika omorganisationer av arbetsenheter och skolledning (rektorn hade aviserat att han skulle definitivt sluta februari 1999) på skolan och i kommundelen, och dessutom med nedläggning efter kommunvalet med politiskt maktskifte av den kommunala organisationen, kommunalnämnder, som prövats i drygt två år i den aktuella stadsdelen, sexåringarnas inträde i skolan i form av förskoleklasser, sviterna och debatten kring det fortfarande aktuella och relativt nya läraravtalet om arbetstid och individuell lönesättning etc. Mötet i december 1998 på skolan med många berörda och miljöintresserade i personalen och ledningsorganisationen resulterade antagligen i ny- eller omstart för miljöarbetet våren 1999.

10.2.3. Avslutande sammanfattning och diskussion

Resultaten av enkäten till nyckelaktörerna ”de i miljöarbetet aktiva lärarna” har samma tendens som intervjusamtalen med projektledaren om deras bakom miljöhandlingarna liggande normerna. I enkäten till de aktiva lärarna har jag kunnat konstatera att den individuella, personliga värdebaser och engagemanget spelar en stor roll för deras miljöarbete i skolan och därmed också i deras normer och i deras ’normativa handlande’. I enkäterna har jag sökt att tolka och förstå lärarnas bakom handlingarna liggande normstruktur eller grundmönster i huvudsak med utgångspunkt från analysredskapet ’normtriaden’ (vilja-kunskap-möjligheter) kompletterad i mina analyser med aspekter på kommunikation, participation och relationen livsvärld-profession. projektledaren är en ’eldsjäl’ i skolornas miljöprojekt som nämns som betydelsefull och som ett viktigt stöd av samtliga andra aktörer jag intervjuat. Lärarna liksom projektledaren-läraren hämtar kraft, lust och näring i sitt personliga engagemang och sina privata uppfattningar om livet och miljön i livsvärlden och bär detta med sig in i den professionella sfären i skolan.

Lärarna uppger själv att de har relativt begränsade faktakunskaper om skollagen och dennas miljöformulering i portalparagrafen, och känner ganska väl till de professionella instrumenten läroplan och kursplaner. I lärarnas (miljö)pedagogiska praktik spelar skollagen ingen roll. Styrdokument kan emellertid att fungera som moraliska och känslomässiga säkerhetsbälten för lärarna i deras miljöarbete i skolan. Lärarna har också en kollektivt inriktad inställning i miljöarbetet mot kollegerna, elever och personalen. Lärarna ser sig själva som viktiga aktörer och stöd för sina kolleger i miljöarbetet och har ett kommunikativt förhållningssätt. Samtliga lärare strävar efter att ”leva som man lär”, dvs att hålla en god vardagsmoral som förebilder för miljörelaterade handlingar och normbildning i skolan. Man har också en avspänd inställning till relationen privat-offentlig vad gäller vad man gör hemma och i skolan som har bäring på konkreta miljöhandlingar. Lärarna ser sig inte som ’individuella eldsjälar’ utan mer som ’måttliga eldsjälar’ för och med kollektivet. Lärarna har en hög grad av självreflekterad hållning till sitt miljöarbete. Samtliga lärare som varit med under hela projekttiden bekräftar projektledarens bedömning av betydelsen av Miljöråden med eleverna och miljöcertifieringen Grön Flagg. Det viktigaste stödet, som lärarna upplever det, är kollegernas känslomässiga, värdebaserade stöd liksom skolledningens och de stödjande personerna-nätverken som finns runt omkring och utanför skolan (Naturskolan, Grön Flagg, Sven Engström, Per Wickenberg). I viss mån även föräldrarna. Dessa utgör huvuddelen av grunderna i de (norm)stödjande strukturerna i skolornas miljöarbete (se vidare om detta under kapitel 11.7. nedan). Följande stöd nämner lärarna som viktigt i deras miljöarbete:

1. Kollegerna (intresserade kolleger);
2. Skolledningen;
3. Nyckelpersoner inom skolan (miljöombuden – Marie H, Annika K H och Eva-britt H)
4. Naturskolan (i Lunds kommun, utbildningsförvaltningen);

5. Nyckelpersoner *utanför* skolan t ex universitetet (Sven E, Per W)
6. Nedsättning i tjänsten för miljöombuden på skolan;
7. Kompetensutveckling (ut- och fortbildning, reflexion över praktiken)
8. Lust och entusiasm;
9. Eleverna (intresserade elever);
10. Föräldrar

Jag kommer i följande kapitel att diskutera vilka 'normstödjande strukturer' som är av värde för att implementera lagar eller andra rättsregler. Men kanske framför allt för att ge stöd åt det engagemang som av skilda aktörer förs in på den professionella arenan, i skolan. Vidare för att skapa stöd för att utveckla de handlingar och handlingsmönster, som står i överensstämmelse med de beslutade och önskvärda normerna och värdena. Nästa avsnitt är enkäten till skolledarna för de tre skolorna i min studie.

10.3. De andra aktiva nyckelaktörerna – skolledarna

10.3.1. Bakgrund och några metod aspekter

I det här avsnittet redovisar jag svaren på samt mina analyser och tolkningar av frågorna till de två skolledarna (rektor och studierektorn), som varit med sedan miljöprojektets projektstart ht 1993/vt 1994. De var då rektorsområdets enda skolledare. I dag, vårterminen 1999, är skolledarna fler efter de senaste årens elevexpansion efter inflyttning i stadsdelen och omorganisationer i skolan. Jag är, som tidigare nämnts, mest intresserad i just det här sammanhanget att veta och förstå mer om och av nyckelaktörerna, deras drivkrafter, motiv, vilja, värden, kunskaper och reflexioner över sin professionella praktik. Betraktat i normperspektiv: mitt syfte är att förstå skolledarnas normativa handlande. Vad är det för normer, hur är dessa sammansatta, vad är det som ligger bakom deras miljörelaterade och kommunikativa handlingar i skolan? De två skolledarna besvarade en skriftlig enkät med mina frågeställningar efter att ha blivit tillfrågade per brev om enkäten under hösten 1998. Den ene är kvinna och den andre man. De har lång yrkeserfarenhet både som lärare i grundskolan och som skolledare. Jag har arbetat på samma skola med och organisatoriskt sett under den ene skolledaren under ca 6 år. Den andre skolledaren har jag inte under min tid som lärare arbetat med eller under. Jag valde att skriva ett personligt brev till dem för att de skulle kunna svara privat, för sig själv, på frågorna. De har svarat anonymt på enkäten. Jag känner dem tillräckligt mycket och därför denna omväg, där jag bett om deras uppriktiga skriftliga svar på frågorna i stället för personliga samtalsintervjuer på plats. Min bedömning var att detta gav större reliabilitet än om jag gjort personliga

intervjuer. Jag har därefter bearbetat, analyserat och tolkat dessa svar på samma sätt som med intervjusamtalen med projektledaren och den skriftliga enkäten till de aktiva lärarna (med i stort sett samma frågeställningar). Jag har gjort analys och tolkning utifrån samma begrepp samt redovisar detta utifrån följande:

A. Frågor om miljö och miljöundervisning

- A.1. Personliga värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper/kognition ang miljö.
- A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljöundervisning

B. Frågor om roll, projektledare och eldsjäl

- B.1. Personliga reflexioner över roll som och motiv för professionell projektledare
- B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser
- B.3. Privat och offentlig – livsvärld versus det professionella
- B.4. Stöd och hinder sett ur ett aktörsperspektiv

10.3.2. Analys och tolkning av materialet i enkätintervjuerna

Jag tolkar materialet utifrån de tidigare nämnda teoretiska referenserna, kopplade till den sk normtrian, det normanalytiska verktyget, för att studera de faktorer och krafter som ligger bakom handlingsmönstren och är en del av påverkansprocesserna. Mina egna kommentarer, reflexioner och slutsatser markerar klart jag i den löpande texten eller i vissa fall i fotnoter.

A. Miljö och miljöundervisning

A.1. Personlig vilja, värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper/kognition

PW: Varför tycker du att miljöundervisning är viktig i skolan? Varför har du engagerat dig i miljöundervisning?

”Jag är själv engagerad i miljöfrågor då jag tycker det är en av de viktigaste frågorna för samhällets utveckling. Det är naturligt för mig att det skall komma in i skolans undervisning (oavsett läroplanens direktiv). Det är jätteviktigt att det vi talar om, det eleverna är engagerade i, visar sig konkret i vårt dagliga arbete. Jag hoppas och tror att eleverna ser att det går att göra något konkret i miljöfrågan; att eleverna får modeller för att analysera vad som händer i samhället i miljöfrågor (andra frågor); att eleverna får ”miljö-ögon”; att skolan skall förbereda eleverna för samhället och lära dem ta ansvar”. ”Våra resurser är ändliga. Det är angeläget att våra elever och varje kommande generation lär sig och förstår att ta ansvar för den miljö som är deras till låns och som

kommer att överlämnas till kommande generationer. Världens tillgångar räcker säkert till oss men räcker de till våra barnbarns barnbarn?”

Mina kommentarer och reflexioner: Båda skolledarna uttrycker här klart sina visioner om skolans miljöundervisning; vad de hoppas och ser för betydelse av denna för eleverna och i framtiden. Det finns vissa likheter mellan de två svaren samt projektledaren och lärarnas svar: framtiden, egna intresset och engagemanget samt den långsiktiga betydelsen för barnen-ungdomarna-eleverna. Utgångspunkterna är mer livsvärldsorienterade än system- och professionsorienterade. Ena svaret gör en tydlig markering av de dagliga och konkreta handlingarnas betydelse i miljöarbetet-miljöundervisningen (“Det är jätteviktigt att det vi talar om, det eleverna är engagerade i, visar sig konkret i vårt dagliga arbete”). Det kan inte bara vara tal om miljö utan det är viktigt att det sagda blir följt av konkret handling. Svaret lyfter också fram att elevernas engagemang är en viktig utgångspunkt för det konkreta miljöhandlandet i skolan. Handlingarna eller handlingsmönstren har stor betydelse som modeller eller förebilder för normbildningen i skolan. Men skolledaren markerar också att skolans kognitivt orienterade uppgifter är att skapa förutsättningar för lärande och inhämtande av kunskaper (“att eleverna får modeller för att analysera”; ”eleverna får ”miljö-ögon”). Båda svaren uttrycker också tydligt förhoppningar om att uppfylla skolans fostrande och moraliska uppgifter (“lär sig och förstår att ta ansvar för den miljö som är deras till län...”; ”att skolan skall förbereda eleverna för samhället och lära dem ta ansvar”). Även mer naturvetenskapligt orienterade perspektiv kommer till uttryck i ett av skolledarnas svar (“våra resurser är ändliga”; ”världens tillgångar... räcker de till våra barnbarns barnbarn?”). Båda skolledarna har kollektivt inriktade perspektiv och ordval (vi talar om; vårt dagliga arbete; våra resurser; räcker till oss; eleverna ser; eleverna får; lära dem att ta ansvar). Den ena skolledaren har kommunikativ inriktning (“att det vi talar om”; ”visar sig konkret”; ”att eleverna ser”) samt ett tydligt ”jag” som träder fram med sitt personliga engagemang och sin uppfattning i svaret (“jag är själv engagerad i”; ”jag tycker det är en av de viktigaste frågorna för samhällets utveckling”).

A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljö

PW: Känner du till vad som står skrivet i läroplaner och kursplaner om miljöundervisning?

Skolledarna svarade: ”Ja, naturligtvis. Alla ämnen ska ha ett miljöperspektiv!” och ”Ja, till största del”. Den andra frågeställningen i detta blocket var:

PW: Hur väl känner du till skollag, läroplan, kursplaner etc om miljöundervisning?

Svar: ”Ganska väl” och ”Ganska väl tror jag”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Skolledarna skiljer sig här från lärarna genom att skolledarna uttrycker att de väl känner till skolans mål och policydokument (styrdokumentet), dvs såväl skollagen som läroplan och kursplaner. Det uttrycks en viss lätt tvekan i svaren (ganska väl; största del; tror jag). Det ser jag som en hälsosam distansering. Om de båda svarat enkelt ”ja” på dessa frågor kunde läsaren lätt få uppfattningen att de var överdrivet inlästa på och trogna styrdokumentet. Så

har jag inte lärt känna dem som skolledare och människor. En av skolledarna svarade också följande på första frågan: "Det är naturligt för mig att det skall komma in i skolans undervisning (oavsett läroplanens direktiv)". Detta är i sak och formellt sett ett anmärkningsvärt påstående (men som jag personligen uppskattar och gillar mycket). Dessa instrument tillhör en skolledares professionella praktik, dvs i synnerhet skolledaren förväntas vara den person i skolan som ska behärska, kunna och känna till dokumenten utomordentligt väl. De är framför allt skolledarna som i sina systemskapade arbetsuppgifter på skolan ska se till att intentionerna följs, att de av och i systemen framarbetade och beslutade läroplan och kursplaner blir implementerade i skolan. Det är skolledarna som är systemens förlängda arm in i och i styrdokumentet mest uttalat förväntade normtolkare och normuppehållare i skolan.

B. Frågor om roll, skolledare och 'eldsjäl'

B.1. Personliga reflexioner över roll som skolledare och motiv etc för miljöarbete

Detta block består av tre snarlika frågeställningar kring skolledarnas egna reflexioner över sin roll och sina motiv för sitt miljöarbetet och sin miljöundervisning i skolan.

PW: Hur ser du på din roll i miljöprojektet på skolorna?

"Understödjande. Förhoppningsvis stimulerande. Skolledarrollens möjlighet till påtryckningar på andra styrande ex. politiker, byggtjänstemän."; "Att kunna stötta dem som arbetar aktivt med eleverna. Att stötta eleverna. Att visa på att det är en viktig fråga i det jag säger och gör. Att se till att det finns ekonomi för arbetet."

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Båda skolledarna uttrycker tydligt och som första punkt i sina reflexioner över sin skolledarroll: "stöd". Dels *stödjande roll* i allmänhet, och dels kollektivt inriktat stöd till såväl lärare-pedagoger som till elever. Stöd till andra är en relationell och kommunikativ företeelse, som är i huvudsak emotionell-värdebaserad. "Stimulerande", som också nämns av en av skolledarna, och stödjande är för mig ungefär som två sidor av samma mynt – stöd och stimulans.⁷ Att "se till att det finns ekonomi för arbetet" kan också betraktas som en typ av *ekonomiskt stödjande roll eller funktion*. Detta handlar om möjligheterna och förutsättningarna för i det här fallet miljöarbetet på skolan. En annan reflexion över skolledarrollen är kommunikativt och normativt handlingsinriktad: "att visa på att det är en viktig fråga i det jag säger och gör", dvs den *kommunikativa rollen*.⁸ Detta

7 Svårstyrbarhetsproblem, kommunikationens betydelse och stödet av skolledare (rektor) behandlas även i avhandlingen Mårdén (1996); ang stödet se t ex avsnittet "Att stötta och stötta", s. 174-75. Liknande tankegångar om stödet till medarbetare-underordnade berörs även av Cregård (1996), s. 144. Vikten av stöd, struktur och stimulans i skolledarskapet markeras också tydligt i Hallerström (1997), framför allt i avsnittet "Fyra huvudfunktioner i ledarskapet", s. 58-63, liksom nyckelorden vision, planering, tillit, frihet och förtroende.

8 Se även Mårdén (1996), s. 174-75. Mårdén diskuterar rektors stöd i termer av asymmetri och symmetri, dvs om det är ömsesidigt eller ensidigt. Det förstnämnda kan i ömsesidig kommunikation leda till frigörande. Rektorernas kommunikativa beredskap är av betydelse i sammanhanget.

kan jag också tolka vidare som ett uttryck för att den som har makt att påverka andra anställda i skolan, skolledaren, också använder sin maktposition till att markera vad som är *rätt norm*. Detta kan markeras i tal eller handling – ett 'normativt handlande'. Den tredje reflexionen är också explicit uttryckt över den roll som är *maktrollen*. Skolledaren kan använda sin roll som legal maktutövare för påtryckningar på andra, dvs en form av påverkan eller övertalning som bygger på den makt som är legalt beslutad och kopplad till skolledarrollen i skilda policydokument som exempelvis skollag, skolförordningar och läroplan ("Skolledarrollens möjlighet till påtryckningar på andra styrande ex. politiker, byggtjänstemän.").

Om jag sammanfattar detta, finns det således i grunden bara två funktioner hos skolledarrollen i dessa nedskrivna reflexioner: dels olika typer av *stödjande funktioner*, dels olika slag av *maktutövande funktioner*. Dessa båda funktioner eller roller förutsätter olika slag av kommunikation för att kunna användas. Båda funktionerna-rollerorna är med kommunikationen i organisationen normbildande, normvidareförande, normförstärkande och /eller normförsvagande-normhindrande. Jag ser slutligen också ett samband mellan begreppen *stöd* och *makt*. Den som utövar stöd till någon eller något innehar samtidigt också en form av maktposition från vilken stödet kan ges. Kan man erbjuda stöd utan att besitta någon form av kontextuell makt? Det förefaller mig att finnas ett i grunden ojämnt förhållande mellan 'stödjande' och 'stödd' aktör. Vilka uttryck detta tar sig eller vilka effekter det har på de ingående aktörerna kan vara olika. Vidare finns det en intressant inre samband mellan begreppen 'vilja' och 'makt' – något som har avgörande betydelse för normer och i en normbildande kontext. Jag ska återkomma till frågan om makt, vilja, värde, ansvar, moral, stöd och normer senare i avsnittets sammanfattande diskussion.⁹

PW: Varför valde du att bli aktiv skolledare i eller för miljöarbetet?

"En självklarhet. En nödvändighet. Ansvar för att uppnå Lpo:s miljömål. Påbörjat arbete måste tas till vara och föras vidare"; "Det är jätteviktigt att eleverna ser att det som vi vuxna talar om sätter spår i undervisningen. Se fråga 1. Jag tror dessutom att det är en fråga som ligger nära de flesta här. Något som kan ena skolan och jag tror att när man arbetar mot ett gemensamt mål som man tror på, så tror jag att man får bieffekter: arbetsglädje modeller för annat arbete, lära oss strukturera arbetet även i andra frågor".

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Frågeställningen är inriktad mot de professionella aspekterna. Båda lyfter fram olika motiv och drivkrafter för sina som skolledare aktiva insatser eller sitt engagemang i skolans miljöarbete. Dels professionella-systemorienterade motiv som naturligt nog dominerar svaren ("ansvar för att uppnå Lpo:s miljömål"; "en nödvändighet"; "... att eleverna ser att det som vi vuxna talar om sätter spår i undervisningen"; "... en fråga som ligger nära de flesta här. Något som kan ena skolan och jag tror att när man arbetar mot ett gemensamt mål som man tror på, så tror jag att man får bieffekter: arbetsglädje modeller för annat arbete, lära oss strukturera arbetet även i andra frågor") och dels personliga och livsvärldso-

9 Se Persson (1991).

rienterade drivkrafter ("se fråga 1", dvs personligt engagemang; Vidare svaret "en självklarhet", som jag här tolkar som ett personligt, livsvärldsorienterat svar – det kan också förstås som ett professionellt orienterat svar).

PW: Vad tyckte du om, vad kände du för din roll som skolledare i miljöprojektet?

"Upplyftande. Intressant. Glädje och stolthet"; "Jag tyckte om att jobba med det lilla som jag var inblandad i. Jag kände stort förtroende för lärarna/Projektledaren. Det var härligt att se allt ta fart och växa! Ibland tänkte jag att jag gjorde för lite men det tror jag samtidigt var bra. Kraften fanns hos projektledare och personal!"

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Båda skolledarna uttrycker klart, liksom inledningsvis, olika slag av egna, *personliga känslor* kommande från och hörande till livsvärlden för sitt professionella arbete som skolledare i systemet. Känslorna, lusten och stimulansen, som uttrycks här är relaterade till lärar- och personalkollektivet och till de resultat som uppnåddes i miljöprojektet ("upplyftande, intressant, glädje och stolthet"; "tyckte om, kände stort förtroende för, härligt att se"). Det finns också en markering hos den ena skolledaren av en uppriktig medvetenhet om och förtroende, tillit, för att "kraften" – drivkraften, motiven, intresset – fanns förankrat i och hos personalkollektivet. Jag tolkar dessa känslor också som uttryck för skolledarnas reella delaktighet i och uppskattning av det gjorda miljöarbetet. Det skulle också kunna vara en efterkonstruktion av skolledaren, men då hade det varit onödigt att skriva: "Ibland tänkte jag att jag gjorde för lite men...". Det finns en glädje och stolthet över att för sig själv kunna notera processernas utveckling. *Förtroende för personalen* är kanske den allra starkaste och mest grundläggande förutsättningarna för de "stödjande funktionerna" hos en skolledare. Av deras svar om t ex förtroende kan jag också få en uppfattning om vilken syn på makt och maktutövning som de två skolledarna omfattar och hur detta fungerar i praktiken. Förtroende vilar på en föreställning om en jämlik relation. Upplever de som ges stöd av skolledningen – projektledaren och de aktiva lärarna – också det givna stödet såsom ett "stöd" på sina egna villkor? Eller uppfattas det av skolledaren givna stödet som krav på prestation i enlighet med givarens – explicita eller implicita – intentioner, motiv och vilja? I enkäterna med de aktiva lärarna är det emellertid så att man uppger "skolledningen" såsom en av de viktigaste stöden i miljöarbetet på skolorna. Samma sak gäller för svaren i intervjusamtalen med projektledaren om de upplevda stöden i miljöprojektet och miljöarbetet. Det finns alltså, som jag tolkar det, en samstämmighet och god överensstämmelse – ett positivt samband – mellan skolledarnas avsikter med sitt uttalade stöd *och* hur detta stöd uppfattas av mottagarna, personalen.

B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser

PW: Vad har du själv för egenskaper, kunskaper och kompetenser i det här sammanhanget?

"Miljöengagemang och tro på människor"; "Svårt att självvärdera sina egenskaper – det får andra göra. Beträffande kunskaper och kompetens har jag via det arbete som

utförts på skolorna av elever och lärare samt genom aktiv medverkan i byggprocessen lärt mig kanske mer än de flesta”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Återigen lyfter en av skolledarna fram det personliga miljöengagemanget och tilliten till kollektivet, personalen, tillhörande livsvärlden som en egenskap av betydelse i miljöprojektet på skolorna. Den andre skolledaren anser först att självvärdering är svårt, men gör sedan den mycket intressanta reflexionen att han/hon lärt sig, erhållit sina kunskaper och kompetenser om miljötemat, genom det miljöarbete och de processer som skett med eleverna och personalen på skolan samt under ny- och ombyggandet av skolorna på Östra Torn. Skolledaren har alltså noterat att han/hon själv också *ingått i och varit en del av* en lärande process på skolan. Motsatsen skulle vara en skolledare som stod vid sidan om kollektivets läroprocess och registrerat andras kunskapsutveckling och förändring i kompetenser, men inte sett sin egen förändring eller delaktighet i den kollektiva läroprocessen och normutvecklingen.

B.3. Privat och offentligt – livsvärld och det professionella

PW: Är du olika med dina miljöhandlingar i ditt mer privata liv och i ditt arbete på skolan?

”Nej”; ”Njae. Ibland skäms jag förstås när jag möter xx (en namngiven person i skolornas miljöprojekt – min anm) cyklande i regnkläder och jag ”pöser” i min stora fina bil!”.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Den ene skolledaren är inte alls olika hemma och på arbetet (”Nej”). Den andre skolledaren tvekar lite och berättar sannolikt helt sanningsenligt att hon av moraliska skäl ”skäms” ibland när hon-han i bilen möter en annan nyckelaktör som cyklar i regnet. Det tolkar jag som att skolledaren har en klar uppfattning om vad som hon anser är rätt och fel ur sk miljömoralisk normsynpunkt. Det är en god utgångspunkt för att hålla den miljörelateradenormen vid liv. Lättjan tog överhanden – eller som Wittgenstien uttryckte detta: ”*viljans problem*, dvs ungefär att hålla emot den naturliga impulsen att vilja falla tillbaka i det gamla tankemönstret” (eller handlingsmönstret). Eller fanns inte de objektiva möjligheterna för handen just då. Själv upplever jag denna själsliga-moraliska inombordskamp – viljans problem – ständigt, dvs valet mellan att cykla och att köra bil, såsom en ständig kamp med min lättja och mitt samvete, mina skuld känslor. Jag vet och kan (kognitivt) bilkörningens koldioxidutsläpp etc, jag har faktiska tidsmöjligheter att t ex hinna cykla (möjligheter) men viljan (moral, kropp och känslor) räcker inte till att besegra den starka drivkraften ’lättjan’.

PW: För kvinnor: Har-bade det någon betydelse i det här sammanhanget, dvs dina egenskaper och kompetenser såsom lärare-vuxenstöd i miljörådet osv, lärare i miljöprojektet på skolorna på Östra Torn, att du är kvinna?

”Tror jag inte.”

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Se tidigare reflexioner samt de avslutande kommentarerna i kapitlet samt i kapitel 11.10.

PW: Kan man beskriva dig som en "kollektiv eldsjäl" eller en "eldsjäl för kollektivet"? Det innebär att vara entusiastisk för gruppens vinningar till skillnad från en "individuell eldsjäl" dvs en eldsjäl, som bara brinner för att tillfredsställa endast sina egna behov och inte för något annat. Kommentera gärna.

"Jag är nog mer entusiastisk för gruppens vinningar. (Jag gillar inte så mycket att stå i rampljus) samtidigt som jag är känslig för individuella brister och otillräcklighet hos mig själv."; "Jag hoppas jag är – om inte: gärna vill vara – en eldsjäl för kollektivet och absolut inte en individuell eldsjäl. Mina egna behov har endast tillfredsställs genom att Skolverket medverkat till att jag kan åka till Vancouver och Green Building Challenge 99, där dock inte jag skall framträda utan Östratornskolan."

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Båda skolledarna ser sig mer eller mindre som entusiastiska personer för kollektivets vinningar, "eldsjälar för kollektivet", och inte som "individuella eldsjälar". Den ena skolledaren tar också rejält avstånd från "individuella eldsjälar" ("absolut inte en individuell eldsjäl"). Båda skolledarna reflekterar också över sina egna personligheter och personliga behov och hur de tillfredsställs i sammanhanget.

B.4. Stöd för miljöarbetet – sett ur ett aktörsperspektiv

PW: Vilket eller vad har du upplevt-erfarit som det viktigaste stödet eller de viktigaste stöden i miljöprojektet på skolan-skolorna?

"Projektledaren; Per Wickenberg; Elever och personal på Flygelskolan och den influens deras arbete utgjort på övriga elever och personal i rektorsområdets skolor; Sven Engström; Skolgårdsarbetet på framför allt Mårtenskolan men även övriga skolor; Lyhördheten hos Lundafastigheter (Johan Hallbergsson); Skickligheten hos arkitekterna; Bodil Jönsson.

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Lärarna och eleverna nämns (särskilt Flygelskolan och Mårtenskolans). Vissa nyckelaktörer återkommer här också om jag jämför med de aktiva lärarnas svar: projektledaren ; Per Wickenberg, Sven Engström. Den ene skolledaren har haft mycket med de omfattande ekologiska skolnybyggnationerna att göra de senaste två-tre åren och det kommer också till uttryck i dennes svar ("Lundafastigheter; Johan Hallbergsson; Arkitekterna"). Även Bodil Jönsson nämns av den ene rektorn, sannolikt eftersom hon var med senhösten 1993 och våren 1994 med föreläsningar och samtalskvällar vid introduktionen av miljöarbetet bland lärarna-pedagogerna i stadsdelen Östra Torn.

PW: Hur ser du på min (dvs Per Wickenbergs) roll i miljöarbetet-miljöprojektet på skolorna?

”Jätte viktigt! Du har varit stöd både för mig, projektledaren och lärarna. På många sätt!”; ”Det har varit bra att: ha dig som samtalspartner, bollplank; du har bidragit med struktur; du har kunnat vända på saker, belysa dem från olika håll: du har haft entusiasm som smittat; du har varit klok och mänsklig; varit duktig att få med andra/alla personalkategorier; varit enveten; varit delaktig i LAP-arbetet; entusiasmera; lyfta resonemang från basplanet ett snäpp högre. Tack!”; ”Du har varit en enormt viktig inspiratör. Ditt uppoffrande och engagerade arbete har utgjort en grund till hela miljöarbetet och som jag utnyttjat. Tack.”;

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Så som skolledarna beskriver min roll i miljöarbetet-miljöprojektet stämmer det ganska väl med den uppfattning om mina insatser och funktioner som jag har och har haft sedan arbetet startade 1993. Det stämmer också relativt väl med de aktiva lärarnas uppfattning (se tidigare). Dock tolkar jag så att skolledarna överdriver en del i sina svar. Att jag är engagerad i miljöarbetet i skolorna stämmer men något uppoffrande arbete har jag inte gjort i betydelsen att jag försakat något annat. Jag har följt och emellanåt deltagit i lärarnas och personalens arbete men också hela tiden varit avlönad för detta – se vidare i kapitel 11.11. nedan.

PW: Varför kom miljørådet – med en stark ställning för eleverna – in i miljöprojektet? Det kom in relativt sent inför starten av höstterminen 1995 och är t ex inte nämnt i skolans projektansökan om miljöprojektet jan-febr 1994.

”Det var när lärarna upptäckte att tåget var igång med lärarna men vi hade ”glömt” eleverna.”; ”En naturlig följd av att få eleverna delaktiga och ta ansvar för nutid och framtid. Bästa garantin för fortsättningen. Miljöarbetete berör deras framtid och vår baktid.”

PW: Var kom de idéerna om miljøråd rent konkret ifrån?

”Osäker, men jag tror att de växte fram i ett samarbete mellan elever och lärare (du själv och projektledaren).”; ”Tror de började på Flygelskolan. Det var senare ett krav för Grönt Flag.”

Mina kommentarer, reflexioner och slutsatser: Skolledarna har i huvudsak samma bild av skeendet bakom miljøråden som projektledaren och de aktiva lärarna, dvs elevernas delaktighet i miljöarbetet var på väg att glömmas bort under det att lärarna var upptagna med att utveckla sina egna kunskaper och kompetenser. De uttrycker också samma värdebaserade grund för miljøråden, dvs att elevernas delaktighet i arbetet och påverkansmöjligheter är kopplade till deras ansvarstagande samt till reflexioner om elevernas framtid. Ser även det långsiktiga i strategin med denna sociala-organisatoriska koppling till de institutionella ’miljøråden’ som ger eleverna en formell plattform att konkret kunna påverka skolans miljöarbetet (”Den bästa garantin för

fortsättningen”). Detta är kopplat till kriterierna för att erhålla Grønt Flag (som är den danska varianten av Grøn Flag – se därom i avsnitt 5 och 7). Flygelskolan började med detta. Skolledarna är således väl informerade och har goda kunskaper om huvuddragen i miljöprojektets inre arbete. Säger dessutom ”osäker” om man anser sig osäker, dvs svaren härvidlag bekräftar deras trovärdighet.

10.3.3. Avslutande sammanfattning och diskussion

Resultaten av enkäten till nyckelaktörerna ”skolledarna” har i huvudsak samma tendens som intervjusamtalen med projektledaren om deras bakom miljöhandlingarna liggande normerna. I enkätsvaren av skolledarna har jag kunnat konstatera att den individuella, personliga värdebasen och engagemanget spelar en stor roll för deras miljöarbete i skolan och därmed också i deras normer och i deras ’normativa handlande’. I enkäterna har jag sökt att tolka och förstå skoledarnas bakom handlingarna liggande normativa struktur eller grundmönster i huvudsak med utgångspunkt från analysredskapet ’normtriaden’ (vilja-kunskap-möjligheter) kompletterad i mina analyser med aspekter på kommunikation, participation och relationen livsvärld-profession. Projektledaren är en sorts ’eldsjäl’ i skolornas miljöprojekt som nämns som betydelsefull och som ett viktigt stöd av samtliga andra aktörer jag intervjuat – se även kapitel 11.7. nedan. Skolledarna liksom projektledaren-lärarna hämtar kraft och näring i sitt personliga engagemang och sina privata uppfattningar om livet och miljön i livsvärlden och bär detta med sig in i den professionella sfären i skolan. Skolledarna har ett delvis annat perspektiv som kommer fram i några frågeställningar och som är knutet till deras maktposition i skolan som organisation.

De uttrycker ofta att man ger ’stöd’ till olika aktörer i verksamheten och andra aktörer ser och värdesätter detta stöd, som en del av de *normstödjande funktionerna* i skolornas miljöarbete och som är en av de grundläggande förutsättningarna för genomförandet på lokal nivå av olika mål och normer i diverse policy- och styrdokument på skilda nivåer (nationell nivå: skollag, läroplan, kursplaner – kommunal nivå: lokal skolplan – lokal skolnivå: lokala arbetsplaner, LAP). Detta stöd vilar på förutsättningen att den som kan ge detta innehar någon form av maktrelation till de som ska ha stödet. Det kan vara stöd i form av värde-känslor-empati-vilja osv men det kan också vara kunskapsbaserat. I skolledarnas fall uttrycker man stöd av den första typen dvs värde- och känslobaserat stöd. Skolledarna har också lättare att se det stöd som finns och som utdelas i hela skolan som organisation. Det finns tydliga skillnader mellan enkäten till skolledarna å ens sidan samt å andra sidan de aktiva lärarnas svar i enkäten och projektledarens svar i intervjusamtalen.

10.4. Intervjuer med andra aktiva i skolpersonalen

I det här avsnittet redovisar jag frågorna till de fyra av skolpersonalen som varit aktiva i miljöarbetet på skolorna och som svarat. Jag lämnade enkäten till 10 personer. Jag återkommer nedan till mina reflexioner över andelen svar. De arbetar med städning, kök-mat och administration. Jag är, som ovan nämnts, mest intresserad att veta och förstå mer av aktörernas drivkrafter, motiv, vilja, värden och reflexioner över sin praktik. Betraktat i normbildnings-sammanhang: mitt intresse är att förstå deras ”normativa handlande”. Vad är det för normer som ligger bakom deras miljörelaterade handlingar i skolan? Finns det skillnader i jämförelse med den aktiva pedagogiska personalen på skolorna? Dessa personer besvarade en skriftlig enkät med mina frågeställningar efter att ha blivit tillfrågade per brev om enkäten under senhösten 1998. De har svarat anonymt på enkäten. Jag tolkar materialet utifrån de tidigare nämnda teoretiska referenserna, kopplade till den sk normtriaden, det normanalytiska verktyget, för att studera de faktorer och krafter som ligger bakom handlingsmönstren och är en del av påverkansprocesserna. Mina egna reflexioner och slutsatser markerar klart jag i den löpande texten eller i vissa fall i fotnoter. Jag har utifrån dessa begrepp (se ovan i kapitlet) bearbetat analysen och tolkningen utifrån följande indelning av frågeställningarna i intervjun:

A. Frågor om miljö och miljöundervisning

- A.1. Personliga värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper/kognition ang miljö.
- A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljöundervisning

B. Frågor om roll, projektledare och eldsjäl

- B.1. Personliga reflexioner över roll som och motiv för professionell projektledare
- B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser
- B.3. Privat och offentlig – livsvärld versus det professionella
- B.4. Stöd och hinder sett ur ett aktörsperspektiv

10.4.1. Miljö och miljöundervisning

A.1. Personlig vilja, värden, motiv och drivkrafter samt kunskaper

Min inledande fråga var: *Varför tycker du att miljöundervisning är viktig i skolan? Varför har du engagerat dig i miljöundervisning?*

Det finns likheter mellan svaren här och projektledarens, lärarnas och skolläraernas svar: framtiden, egna intresset och engagemanget samt barnen-eleverna och deras framtid. Två svarar med att skolan är en bra plats att träna från början på miljö

för barn och unga – ”skolan för att bli ett föredöme” och ”vad vore bättre än att börja på en skola där man lever som man lär”. Samtliga talar om barnen och framtiden.

Mina slutsatser: Samma motiv som övriga intervjuade ovan. Barnen-framtiden centralt tema.

A.2. Personliga kunskaper om systemets mål- och policydokument om miljö

Min första frågan på detta område är: *Känner du till vad som står skrivet i läroplaner och kursplaner om miljöundervisning?* Den andra av mina frågeställningen i detta blocket var: *Hur väl känner du till skollag, läroplan, kursplaner etc om miljöundervisning?*

Denna personal svarade på båda frågorna: Nej (samtliga) och inget/ingenting (samtliga).

10.4.2. Personliga frågor om roll och eldsjäl

B.1. Personliga reflexioner över roll som och motiv etc för miljöarbete

Detta block består av några snarlika frågeställningar kring skolpersonalens egna reflexioner över sin roll och sina motiv för sitt miljöarbetet i skolan.

PW: Hur ser du på din roll i miljöprojektet på skolorna?

”Jag deltar i den mån jag kan”; ”Som ett naturligt inslag”; ”En av myrorna, försöka dra sitt strå till stacken, så långt det går inom mitt område”; ”Ja, bra fråga, vet inte direkt vad jag ska svara. Jag är inte så involverad men jag använder så lite kem som möjligt. Bättre svar får du nog inte av mig”.

Mina slutsatser: Samtliga deltar utifrån sina möjligheter i sin arbetssituation och position.

PW: Varför valde du att bli aktiv i miljöarbetet?

”Det vet jag inte precis om jag är, men jag gör så gott jag kan”; ”Jag är inte aktiv”; ”Jag tyckte det verkade som logiskt tänkande. Men jag är bara aktiv i de saker som jag tycker gör nytta”; ”Eftersom det går att göra något som ”syns” inom mitt arbete, dvs beställningar av t ex förbrukningsmaterial så var det en självklar sak”.

Mina slutsatser: Motiven är hämtade från den professionella sidan. En ser sig inte som aktiv.

PW: Vad tyckte du om, vad kände du för din roll som personal i miljöarbetet?

”Lite nytänkande”: ”Det lilla jag deltagit i har varit positivt”; ”Går det att vara miljöaktiv, så skall man självklart försöka vara det. Men man skall inte överdriva, vissa grejer inom miljöarbetet ser bra ut nu men om ett år så visade det sig inte vara bra.

Man får överväga detta tycker jag”; ”Alla är viktiga. Kanske just vi i serviceyrket eftersom barnen ser och lär efter hur vi gör. Jag kan inte precisera mig mer.”

Mina slutsatser: Samtliga har upplevt arbetet som positivt för sin egen del. En lyfter fram gruppens betydelse för att barnen på skolan lär av dem. Skolans servicepersonal ingår i den ”miljöpedagogiska infrastrukturen” på skolan – se vidare om detta i kapitel 11.7. nedan.

B.2. Personliga egenskaper, kunskaper och kompetenser

PW: Vad har du själv för egenskaper, kunskaper och kompetenser i det här sammanhanget?

”Inga alls, utom sunt förnuft, i alla fall inga jag vet om. Tre dagars utbildning i en Agenda 21-kurs om städ och miljö”; ”Något lite”; ”Inte mer än jag läst mig till. Agenda 21-kurs bl a”; ”Egenskaper: min tanke på vår framtid; Kunskaper: inga utöver vad alla bör ha, dessa har man fått genom media mestadels; Kompetenser: att tänka efter före, om man kan hitta något bra alternativ”.

Mina slutsatser: Alla har kunskaper och kompetenser men beskriver det på olika sätt. Två nämner den kommunala miljökursen i Agenda 21 som alla anställda har erbjudits.

B.3. Privat och offentligt – livsvärld och det professionella

PW: Är du olika med dina miljöhandlingar i ditt mer privata liv och i ditt arbete på skolan?

”Nej”; ””Nej”; ”Jag bor på landet. Där är vissa saker naturliga och vissa fungerar inte alls”; ”Oh, ja, en stor prisskillnad. På jobbet kan man kosta på sig att köpa miljövänligt kem, men hemma köper jag billigt icke miljövänligt. Man har inte de ekonomiska resurserna att handla miljövänligt i den omfattning som man gör på arbetet. Men visst köper jag ibland miljövänligt hemma”.

PW: Hur ser du på betydelsen eller vikten av att du eller andra t ex i miljösammanhang i ditt handlande också följer din uttalade mening och övertygelse – alltså: att avståndet mellan ord och handling är så kort som möjligt? Hur ser du på betydelsen av just detta?

”Det är mycket viktigt. Ser man snabbt resultat är det lättare att motiveras att gå framåt. Dröjer det för länge faller det ofta platt”; ”Vet ej. Har inte upplevt någon sådan situation”; ”Försöker leva upp till detta”; ”I stället för att prata så mycket så ska man handla. Man vinner inget på att bara prata, utan man säger att jag köper detta för att detta är bra. Inget snack innan som drar ut på det hela. Men visst finns det folk som säger att visst ska vi ta hand om miljön, men jag har gjort detta i 22 år och jag ändrar mig inte”;

Mina slutsatser: För de flesta stämmer i stort sett handlingsmönstren och moralenormen överens mellan hem och arbete. Prisskillnader och kostnaderna för miljö-

vänliga varor kommer igen (se några av lärarna ovan). Snabb och synbar återkoppling kan vara betydelsefull.

PW: För kvinnor: Har-hade det någon betydelse i det här sammanhanget, dvs dina egenskaper och kompetenser såsom lärare-vuxenstöd i miljörådet osv, lärare i miljöprojektet på skolorna på Östra Torn, att du är kvinna?

”Ja, jag tror det eftersom jag är kvinna. Jag uppfattar kvinnor som mer miljövänligt tänkande. Kan det bero på att kvinnor är mer omhuldande. Jag vet inte varför.”; ”Ja, det tror jag. Vi tänker på lite längre sikt.”; ”Nej”. Samt inget svar.

Mina slutsatser: Här framträder i jämförelse med ovan en skillnad och två har uppfattningen att kvinnor är mer miljövänliga i sitt tänkande. Se också vidare i kapitel 11.8. nedan.

PW: Kan man beskriva dig som en ”kollektiv eldsjäl” eller en ”eldsjäl för kollektivet”? Det innebär att vara entusiastisk för gruppens vinnningar till skillnad från en ”individuell eldsjäl” dvs en eldsjäl, som bara brinner för att tillfredsställa endast sina egna behov och inte för något annat. Kommentera gärna.

”Kollektiv eldsjäl”; ”Om jag gör något positivt i detta hänseende återgår det till gruppen så klart. Framtiden berör ju oss alla, framför allt barnen.”; ”Nej, tyvärr inte. Jag vill tänka miljövänligt men någon eldsjäl är jag inte.”; ”Jag är ingen eldsjäl. Det jag gör t ex komposten, sorterar papper osv. det gör jag för det ingår till viss del i mitt arbete. Då blir det naturligt.”.

Mina slutsatser: En – eventuellt två – ser sig själv som kollektiv eldsjäl.

B.4. Stöd och hinder för miljöarbetet – sett ur ett aktörsperspektiv

PW: Vilket eller vad har du upplevt-erfarit som det viktigaste stödet eller de viktigaste stöden i miljöprojektet på skolan-skolorna?

”Att en del av personalen engagerar sig och puffar på”; ”Kan inte ange något speciellt. Alla stöder varandra.”; ”? Som mina viktigaste ”stöd” har då varit att jag har kunnat utläsa vid t ex beställningar vilka varor i katalogerna som är miljövänliga”; ”Vet ej”.

Mina slutsatser: Det personliga stödet hos två. En har stöd i moment av arbetets infrastruktur.

PW: Vilket eller vad har du upplevt-erfarit som det viktigaste hindret eller de viktigaste hindren i miljöprojektet på skolan-skolorna?

”Trångsynthet hos personalen som inte vill ändra sig för att de kan detta. Jag har jobbat med detta i tjugomånga år, jag kan detta. Utan kem blir det inte rent, det är svårt, jobbigt, inte mitt problem osv.”; ”Inget”; ”När man inte själv får bestämmaöver en situation som kan uppstå.”; ”Det viktigaste hindret är dom som inte följer upp hela

vägen det dom påbörjar i klassrummen Man kan inte lägga ansvaret på barnen bara för att man har sagt hur det ska vara. Det flesta barn gör inget självmant. Man måste påminna och berömma.

Mina slutsatser: Traditioner och gamla vanor är svåra, brist på makt, brister i konsekvent hållning (moralisk aspekt). Se även kapitel 11.7. och 11.10. nedan.

PW: Hur ser du på min (dvs Per Wickenbergs) roll i miljöarbetet-miljöprojektet på skolorna?

”Ett bra sätt att hålla miljöarbetet aktuellt hela tiden”; ”Mycket bra”; ”Du är en riktig eldsjäl. Flera gånger ordnar du studiebesök för oss i kök o. städ. Där har man hämtat en del idéer plus att man blir motiverad.”; ”Jag är inte så insatt i din roll men av det lilla jag vet så är det bra. Du har varit med i NO-kursen, det var väl lite ekologi med eller? Vi i städ-kök har fått resa till Danmark och tittat på den ekologiska byn i Torup – intressant. Reningsverk – intressant och lite annat. Sen vet jag inte mer. Men jag är inte så insatt i det hela.”

Mina slutsatser och kommentarer: För tre av de svarande är jag känd i rollen från projekttiden 1994-96 tillsammans med projektledaren då städ-kök-vaktmästeri var en av arbetsgrupperna. För dessa har jag varit med på ett hörn hela tiden och blivit förknippad med kontinuiteten. Jag har haft hand om social fortbildning en-två gånger om året sedan 1996. Den fjärde personen har uppenbarligen blivit anställd senare än 1996 och känner inte till min roll tidigare. Jag har inte nämnts bland stöden ovan. Se vidare om denna fråga under kapitel 11.11. nedan.

PW: Frågor och kommentarer:

”Det beror rätt mycket på vad man har för uppgifter på arbetet för engagemanget i miljöfrågor.”; ”Det är sjukt att vissa miljövänliga produkter ska vara dubbelt så dyra som miljöovänliga. Då blir ju valet lätt om priset får bestämma. Oavsett hur man än vänder på det är det pengar som avgör, i alla fall enligt min mening.”

10.4.3. Sammanfattning

Enkätintervjuerna med den övriga skolpersonalen, dvs de utan formella pedagogiska arbetsuppgifter, visar samma som tidigare intervjuer med lärarna, skolledarna och projektledaren att motiven och drivkrafterna till miljöarbetet på skolan kommer från deras eget engagemang om framför allt barnen och framtiden. Jag finner deras svar som uppriktiga och ärliga. Vidare saknar man kunskaper om skolans styrdokument. Man är positiva till miljöarbetet på skolan och ser sin roll i sammanhanget, ibland väl blygsamt uttryckt. Det har betydelse för skolan miljöpedagogiska infrastruktur hur komposten på skolan fungerar, kemikalierna på städvagnen och att olika slag av personal har likartade uppfattningar om miljöarbetets vikt.

Att antalet blev fyra kan dels förstås av att det var i jultiderna som jag delade ut dessa för svarande (några dröjde flera veckor med sina svar), dels kan det bero på att skriftliga svar på öppna frågor upplevs som svårt. Jag har liknande erfarenheter från andra sammanhang vad gäller skriftliga svar.¹⁰ En tredje förklaring kan vara att andra personliga och organisatoriska skäl ligger bakom och som jag inte kan förstå.

10.5. En annan bild

En mycket vanlig bild är att när en lärare – som kan vara skolans ’miljöeldsjäl’ – försvinner av olika anledningar så avstannar arbetet och ingen kan eller vill ta över. I utvärderingen av det samlade stödet för miljöundervisning i skolorna som jag var med och genomförde våren 1996 (Skolverket 1996a), fann vi i arbetsgruppen en hel del exempel av det här slaget. Min egen personliga erfarenhet under den senaste tioårsperioden säger samma sak. Under hösten 1998 fann jag ett intressant och väl beskrivet svenskt skolexempel på Internet som skrivits av en lärare som gick en miljöfortbildningskurs på en högskola.¹¹ Jag tar i textutdragen nedan med ett större sammanhang så att läsaren kan se och kunna förstå i vilket sammanhang det kommer in i. Inledningsvis ges en bakgrund till skolans miljöarbete som det skett tidigare:

Mål: Att medvetandegöra skolans elever och lärare om Agenda 21-budskapet och göra något konstruktivt av det.

X skola har ett miljöråd sedan höstterminen 1996. Under läsåret 1996-97 planerade miljörådet och genomförde en miljödag där all personal och alla elever (åk 4-9) på skolan deltog. Eleverna var uppdelade i olika grupper. Bl.a. skulle man arbeta fram förslag för en bättre miljö på skolan. Många bra idéer kläcktes, men därvid stannade arbetet.

Under höstterminen 1997 låg miljörådets arbete ”i träda”, p.g.a. att de lärare, som tagit ansvar för miljörådet tidigare inte hade möjlighet att köra igång p.g.a. ökad arbetsbelastning. Jag tyckte det var synd att alla idéer om bra miljö, som visade sig finnas bland eleverna föregående läsår bara skulle falla platt. Därför såg jag miljörådet, som lämplig informationskanal vidare ut mot klasserna. Det är 14 klasser från åk 4 t.o.m. åk 9 på skolan. Jag visste också att intresset för Agenda 21 hos de flesta lärarna var svalt.

¹⁰ Se t ex Merker & Wickenberg (1998).

¹¹ <http://utbildning.xxxxx.se/xxxkurs/xxmiljo98/> – publicerat efter samtal med författaren 7 feb 1999. Denne berättade då också att denne fortsatt hösten 1998 och våren 1999 med Miljörådet, men fortfarande saknade stödet av sina kolleger. Man hade också på skolan bytt rektor och denne hade nu sagt sig och visat sig intresserad av lokal Agenda 21- och miljöarbete på skolan. Författaren-läraren hade goda förhoppningar att gå vidare med sitt arbete och med sin förankring av något som inte hade tid avsatt eller som inte var ett eget ämne. Tack för hjälpen och lycka till med det fortsatta arbetet!

Det kändes som en utmaning att försöka få ut information om Agenda 21 till alla 14 klasserna. För att ge tyngd åt informationen bjöd jag kommunens miljöinformatörer att medverka vid miljørådets träffar. Det arbete miljørådet utfört tillsammans med skolans övriga elever och personal skulle vidareutvecklas. Denna utveckling av miljön i skolan och dess närområde valde jag att kalla Agenda 21 för L-uddens skola.

Miljørådets uppgifter skulle vara att:

- Informera om Agenda 21 i resp. klass.
- Tillsammans med sina klasskamrater välja ut ett område i skolmiljön och arbeta fram ett miljömål för det området, så att en hållbar utveckling sker.

Läraren, som är ”jag” i den indragna texten ovan och nedan, berättar bl a följande, efter det att miljørådet på den aktuella skolan hade bildats, hur han-hon själv tyckte att det var en utmaning att få ut information till alla klasserna på skolan som ett led i det lokala Agenda 21-arbetet. Perspektivet är uteslutande individuellt, inte kollektivt, inriktat (därför såg jag; jag visste också; valde jag att kalla; bjöd jag). Kollegernas intresse var, som också var välbekant för läraren, svalt. Det, som beskrivs som en utmaning, ser ut att komma från livsvärlden och förs in i lärarens professionella pedagogiska praktik. Miljørådet, som han-hon nu organiserade på nytt och fick kraft i, hade tidigare under året träffats några gånger under våren (fr o m mars) och tillsammans började man bygga upp vissa önskemål, konkreta förslag, förväntningar om framtida genomföranden, strukturer för och i arbetet:

Jag lovade att de förslag till miljöförbättringar, som vi (miljørådet – min anm) kom fram till, skulle sammanställas av mig och vara en grund för miljötänkande och handlande på skolan. Jag frågade L och M om det gick att söka pengar för att klara de projekt, som skulle kosta. Jag fick napp direkt och ombads komma med förslag till Miljö- och hälsoskyddsnämnden, så skulle våra önskemål finnas med bland alla andra, om ev. Persson-pengar tilldelas kommunen 1999!

De enda förslag jag hade att söka pengar för var skolgårdsförbättringarna. Vår slöjdlärare, som engagerat sig i skolskogen, lämnade in en ansökan om medel för att få en ändamålsenlig användning av skolskogen i undervisningen. För att alla lärare på skolan skulle få kännedom om vad vi hittills kommit fram till i miljørådet skickade jag ut information (bil. 3). Mötet efter påsk blev uppdelat på två tillfällen, eftersom olika hinder för ett enda möte uppstod. Vid den ena träffen kom vi att diskutera tid. Det, som dessa elever ansåg vara ett hinder för att komma igång med arbete i klasserna, var att ingen lektionstid avsattes. Vidare tog eleverna upp de tråkiga elevskåpen i plåt stående längs korridorväggarna. Det hade planerats graffitimålningar på skåpen till höstterminsstarten 1997, men av detta blev intet p.g.a. den dåliga ekonomin. En elev kommenterade känslan för miljön inne i skolan så här: – Vi blir mer rädda om, det vi själva valt att göra fint. Då är det kanske ingen, som sparkar upp skåpdörrarna. Vid den andra träffen två dagar senare med resten av miljørådet kom det fram

ytterligare synpunkter på det här, om att man är mer rädd om det, som är fint, och det man själv valt att ha.

Önskemål om en musikanläggning, en s.k. funbox med hörlurar, till fritids-
huset motiverades med, att då kan vi koppla av till musik utan att störa var-
andra. Att bryta upp en bit asfalt på gården mellan skolan och restaurangen
samt göra en fin plantering med blommor och buskar och ev. träd i form av en
rundel eller kanske en fjäril tyckte skolgårdsgrupperna skulle vara estetiskt rik-
tigt. Längre än så kom vi inte vid vårt aprilmöte. Eftersom jag skulle gå igenom
en omfattande operation måste jag meddela miljørådet detta.

Det saknas som synes inte konkreta förslag och idéer på skolan bland eleverna. Det
fanns möjligheter att söka extra sk Persson-pengar för 1999 i kommunens miljö- och
hälsoskyddsnämnd för att genomföra det miljørådet kom fram till var viktigt att göra
eller ändra. Det är också tydligt att det inte går lätt att få till stånd ett mer regelbun-
det miljöarbete på en skola, att få tid att träffas för att arbeta vidare i Miljørådet
(Mina egna reflexioner: saker i skolan kommer emellan, ingen lektionstid var avsatt
för miljörådsarbetet, miljørådets arbete förefaller att ligga utanför skolans ordinarie
arbete, hur ser förankringen ut av projektet? Vem har beslutat? Är skolledningen med
i eller står bakom arbetet? undrar jag när jag läser berättelsen).

Vi bestämde ett datum för när klassernas arbeten skulle redovisas, och att redo-
visningen också skulle göras i skriftlig form, för att jag sen skulle kunna sam-
manställa dessa. En knapp månad fick klasserna på sig att göra sina förslag till
förbättrad miljö färdiga. Jag lovade att ordna en ersättare för mig till det sista
mötet, eftersom jag skulle vara sjukskriven terminen ut efter min operation.
Tyvärr blev det aldrig någon sista träff för miljørådet. Jag fick ingen informa-
tion om varför mötet ej blev av. När jag återfått krafterna och skulle se över ut-
värderingsfrågor (bil.4) och resultat av klassernas arbeten, så fanns ingenting
att hämta. Jag kände en djup besvikelse över att inte ha blivit informerad.

Men det finns alltid råd. Jag ringde runt till eleverna i miljørådet, varav hälft-
en var anträffbara. Jag bad att få utvärdera vårt arbete i miljørådet under vår-
terminen. Jag ställde mina frågor och antecknade de svar jag fick. Det var ele-
verna, som bekräftade mina misstankar, att det aldrig hölls något utvärde-
ringsmöte.

Mina reflexioner över berättelsen:

Jag tror att den självbild som vi kan få av lärarens egna goda intentioner och försök
att få igång ett lokalt miljöarbete är en relativt vanlig bild.¹² När läraren ska vara borta
för operation på slutet av terminen (hon-han var specielllärare) sätts ingen vikarie
in och ingen tar således hand om och ansvar för Miljørådets arbete och uppbyggda
förväntningar. Det saknas förankring och beslut om projektet, vidare (norm)stöd-

12 Se text Skolverket, 1996a och Skolverket 1996b – Järfälla-fallstudien.

jande strukturer (skolledningens stöd känner vi inte till av berättelsen, kollegernas stöd, samverkan mellan ämnens och klasserna, förankringen, tiden var inte tillfredsställande (ej lektionstid), kommunikationen mot-med kollegerna var endast skriftlig – ingen bekräftelse fanns uppenbarligen, föräldrarnas stöd är ett annat okänt frågetecken för oss i det här exemplet etc). Varför inte eleverna gjorde en del själva ändå av den nämnda utvärdering framgår inte heller av den aktuella texten. Jag tolkar detta som att en mycket i miljöfrågan engagerad lärare har dragit igång ett miljöråd och miljöarbete med goda ambitioner och intentioner på en skola men inte tänkt på eller insett (eller fått hjälp och stöd med att inse) att ett arbete av detta slag kräver att ett antal förutsättningar och villkor måste vara uppfyllda först om det ska kunna fungera. Sådant leder lätt till frustration och till besvikelser ("jag kände en djup besvikelse") och brustna förväntningar kanske framför allt hos eleverna.

Det kan vara klagörande att också diskutera om den här typen av helt-påbörjade men halvt-genomförda (miljö)aktiviteter i t ex skolorna skapar större negativ effekt på lång sikt än det eventuellt goda som kommer ut på kort sikt. Eller medför det avbrutna att andra tar över t ex eleverna själva? Det beror på vilket inflytande eleverna redan har på den aktuella skolan och vilka arenor för inflytande som finns uppbyggda. Det är alltså en svår fråga om detta med miljöarbetsstarten var "bra" eller "dåligt" och inga enkla svar finns. Är detta ett exempel på en "individuell eldsjäl" initiativ och arbete? Vad driver egentligen läraren att sätta igång miljörådet igen och att göra det under de rådande omständigheterna? På vems eller vilkas uppdrag startar läraren detta arbete och med stöd av vad? I en mening har den enskilde läraren här, med sitt sannolikt mycket till synes vällovliga initiativ till miljöarbete, tydligt stöd i en tolkning av skollag och läroplan. Jag beskrev de olika styr- och policydokumenten för skolans arbete och verksamheter tidigare i kapitel 5. Mer reglerat är inte skolans miljöarbete för lärarens handlingar i sig. Naturligtvis kan detta tolkas som en handling i enlighet med skollagens formulering av ramlagskaraktär i portalparagrafen:

Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och *respekt för vår gemensamma miljö*.¹³

Det finns inga explicit formulerade regler som talar om att läraren inte får starta miljöprojekt själv på egen hand utan förankring bland elever, kolleger och den lokala skolledningen. Jag kan se att båda satserna i skollagen ovan ska samtidigt vara uppfyllda. Men vilka och vems behov svarar insatser av den här typen mot, det är en betydligt svårare fråga att ge enkla svar på. Det är fullt möjligt och teoretiskt önskvärt att också i detta anlägga och därmed synliggöra ett tydligare och mer kritiskt (konflikt)perspektiv på skola och utbildning. Skolan är sedan lång tid tillbaka en väletablerad samhällslig institution och läraren en professionell utövare. Vidare ska skolan per definition påverka barn och ungdomar i en viss riktning angiven i skilda styrdokument. Det innebär i perspektivet av Habermas 'kommunikativt handlande' att se

13 Förslaget om lagändringen gjordes i proposition 1990/91:18 "Ansvaret för skolan". Senare har även tillkommit andra smärre ändringar men det citerade står kvar i sin ursprungliga form. Se vidare i Wickenberg (1994), (1995b).

skola och utbildning som konfliktlösare mellan system och livsvärld. Socio-kulturellt och kontextuellt bestämda kunskaper, insikter, förståelser, färdigheter etc som systemen beslutat om, ska med väl definierad makt och i skilda påverkansprocesser föras över på kommande generationer. Det innebär med Habermas 'strategiskt handlande' att en omfattande 'kolonisering av livsvärlden' kan äga rum under en 9-12 års period för eleverna. Denna problematik har analyserats och tolkats av Fritzén. Processen ovan kan också definieras med exempelvis Foucault eller Mathiesen i termer av makt-motmakt, kontroll och (dold) disciplinering.¹⁴ Anders Persson har i sin avhandling undersökt maktutövningens interna dynamik i bl a skolan. Han citerar Foucaults beskrivning disciplin som en speciell form av maktutövning "som får till resultat att makten osynliggörs samtidigt som de individer som är föremål för maktutövningen synliggörs."¹⁵ Tidigare har Durkheim också analyserat den franska skolan, dess latent och manifesterade funktioner i samhället och framför allt dess betydelse i fråga om internalisering-socialisation samt moralisk utbildning-fostran ("moral education").¹⁶ Durkheim skiljer mellan uppfostrans moraliska sida och uppfostrans intellektuella sida och det finns utvecklad i hans moralteori. Den åtskillnad som han således gör mellan en moralisk och intellektuell sida av uppfostran är intressant att i dag notera i pågående normteoridiskurs.¹⁷

Kostnaderna för det professionella och institutionella med skolan fördelas över de i samhället gemensamma betalningssystemen för stat och kommun. På skolans arena är det lärarna som tilldelats och tagit på sig rollen av 'konfliktlösare', systembevarare, påverkansaktörer och ideologiöverförare mellan generationerna. Detta är nödvändigt med arbetsdelningen i det moderna samhället eftersom föräldrarna-vårdnadshavarna inte längre har tidsmässiga, individuella eller systemiska möjligheter att själva fullt ut sköta kunskaps-, moral- och/eller normöverförandet inom familjen-släkten-primärgruppen, som tidigare var fallet. Lärandet, i synnerhet och i främsta rummet för samhällets unga individer, har professionaliserats och rutiniserats sedan drygt 150 år tillbaka.¹⁸ Lärarna är den (nya) professionen som är utsedda att lösa den här konflikten mellan system och livsvärld. Det blev tydligt för mig när jag arbetade med texten av 'miljöeldsjälen som tog ansvaret för Agenda 21-budskapet i sina egna händer' och som sedan blev besviken när det inte blev som han-hon tänkt sig från början. Det mål som var formulerat av projektet från början lød: "Mål: Att medvetandegöra skolans elever och lärare om Agenda 21-budskapet och göra något konstruktivt av det."

Jag ser ett antal frågor till den här typen av för-givet-tagna normativa formuleringar och ansatser: Vem ska "medvetandegöra" vem om och till vad? Med vilken

14 Begreppet 'dold disciplinering' är skapat och används av rättssociologen Thomas Mathiesen (1978) i boken *Den dolda disciplineringen. Makt och motmakt*.

15 Se Persson (1991); samt samme författares utveckling av den förra: Persson (1994)

16 Durkheim hade kommit fram till att uppfostran i Frankrike behövde ändras och det är en sociologisk uppgift att komma fram till hur det ska ske. Därmed hur man bör avvika från rådande pedagogiska normer. Se vidare: Østerberg (1983/95).

17 A.a. s.141 ff samt också Ritzer (1996), s. 75 ff. Se även Durkheim, *Moral Education: A study in the Theory and Application of the Sociology of Education* (nyutg. 1973).

18 Se t ex Liedman (1997), framför allt kap 5, och Isling (1980) framför allt avdelningar II och III.

rätt, med vilket mandat eller uppdrag? ”Konstruktiv” ur vilket perspektiv? Legalt är detta mål högst sannolikt bedömt utifrån befintliga rätts-, policy- och styrdokument, men är det legitimt sett t ex ur ett moraliskt perspektiv? I Carlehedens tolkning av Habermas menar han ”att legalitet förutsätter legitimitet”. I senare texter, fortsätter Carleheden, förstår Habermas de två begreppen som interdependenta, dvs de är ömsesidigt beroende av varandra. Lindgren refererar i sin avhandlingsskiss bl a den rätts-sociologiska diskurs som förts och förs beträffande begreppet ’legitimitet’ och konstaterar om legalitetsbegreppet:

Detta till synes entydiga och klara begrepp – något är legalt, beslutat i laga ordning – blir i kombination med legitimitetsbegreppet synnerligen svårbedömt. Den avgörande frågan vad gäller staters legitimationsproblem blir: Är det legaliteten som skapar legitimiteten eller är det tvärtom?

Begreppet legitimitet har för övrigt hamnat i centrum av den rättssociologiska debatten, vilket är helt naturligt då man diskuterar behovet av en moralisk rätt. Är rätten rättvis? Är den legitim? Inom rättsvetenskapen ställs frågan om legaliteten har legitimitet (se t ex Dyzenhaus, 1997).

Jag frågar alltså med vilken rätt eller legitimitet kan således en enskild individ i skolsystemet sätta igång ett projekt med elever? Legitimitet finns i relationen mellan styrande och styrda på olika nivåer (här: interindividuell nivå). Acceptbeteendena för legitimitetsaccept menade Lindgren, Magnusson & Stjernquist var av tre kategorier: aktiv accept, passiv accept, icke-accept.¹⁹ Eleverna har sannolikt aktivt accepterat den här formen av social styrning genom att dels komma till miljörådsmötena och dels skriva förslagslistor till miljöförändringar. Då kan jag konstatera att det förefaller legitimt.

Återstår gör då den moraliska rätten. Utifrån vilka grunder bedöms den moraliska rätten? Är det så att de professionella aktörerna med ca 150 års tradition av pedagogiskt handlande och maktutövning i klassrummen har internaliserats och socialiserats till en professionell yrkeskår som (an)ser sig ha moralisk rätt att handla av egen kraft i enlighet med exemplet ovan? Handlar läraren för sin egen del endast eller även för det kollektivas (elevernas) goda? Jag menar att exemplet ovan är ett uttryck för de normativa grundmönster som emellanåt kan spåras i eller bakom lärarnas pedagogiska praktik. Det är inte ett ovanligt exempel, snarare ett förhållandevis ganska ofta förekommande handlingsmönster i skolan. Har det med tiden blivit så för-givet-taget i den ökade professionaliseringen att lärare oftare än andra vet eller tror sig veta vad som är bra/dåligt för andra-elever? Eller är det inte så i grunden konstruerat från början med skolan såsom varande den organisation eller institution i samhället som givits rollen, funktionen och uppdraget av samhället att påverka barn och ungdomar utifrån vissa regel- och policyverk. Från vem eller vilka har då det moraliska ansvaret tagits? Inflytande, delaktighet och makt är relaterat till ansvar. Utan delaktighet och inflytande för att påverka sin egen vardag och verklighet följer inget ansvar. Eleverna

19 Lindgren, Magnusson & Stjernquist (1971).

accepterade legitimiteten genom att delta. Hade de egentligen något reellt val? Hade eleverna makt, delaktighet och inflytande²⁰ över dagordningen?

Det ovan beskrivna exemplet om 'eldsjälen' handlar i min tolkning om en diskussion om 'normativ asymmetri' och jag ska återvända till detta senare i avsnitt 11.7.²¹ Det begrepp som jag behandlade ovan i kapitel 8.3., dvs 'phronesis', klokhet-klokskap, omdöme, handlingens kunskap etc, kan vara användbart i sammanhanget. De normativa grundmönster som vi kan se i min tolkning av intervjun med de tre lundska skolornas projektledare, de aktiva lärarna och skolledarna är annorlunda än de mönster vi kan se i och bakom det ovan diskuterade exemplet i detta avsnitt. Laddningen av vilje-värdebasen, kommunikationen, den kollektiva inriktningen med delaktighet och bredden i basen för förankringen – bl a skoledningens och kollegernas stöd – skiljer sig åt. Möjligheter och Kunskaper verkar inte att skilja åt. Om inte tydliga tolkningar av en rättsregel eller norm finns för handen, kan de normstödjande strukturerna och det kommunikativa handlandet i skolan mellan skilda aktörer avhjälpa detta. Skollagen och övriga styr- och policydokument för skolan såsom säkerhetsbälte och normstödjande struktur gäller dock i båda situationerna med lokalt miljöarbete och (lokal) Agenda 21.²²

Jag återkommer till vilka förutsättningar för skolornas och de vuxna aktörernas arbete med att kunna få den nya miljötematiken i samhället att slå rot i skolan, som gällde i min studie i kapitlet 12 om slutsatser och resultat.

10.6. Delsummering och reflexioner

Om skolan har Sven-Eric Liedman ett kapitel, "Att lära för livet", i boken *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Efter en genomgång av varför de stora pedagogiska tänkarnas, Humboldt och Dewey, planer har gått om intet när de konfronterats med verkligheten och skolsystemets begränsande strukturer, konstaterar Liedman mot slutet av kapitlet:

Men även de obarmhärtigaste belackare erkänner att det finns undantag. Vanligen är dessa undantag s. k. alternativskolor, där någon avvikande pedagogisk filosofi praktiserats. Det tycks vara mindre viktigt vilket alternativet är. Det viktiga är att en sådan skola besjålas av ett stort engagemang och målmedvetenhet. Det är alltså snarare denna anda än den pedagogiska filosofin som ger

20 Ett av de mest centrala begreppen i Agenda 21 är för övrigt 'empowerment' som särskilt lyfts fram och markeras vikten av för ungdomar och kvinnor i ett internationellt perspektiv. Det finns inget bra svenskt ord för att uttrycka 'empowerment' – bemäktigande, fullmäktigande, maktgörande... varför saknar vi det centrala och väsentliga ordet i svenska språket?

21 Se vidare i Hydén & Baier (1998), s. 13-40.

22 Se tidigare fotnot.

resultat. Vid universiteten är institutioner som måste bevisa sitt existensberättigande vanligen bättre än de som kan vara tryggt förvissade om sin fortvaro.²³

Jag har i en längre samtalsintervju med projektledaren och i enkäter med samma frågeställningar till de aktiva lärarna, och skolledarna kunnat konstatera att den individuella, personliga värdebasen och engagemanget spelar en stor och sannolikt avgörande roll för deras miljöarbete och därmed också i deras normer och i det normativa handlandet. I intervjuerna och enkäterna har jag sökt att tolka och förstå lärarnas och skolledarnas bakom handlingarna liggande normativa struktur eller grundmönster i huvudsak med utgångspunkt från analysredskapet 'normtriaden' (värden-kunskap-möjligheter) kompletterad i mina analyser med aspekter på kommunikation, participation och relationen livsvärld-profession. Projektledaren är en 'eldsjäl' i skolans miljöprojekt som nämns som betydelsefull och som ett viktigt stöd av samtliga andra aktörer jag intervjuat. Lärarna liksom projektledaren -läraren hämtar kraft, lust och näring i sitt personliga engagemang och sina privata uppfattningar om livet och miljön i livsvärlden och bär detta med sig in i den professionella sfären i skolan. Detta med- och inburna engagemang har en avgörande betydelse i deras miljöarbete i skolan. Att bära med sig sitt personliga engagemang från livsvärlden in i professionsfär och system är något som är långt ifrån självklart i skolans värld och historia (se vidare i avsnitt 11.2. om lärarrollen och professionaliseringen).

Miljöarbetet är för de intervjuade oftast kopplat till (konstruktiva och omsorgsrelaterade) tankar om framtiden och vår överlevnad. Grundläggande naturvetenskapliga kunskaper lyfts ofta också fram som viktiga för miljöarbetet i skolan. Lärarna uppger själv att de har relativt begränsade faktakunskaper om skollagen och densnas miljöformulering i portalparagrafen, och känner ganska väl till de professionella instrumenten läroplan och kursplaner. I lärarnas (miljö)pedagogiska praktik spelar dessa mål-, policy- och styrdokument ingen eller mycket liten och undanskymd roll. Styrdokument verkar emellertid att fungera som moraliska och känslomässiga säkerhetsbälten för lärarna i deras miljöarbete i skolan. Det viktigaste stödet, som lärarna upplever det, är kollegernas känslomässiga, värdebaserade stöd (tisdagsträffarna, miljöfortbildningen) liksom skolledningens, stödjande personernas-nätverkens runt omkring (Naturskolan, Grön Flagg, Sven Engström, Per Wickenberg) och i viss mån även föräldrarnas och elevernas uttalade uppskattning. Dessa utgör grunderna i de (norm)stödjande strukturerna i skolans miljöarbete (se också vidare om detta under avsnitt 11.7. nedan). Hindren är för projektledaren att kollegerna blev trötta, inte orkade, när olika systemmässiga skeenden i skolans värld bröt igenom och fick dominans i den professionella sfären.²⁴ Miljöarbetet har fortsatt sedan projektledaren slutade men med delvis nya nyckelaktörer och på andra och delvis nya nivåer. Hösten-vintern 1998 nåddes delvis en svacka i utvecklings- och miljöarbetet, vilket f n

23 Liedman (1997), s. 259-60.

24 Det var bara projektledaren och städ-kök-vaktmästeri, som av rent praktiska-arbetsmässiga skäl fått den här frågan dvs frågan om de upplevda hindren i miljöarbetet. Jag kom på frågeställningen efter det att lärarna och skolledarna redan fått, svarat på och skickat tillbaka enkäten i november 1998.

olika nyckelaktörer har börjat att bearbeta.²⁵ Strävan hos den intervjuade nyckelaktörerna är uppenbar att hålla en moralisk klar linje av närhet och likhet mellan det privata och det professionella i miljöarbetets normativa handlingar och handlingsmönster.

Kommunikationen spelar en viktig roll för samtliga aktörer liksom i deras handlande liksom det dubbla perspektivet på 'kollektiv' och 'individuell'. 'Kollektiv eldsjäl' föredras klart av samtliga intervjuade personer framför 'individuell eldsjäl'. Den kollektive eldsjälen eller nyckelaktören är inriktad på och kommunicerar mot delaktighet för flera. Samtliga aktiva lärare har social och kommunikativ kompetens samt en medvetenhet om sin normativa betydelse för och med skolorna miljövänliga handlingsmönster i skolan. Skolorna har goda och successivt uppbyggda *möjligheter* med sin 'miljöpedagogiska infrastruktur' för träning av miljöriktiga handlingsmönster och förstärkning av normer relaterade till en god livsmiljö och hållbar utveckling.²⁶ Det för-givet-tagna men samtidigt för-dolda i skolan som institution är att lärarna är den profession som har utsetts att lösa den samhälls- och kulturella konflikten mellan livsvärld och system som ligger inbäddad i överföringen av normer, kunskaper och värden mellan olika generationer. Detta i sin tur bör leda till en utveckling av lärarens kommunikativa handlande och 'pedagogiska handlande', såsom detta begrepp förts fram och diskuterats av Fritzén. Detta omfattar också skolans miljörelaterade arbete – lärande, fostran och undervisning-utbildning om en hållbar utveckling.

I skolans miljöarbete spelar 'eldsjälarna', inspiratörerna, lokomotiven, motorerna eller nyckelpersonerna en viktig och delvis avgörande roll, både på kort och högst sannolikt på lite längre sikt. Se vidare i kapitel 11.7. Dels vad det gäller skolans allmänna (miljö)utvecklingsarbete och dels i den kommunikativa normbildningsprocess, det normativa handlandet, som sker i (den professionella) organisationen. Normativ balans eller symmetri är ett riktmärke för en relativ symmetri mellan värde, kunskap och möjligheter. Projektledaren i det miljöprojekt jag följt i fallstudien med de tre grundskolorna i Lund var, som tidigare sagts, en 'eldsjäl' i min tolkning och förståelse. Samma grund – dvs om läraren som medborgare och medmänniska – fanns som vi tidigare konstaterat hos Kindeberg. Ett liknande argument och aspekter om 'eldsjäl' finns hos Vedung och Lewin. För att sådana personer ska kunna fungera över en längre tid krävs att *normstödjande och stödjande strukturer* tillskapas, underhålls och utvecklas fortlöpande i den lokala (skol)organisationen. På i princip samma grunder argumenterar Philips om eldsjälarna och behovet av stöd i

25 Vid mötet 15 dec 1998 deltog ett 15-tal, lärare och de tre skolledarna, från de tre skolenheterna. Man kom överens om att fortsätta dialogen om det fortsatta miljöarbetet mot hållbar utveckling. En arbetsgrupp för att förbereda arbetet blev utdessa efter principen om intresse (och miljöombud). Elevernas delaktighet markerades tydligt av en av skolledarna, men de vuxna, pedagogerna, i skolan bör vara i fas och överens om tagen och de övergripande målen för arbetet först. Det fortsatta miljöarbetet tas åter upp i plenum vid de inledande studiedagarna 7 och 8 januari 1999. Då presenterade arbetsgruppen (med miljöombuden, sommarkursgruppen) den skröna eller farsartade pjäs som skapades (av Sven Engström, LTH) till sommarkursen i NO och miljö på Flygelskolan 1998, "Friskt vågat hälften vunnet".

26 Det sistnämnda har inte medtagits i intervjusamtalen eller enkäterna men har fortlöpande dokumenterats (med foto, dokument och i intervjuer med eleverna) under de år jag följt skolornas miljöarbete.

organisationen dock med en utgångspunkt i andra slags organisationer i den sk privata företagsfären (jag behandlar temat om '(norm)stödjande strukturer' och 'eldsjälar' utförligare i kapitel 11.7.).²⁷ Om en viss aspekt i normen blir för stark (t ex de egna behoven, motiven eller drivkrafterna hos en nyckelaktör) eller vissa andra för svaga (stödet, förankringen, delaktigheten, kommunikationen, maktfördelningen) tenderar normbildningen att få slagsida och normativ asymmetri kan uppkomma med tydliga effekter på de normativa handlingsmönstren och på omgivande aktörer och organisationer.²⁸ De *konkreta möjligheterna* för aktörerna att låta sitt engagemang från livsvärlden komma till uttryck i den professionella sfären är av avgörande betydelse för organisationens, skolans, verksamhetskvalitet och utvecklingen av denna. Om exempelvis inte lärarna får *stöd* för och i sina ansträngningar att finna tid och andra möjligheter att på ett rimligt sätt gemensamt planera, stödja eller reflektera över sin verksamhet, där engagemanget från livsvärlden spelar en viktig roll, leder detta som vi sett i samtalen och enkäterna med nyckelaktörerna successivt till en utmattning.²⁹

Reflexion över sin egen pedagogiska praktik och över de egna värdebaserade drivkrafterna i en dialog tillsammans med externa bollplank – ensam och i grupp – är också viktiga inslag och verktyg i eldsjälarnas, de aktiva aktörernas och organisationens utvecklingsarbete med betydelse för bland annat normbildning, normativt handlande, kommunikation, meningsskapande i verksamheterna, lärande och kunskapsutveckling.³⁰ Det är också t ex i det sammanhanget som det är av värde att använda sig av och utveckla självvärderande och självreglerande 'sociala indikatorer' utifrån givna kriterier, dvs verktyg och hjälpmedel för aktörerna på den aktuella sociala arenan exempelvis skolan.³¹ Det är livsvärlds-normerna, som nyckelaktörerna för med sig in i den professionella sfären i skolan (organisation och institution som tillhör system), som spelar den huvudsakliga rollen för kommunikation och handlande i miljöarbetet i skolan.³² Systemets normer (systemnormer) för miljöarbete i skolan är relativt okända för nyckelaktörerna men bildar för dessa på ett intuitivt (kognitiv-emotionellt) metaplan en rättslig-moralisk bakgrundsfond eller "legitimitetssäkerhetsbälte" för och i nyckelpersonernas *normativa handlande* med miljörelaterat arbete i skolan. De yrkesrelevanta, dvs för den vardagliga pedagogiska praktiken nödvän-

27 Philips (1988). Vedung (1991/98) har också behandlat fenomenet 'eldsjälar' och deras roll som 'förklaringsfaktorer' i genomförandet av förändringar eller i projekt. Se även vidare om 'eldsjälar' och '(norm)stödjande strukturer' i organisationer i kapitel 11.7.

28 Jämför t ex med de organisatoriska skeendena inuti händelserna i Hallandsåsen. Se t ex Wickenberg (1998c); Hydén & Baier (1998) eller SOU 1998:137..

29 Se tidigare diskussion. Se även Hargreaves i kapitel 11 nedan.

30 Se t ex Rokkjær (1998). Rokkjær är en av de praktiker och pedagogutbildare i dag som talar om behovet av en "kommunikativ pedagogik" samt om behovet av professionell reflexion bland lärare. Det sitter i vägarna handlar också om normer och 'koder' för handling som skapas på skolor bland de professionella. Se även Fritzen (1998).

31 Se Axelsson & Wickenberg (1998) i underlagsmaterialet ang. "Framtagande av kriterier för utmärkelsen Miljöskola", samt "Järfällastudien, en case-studie", Skolverket, 1996.

32 Användningen av begreppen 'livsvärld' och 'system' sker här i ett analytiskt syfte och inte som något i sig teoretiskt vägledande. Systemets förhållningssätt till stödjande strukturer är av vikt för livsvärldsperspektivet. Habermas missar detta genom att behålla sin analytiska-teoretiska fokusering på industrisamhället och dettas skiftande uttrycksformer.

diga, mål- och policydokumentens (läroplan och kursplaner) normativa innehåll är emellertid välkänt för nyckelaktörerna. Mötet mellan dessa normativa handlingsssystem är av avgörande betydelse för den miljöpedagogiska praktiken i skolan.³³

Per Molander har ett särskilt avsnitt om ”Normen som möjlighet” i boken *Shulamits väg. Om makt och frihet i judiskt perspektiv* (Molander, 1998). Se även ovan i kapitel 8. Molander skrev om förebilder, som ovan citerats, följande:

Det innebär inte att alla individer alltid väljer det kollektivt rationella alternativet – vad utfallet blir i den enskilda situationen är avhängigt lokala förutsättningar (jmf ’möjligheter’ i normtrian – min anm) – men sannolikheten ökar för att så blir fallet. Detta bidrar i sin tur till stabiliteten, eftersom socialisationsprocessens framgång till en del beror av de vuxnas handlande; de är, oavsett om de önskar det eller inte, moraliska förebilder.³⁴

Vuxnas handlande – inkluderande vuxnas miljörelaterade handlingar och handlingsmönster – är vare sig de vill det eller önskar det *moraliska förebilder*. Moral, värde, vilja är grundpelarna i normens ena av tre poler. Förebilder, dvs bilder som hålls upp, hålls framför och hålls före de yngre samhällsmedlemmarna, för normskapandet. De normstödjande strukturer som mobiliseras i skolan till stöd för eldsjälarna-nyckelaktörerna, de normer och miljörelaterade handlingar som är överensstämmelse med ’hållbar utveckling’ har avgörande betydelse för aktörernas, normernas och handlingarnas förankring, utveckling och vidareförande samt för skolans möjligheter att initiera och bearbeta miljötematiken på den lokala nivån.³⁵

Projektledaren skrev nedanstående i ett brev till mig, mars 1999, efter ytterligare reflexion över min tidigare tillägsfråga om ”hinder” i miljöarbetet på de tre skolorna:

Vi var som tur var aldrig fixerade vid hinder. Det var inte hindren utan möjligheterna som stod i centrum för miljöarbetet. De problem och hinder vi mötte på vägen var ofta utgångspunkter i våra diskussioner och bidrog till att vårt eget lärande ställdes i centrum. Jag tror att vi alla utvecklades i våra yrkesroller. Genom miljöprojektet fick vi en möjlighet att utveckla lärarkompetensen och möjligheter att reflektera över processen. Vi försökte hitta och utveckla nya samarbetsformer som t ex de regelbundna tisdagsträffarna.

Men det är så svårt! Att förändra skolan är så lätt att säga men så svårt att göra. Hur gör vi i praktiken i klassrummet? Skolans vardagsarbete är både

33 Den professionella sfären tillhör det som Habermas beskriver som system. Det för det fortsatta arbetet avgörande mötet sker när livsvärldens normer av personalen förs in i professionsfären (system). Frågan är hela tiden om dessa normer – och enskilda aktörer – kan stödjas till att brinna vidare med i systemet eller om dessa efter en viss tid slocknar, vissnar och blir utbrända. Koloniserade av system. Se det avslutande kapitlet.

34 Molander (1998), s. 55.

35 Se även Hargreaves (1998), s. 261-77. Se kapitel 11. nedan.

osynligt och delvis outvecklat. Jag tror att vi pedagoger behöver hjälp och stöd så att vi blir ännu bättre på att veta vad vi egentligen gör.

I nästa kapitel ska jag tolka resultaten av mina intervjuer (kap. 9 och 10) och mitt empiriska material i del II med hjälp av relevant forskning och teori.

Tolkning och förståelse

11.1. Inledning

Det som de allra flesta av oss minns från vår egen skoltid är ofta kopplat till våra klasskamrater och rasterna, skolbyggnaden med sina klassrum och korridorer, vissa skolböcker eller våra lärare. Antingen minns vi de lärare som var ”bra” eller de som var ”dåliga”; med tiden polariseras våra minnen och gråtonerna försvinner. Men vad är det då vi minns av den bra eller den dålige läraren? Med vilka pedagogiska teorier eller metoder de undervisade? Om de följde skollag eller läroplan? Knappast. Vi minns deras personligheter som lärare, dvs om de slog med rottingen, om de var rättvisa mot alla grupper av elever eller om de förde samtal i ögonhöjd och med respekt för oss elever på botten av kommunikationen. Jag minns tydligt fortfarande hur jag upplevde vad min första lärare i folkskolan på 50-talet i Malmö på Sofielundsskolan i första hand förmedlade till mig i form av känslor, trygghet och kanske t om moral. Jag minns också mina andra lärare på 50-talet i realskolan på Högre Allmänna Läroverket för gossar, dvs Latinskolan, i samma stad som förmedlade precis raka motsatsen och som skapade riktigt obehaglig skräck runt sina personer och på lektionerna. Ett sådant numera klassiskt exempel kan vi t ex hitta i filmens ”Caligula” (i Stig Järrels tolkning) eller i skönlitteraturen. Se vidare nedan i kapitel 11.2. De allra flesta är dock oftast helt överens om att läraren är en mycket betydelsefull person i skolans arbete.¹

I min studie har jag fokuserat ’när den nya miljötematiken initieras bland vuxna aktörer i skolan’. När nu denna påverkansprocess sker, har lärarna då legala, professionella och sociala möjligheter att bära med sig sitt personliga och privata engagemang från livsvärlden in i den professionella sfären? Ta in entusiasmen i miljöfrågan in i skolan, som är en del av systemet, och låta detta komma till uttryck i den peda-

1 Det finns en i sammanhanget intressant forskningsrapport om detta av Lander, Almius & Odhagen (1995). Någon liknande om dåliga lärare har jag inte noterat än, vilket är en aning förvånande eftersom inläring ofta sker genom erfarenheter av och reflexioner över våra misstag. En lärare i Malmö har de senaste åren framträtt i (huvudsakligen sydsvenska) media med sin generell uttalande kritik som går ut på att det finns dåliga lärare. Det har väckt en viss debatt. Men området är kraftigt minerat och ibland tabubelagt. Kanske kan ”Lärares yrkesetik” leda till en sådan öppnare diskussion. Se nedan.

gogiska praktiken? Om nu detta sker: vad betyder detta i skolan och för den pedagogiska praktiken? Vad finns det för restriktioner och krav för läraren som offentlig tjänsteman i detta sammanhang – under vilka villkor sker detta? Det som jag här konkret har utgått ifrån i min studie har varit de engagerade lärare som burit med sig sina personliga övertygelser om miljö och framtid in i sin professionella sfär i systemet. Vad kan jag finna för normativt innehåll, mening och budskap i skolans policydokument över tiden om dessa möjligheter? En annan fråga blir sedan vad det fanns eller finns för incitaments- och (norm)stödjande strukturer i skolan och samhället (i system) för dessa rörelser mellan livsvärld och system.

Det är en del av bakgrunden till en möjlig förståelse för om det är legalt respektive legitimt för läraren att göra så. Och hur detta kan ske. Kodifieringen i lagar och regler kommer för det mesta en tid efter det att ett givet samhällsfenomen har blivit praxis, har blivit gällande norm. En annan bakgrund kan vara det statstjänstemannaideal med ”objektivitet, saklighet och opartiskhet”, som under lång tid i skolans framväxt och under utvecklingen av det moderna i Sverige blivit alltmer dominerande för läraren i hennes/hans professionella liv och som innebär en professionell tradition eller kulturell kod, som så att säga ”sitter i väggarna” i skolan.² Kort sagt hur har detta förhållningssätt sett ut tidigare? Hur ser det ut i dag? Å den andra sidan kan inte läraren bära in vilket engagemang som helst från livsvärlden. Var går då gränserna för tjänstemannens professionella roll och hennes ansvar? Skolan har, som vi konstaterat ovan, den explicita uppgiften utdelad av samhället att påverka barn och ungdomar i en viss bestämd riktning. Då kommer gränsdragningarna och innehållet att bli viktiga både sett ur demokratisk och etisk synpunkt och dels ut ett individuellt perspektiv med integritet och respekt.

En närbesläktad frågeställning är vilka samhälleliga mål, syften och uppgifter som skolan har och har haft under skilda tidsperioder med avseende på mina frågeställningar om läraren kan ha ett engagemang med sig in i den professionella sfären. Mål och möjligheter har varit mer eller mindre uttalade eller explicit formulerade. Lärarrollen måste självklart här också ses i sitt historiska och samhälleliga kontext.³ Det är välkänt att skollärare sedan länge varit personligen engagerade i (fri)religiösa-, nykterhets- och idrottsrörelser, föreningslivet, musiklivet, riksdagen och andra liknande kulturella samhällsfenomen och att dessa personliga erfarenheter också kunnat vara möjligt att i viss mån använda i den professionella rollen i skolan. Men innan denna samhälleliga position uppnåddes hade skolläraren, den nya professionen i vardande, att förhålla sig till en helt annan tradition (nedan angående 1800-talets mitt och senare hälft):

2 Sociologen och rättssociologen Max Weber är naturligtvis högst relevant i sammanhanget med sina empiriska och teoretiska analyser utifrån de tre ”idealtyperna” i byråkratin: legala auktoritet, traditionell auktoritet och karismatisk auktoritet. Se vidare angående diskussionen om eldsjälarna och ’environmentalism’ i kapitel 11.7. nedan. Weber ansåg t ex att det fanns ett behov av att lärarna kontrollerade sina värderingar i klassrummet och hävdade att det var möjligt att hålla isär fakta och värderingar (se t ex Weber 1903-17). Detta till skillnad från Karl Marx som tvärtom hade ett perspektivet att fakta och värderingar är sammanflätade i varandra och har en dialektiskt ömsesidig relation till varandra (interrelaterade).

3 Se t ex kapitlet *Vem var läraren?* i Henschen (1985); Richardsson (1994).

Den nya folkskolans lärare hade i första hand kämpa mot den gamla uppfattningen att den som inte dög till någonting annat alltid kunde bli barnalärare. De hade svårt i början att bli respekterade. Föräldrarna samt skolstyrelsen och sockenstämman (som tillsatte lärartjänsterna) hade på många håll svårt att förstå att läraren inte längre var socknens nådehjon. Det som också drog ner lärarnas anseende var deras usla ekonomiska villkor. Lönen motsvarade en dränglön och bestod av kontanter, spannmål och kofoder, bostad och bränsle. De som valde att bli lärare var till största delen söner till bönder och torpare. Många var även prästutbildade. Lärarna utbildades vid seminarier... Seminarierna leddes av domkapitlen... Många tvingades lämna seminariet när pengarna tog slut eller de blev sjuka. Efter seminarietiden var åtskilliga skuldsatta resten av livet.⁴

Så började alltså lärarnas yrkesutveckling att efterhand ta form. Bland läroböckerna vid folkskoleseminarier fanns O.E.L. Dahm (1846) *Skolmästarkonst*, som behandlade pedagogik och metodik. Dahm skrev mycket om lärarens viktiga och ansvarsfulla värv: ”Han borde vara en mogen och väl utbildad person med intresse och fallenhet för undervisning av barn. Han borde också vara moraliskt oförvitlig och med gott anseende.” Dahm vägrade att använda titeln skollärare utan använde titeln ”skolmästare” och själv motiverade han detta med följande intressanta argumentation: ”... jag anser det vara rätt och betydelsefullt, emedan det uttrycker just precis det som en skolmästare bör vara: en mästare i och för sin skola, liksom målaren, bildhuggaren, smeden m. fl. är i sin verkstad.”⁵ Det är en tydlig koppling från läraren till hantverkaren och konstnären som profession. Vad gäller ”god undervisning” beskriver Dahm den på följande sätt i sin ovan nämnda lärobok:

All god undervisning måste således afse både hjertat och förståndet. Förståndet skall reda och förklara hjertats känslor, hjertat värma förståndets begrepp.

Det är intressant att notera att Dahm med ett ömsesidigt villkorande-förutsättande lyfter fram både känslor och förstånd-förnuft för den ”goda undervisningen”. Lika intressant att Dahm markerar betydelsen av lärarens etiska-moraliska kvaliteter, ”moraliskt oförvitlig och med gott anseende”.⁶ Under rubriken ”Lärarkallet” om tiden kringsekelskiftet kan jag bl a läsa att ”(l)äraryrket var ett kall, en livsuppgift som ägnades all fritid. Förutom undervisningen i skolan skötte läraren och hans familj skolträdgården och städningen av skolsalen.”⁷ Hur pass aktuellt och relevant just detta citat är i den pågående pedagogisk-professionella diskursen 1998, ska jag återkomma till utförligare i det här kapitlets avslutning.

4 Henschen (1985), kapitlet *Vem var läraren?*, s. 75.

5 A.a. s. 75-76.

6 Se också diskussionen om ’phronesis’ i Aristoteles *Den Nicomachiska etiken* och i Flyvbjergs tappning och tolkning; dvs där nyckelbegreppen är praktik, praxis, erfarenhet, eftertanke, klokskap, sunt förnuft och omdöme. Men även ’techné’ hos Aristoteles som gäller som vår tids uppfattning av ordet ’teknik’ men med en vidare innebörd: alla slags färdigheter, även kostnärens och i vissa avseenden den lärdes. Se vidare i avsnitt 8.3. ovan och 11.2. nedan

7 A.a. s. 81.

Läraryrkets professionalisering eller motsatsen, avprofessionalisering, har en delvis egen diskurs i Sverige under framför allt 1990-talet. I den av Lärarförbundet (1995) utgivna skriften "Lärarprofessionalism – om professionella lärare" medverkar sju skol- och pedagogikforskare med var sin artikel kring temat. Skriften är utgiven med det explicita syftet att stimulera till en bredare diskussion om lärarprofessionalism. Begreppet 'professionalism' definieras aningen olika av de medverkande författarna. Mats Ekholm inleder skriften med artikeln "Lärare, professionalism och yrkeskvalitet" och betraktar i denna läraryrket och dettas professionalitet och professionella laddning med sociologiska ögon. Ekholm utgår från fem faktorer i vilka den professionella laddningen brukar kunna återfinnas:

1. den specifika kunskapsgrunden för yrket;
2. ansvaret för (och makten över) utvecklingen av yrket;
3. förekomsten av nedtecknad yrkesetik;
4. kontroll av vem som får utöva yrket;
5. graden av autonomi när yrket utövas.

Mot slutet, efter en resonerande genomgång av de fem faktorerna, konstaterar Ekholm att på grund av den starka autonomiladdningen av läraryrket bidrar detta till att lärare ofta blir betraktade som professionella "trots att yrket uppenbarligen är svagt laddat i en del av de faktorer som avgör professionaliteten och trots att lärarna i andra faktorer inte riktigt når ända fram i att få andra att se hur stark den egna laddningen är." Det kanske är mer av en akademisk fråga om läraryrket ska betraktas som högt eller lågt laddat i professionellt avseende. Eller kanske inte, fortsätter Ekholm. "Graden av professionalitet har betydelse för hur man utför sitt yrke." Till sist diskuterar Ekholm "Modernt lärarskap" och kvalitetsutveckling av lärarskapet och däri utifrån framför allt exemplet *tid* – tidsanvändning och tidsbehov – se även Hargreaves senare i kapitel 11.

I mars 1999 skickade de två lärarfackliga förbunden, Lärarförbundet (TCO) och Lärarnas Riksförbund (SACO), gemensamt ut "Lärares yrkesetik – Förslag till innehåll och utformning" till samtliga sina medlemmar. Dessa var också utlagda på organisationernas respektive hemsidor dit synpunkter också kunde lämnas liksom till de centrala kanslierna. Jag återkommer till detta bl a i kapitel 11.3. nedan.

11.1.2. Inriktning av och syfte med kapitel 11.

Syftet för min studie var att undersöka om 'den nya miljötematiken i samhället har initierats i skolan med utgångspunkt från de vuxna aktörerna'. En väsentliga fråga som är en av slutsatserna i mina analyser i kapitel 9 och 10 är den enskilde aktörens engagemang – i bland därför kallad 'eldsjäl' – som hör till livsvärlden. Min slutsats innebär också att detta engagemang har betydelse för att miljötematiken ska kunna slå rot och få fäste i skolan bland de vuxna aktörerna. Det är också, bedömt med min samlade erfarenhet, en ofta förbisedd men viktig faktor i skolornas miljöarbete. Men

det behövs också relevanta och användbara miljökunskaper kopplat till engagemang. Dessutom behöver nyckelaktörerna en stimulerande och normstödande strukturer som kan erbjuda stöd och stimulans för rotslagningsprocessen i skolan.

Den första frågan var alltså: Kan den engagerade läraren bära med sig sitt engagemang in i skolan, dvs ta detta med sig från livsvärlden till den professionella arenan, till system. I kapitel 11.2. med en genomgång och granskning av de rättsliga, legitimitetsgivande, normskapande, normbekräftande och normvidareförande policydokumenten, som under de senaste 30-40 åren i landet kan ha haft betydelse för lärarnas yrkesroll och förhållningssätt vad gäller att använda sina personliga övertygelser tillhörande livsvärlden inne i skolans professionella sfär. Dessa övertygelser om miljötematiken som vi tidigare har kunnat konstatera av samtal och intervjuer med nyckelaktörerna i kapitel 9 och 10 ovan. Jag studerar den gällande skollagen och läroplanen i samma avseende, dvs engagemanget från livsvärlden och dettas medinförande i yrkesrollen på skolarenan. I det följande avsnittet, kapitel 11.3., lyfter jag in den statsvetenskapliga traditionen och forskningen kring tjänstemannen, ämbetsmannen, den offentliga tjänstens position i välfärdsstaten och ”vårt offentliga etos”, som ansluter till samma diskussion. Lundquist har ägnat just de här frågeställningarna i en bok, som bl a också har en intressant parallellitet med min diskussion om Aristoteles och phronesis-begreppet i kapitel 8.3 ovan. I den fjärde delen gör jag en genomgång av den forskning – framför allt den skolhistoriska och pedagogiska forskningen – som direkt eller indirekt har bäring på motsvarande frågeställningar om engagemanget med in i skolan och kombinerar detta också med några relevanta utdrag ur skönlitterära verk samt ur i skilda sammanhang tidigare publicerade lärarintervjuer (11.4.). Skolans påverkansprocesser som berör livsvärlden behandlar jag i kapitel 11.5. Styrning av skolan har en särskild och komplex, systembetingad påverkansdiskurs som jag öppnar förståelsen för i kapitel 11.6. Denna styrningsdiskussion har bäring på mina frågeställningar om den nya miljötematiken kan slå rot på skolan. Min fråga här är om jag kan identifiera vilka hinder för denna rotslagning, som finns i ett klassiskt, renodlat styrningsperspektiv på skolan.

I kapitel 11.7. belyser jag den kunskap och forskning som är relevant för förståelse av företeelsen ”nyckelpersoner”, ”eldsjälar”, i min studie. Vilken roll har dessa engagerade aktörer i min studie om den nya miljötematiken i samhället, som kommer eller ska in på skolans arena och få fotfäste? Min följdfråga blir vilken roll normer och normstödande strukturer spelar. Till den nya miljötematiken hör, som vi sett exempel på ovan i framför allt del I, att detta är ett komplext kunskapsfält. I kapitel 11.8. söker jag att identifiera vilka miljökunskapskomponenter – en enkel miljökunskapsbas – som är avgörande viktiga för att den nya tematiken ska kunna förstås för att överhuvudtaget få fäste och kunna användas i den pedagogiska praktiken av lärarna. I avsnittet diskuterar jag begreppsförvirringen kring ”natur-miljö-samhälle” – som jag redan berört i kapitel 2 ovan – och behovet av en bas för miljökunskapen inklusive ”miljökunskapens första samhällsvetenskapliga huvudsats” för tolkning och förståelse hos aktörerna i skolan samt även i bearbetningen av den nya miljötematiken i samhället i stort.

I kapitel 11.9. återkommer jag till syftet med min studie, dvs om den nya miljötematiken har initierats i skolan med utgångspunkt från de vuxna aktörerna. Jag söker svar på frågeställningen utifrån vissa indikatorer som återfinns i studiens material ovan. Eftersom skolan till mycket stor del består av kvinnor, söker jag i kapitel 11.10. finna tolkningar och förståelse av denna tematik med hjälp av annan forskning och erfarenhet sett i ett genus- eller könsperspektiv. Avslutningsvis reflekterar jag i kapitel 11.11. över min egen forskarroll i studien: Distansen och närheten, hur hanterar och har jag hanterat detta i undersökningsprocessen? Är jag beroende av den miljö jag studerat? Vågar jag verkligen skriva något som är kritiskt mot eller negativt för skolorna? De skiftande metoder jag valt i olika forskningssituationer, hur jag valt ut dessa och varför har jag valt som jag gjort behandlar jag däri. Kan det vara så att jag medvetet gjort ett speciellt urval ur verkligheten som i första hand ska passa mina egna bakomliggande motiv, drivkrafter och intressen? Vilken skala och projektion har jag använt? Jag reflekterar och diskuterar detta avslutningsvis i kapitel 11.11. I kapitel 12 sammanfattar jag sedan mina resultat och slutsatser.

11.2. Lärarrollen, livsvärlden och styrdokumentet

11.2.1. Läroplan för grundskolan 1962, Lgr 62⁸

I den nya grundskolans första läroplan märks spåren av tidsandan i form av den ideala bild av läraren som statstjänsteman som kommer till uttryck i texterna, direkt eller mer indirekt. En av den svenska modernitetens senare skapelser, grundskolan, beskrivs huvudsakligen i termer av starka samhällsliga förväntningar och konsensus. I inledningsavsnittet under 'Mål och riktlinjer' anges vad som är de huvudsakliga målen för grundskolan. Fokus i denna läroplan är "den enskilde eleven" (vilket är en relativ nyhet vid den tidpunkten, 1962 – "skolan skall ge en individuell fostran") och den nya skolan.⁹ Några tankar om eller konflikter mellan lärarens privatliv och personliga uppfattningar, engagemang och värderingar samt dettas betydelse i hans yrkesroll som lärare i grundskolan nämns inte explicit i policytexterna. Nedan återger jag några exempel på hur läraren skymtar fram mellan läroplanstextraderna ur avsnittet "Skolans inre arbete – Eleven-läraren" (urvalet är helt och hållet mitt utifrån mitt letande efter beskrivningar av läraren och lärarrollen enligt ovan – kursiveringen är min).

8 Mina huvudsakliga källor, förutom policydokumentet i fråga, för avsnittet. har varit: *Skolan i våra hjärtan. Från Sörögårdsidyll till folkhemmets Rosengård*, utgiven av Lärarförbundet i samband med folkskolan 150-års jubileum, 1992, med faktaavsnitten skrivna av pedagogikforskaren Åke Isling. Se vidare i Isling (1980 och 1988) och Richardson (1992 och 1994). Se även Lundahl (1989); Marklund (1980-1987; 1992), Johansson och Johansson (1994) och Liljequist (1994).

9 Källa: *Skolan i våra hjärtan*. (1992).

En gynnsam skolsituation förutsätter att elev och lärare har en positiv inställning till varandra. En lärare kan dock inte alltid vänta sig en sådan attityd hos alla dem han har att ta hand om. Det är då hans skyldighet att söka utrona, varför han inte möter den. Orsaken kan ligga hos honom själv. Men förklaringen kan också stå att finna hos eleven själv eller andra elever, i samspelet mellan lärare och elev eller eleverna sinsemellan. (s. 31)

Läraren har i själva skolarbetet sitt mest effektiva medel att motverka störande och upplösande tendenser och *att fostra eleverna till ansvar och goda vanor*. En intresseväckande och stimulerande undervisning, som eleverna uppfattar som meningsfull och som är avpassad efter deras utvecklingsstadium och förmåga, hindrar i regel orostendenser i klassen... En förutsättning för att en lärare skall kunna ge en gedigen undervisning är, *att han själv har goda kunskaper. De fakta, han meddelar, måste självfallet vara korrekta och aktuella* och han måste kunna ge dem den konkretion och fyllighet, som ämnet och stadiet motiverar, och på ett sätt som skapar intresse. (s. 33)

Endast med gedigna kunskaper kan en lärare känna den trygghet, som ger honom själv trivsel och eleverna förtroende. Vid sidan av ingående fackkunskaper måste en lärare ha en god teoretisk och praktisk utbildning i pedagogik och metodik... Även på den mera tekniska sidan av undervisningen måste läraren *måste läraren vara uppmärksam, så att inte exempelvis olämplig frågeformulering, påfallande gester eller vaneord förstör intrycket av en kanske i övrigt god lektion*... Självfallet finns det inte någon viss bestämd personlighetstyp, som mer än andra är lämpad för detta arbete; tvärtom är det de många olikartade lärarpersonligheterna, som med sin skiftande uppläggnings ger liv åt skolan... Den lärare, som har ett levande intresse både för eleverna, för sina ämnen och för vad som rör sig i samhället utanför skolan, undgår inte påfrestningar och besvikelser i sitt arbete, men dessa balanseras i regel av den rika erfarenhet åren ger och av upplevelser av de ungas utveckling och framgång. (s. 34)

Genomgående i utdragen ur läroplanen om läraren själv och lärarrollen får vi här bilden av den framväxande lärarrollen såsom den objektive, neutrale, professionelle statstjänstemannen (dvs en man)¹⁰ som med god vilja och goda men korrekta och aktuella kunskaper och pedagogisk färdighet kan klara av det mesta i skolan, kan skapa harmoni. En ny ny sorts lärare med en ny lärarroll i det moderna projektet, läraryrket är inte längre ett kall utan en allt tydligare professionaliserad och faktakunskapsrelaterad roll. Insprängt i texterna finns ändå några små men tydliga markeringar av var gränserna för läraren/tjänstemannens personlighet går och som inte bör passeras av tjänstemannen i utövandet av professionen. Några korta men tydliga ex-

10 Läraren beskrivs genomgående som en man dvs läroplanstextförfattarna använder hela tiden pronomenet 'han' i texterna, vilket kan förvåna i dag eftersom det redan 1960 fanns åtskilliga kvinnliga lärare i det svenska obligatoriska skolväsendet (63%). Dock har andelen kvinnor ökat och dominerar i dag könsmässigt i svensk grundskola (80%).

empel är: "...olämplig frågeformulering, påfallande gester eller vaneord förstör intrycket av en kanske i övrigt god lektion." eller "De fakta, han meddelar, måste självfallet vara korrekta och aktuella...". Inget i detta är explicit eller tydligt definierat av var gränser går och mitt intryck är att lärarrollens definition blir allmänt luddig och diffus i kanten. Detta policydokument förefaller alltså inte att vara till någon större hjälp i det avseendet om vad läraren kan eller bör bära in i skolan av sitt personliga engagemang. Men om något definieras så förefaller det att vara olämpligt att använda personligheten. Jag vet av egen och andras personliga erfarenhet hur språkliga dialekter och sk slanguttryck skulle arbetas och slipas bort på lärarutbildningarna under 50-, 60- och till och med 70-talets början. Dock fanns 1962 en pluralistisk men retorisk formulering i läroplanen om det tillfredsställande med skiftande lärarpersonlighetstyper i skolan: "Självfallet finns det inte någon viss bestämd personlighetstyp, som mer än andra är lämpad för detta arbete; tvärtom är det många olikartade lärarpersonligheterna, som med sin skiftande uppläggning ger liv åt skolan." Det mesta av lärarens personlighet och engagemang, som denne bär med sig från livsvärlden in i skolan och arbetet, definieras av och disciplineras sannolikt i lärarprofessionens dagliga praxis. Hur den ser ut – eller kan se ut – återkommer jag till senare i de senare kommande avsnitten.

11.2.2. Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69

Nästa nationella läroplan för grundskolan kom 1969, Lgr 69, och föregicks som den förra av en utredning eller översyn som väcktes av TCO och redan 1965 på TCO:s sk utbildningsdagar meddelade Jonas Orring, dåvarande överdirektören vid Skolöverstyrelsen, SÖ, att en översyn av den gällande läroplanen skulle inledas. Översynen verkställdes inte av en parlamentarisk politikergrupp som de tidigare skolkommisionen (1946) och skolberedningen (1957) utan av en arbetsgrupp inom Skolöverstyrelsen i samspel med en rad expertgrupper, mest lärare. Även detta ett tecken i tiden på det moderna projektets utveckling och förändring. Det hade blivit en med tiden allt tydligare uppdelning mellan tjänstemännens förvaltningsprofessionella förarbete och den politiska nivåns finala beslutsfattande. Förslaget om revisionen av Lgr 62 överlämnades till regeringen 1967 och efter remissbehandling blev en proposition framlagd till 1968 års riksdag av dåvarande utbildningsministern, Olof Palme. Med denna läroplan kan ses att läraren som yrke i det centrala välfärdsprojektet tagit steget fullt ut i det moderna svenska projektet och blivit en helt professionell, pedagogisk tjänsteman, fortfarande i statens tjänst. Arbetet med att förändra skolan och utbildningen hade fört fram till en i det närmaste helt sammanhållen 9-årig skola för all svensk ungdom. Grundskolereformen innebar också samtidigt en centralisering av de svenska kommunernas skolväsen. Med grundskolereformen följde också – något som några år senare skulle bli ett av de tunga huvudmotiven för de radikala kommunsammanslagningarna i Sverige – indragningar av skolor, som ledde till starka protester framför allt i drabbade (gles)bygder där för övrigt skolan och läraren spelat en viktig sociokulturell och sammanhållande/integrerande funktion. Nedan har jag

valt att göra några utdrag ur Lgr 69: ”Ur Allmänna anvisningar för skolans verksamhet – Undervisning, Undervisningens innehåll – Urval och behandling av lärostoff”, där läraren och lärarens roll behandlats (min kursivering):

Inom de gränser och med de förutsättningar, som läroplanen anger, bör valet av lärostoff och verksamhet i undervisningen ske med hänsyn till elevens utvecklingsnivå och erfarenhetsbakgrund... *Urvalet bör vidare i viss mån ske med hänsyn även till ifrågavarande lärares intressen* och övriga förutsättningar samt till lokala förhållanden. (s. 41)

Skolarbetet skall präglas av de värderingar om vilka man är enig. Man har enastående om att skolan utom objektiva kunskaper skall ge intellektuell skolning och emotionell fördjupning... Den skall söka ge eleverna vilja till saklig bedömning, kritiskt sinnelag och lust till engagemang. *I vilken riktning detta engagemang skall styras är emellertid normalt inte skolans utan elevens sak...* I detta sammanhang kommer frågan om den enskilde lärarens sätt att utöva sin undervisning in i blickfältet. Läraren har sin egen livsåskådning, sin egen politiska uppfattning, sina egna värderingar. *Det måste anses vara en tillgång för skolarbetet att läraren i dessa avseenden är engagerad.* Någon skyldighet för läraren att inför eleverna deklarerar sin egen uppfattning föreligger givetvis inte. Han behöver emellertid inte dölja den, och ibland kan det vara nödvändigt att han (han? – mitt frågetecken) talar om var han står. Vad som krävs är att han med respekt för den enskilde elevens integritet underlättar för denne att bilda sig egna meningar och att självständigt ta ställning. *Läraren får alltså inte söka påverka eleven till ställningstagande i viss riktning.* (s. 42)

Å ena sidan är det en tillgång för skolarbetet med en engagerad lärare men å andra sidan får läraren inte ”söka påverka eleven till ställningstagande i en viss riktning”. Det är svårt, anser jag, att förstå hur läraren ska klara av denna vanliga svenska professionella balansgång mellan det vanliga ”å ena sidan och å andra sidan”. Vid otydlighet och osäkerhet blir det negativa, det förbjudna, alltid starkare än det positiva, det tillåtande. Läraren blir alltså alltmer tyst och vågar efterhand inte gå ut med det hon/han personligen finner vara det viktiga i tillvaron eller i framtiden, i synnerhet om det är eller kan uppfattas kontroversiellt. Det innebär att det som med Bourdieu ligger i ’doxa’, det odiskuterbara, inte med ifrågasättande kan föras in på den professionella arenan. Doxa ifrågasätts sällan utan Doxa är det ’förlämnat-tagna’ i samhället: fri marknad; fri konkurrens; vinstmaximering; arbetsdelning; rationalitet; korrekt och opersonlig tjänsteman t ex en lärare. Om så sker, kan detta leda till en ’utdefiniering’ eller marginalisering av ifrågasättaren.¹¹ Det som sker kan också förstås i termer av att *normerna* blir svaga och om jag analyserar fenomenet ovan med normteorin (’normtriaden’ – se därom tidigare) uppkommer en ’normativ asymmetri’ med tyngdpunkten nästan uteslutande i den kognitiva polen. Det moderna projektet har

11 Se Bourdieu (1977), eller hos Svenning (1996), s. 19 ff.

nu på allvar till slut fått sina i kontroversiella samhällsfrågor relativt tystlåtna, förvaltningsorienterade, sakliga, opartiska och ”objektiva” tjänstemannalärare i grundskolan. Det krävs mycken styrka och personligt – eller kollektivt samordnat – mod att bryta dessa skolvärldens numera väl etablerade och professionella normer och koder. Detta känner vi relativt väl från andra professioner och professionsstudier.¹²

11.2.3. Läroplan för grundskolan, Lgr 80

Redan när Lgr 69 introducerades fanns en livlig skoldebatt om oro, våld och drogmissbruk i den svenska grundskolan. I riksdagsdebatten våren 1970 hävdade den moderate riksdagsmannen Gunnar Wallmark att regeringen använde skolan ”för att sakta men säkert omdana samhället i socialistisk riktning”. Regeringen Palme mötte den blandade heterogena kritiken med att i juli 1970 tillsätta den s k SIA-utredningen dvs Utredningen om skolans inre arbete, SIA. Den fick som huvuduppgift att granska skolans arbetsmiljö och ge förslag om förbättringar av denna bl a genom att söka former för ökat stöd åt elever med svårigheter. Ordförande blev ingen politiker utan en tjänsteman i statsförvaltningen, SÖ:s, Skolöverstyrelsen, generaldirektör Jonas Orring (som var huvudsekreterare i 1957 års skolberedning). SIA-utredningens huvudbetänkande, Skolans arbetsmiljö, överlämnades till regeringen sommaren 1974. Riksdagen beslöt i stort sett enigt i enlighet med förslaget efter remissbehandlingen. När SIA-reformen (som antagligen blev mest bekant för en av de föreslagna åtgärderna, ”samlad skoldag”) skulle förverkligas i ett sedvanligt uppifrån-och-nedperspektiv, stötte man på starkt motstånd från den kommunala nivån (den första av ett antal liknande och kommande konflikter om skolan mellan staten och kommuner-landsting – dessutom: Svenska Kommunförbundet hade vid den här tiden blivit en relativt sett självständig central politisk kraft och ny skolaktör i sammanhanget att räkna med för staten/departement och statliga verk). Konflikten bakgrund var den kommunala självstyrelsen och den samlade skoldagen, som till största delen handlade om och berörde de kommunala ekonomiska resurserna. Konflikten ledde till att statsbidragen sedan ändrades för den samlade skoldagen och anvisningar om detta skulle komma att ges i en ny läroplan. Tillkomsten av den nya läroplanen vittnar om den samsyn mellan de olika riksdagspartierna som rådde vid den här tidpunkten (när det handlade om sakfrågorna). Den övergripande SIA-propositionen, där riktlinjerna för en ny läroplan angavs först, lades fram 1976 för riksdagen av utbildningsminister Lena Hjelm-Wallén (s), propositionen om läroplanens närmare utformning av Birgit Rodhe (fp) och propositionen om läroplanens slutliga utformning av Britt Mogård (m). Riksdagsbesluten i de olika delarna fattades i politisk enighet – se även vidare ovan i kapitel 3.¹³

12 Se t ex Kåhl (1995). Se även Carlsson (1998), s. 229-30.

13 Efter Åke Islings historieskrivning i *Skolan i våra hjärtan*, s. 66-67).

För att finna aspekter på *läraren och lärarrollen* citerar jag utvalda avsnitt ur textavsnittet ”Riktlinjer för arbetet – Innehåll och samverkan. Urval av stoff – saklighet och allsidighet” i den nya läroplan som fick arbetstiteln Lgr 80.¹⁴

Urvalet och behandlingen av stoff i alla ämnen skall präglas av saklighet och allsidighet. Genom att göra undervisningen saklig och allsidig uppfyller skolan på bästa sätt kravet på objektivitet... *Kravet på saklighet och allsidighet måste beaktas jämsides med andra krav som kan och bör ställas på både lärare, undervisning och läromedel...* Det är viktigt att skolan skiljer på innebörden i begreppen saklighet och allsidighet och på deras tillämpningsområden... (s. 31-32)

Skiljaktiga uppfattningar liksom problem och svårigheter skall öppet redovisas och bearbetas. Värderingar får förekomma. Samhällsfrågor är t ex aldrig värderingsfria. *Men det skall alltid klart framgå vem det är som står för dem. Så har t ex läraren rätt att uttrycka egna värderingar om det tydligt framgår att de är personliga. Eleverna får inte vilseledas genom uttryck som ”man”, ”torde”, ”anses ofta”, osv...* Personligt ställningstagande är elevens eget ansvar. Skolans ansvar är att det underlag som detta ställningstagande grundas på skall vara sakligt och opartiskt. (s. 32-33)

Mina reflexioner och kommentarer:

I stort sett samma krav på läraren om objektivitet dvs saklighet och allsidighet som i Lgr 69. Värderingar får å ena sidan förekomma – men å andra sidan... Om det inte förs en levande diskussion av lärarna om detta i skolorna blir det svårt men en svårtolkad oklarhet eller dubbelhet i policydokumenten. Ulf Nilsson, frispråkig och vältalig mellanstadie lärare från Malmberget, började t ex turnera i landets skolor på studiedagar med innehåll ungefär på detta temat dvs om etik-moral, normer och lärarrollen vid den här tiden dvs slutet av 1970- och början av 1980-talet. Det kan ses som ett av flera tidsenliga uttryck för vad som var på gång, dvs indikatorer på tidsandan. 1979 gav ”arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan”, Utbildningsdepartementet, ut debattskriften *Skolan skall fostra*. Se vidare ovan i kapitel 8.2.¹⁵

Arbetsgruppen avslutar sin inledning med att konstatera att det är en felaktig uppfattning att ”skolan aldrig får ta ställning för eller mot en viss värdering” eller att ”skolan inte får påverka i en viss riktning”. Gruppen konstaterar vidare att vi har en del gemensamma värderingar i vårt land samt att ”de värderingar som enligt riksdä-

14 På en studiedag i början av 1980-talet uppfattade en lärare att det framme vid podiet i skolaulan pratades mycket om det som han uppfattade som ”El Gerotti”. Han vände sig till sin bänkgranne och frågade: – Vem är den där spanjoren som dom pratar så mycket om hela tiden? (Ett exempel på en s k vandringssågen i svenska grundskola på 1980-talet.)

15 Gruppen tillsattes av dåvarande skolministern Britt Mogård, april 1977, och avslutades av nästföljande skolminister Birgit Rodhe, februari 1979. Skriften ska ses mot bakgrund av den nya läroplan för grundskolan, Lgr 80, som var på väg.

gens beslut skall hävdas i skolan och som vi betecknar som grundläggande... de vuxna i hem och skola har ett gemensamt ansvar för att förklara och levandegöra dem för unga... Skolan har ett ofrånkomligt ansvar för att fostra barn och ungdomar dvs att positivt och aktivt påverka dem... Etiska frågor behöver ett stort utrymme i skolans samtliga ämnen och aktiviteter. Detta uttrycks bäst genom tesen 'skolan skall fostra'."

Vid den här tidpunkten och med den aktuella samhälleliga kontexten, mot slutet av 1970-talet, börjar att ske en omsvängning eller förändring vad det gäller det som är tillåtet att göra inom ramen för lärarrollen i skolan. Gränserna för det legitima flyttades, 'doxa' ändrades. Arbetsgruppens offentliga fostransskrift till alla lärare i grundskolan kan ses som ett tydligt och konkret uttryck för och en manifestation av de pågående förändringen av (i) normerna. En normförändring som handlar om att det kan vara legitimt att läraren har en egen personlig uppfattning och att denna får föras fram i hennes/hans skolarbete på ett konkret och explicit sätt. Musik och andra kulturengagemang liksom nykterhets- och drogfrågor är *comme il faut* för lärare att ta med sig in i skolan sedan länge men samhälleliga och politiska engagemang är mer kontroversiellt och satt ifråga. Legalt sett är detta i enlighet med befintliga styr- och policydokument, även om dessa är svårtolkade för den pedagogiska praktiken.

11.2.3. Gällande läroplanen, Lpo 94, om lärarens roll

Vad det gäller den historiska kontexten och framväxten av skollagen 1990 och läroplanen 1994 – se även det tidigare kapitlet 5. Skollagens¹⁶ s k portalparagraf, 1 kap 2§, samt vidare §3 och §4,¹⁷ har i dag¹⁷ följande lydelse:

2 § Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt

16 Lag 1997: 1212; SFS 1985:1100, Utfärdad 1985-12-12, Senaste ändring 1998:353.

17 Tidigare skollag, som gällde för Lgr 80, hade följande lydelse i §1 (som motsvarar §2 i 1999 gällande skollag): "Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvars-kännande samhällsmedlemmar."

2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

3 § Vid sidan av de skolformer som anordnas av det allmänna kan det finnas skolor som anordnas av enskilda fysiska eller juridiska personer (fristående skolor).

4 § Kommunerna är huvudmän för förskoleklassen och grundskolan. Kommuner och landsting är huvudmän för gymnasieskolan.

Vad gäller just dessa policydokuments skrivningar om lärarrollen samt skolans och lärarens professionella förhållningssätt till lärarens privata, personliga intressen etc ska jag nu nedan göra en genomgång av centrala delar. Inledningsvis citerar jag ur nu gällande läroplan, ”1. Skolans värdegrund och uppgifter – Grundläggande värden” (skolan har, skolan skall, etc – dvs ”skolan” som organisation omfattar också läraren som en av huvudaktörerna i skolan, men *läraren* nämns inte längre explicit som förekommande aktör i skolan i läroplanstexternas inledande kapitel). *De grundläggande värdena* är enligt Skollagen, SL, och läroplanen, Lpo 94,¹⁸ uppräknade till att omfatta följande (citerat men i min redigerade uppställning och kursivering):¹⁹

- a. människolivets okränkbarhet
- b. individens frihet och integritet
- c. alla människors lika värde
- d. jämställdhet mellan män och kvinnor
- e. solidaritet med svaga och utsatta

Dessutom finns en text i inledningen under nämnda rubrik *Skolans värdegrund och uppdrag – Grundläggande värden* av läroplanen, Lpo 94 (rev 1998) som är baserad på skollagens 1 kap. 2§ (1985:1100) och som fortfarande 1998 har en för mig en logiskt sett oklar skrivning vad som mer preciserat avses med ”skolans värdegrund”, ”grundläggande värden” ”värden” respektive ”grundläggande demokratiska värderingar”.

18 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet; Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet, Skolverket, 1998. Förordningen SKOLFS, Skolverkets författningssamling, trädde i kraft 1 augusti 1998.

19 *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98, har i stort samma grundläggande värden men en del tilläggsformuleringar gör en viss skillnad i konkretion till texten i Lpo 94. Bl a att ”Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser.” (s. 7) Ingen av de båda nya läroplanerna anger emellertid att ”naturen” (eller ”hållbar ekologisk utveckling”) tillhör de grundläggande värden som skolan eller förskolan skall ”förmedla eller hos eleverna förankra” resp:e ”hålla levande i arbetet med barnen”. Se vidare om denna antropocentriska värdebegränsning i läroplaner och skollag under avsnittet 5.

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap 2§).

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (s. 5)

Räknas, som exempel på den logiska oklarheten, ”respekten för vår gemensamma miljö” till ”de värden som skolan skall gestalta och förmedla”? Inte som jag läser, tolkar och förstår läroplanstexten. Inte heller ingår detta i ”de grundläggande värdena” som är tydligt uppräknade (då måste jag i så fall gå till andra lagar och rättskällor såsom förarbetena för att tolka deras ev överordning över skollagen – t ex miljöbalken, arbetsmiljölagen etc). Denna skrivning bör ses över och göras glasklar för tolkningar och förståelse av alla de som har att arbeta efter och följa denna läroplan.²⁰

Under läroplansavsnittet ”1.3. Saklighet och allsidighet” citerar jag följande hela passage:

Skolan skall vara *öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram*. Den skall *framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana*.

Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen *inte blir ensidigt påverkade* till förmån för den ena eller andra åskådningen.

Alla som verkar i skolan skall alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot det. (s. 6);

Här uttrycks åter samma ”både och”-inställning som tidigare, dvs det blir i stort sett samma dubbla normativa förväntnings- och förhållningssätt. Dock här med en viss öppning mot att det är tillåtet och betydelsefullt med lärarens (och andra i personalens) ”personliga ställningstaganden” och skolan ska ge möjligheter till sådana handlingar. Men, tillägger läroplansavsnittet samtidigt, ”undervisningen skall vara saklig och allsidig” såsom i tidigare läroplansskrivningar, samt ”föräldrarna skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan” och då vara ”förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade” till förmån för olika åskådningar.

²⁰ Se vidare under kapitel 5 ang miljötillägget i skollagen mm.

Detta är demokratins ständiga och svårbalanserade dilemma: alla och envar som verkar i den offentliga skolan, det obligatoriska skolväsendet, ska å ena sidan kunna och dessutom bli uppmuntrade att säga att de är eller respekterar homosexuella eller militanta veganer. Å andra sidan får detta personliga ställningstagande inte leda till att det genom ensidig påverkan på eleverna brister i allsidighet och saklighet i *undervisningen* så att föräldrarna inte med förtroende kan skicka sina barn till skolan (som för övrigt är obligatorisk). Som ett exempel för att tydliggöra svårigheterna kan jag ställa frågan om en person kan jobba i köket på en grundskola och vara militant vegan och t ex via sin T-shirt dagligen propagera för denna personliga uppfattning eftersom denna normativa handling på personen inte berör själva undervisningen. Uppfattningen i fråga torde inte heller stå i omedelbar eller uppenbar konflikt med de grundläggande antropocentriska värden som alla som verkar i skolan skall hävda. Kan man vara elev på skolan med samma personliga uppfattningar? Tillhör en elev de "som verkar i skolan"? Exempelen visar på den svåra balansgång som läroplanernas texter har att utföra i skolans praktik. Dubbelheten i de normbildande och normativa skrivningarna kan fortfarande leda till försiktighet för bl a lärare med framföra personliga uppfattningar och ställningstaganden. Detta är kanske också en av tankarna och avsikterna hos läroplansförfattarna bakom policytexterna. Dock är det i gällande läroplantexter i dag svårt att se att formuleringarna i sig kan vara ett avgörande hinder för lärare i grundskolan mot att föra in sina personliga övertygelser i sin pedagogiska praktik.

Ett tydligt exempel på sådana personliga övertygelser och intressen som kunnat föras in i skolans professionella sfär under 90-talet är just miljö och miljöfrågorna i undervisningen. Jag vill hävda att det i dag finns ett legalt stöd i skolans gällande rätt och policydokumenten för att föra in dessa med personlig övertygelse. Det handlar i svensk grundskola om ett genomförande av miljöundervisning och lärande om hållbar utveckling kopplat till Agenda 21 med stöd i såväl skollag och läroplan. Gränserna för läraren som den offentlige "ämbetsmannen" och "eldsjälen", dvs vilken typ av "eldsjäl" det är fråga om, diskuterar jag avslutningsvis i kapitel 11.3. och 11.7.

En delvis annan ansats och ett delvis annorlunda perspektiv på läroplanerna och läroplansforskningen drivs av den canadensiske pedagogikforskaren Ivor Goodson i artikeln "Läroplansforskning: mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv". Detta är av visst intresse i det här sammanhanget. Goodson menar inledningsvis att läroplansforskning är ett mångfasetterat begrepp och därför ett återkommande problem. Han argumenterar i artikeln för att vi måste ta avstånd "från de avkontextualiserade och upplösta analytiska modellerna, antingen dessa är filosofiska, psykologiska eller sociologiska; ta avstånd från tekniska, rationella eller vetenskapliga managementmodeller; ta avstånd från "spelet om målen". Vi behöver framför allt överge den ensidiga fokuseringen på läroplanen som föreskrift och norm. Detta betyder att vi helt och fullt måste omfatta tanken på läroplanen som en social konstruktion på olika nivåer, dvs både som föreskrift samt som process och praktik."²¹ Goodson avslutar sin i långa stycken – och enligt honom själv – polemiska artikel med orden "Ett betydande

21 Goodson (1990), s. 136.

de steg i utvecklingen av ett socialt konstruktivistiskt perspektiv är framställningen av en lång serie studier om social konstruktion av den föreskrivande, normativa läroplanen. Men det är endast en del av historien som förespråkarna för ”praktiken” länge och riktigt framhållit. För det som är föreskrivet är nödvändigtvis inte det som genomförts, och det som planeras är inte nödvändigtvis det som sker. Men det behöver inte innebära att vi överger vår forskning kring föreskrifter och normer som en social konstruktion och bara ägnar oss åt praktiken. Vi borde i stället försöka studera läroplanens sociala konstruktion på de båda nivåerna: som föreskrift och som interaktion.”²² – se även Wallin i kommande avsnitt. Just detta kan jag säga att jag har haft som ambition och ett av syftena i mina studier av skolan: dels den föreskrivna normer (i skollag och läroplan som en social konstruktion på olika samhälleliga nivåer) och dels de nedtecknade normernas interaktionen med den ’avancerade praktiken’ i miljöarbetet på de studerade skolorna – eller snarare tvärtom i den senare delen.

11.3. Ämbetsmannen och vårt offentliga etos

11.3.1. Inledning

Kan läraren bära sina övertygelser och sitt engagemang från livsvärlden med sig in på den professionella arenan, i systemet, är en fråga som jag ovan har belyst från skilda håll och med skilda perspektiv. Vilka normer som uttrycks i de rättsliga dokument som styr lärarens yrke och verksamhet har jag undersökt i 11.2. ovan. Den historiska framväxten av lärarrollen har jag sökt att ge en bild av med olika dokument i samma kapitel. Kommande kapitel – 11.4., 11.5. och 11.6. – fortsätter jag att med relevant aktuell, samhällsvetenskaplig forskning ringa in lärarrollens och läraryrkets särdrag för att kunna tolka och förstå vad jag funnit i intervjuerna i kapitel 9 och 10 om de aktiva lärarna och annan skolpersonal. Dessa är aktörer i skolan som bär med sig sina övertygelser om miljötematiken från livsvärld in i den professionella sfären, i system, och låter engagemanget ge liv åt och befrukta arbetet.

Kan en lärare som som offentliganställd ämbetsman eller tjänsteman göra detta, är ett delvis annat perspektiv på samma frågeställning som ovan. Jag har två exempel i frågeform:

Fråga 1 Bör en lärare som är övertygad och brinnande eldsjäl för t ex en bättre global miljö, rättvis handel och militant vegan bära den övertygelsen med sig in i skolans värld och utifrån detta engagemang påverka sina elever i klassen?

22 A. a. s. 153.

Fråga 2 Bör en lärare, som inte är övertygad om miljötematikens vikt men som arbetar som lärare i en skola med undervisning i ämne som ingår i läroplanens miljöperspektiv, låta bli att ta upp miljötematiken i sin pedagogiska praktik?

Som vi har sett i föregående kapitel kan det möjligen bli svårttolkade frågor för t ex en rektor som ska besluta i detta. Tolkningen av läroplanens texter såsom ”Respekten för vår gemensamma miljö” (1 kap 2§) – ”Solidaritet med svaga och utsatta” – ”Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.” Kan då komma att ställas mot andra avsnitt i läroplanen t ex ”Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.” Men båda lärarna i exemplen är skickliga pedagoger och lärare som inte alls är ensidiga i sin påverkan. Föräldrarna har förtroende för dem.

Finns det några enkla lösningar på den här typen av gräns- och tolkningsfrågor? Både ja och nej. Ett delvis annorlunda infallsvinkel har Lundquist på angränsande frågeställningar om den offentliga tjänstemannen och hans-hennes arbete i boken *Demokratins väktare. Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*.²³ Det är, skriver Lundquist i förordet, en sammanfattning av den forskning som han bedrivit om den offentliga förvaltningens idévärld som han bedrivit under de senaste femton åren. Den är också skriven i polemik med det vi brukar kalla ekonomismen. Ordet ”ämbetsman” är också en aning polemiskt valt. Ordet försvann ur terminologin i början av 1970-talet liksom begreppet tjänst och tjänsteman togs bort i samband med revideringen av Lagen om offentlig anställning, 1994. Med ämbetsman, menar Lundquist, att man tidigare markerade att det var fråga om en tjänsteman med självständiga arbetsuppgifter. Detta tolkar jag som en likhet med anställda lärare i det offentliga skolväsendet.²⁴ Kan diskussionen om offentliganställda lärares ”karaktär och sedlighet”, som jag kan föra utifrån Lundquist nedan, för erbjuda en lösning på min inledande fråga?

11.3.2. Den offentliga tjänsten

”Vårt offentliga etos” konstaterar Lundquist är svårt definiera på ett enkelt sätt utan det måste rekonstrueras från många skilda källor. Häri avser han ”(e)tt dynamiskt underlag för en ständigt pågående diskussion om den offentliga makten.”²⁵ I denna diskussion prövas och omprövas begreppet hela tiden av Lundquist. Ämbetsmannen

23 Ur NE: Etos kommer av grekiska éthos och betyder karaktär, sedlighet (jmf etik).

24 ’Ämbetsman’ som titel etc på lärare blir aningen märkligt med tanke på att merparten är kvinnor. Men väl medvetna om detta, fortsätter jag att använda denna terminologi för att följa några av Lundquists tankegångar.

25 Lundquist (1998) s. 18.

måste också förstås i sin samhälleliga kontext, vilket innebär att han-hon alltid måste relateras till den organisation av vilken denne är en del (t ex skolan häri).

Några grundläggande begrepp som Lundquist arbetar med inledningsvis är ämbetsmannens normer, den sociala rollen med rättigheter och skyldigheter samt förväntningar, och legitimitet. Ämbetsmannens offentliga arbete är reglerad av formella regler – liksom för lärarna som sett i föregående kapitel 11.2. *Legitimiteten* för den offentliga rollen är kopplad till, argumenterar Lundquist, att samhällsmedlemmarna vet vad de kan förvänta sig av rollinnehavaren (ämbetsmannen, läraren).

Webers idealtyp för byråkratin behandlas också i sammanhanget av Lundquist. Webers idealtyper har 1900-talets förvaltningstänkande. Idealtyperna hos Weber är konstruerade för att skapa en måttstock mot vilken man kan mäta verkligheten och se i vilken mån den avviker från idealtypen. Måttstocken, mätverktyget, är dock endast ett forskningsverktyg precis som normtrianen i kapitel 8 ovan och säger ingenting om hur verkligheten är. Lundquist har för sin analys av ämbetsmannarollen två nivåer eller rollplan: *personalplanet* (rekryteringsgrund t ex examina, tidigare tjänstgöring, tjänstetid etc) och *policyplanet* (rollen i relation till t ex lagen, politikerna, överordnade, medborgarna etc – det är framför allt på detta planet som tillämpningen kommer att ske av ”vårt offentliga etos”). Webers huvudkategorier inom det rationella auktoritetssystemet²⁶ kan hänföras till policyplanet och Webers kriterier för den byråkratiska förvaltningsstaben (administrationen) kan, menar Lundquist, hänföras till personalplanet.²⁷ Ämbetsmännens verksamhet på policyplanet, deras möjligheter och begränsningar att verka i rollen, påverkas i mycket hög grad av konstruktionerna på personalplanet, konstaterar Lundquist. Jag ser likheterna med lärarna och deras roll i skolan.

Lundquist arbetar också med tre styrsystem: det politiska, det sociala och det ekonomiska. Den politiska demokratin förutsätter att medborgarna har rätt till insyn i den offentliga verksamheten (skolan t ex). Anställning i offentlig tjänst sker efter regler. Släktingar och vänner får inte gynnas vid beslut utan alla måste behandlas lika. Lundquist menar att vi här rör oss i ett lite oklart gränsland mellan norm och verklighet, men i första hand gäller respektive systems normativa föreställningar i hans framställning och analys. I boken arbetar Lundquist metodologiskt med tre teorityper för realistisk teori: *Normativ teori* (Hur bör ämbetsmannen vara?), *Empirisk teori* (Hur är ämbetsmannen?), samt *Konstruktiv teori* (Hur kan ämbetsmannen vara?). Lundquist arbetar också med ett aktör-struktur-synsätt. Han konstaterar också efter litteratursökning och genomgång att det finns förvånansvärt lite aktuell samhällsvetenskaplig forskning om ämbetsmannarollen och ämbetsmannen.

26 Weber (1983), s. 146. Weber har tre rena typer av legitim auktoritet. Legitimiteten kan enligt Weber baseras på tre skäl: 1. Rationella skäl. 2. Traditionella skäl. 3. Karismatiska skäl.

27 A.a. s. 148-49.

11.3.3. Slutsatser med indirekt bäring på läraren

I sin sammanfattning av sin studie tar Lundquist upp några punkter, som jag finner intressanta i min studie med tanke på lärarna, professionen och livsvärld-system-problematiken.

Markera skillnaden mellan offentligt och privat

För att hävda den offentliga verksamhetens egenart och därmed behovet av specifika offentliga värden måste aktörerna kunna dra en tydlig linje mellan vad som ska räknas till offentligt respektive privat. Tydlig gränsdragning är nödvändigt, inte minst för framtiden.

Precisera vårt offentliga etos

Hur ska den offentliga etiken kunna preciseras bäst? Lundquist diskuterar om och hur en ”etisk kod” kan finnas och se ut. Vidare att denna etiska kod måste vara föremål för öppna debatter och diskussioner på olika nivåer för att denna ska bli en levande etisk kod, som skapar ett levande innehåll *i vårt offentliga etos*. Jag kan se den nyligen utkomna ”Lärares yrkesetik” i skenet av denna diskussion.²⁸ Frågan är vilka diskussioner som kommer att föras ute i skolorna med stöd av denna. Det beror sannolikt på bl a vilket stöd debatten, det offentliga samtalet, får på olika nivåer i samhället. Samma sak gäller i grunden alla värdefrågor, menar Lundquist, de bör diskuteras och kritiserats ofta och offentligt. Under särskild rubrik markerar han också det som är nödvändigt att ”förbättra ämbetsmännens förutsättningar att visa civilkurage”. Ett konkret förslag är att regeringen kunde börja med att dela ut medalj för medborgarliga förtjänster till mannen som går under benämningen ”fången på fyren”. Detta som ett tydligt exempel på en symboliskt viktig markering från statsmakten och en moralisk handling av något som är betraktas som väsentligt på den centrala nationella makt- och normsättningsarenan.

Etikutbildning

Följer i princip föregående punkt och markerar etiken och dess vikt i olika utbildningar. En fråga i sammanhanget är hur etikutbildningen ser ut i dag på landets lärarhögskolor. Hur lär sig lärare och blivande lärare att tackla moralisk-etiska frågor av typen ”den militante veganen” som lärare åt grisuppfödarens pojke-flicka osv.

²⁸ De båda fackliga läraryrkesförbunden kom, som jag tidigare nämnt, ut med förslag på ”Lärares yrkesetik” till samtliga medlemmar i mars 1999. Kan delvis ses som ett uttryck för Lundquists diskussion ovan. Se även senare i kapitel 11 om lärareetik – Colneruds avhandling; samt lärarprofessionsdebatten, där yrkesetikerna är en av de aktuella punkterna i diskussionen.

Lundquist citerar Regeringsformen som säger det direkt om demokratins värde och betydelse: ”det allmänna ska verka för att demokratins idéer blir vägledande inom samhällets alla områden” (RF 1:2). Vad betyder då detta t ex för lärarna? Företeelsen tas upp i skollag och läroplan som vi kunnat se ovan i 11.2. samt i förslaget till Lärarnas Yrkesetik. Där skriver man bl a: ”Läraryrket bygger på samhällets tillit och fordrar ett stort yrkesansvar.” Vidare läser jag i denna yrkesetik: ”Lärare utgår från det uppdrag som samhället ger dem, men reflekterar samtidigt över uppdraget satt i relation till de yrkesetiska principerna. Lärare arbetar i enlighet med det samhällsuppdrag de fått, där det fastlagts genom demokratiska beslut och det inte strider mot dessa yrkesetiska principer.” Det sistnämnda stycket kan vara intressant att diskutera utifrån konkreta exempel på de enskilda skolorna.

11.3.4. Livsvärld och skola

Om jag återvänder till den principiella utgångsfrågan om livsvärlden och övertygelserna som bärs med in i den pedagogiska praktiken i skolan, så får jag konstatera att det finns vissa gränser, som Lundquist lyfte fram, som måste vara tydliga mellan det privata och det offentliga: av demokratiska och etiska skäl baserade på samhällets grundläggande värden.

Att vara t ex militant vegan och aktivt utövande detta i en ensidig påverkan på barn i sin lärarroll och i sin pedagogiska praktik är att glida mellan och osynliggöra skillnaderna och gränsen mellan det offentliga och det privata. Det skulle bryta mot Lärarnas yrkesetik i formuleringen ”Läraryrket bygger på samhällets tillit och fordrar ett stort yrkesansvar”. Nu har jag i och för sig inte definierat en ”militant vegan” men om det skulle exempelvis tentativt handla om att aktivt och med sina handlingar uppmana andra att inte äta griskött genom att slå sönder lantgårdar med stior, skulle det av naturliga skäl vara svårt att föra ut detta i en påverkanskampanj på landsbygden med barn till grisuppfödare, dvs föräldrarna kunde inte längre med förtroende skicka sina barn till skolan. Men det gör kanske mindre än att det skulle strida mot de etiska och demokratiska principerna och värdena som de uttryckts i skollag och läroplan. Och i regeringsformen. Att skolan är en offentligt samhällelig institution och organisation med myndighetsansvar är inte alltid det vi tänker på när vi pratar om en enskild lokal skola. Och läraren är en offentliganställd kommunaltjänsteman. Men det är en aspekt som också utgör en motpol i diskussionen om vad som läraren kan föra in i systemets skola från livsvärlden.

En annan aspekt på samma problematik fast tvärtom är fråga 2 i inledningen, dvs om vi vänder helt om i argumentationen. Denna frågan är i mitt perspektiv mer intressant och mer relevant. Vad händer om en lärare som inte är engagerad och övertygad om den nya miljötematiken och inte behandlar miljöperspektivet som finns i läroplan och kursplaner för dessa ämnen? Bilden lär inte vara ovanlig om vi ser till gjorda nationella utvärderingar. Dels gör inte den offentlige tjänstemannen, läraren,

det samhället och samhällsmedlemmarna förväntar sig enligt de normer och regler som finns beslutade i samhället, ett brott mot de demokratiska och etiska värdena i samhället – vårt offentliga etos. Dels bryter den offentliganställda läraren mot Lärarnas yrkesetik (förslagen) som säger ”lärare utgår i sin yrkesutövning från det uppdrag som samhället ger dem”. Om nu inte miljötematiken kan bedömas att bryta mot någon annan del i de lärarnas yrkesetiska regler, t ex att hänsynen till eleverna ställer speciella krav på läraren och situationen. Ett exempel i detta sammanhang kan vara om alla eleverna i klassen har föräldrar som är lokalt aktiva i ”Stoppa allt miljöarbete”. Hur gör läraren då?

Ett annat sådant tydliggörande exempel kan vara om det kan anses förenligt med skollag och läroplan att en lärare kör in och dagligen parkerar sin privata bil på elevernas skolgård för rekreation och måste korsa elevernas skolväg för att komma in med bilen.²⁹ Och hur ställer sig de Yrkesetiska reglerna till detta handlande? ”Lärare ingriper om en kollega... motverkar en elevs intressen”. Samma sak gäller om någon vet att en kollega inte behandlar miljötematiken i ett ämne som har miljö med i kursplanerna. Räcker etiken och det personliga kuraget till då? Och vad säger rektorn som har ansvaret enligt de rättsliga dokumenten i skolan? Spelar det någon roll om det är en manlig eller kvinnlig rektor?

11.3.5. Avslutning och sammanfattning

De lärare – som är offentliganställda tjänsteman-anställda – som bär med sig sina övertygelser om miljötematiken ifrån livsvärlden till den professionella arenan och den pedagogiska praktiken med eleverna har normstöd för detta handlande på olika sätt. Dels i efter demokratiska former beslutade och fastställda lagar, förordningar, läroplaner och kursplaner för skolan och lärarens arbete. Dels i de förslag till Lärare Yrkesetik som yrkets lärarfackliga medlemsorganisationer har arbetat fram. Att följa de förstnämnda hör till vårt offentliga etos vad gäller demokratiska och etiska värden. Att följa de sistnämnda hör till solidaritet med andra i samma yrke eller profession men är även det en del av vårt offentliga etos, eftersom detta yrkets lärare är offentliga tjänstemän i kommunen. De gränser för hur påverkansarbetet kan ske i skolan har också personliga etiska-moraliska värdegrunder – det handlar inte bara om att:

Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.

Alla som verkar i skolan skall alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot det. (s. 6);

29 Det avgörande är om det finns en lokal ordningsstadga som förbjuder detta handlande. Skollagen har ingen som helst funktion i sådana praktiska verklighetssituationer. Dock är lärare moraliska förredömen om barn gör som lärare-vuxna gör, inte som dom säger.

Om vi för ett ögonblick bortser från att ”miljö-natur” och ”hållbar utveckling” inte med någon klarhet kan räknas till de grundläggande värdena i skollagen och läroplanen (se ovan under 11.2.), finns det inte någon moralisk-etisk anledning för en offentlig tjänsteman i ett demokratiskt grundat samhälle att vara ensidig i sin påverkan om åskådningar med barn och ungdomar. Dock ska olika personliga uppfattningar kunna komma till uttryck i skolan och någon motsättning med föregående argument behöver inte följa av detta. På samma sätt som ovan finns det inga skäl att *inte* arbeta med miljöperspektivet i skolan för en lärare, som har detta nedskrivet i sina arbetsuppgifter. Detta är min tolkning av ”vårt offentliga etos”.

”Eldsjälar” som brinner är en delvis annan diskussion, som jag återkommer fördjupat till i kapitel 11.7. nedan. Men det finns också klara beröringspunkter som mest återfaller till att handla om demokratiska värden och etik.

Slutsatsen av detta kapitel är att det förefaller att vara av värde att lyfta fram två saker i diskussionen om lärarna som bär sina övertygelser i livsvärlden med sig in i system och den pedagogiska praktiken på skolan. Båda är varandra näraliggande. Det första är att läraren är en offentlig tjänsteman i kommunen (jag bortser nu här från de i det stora hela ytterst få lärare som arbetar för annan huvudman) och med detta följer ansvar, rättigheter och förväntningar om ett handlande som följer de grundläggande demokratiska och etiska värdena i samhället – dvs i enlighet med ”vårt offentliga etos”. Läraren hör i det avseendet också till demokratins väktare i samhället, vilket kräver en hel del mod, civillikage – och glädje. Det andra är att läraren som professionell person har stöd i samtliga samhällets och yrkets-professionens policydokument för att kunna bära in sina övertygelser från livsvärld givet de begränsningar som rätten och normerna ovan uttrycker. Ovanstående hör till förutsättningarna för den pedagogiska praktiken och elevernas lärande. Se även ovan under 11.2. samt nedan under kapitel 11.6 och 11.7.

11.4. Forskning läraren och skolan

11.4.1. Inledning

Fortsättningsvis i det här avsnittet ska jag försöka skapa en översiktlig bild – med relevanta djupdykningar – av de forskningsinriktningar och diskurser som är särskilt relevanta för mina övergripande frågeställningar, dvs vad stödjer respektive hindrar den nya miljötematiken i samhället att få fäste och slå rot i skolan. Vad kan med andra ord forskningen från skilda vetenskapliga discipliner erbjuda för perspektiv som ger oss tolkningsmöjligheter och att förståelsen för ovanstående frågeställning ökar. Och vad kan skönlitteraturen erbjuda i sammanhanget.

11.4.2 Lärare och skola under framväxttiden

”Många av folkskolans lärare engagerade sig i den kringsekelstiftet snabbt växande nykterhetsrörelsen. Liksom när det gällde anslutning till frikyrkorörelsen kunde detta väcka misstro hos de styrande ute i socknarna”, skriver läraren, pedagogikforskaren och tidigare SÖ-tjänstemannen Åke Isling i ingressen till en av de självbiografiska romanerna som i utdrag återges i antologin ”Lärare i litteraturen” utgiven till folkskolans 150-årsminne 1992. Isling fortsätter: ”I en del fall ledde det till att skolrådet med kyrkoherden i spetsen ingrep med varningar och andra hot. Motstånd av det här slaget möter huvudpersonen i Mathilda Roos’ tydliga självbiografiska roman *Vit Ljung* från 1907. Avnittet har titeln ”Läraryrket varnas för splittring av samhällslivet”. En annan och liknande senare tidsbild, ”Småskolläraryrket i Lustigkulla skola”, av lärarrollen och relationen till det personliga med in i skolarbetet hämtar jag ur samma huvudkälla, jubileumsantologin. ”Denna berättelse”, inleder Isling, ”om den genom sin yrkesroll isolerade och till det ogiftaståndet dömda läraryrket är hämtad från Ivar Lo-Johanssons novellsamling *Visbets-läraryrket* (1972).” Handlingen tilldrar sig sannolikt under 1930-talet på landsbygden.³⁰ Här nedan några utdrag med bäring på mina frågeställningar:

Privatlivets problem hade för Stina Strand att börja med inte varit så alldeles lätta att lösa. En läraryrket syntes å längre håll än andra, som gick på landsvägen. Hon hade tidigt ritat sitt mönster. Hon måste framstå som ett föredöme. Prästen var skolrådets ordförande och skvallret hans nämndemän. Till dansbanan var det inte ens tal om för henne att gå när lördagskvällen kom. Umgänge saknades. /.../

En tillfällig förbindelse var fullkomligt otänkbar. Då skulle hon snart fått sluta sin plats och med en sådan fläck på sitt rykte haft svårt att få en ny tjänst. Gick hon ut efter skolan för att få en nypa luft, fick hon se till, att hon gick ensam. Sitta hemma och läsa eller virka fick hon. Men det blev långsamt att göra det kväll efter kväll. Mer än en natt hade Stina Strand gråtit av oförlöst längtan. Hon skulle ha önskat, att någon vetat om det. Men om morgonen när barnen stampat på skoltrappan hade hon måst visa sig rak. Deras läraryrket fick inte ha gråtit av oförlöst längtan. (s. 224-25)

Stina Strand var således ensam läraryrket och kvinna på landsbygden. Det personliga och privata kunde hon inte visa upp som läraryrket inne med barnen i skolan. Hon

30 År 1840, vid tiden för folkskolestadgan, bodde knappt 10% av landets befolkning i städer (totalt 3,1 miljon i riket). År 1900 bodde 21% i städerna (totalt: 5,1 miljon). 1936 bodde 35% i städer och 65% på landsbygden (totalt 6,3 miljon inv). År 1952 bodde ca 48% av landets befolkning i städer och resten på landsbygden (totalt 7,1 miljon inv). Urbaniseringen sköt först riktig fart i slutet på 50-talet. Först 1958 bodde fler i städer än på landsbygden. De flesta lärare arbetade således vid sekelskiftet och framåt 30-40-talet på landsbygden och oftast ensamma i eller i närheten av skolhuset i byn. 1996 bodde ca 8 % på landsbygden. (Källor: Historisk statistik, SCB, 1967; samt Statistisk Årsbok, SCB.)

framstod som ett föredöme på bygden. Yrket var ett kall som alltmer övergick till att bli enbart en plikt.

När Stina Strand hade hållit på med sin tjänst i tjugofem år bev det svårare fast hon visste att hon hade femton år kvar. Visionen, missionen hade krympt en hel del. Kallet hade förvandlats till en förpliktelse. Kallet hade blivit som det lät, en kall vind. Hon hade allt oftare börjat frysa, när hon satt ensam hemma. /.../

Ibland kunde hon fortfarande vid en examen vara nära att få tårar i ögonen, när hon skulle lämna ifrån sig en klass. Ibland kunde också barnen få gråten, när de skulle skiljas från henne. De kallades då för ”nervösa” barn. ”Nervösa” lärarinnor fick inte förekomma. Gråt hos vuxna kallades hysteri... – Om jag åtminstone en enda gång fick gråta ut öppet, så alla såg det? sa hon till sig själv. Det skulle hjälpa...

Så till slut hade tiden hunnit fram till det år då småskolläraryrket i Lustigkulla skola skulle fylla sexti och hon skulle pensioneras. Den allra sista skolavslutningen för hennes vidkommande skulle gå av stapeln... Stina Strand gick upp på skoltrappan och ställde sig. Därifrån såg hon barnen nedanför på skolgården. Då löstes allt inom henne. Det var inte saknaden av egna barn, inte Livets trappa hon såg, inte det att hon för alltid skulle fortsätta med att vara ”fröken”, som grep henne. Det var åtstramningen, som Idealet ålagt henne själv, brustit och gjort henne fri. Hon skämdes inte längre visa sig som hon var. Då steg ett gällt barnrop mot skyn. – Fröken gråter.

Så starka och dominerande var eller upplevdes således de normer som då rådde i samhället att skolfröken Strand först kan med att gråta offentligt i skolan av sina egna privata skäl på sin avslutande pensioneringsdag. Stina Strand var sannolikt en typisk lärarinna i Sverige på landsbygden på 20-, 30- och 40-talet. Hennes *möjligheter* att bära med sig sina inre personliga övertygelser, åsikter och normer i skolarbetet var starkt begränsade av omständigheterna, traditionerna, tiden och det by-sociala trycket och sammanhanget. Det finns många liknande ensamma frökenberättelser från skolans värld. Selma Lagerlöf (Nils Holgersson, 1906, i ”När den snälla lärarinnan fick komma till slöjdslottet” i Nääs säteri, Västergötland) var ett annat mer bekant exempel. Vidare har skolan och läraren beskrivits skönlitterärt av bl a Harry Martinson (i *Nässlorna blommar*, 1935), Moa Martinson (i *Mor gifter sig*, 1936), Eyvind Jonsson (i *Stad i mörker*, 1927) och Sara Lidman (i *Tjärdalen*, 1953). Skollivet, skolgången och läraren har varit viktig för många.

Urbaniseringen på 50- och 60-talen och den ökade anonymiseringen av läraren som privatperson i de större städerna medförde att det var lättare att vara privatperson i det egna hemmet och i dess sociala omgivning. Men lärarrollen i skolan och det personliga med in i skolan kvarstår som fenomen att belysa under senare tider. En del sociologiska data finns för 1950- och 60-talet som speglar lärarrollen under den tid som grundskolan diskuterades, beslutades och successivt infördes över landet. Lärarnas sociala bakgrund undersöktes 1953 i sju europeiska länder. I Sverige undersöktes

324 folkskollärare och 119 läroverkslärare. Av kostnadsskäl begränsade man sig till de fyra stora städerna och landsbygden omkring dem. De intervjuade tillfrågades om faderns yrke. 6% av folkskollärarna och 2% av läroverkslärarna uppgav att deras fäder varit arbetare. Ca 14% av de tillfrågade svarade inte på frågan. Israel konstaterar att ”(även om man antar att en stor del av de som inte svarat kommer från lägre socialgrupp, och även om siffran åtminstone för folkskollärarnas del kan vara för låg), så visar dock svaren att största delen av de tillfrågade härstammar från medelklassen”. Av nyinskrivna vid folkskoleseminariets tvååriga linje läsåret 1956/57 kom 24% från arbetarhem, medan motsvarande siffra för lärarhögskolans ämneslärarlinje var 11%. Av samtliga nyinskrivna vid universitet och högskolor kom samma år 14% från arbetarhem.³¹

På frågan om vilka värderingar som lärarna hade studerar Israel på vilket parti lärarna röstade. Det visar sig då att lärarna vid riksdagsvalet 1952 i överväldigande grad, till ca 90%, röstade på de borgerliga partierna, som vid detta val inklusive bondeförbundet fick knappt 50% av rösterna. En uppdelning av materialet visar att socialdemokraterna är starkast representerade i småstäder och på landsbygden. Eftersom i detta urval storstäderna är överrepresenterade, förrycks naturligtvis proportionerna något i fråga om folkskollärarna, skriver Israel. ”(m)en ändå är lärarnas inställning jämfört med hela riket i mycket större utsträckning borgerlig. Särskilt bland läroverkslärarna är det konservativa inslaget markant. Tar vi partipreferensen som indikator, så kan vi konstatera att en majoritet av lärarna har borgerliga värderingar... Lärarnas egen uppfattning om sin sociala position tyder på att de identifierar sig med vad man vanligen kallar medelklassen.”³²

En undersökning från 1953 av Husén bland folkskollärare i Stockholm visar bl a att lärarnas tillfredsställelse med statsmakternas (riksdag och regering) stöd är låg (1,6%), vilket vi kan jämföra med motsvarande frågor men nu gällande den lokala beslutsnivån efter kommunaliseringen (även tidigare redovisat) som ställdes till lärarna i Skolverkets undersökning 1997, ”Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997”. Skolverket konstaterar att Endast två av tio lärare instämmer i att det är bra beslut som fattas av lokala politiker. 85% av lärarna anser att kommunerna inte klarar av att ta ansvar för skolverksamheten. Men det finns dock en bred uppslutning kring skolan nationella mål.

På 1960-talet finns också några data om lärare av intresse i sammanhanget. Av eleverna på lärarhögskola höstterminen kom 13% av eleverna från socialgrupp III, som motsvarade 48% i hela landet vid samma tidpunkt. 69% av studerande på lärarskola kom från socialgrupp II.³³ Det är vanligare att studenter ur socialgrupp III väljer läraryrket än studenter ur andra socialgrupper, vilket antyds i följande tabell över studenter vid filosofiska fakulteten vid Lunds universitet, höstterminen 1964. Studenterna uppgav vilka som tänkte bli lärare (i %). Se tabell 11.1.³⁴

31 Boalt-Husén (1965), s. 239ff, och Israel (1967), s. 482.

32 Israel, J. (1967), s. 482-83.

33 *Studentekonomiska undersökningen 1968*, sociologiska institutionen, Lunds universitet, december 1968, s. 121 ff, (efter Sondén (1969), s. 172).

34 Gesser (1967), s. 221.

Tabell 11.1. *Andelen i procent studenter som angav att de tänkte bli lärare ur olika socialgrupper och kön.*

Socialgrupp	Män			Kvinnor		
	I	II	III	I	II	III
Lärarval	8	31	34	35	38	48

Som vi ser av tabellen är det få män ur socialgrupp I som tänker bli lärare. Merparten av de som avser att bli lärare har bakgrunder i socialgrupp II och III. I absoluta tal eller som andel av det totala antalet studenter är det dock få, som vi kunde konstatera ovan, som kommer från socialgrupp III (19% år 1967).

Jag inleder nedslagen på 1970-talen med att citera en dikt av Sven Nyberg, som var svensklärare vid lärarhögskolan (därav ”kandidater” nedan dvs lärarkandidater dvs blivande lärare i grundskolan) i Luleå sedan slutet av 60-talet:³⁵

Det begriper ni väl kandidater
att ni måste vara objektiva!
Inte får ni bara
ta den svagares parti.
Den starke har också rätt
att respekteras.
Kapitalismen har sina fördelar
och socialismen sina,
leta rätt på dom bara!
Men lyd ett gott råd,
ligg lågt med brännande frågor,
tala med små bokstäver
om politik, religion och sexualupplysning.
Sysla med fakta i stället.
Husflugan är en skadeinsekt.
Koppar är Chiles främsta exportvara.
Sverige är ett demokratiskt land
och såna saker.
Men gör det gärna skojigt,
minst ett storskratt per lektion
om glöm inte
våra fina tekniska hjälpmedel.

Nyberg uttrycker i ironisk form det krav på skolans och lärarens objektivitet – allsidighet och opartiskhet – som jag tidigare har funnit uttryckt i de olika läroplanerna för skolan. Denna dikt speglar den skoldiskussion som fanns, och som fortfarande finns, om lärarnas och skolans ideal om neutralitet och att inte ta ställning enligt föreställningen och normen om ”den ideala statstjänstemannen” i den weberska meningen.³⁶ En annan lärare, K-G Nordström i Luleå, berättar i en intervju i tidigare

³⁵ Nyberg (1977), s. 318.

³⁶ Se Max Weber ang idealtyperna och rationaliteten. Se vidare i kapitel 11.3.

nämnda *Skolan i våra hjärtan* om sin tid som lärare i grundskolan under 60- och 70-talen. Han började efter korrespondensstudier på seminariet i Luleå 1949 och gick där i fyra år och blev folkskollärare. Senare, 1958-59, vidareutbildade sig K-G Nordström och blev högstadielärare i svenska och SO-ämnena. Intervjuaren, Mats Wingborg, beskriver honom, nybliven pensionär, vid intervjun i början på 90-talet på det här viset: "K-G Nordström är utan tvivel en sjuvärdes folkbildare, en person med stark vilja som mer än de flesta kämpat för sina elever. Härefter ringde en av hans gamla elever på hans dörr, en kille som hade oerhört stora problem i skolan. Den före detta eleven visade stolt upp sitt körkort och sin nya bil och sa: – K-G, du var den ende som trodde på mig." K-G förefaller mig att ha varit en typisk engagerad lärare och 'kollektiv eldsjäl' i skolan. Jag har gjort ett urval i samtalen, då han kommer in på läraren, den professionella rollen och konflikterna med de privata övertygelserna som fördes med in i hans skolarbete:

En annan episod från slutet av 60-talet var när skolan visade filmen "Den vita sporten" om apartheid i Sydafrika. När filmen var slut rådde en tryckt stämning i salen. Många lärare ogillade att politiskt brännbara ämnen togs upp i undervisningen... En annan gång när det blev ett fasligt liv, berättar K-G, var när Norrbottensteatern visade Sven Wernströms pjäs "Plugget". Många lärare var upprörda.³⁷ Särskilt uppskakade var de över förslaget om en du-reform. Så här i efterhand framstår det snarast som komiskt. (s. 62)

Dessa reaktioner över mer eller mindre öppet samhällspolitiska inslag i skolans verksamhet är sannolikt typiska för svenska skolor i slutet av 60-talet och under 70-talet.

1999 skriver Skolverket i sitt elektroniska Nyhetsbrev bl a om värdeneutraliteten och skolan: "Skolan har en viktig uppgift i att utveckla vårt demokratiska samhälle. Vi har gemensamt gett skolan uppdraget att hävda, värna och utveckla de grundläggande värden som utgör basen för vår demokrati. Skolan ska försvara tanken på alla människors lika värde och rätt att bli respekterade och hörda – skolan kan därmed aldrig vara en värdeneutral plats."³⁸ Det har uppenbarligen hänt en del på vägen till Forum...

11.4.3. Fjorton lärare om skolans förändring

Ingvar Runhagen har i *Har skolan förändrats? En bild av skolutveckling under 40 år utifrån fjorton lärares berättelser*,³⁹ också berört mina frågeställningar om det privata engagemanget med in i den professionella rollen och sfären i skolan i sina frågor till de 14 lärarna. Studien anlägger ett individperspektiv och omfattar tidsperioden från

37 1967 kom Göran Palm ut med sin berömda bok om "Indoktrineringen i Sverige", som bl a nagelfor en hel del av "de odiskutabla sanningar" om svensk skola som utgjorde 'doxa' i Bourdieus mening. Se även not 11.

38 Skolverket Elektroniska Nyhetsbrev 25 jan 1999.

39 Runhagen (1998). Se även Ståhl (1998).

1940-talet och 40 år framåt. I avsnittet 7.2. *Från lokal kulturpersonlighet till kommunal tjänsteman* diskuterar Runhagen utifrån sin analys och tolkning av berättelserna hur lärarrollen förändrats över tiden. ”Självklart har skolan och lärarrollen påverkats av samhällsförändringarna på en rad olika sätt. Flera informanter menar att några av de viktigaste adopterade förändringarna var sådana som initierats på annat sätt än via huvudmannens implementering. Sådana tankar får stöd av forskare som Arfwedson & Arfwedson och Dalin.⁴⁰ Den senare menar att vissa samhällsförändringar har haft större inverkan på skolans utveckling än reformer och projekt som utvecklas internt.” Ett exempel på utifrån kommande förändringar är den tekniska utvecklingen (jmf t ex datorer och IT omkring slutet av 1990-talet – min anm) som påverkat arbetssättet i skolan samt invandringen och dennas konsekvenser för och i skolan. Även femdagarsveckan tas upp som en betydande faktor av Runhager.

Men ”den viktigaste förändringen”, fortsätter Runhager, ”är emellertid, enligt många informanter, hur synen på läraren och lärarrollen ändrats under deras yrkesverksamma liv. Återkommande i uttagarna är hur relationerna mellan barn och vuxna, mellan lärare och elever har förändrats under åren. Särskilt pekar man på du-reformen som den enskilda faktor som betytt mest för denna relationsförändring... För många lärare var det på 60-talet otänkbart att eleverna skulle säga du till dem. Dessa lärare menade att respekten och auktoriteten låg inkapslad i den titel man hade. Många lärare kan vittna om det stora avståndet som fanns mellan elever och vuxna men också mellan skollärdare och lärare samt mellan olika personalgrupper.”⁴¹ Runhager tar också med andra samhällsförändringar på makroplanet i jämförelse med hur skollivet var på slutet av 1940-talet som t ex småskolorna och urbaniseringen:

Ett stort antal småskolor har dragits in och eleverna bussas numera till tätorterna. Lärarna bor idag inte alltid i närheten av sin arbetsplats utan pendlar kortare eller längre sträckor, vilket medför att kontakterna med elevernas närmiljö är sämre än tidigare.⁴² Dessutom menar många att skolan byråkratiserats... Kulturpersonen har blivit en tjänsteman i kommunen. (s. 166)

Det som Runhager visar är relativt omfattande lärarrollens förändringar. Jag har emellertid inte funnit något, som gäller de idéer och övertygelser som läraren för med sig in från livsvärlden till den professionella arenan i skolan. De flesta förändringar som påverkat lärar-rollen är i Runhagers resultat att hänföra till externa förändringar från samhället i vid mening (urbaniseringen, boendet, teknikutvecklingen, du-reformen, femdagarsveckan, invandringen).

40 Arfwedson & Arfwedson (1991); samt Dalin (1987).

41 Runhager (1998) s. 165.

42 På de tre lundaskolor jag studerat varierar det antal av personalen som bor på samma postnummer som skolan och eleverna mellan 27% (1994/95) till 18% (1997/98) samt 21% (1998/99), dvs en fjärdedel.

11.4.4. Makt i samhälle och skola

Kurt Liljequist, tidigare lärare, skolledare och utbildningsledare inom den statliga rektorsutbildningen i framför allt Stockholm (hörande till Linköping; men i dag pensionerad), har i sin bok *Skola och samhällsutveckling* också ett avsnitt om ”Myten om den maktneutrala skolan” i ett kapitel om ”Makten i samhälle och skola”, som tangerar mina frågeställningar i det här avsnittet. Liljequist inleder med att konstatera att makten över skolan är komplex och inte bara den synliga, officiella och formella systemiska makten som beskrivs i lagar, styr-, mål och policydokument för skolan.⁴³ Den officiella bilden av makten över skolan och skolans styrning från riksdag (utskotten), regering (departement med politiker-sakkunniga resp:e tjänstemän), Skolverket, kommunfullmäktige och lokala skolstyrelser eller motsvarande organ kan se rationellt och tilltalande ut men, hävdar Liljequist, den har egentligen varit något av en myt med föga täckning i verkligheten. Liljequist lyfter därefter fram en komplex figur, ”Skolans öppna och dolda styrkrafter”, som återger en som han menar realistisk bild av verkligheten och skolans maktförhållanden. Det finns i denna två sfärer – ”Den öppna sfären” och ”Den dolda sfären”. ”Den öppna sfären” omfattar följande åtta styrkrafter (i min ordning):

Riksdag, regering
Kommun
Politiska organisationer
Fackliga organisationer
Hem o Skola
Universitet o Högskola
Arbetsmarknad
Massmedier

”Den dolda sfären” omfattar enligt Liljequist mening följande styrkrafter:

Traditioner
Historia
Förväntningar
Skolkod
Skolledarskap
Läraryr utbildning

”De starkaste styrkrafterna har dock varit av en annan art och legat under det synliga fältet. Det handlar om skolans och lärar- och skolledaryrkenas långa traditioner och deras makt över tänkandet kring vad skolan är eller bör vara, traditioner som kan

⁴³ Liljequist (1994), s. 14ff. Se även Persson (1991; 1994); samt Mathiesen (1978/1989) och Foucault (1987) om makt och disciplinering (och den dolda disciplineringen) samt Isling (1980) och Lunddahl (1989). Se även kapitel 1 ovan.

kännas så starka som vore de inmurade i skolhusens väggar.⁴⁴ Och den makt som gömmer sig i traditionerna, deras föreställningar och förväntningar, låter sig knappast påverkas vare sig av brysk ordergivning, neutrala rekommendationer eller fromma önskemål utan måste angripas från andra utgångspunkter och med andra metoder.” Jag är inte helt klar över vad Liljequist menar med och definierar som i de olika nämnda styrkrafterna. Som jag ser det finns det stora likheter mellan ”styrkrafterna” traditioner, historia, förväntningar och skolkod (skolkultur⁴⁵ och normer – se senare i kapitlet). Hur ska dessa skiljas åt? Det skulle också kunna beskrivas och analyseras i termer av normer. Vidare har teknikutvecklingen med t ex IT och datorer tillkommit snabbt och kraftigt både kvantitativt och kvalitativt sedan Liljequist skrev klart boken. Men figuren är av värde som ett av flera underlag och analytiska redskap för tolkning och förståelse av makt, normbildning, styrning och olika påverkansprocesser kring och i skolan. Det är uppenbart att skolan, som en de institutioner och arbetsplatser i dag i Sverige som berör flest samhällsmedlemmar vid en och samma tidpunkt, utgör en mycket komplex påverkans- och normarena och detta på flera skilda nivåer.⁴⁶

11.5. Påverkansprocesser – system

11.5.1. Inledning

Så gäller också när det handlar om påverkan av miljörelaterade handlingar eller handlingsmönster, dvs handlingar som har effekter eller konsekvenser för naturen, naturresurserna inklusive samhället. I inledningskapitlet beskrev jag två påverkansformer som vi allmänt brukar tala om och arbeta med: 1. Marknaden och ekonomisk påverkan; 2. Politisk eller administrativ påverkan. Dessa två påverkansformer kan och brukar ibland också beskrivas i termer av skilda typer av reglering och styrning beroende på sammanhanget. Det finns många kombinationer av dessa kategorier. Till dessa två första vill jag addera en tredje kategori eller form: Sociala påverkansformer – bl a utbildning, lärande, information och kunskap. Se vidare om detta ovan i kapitel 1.2.

Det jag finner intressant vad gäller ”skolans styrning” är att när jag frågade de flesta lärarna (i en anonym enkät) på de här tre östratorskolorna 1994/95 om *vad de*

44 Jmf Rokkjær (1998). Se även ovan vad gäller resultaten av min enkät till lärarna på Östratorn 1994/95 om vad som styrde deras undervisning etc. Vidare Blidberg (1997). Blidberg kommer fram till i stort samma maktfaktorer (konflikten mellan de två separat i skolan förekommande styr-systemen det politiska eller det formella samt det professionella, det informella – se senare i kapitel 11.).

45 Begreppen ’skolkultur’ och ’skolkoder’ har sin egen diskurs inom pedagogisk forskning – se t ex Nyttell (red) (1996). Jag återkommer till detta senare i kapitlet.

46 Inte minst av det skälet att den bygger på Liljequists långa praktik och arbetslivserfarenheter från olika nivåer och positioner inom skolans arena. Jämför också här med Runhager (1998).

ansåg styrde deras val av undervisning pekade det mesta i min tolkning av svaren på att de flesta impulserna i den professionella världen till styrning etc kom från *livsvärlden* ("informell styrning" kallas det ibland i pedagogiska styrningssammanhang). Mycket få nämner skollag, läroplan, kursplaner, skolplaner, lokala arbetsplaner etc.⁴⁷ I en större enkätundersökning (Skolverket, 1997) med allmänhet, elever och lärare uppger lärarna att de ställer sig bakom de nationella styrdokumenterna (en personlig reflexion i sammanhanget kan man ö h t säga sig vara mot detta som anställd lärare?). Även en majoritet av lärarna upplever att den lokala kommunala skolplanen som betydelsefull i deras arbete. Det finns således all anledning till att vara en aning kritisk till uppriktigheten och "sanningshalten" i dessa senare enkätsvar. Dessutom är jag skeptisk till att t ex skolans lärare i realiteten vet – eller ens orkar hålla reda på – vad som står i den lokala kommunala skolplanen. Den tillhör systemet i hög grad och är inga levande dokument i skolans pedagogiska praktik. Rektor och skolledning känner sannolikt till den, mer eller mindre väl.⁴⁸ Men ändå fungerar som skollag, läroplaner och lokala skolplaner som betydelsefulla 'värdesignaler' eller 'värdesäkerhetsbälten' på ett metaplan. Möjligen också som 'legitimitetsbälten'. Jag återkommer även till detta i kapitel 11.⁴⁹ I samma Skolverksundersökning (1997) framgår också tydligt att det finns brister i tilltron till den lokala styrningen och de lokala politikernas legitimitet. Eleverna i sin tur misstror lärarna om delaktighet och inflytande (Elevsam, Skolverket, 1998). Det är en intressanta företeelse väl värda att tränga djupare in i med rättssociologiska-normvetenskapliga perspektiv.

11.5.2. Styrningsforskning om skolan

Skola och styrning är en omfattande diskurs⁵⁰ och inom skilda forskningsdiscipliner. Sannerstedt tar utifrån statsvetenskapliga perspektiv i sin artikel *Politisk styrning av skolan: svårigheter och möjligheter* upp den ofta återkommande frågan om varför förändringar av och i skolan inte har blivit så som statsmakterna och beslutsfattarna hade tänkt sig med skilda beslut, avsikter och ambitioner.⁵¹ Sannerstedt noterar att det finns i huvudsak två typer av förklaringsmodeller: antingen att det är politikernas fel, eller att det är lärarna som klandras. Kritiken av politikerna gäller att det är orea-

47 En enkät 1995 gav bl a resultatet att det fästs relativt större vikt vid de informella styrningskategorierna än vid den formella styrningen. De formella direkta kategorierna finns med i lärarnas rangordningar, de anses alltså ha viss betydelse för styrning och påverkan av undervisningen i skolan. Bland de informella kategorierna (livsvärlden) anser lärarna i pilotenkäten att exempelvis "lärarens egna praktiska erfarenheter", "kulturen på den egna skolan" och "fortbildningar" har stor betydelse. Det som lärarna anser minst styrande för undervisningen är de formella, direkta kategorierna (från system) som exempelvis skollagen och skolförordningarna. Se även projektrapporten *Jag vill ha inflytande över allt*, Skolverket (1998). Läroplan och andra viktiga dokument som styr skolans arbete är inte tillgängliga för eleverna.

48 Detta kan bekräftas dels av egen erfarenhet, dels av de frågor jag hösten 1998 ställt till de i miljöprojektet under åren 1993-96 inkopplade skolledarna på Östra Tornens tre skolor.

49 Se t ex Gillberg & Hydén (1996).

50 *Diskurs*, diskussionsområde eller intellektuellt fält. *Diskursiv*, (om t ex dialog) som byggs upp steg för steg. Motsatsen är *intuitiv*, dvs (om t ex kunskap) som nås direkt eller omedelbart.

51 Sannerstedt (1997).

listiska beslut; har utopiska förväntningar; formulerar sina beslut vagt och oklart; försummar att ge skolan de resurser som behövs i skolans arbete. Kritiken av lärarna, menar Sannerstedt, går ut på att lärarna inte bryr sig om vad politikerna har beslutat; de undervisar efter eget huvud och ser läroplan och andra signaler från statsmakterna (eller andra politiska nivåer i samhället) som poesi, vacker måhända, men med liten relevans för det dagliga arbetet i skolan. Bristen i denna diskussion, enligt Sannerstedt, är att man inte ser att det handlar om ett mycket större och generellare fenomen eller problem, som finns inom alla offentliga – och privata – verksamheter: det handlar om hur beslut överhuvudtaget ska implementeras (genomföras, realiseras). Sannerstedt tar därefter upp bl a styrningsteoretiska utgångspunkter; teorin om ”den dolda styrningen” (efter uppsalapedagogerna Odin och Åhs – något som har likheter med Liljequists resonemang tidigare); den kommunala självstyrelsen och styrningen av skolan (där ytterligare mycket nytt har fortsatt att hända sedan artikeln publicerades första gången 1987 – se senare delar i avsnittet); samt skolans huvuduppgift i sig gör skolan svårstyrd.

Utbildnings- och kultursociologen Donald Broady är en av de som i svensk debatt och det offentliga samtalet på 1980-talet haft störst betydelse för att ha fört in begreppet ”den dolda läroplanen” i den svenska skol- och lärandediskursen kring disciplinering. Broady har ringat in med exempel vad han avser med kraven i den dolda läroplanen:

Kraven att arbeta individuellt. Kravet att vara uppmärksam. Kravet att kunna vänta. Kravet att kunna kontrollera sig motoriskt och verbalt. Kravet att undertrycka sina egna erfarenheter. Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet.⁵²

Broady menar också att ”alla den dolda läroplanens krav är inte i sig av ondo. Av ondo är att den dolda läroplanen är dold, att man som lärare tror sig lära ut svenska, matematik eller geografi, punkt och slut, och inte undersöker vad eleverna lär sig därutöver.”⁵³ Dessa krav vill jag också beskriva i termer av ”osynliga normer” eller ”de dolda normerna” för att knyta an till rättssociologisk teoribildning och den här bokens tematik.⁵⁴ På motsvarande sätt eller med en analogi menar jag förutsättningarna – formellt i läroplaner m. m. och informellt i skolornas praxis – för att lärarens privata liv, övertygelser och engagemang kan föras från livsvärlden in i den professionella sfären begränsas av liknande dolda, osynliga, informella normer – eller ”läro-

52 Broady (1987), s. 116. Broady har också varit en de ledande att föra in den franska kultursociologin, framför allt Pierre Bourdieu, i Sverige. Broady skrev också sin avhandling om Bourdieu – *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (1991), HLS, Sthlms universitet.

53 A. a. s. 118.

54 Se även Mathiesen (1978). Även Petersen (1996), för mycket liknande tankegångar framför allt i samband med användandet av begreppet ’informal law’ som även ingår i hennes avhandling (1991), ”Informel ret på kvindearbetspladser. En retsteoretisk och empirisk analyse” (”Informal Law in Women’s Workplaces. A Theoretical and Empirical Analysis”). Jag återkommer till detta. Petra Ulmanen, feministisk debattör och redaktör för tidskriften *bang*, har i en artikel i *Arbetet Nyheter* 21.2.1999, s. 3, också använt begreppet ”dold norm”. Hon skriver ang TCOs annonskampanj för

planer” med Broadys terminologi. Detta i sin tur kan leda till en form av självcensurering eller självdisciplinering hos lärarna, till stor del beroende på luddigheten och oklarheten i policydokumentens återkommande ”å ena sidan men å andra sidan” argumentation eller formuleringar. Samt bristen på en aktiv etisk-moralisk diskussion om ”det goda lärandet”.

Även Richardson funderar kring det som kallats ’den dolda läroplanen’. Det kan i det här sammanhanget vara på sin plats, skriver Richardson, att påtala att skolan inte leder fram till enbart de kunskaper och färdigheter som avsetts (om den nu gör det – min anm) utan att det i skolan också sker ett oavsiktligt inlärande, bl a av attityder, värderingar och förhållningssätt (som jag tolkar som ’normer’- min anm). Detta har genom ett översättningslån från engelskan (”the hidden curriculum”) kommit att kallas den *dolda läroplanen*. Eftersom en läroplan är ett dokument som fastställs av statsmakten för att styra skolans verksamhet... leder detta lätt till tanken, att den dolda läroplanen skulle vara ett uttryck för dolda avsikter. För undvikande av detta missförstånd vore därför begreppen *avsiktligt och oavsiktligt lärande* eller något liknande att föredra, avslutar Richardson.⁵⁵ Det jag tidigare i andra avsnitt beskrivit som det vardagliga lärandet som är kopplat till skolans ”miljöpedagogiska infrastruktur” är ett sådant annat exempel på ett många gånger dolt, oavsiktligt eller bortglömt handlings- och inlärningsfält för normbildning eller normförstärkning.

I det sistnämnda avsnittet om skolan som svårstyrd, diskuterar Sannerstedt utifrån att den verksamhet som bedrivs i skolan kräver ett *professionellt* kunnande. Att undervisa är att arbeta med människor på ett professionellt sätt (se även senare i avsnittet om lärarnas professionalitet). Det är här, menar Sannerstedt, vi kan dra paralleller till socialtjänsten och sjukvården.⁵⁶ Sådant professionellt arbete är av flera skäl svårt att styra med politiska beslut. Ett skäl är att politikerna saknar den professionella kompetensen: de har svårt att ta ställning till behandlings- eller undervisningsmetoder. Det finns, markerar Sannerstedt liksom andra senare i avsnittet gör, de forskare som ifrågasätter i vilken utsträckning lärare och socialarbetare skall ses som tillhörande *professioner* (se t ex Rothstein, 1987, och nedan i kapitel 11.). Han går senare över till att argumentera utifrån Lipskys teori om ’street-level bureaucracy’. Det som kännetecknar denna teori är att sådana offentliganställda tjänstemän som tillhör dessa ovan nämnda professioner, som t ex lärare, är svåra att styra och kontrollera. De får i sin dagliga gärning en betydande handlingsfrihet och denna handlingsfrihet är större på basnivån än på toppen i hierarkin. Även om den professionella har en betydande handlingsfrihet, förhindrar det inte att han organiserar sin verksamhet så att han/hon till stora delar handlar efter relativt fixa, kanske inte helt formella, rutiner. Strä-

jämställdhet: ”Jag tycker att TCO har hittat helt rätt i sin annonskampanj. På ett humoristiskt sätt synliggörs den *dolda norm* som råder i arbetslivet: att det är snoppen det hänger på. Människor med snopp har nämligen bättre chanser och villkor än människor utan. Ändå finns det inget vetenskapligt trovärdiga belägg för att människor som saknar detta organ skulle vara dummare, slöare eller mindre samarbetsvilliga än människor som har det. Människor blir alltså än idag diskriminerade i arbetslivet av ingen annan anledning än att de saknar ett för sammanhanget helt irrelevant organ.” (min kursivering).

55 Richardson (1994), s. 12.

56 Se även Beckman (1981), s. 9 ff.

van att behålla dessa rutiner kan bidra till att den professionelle är svårstyrd. Samtidigt betonar Sannerstedt att handlingsfriheten också är en källa till arbetstillfredsställelse, yrkesstolthet, självrespekt och kreativitet för den professionelle. Handlingsfriheten för läraren har många positiva effekter – så som vi t ex har tydligt sett i intervjuerna och enkäterna om det personliga engagemanget från livsvärlden i exemplet med miljöarbetet på de tre skolorna i Lund i min case studie (se även diskussionen i kapitel 11.3. ovan). För beslutsfattaren framstår alltså denna handlingsfrihet på en gång både som en stor tillgång och en betydande svaghet (vilket vi har märkt under den yrkes- och skoldebatt som varit under slutet av 90-talet i Sverige och som har gällt den nya läraravtalet och t ex den arbetsplatsförlagda tiden i skolan). Men konsekvenserna blir att den som de facto beslutar innehållet i den offentliga verksamheten blir inte politikerna utan det blir den professionelle – det som Lipsky kallar 'street-level bureaucrat'. Skolans undervisningssituation och arbetssätt bestäms, om vi godtar Lipskys analys och teori, inte i riksdagen utan i klassrummet, av de undervisande lärarna.

Sannerstedt går över till att ganska kortfattat analysera en del av de "informella styrningsmetoder" som kan vara relevanta i en analys av skolans styrning. Hans slutsats i artikeln blir: svårigheterna för de politiska beslutsfattarna att styra verksamheten i skolan är relaterade till förvaltningsorganisationens karaktär. Street-level bureaucrats, som bedriver ett professionellt eller halvprofessionellt arbete med människor, är svåra att styra på grund av verksamhetens karaktär. Här utgår Sannerstedt endast ifrån ett uppifrån-och-ned-perspektiv och utifrån ett politiskt styrperspektiv. Till detta kommer parallellt frågan om de ekonomiska påverkansprocesserna, som i min studie hamnar utanför själv undersökningsfältet. Frågan hur styrningen av skolans verksamheter ter sig i ett mål- och resultatstyrningsperspektiv ska jag strax återkomma till och vilken betydelse detta kan ha för lärarnas-pedagogernas möjligheter att lyfta in sina egna engagemang och övertygelser från livsvärlden på t ex miljöområdet in på den professionella arenan. Kan detta rentav underlättas av målstyrningens relativa autonomi i lärarrollen?⁵⁷

I en publicerad intervju 1998 med generaldirekören på Skolverket, Ulf P. Lundgren, har han anledning att blicka tillbaka på den kritik som han som dåvarande professor i pedagogik framförde mot utvärderingsarbetet i *Lärartidningen* 1990 då han bl a yttrade: "SÖ har under 80-talet utarmats på sakkunskap och blivit en klassisk byråkrati". Av chefredaktören på *Pedagogiskt Magasin* får Ulf P. Lundgren samma fråga i retur från 1990 i temanumret om *Värdera och utvärdera*: "Har Skolverket lyckats bygga upp en utvärdering värd namnet? Har ni lyckats där Skolöverstyrelsen misslyckades?" och generaldirektören svarar (min kursivering):

57 Rolf (1995) tar upp liknande frågeställningar i avsnittet "Analys: profession, organisation och autonomi" men även aspekter på villkoren för att professioner skall kunna inom yrket utöva personlig kunskap och personligt samvete. Se vidare om detta i kap. 11.6.

Det där är svårt att svara på. Vad jag var okunnig om då, när jag kritiserade gamla SÖ, det var *hur det är att styra en verksamhet av det här slaget*. Det vet jag nu. Jag skulle förmodligen formulerat mig på ett annat sätt om jag vetat det.⁵⁸

Den insikten från Lundgren, om vad som sker i genomförandet inom administrativa processer och institutioner-organisationer, är intressant att notera. I ett annat sammanhang har Lundgren formulerat den nya styrsituationen för skolan med följande ord: ”Det är ingen enkel process att utveckla rollfördelning och helhetstänkande i ett decentraliserat system.”⁵⁹ Även om det i sammanhanget förefaller som ett kraftigt understatement, har Lundgren naturligtvis helt rätt, som jag ser det. Bakom de till synes enkla och harmlösa orden ligger en omfattande omgestaltning av samhällets styrnings- och ansvarskonstruktion. Att totalt byta ut en för skolans del nästan hundraårig styrningsmodell från nationell toppstyrning till ett decentraliserat, lokalt ansvar – med bibehållande av en relativ nationellt likvärdighet i slutresultat och utbildningsstandard på i det här fallet skolans område – torde vara något av de svåraste förändringar, som finns att genomföra. Så pass stora och genomgripande samhällliga förändringar kräver stora insatser av energi, tålamod, kreativitet, kommunikation, kontinuerlig kunskaps- och kompetensutveckling men framför allt ett individuellt och kollektivt medvetet förhållande till *makt* och till *tid* som de mest drivande och styrande krafterna och mekanismerna bakom förändringar.

11.5.3. Samtalet som styrning

Det är viktigt för samhällsvetenskaplig och rättssociologisk forskning om påverkansprocesser och normbildningsprocesser att nu inte stanna upp vid att endast analysera ”den administrativa styrprocessen” för genomförandet av politiska reformer och rättslig reglering. Det ger oss endast begränsade – även om i sig värdefulla och nya – kunskaper men bygger, som jag ser det, i grunden endast vidare på klassisk styrningsforskning i huvudsak baserat på ett formellt demokratiskt-representativt men hierarkiskt topdownperspektiv.⁶⁰ Det krävs ur såväl forsknings- som ur praktiksynpunkt kvalitativt många och helt nya ansatser. En av nestorerna inom svensk pedagogisk forskning, Erik Wallin, skriver en i sammanhanget intressant och utifrån ett längre tidsperspektiv reflekterande och syntetiserande artikel, *Styrning som samtalet om skolan*, i en forskarantologi som Skolverket gav ut 1997, ”Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning”.⁶¹ Inledningsvis konsta-

58 Pedagogiskt Magasin nr 4/1998, *Värdera och utvärdera*, s. 16. Se också den korta diskussionen i det inledande avsnittet utifrån bl a Rothstein (DN, 1998) samt Rothstein (1994), framför allt kap 3 s. 71-85.

59 *Ansaret för skolan – en kommunal utmaning*, Skolverket (1997).

60 Se t ex Stjernquist & Widerberg (1989), s. 40 ff.

61 Det är 12 olika skolforskare som från skilda perspektiv belyser frågor relaterade till skolans styrning och bidrar till kunskap om hur målstyrningen fungerar på skolans område och hur detta kan förstås och kanske förklaras. Erik Wallins bidrag är den avslutande och sammanfattande artikeln i boken. Erik Wallin är i dag professor emeritus i pedagogik vid Uppsala universitet.

terar Wallin att de föregående artiklarna i antologin endast marginellt berör frågor om skolans mål och innehåll utan är inriktade mot förvaltningspolitik och de förändringar inom förvaltningspolitiken som ägt rum. Wallin formulerar den aktuella förändringen på följande sätt:

Även om såväl de föregående som detta kapitel är fokuserade på skolan är det bra att vara medveten om att de förvaltningspolitiska förändringar som skolan möter är en del av ett större helt. Det är förändringar som gällt hela den offentliga sektorn i ett fjärmande från vad vi varit vana vid att tala om som den svenska modellen eller det svenska välfärdssamhällets sociala ingenjörskonst. Ett sådant påpekande kan synas triviale men har sin betydelse om man vill förstå de förändringar som skett. Detsamma gäller när man vänder sig till den internationella scenen och i ett stort antal länder, inte minst västliga, finner att utvecklingen av förvaltningspolitik även där skett med liknande förtecken som i Sverige. Rigné belyser denna utveckling i sitt kapitel. Detta betyder inte att decentralisering och avreglering skett på samma sätt i olika länder. Tvärtom har de faktiska förändringarna varit olika beroende på nationella traditioner och historia, men som en gemensam nämnare har funnits en strävan mot omfördelning av makt och ansvar.⁶²

Wallin menar också avslutningsvis i sin argumentation att det är mer meningsfullt att tala om *förvaltningspolitisk omstrukturering* än om decentralisering och avreglering. Ewerman & Hydén beskriver samma samhällsliga fenomen i termer av att "samhället befinner sig i en utvecklingsprocess som kännetecknas av förändring och systemskifte. Till följd av industrisamhällets uppluckring och informationsamhällets förändrade krav på institutionella förhållanden, står vi inför ett paradigmskifte."⁶³ Detta gäller såväl samhällets fysiska som dess organisatoriska form men – på sikt – även samhällets mentala innehåll (den socio-kulturella basen), det informella normsystemet och det formella juridiska ramverket.

Wallin ställer i sin artikel den i sammanhanget egentligen högst fundamentala frågan om varför de nämnda antologiförfattarna – som bygger argumentationen i sina artiklar på empiriskt material – i så liten utsträckning har uppehållit sig vid begreppet 'styrning' och sökt att bestämma innebörden av begreppet.⁶⁴ Kan det vara så, frågar sig Wallin, att 'styrning' i det omstrukturerade förvaltningspolitiska systemet är om inte ett fullt ord men dock ett begrepp som inte behövs i samma utsträckning som tidigare? Alltså: Nu är de övergripande målen formulerade och beslutade; uppgiften och uppdraget ligger nu på verksamhetsansvariga i förvaltningar på olika nivåer att se till att målen uppnås; metoderna och vägarna till målen kan varieras. "Inte minst i

62 A. a. s. 141.

63 Ewerman & Hydén (1997). I förordet beskriver författarna bokens innehåll bl a med att den "handlar om det vi upplever i dag. Övergången från den 'efterkrigsindustriella världsbilden till den informationella'. Skiftet av referensram är redan tydligt men långifrån allmänt accepterat."

64 Antologin har undertiteln "En antologi om förutsättningarna för skolans styrning".

skolan med dess starka yrkestradition bland framför allt lärarna och med deras professionaliseringsambitioner kan styrningsbegreppet komma att ställas åt sidan.”

Wallin resonerar vidare kring olika definitioner av begreppet ’styrning’. Å ena sidan statsvetarnas definitioner med t ex Olof Peterssons formulering från en skrift i maktutredningen ”systemets förmåga att överföra mål till omgivning och andra system”⁶⁵ till formuleringen i departementsunderlaget för styrningspropositionens *Ansvar för skolan* (reg prop 1990/91: 18): ”Innebörden i begreppet styrning anges ofta helt enkelt vara strävan att påverka någons handlande i bestämd riktning, till exempel beslutsfattarens medvetna försök att påverka tillämpningen och genomförandet av sina beslut.”⁶⁶ Båda definitionerna, dvs att överföra intentioner resp:e att påverka för att förverkligandet, är uttryck för vanliga definitioner av ’styrning’. Men styrning kan också uttryckas, fortsätter Wallin, i termer av *makt*: systemet skall överföra sina mål och beslut skall tillämpas och genomföras. Makt är då en relation – genom eller i kraft av sin position i systemet kan (politiska eller administrativa) beslutsfattare påverka andras handlingsutrymme samt vidga eller minska omfattningen av handlingsutrymmet.⁶⁷ Makten och maktutövningen kopplas också sedan till kontroll och uppföljning (centralt och lokalt på såväl kommunal som skolnivå – enskild skolnivå och arbetsnivå) och reglering (skollag, läroplansmål). Vidare ser Wallin att styrning kan definieras och analyseras i termer av *legitimitet* i intentioner och beslut. Han citerar statsvetaren Olof Peterssons definition av ’legitimitet’: ”Förutsatt att medborgarnas krav införts på ett rättvisande sätt, blir styrförmågan ett mått på hur väl folkviljan transformerats till politiska åtgärder”.⁶⁸ Även om kraven uppfyllts kvarstår i ett pluralistiskt samhälle frågan om beslutens legitimitet.⁶⁹ Måttet på legitimiteten kommer att variera med den grad i vilken beslut om politiska åtgärder tillgodoser olika grupperns intressen.⁷⁰

Det finns inom samhällsvetenskaperna en omfattande och över tiden lång diskurs om just begreppet och företeelsen *legitimitet*. Oftast är legitimitetsbegreppet och förståelsen av detta kopplat till andra begrepp såsom (ekonomisk) effektivitet, legalitet, social styrning, legitimitetsaccept.⁷¹ Den svenska modellen för styrning av offentliga verksamhet har under slutet av 70-talet och framför allt 80-talet kritiserats starkt för stelbenthet och centralism samt dess legitimitet har satts ifråga. I den offentliga debatten har detta diskuterats bl a i termer av en *legitimitetskris för det demokratiska systemet*. Det fanns alltså även detta som skäl för en genomgripande förändring och omstrukturering av den offentliga, gemensamma sektorn – inklusive skolans styrsystem

65 Petersson (1989), s. 35.

66 Du Rietz, Lundgren & Wennås (1987), s. 22.

67 Wallin (1997) s. 142-43.

68 Peterson (1989). Se not 54.

69 För övrigt, angående Peterssons definition, är det från rättssociologiska och rättsvetenskapliga utgångspunkter en avgörande skillnad på ”rätt” och ”rättvisa” men det är inte rätt tillfälle att gå in på detta här och nu.

70 Wallin (1997) s. 143.

71 Se vidare hos Lindgren (1998); samt vidare: Lindgren (1999). Se även Rothstein (1994), framför allt kap 4 om legitimitet, där Rothstein lyfter fram den politiska legitimiteten och förtroendet hos medborgare eller de grupper som den aktuella politiska åtgärder-ansatsen riktar sig mot (s. 87 ff). Se även Rolf (1995) framför allt kap. 15, s. 199ff.

– men även andra skäl till förändringen, många och svårfångade, finns och redovisas i den aktuella forskarantologin.⁷²

Wallin går vidare i sin analys genom att använda sig av en metafor – ”Den retoriska staten” – som statsvetaren Ingegerd Muncio har använt i en artikel för att beskriva de förvaltningspolitiska förändringarna och deras konsekvenser i ett styrningsperspektiv.⁷³ Innebörden är, skriver Wallin, att de politiskt formulerade målen (och deras värdegrund) inte längre kan realiseras genom byråkratiska beslut och åtgärder i en modell uppifrån och ner utan att målen och deras innebörder förs ut i olika verksamheter och får mening genom det samtal som mål och värden kan leda till.

Det gäller att förmedla en filosofi, ofta också en professionell ideologi, nedåt i organisationen och utåt till dess omgivning. Detta skall ge en kontext inom vilken verksamheten kan förstås och framstå som rationell, nyttig och t. o. m. självklar. Inom denna förståelsekontext formuleras organisationens historia, där legitimeras dess nuvarande existens och gestaltas visionerna om dess framtid.⁷⁴

Motsvarande förhållanden gäller även till organisationer utanför staten, t ex till näringsliv och företag (”platta organisationer” som ett catch word eller en metafor) fast på ett annat plan. Samma gäller för innebörden eller meningen med ”lärande organisationer”, som handlar om samtal, om diskurs, om kommunikation, om retorik. Den lärande organisationen, menar Wallin, bygger på och måste skapa förutsättningar för både utvecklingen av retorisk-kommunikativ kompetens och skapandet av arenor där samtalen kan komma till uttryck. Wallin formulerar:

Organisationen kräver diskursiv kompetens, dvs kompetens att kunna delta i det samtal om organisationen som ökar såväl det gemensamma som det individuella lärandet.

Även om Muncio i sin artikel i sin helhet syftar till att tillämpa metaforen om ”Den retoriska staten” på skolan, kan den enligt Wallin med fördel även användas på den snävare tematiken ’skolans styrning’. I skolans tidigare styrsystem var målen (och de värden som målen transformerade och kodifierade) överordnade reglerna. Reglerna

72 Se t ex Bliedberg (1997), och Nyström & Österberg (1997).

73 Muncio (1996). Retorik (gr rhetorike (techne), av rhetor, talare), talekonst, läran/konsten att tala vackert. För den retoriska traditionen har retoriken som förmedlingens konst inte bara den yttre formen eller formuleringen av kunskap, utan innefattar också en teori om kunskap. För det första är detta med att uttrycka en insikt inte något yttre i förhållande till insikten. En erfarenhet blir just en erfarenhet när man kan tala om den. För det andra relateras all förståelse till människan. Den skall förmedlas och därmed riktas till någon. Närmare bestämt skall den förmedlas för att möjliggöra handling (som exempelvis syftet är med denna bok). Den retoriska traditionen sätter målet i föreningen av förståelse och handling, kunskap och känslor. (efter *Filosoflexikonet*, 1993, s. 469). Se även Gustafsson (1998) ang användningen av ’retorik’ i modern samhällsvetenskaplig analys och teoribildning (t ex kap 2: ”Produktion av organisatorisk mening via retorik och symbolisk ledning”, s. 34 ff)

74 A. a. s. 6.

var instrumenten för styrning mot målen: om reglerna (anvisningar eller direktiv) följdes så skulle målen nås. Utvärdering var då snarast en uppföljning eller kontroll av att reglerna följdes. Om detta skedde uppnåddes sannolikt också avsedda resultat. Det innebär att målstyrning även tidigare var det grundläggande styrbegreppet; måls ställning är i princip densamma – även om den i retoriken är mer central. Där- emot är uttolkningar och handlingsdirektiv (normer), som förut uttrycktes i centralt givna regler, en uppgift som skolverksamheten och verksamhetens företrädare ansvarar för. Att omformulera och växla målen till verksamheter i klassrummen eller för- utsättningar för detta är alla aktörernas i skolan uppgift och inte ett fåtal centralt pla- cerade undervisningsexperter i Stockholm (på departement och verk).⁷⁵ För alla verksamheternas företrädare betyder det nya styrningssystemet nya uppgifter, som i sin tur ställer krav på nya kunskaper och kompetenser. I den retoriska staten fordras det begrepp och språk – kommunikativa kompetenser – som förutsättningar för det diskursiva och kommunikativa handlandet. Det behövs också ”kunskap och kompe- tens som handlar om formulering” för att utveckla kommunala skolplaner, lokala ar- betsplaner på skolan samt arbetsenheternas arbetsplaner.⁷⁶ De kommunikativa eller diskursiva kompetenserna krävs för att kunna tala om skolan med andra aktörer som inte kan skolans inre verksamheter. Det som Lindensjö & Lundgren beskrev som de åtskilda arenorna – ”formuleringsarenan” (centrala) resp:e ”realiseringsarenan” (loka- la) – har blivit mer komplexa och till delar gemensam på vissa nivåer.⁷⁷ Den nya situ- ationen ställer stora krav på kommunikation och samverkan.

Dessutom finns det fler aktörer på båda arenorna än tidigare: lärare och skolleda- re men även föräldrar och elever⁷⁸ samt politiker och tjänstemän. I det här samman- hanget lyfter även Wallin fram skolledarnas centrala roll för att stimulera och stödja styrning som ett samtal, som dialog, som diskurs. Denna rollen, skolledarens-skol- ledningens, är i min studie och i ett rättsociologiskt perspektiv, en av de viktigaste av

75 Det är i sig en omfattande förändring av alla skolans påverkans- och styrprocesser, som under de se- naste årens skol- och utbildningsdebatter bl a i det offentliga samtalet lett till högljudda rop och krav på den gamla styrningsmodellens centrala beslut och detaljstyrande regler av riksdag, regering och skolpolitiker. Skolverket, som en ny myndighet, skall inte styra med pengar eller regler, utan i kraft av sina kunskaper och kompetenser. Och den ska varken styra för mycket eller för lite. Vem bestämmer lagomstyrningen? På central nationell nivå är detta också ett – men dock i en begränsad mening – intressant spänningsfält mellan olika maktcentra, t ex mellan departementet (med såväl politiker som tjänstemän), Skolverket och andra statliga verk och Svenska Kommunförbundet (som kan sägas företräda kommunernas intressen i skolsammanhang). Detta erfor jag när jag arbetade som expert våren 1998 – tillsammans med Harriet Axelsson – med regeringsuppdraget till Skol- verket och Naturvårdsverket angående kriterier för ”utmärkelsen Miljöskola” (som kan sägas funge- ra som en slags miljömärkning-miljöcertifiering av skolornas miljöarbete för en ’hållbar utveck- ling’). Se även Jacobsson & Sahlin-Andersson (1995).

76 Vilket är dels en ny samt dels en mycket komplex och tidskrävande arbetsuppgift. Se tidigare avsnitt där jag beskriver arbetet 1995-98 på skilda skolnivåer med de lokala arbetsplanerna för NO och Miljö organiserat utifrån tre tema ”Mark-Vatten-Luft” vid de tre skolorna på Östra Torn i Lund som jag följt och studerat.

77 Lindensjö & Lundgren (1986).

78 Vilket dock fortfarande, trots drygt 25 års diskurs, är föga utvecklat och realiserat i svensk skola en- ligt de senaste årens olika undersökningar – se tidigare avsnitt om elevers delaktighet och inflytande (empowerment).

den lokala skolans ”normstödjande aktörer och strukturer”.⁷⁹ Han avslutar sin artikel med reflexioner kring hur samtalet på olika lokala skolarenor kommer att spegla skilda uppfattningar om tolkningar av mål och de praktiska konsekvenserna av målen. Aktörerna kommer sannolikt i många fall att ha skilda uppfattningar därom. Men, slutar Wallin under mellanrubriken *Samtalet som styrning – styrning som samtal*, ”detta är samtalets poäng: att skilda uppfattningar möts men där mötet sker med argument och inte med tyckanden eller emotionella tillrop”.⁸⁰ Samtalet eller dialogen är, som jag ser det, naturligtvis den enda till buds stående vägen i alla påverkansprocesser – även om det ”herredöme fria samtalet” och strävan efter koncensus oftast förefaller att stanna vid en vacker vision – motkrafterna och motmakterna är många i sammanhanget.

Municio lyfter också i nämnda artikel fram kritiska reflexioner i termer av riskerna för ämbetsmannastyre vad gäller ”Den retoriska staten och den diskursiva makten”: ”(t)alandet om skolan kan därmed tas om hand av andra. Ekonomiska argument för beslut om förändringar kan komma att ges större utrymme än kriterier för kvalitet. Möjligheterna öppnas för ett talande som är mer abstrakt retorik och mindre en diskurs som omformas i dialog med praktiken. En sådan utveckling skulle innebära att skolan närmar sig andra områden av offentlig sektor, där beslut om nedskärningar tas utan hänsyn till de praktiska konsekvenserna.”⁸¹ Det sistnämnda har vi de senaste åren sett många exempel på i kommunerna runt om i landet. Samma varnande finger för ekonomismen finns hos Johansson, som bl a demokratiskäl är av kritiska till ”när marknadskrafterna övertar styrningen”.⁸²

Diskursiv styrning, samtal på skilda lokala arenor, samtal som bygger på pluralism och ömsesidig respekt – samt tålmod och tid. Det är i denna fortlöpande kommunikation som de skilda skolaktörernas – bl a lärarnas – erfarenheter och engagemang kommer att lyftas in från livsvärlden till systemets arenor för att kunna berika samtalets bredd och djup.⁸³ Det är denna levande, kreativa interaktion mellan människors tankar och känslor, som skiljer samtalen från den föga personliga och måttligt interaktiva TV- och IT-världen. Det är också just här, i det personliga samtalet och interaktionen, läraren har – eller t.o.m. borde ha – sin professionella potential, styrka och kompetens. Samtidigt finns det sett i ett rättssociologiskt perspektiv – förutom nödvändiga arenor för möten och samtal – behov av institutionellt, infrastrukturellt och/eller proceduralt stöd för normbildningsprocesserna såsom exempelvis reflexiva processer och självreglerande procedurinstrument av typen miljöledningssystem, miljöcertifiering, miljömärkningssystem, miljöråd, Grön Flagg och Utmärkelsen Miljöskola. En normstödjande infrastruktur som – också över tid – kan balansera skillnader i utgångsläget för samtalen vad gäller makt och inflytande. Dessa exempel

79 Se de tidigare redovisade resultaten av intervjuerna och enkäterna med de aktiva lärarna-nyckelaktörerna – avsnittet ”Samtal med nyckelaktörerna”. Se också den tidigare refererade kritiken i den nya nationella kvalitetsgranskningen vad gäller bl a skolledningars arbete och möjligheter i skolan, Skolverket, januari 1999.

80 Wallin (1997), s. 153.

81 Municio (1997), s. 16.

82 Johansson & Johansson (1994), s. 212. Se även kap. 8 i deras avhandling.

83 Se Fritzén (1998).

ovan kan erbjuda ett systematiskt stöd för påverkansprocesserna, normbildningen och kunskapsuppbyggandet i den lokala skolan i samband med exempelvis diskussioner och kommunikation om vad som är bra eller vad som bör göras för att uppnå eller sträva mot en hållbar utveckling. Se vidare kap. 11.7.

11.5.4. Skolkultur, skolkoder – och normer

Som en delmängd av den större vetenskapliga diskursen kring ”skolans styrning” finns en särskild diskurs som utgår från och använder begreppen ’skolkultur’, ’skolkoder’ och ’informell styrning’. Pedagogisk forskning kring detta har skett framför allt i Uppsala i det s k SLAV 2-projektet (Styrning- Ledning-Arbete/Verksamhet) och är ett uppföljningsprojekt till det tidigare avslutade SLAV-projektet (SkolLedares Arbete och arbetsVillkor).⁸⁴ Parallellt med den formella styrningen av skolan finns alltså genom skolans kultur en mer ’informell styrning’ av och i skolan. Studierna syftar till att belysa hur man på den kommunala nivån eller motsvarande hanterar den ökade graden av självförvaltning samt hur denna ökade självförvaltning påverkar den dagliga skolverksamheten. I skolan finns, som i de flesta organisationer, en mer eller mindre etablerad kultur som uttrycker en tradition inom skolan-organisationen. Erik Wallin har tidigare beskrivit denna ’kultur’ i skolan på följande sätt:

... grundläggande system av normer och mer eller mindre tydliggjorda värderingar som säger vad skolan är till för, vad som går att göra i skolan, vad man får/skall göra etc.⁸⁵

Skolkultur är en av flera komponenter i en skolas aktörsberedskap. Andra komponenter kan vara t ex kunskap, lokaler, ledning. I sin avslutande kommentar i en artikel om SLAV 2-projektet beskriver Nytell projektets resultat på följande sätt:

De studier som vi hittills genomfört inom projektet antyder att beredskapen för det mesta är låg när det gäller att genomföra de områden som politikerna prioriterat, dvs sådant som den formella styrningen prioriterat. Våra exempel pekar på en kultur som inte är av den art att den stödjer och ger förutsättningar för ett arbete i enlighet med kommunala mål för verksamheten. Kulturen är ofta t. o. m. på kollisionkurs mot dessa. Om den formella styrningen skall få genomslagskraft i den dagliga skolverksamheten krävs, enligt våra resultat, parallellt med den formella styrningen såväl en kunskapsuppbyggnad kring de aktuella områdena som ett mer informellt förankringsarbete bland skolsystemets personal. Inte minst viktigt är det att bygga upp ett förtroende för den lokala politiska nivån.⁸⁶

84 SLAV 2-projektet inleddes hösten 1994 och pågick i fyra år. I Sverige deltog åtta kommuner och ett landsting. Dessutom två kommuner i Norge, en i Finland och en region i Australiens delstat New South Wales. Gunnar Berg är projektets vetenskaplige ledare och Ulf Nytell projektledaren.

85 Wallin (1988), s. 26.

86 Nytell (1996), s.224. En snarlik artikel, *Skolans informella styrning*, ingår i den tidigare refererade forskarantologin från Skolverket (1997), s. 87-102.

Jag har två reflexioner över Nyttells texter. För det första finner jag det oklart vad det informella förankringsarbetet ska ha för syfte. Är syftet att skolkulturen ska övertalas på informella vägar att följa det formella besluts- och styrsystemet, dvs att systemet ska kolonisera skolkulturen och sannolikt livsvärlden? Den andra frågeställningen gäller förtroendebyggandet för den politiska nivån. Det är ett fenomen som jag diskuterat häri tidigare – dels i Sannerstedts m fl texter, och dels i samband med resultaten från Skolverkets attitydundersökning till skolan bland allmänhet, föräldrar och lärare. De kommunala politikerna har i undersökningen låg legitimitet bland lärarna – 85% av lärarna tycker att kommunerna inte klarat av att ta ansvar för skolverksamheten. Endast 2 av 10 lärare instämmer i att det är bra att fler beslut fattas av lokala politiker. Bara 4 av 10 lärare tycker att skolplanen spelar en stor roll i deras arbete.⁸⁷ Det är således ingen enkel fråga att bygga upp ett förtroende *för* den politiska lokala nivån. Den lokala politiska nivån och politikerna måste sannolikt själv göra sig förtjänta av ett sådant förtroende genom sina ord-handlingar och sin politiska praktik. Det är i grunden samma grundläggande och ”stora” fråga igen (se föregående avsnitt), dvs om legitimiteten för hela det representativa, politiska demokratiska systemet.

Vad gäller skolkulturen och den lokala skolledningen skriver Nyttell ”fallstudierna antyder t. o. m. att skolkulturen (organisationskulturen) i sig utövar starkare påverkan än ledningen... dvs att ledningen mer eller mindre tvingas inordna sig eller i varje fall ta stor hänsyn till den rådande organisationskulturen”. Vad gäller skolans informella styrning så har jag också tidigare redovisat min enkät till lärarna på de tre lundaskolorna på Östra Torn (våren 1995). Det var i stort samma resultat, dvs det pekade på – liksom samtalen och enkäterna till nyckelaktörerna på de tre skolorna hösten 1998 – att de mål- och policydokument (styrdokument) som man följer och använder är i huvudsak sina egna och kollegernas erfarenheter och i mycket mindre utsträckning (knappast alls) de formella styrdokumenten eller styrinstrumenten såsom skollag, skolförordningar, läroplan, skolplan, skolledning osv. Skolkultur och skolkoder är sociala normfenomen i skolan som förefaller mig att också kunna analyseras och förstås i termer av ”skolans inre makt och maktutövning” (”skolans mikropolitiska spel” med Wallins ord⁸⁸) och som också samtidigt är nära relaterade till utvecklingen av skolans skilda normsystem och normbildningsprocesser. Se även tidigare avsnitt om ”styrningen av skolan” och ”makt i samhälle och skola”. Skolan och dess utveckling under 1980- och 1990-talet kan – och måste också för en rimlig förståelse av helheten – ses kontextuellt och kritiskt i ett makropolitiskt-makrosociologiskt perspektiv. Statsvetaren Municio erbjuder i en av sina texter ett sådant perspektiv som jag väljer att citera:

A process of reorganizing the Swedish public sector started in the 1980s. In this process, rhetoric was used increasingly as a means to induce change. The demands for change within the public sector were forwarded within a general

87 Skolverket: *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*, Rapport nr 144 (Rapporten är tillgänglig på Skolverkets hemsida – www.skolverket.se).

88 Wallin (1997), s. 149.

context that described the Swedish society in terms of crisis. Furthermore, two discourses were introduced by the Swedish state in order to describe the activities of the public sector and these were successively reproduced at the local level. The first discourse defined reorganizations as the optimal way to renew the public sector and the second described the activities of the public sector in economic terms. In the educational sector, the pedagogical discourses were increasingly replaced by economic discourses as a means to describe educational activities. In the analysis, this process is described as a combined effect of two tropes, the metaphor and the metonymy.⁸⁹

I artikeln placeras skolans reformeringar och förändringar under de senaste 20-25 åren in i ett större internationellt perspektiv. Den nya diskursen som förts in i utbildningssammanhangen under de nämnda tiderna har varit den ekonomiska diskursen och detta har huvudsakligen skett, menar Muncio, med stöd av metaforen *kris* som en beskrivning av samhällets tillstånd. Under den aktuella tidsperioden har de skolevtalet för grundskolan också minskat kraftigt: från 9,3 lärare per 100 elever (1990/91) till 7,5 lärare per 100 elever (1997/98). Hon ser avslutningsvis emellertid också nya tecken på att det ledande politiska partiet i Sverige, efter det senaste valet har lämnat kris-temat som metafor för att beskriva samhällets tillstånd. En fråga som jag ställer mig i sammanhanget är om de nationella ansatser som gällt – och sannolikt fortfarande gäller, även om det varit ganska tyst sedan valet 1998 – det politiska framtids temat ”ekologiskt hållbar utveckling och Agenda 21” kan vara ett sådant tema, som kan inkludera en nationell strategi för skolans och utbildningens roll i detta projekt?⁹⁰ Kan skolan som institution och organisation bli en miljöaktör på den nationella arenan och vilka förutsättningar krävs i så fall för detta? Jag ska återkomma till detta i det avslutande kapitlet, kapitel 12.

89 Muncio-Larsson (1998) *Rhetoric and Organizational Change*, en preiminär version av artikeln presenterades på the 14th World Congress of Sociology, Montreal, 1998. Den är i sin tur baserad på en mer omfattande rapport: Muncio (1997) *Retorik och organisatorisk förändring. Föreställningar och begrepp i 90-talets skolreformer*, Skolverket. Den citerade texten har jag fått vid samtal med Ingegerd Muncio februari 1999. I den förstnämnda artikeln använder Muncio ’retorik’ och ’retorisk’ på följande sätt: ”Thus, an important concept of this article is the one of rhetoric. It is generally understood as the art of speaking and convincing. It is often used with a negative connotation, associated either with empty phrases or with an ornate style of speech. When rhetoric is used to denote a scientific approach, its meaning is extended to comprise all forms of spoken and written language. The rhetorical approach becomes a platform for inquiries into how speech and text produce reality.”

90 I regeringens skrivelser till riksdagen om ”ekologisk hållbarhet” senaste åren (t ex 1996/97:50; 1997/98: 13) nämns *utbildning och forskning* som avgörande och viktiga påverkansfaktorer i arbetet med ekologiskt hållbar utveckling. Tidigare föreslog också den svenska Agenda 21-kommittén i sitt betänkande ”Fem år efter Rio – resultat och framtid” (SOU 1997:105) ang utbildning bl a att ”utbildningsväsendet måste på ett bättre sätt än hittills tydliggöra för eleverna hur samhällets organisation samt vår livsstil kan anpassas för att skapa en hållbar utveckling. Kunskapsmål bör fokuseras på en ökad förståelse för sambanden mellan vår livsstil och miljö – samt utvecklingsproblematiken. Nationella kunskapsmål för en hållbar utveckling bör formuleras. Skolverket bör i samarbete med pedagogiska institutioner och miljöorganisationer ta fram förslag till nationella kunskapsmål.” Se även i tidigare avsnitt om ”Det nationella miljöundervisningsprojektet”. Se vidare kapitel 12.6.

11.5.5. Lärarkets professionalisering

Liljequist kommenterar och reflekterar över 'autonomin' som skolan formellt sett successivt erhållit – eller erövrat, beroende på hur man värderar detta – under 1900-talet och framför allt i och med kommunaliseringen⁹¹ av skolan i början av 1990-talet. Kommunaliseringen och decentraliseringen kom, efter ett antal skolutredning på slutet av 1970- och under större delen av 1980-talet, som ett svar på tilltagande misslyckanden med de tidigare centralistiska styrningsmodellerna för skolan.⁹² Autonomi kan bidra till lärarnas yrkesidentitet, yrkesintegritet och som leder en känsla av att verksamheterna enbart styrs av professionella motiv. Men detta kan också, menar Liljequist, få som (mindre önskvärd) konsekvens att det finns en tendens att många lärare isolerar sig från det omgivande samhället.⁹³ Vid en sådan isolering ser aktörerna inte frågor kring skolans samhällsroll och den kluvenhet som är inbyggd i detta – skolans och den pedagogiska praktikens janusansikte.⁹⁴

Fritzén tar i sina studier också upp tråden med autonomi eller självständighet – eller icke-autonomi – i läraryrket såsom en väsentlig del av professionaliseringsdebatten i läraryrket, i avsnittet "Professionalitet och yrkeskunnande".⁹⁵ I Sverige – liksom internationellt – har det sedan början av 1990-talet funnits en 'professionalitetsdebatt' bland lärare. I huvudsak kom denna diskussion igång i samband med de förändringar och reformer inom skolans verksamheter som beslutades under den aktuella tiden – decentralisering och kommunalisering av skolan, nya styrformer och målstyrning, lokal planering etc. Tidigare hade lärarnas uppgifter till största delen bestämts av att följa givna direktiv och regler beslutade på central nationell nivå. Med de ny skolreformerna var syftet att läraren och lärarna som kollektiv skulle bli mer delaktiga i arbetet med att utforma skolans verksamhet. I professionaliseringsde-

91 "Kommunalisering är egentligen inte en korrekt rubricering eftersom skolan alltid varit kommunal samtidigt som den alltid till väsentliga delar varit statligt styrd. Vad som hände 1991 och som kom att kallas kommunalisering var att kommunernas ansvarstagande för genomförande och resultat blev enhetligt och konsekvent med hänsyn till den allt tydligare statliga målstyrningen. En del i den förändringen var att lärarna inte längre skulle ha statligt reglerade tjänster." (*Ansvaret för skolan – en kommunal utmaning*, Skolverket, 1997, s.21-22.) Kommunerna fick alltså ett helhetsansvar för skolans verksamhet. Skriften är en del av Skolverkets handlingsplan för hur Skolverket skall kunna bidra till att kommunernas styrning och egenkontroll skall kunna utvecklas och bli bättre. Skriften är tänkt att bilda underlag för diskussioner om den egna kommunens sätt att styra, kontrollera och utveckla verksamheten. Allt detta efter att Skolverket funnit att det finns allvarliga brister i kommunernas ansvarstagande. Tydligt har dessa brister framkommit vid en riktad tillsyn av tjugo kommuner. Konsekvenserna är allvarliga, inte minst för eleverna, skriver generaldirektören Ulf P Lundgren i sitt förord till skriften. Och här tillägger jag de tydliga resultaten från den nationella kvalitetsgranskningen av vissa skolverksamheter som publicerades av Skolverket i januari 1999; se tidigare avsnittet "Samtal med nyckelaktörerna".

92 Wallin beskriver dessa förändringar inom den offentliga sektorn i ett "fjärmande från vad vi varit vana vid att tala om som den svenska modellen eller det svenska välfärdssamhällets sociala ingenjörskonst." Han menar också att om man skriver om decentralisering och avreglering "som lokal demokrati och nya möjligheter till inflytande står det tydligt att kärnan i förändringarna har varit en omfördelning av makt och därmed av ansvar." (*Skolverket, Från regler till eget ansvar*, 1997, s. 141). Se även tidigare delar i avsnittet.

93 Se även t ex Rosenholtz (1989/91), kap 6-8.

94 Se Fritzén (1998).

95 A. a. s. 158-59.

batten kan främst två förhållningssätt urskiljas, menar Fritzén: ”ett mer positivt som menar att profession kännetecknas av saklighet, avsaknad av egenintresse och kompetent handlande; samt ett mer negativt som kan uttryckas i termer av egenintresse, utestängande och lojalitet mot etablissemangen”. Den amerikanske skolforskaren Lortie har med en sociologisk ansats definierat vilka yttre kriterier som en professionell yrkesgrupp eller yrkeskår bör ha.⁹⁶

1. en systematisk teori;
2. blivit erkänd av samhället (auktoritet);
3. en egen kultur (yrkesmässig autonomi);
4. yrkesetiska regler.

Dessa fyra kriterier har stora likheter med de fem faktorer som jag inledningsvis citerade från pedagogen Mats Ekholm. När läraryrket prövas mot nämnda kännetecken råder det ofta, skriver Fritzén, en stor samstämmighet om att yrket i sociologisk mening inte är professionellt. Den gemensamma, specifika kunskapsbasen (den systematiska teorin) är otydlig; samhällets auktorisation (auktoritet) är inte entydig eftersom lärare bl a kan ersättas av utbildade vikarier; och en egenkontrollerad yrkesetik (yrkesetiska regler) saknas också. Om dessa tre faktorer eller kriterier råder enighet, men vad gäller lärares självständighet (en egen kultur – yrkesmässig autonomi) är meningarna delade.

Carlgrén lyfter i artikeln ”Professionalism som reflexion i lärares arbete” bl a fram att en yrkesgrupps professionalisering har med makt och inflytande att göra.⁹⁷ Professionaliseringsprocessen ger en yrkesgrupp mer makt och inflytande på bekostnad av andras. För lärarnas del handlar professionaliseringsprocessen inte bara om att förlänga och forskningsanknyta lärarutbildningen utan också om att *få kontroll över* utvecklingen av arbetet samt de egna yrkeskunskaperna.

En aspekt av det är att inte låta andra definiera arbets och yrkeskunskapernas karaktär. I detta avseende kan de senaste fyra decennierna delvis ses som en ”av-professionalisering” av läraryrket. Lärarna har skilts från forskningen, mist kontrollen över fortbildningen och föreskrivits lösningar på verksamhetens problem som utvecklas utanför skolpraktiken. (s. 24)

Carlgrén hävdar således, mot bakgrund av sin forskning i ämnet, att läraryrket har *avprofessionaliserats*. Samtidigt som många lärare (små- och folkskollärare) var aktiva i utvecklingen av skolan under 30- och 40-talen, liksom i samband med Skolutredningens och Skolkommissionens arbete inför grundskolereformen (se tidigare avsnitt), proklamerades av dåvarande departementschefen att lärarna inte längre behövde teorier och forskning utan konkreta anvisningar för sitt arbete, skriver Carlgrén. Under 50- och 60-talet expanderade den centrala utbildningsbyråkratin liksom

96 Lortie (1977) *Schoolteachers. A Sociological Study* (refererad efter Fritzén, 1998).

97 I den av Lärarförbundet (1995) utgivna skriften *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, s. 20-31, (se även i det inledande avsnittet).

den pedagogiska forskningen. Därigenom ökade också andelen experter på skolfrågor som inte var lärare. Tidigare hade den pedagogiska forskningen knuten till undervisningens innehåll och form, men blev nu i allt större utsträckning knuten till de frågor som uppstod i reformarbetet och den centrala utbildningsadministrationen snarare än till de frågor som uppstod i lärarnas vardagliga arbete, konstaterar Carlgren och avslutar:

Denna avprofessionalisering kan ses som en del av bakgrunden till att lärarnas yrkeskunskap till stor del är så "tyst" och osynlig. Synliggörandet av denna tysta kunskap kan också ses som en väsentlig del av lärarkårens professionalisering. (s. 25)

Kerstin Skog-Östlin, lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm, har studerat frågan om "avprofessionalisering" och den till synes obegripliga konflikten mellan olika typer av lärare.⁹⁸ Konflikten speglas bl a i att lärare och pedagoger i dag i landet huvudsakligen organiserar sig i två olika fackliga huvudorganisationer: Lärarförbundet med drygt 207 000 medlemmar och tillhörande TCO, Tjänstemännens Centralorganisation; samt Lärarnas Riksförbund med drygt 67 000 medlemmar och tillhörande förhandlingsorganisationen SACO, Sveriges Akademikers centralorganisation. Skog-Östlin har studerat gamla lärartidningar för att hitta "bilden av läraren" och den utlösande och motiverande faktorn för henne var, som hon själv berättar i intervjuartikeln, hon började intressera sig för termen "professionell" som dök upp i lärarsammanhang i mitten av 1980-talet. Forskarkolleger hävdade att lärarna tidigare hade varit professionella, fast det kallades inte så då, och lärarna hade "deprofessionaliserats" på 50- och 60-talen. (se t ex Carlgren tidigare). Som exempel på professionalitet anförde de andra forskarna att lärarna hade haft ansvar för sin egen fortbildning. Var det så? undrade Skog-Östlin. Har lärarna bestämt över sitt eget yrke och yrkesinnehåll, eller är det bara en myt, en bild vi har i dag? De lärartidningar hon är Svensk Lärartidning (motsvarar i dag närmast Lärartidningen, som ges ut av Lärarförbundet) som började att utges 1882; samt Tidning för Sveriges Läroverk, som började att komma ut 1901 (motsvarar i dag närmast Skolvärlden, som utges av Lärarnas Riksförbund). Hon har studerat de två lärartidningarna från sekelskiftet fram till och med 1940.

Svensk utbildningshistoria har i stor utsträckning, menar Skog-Östlin, skrivits ur folkskollärarens perspektiv. "Lite grann är det ju segrarnas historia man skriver, för tittar man på skolförändringarna så är det ju folkskollärarens idéer som har segrat. Om läroverkslärarna finns nästan inget skrivet, för det är den yrkeskår som lite grann har förlorat. De företräder lärdomsskolan, en skola för en elit, de som skulle bli ledare i samhället." Ett skäl kan vara att det i början av 1940-talet fanns drygt 2 000 läroverkslärare och ca 20 000 folkskollärare. De som är fler märks mer och har ofta

98 Lärarnas tidning 1/99, 14 januari 1999, s. 14-15, innehåller en intervju med Kerstin Skog-Östlin om hennes studier om folkskollärarna och läroverkslärarna. Studien kommer att publiceras i två rapporter under våren 1999. Senare ska detta bli en gemensam skrift där hon jämför de båda lärargrupperna.

bättre resurser, personellt och ekonomiskt. ”Men det handlar inte bara om det, menar Skog-Östlin, utan de hade väldigt olika inställning till sitt yrke och till sina uppgifter.” Hon har i sin studie noterat att det fanns tydliga skillnader mellan de två lärartidningarnas ledningar och framtoning. Svensk Lärartidning bildades 1880 av ett antal unga folkskollärare mellan 25 och 30 år – bl a Emil Hammarlund, Fridtjuf Berg.⁹⁹ ”De var oerhört drivande och hade en idé. Mycket medvetet, som jag läser i tidningen, har de en strategi för att placera sina egna i positioner där de kan påverka för att förändra folkskolan. De ser till att bli riksdagsmän så fort det är möjligt.” Skog-Östlin noterar att det inte alls är så i den andra lärartidningen, Tidning för Sveriges Läroverk. ”Där har du en neutral framtoning, bilden av den lojale tjänstemannen.” Folkskollärarna skrev om samhället, om minderårigas arbetssituation, om hur eleverna kunde tjäna lite extra pengar på att ta tillvara nypon i markerna. Allt från övergripande skola- och samhällsfrågor till konkreta vardagsfrågor. ”I läroverkslärarnas tidning syns nästan inte samhället. Det tror jag hänger samman med den skolform de arbetade i. Kring sekelskiftet var det väl knappt två procent (av de aktuella ålderkullarna – min anm) som gick på läroverken och pojarna där behövde aldrig nånsin arbeta som minderåriga.” Läroverkslärarna såg som sin viktigaste uppgift att undervisa i sina ämnen, medan folkskollärarna var fostrare i första hand. De båda lärargruppernas utbildning var också helt olika. Läroverkslärarna studera sina ämnen tillsammans med andra studenter på universitet till en akademisk grundexamen. Senare, ofta flera år senare, gjorde de ett ”provår” på ett läroverk och kunde få en ordinarie tjänst (och därmed pension). Det var läroverkslärarnas lärarutbildning. Folkskollärarna utbildades vid seminarium (ett/två år om de var studenter – annars fyra år). Dessa var från början yrkesinriktade på att jobba med barn och ungdomar medan läroverkslärarna var inriktade på sitt universitetsämne.¹⁰⁰ Till min förståelse av de historiska skillnaderna mellan lärarkategorierna fogar jag de skillnader som har med social bakgrund och samhällsklass att göra.

Vad gäller Skog-Östlins syfte med sin studie, nämligen att studera om lärarna blivit avprofessionaliserade eller inte, dvs hade tappat ansvar och kontroll över t ex sin fortbildning, yrke och yrkesinnehåll, finner jag inga omedelbara – men dock vissa indirekta – svar i artikeln. Hon menar att båda lärargrupperna tog ansvar för sin egen fortbildning. Folkskollärarna hade (geografiskt baserade – min anm) kretsmöten ett par gånger per skoltermin, då föreläsare utifrån talade om allt från antikens historia till hembygdsfrågor (dvs något som förefaller inriktat på ämnesfördjupning – min anm). De hade också provlektioner med sina elever inför sina lärarkollegor och diskuterade efteråt vad som var bra eller dåligt. Vanliga kurser anordnades som folkskollärarna betalade själv. Vid nationella och nordiska lärarmöten diskuterades pedagogiska och metodiska frågor. Båda lärargrupperna gjorde studieresor i Sverige och i Europa som man i huvudsak betalade själv. Läroverkslärarna hade en annan typ av

99 Fridtjuf Berg, folkskollärare, riksdagsledamot, liberalerna, ecklesiastikminister 1905-06 samt 1911-14.

100 Detta har varit ett faktum under lång tid och bl a bakgrunden till debatterna på 1970-, 80- och 90-talen om en gemensam sammanhållen lärarutbildning för grundskolan. Se även Liljequist (1994) s. 216-30.

fortbildning, sin egen forskning. Folkskollärarna påverkar aktivt (via den politiska vägen) yrket med egna förslag om sin egen grundutbildning, medan läroverkslärarna ”muttrar lite om sin grundutbildning vid universitetens ämnesstudier, som inte var anpassade till vad man behöver som lärare”, noterar Skog-Östlin. Läroverkslärarna uppfattade staten som en bra arbetsgivare ”ett slags garant för en objektiv behandling”, medan folkskollärarna var fram till 1910 starkt kritiska till kommunerna som arbetsgivare: ”de kan inte regelsystemet, tillämpar det fel, betalar inte ut löner”. Ekholm utgick, som vi noterade tidigare inledningsvis, från fem sociologiska faktorer (och Lortie från fyra) i vilka den professionella laddningen brukar kunna återfinnas:

1. den specifika kunskapsgrunden för yrket;
2. ansvaret för (och makten över) utvecklingen av yrket;
3. förekomsten av nedtecknad yrkesetik;
4. kontroll av vem som får utöva yrket;
5. graden av autonomi när yrket utövas.

Min slutsats blir att hon med sin studie av de två lärartidningarna från sekelskiftet fram till och med 1940 bekräftar att det senare skett en *avprofessionalisering* dvs att lärarna som yrkeskår inte längre har det egna, huvudsakliga, ansvaret för sin fortbildning, inte längre bestämmer över sitt yrke och sitt yrkesinnehåll.¹⁰¹

En annan studie med liknande tema av Ståhl finner att lärarnas autonomi, dvs självständighet och makt i arbetssituationen i skolan, är mycket begränsad. Han menar i sin analys att startpunkten för ”den strukturella omorganiseringen av lärarnas arbete i arbetsenheter och utveckling av personalmöten... började några år in på 80-talet”.¹⁰² Detta ledde, menar Ståhl, till *en viss vitalisering* (kursivering i original). Men undrar Ståhl i sin avslutande diskussion ”Vart tog lärarnas mandat vägen?”. Lärarna har inte ”enligt vad som förespråkats av utredare och skolpolitiker bemyndigats med något reellt beslutsfattande, mandat och autonomi i sina arbetsenheter. Skolans institutionsdemokrati har följaktligen inte utvecklats i den betydelse som framhålls som önskvärd i utredningar och propositioner.”¹⁰³ Detta är ett uttryck för ’Den goda viljans paradoxer’ i skolans sfär. Läraren har sitt mandat i klassrummet tillsammans med eleverna-studenterna men är inte reellt delaktiga med möjligheter och makt att kunna påverka sin arbetssituation.

Han menar vidare att den uppdelning av skolans personal som skett mellan *ledare och ledda* i och med reformverksamheten på 1950-talet ”har hittills inte nämnvärt lyckats visa att detta medfört en utveckling som tar tillvara lärarnas kreativitet och kompetenser, utan snarare ”styr” dem, så att alltför mycket av deras kreativitet, arbetstillfredsställelse och kompetenser går till spillo.”¹⁰⁴ Det hade, som jag bedömer

101 Colnerud & Granström (1993/98) väljer att inte ta ställning till riktigheten i ”avprofessionaliseringsdebatten”. De nöjer sig med att konstatera ”att ju större ansvar samhället (staten) har tagit för skolväsendet desto fler strukturella hinder för en ökad professionalisering hos lärarna har uppkommit.” (s. 40)

102 Ståhl (1998), s. 212.

103 A.a. s. 213

104 A.a. s. 218-19.

det, varit intressant och värdefullt om Ståhl hade fortsatt sin beskrivning av ”Den goda viljans paradoxer” inom skolans sfär i riktning mot eller med utgångspunkt från exempelvis Perssons analys av skolans maktutövning: Vad betyder (den svenska) lärarnas arbetsorganisation i (den svenska) skolan i ett maktperspektiv? Vad betyder lärarnas begränsade mandat i fråga om maktutövningen i skolan? Och varför har lärarna ett begränsat mandat i skolan? – om det nu är så som en av slutsatserna blev.¹⁰⁵ Makt är enligt Russell (1952) en företeelse som är lika grundläggande som energibegreppet inom fysiken, noterar Persson inledningsvis, men samtidigt är det också ett svårdefinierat, svåränvänt och därmed omstritt begrepp. Persson har utifrån en genomgång av några olika perspektiv på *maktbegreppet* och utifrån frågorna ”När, var och hur utövas makt?” – se även ovan i kapitel 1.¹⁰⁶ Mot slutet diskuteras ”maktutövningens anonymisering” som sker när ”makt och ansvar glider isär” och närmare bestämt i två former eller aspekter av detta fenomen diskuteras: oansvarighet resp:e ansvarsomfördelning.

Ett perspektiv som makt är i hög grad relevant för analys, tolkning och förståelse av normer, normbildning och normvidareförande i skolorna och i deras miljöarbete.¹⁰⁷ Thomas Mathiesen beskriver och använder ofta begreppsparen ’makt och motmakt’ med det sistnämnda begreppet tillämpat i ett underifrånperspektiv med inriktning på emancipation i en värld, där repressionen tar sig nya uttryck och former med gigantiska, globala registreringssystem och förföljelser som påverkar miljoner människor. En motmakt i opposition till statens makt. Vi lever också i en tid där det finns tydliga tecken samhällelig transformation dvs att det gamla industrisamhället är på nedgång och vi är på väg in i något annat. I en tid då makt och skiftande maktrelationer blir synliga och mer tydliga.¹⁰⁸

Yrsa Stenius skrev en i ’norm-makt-möjlighet-system’-sammanhang intressant och för mig mycket klagörande artikel i våras i sin kolumn i Aftonbladet (24 mars 1998). Hon hade med anledning av den nu aktuella kulturdebatten om nazismen gjort en omläsning av Rudolf Höss självbiografi, ”Kommendant i Auschwitz”, som kom ut på svenska 1967.¹⁰⁹ Höss skrev boken som fånge efter kriget i Polen i väntan på dom och rannsakan (Höss avrättades senare, april 1947, i Auschwitz). Yrsa Stenius ställer bl a frågan ”ifall en Rudolf Höss förfogade över något som vi brukar kalla samvete, vad gjorde han med det under resans gång? Hur såg hans inre värld ut när han kommenderade den tusende gasningen?”. Hennes egna svar på frågan är: ”Anledningen till att jag ställer en sådan fråga är den att vi aldrig i grund kommer att be-

105 Persson (1991); Perssons uppföljningsbok (1994) är *Skola och Makt*.

106 Här kan också jämföras med Mathiesens användning och vidare diskussion av Webers maktbegrepp i sin bok ”Makt och motmakt” (1982) – se även kapitel 1.

107 Se t e x Persson (1991).

108 Se t e x Mathisen(1978) . Se även Thomas Mathiesens artikel i *Retfærd* nr 2/98, ”Is it all that bad to be a stepchild? Comments on the state of sociology of law”, som är en kommentar till Reza Banakars artikel ”The Identity Crisis of a ’Stepchild’ – Reflections on the Paradigmatic Deficiencies of Sociology of Law”, *Retfærd* nr 1/98.

109 Höss (1967) *Kommendant i Auschwitz*, Norstedts. Utgavs på tyska 1958, men utkom först i polsk översättning år 1951. Höss skrev den, enligt förlagets förord, i rannsakningsfängelset i Krakow mellan oktober 1946 och januari 1947. Källkritiken ägnas i boken en särskild kommenterande efterskrift.

gripa nazismen som fenomen, allt vad den bestod av, om vi bara förfasar oss på avstånd och moraliserar över historien. På något sätt måste vi in under nazismens skinn.” Rudolf Höss bok är minst sagt obehaglig och hon beskriver Höss som en rigid, trångsynt, frusen personlighet. Men, menar Stenius, inte desto mindre hade Höss ett samvete. Ett samvete inte alldeles olikt det civiliserade människor i gemen brukar hålla sig med.

Varför kunde han handla som han gjorde och leda massavrättningar, vara uppfinningrik i att lura kvinnor och barn in i gaskamrarna. Stenius pekar först på de många möjliga svaren – rasbiologin, föraktet för svagheter, den auktoritära samhällsordningen som betonade lydnad och pliktuppfyllelse, blind lojalitet, självupppoffring, förhärdning etc. Men, fortsätter Yrsa Stenius och det är det jag finner så intressant för det här sammanhanget, det finns en omständighet till som sticker i mig i ögonen när jag läser: Rudolf Höss gör kål på de sista resterna av sitt ”samvete” när han märker att uppgiften på honom växer honom över huvudet. När han förlorar makten samtidigt som han utövar sin befälsmakt. Så länge han hade kontroll över sitt koncentrationsläger äger han en professionell ambition att ”sköta det bra” (på sitt föregående koncentrationsläger norr om Berlin – som inte var ett förintelseläger – var han en god chef som höll ordning på manskaper och inte tolererade brutalitet mot fångar). Att ”sköta det bra” innefattade också *bestämda regler* vad fångarna fick utsättas för och inte.

Men när mängden människor som fraktas till Auschwitz till sist blir så stor att ingen *regel* längre kan efterlevas och kampen mot totalt kaos är det enda som återstår för Höss, då rasar han definitivt ned i sin egen underjord. När ordern om likvideringarna kom hade Höss sedan länge betraktat sina interner som ohyra, avslutar Stenius. Jag tycker att detta på ett mycket tydligt sätt lyfter fram det som normtrian beskriver i termer av normens ’möjligheter och begränsningar’ samt ’maktaspekterna’ i ett systemperspektiv. När det socio-kulturella systemet rasar ihop – eller å andra sidan ska byggas upp – får detta kommunikativa effekter på de samhälleliga och individuella normerna samt handlingsmönstren.¹¹⁰

11.5.6. Skolreformer och genomförandet

Ett vanligt sätt att gripa sig an frågeställningar av det slag som i min studie är att följa en lags tillkomst och genomförande, implementeringsforskning (implementationsforskning) – se ovan i kapitel 1. Bo Rothstein skrev hösten 1998 ett debattinlägg i DN om obekväma professorers avskedanden. I den artikeln inledde han med just sina forskningserfarenheter av genomförandeforskning (implementationsforskning).

110 Utan alla andra jämförelser i övrigt: vi kan jämföra med stora (miljö)projekt av typ Hallandsåsens tunnelbygge. Vilka normer i projektsystemet var det som kom att dominera? Och varför? En forskarantologi kom ut under senhösten 1998 på sociologiska institutionen i Lund med rättssociologiska och sociologiska konkreta analyser av det gigantiska miljö- och byggprojekt samt dess tillkortakommanden på skilda punkter. En av de viktigaste slutsatserna är just det Hydén och Baier kallar ”normativ asymmetri” i Hallandsåsens tunnelbygge.

En av de centrala insikterna från den moderna statsvetenskapliga forskningen är att vad som egentligen blir resultatet av politiska reformer till allra största delen avgörs i själva genomförandedet. De allra tjugigaste och mest välmenande politiska intentioner som kan ligga till grund för olika reformer kan komma på skam i den byråkratiska process som måste till för att genomföra dem. Avståndet mellan politikens intentioner och verklighetens resultat har i många fall visat sig mycket stora, de politiska reformprogram som på papperet sett ut att vara den rätta vägen har visat sig kunna haverera när de konfronterats med oersonliga organisatoriska system eller med en allmänt oförstående verklighet. Som det har sagts, vägen till helvetet har ofta kantats av de bästa intentioner.

Vad man kan lära av denna forskning är att om man skall försöka bedöma hur det kommer att gå med olika reformförslag, så skall man inte enbart granska de tjugiga måldokument och uttalanden som ansvariga politiker så stolt presenterar. I stället bör man rikta ljuset mot just den administrativa processen för deras genomförande. Det är i dessa, ofta svårfångade och delvis ljusskygga processer, dvs i vad som kan kallas för det finstilla i kontraktet, som nyckeln till reformernas utfall står att finna.¹¹¹

Det är i sig riktigt, som jag ser det, att i det här sammanhanget rikta sökelyset mot den administrativa delen i genomförandeprocessen och det konkreta. I en intervju med Skolverkets generaldirektör sedan starten sommaren 1991, Ulf P. Lundgren, får vi en bekräftelse av det som Bo Rothstein m fl kritiserar genomförandet för.¹¹² I en publicerad intervju med Ulf P. Lundgren har han anledning att blicka tillbaka på den kritik som han tidigare framförde mot utvärderingsarbetet – se ovan i kapitel 11.4.

Den insikten från Skolverkets generaldirektör, Ulf P. Lundgren, om vad som sker i genomförandet inom administrativa processer och institutioner-organisationer är intressant att notera. Däremot menar jag att vi inte heller ska stanna upp vid att endast analysera ”den administrativa processen” för genomförandet av politiska reformer och rättslig reglering. Det ger oss endast begränsade men i sig värdefulla nya kunskaper och bygger vidare på klassisk styrningsforskning med topdownperspektivet.¹¹³ Måhända är Rothstein i sin artikelningress högst medveten i sitt texturval i just det här polemiska sammanhanget.

Sannerstedt har en artikel om den politiska styrningen av skolan behandlat samma frågeställningar och en del andra – se kapitel 11.4. ovan. I sin sammanfattning noterar Sannerstedt att svårigheterna för de politiska beslutsfattarna att styra verksamheten i skolan bör inte i första hand ses som orsakad av några misstag från politikernas sida. Inte heller är det fruktbart att försöka förklara dessa svårigheter med styrningen som beroende av något slags ohörsamhet hos lärarkåren. ”Vår slutsats är i

111 DN Debatt, Bo Rothstein, sön 15 nov 1998. Se även Rothstein (1994), framför allt kap 3 om implementerings- och utvärderingsforskning; samt Johan P. Olsen (red) ”Svensk demokrati i förändring” (1991) som en del av de vetenskapliga böcker som utgavs av och bidrog till Makturedningens publikationer 1985-91.

112 Se vidare om detta under kapitlet 5 ovan.

113 Se t e x Stjernquist och Widerberg (1980/89) Rätten i samhällsbygget, s. 40 ff.

stället att dessa svårigheter är relaterade till förvalningsorganisationens karaktär. Street-level bureaucrats,¹¹⁴ som bedriver ett professionellt eller halvprofessionellt arbete med människor, är svåra att styra – på grund av verksamhetens karaktär.”¹¹⁵ Detta stämmer utomordentligt väl med mina egna drygt 20-åriga erfarenheter av såväl läraryrket som den lokala närpolitikerrollen i relation just till skolan och dess lärare. För min del ser jag det forskningsmässigt intressanta att vinna ny kunskap om vilka processer som sker i den sociala kontext där den rättsliga påverkan är tänkt att ske. Det kan ge oss ny kunskap om de reella och avgörande betingelserna för förändringen. Och framför allt kan det ge oss ny kunskap om hur en rättslig eller annan reglering-förändring skulle kunna se ut för att kunna erbjuda bästa möjligheterna till genomförande i verkligheten. Men det ger oss framför allt ny kunskap om vilka befintliga normer och normativa strukturer som har dominans eller icke-dominans, vilka normkonflikter som redan finns och vilka normer som kan uppstå vid införandet av eller bekräftandet av ny tematik, nya rättsregler eller skolreformer.

Skolverket har i sitt utvärderingsarbete bl a under hösten 1998 mot bakgrund av ett antal aktuella utvärderingsstudier konstaterat att ”Skolan är allt mindre den enda plats där man lär sig. Informationsflödet är stort i samhället. Var och hur eleverna inhämtar sina kunskaper blir allt svårare att kartlägga.” Detta gäller också ’normer’ och normbildning, normvidareförande etc. Det jag har studerat har varit de handlingsmönster och normer som konkret manifesterat sig i de tre lundaskolorna och i vilket kontext de förekommit och utvecklats. Det finns en näraliggande problematik som brukar föras i termer av ”livsstil och miljö”. Jag hade i inledningen av mitt forskningsprojekt, 1992-1993, tankar kring att studera livsstilsförändringar i en hel stadsdel. Det är en alldeles för stor arbetsuppgift, insåg jag snart och gjorde en tydlig avgränsning, dvs att följa och studera skeendena i skolan som väl avgränsad organisation och arena. I skolan (de tre skolorna i stadsdelen Östra Torn i Lund) har jag i sin tur i huvudsak studerat deras arbete med miljö och miljöundervisning. Jag har i samband med försöken att skapa och prova några sociala miljöindikatorer på ändringar av handlingsmönster som har effekter på miljön, i vissa fall kommit i närheten av bostadsområdets miljörelaterade handlingsmönster. Det har då gällt utvecklingen av hushållsavfall och avloppsvattnets fosfathalter. Detta redovisar jag i ett annat sammanhang.

Lennart J Lundqvist har under längre tid forskat kring ”miljöpolicens genomförandeproblem”. I antologin ”Livsstil och miljö”¹¹⁶ skriver han att ”forskningen om genomförandeprocesser visar att det inte går någon rak linje från beslut till önskat utfall. Om beslutsfattarna förmår uttrycka en klar politisk vilja (jmf här nedan dåva-

114 Se Lipsky (1980). Här framför Lipsky sin teori om SLB, street-level bureaucrats, offentliganställda tjänstemän som dagligen arbetar med människor – som t ex lärare – är svåra att styra och kontrollera. De får i sin dagliga gärning en betydande handlingsfrihet, som är störst på basnivån i organisationen. Strävan att behålla handlingsfriheten kan bidra till att den professionen är så svårstyrd. Samtidigt, menar t ex Lipsky och Sannerstedt, är denna handlingsfrihet en viktig källa till arbetstillfredsställelse, yrkesstolthet, självrespekt och kreativitet. (refererat efter Sannerstedt (1987), s. 286-87.

115 A. a. s. 293.

116 Lundqvist (1994), sid 113 ff.

rande skolministrernas propositionstexter inför skollagsändring och läroplansarbete angående miljöfrågorna i kapitel 5 ovan – min anm) om vad som bör göras för att påverka människors beteende i miljövänlig riktning, så räcker det ändå inte för att de önskade effekterna ska uppnås. Ekonomiska, sociala och kulturella och – inte minst – administrativa faktorer kan var för sig eller tillsammans göra självklara lösningar svåra eller omöjliga att genomföra och få även de mest genomtänkta strategier att framstå som misslyckade.” Vidare konstaterar Lundqvist att forskningen anger tre villkor för ett framgångsrikt genomförande. De som har ansvaret för att omvandla den politiska viljan till faktiska åtgärder måste förstå beslutet. De måste dessutom både *vilja* och *kunna* genomföra det. Problemet är, skriver Lundqvist, att dessa tre villkor sällan uppfylls samtidigt.

Statsvetaren Muncio har i en skrift för Skolverket¹¹⁷ gjort en kritisk genomgång och översikt av lärdomar från aktuell forskning om genomförande (oftast kallat implementationsforskning¹¹⁸) sett som forskning av politik eller policyprocessen. Trender och modeord torde prägla all forskning om samhället, enligt Muncio. 60-talet var nyckelordet planering; 70-talet: utvärdering; 80-talet: genomförande (implementationsforskning med en professur 1984); 90-talet: styrning i kombination med utvärdering, gissar Muncio utifrån en bedömning av de förändringar som sker av den s k offentliga sektorn med ”decentralisering”, ”avreglering” och ”besparingar”. Men ambitionerna om statlig styrning kvarstår. Hon gör inledningsvis en med utgångspunkt från samhällsvetenskaplig aktuell forskning klagande kritisk genomgång av vad som ofta styr denna forskning. ”Få forskare har tid att läsa arbeten som är äldre än ett par decennier, eller som ligger utanför det egna forskningsområdet. Detta leder till historielöshet och till smala forskningsfält, utan kontakt med andra områden... I stället bekräftas de i historieskrivningar av den nya trenden, skrivningar där författarna förenas i syftet att skriva in sig själv i trenden, avgränsa den mot annan forskning, och samtidigt framhäva dess relevans för teoretiska framsteg inom disciplinen.”¹¹⁹

Med stöd av Bourdieu (1988) hävdar hon att dessa grunda och historielösa beskrivningar av samtida forskning är i sin tur relaterade till den hårda konkurrensen om tjänster och forskningsanslag. Muncio gör en systematisk genomgång av skilda forskningsinriktningar om genomförande. Hon gör med sina definitioner en tydlig skillnad mellan ”utvärdering” och ”genomförande”: utvärderingar mäter förändringar i målgrupperna; studier av genomförande undersöker förändringar inom den genomförande organisationen. Det finns, menar Muncio vidare, inga specifika teorier om genomförande; de teorier som används är hämtade från andra forskningsområden som exempelvis teorier om innovationer och organisationsteorier. Genomförandeforskning har i sin tur lämnat bidrag till andra teorier såsom exempelvis den senare utvecklingen inom organisationsteorin och det s k nyinstitutionella perspektivet inom samhällsvetenskaplig-statsvetenskaplig forskning. *Nyinstitutionalismen* är en

117 Muncio (1995).

118 Se även ang genomförande- eller implementationsforskning i kap 1.

119 Muncio (1995), s. 7-8.

kritisk makrosamhällsanalys i åtminstone två avseenden: dels kritiken av de förändringar som skett av de politiska institutionerna under 80-talet – det alternativ som det nya perspektivet erbjuder är politiska institutioner som betonar mänskliga rättigheter och som ägnar tid åt argumenterande resonemang om vägar till det goda samhället, politiken har därmed en utbildande funktion och involverar medborgarna i en demokratisk diskussion; dels kriken som riktas mot att institutioner fungerar som myter i samhället – institutioner är gjorda sanningar och döljer därmed vad som faktiskt sker i dem, deras mytliknande karaktär ger dem legitimitet och hindrar därmed en granskning och bedömning av deras aktiviteter. Vad gäller den sistnämnda finns två särskilt utmärkande karaktärsdrag i den kritiska beskrivningen: den rationella beslutsteorin (som bygger på konsekvenslogik) och objektifierade institutioner (som utesluter människor och deras tänkande och handlande från de institutioner som bildar samhället).

Alternativet till den förstnämnda är *lämplighetslogik*, dvs enligt denna bygger handlingar på människors uppfattningar om sin identitet samt på deras kännedom om lämpliga sätt att handla – här finns uppenbara paralleller och stora likheter till 'phronesis' och Aristoteles etik i *Den nicomachiska etiken*: handlingen och dess förhållande till sådant som är bra för människan; phronesis kräver först och främst erfarenhet och omdöme; sådant som är variabelt och speciellt, sådant som kräver eftertanke och omdöme. En tredje beskrivning av dessa är att institutioner är regler (i en mycket vid definition – med en referens till March-Olsen.¹²⁰ Varje institution antas ha en hel repertoar av sätt att gå tillväga, och de använder regler för att välja mellan. Dessa regler kan vara en kod om lämpligt beteende, en kod som lärs in och internaliseras genom socialisation eller utbildning (vilket ligger nära min rättssociologiska studie och det rättssociologiska diskurserna om normer, inläring-socialisation – se vidare därom i tidigare avsnitt). Vad har reglerna och dessa institutioner gemensamt? Jo, att de bär *mening*.

Det nyinstitutionella perspektivet innebär ett försök att inkludera de meningsskapande aktiviteter som pågår i samhället i analysen. Det sistnämnda är också en aspekt som är högst relevant för min studie av 'eldsjälar', 'nyckelaktörer' och 'skolan som miljöaktör'. Dessutom är det institutionella perspektivet ett försök att i analysen inkludera människor och deras tolkningar och bearbetningar av samhälleliga fenomen. Regler och roller är två begrepp som gör analysen möjlig (som jag kan se som normer och aktörer-roller i min analys av min studie). Rollbegreppet kopplas i analysen till lämplighetslogiken för handlandet och kopplar på det viset lägre analys-, tolknings- och förståelsenivåer till makroanalysen. Skolans förändringar de senaste åren är ett bra exempel, menar Municio, på ett sådant analysfält (jmf t ex med hennes artikel och analys i 'Den retoriska staten' tidigare).

Municio ser samhällsvetenskapernas utveckling som pågår fn som i korthet en utveckling från positivism till fenomenologi. Om man ser fenomenologin som ett alternativ till positivistisk beteendevetenskap innebär det två saker: 1. Samhället existerar inte utan de människor som i varje ögonblick bekräftar och återskapar det. 2. Vi

120 March & Olsen (1989).

kan inte förstå vad som händer i detta samhälle utan att fundera över hur människor ger sin tillvaro *mening*. Det är i detta sammanhang av nytänkande som de här beskrivna perspektiven på genomförande och genomförandeforskning måste ses. Genomförandet blir allt mindre abstrakt och opersonligt och alltmer genomsyrat av människors tänkande och handlande. De olika organisationsmodellerna, menar Municio, illustrerar hur intresset för och medvetenheten om människor meningsskapande aktiviteter får allt större relevans i samhällsvetenskaplig teori¹²¹ (vilket även det innebär en parallellitet till såväl 'det konkretas vetenskap' och 'progressiv phronesis' hos Flyvbjerg m. fl. som till 'phronesis'-diskursen de senaste 30-40 åren inom bl a moralfilosofin).

Avslutningsvis kritiserar också Municio nyinstitutionalismen för det tämligen okritiska övertagandet av rollbegreppet från tidigare positivistiskt impregnerade, beteendevetenskapligt influerade teorier. Därmed ser man människors handlande som mer givet och förutbestämt än det uppfattas inom fenomenologin. Bourdieus termer 'savoir faire' respektive 'sens du jeu' beskriver bättre människors kreativa handlande.¹²² Det handlar inte om givna roller och färdiga handlingsmönster. I stället är det kunskaper och färdigheter, baserade på erfarenheter som anpassas till nya situationer och nya tider och som används av människor som tänker, handlar och bygger mening i sina liv. En argumentation som jag i min studie kan jämföra med 'phronesis'-begreppet och dess tillämpbarhet på t ex lärarnas och elevernas miljö- och framtidsrelaterade handlingar i skolan och hemma för att bl a skapa mening.

11.5.7. Avslutande reflexioner

Det väsentliga i min studie är inte den yrkesmässiga etiken eller den professionella etiken i sig som ett uttryck för skilda professionella avgränsningar inom systemen, utan en helhet där lärarna – som t ex läkarna i McGees essä om etik och phronesis i den kliniska läkarutbildningen (se ovan i kapitel 8.3.) – som människor i sin helhet är utgångspunkten, dvs en etik som omfattar både livsvärld och system. En phronetiskt grundad etik som med utgångspunkt i livsvärldens normer och värden som förs in i och där stöds i system och på professionella arenor inom givna ramar. Detta handlar också om, med Municio, att lärarnas kunskaper och färdigheter, baserade på erfarenheter, anpassas till nya situationer och nya tider och används för att tänka, handla och bygga-skapa mening i sina liv.

Men några företeelser har också blivit tydliga i min studie av miljöarbetet i skolan med en avancerad praktik på de tre lundaskolorna, som gör att företeelserna fenomenen blir tydligare och synbarare. För miljöarbetet finns inga färdiga lösningar som det hade funnits om det var ett eget ämne med färdig kursplan etc. Nu har lärarna som arbetat med varit tvungna att använda sin egen kreativitet utanför det vanliga

121 Se även Gustafsson (1998).

122 Bourdieu (1987/1988) Chose dites/Cosas dichas (citerat efter efter Municio). Termerna kanske, skriver Municio, kan översättas med "kunskap om hur man gör" respektive "känsla för spelets regler".

och även varit tvingade mer eller mindre att använda sig av sina personliga känslor, moral etc erfarenheter från livsvärlden för att kunna lösa de professionella nya uppgifterna.

Den delen i pedagog- eller lärarrollen är – kommer alltmer att bli – en nödvändig förutsättning för att läraren – med eleverna, kollegerna, skolledningen och föräldrarna, lokala politikerna m fl – ska kunna kommunicera med dessa om normer, värden, makt och maktutövning, samt kunskaper av olika slag. Detta enligt de mål som i dag redan finns och som på nytt kommer att sättas upp i kursplaner i ”samtalet om/i skolan” – det kommunikativa handlandet i skolan som Fritzén tar upp i sin avhandling. Kommunikativ kompetens blir allt viktigare för vuxna i skolan såsom kunskapsmedlare/facilitator och som modeller/förebilder – dvs det normativa handlandet. Den handlar om den nya skolans ’normativa praxis’ – skolans praxis- och normutveckling. Att endast fokusera på skolans professionella, systemiska delar är nödvändigt men inte tillräckligt för tolkning och förståelse av mitt undersökningsfält. Livsvärlden och dennas relationer och rörelser i förhållande till det professionella och system är ett försummat forskningsfält i sammanhanget. Jag fortsätter i kapitel 11.6. med några andra relevanta och aktuella forskningsinriktningar för tolkningen av lärarrollen och dennas livsvärldsinförsl i skolan.

11.6. Påverkansprocesser – livsvärld

11.6.1. Den värdeneutrala skolan

Liljequist menade enligt tidigare, vad gäller ”den maktneutrala skolan”, att eftersom det i skolan sällan diskuteras offentligt om balansen mellan skolans kunskapsförmedlande roll och dess sociala roll, ställs sällan frågan om vilka makt- och samhällsintressen skolan och lärarna genom val av stoff, arbetsformer och förhållningsätt långsiktigt gynnar resp:e missgynnar. Han avslutar sin argumentation med följande konstaterande:

Det faktum att denna fråga ofta möts med förnekande och sällan tas upp i öppen diskussion vittnar om dess ömtålighet. Det är därför naturligt att man istället som ett försvar omhuldar myten om den objektive och värdeneutrala undervisningen, myten om skolan som en social institution som till lika delar tillgodoser allas intressen. Myten har som social institution oftast en funktion och inte sällan handlar den om att göra tillvaron mer uthärdlig.

Myten om den maktneutrala skolan kan på liknande vis ha funktionen att hålla undan misstanken att de långsiktiga konsekvenserna av arbetet kan bli andra än vad som avsetts.¹²³

123 A. a. s. 14-15.

Om skolan skall upprätthålla myten om sin värdeneutralitet, blir det svårt eller omöjligt för läraren att lyfta in sin egen personlighet eller sina övertygelser i skolans arbete. Då kan bilden om objektiviteten bli hotad. Om motsatsen sker, kan detta då tyda på att skolans myt om neutraliteten håller på att spricka? Frågan är nu om inte den myten redan har spruckit eller är på väg att spricka.¹²⁴ Aktuell pedagogisk forskning ger vid handen att lärarens roll, hans-hennes person och personliga engagemang är ofta försummad men väsentligt och ofta avgörande för lärandet i skolan. Kindberg har i resultaten av sin studie om vilka möjligheter skolan har att påverka elevernas tänkande inom området aids och sex, markerat betydelsen av den enskilde lärarens betydelse. Kindberg refererar även andra vetenskapliga studier bl a Kvernbekk (1994) – som är relevant i just det här perspektivet om lärarens person och livsvärldens betydelse:

Kvernbekk uppmärksammar här en central och ofta förbisedd aspekt i undervisningen, nämligen lärarnas roll i den aktuella situationen. Jag menar att man genom att utgå från den ideala situationen räknar bort just läraren som individ. Ingen hänsyn tas till olikheterna mellan lärarna. Istället utgår man ifrån att läraren förväntas praktisera teorier och undervisningsinnehåll på ett identiskt och idealiskt sätt. I forskning om undervisning har lärarna därför svårt att känna igen sig. Det är inte lätt att identifiera sig med en praktik som reducerar läraren till en anonym metodiker vars personlighet är av ringa värde. Konsekvensen av att inte kunna identifiera sig som människa gör det svårt för den enskilde läraren att se nytta med en förändrad lärarroll. Kanske har denna anonymisering av läraren bidragit till att undervisningsteorier inte kommit att om sättas praktiskt av lärarna.¹²⁵

Kindberg lyfter också fram en holländsk studie – Schaalma et al (1994) – som utvärderat undervisning om hiv och sex i landets högstadieskolor. Kindberg noterar ”Vad som ytterligare gör denna studie intressant är att författarna med eftertryck poängterar lärarnas roll som individer.” Erfarenheterna i den här holländska studien – som tematiskt har en del principiella likheter med miljöundervisning och ändrade handlingsmönster i min studie vad gäller just fokuseringen på möjligheterna att förändra tänkande och handlande med avseende på miljön och naturresurserna samt lärarnas roll i detta – beskriver Kindberg på följande sätt:

124 I Skolverkets Elektroniska Nyhetsbrev, 25 januari 1999, står följande om detta tema: ”VÄRDEGRUNDEN ÄR INGET SCHEMALAGT ÄMNE – DEN SKA GENOMSYRA SKOLANS VARDAG: Skolan har en viktig uppgift i att utveckla vårt demokratiska samhälle. Vi har gemensamt gett skolan uppdraget att hävda, värna och utveckla de grundläggande värden som utgör basen för vår demokrati. Skolan ska försvara tanken på alla människors lika värde och rätt att bli respekterade och hörda – *skolan kan därmed aldrig vara en värdeneutral plats*. Läs mer på <http://www.skolverket.se/cgi-bin/inframe.pl?a/fragor/abe09.html>.” (min kursivering). Tyngdpunkten i Skolverkets uttalande ligger här på alla människors lika värde, dvs på människor. Min fråga är fortfarande om natur-miljö kan tolkas in i ”de grundläggande värdena” (se ovan).

125 Kindberg (1997), s. 152.

De menar, i likhet med de erfarenheter som gjorts i denna studie, att lärarnas roll är avgörande för resultatet; hur lärarna ser på sina egna sexuella värderingar, hur de klarar att hantera pressen från (mer moraliska) kollegor, lärarnas personliga självuppfattning och deras förhållningssätt till material och arbetsformer.¹²⁶

Vidare poängterar Kindberg betydelsen av att lärarna har en *förmåga att kommunicera* och att kommunikationen som rör språket som ”uttryck för tankar och känslor som får sin mening i gemenskap med andra... I undervisning utgör grunden för kommunikation en ömsesidig samverkan av subjektiv karaktär mellan lärare och elev”.¹²⁷ I sina slutord poängterar Kindberg åter vikten av att en djupinriktad undervisning kan främja en förändringsprocess och påverka elevernas handlingsinriktade tänkande.

Jag har visat på några väsentliga inslag, främst genom att ha uppmärksammat möjligheterna i den individuella lärarrollen, visat på betydelsen av konsekvensinriktade situationer samt synliggjort undervisningens behov av känslomässig gemenskap... I en djupinriktad undervisningssituation vet läraren vad ämnet ska användas till. Läraren är kunnig och medveten om sina egna ställningstaganden. Läraren har ett personligt engagemang och relaterar ämnesbegrepp till verkliga situationer. Eleven berörs och möter läraren med sina egna erfarenheter.¹²⁸

Det är alltså viktigt i lärandesituationen att läraren lyfter in sitt personliga engagemang från livsvärlden in i den professionella arenan. Ström har i sin studie om förändringsarbete och lärande bland vårdbiträden i hemtjänsten också i slutdiskussionen kommit in på likartade frågeställningar. I avsnittet *Helhetsperspektiv på förändring och lärande* diskuterar Ström fem forskningsstrategier för att utveckla en helhetsförståelse av förändringsarbete och lärande i arbetslivet. Som tredje punkt tar Ström upp att det institutionella perspektivet bör vidgas på ett mer grundläggande sätt. Den förändringspraktik, menar Ström, som aktörerna utövar i arbetslivet påverkas naturligtvis i högsta grad av deras erfarenheter av denna praxis. Han fortsätter med följande i sammanhanget intressanta konstaterande:

Men ur aktörernas perspektiv är arbetslivets institutioner bara en aspekt av vardagen. Förändringspraktiken utvecklas därför *bara* inte i relation till arbetslivet, utan även i förhållande till andra aspekter av aktörernas vardag. Så kan man förmoda att vissa temata i aktörernas förändringspraktik grundläggs tidigt i livet, t. ex. genom erfarenheter från skolan.¹²⁹

126 A. a. s. 154.

127 A. a. s. 155. Jmf även med Fritzén (1998) avseende språk, kommunikation, kommunikativt handlande samt pedagogisk praktik i lärandet (ffa kap 3, 5:3, 10:3) – se tidigare avsnitt.

128 A. a. s. 172.

129 Ström (1997), s. 261.

I min tolkning innebär Ströms slutsats logiskt sett samma principiella resonemang som min frågeställning i det här avsnittet om lärarnas pedagogiska praktik och deras införande av livsvärldens engagemang i skolan och på arbetslivets arena. Det finns en förändringspraktik i vardagen utanför arbetet i skolan som läraren själv bär med sig in i arbetslivet (i det här fallet: skolan). Hargreaves analyserar i *Läraren i det postmoderna samhället* grundvalen för de aktuella skeendena i samhället och funderar över vart läraryrket är på väg.¹³⁰ Mats Ekholm poängterar också i sitt förord de avsnitt i boken som ”pekar på vikten av att samarbete sker med engagemang bland de som deltar... Det postmoderna livet letar sig in i skolan. Det sätter sin prägel på nuet och kommer att återverka långt in i framtiden. Är man lärare behöver man fundera över vad alla de viktiga förändringarna av livets olika delar kommer att betyda för framtidens medborgare.”¹³¹

11.6.2. Lärarens röst och lärarens engagemang

I Hargreaves avslutande kapitel, *Omstrukturering – Bortom samarbete*, argumenterar han för hur skolan normativt bör omstruktureras för att möta den postmoderna världens utmaningar. I nämnda kapitel har boken ett avsnitt, ”Vision eller röst”, som jag finner särskilt intressant med avseende på mina frågeställningar om lärarnas möjligheter att ta engagemang från livsvärlden med in i skolan. Ett av de starka spänningsförhållandena både när det gäller omstrukturering och samarbete, menar Hargreaves, står mellan vision och röst. I ett tidigare kapitel i boken beskriver Hargreaves hur globaliseringen av det ekonomiska livet har skapat bland annat nationellt tvivel och osäkerhet efterhand som till synes gemensamma kulturer fragmenteras i en mängd etniska, språkliga och religiösa identiteter (jmf t ex forna Jugoslavien, Sovjetunionen osv). Sådana tendenser kan bedömas kritiskt som något oroväckande, där ordningen och gemenskapen bryter samman. Men samtidigt representerar de också framväxten – med postmoderniteten som kontext – av rösterna hos dem som tidigare inte blivit hörda, som ignorerats, avvisats, förbisetts. Rösterna hos de tidigare marginaliserade och fördrivna. Med röst avses i denna kontext lärarnas – och även annan skolpersonals – tidigare delvis och utanför klassrummet ohörda röst.¹³²

Bakgrunden till röst-begreppet hämtar Hargreaves från bl a Carol Gilligans inflytelserika bok *In a different voice*, som riktade uppmärksamheten på det undervärderade kvinno-perspektivet på bl a moralisk utveckling. Psykologin som vetenskap har ständigt – och systematiskt – missförstått kvinnor, deras motiv, deras moraliska engagemang, deras psykologiska utveckling och deras egen insikt om vad som är viktigt i livet, menar Hargreaves. De flesta som i dag arbetar inom grundskolan i Sverige är

130 Boken har en, i mitt tycke, bättre dvs mer upplysande, originaltitel: *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*.

131 A. a. s. 13.

132 En annan association i det här sammanhanget är till begreppet 'empowerment' i Agenda 21 och dertas tillämpning på framför allt barns, ungdomars och kvinnors inflytande sett i ett globalt perspektiv på miljö och hållbar utveckling.

fö kvinnor, vilket har sin betydelse i det här sammanhanget. Teorier om psykologisk utveckling har hela tiden byggt på observationer om mäns liv.¹³³ David Harvey uttrycker sina tankar bakom behovet och vikten av 'artikulering av skilda röster' på följande sätt:

Tanken på att alla grupper har rätt att tala för sig själva med sin egen röst, accepterad som autentisk och legitim, är väsentlig i postmodernismens pluralistiska inställning.¹³⁴

I den pedagogiska forskningen och i förändringarna på utbildningsområdet har lärarnas röst undervärderats eller ignorerats, fortsätter Hargreaves, men på de senaste åren har den visats allt större respekt och auktoritet.¹³⁵ Jämför också här med Ståhls studie (1998) – se kapitel 11.5. ovan. Och lärarnas röst är, vet vi i dag, framför allt på det låg- och mellanstadiet, en kvinnoröst. Hargreaves refererar också Goodson (1991) som hävdar att lärarnas röster härstammar från deras eget liv, deras livsstil och var de befinner sig i livsförloppet (i min tolkning av detta vill jag uttrycka det som så att lärarnas röster tillhör 'livsvärlden' – min kommentar). Lärarens röst, säger Goodson, artikulerar lärarens liv, dess mål och mening.¹³⁶ För att förstå undervisning – antingen som forskare, skoladministratör eller kollega – är det inte tillräckligt att bara observera beteenden, färdigheter och handlingar. Man måste också lyssna till lärarens röst, till den person som rösten uttrycker, och de mål och avsikter som den artikulerar. Om man inte förstår lärarens röst, förstår man inte lärarens undervisning. Av det skälet bör vi enligt Goodsons synsätt inte bara lyssna till lärarens röst, utan också ge den prioritet i arbetet med personalutveckling i skolan.¹³⁷ Det första steget i den riktningen och processen är att lärarens engagemang och "röst" från livsvärlden med tillåtande och acceptans kan bäras in i den professionella sfären.

Men att lyssna till dessa avvikande röster är också samtidigt ett hot mot traditionella centra för makt och kontroll, centrumdominans. På utbildningsområdet kan den byråkratiska tendensen att centralstyra förändrings- och utvecklingstendenser leda till att lärarröster som uttrycker tvivel och oenighet när det gäller sådana förändringar tystas, förbises eller avvisas som "enbart" motstånd. I striden mellan dessa två krafter – den byråkratiska kontrollen och den lärarstyrda personalutvecklingen – är en av de största utmaningarna mot den framväxande lärarrösten orkestreringen av en pedagogisk vision. I sista hand bör ansvaret för att bygga upp en vision vara kollekt-

133 Gilligan (1982).

134 Harvey (1989), s. 48 (citerat efter Hargreaves s. 261).

135 Hargreaves undersökningar och empirin är hämtad från Canada, även om han är engelsman i dag verksam i Toronto. Han har varit gästprofessor i många länder bl a i Sverige, både i Linköping och i Stockholm.

136 Goodson (1991), citerat efter Hargreaves (1998). Ivor Goodson är professor i pedagogik vid University of Western Ontario, redaktör för "Journal of Educational Policy". Goodson har också bidragit med artikeln *Läroplansforskning: mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv*, i den tidigare nämnda antologin Staffan Selander (1992) "Forskning om utbildning".

137 Hargreaves (1998), s. 261. (Något som för övrigt aktualiserades i den svenska offentliga debatt som uppstod i januari 1999 efter Skolverkets publicering av den första rapporten av den nationella kvalitetsgranskningen som bl a tog upp frågan om skolans ledning och rektors roll-arbete.)

tivt, inte ligga hos en enda person t ex rektorn. En viktig utmaning för omstruktureringen av skolan är att bearbeta och harmoniera detta spänningsförhållande mellan vision och röst – att skapa en kör ur en kakafoni, konstaterar Hargreaves avslutningsvis.¹³⁸

11.6.3. Etik, praktik, normer – och phronesis

Gunnel Colnerud har i ”Etik och praktik i läraryrket” gjort en empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i grundskolan.¹³⁹ Colneruds studie och resultat tillhör också de svenska forskningsarbeten som på flera sätt ligger nära mitt undersöknings- och kunskapsfält, även om Colneruds arbete i ett mer strikt vetenskapligt-disciplinärt perspektiv hör hemma inom pedagogik och psykologi – här tillämpat på framför allt läraryrket.¹⁴⁰ Syftet med Colneruds studie är att undersöka etiska dimensioner i läraryrket genom att studera etiska konflikter i lärarnas vardagsliv i relation till elever, föräldrar och kolleger. Ett annat syfte i studien är att undersöka variationen bland lärarna i deras lösningar av etiska konflikter. Lärareetik likaväl som lärarprofessionalism engagerar två sorters moraliskt ansvar. Den första kommer av lärarnas uppdrag att tjäna samhället. Den andra kommer från elevernas rättigheter, som förefaller att vara förvånansvärt föga undersökt både bland praktiker och inom forskning.

Colnerud bygger i sin vetenskapsteoretiska utgångspunkt på bl a Durkheim vad gäller att studera moraliska fenomen empiriskt (*Essays on morals and education*; samt *Professional ethics and civil morals*). Intressant nog mötte Colnerud, vilket hon också redovisar, en skepsism inom empirisk samhällsvetenskap och beteendevetenskap mot studier av moraliska fenomen. Hon noterar också att Durkheim har publicerat åtskilliga texter om moral, såväl allmänmoral som professionell etik. Durkheim hade redan i seklets början intresserat sig för professionernas egna normsystem, även om Durkheim studerade moral för att förstå samhället.¹⁴¹

Durkheim (1992) menar, skriver Colnerud vidare, att vetenskapliga studier av moral ska baseras på vad han kallar *moraliska fakta*. Med detta avser Durkheim moraliska handlingsregler, *normer*. Durkheim menar att *moraliska normer* skiljer sig från normer i allmänhet och han är kritisk till att allt definieras som moral: ”It has sometimes been said that morality is the rule of conduct; but it is too general, for it is only

138 A. a. s. 262-64.

139 Colnerud (1995), s. 15.

140 Colnerud har arbetat som psykolog under 13 år i grundskolan och har utifrån sin praktik kommit att intressera sig för yrkesetiska frågeställningar i läraryrket. Hon har även publicerat artiklar och en bok med samma tema tillsammans med Granström (1993) *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Verksam vid Linköpings universitet. ”Gunnel Colnerud is involved in teacher education and psychologist education and also in courses of qualitative methods in educational research. She is also a member of the board of the Centre of Applied Ethics at Linköping University. Research: Her research is mainly on ethics and ethical problems in professional practice with particular interest in teaching and psychologist profession.” (http://www.liu.se/lipp/Eng/Research/Othersed/gunnel_colnerud.html)

141 Se kapitel 3 ovan.

certain modes of conduct that morality governs, namely those with moral ends.”¹⁴² Vidare menar han att empiriska studier är nödvändiga för att studera ’moraliska fakta’. De frågeställningar som ska studeras är:

1. Hur regler etableras? Vad som orsakar dem? Vilken funktion har de? samt vidare
2. Hur opererar reglerna i samhället, dvs hur tillämpas de av individerna?

Orsaker och funktioner bakom de moraliska normerna, moraliska fakta, finns att söka i det sociala livet.¹⁴³ Brante är sedan en av de som ger förslag på hur traditionen efter Durkheims ofullständiga moralstudier kan återupptas och han gör det bl a genom att betona att studiet av *kontroverser*, motsättningar inom moralens område, kan ge tillgång till kunskap om moraliska fenomen som annars inte är synbara. ”Vid kontroverser blottlägges antaganden som hålls dolda eller tagas för givna vid konsensuella förhållanden.”¹⁴⁴ Genom att studera och analysera moraliska konflikter kan bakomliggande normer avslöjas, dvs ett synliggörande av bakomliggande normer kan ske. Durkheims program för empiriska studier av moraliska fenomen och som Brante sedan byggt vidare på kan enligt Colnerud sammanfattas på följande sätt. Moraliska normer ska:

1. studeras empiriskt;
2. studeras i kontroverser;
3. analyseras och klassificeras efter sina orsaker och funktioner i det sociala livet;
4. upptäckas genom att söka det heliga, det tabubelagda;
5. studeras opartiskt och reflexivt

11.6.3.1. Begreppen *moral* och *etik*

Orden, begreppen eller termerna *moral* och *etik* används ofta i vardagsspråket med liknande betydelse. Orden har också ursprungligen samma innebörd: etik kommer av grekiskans *ethos* och *moral* kommer av latinets *moralis* och båda betyder *sed, sedvänja*.¹⁴⁵ På samma sätt ligger *sed* och *norm* nära varandra rent språkligt och etymologiskt. Jag har studerat orden i SAOB (kursiveringarna inuti textsjoken är mina):¹⁴⁶

sed

(spalt S1538)

ETYMOLOGI: [fsv. siber, sedher; jfr fd. sith, seth, d. sæd, nor. sed, fvn. siðr, got. sidus, fsax. sidu, holl. zede, fht. situ, m. (t. sitte, f.), feng, sidu; rotbesläktat

142 Durkheim (1979), s. 84 (efter Colnerud).

143 Det var i den traditionen som jag och Projektledaren våren 1996 gjorde våra elevintervjuer på de tre lundaskolorna för att söka finna normerna bakom skolans miljöregler och de av eleverna (och lärarna) utförda miljöhandlingarna.

144 Brante (1992), s. 214

145 Collste (1996), s. 12.

146 <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/index.html>

med lat. *sodalis*, kamrat (jfr SODALITET), gr. {grekiska}, {grekiska}, bruk, sed (se ETIK), o. sanskr. *svadh* egenart, sed, bostad.

1) BETYDELSE: *sätt att handla l. bete sig* i ett visst fall, som blivit till en vana l. regel; äv. om *vanemässig handling* o. d.; äv. mer l. mindre liktydigt meddels bet.: vana, ngt vanligt, ngt som vanligen sker, dels bet.: (för en viss grupp av personer l. en viss person) *karaktéristiskt sätt att handla* osv.; stundom (i sht i pl.) svårt att skilja från 2.

1 a) BETYDELSE: om ett (ofta nedärvt) allmänt vedertaget sätt att handla l. bete sig i ett visst avseende hos (personerna i) ett visst kollektiv (t. ex. en viss krets l. ett visst samhälle), bruk (se d. o.), sedvana, sedvänja, plägsed; kutym; praxis; ofta närmande sig bet.: tradition; särsk. *dels* om folkloristiskt bruk (särsk. i uttr. folklig sed), dels om hävdvunnet bruk tänkt ss. mönster l. norm (i vissa fall med rättslig giltighet) för människors handlande;

norm

(spalt N674)

ETYMOLOGI: [jfr t. o. eng. *norm*, fr. *norme*; av lat. *norma*, vinkelmått, rättesnöre, regel; jfr ABNORM, ENORM]

BETYDELSE: regel l. *princip l. förebild l. mönster varefter man i sitt handlande rättar sig l. bör rätta sig*; rättesnöre; måttstock för bedömande l. värderande l. beräknande av ngt. Rättsliga, logiska, etiska, estetiska normer.

moral

(spalt M1333)

ETYMOLOGI: [jfr t. *moral*, eng. *moral*, *morale*; av fr. *morfile*, f., *moral*, m. substantiverade former av ffr. *moral*, adj., av lat. *moralis*, som rör sederna, avledn. av *mos* (gen. *mo- ris*), sed (se MORES); i vissa fall (liksom ä. t. *mo- rale*) möjl. direkt lån från lat. *morale*, n.

1) BETYDELSE: kvalitet bos *uppförande* l. karaktär ur sedlig synpunkt; egenskap(en) att vara sedlig, sedlighet; sammanfattningen av de beteenden som överensstämmer med god sed; sammanfattningen av de etiska normer som gälla för en människa l. en grupp av människor; uppfattning l. medvetande om l. känsla av vad som (i visst fall) är riktigt ur sedlig synpunkt; förhållandet att handla på ett sedligt riktigt sätt l. *förmåga l. vilja att handla så*.

etik

(spalt E753)

ETYMOLOGI: [jfr t. *ethik*, eng. *ethics*, fr. *étique*, av lat. *ethica* (*ethice*), gr. {grekiska} av {grekiska}, adj. till {grekiska}, {grekiska}, *bruk, sed*, sannol. besläktat med SED]

BETYDELSE: lära(n) l. vetenskap(en) om *sedligheten*; etiskt system. Den kristna etiken.

Det som förefaller att vara gemensamma drag eller nämnare från rent språkliga utgångspunkter är framför allt följande ord/begrepp: handling/handlande (bruk, sed, vana). Samtliga ord/begrepp är således relaterade till människans *handlande* – medvetet eller omedvetet (vana, rutin). Det är bestämmande för eller andra dimensioner av själva 'handlandet'.

Inom nutida moralfilosofi brukar man skilja mellan begreppen 'moral' och 'etik'. Moral betecknar handlingar och ställningstaganden, dvs praktiken. Etik står för reflexion över det moraliska handlandet och de moraliska ställningstaganden, dvs teori. Man talar således om en moralisk handling men en etisk teori.¹⁴⁷ Bertilsson (1995) beskriver samma begreppspar som: Moral är läran om det rätta (normer; rättigheter och skyldigheter); Etik är läran om det goda (värderingar, lycka). Kunskap ska sin tur, menar Bertilsson, relateras till det sanna (fakta). En analogi till rättens område kan enligt Collste förtydliga detta: fenomenen rätt och lagstiftning motsvaras av moral och normer. Juridik eller rättsvetenskap är den (humanistiska) vetenskapliga verksamhet där man studerar och reflekterar över rätt och lagstiftning. Etik är den vetenskap där man studerar och reflekterar över moral och normer.¹⁴⁸ Samma sak gäller naturligtvis för rättssociologi med en numer relativt lång samhällsvetenskaplig forskningstradition vad gäller just moral och normer (Marx, Durkheim, Weber, Marx, Renner, Ehrlich, Aubert, Habermas, Luhmann, Teubner, Selznick).

Det är av värde i sammanhanget att redan här också observera förbindelselänken eller den historiska bron till den aristoteliska filosofi- och etiktraditionen och där framför allt begreppet 'phronesis' från Aristoteles och *Den nicomachiska etiken*. Phronesis är som vi tidigare noterat (se kapitel 8.3. ovan) en av de tre av Aristoteles mer betonade "intellektuella dygderna", de andra två är 'episteme' och 'techné'. Phronesis förknippas, enligt Flyvbjerg (1991) med värderationalitet och praxis. Vidare kan phronesis sägas röra handlingen och dess förhållande till sådant som är bra eller dåligt för människan. Phronesis är den typ av kunskap och förnuft som utgör grunden för praxis samt kräver vidare först och främst klokhet, erfarenhet, eftertanke och omdöme.¹⁴⁹ Även Colnerud kommer in på 'phronesis' när hon diskuterar normer, framför allt etiska normer och yrkesetik. Colnerud använder dels Collste (1990) som källa och beskriver phronesis som "det praktiska förnuftet", dels Dalin (1993) "omdömeskraft". Bertilsson (1995) beskriver eller tolkar också phronesis i termer av "omdöme". Denna dygd har relevans i den tillämpade etiken och i yrkesetiken, eftersom den bygger på en erfarenhetsinlärning kunskap och det intuitiva omdömet som växer fram genom erfarenhet. Collste (1990) beskriver phronesis som "individens förmåga att välja rätt handling i en given situation". Lundquist (1998) definierar phronesis

147 "Denna skillnad mellan moral och etik är inte bara av begreplig art, den är till syvende og sidst etiskt betingad: Var går gränserna för det offentliga vetandet, var går gränsen för samhällets (regelverkens) intrång i individens privatliv – var slutar moralen?" formulerar Margareta Bertilsson (1995) frågorna bl a i sin artikel *Moral och etik i sociologisk belysning*.

148 Collste, G. (1996) s. 13.

149 Flyvbjerg (1994), s. 47-51. Artikeln, i icke nedkortad version, har tidigare varit publicerad i antologin Winkler, E. R. & Coombs, J. R. (ed)(1993): *Applied Ethics: a reader*. Se även Flyvbjerg (1991) enligt tidigare diskussion under avsnitt 8.3.

som ”praktisk vishet som analyserar värden och intressen som utgångspunkt för praktisk handling” – se även kapitel 11.3. samt kapitel 8.3. ovan. Det är inte tillräckligt för den professionelle att tillämpa regler, utan det krävs också en bedömningsförmåga – etik-praktik- eller erfarenhetsbaserad intuition – som gör det möjligt att upptäcka de specifika dragen i handlingssituationen för att veta vilken regel som skall tillämpas. Phronesis kan således beskrivas som en del i kompetensen att göra bästa tänkbara vägning i en etisk konflikt eller en valsituation.¹⁵⁰ Vi kan här också jämföra med McGee (1996) i hans artikel om användningen av en pedagogik baserad på phronesis i moraliska inlärningssituationer i praktisk-klinisk etik bland läkarstuderande och studenter i tillämpad etik (se tidigare kapitel 8.3. om detta).

Colnerud menar att *värden* motiverar *normer* och hon definierar normer som handlingsdirektiv – de säger oss hur vi ska handla, när vi ska handla och vem som ska handla. *Etiska normer* konkurrerar med andra normer exempelvis normer knutna till den sociala roll vi innehar. Etiska normer är generella normer som styr handlandet så att vi uppfyller sociala grundläggande värden i en viss kultur. *Yrkesetiska normer* är sådana normer som styr professionellt handlande i avsikt att tillämpa de grundläggande principerna, och försvara värdena inom olika professioners verksamhetsområde. Colnerud gör också en skillnad på de etiska normerna i det yrkesmässiga handlandet i form av dels *ansvarsprinciper* (med utrymme för den professionelles omdöme – här kommer således ’phronesis’ in igen: min kommentar) eller i form av *regler* (mer preciserade och t. o. m. absoluta sådana). Lärare som profession (mer eller mindre) har inga nedskrivna yrkesetiska normer som vi noterat i den tidigare professionaliseringsgenomgången. Det hindrar emellertid inte att det bland lärare på en konkret skola finns (synliga eller osynliga) yrkesetiska normer, t ex att inte fysiskt slå elever eller att parkera sina personbilar inne på elevernas rekreationsytor. Colnerud redovisar att värden, principer och normer har sammanförts till kategorier utifrån sitt innehåll, enligt uppfattningen att de har ett hierarkiskt förhållande till varandra (Bayles, 1989). Det innebär, menar Colnerud, att normer ligger närmast handlingar, principer är överordnade normer. Vidare ger värden både normer och principer deras berättigande. De olika värden, principer och normer för handlingar som framkommer i lärarnas intervjuvar har Colnerud samlat i nedanstående kategorier av normer. Dessa är således empiriskt grundade. Hon gör som resultat av en analys av lärarnas intervjuvar en uppdelning i följande sex olika kategorier av normer i läraryrket:

1. *etiska normer* – viktiga värden står på spel för individerna/eleverna och föranleder läraren att handla på ett visst, etiskt, sätt. Exempel: att skydda eleverna mot skada. Denna kategori innehåller i sin tur fem underkategorier.
2. *yrkesetiska normer* – normer som har att göra med läraryrkets mål och metoder, dels pedagogiska principer, dels fostransprinciper. Exempel: att träna elevers muntliga framställning och att lära-träna elever att samarbeta.

150 Colnerud (1995) s. 14-15.

3. *ämnesinterna normer* – varje disciplin (skolämne) bygger upp ett värdesystem som leder till normer för hur undervisning i ämnet bör se ut. Exempel: grammatiken är viktig i svenskundervisningen (alt termodynamiken-fotosyntesen är viktig i miljöundervisningen).
4. *systemnormer* – lärare förväntas följa och försvara de normer som skolan som institution och lokal organisation har utvecklat och ibland explicit fastställt. Exempel: inga ytterkläder eller mössor på under lektionerna (eller skor inomhus).
5. *sociala normer* – lärare omfattar eller följer åtminstone de normer som anger vad som är passande i den egna gruppen. Ibland är det kollegiala trycket (sociala grupptrycket) starkt och den enskilde anpassar sig till ett konformt normsystem. Exempel: prata inte politik i lärarrummet (personalrummet).
6. *ego-skyddande normer* – lärare beskriver ibland handlingar och argument som främst går att härleda till deras eget välbefinnande. Exempel: jag tar inte emot föräldrasamtal på kvällstid.

Den sista kategorien är i mitt perspektiv särskilt intressant. Jag undrar om det hade varit möjligt för Colnerud att i intervju materialet hitta en sjunde kategori som en direkt fortsättning på den sista, sjätte, kategorien – nämligen:

7. *ego-utnyttjande/tillåtande normer* – lärare beskriver ibland handlingar och argument som går att härleda till att de utnyttjar-använder-tillåter sin egen person i yrkets sfär. Exempel: jag tar med mig mitt engagemang om miljön och framtiden in i skolan till elever och kolleger.¹⁵¹

Det har varit inspirerande för mig att finna hennes intressanta bok. Det jag saknar hos Colnerud – liksom den sjunde kategorien ovan – är en diskussion om lärarnas konflikter i yrket även utifrån livsvärldsperspektivet. Men professionsstudierna har per definition sitt fokus på systemiska eller systemrelaterade frågeställningar – och inte på frågeställningar relaterade till livsvärlden. En författare som däremot berör den här frågeställningen är Rolf i hans studie av Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension.¹⁵² Texten är mycket komplex och varje led är tätt uppbyggt av de föregående med nya tillskott. Rolf behandlar i kapitlet ”Normer, ideal och legitimitet av traditioner” flera kunskapsteoretiska frågor som ligger nära min studie, framför allt utifrån den problematik som gäller lärarens medförande av engagemang och övertygelser från livsvärlden in på den professionella arenan.

151 Jag sökte kontakt med Colnerud i jan-feb 1999, men misslyckades då.

152 Rolf (1991). Michael Polanyi är ungersk-brittisk kemist, samhällsvetare och filosof. Från att ha gjort sig välkänd som kemiteoretiker och experimentator, övergick han till att i första hand inrikta sig på samhällsvetenskap och filosofi. 1966 gav han ut boken *The Tacit Dimension* där han förde fram tanken att det fanns en 'tyst kunskap' ('tacit knowledge') som spelar en viktig roll för både praktiskt och teoretiskt kunnande trots att den inte kan ges en explicit formulering.

Den personliga kunskapen har en existentiell prägel, konstaterar Rolf i avsnittet om Polanyis traditionsteori. Mot sin praktiska kunskap med dess transcendentala värderingar¹⁵³ sätter den professionelle sin egen sociala identitet och karaktär. Det är dock tveksamt, som Rolf ser det, om Polanyis teori om professionell kunskap är tillämplig på alla yrkesgrupper som löser polycentriska problem, dvs yrkesgrupper i organisationer med t ex flera styr- eller maktcentra och med olika nivåer. I en del modernare professioner – ekonomyrket är ett, menar Rolf – saknas en stark tradition som kan upprätthålla inre kvalitetsregler. En sådan inre standard förknippas med transcendentala värden¹⁵⁴ och utvecklande av ett professionellt samvete (jmf här de principiella likheterna med Ekholm, Carlgren och Colnerud vad gäller t ex diskussionen om yrkesetik bland lärare). Men en inre standard är svår att upprätthålla i en yrkestradition, om ett starkt tryck utgår från en marknad eller omgivande organisationer – anställda, klienter, kunder. Polanyis teori handlar om villkoren för att professioner skall kunna odla och inom yrket utöva personlig kunskap och personligt samvete. Dessa villkor är inte alltid uppfyllda för de yrken man brukar utpeka som professioner (professionalitet råder det enligt tidigare diskussion delade meningar om vad gäller just lärare).

De professionella som Polanyis teori stämmer bäst in på kallas ”samvetsprofessionella”. Som jag förstår Rolf kan det vara t ex präster, domare, forskare. Praktisk kunskap hos dem förenar teknisk färdighet med ett samvete väglett av transcendentala värderingar. Samvete och autonomi försvinner om de starka traditionerna inte bereds utrymme i samhället. Rolf kritiserar här Polanyi för att denne resonerar som om alla professionella lever under samma villkor som ”samvetsprofessionella” – men så är det inte menar Rolf.

Samvetsprofessionella motverkas stark makt hos marknad, klienter eller styrande organisationer. Om yttre styrningen blir stark, blir de professionella som då uppkommer samvetsfria eller samvetlösa – utan föreställning om ett kall grundat i transcendentala värden. Visserligen kan den professionella uppgiften vara tekniskt kvalificerad, *men ifall en profession inte lämnas utrymme för att i någon utsträckning odla egna, inre ideal*, kommer professionella personer att ersättas med icke-personer. Professionens positioner hade lika gärna kunnat fyllas av automater utan självinsikt eller självkritik. Utan en stark tradition kommer professionen att avpersonifieras.¹⁵⁵

Om jag nu avslutningsvis tolkar Rolf och Polanyi utifrån min frågeställning, kommer jag till följande slutsats: Om lärarprofessionen inte kan eller får ta med sina egna, inre övertygelser och ideal, samvetsfrågor eller engagemang i t ex miljö- och framtidsfrågorna in i skolan eller får påfyllnad av dessa i yrket, kommer lärarna som personer att avpersonifieras och bli som automatiska robotar.

153 ”måttstocken är t. – höjd över tid och rum, över timlig gemenskap och sinnenas vittnesbörd.” (s. 187) samt vidare ”värdena är t. – översinnliga” (s. 188)

154 Rolf (1991) s. 228-29.

155 Rolf (1991) s. 228-229 (min kursivering).

*Vem av oss kan fånga solen?
Bara den som siktar högt
Bara den som vågar brinna själv*

Niklas Törnlund

11.7. Eldsjälar och normstödjande strukturer

11.7.1. Inledning

Miljön in i skolan är ett relativt nytt tema i skolans värld. I skolans miljöarbete – och framför allt i de påverkansprocesser som gäller att 'miljötematiken initieras i skolan' – spelar inspiratörerna, lokomotiven, motorerna, eldsjälarna eller nyckelaktörerna en viktig roll. Tills vidare kallar jag dessa personer för 'engagerade nyckelaktörer'. De bär med sig sitt personliga engagemang och sin vilja från livsvärld in i system, som vi har kunnat konstatera i kapitel 7, 9 och 10 ovan. För det första har dessa engagerade nyckelaktörer en viktig roll vid introduktionen och etableringen av, som här i min studie, en ny tematik eller perspektiv i skolans vanliga arbete med påverkan.¹⁵⁶ För det andra är dessa nyckelaktörer av betydelse i den kommunikativa normbildningsprocess, i det normativa handlandet, som sker i organisationen. Det första är en delmängd av det andra. De engagerade nyckelaktörernas närvaro och handlande är något som jag betraktar som centralt i min studie. Vidare har tolkningen och förståelsen för dessas roll och betydelse successivt vuxit fram under analysens gång i arbetet med del III. Normbalans eller normsymmetri är ett riktmärke för en relativ balans mellan vilja-värde, kunskap och möjligheter-restriktioner, som jag diskuterat ovan i kapitel 8.

Vad sedan gäller kommunikation, ansvar, förankring, meningsskapande och nya normers spridning till samt normgemenskap med fler involverade aktörer i organisationen, förefaller dessa aspekter att vara en avgörande skiljelinje mellan olika typer av engagerade nyckelaktörer. En andra särskiljande frågeställning i det här sammanhanget är på vems villkor och uppdrag den engagerade nyckelaktören handlar eller agerar. Detta ska jag diskutera nedan. Samtidigt ska jag redovisa olika former av individuellt och strukturellt/organisatoriskt stöd för nyckelaktörerna, normbärarna

¹⁵⁶ Om engagerade nyckelaktörers betydelse i påverkansprocesser, t ex vid införande av ett nytt tema i organisationer, råder det en omfattande samstämmighet bland forskarna – se nedan i kapitlet.

och de nya normerna gällande den nya tematiken på olika nivåer, både nationellt och lokalt på den enskilda skolan.

Mellan dessa båda nivåer, den individuella (aktör) och den strukturella, sker en komplex och ömsesidig växelverkan. Lundquist beskriver det i ett avsnitt om ontologi, som att ”(m)änniskors sätt att agera är inte fullständigt godtyckligt, eftersom de alltid verkar i strukturer som styr deras tänkande, beteende och åtgärder genom att ange vissa ramar. Speciellt tydligt är detta förhållande då individer spelar bestämda roller i formella institutioner... Människor förekommer i en fysisk och samhällelig kontext som de påverkas av och i viss utsträckning själv kan påverka. Insikten om ömsesidigheten mellan aktörer och strukturer är grundläggande för hela detta tänkande.”¹⁵⁷

Lundquist diskuterar senare en ’aktör-struktur-hierarki’, där han valt tre nivåer som illustration: 1. Individ, 2. Nätverk/Organisationer/Institutioner, samt 3. Grundstruktur. Den basala nivån är grundstrukturen som omfattar allt som påverkar aktörer. I dagens läge kan det inte begränsas till nationen, konstaterar Lundquist. Nästa nivå, som kan delas in i ett antal delnivåer, inkluderar nätverk/organisationer/institutioner. Dessa kan vara aktörer i relation till grundstrukturerna men är i sin tur strukturer i relation till den översta nivån, individen, som inte kan vara något annat än aktör (i samhällsvetenskaplig mening – min anm). Komplexiteten i de ömsesidiga sambanden mellan nivåerna är naturligtvis oerhört stor, menar Lundquist. Strukturer är en viktig samhällsvetenskaplig upptäckt. Det är inte möjligt för någon att se själva samhällsstrukturen men väl dess uttryck i aktörers beteenden och åtgärder, påpekar Lundquist. Och observerbara konkreta handlingsmönster, tillägger jag här. Lundquist sammanfattar med: ”(m)ed aktör-struktur-tänkandet avtäckts en osynlig värld”¹⁵⁸.

I det här kapitlet ska jag beskriva och analysera vad nyckelaktören ’eldsjäl’ kan vara och kan betyda i en organisation utifrån mitt material ovan och annan relevant forskning. Vidare ska jag med utgångspunkt från mitt material ovan i min studie sammanfattat lyfta fram och söka synliggöra de ’normstödjande strukturerna’ utifrån skolans arbete med den nya miljötematiken.

11.7.2. Forskning om eldsjäl

”Eldsjäl kämpar och brinner för det de tror på. Eldsjäl heter Skansens nya aktiefond för ideellt sparande. Den förvaltas av Carnegie. För trygghet och god lönsamhet.” Så ser brochyromslaget text ut kompletterat med ett foto på pojkar och flickor i fritidskläder och träningsoveraller som sitter på marken runt en lägereld. I bakgrunden tycker jag mig skönja några sittande vuxna. Fonden handlar om hur man kan stödja det ideella föreningslivet på ett bra och för egen del skattemässigt gynnsamt sätt. ’Eldsjälen’ som en enskild person syns inte som jag tolkar de två fotona

¹⁵⁷ Lundquist (1998), s. 33.

¹⁵⁸ A.a. s. 35.

men väl barnen – mest pojkar¹⁵⁹ – som i normalfallet kan antas ha individuell och social nytta av eldsjälens, här: det ideella föreningslivets, insatser. ”En aktiefond för ideellt sparande som kommer din lokala förening till del samtidigt som du ökar dina egna inkomster genom ett mycket fördelaktigt sparande”, skriver man i broschyren. Alltså: Det som är bra för det ideella föreningslivet, här avsett med eldsjälens, är samtidigt en god affär för spararen själv som kan bli rikare genom sitt stöd av eldsjälens. Gåvoandelen (1-2%) spelar sannolikt en avgörande, privatekonomisk-skatteteknisk roll i sammanhanget. ”Minskat statsfinansiellt stöd till föreningslivet skapar ökat behov av ideella insatser. Därför har vi bildat aktiefonden Eldsjäl”, argumenterar aktiefondsbroschyren. Jag ska i ett annat sammanhang återkomma till den politisk-ideologiska och ekonomiska rundgången i denna argumentation men jag noterar bara här att begreppet ”eldsjäl” förbinds med en stark positiv värdeladdning liksom i de flesta sammanhang då ordet ”eldsjäl” används.

Användningen av eldsjälsbilden och eldsjälsbegreppet finns i många sammanhang och är ofta aningen diffust och luddigt men ett positivt värdeladdat ord.¹⁶⁰ SAOB skriver om ordet ’eldsjäl’:

Eldsjäl, en person med brinnande *entusiasm* för något; historiskt belagt sedan 1896. Entusiasm, tillstånd av starkt *positivt intresse*, särskilt för *utförandet* av något eller dylikt.¹⁶¹

Nyckelorden i förståelsen av ordet ’eldsjäl’ är här, som jag tolkar det mot bakgrund av materialet min studie – framför allt i kapitel 8, 9 och 10 ovan (med min kursivering): ”brinnande *entusiasm* för något”; ”starkt *positivt intresse*”; samt ”särskilt för *utförandet* av något”. Om jag jämför dessa nyckelord med ’normtriaden’ i kapitel 8 ovan får jag följande bild:

entusiasm (känslorelaterat) och intresse (värderelaterat) för utförandet av något (handlandet). Entusiasm och intresse är definitionsmässigt några av ’viljans’ grundläggande förutsättningar för det meningsfulla handlandet.

Carleheden formulerar följande om ’handling’: ”(i) begreppet ’handling’ har, till skillnad från begreppet ’beteende’, ’mening’ en central betydelse. Om vi, som Weber

159 På det andra fotot sju leende, rufsiga, svettiga, fotbollsklädda pojkar i tyskmärkta matchdräkter, SV Krün. Sportverein Krün. Kan idén vara ett europeiskt finanslån? Titeln på det nya aktieprojektet, ett uttryck för tidsandan, förefaller med svenska ögon felaktigt. Måhända ett översättningsfel som speglar kulturella skillnader? Men undertexten i projektet är tydlig: tjäna själv pengar enkelt och stöd samtidigt en god, behjärtansvärd, sak så slipper du dåligt samvete för din förmering av kapitalet. En i grunden intressant kombination som har samma principiella grundkonstruktion som klassisk och modern välgörenhet. Se Wickenberg (1972).

160 Vid sökning hösten 1998 på KB:s *Libris* fick jag 8 träffar på ’eldsjäl’ och 17 på ’eldsjälär’ – dock inte Åke Philips avhandling (se nedan). En träff fick jag på ’souls of fire’. De flesta hänvisar till eldsjälär i skilda typer av organisationer (föreningar).

161 Vidare ur NE:s Ordbok: Jmf hänförelse, iver, ’värme’. Historiskt belagt sedan 1769; av grekiskans *enthusiasmos*, ’gudomlig inspiration’. Ur Svenska Akademiens Ordbok, SAOB: (3)ELD-SJÄL. BETYDELSE: (elds- PoetK 1814, 2: 84); ETYMOLOGI: [jfr t. feuerseele]; BETYDELSE: eldig, livlig, hänförd, passionerad själ. En sådan eldsjäl som .. (Gustav II:s) kunde väl icke vara utan verksamhet. ODHNER G. III 2: 5 (1896). Jag noterar här begreppets nära kopplingar till starka känslor och vilja-moral-etik – se även om begreppet ’phronesis’ ovan i avsnitt 8.3.

och Habermas, beslutar oss för att utgå från handling, innebär detta att vi kan uppfatta vad en individ gör endast om vi, genom tolkning, lyckas förstå vad individen själv avser med sin handling, dvs om vi förstår den explicita eller implicita intention som ligger bakom handlingen.”¹⁶²

Projektledaren i det miljöprojekt jag följt i fallstudien 1994-96 med de tre grundskolorna i Lund var, som jag kunnat konstatera ovan, en tydlig 'engagerade nyckelaktör' i min tolkning och förståelse – se intervjusamtalen i kapitel 9.2. ovan. Med 'engagerade nyckelaktör' menar jag här en aktör som med sin personliga kunskaper, engagemang, vilja och andra egenskaper på ett avgörande sätt i sitt aktörskap aktivt medverkade till att den nya miljötematiken började initieras i skolan bland de vuxna aktörerna. Med uttrycket 'initieras' avsåg jag inledningsvis att merparten av de vuxna aktörerna 'varaktigt' deltar i de aktiviteter på skolan som hör till miljötematiken. Begreppet 'initiering' har i min studie successivt i analysen i del III kommit att kompletteras med förståelsen om ett samband med påverkansprocesserna för *ny normbildning* i organisationen skola. Jag återkommer fördjupat till detta nedan i kapitlet. I aktörsskapet ingick flera moment av medveten påverkan av andra aktörer – genom i huvudsak kommunikation – i syfte att få miljötematiken att initieras i skolan (se kapitel 9.2. ovan). Aktörsskap är, enligt Philips, "något som uppstår, utövas och eventuellt förändras i samspelet mellan en aktör och ett sammanhang. Detta sammanhang utgörs av den arbetsorganisatoriska utveckling i vilket aktören befinner sig". Philips fortsätter: "Enligt denna definition betraktas aktörsskap som ett agerande vilket påverkas av såväl den enskilde personen som situationen och sammanhanget. Aktörsskapet bestäms, dels av de problem som kännetecknar ett arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete, dels av läggningen hos den person som utövar aktörsskapet, dvs av hur personen är".¹⁶³ Det är, som jag ser det, inte nödvändigt att det ska handla om "problem" i utvecklingsarbetet. Det är antagligen mer generellt än så. Jag saknar även aspekter som gäller vilket socialt-organisatoriskt stöd och förankring aktörsskapet har i den aktuella organisationen. Strukturella förhållanden är väsentliga.

För projektledarens i de tre skolornas miljöarbetet fanns ett uttalat av stöd av de övriga aktörerna i skolan (se kapitel 10.2. och 10.3. ovan). Frågan om projektledaren var en 'eldsjäl' eller 'projektmakare' eller annat ska jag behandla senare i kapitlet. Samma grunddiskussion, dvs läraren som engagerad medborgare och medmänniska, fanns behandlat som vi tidigare konstaterat hos Kindeberg – se ovan i 11.5. Ett liknande argument med aspekter om 'eldsjäl' finns hos Lewin¹⁶⁴ som har refererat till Vedung. Den sistnämnde har i sin bok *Utvärdering i politik och förvaltning* ett kapitel om "Förklarande processutvärdering". I detta tar Vedung utifrån statsvetenskapliga perspektiv upp åtta faktorer som han funnit kan påverka offentliga sektorns resultat – "En allmän teori om offentliga insatsers resultat". Under den fjärde underrubriken *Adressater* nämner han "eldsjäl".¹⁶⁵ Senare i sin framställning förklarar Vedung vad han avser med 'adressater': "Den fjärde huvudfaktorn som kan påverka offentliga åt-

162 Carleheden (1996), s. 38. Se även ovan i kapitel 8.

163 Philips (1988), s. 8.

164 Lewin (1998). Tack, Annika Fält!

165 Vedung (1991/98), s. 168 ff.

gärders resultat är adressaterna. Deras förståelse, resurser, vilja, organisering samt den allmänna belägenhet de befinner sig i inverkar på resultaten.”¹⁶⁶ Lite längre fram resonerar Vedung om vad han avser med ’eldsjälar’ (kursivering i original):

Det personliga inslaget kan spela en roll. Styrningen kan få större genomslag bland vissa adressater beroende på förekomst av *eldsjälar*, människor med starkt engagemang i den företeelse som politiken gäller. Utbyte av personer inom en kollektiv aktör som en kommun kan därför ha betydelse. Om eldsjälarna försvinner ebbar kanske det önskvärda utfallet ut, om eldsjälar kommer in skjuter det fart.¹⁶⁷

Engagerade enskilda personer, eldsjälar, kan påverka ett resultat. Vidare är de dels en tillgång med sin närvaro i en organisation, dels en förlust om de lämnar den. Lewin har i studien *Funktionshinder och medborgarskap* i sitt avsnitt om ”Förklaringsfaktorer” utgått från Vedung. Hon konstaterar om ’eldsjälar’ som förklaringsfaktor till resultatet i implementeringen av de aktuella nya lagarna i studien (kursivering i originalet):

Människor med funktionshinder. Stadgandet om att den enskilde själv ska begära samhällsstödet ger de starkare, de som kan hantera mötet med det offentliga, större möjligheter att få stöd. Exemplet personlig assistans är ett tydligt exempel på detta. Och är det inte de enskilda som själva står för styrkan är det deras företrädare. Lite tillspetsat ser vi här *de riviga morsornas triumf*. De motsvarar ”eldsjälarna” i Vedungs uppräknade förklaringsfaktorer vid genomförandet. De återfinns ofta i olika handikapporganisationer och kan naturligtvis även vara av manligt kön.¹⁶⁸

’De riviga morsorna’ är här eldsjälarna, som enligt Lewin kan förklara varför något skedde vid den nya lagstiftningens genomförande. Gustafsson tar fram eldsjälarnas betydelse som en av orsakarna till ett miljöprojekts framgång: ”(d)eras förmåga att kommunicera med alla de som senare ska ingå i projektet blir avgörande för resultatet” samt vidare menar han att eldsjälarnas relation till omgivningen antingen är förtroendefull från början eller utvecklas i den riktningen.¹⁶⁹ Kommunikation är ett nyckelbegrepp i sammanhanget men eldsjälarnas roll kan problematiseras mer och analyseras från olika utgångspunkter (se nedan).

Philips har i sin studie *Eldsjälar. En studie av aktörsskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete* inledningsvis definierat eldsjälar med följande:

166 A.a. s. 187.

167 A.a. s. 188.

168 Lewin (1998), s. 225. Se även Ekensteen, V. (1968) *På folkhemmets bakgård. En debattbok om de handikappades situation*. Sannolikt den ideologiska eldskrift som påverkat modern svensk handikappdebatt allra mest.

169 Gustafsson (1993), s. 10 och 38; efter Axelsson (1997), s. 49.

Eldsjälar kallas de personer som engagerar sig starkt i en aktivitet eller verksamhet. De drivs av en brinnande entusiasm. I ett utvecklingsarbete kan eldsjälar och deras insatser ha en stor betydelse för att arbetet kan leda till innovativa förändringar.¹⁷⁰

Philips perspektiv i sina analyser är huvudsakligen socialpsykologiska-arbetsorganisatoriska. Philips redovisar i sina resultat och slutsatser fem normativa lärdomar av sin studie av aktörsskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete:¹⁷¹

1. Vad aktören bör veta om aktörsskap: Det är krävande.
2. Aktören bör lära av sina erfarenheter.
3. Aktören bör agera utifrån en gränsroll.
4. Aktören bör medverka i meningsskapande.
5. Aktören bör utveckla och härbärgera fler aktörer.

Jag återkommer senare i kapitlet till de lärdomar som Philips presenterar. Brännberg problematiserar "eldsjälen" som begrepp och social företeelse utifrån ett mer sociologiskt-strukturellt grundat perspektiv. Brännberg utgår från projektet, projektarbetet etc och skiljer på ordinarie verksamhet samt projekt av tidsbegränsad karaktär. Brännberg lokaliserar 'projektet' som företeelse mellan individ och struktur men det förefaller som om det varken är det ena eller det andra, konstaterar han. Det kan bäst förstås som "mellanrummet mellan struktur och individ" eller det är, för att tala med Asplunds metafor, avslutar Brännberg: "att studera snedstrecket".

Han kommer i sin diskussion fram till att det i huvudsak finns två två typer av eldsjälar: 'eldsjälar' och 'projektmakare'. Eldsjäl är ett vidare begrepp än projektmakare. Det som skiljer dessa åt, menar Brännberg, är att 'projektmakaren' strävar mot "det som ännu inte är", projektmakaren är en spjutspets mot framtiden, en överskridare. "För att använda ett slitet uttryck tycks den genuine projektmakaren ha äventyret och överskridandet i blodet. Så snart ett projekt avslutats formuleras ett nytt", formulerar Brännberg det. Med referens till Sartre innebär projekt att överskrida de givna villkoren och söka det nya, och projektmakarens signum är just att vara fångad av tanken att förverkliga sin idé. Vad som är möjligt att skapa begränsas, enligt Sartre, endast av de villkor som projektet utgår ifrån. Därför kan ett projekt endast definieras negativt; det som är möjligt kan endast förstås i ljuset av de möjligheter som är omöjliga, skriver Brännberg.¹⁷² Han konstaterar också att det i projektmakarrollen finns mycket makt inbyggd – ibland produktiv men ibland missbrukande och t o m kontraproduktiv (dvs i relation till målet och meningen för projektet-organisationen och de ingående aktörerna – mitt tillägg). Den 'ordinarie eldsjälen', som också kan

170 Philips, A. (1988), s. 1.

171 A.a. s. 165-72.

172 Brännberg (1996), s. 155-56, refererar häri till tankar och texter om projekt hos Sartre (1983) *Varat och Intet*; samt *Till frågan om metoden* (1984). Vidare till Brännberg (1991) *Stenar i stället för bröd – Överskridandets dilemma i sociala projekt*.

finnas t ex i en liten fotbollsförening, bedriver inte ett projekt utan upperätthåller en löpande verksamhet.¹⁷³

Persson tar i sin studie om kunskapsöverföring under avsnittet om ”innovations-spridning och diffusionsteori” också upp ’eldsjälarna’. Han gör det bl a med hjälp av Rogers ”innovations-spridningsteori” (som enligt Persson brukar tillskrivas Rogers). Persson lyfter också fram en i sammanhanget intressant formulering från Hägerstrands avhandling där denne skrev, med Perssons citat: ”(i)nnovationsförloppet – uppkomsten och spridningen av kulturnyheter – är ett studieområde, som angår alla vetenskaper, vilka sysslar med mänsklig aktivitet”.¹⁷⁴ Om Rogers innovations-spridningsteori skriver Persson: ”här är det idéen (innovationen) som sådan som är drivkraften och kraften hämtas från den nytta innovationen kan tänkas ha för användarna”. I korta drag säger teorin, enligt Persson, att en innovation sprids efter ett visst mönster, som innefattar olika roller i tillägnet av innovationen (adoptionen) och olika steg som denna process följer (jämför med diskussionen ovan om ’att slå rot’ – jag återkommer till detta nedan). De fem stegen i adoptionsprocessen är enligt Rogers (1962): awareness, interest, evaluation, trial, adoption. Rogers skiljer, enligt Persson, mellan *adoptionsprocessen* och *diffusionsprocessen* (spridningsprocessen).¹⁷⁵ Rogers ger fem karakteristika som påverkar en innovations förutsättningar att bli adopterad:¹⁷⁶

1. Relative advantage (relativ fördel)
2. Compatibility (kompatibilitet, jämförbarhet)
3. Complexity (komplexitet, sammansatthet)
4. Divisibility (genomskinlighet, synliggörbarhet, genomskådbarhet)
5. Communicability (kommunicerbarhet)

Ovanstående egenskaper (kriterier) är lätta att känna igen för tekniska uppfinningar, men kan också, skriver Persson, kännas igen i anslutning till andra fenomen och kunskaper. Med utgångspunkt från dessa fem kriterier kan jag bekräfta svårigheterna som den nya miljötematiken har att initieras, bli adopterad, i skolan bland de vuxna aktörerna (se ovan kapitel 6 samt nedan i kapitel 11.10.). I ett senare arbete beskriver Rogers (1995) två huvudfaser av *innovationsprocessen*: dels *initieringen* och dels *implementeringen* (genomförandet).¹⁷⁷ En intressant aspekt, noterar Persson, är Rogers’ påpekande om opinionsledaren (”eldsjälen”) och administratören (”byråkraten”)

173 Brännberg (1996), s. 144-58. Tack för brännbergpreferensen, Bodil R.

174 Hägerstrand (1953), s. 7. Korologi är studiet av rumslig fördelning och geografisk lokalisering av t ex befolkning, bebyggelse, industrier etc. Korologin ingår numera i tidsgeografins beskrivningsmodell, ett område som Torsten Hägerstrand var en föregångare, innovatör, inom.

175 De olika rollerna i spridningsprocessen är fördelade, enligt Rogers, enligt normalfördelningen: innovatörer (2,5%), tidiga anammare (13,5%), tidig majoritet (34%), sen majoritet (34%), eftersläpare (16%). Jag återkommer också till detta i kapitel 11.10. nedan.

176 Persson (1997), s. 186-87.

177 Rogers (1995), s. 392. *Innovationsprocessens* två huvudfaser (huvudsteg) är i sin tur indelade i fem stadier: *I. Initieringen*: 1. Uppsättande på dagordningen; 2. Jämförelse, matchning mot egna problembilden; *II. Implementeringen*: 3. Omdefiniering/ Omstrukturering; 4. Klargörande/Integrering/Inarbetning i dagordningen; 5. Rutinisering. Jag återkommer till detta i kapitel 11.10.

som viktiga förutsättningar för spridning av innovationer och idéer. Om ”eldsjälarna” (opinionsledarna) skriver Rogers: ”(o)pinion leaders are defined as those individuals from whom others seek advice and information”; och om ”administratören” (byråkraten): ”(a) change agent is a professional person who attempts to influence adoption decisions in a direction that he feels desirable”.¹⁷⁸ Den första definitionen av ”eldsjälens” definierar Rogers alltså operationellt som den individ som andra söker råd och information från (i en organisation). Jag ska även återkomma till Rogers innovationsprocesser i kapitel 11.10. nedan – se även kapitel 1 ovan.

Jag avser nu nedan att samla ihop de hittills presenterade tankarna och teorierna, presentera en teoretiskt betraktelsesätt för analys i min studie och därefter tolka och söka förstå ’nyckelaktörer’ och ’eldsjälar’ mot bakgrund av mitt material (kapitel 7, 9 och 10 ovan).

11.7.3. Eldsjälens egenskaper i organisationen

Det jag hittills funnit om det individuella och sociala fenomenet nyckelaktören ”eldsjälens” är framför allt följande egenskaper eller kriterier (karaktäristika) som kan beröra fenomenet:

A. Individuella egenskaper som vi hittills funnit hos aktören:

- a) Brinner, entusiasm, starkt engagemang, positivt intresse, övertygelse, känslor, ansvar.
- b) Handlande, agerande, utförande, göra något.
- c) Påverka resultat i förändringsarbete (tillgång-förlust) – förtroende – innovativa förändringar (effekt)
- d) Kompetens och kunskaper – läroprocesser – krävande arbete – lära av erfarenheter
- e) Kommunikation – råd och information till andra (jmf d)
- f) Position som aktör i organisation och social kontext – gränsroll
- g) Meningsskapande
- h) Innovatör, aktör med/vid nytt fenomen, (gräns)överskridande, det som ännu inte finns
- i) Härbärgera fler aktörer (spridningsaspekter, förankring)

B. Sociala-strukturella egenskaper på den arena där aktören handlar/agerar:

- a) Verksamhet-aktivitet, organisation, privat – offentligt, professionellt-ideellt, arena
- b) Tidsaspekter: projektorganisation – ordinarie verksamhet

¹⁷⁸ Rogers (1962), s. 208 respektive s. 254. Citerat efter Persson (1997), s. 188.

- c) Nya idéer eller materiel (tematik) – innovation – adoption: initiering och implementering..
- d) Påverkan, inflytande, makt, delaktighet, förtroende
- e) Meningsskapande – aktörens respektive organisationens
- f) Fler aktörer bör härbärgeras – bas – förankringsgrupp etc

Av ovanstående punkter av den genomgångna litteraturen finns det inledningsvis åtminstone fem gemensamma grundläggande drag eller kriterier om det individuella:

- att* 'eldsjälen' är en ensam individ (en aktör);
- att* 'eldsjälen' brinner eller har ett starkt engagemang för något eller någon (känsla-medkänsla);
- att* 'eldsjälen' handlar, agerar (handling);
- att* 'eldsjälen' söker påverka någon eller något (påverkan);
- att* 'eldsjälen' verkar i ett socialt sammanhang med en roll eller uppgift i denna (organisation – arena);

För en rättssociologisk tolkning och förståelse av fenomenet nyckelaktören "eldsjäl" väljer jag nu att analysera handlingarna utifrån ett normperspektiv – dels med hjälp av 'normtriaden' som analysverktyg (se ovan i kapitel 8.2.) och dels utifrån aktör-organisations-strukturperspektiv. Med finns också de intervjuer jag gjort med nyckelaktörerna på de tre studerade skolorna i min studie i kapitel 9 och 10. ovan.

Jag börjar med den *individuella* nivån och inleder med att tolka utifrån normperspektivet. Med handlingen eller handlingsmönstret som utgångspunkt ställer jag då frågan "varför 'eldsjälen' handlar", dvs jag söker vilka drivkrafter och motiv denne kan ha. Jag kan då finna följande ur punktsammanställningen: Eldsjälen är engagerad och övertygad (känsla); har medkänsla eller känsla med något/någon (värde); tar ansvar för något/någon (moral); Eldsjälen vill (viljan) därmed påverka och handla för att åstadkomma något resultat och/eller för att producera mening för sig själv och/eller andra i organisationen/sammanhanget (möjligheter), där han-hon har en roll (resultat eller meningskapande kan antingen vara något nytt eller att förvalta-förädla det bestående – detta kan också möjligen analyseras utifrån destruktiva aspekter).

Eldsjälen förefaller således att ha en eller flera normer – en normuppsättning – bakom sitt handlande. Det jag saknar vid det här laget är aspekter från kunskapskomponenten (kognition, erfarenheter, tradition, kompetens) i normtriaden. Detta kan möjligen utgöra en skillnad mellan olika slag av eldsjälar på det *individuella* planet. För lite kunskap, erfarenhet och kompetens skulle kunna leda till obalans eller asymmetri i normens eller normernas uppbyggnad. Men detta räcker inte som förklaringsgrund för skillnader mellan olika eldsjälar.

Jag fortsätter till det *organisatoriska-sociala* planet, där jag formulerar följande demokratiska-etiska frågeställningar¹⁷⁹ utifrån mina resultat i studien ovan: dels utifrån

179 Se kapitel 11.3. ovan och diskussionen utifrån Lundquist (1998).

beskrivningarna i kapitel 7 ovan samt dels av intervjuerna med nyckelaktörerna i kapitel 9 och 10 ovan:

- a) På vilka *villkor* eller på vems *uppdrag* i organisationen handlar eldsjälens?
- b) Med vilken *förankring, kommunikation och legitimitet* i den offentliga organisationen och med vilket *normstöd* handlar eldsjälens?
- c) Finns det en (tillräcklig) principiell överensstämmelse mellan eldsjälen's normer och övriga aktörers normer eller sociala normer i organisationen?
- d) Finns det en förankring av eldsjälen's normer i *andra normativa källor* i samhället?
- e) Sker en *spridning* av eldsjälen's normer till fler aktörer i organisationen?

Dessa fem frågor kan samtidigt ses som de kriterier som, utifrån studiens resultat, ska vara uppfyllda om en eldsjäl ska kunna spela en över längre tid konstruktiv, uppbyggande roll i och kunna påverka andra aktörers normer och handlingar i en organisation.

11.7.4. Två grupper av nyckelaktörer i organisationer

Med utgångspunkt från ovanstående finner jag att jag kan urskilja två huvudgrupper av nyckelaktören 'eldsjäl' i en organisation eller motsvarande, som jag ska söka att beskriva med hjälp av två metaforer: "eldstjäl" och "eldskäl". Båda grupperna har den första individuella grunduppsättningen av fem individuella egenskaper för nyckelaktören 'eldsjäl':

att 'eldsjälens' är en ensam individ (en aktör);

att 'eldsjälens' brinner eller har ett starkt engagemang för något eller någon (känsla-medkänsla-värde);

att 'eldsjälens' handlar, agerar (vilja-handling);

att 'eldsjälens' söker påverka någon eller något (påverkan);

att 'eldsjälens' verkar i ett socialt sammanhang med en roll eller uppgift i denna (organisation – arena);

De första gruppen, "eldstjäl", har emellertid inte uppfyllt de sex kriterierna ovan (a-e) utan brinner i grunden, såsom en "ensamvarg", för sin egen skull, agerar känslomässigt engagerat men oreflekterat för att primärt tillgodose endast sina egna behov utan uppdrag, lokal demokratisk-moralisk förankring och legitimitet, kommunikation, skilda typer av normstöd, etc. Det kan vara fråga om individuella livsprojekt och meningsskapande. Här kan även frågan om att kunskapsdelen i normen är dogmatisk, dominerande och endimensionell samtidigt som motsvarande balanserande pol, vilja-värde, saknar känsla-empati-etik och i stället t ex blir moraliserande.¹⁸⁰ Me-

180 Detta motsvarar den internationella debatten inom miljöundervisningen som Axelsson tar upp i sin avhandling (se tidigare ref.) och som kallas 'environmentalism' med referens till Elliot (1993). Denne varnar för att dogmatiska ställningstaganden från några lärares sida kan skrämja bort ett

taforen blir då här att denna aktör ”stjäl” alltså elden från de andra aktörerna för sina egna behovs skull. Konsekvensen blir att spridningen av normerna och vidarebyggandet av idéerna uteblir i organisationen eller motsvarande. Det blir efterhand socialt sett tomt och ödligt omkring ”eldstjälen”.

Den andra gruppen, ”eldskäl”, har uppfyllt alla eller merparten av de sex kriterierna ovan och brinner – förutom för sin egen skull – *också* för det ”kollektiva goda”, det universella, det allmänna (se även diskussionen om ”vårt offentliga etos” med utgångspunkt från Lundquist i kapitel 11.3. ovan). Denne är också genom kommunikation och interaktion med andra på ett reflekterat sätt demokratiskt-moraliskt-etiskt medveten om sin egen roll, uppdrag, legitimitet, förankring, normstöd etc. i organisationen. Den aktören har i metaforen klart för sig själv ”skälen” för varför att denne brinner, samt vad och vart denne själv och organisationen vill nå med spridningen av idéerna och normerna tillsammans med andra i organisationen.¹⁸¹

En kunskapsform som kan vara av betydelse i det här sammanhanget att utveckla vidare metodologiskt inom samhällsvetenskaperna är Aristoteles kunskapsform ’*phronesis*’ – se även kapitel 8.3. ovan – och med *phronesis* avser jag här ”praktisk vishet, klokhet och omdöme som analyserar värden och intressen som utgångspunkt för praktisk handling”.¹⁸² Som jag ser det kan normen vara det sociala fenomen och den begreppsenhet som kan hålla samman ett sådant arbete. Aristoteles skriver: ”(d)et är på denna grund (dvs att det goda handlandet är ett självändamål – min anm) vi anser att Perikles och hans likar är kloka, dvs emedan de kan se vad som är gott för dem själva och för människorna i allmänhet. Vi förutsätter också, att de personer som sköter administration och politiska värv är sådana som han.”¹⁸³

Benhabib kommer också in på ’*phronesis*’ i sitt kapitel om ”Integrating crisis: autonomy and ethical life”, där hon har sin utgångspunkt i en genomgång av Hegels kritik av Kants moralfilosofi (se även i kapitel 8.3. ovan). Hegel, menar Benhabib, förkastar den kantianska dualismen mellan moraliska avsikter och moraliskt handlande. Hegel gör så på grundval av hans grundläggande filosofiska upptäckt, att den materiella inbäddade, intersubjektiva sociala världen är mediet i vilket mänskliga handlingar uppenbarar sig (avslöjar sig) och blir förverkligade. Benhabib fortsätter i referatet av Hegel med följande:

Moral and practical reason is not a matter of purity of heart alone, but involves the virtue of *phronesis*, of the capacity to *choose* and to act correctly. This capacity, and not merely what we intend to do, reveals who we are and what our standpoint is. This insistence that moral intention be *exteriorized* and manifest itself to others who we are and what our intentions may be.¹⁸⁴

större engagemang bland kollegor och elever. (Axelsson (1997), s. 49.) Dogmatism i den mening som avses här kan förstås som ett moraliserande förhållningssätt, dvs detta tolkar jag som ett uttryck för det jag kallar ’normativ asymmetri’ eller normobalans.

181 Philips (1988) talade om vikten av bl a reflexiva läroprocesser (lära av sina erfarenheter), medverkande i meningsskapande och att utveckla och härbärgera fler aktörer. Se ovan kapitel 11.7.

182 Efter Lundquist (1998), s. 221.

183 Aristoteles (o. 330 f. kr.) *Den nicomachiska etiken*, Daidalos, 1967/1993, övers. Märten Ringbom, s. 164.

184 Benhabib (1986), s. 84. Kursivering i original.

Den moraliska avsikten i normen, i min tolkning, kommer fram i handlingen och blir synbar för den sociala omgivningen och kontexten. En teoretiska bearbetning av phronesis skulle kunna utvecklas för mer systematisk kommunikation, reflexion och avvägning av handlingarna och motiven för deras betydelse i normens etiska värde, vilja och intresse innehåll. Instrumentet skulle kunna vara av värde för etisk kommunikation och reflexion tillsammans med exempelvis 'eldstjälen' såväl som 'eldskälen' (se även kapitel 11.3. ovan).

Projektledaren, som jag tidigare i kapitel 9 diskuterat huruvida denne var en eldsjäl eller inte, liksom de andra nyckelpersonerna, de aktiva lärarna, i kapitel 10 ovan, kan jag med dessa ovan gjorda definitioner och diskussionen av dem beskriva som tillhörande den andra gruppen, "eldskälarna". Dessa har uppfyllt samtliga sex kriterier. En indikator på detta är att initiering och normspridningen till andra vuxna aktörer i skolan har jag noterat i min studien ovan över en längre tidsperiod och kan också beskrivas som pågående. Se vidare om detta i kapitel 11.10 nedan. Om de engagerade nyckelaktörernas motiv, drivkrafter, värde, vilja, moral, ansvar samt mål och mening överensstämmer med organisationens och övriga nyckelaktörers i denna organisation, har jag i min studie funnit att nyckelaktörerna har en betydelse för tematikens och de därtill hörande normernas initiering och vidare spridning till andra vuxna aktörer. Vi kan då tala om att nyckelaktörerna skapar och utövar – genom sin kommunikation, interaktion och övriga handlande med vuxna andra aktörer på skolan – ett nytt 'normativt handlande'. För att denna påverkansprocess ska vara möjlig behövs det dels en klar viljeinriktning, beslutsamhet, ansvar, kompetens och mod på det personliga egenskapsplanet hos nyckelaktörerna. Men det behövs även 'normstödjande strukturer' i den lokala organisationen och samtidigt även på andra nivåer – se nedan i 11.7.5.

Detta betraktar jag som en första ansats och bidrag till en teori om nyckelpersonernas normbildande betydelse i initieringsfasen av en ny tematik i en organisation. Nu går jag vidare med att sammanfatta de resultat om 'normstödjande strukturer' som jag funnit i min studie – framför allt i kapitlen 7, 9 och 10. De 'normstödjande strukturerna' liksom de 'normhindrande strukturerna' har en avgörande betydelse för nyckelpersonernas arbete och möjligheter till normspridning i initieringsfasen av den nya miljötematiken bland de vuxna aktörerna i skolan.

11.7.5. De normstödjande strukturerna

För att sådana nyckelaktörer ska kunna fungera i normbildnings- och påverkansprocesserna över en längre tid krävs att normstödjande och stödjande strukturer tillskapas, underhålls och utvecklas fortlöpande i den lokala (skol)organisationen (se kapitel 7, 9 och 10). Om en viss aspekt i eldsjälarnas normer blir för starka (t ex de egna behoven, viljan, motiven eller drivkrafterna hos en nyckelaktör, makt och maktanspråk, intresse) eller vissa andra för svaga (stödet, förankringen, delaktigheten, kommunikationen, maktfördelningen) tenderar normbildningen att få slagsida och normativ asymmetri kan uppkomma med tydliga effekter – oftast negativa ur norm-

spridningssynpunkt – på omgivande aktörer och organisationer.¹⁸⁵ Möjligheterna-restriktionerna kan också påverka normbildningen och normspridningen liksom normkonflikter och andra i organisationen konkurrerande normer. Se kapitel 8 ovan.

De normstödjande strukturer jag funnit i min studie finns på skilda samhällliga nivåer. Dels på den lokala enskilda skolan, dels på den kommunala nivån, dels på den nationella nivån och dels även på den internationella nivån.

11.7.5.1. Normstödjande strukturer på enskild skolnivå

Dessa 10 punkter nedan sammanfattar vad nyckelaktörerna – projektledaren, de aktiva lärarna, skolledarna och annan skolpersonal – utifrån sin erfarenhet har funnit vara de (norm)stödjande faktorerna (strukturerna) för vuxna aktörer i miljöarbetet på skolorna (se vidare i kapitel 7, 9 och 10 ovan). Det finns ingen rangordning upp-rättad mellan de 10 punkterna.

1. Kollegerna (intresserade kolleger);
2. Skolledningens aktiva stöd och medverkan (studieresor, konferenser etc);
3. Nyckelpersoner *inom* skolan (miljöombuden – Marie H, Annika K H och Eva-britt H)
4. Naturskolan (i Lunds kommun, utbildningsförvaltningen, extern men kom-mun-skol-internt stöd);
5. Nyckelpersoner *utanför* skolan t ex universitetet (Sven E, Per W)
6. Nedsättning i tjänsten för miljöombuden på skolan (praktiska, reella möjlighe-ter, tid, att stödja kolleger);
7. Kompetensutveckling med sociala träffar, arenor (fortbildning, kommunikation, reflexion över praktiken)
8. Lust och entusiasm;
9. Eleverna (intresserade elever);
10. Föräldrar (den lokala förankringen i närsamhället och återkoppling, stimulans)

Till dessa punkter lägger jag mina och projektledarens punkter (se kapitel 7 ovan):

11. Miljöpedagogiska infrastrukturen på skolan för konkret kretloppstränande insat-ser och praktiskt handlande för normbildning (komposter, cyklar, byggnader, regnvattentunnor, snålspolande toaletter, skolgård, etc);
12. Samverkan och delaktighet inom skolan mellan skilda personalgrupper (ansatser men svårt i praktiken);
13. Lokala arbetsplaner (policydokument), legitimitetsskapande, normbekräftande (mer symbolik än praktik);
14. Grön Flagg dvs det normstöd som miljöcertifieringsprocessen – och den dagligt vajande flaggan! – innebär;

185 Jämför t ex med de organisatoriska skeendena inuti händelserna i Hallandsåsen. Se Hydén & Baier (1998).

15. Miljöråden som genom sin arenaexistens påminner flertalet vuxna aktörer om miljötematikens existens.

Jag sammanfattar *de normstödjande strukturerna* verkande på den lokala skolan:

- a) de engagerade nyckelaktörernas inom skolan reella möjligheter att verka ('eldskälar');
- b) de intresserade arbetskamraterna och kollegerna;
- c) skolledningens aktiva stöd, uppmuntran och deltagande;
- d) den miljöpedagogiska infrastrukturen inklusive skolbyggnaderna och deras omgivningar;
- e) mål- och policydokument (lokala och nationella (internationella));
- f) egna sociala arenor för kommunikation, demokratisk delaktighet, förankring och samverkan samt vidare för reflexion, kreativitet, kunskaps-, kompetens- och erfarenhetsspridning;
- g) externa personer och resurser som kan mobiliseras till stöd för påverkansprocesserna; självreglerande instrument som långsiktigt processtöd för miljöarbetet (miljöcertifiering och miljöledningssystem, Grön Flagg och utmärkelsen Miljöskola);
- h) sociala arenor för de intresserade elevernas formaliserade delaktighet, inflytande, jämställdhet, kommunikation och kreativitet (miljöråd, etc.); samt
- i) miljökunskapsbas, dvs en tydlig sammanställning och förståelse för de mest betydelsefulla målen för miljökunskapen (se vidare om detta i kapitel 11.9. nedan).

Detta innebär att en medvetenhet om ovanstående 'normstödjande strukturer' – individuella, sociala, ekonomiska och materiella på den enskilda skolan – kan medföra ett mer systematiskt och långsiktigt uppbyggande av stöd och stödjande strukturer för de normer som är av betydelse för att initiera och genomföra skollag och läroplan vad gäller den nya miljötematikens i i skolan. Motsatsen gäller också. Den lokala enskilda nivån är ett försummat forskningsfält vad gäller konkret kunskap om de villkor och omständigheter under vilka t ex en ny lag, regel, läroplan ska genomföras.

11.7.5.2. Normstödjande strukturer på kommunal nivå

På den kommunala nivån handlar det om dels policydokument (kommunal skolplan, lokal Agenda 21-dokument), dels om ekonomiska resurser för skolan i stort och miljöarbetet i sig, som t ex Naturskolan i Lund som i snart 15 år har spelat en viktig roll att hålla miljötematiken (kvar) på dagordningen i skolan. Dessa har också stimulerat bildandet av och underhållit lokalt kommunalt nätverk av skolornas miljöombud i kommunen (t ex Gröna skolgårdar). Det ideella miljöföreningslivet har möjligen haft en viss påverkan genom årliga "Handla Miljövänligt-veckan" med lokala butiksutvärderingar (berör relativt få elever). Till detta kan sedan ytterligare analyser göras av andra kommunala sociala företeelser som kan ha en betydelse som norms-

tödjande strukturer (kommunala miljöpriser, ekonomiska resurser till skolan, Agenda 21-arbetet i kommunen och samverkan med skolans kommunala aktörer osv.).

11.7.5.3. Normstödjande strukturer på nationell nivå

Kan delas upp i fyra grupper: mål- och policydokument (styrdokument – skollag, läroplaner, kursplaner, kommentarmaterial); miljökunskapsbas (se kapitel 11.9. nedan); organisatoriskt-institutionellt stöd (offentliga respektive ideella/halvideella organisationer; utbildningsstöd (lärarutbildning m fl); miljönätverken med skolor; läromedel och IT-stöd; Se vidare i kapitel 5 och 6 ovan.¹⁸⁶

11.7.6. Normhinder

I samtliga fall kan jag vända på de normstödjande strukturerna (a-j) ovan och konstatera att om dessa saknas eller inte fungerar så existerar oftast också ett normhinder. Emellertid finns ett antal andra faktorer som har särskild betydelse som 'strukturella normhinder'.

Det första större hindret är miljötematikens komplexitet i förening med bristen på klarhet i det vi kan kalla *miljökunskapens bas* (se vidare nedan i kapitel 11.9.). Komplexiteten är inte komplicerad i sig. Det är nödvändigt med intellektuell renodling av de stora linjerna, helheten och de stora metamålen för miljökunskapen. Som det är i dag är det en pedagogiskt svår och komplicerad arbetsuppgift för de vuxna aktörerna att själva kunna skilja stort och smått inom miljötematiken för att sedan kunna använda detta i den pedagogiska praktiken (se ovan i kapitel 2, 4 och 5). Dessutom finns en begreppsförvirring till följd av de skilda vetenskapliga, endimensionella perspektiven, som gör förståelsen av miljötematiken än mer onödigt komplex och komplicerad. Samhälls- och naturvetenskaplig forskning kring en tydlighet är en nödvändighet för att undanröja detta hinder.

I sammanhanget spelar även andra sociala företeelser som t ex lärarutbildning in som antingen en konserverande- eller förändrings-emancipationsagent.¹⁸⁷ Att behandla miljötematiken separat och avskild, segregerad som ett särskilt ämne, i skolorna kan också bli till ett strukturellt hinder i initieringen bland vuxna aktörer i skolan. Men samtidigt måste tematiken kanske fokuseras i inledningsskedet för att man överhuvudtaget ska kunna få fatt på det hela. Det finns en insikt som bl a Axelsson tagit upp och som handlar om att miljötematiken i sig erbjuder goda goda möjligheter för lärarna och skolan att utveckla sin pedagogiska praktik på köpet så att säga. Tillfället som dyker upp på skolan gäller att fångas i flykten.¹⁸⁸ Skolans traditioner och tröghet är i sig ett strukturellt hinder. Liedman har ett flertal klagörande exem-

186 Se även Skolverket (1996a).

187 Se de synpunkter och den kritik som riktas mot denna utbildning i t ex Skolverkets utvärdering av det samlade stödet för miljöundervisning, 1996, s. 32 ff. Det förefaller att hänga, som vanligt, på förekomsten av "eldsjälar" inom området på de olika lärarutbildningshögskolorna. Systematiken saknas i utbildningen.

188 Se Axelsson (1997), s. 288-93.

pel på detta samt på vad som är ”skola” förändras kraftigt över tiden i kapitlet ”Lära för livet”. Liedman gör följande konstaterande om skolan från 1800-talets mitt:

Folkskolans viktigaste uppgifter blev läsning, skrivning och räkning, kristendoms-kunskap och kännedom om fosterlandet. Skolan betraktades som en viktig förändrande kraft i samhället. Samtidigt skulle den bidra till kontinuitet och bevarandet av gamla seder. Den var – och är fortfarande – omgiven av stora förhoppningar. Som institution har den en inneboende tröghet som ofta trotsar reformatorers och nydanars förändringsförsök.¹⁸⁹

En annan individuell och social normhindrande struktur är *den kontext* som miljötematiken ska initieras i på skolan. Det finns ett antal olika aspekter av dessa normhinder och jag återvänder först till vad projektledaren svarade i kapitel 9.2. ovan:

Det var att folk kände att de inte orkade, de var trötta och att de inte hade tid. Det var så mycket annat på gång i skolan just då. En del var kanske egentligen inte alls intresserade av den här biten med miljö osv. Man hade kanske hellre velat arbeta vidare i projekt med språk, kultur, SO, kreativa aktiviteter etc. Men det fanns kanske ändå i botten en ovilja till förändring bland de som inte orkade eller som inte kom med. Det kan kanske också röra sig om vår bekvämlighet.¹⁹⁰

Det finns ett antal individuella och sociala omständigheter, egenskaper och preferenser, som kan hindra nya normers initiering och en ny tematik. Orken, viljan, modet, lättja, bekvämlighet, ointresse, intresse för och värdering av annat, brist på uppmuntran och att inte bli sedd, ekonomin, kommun och kommundel, omorganisation och byten av arbetsuppgifter, tidpunkten och tidsandan, ovilja till förändring, traditionerna och vanans makt. ”Vanan är halva naturen”, formulerade Martinson det med positivt tolkande förtecken – men vanan är också förändringens fiende och hinder. ”Viljans problem” talade Wittgenstein om när det gällde att att hålla emot den naturliga impulsen att vilja falla tillbaka i det gamla tankemönstret.¹⁹¹ Befintliga tanke-

189 Liedman (1997), s. 198. Se även kapitel 3 ovan och kapitel 11.5. och 11.6. ovan.

190 Jmf den tolkning av Wittgenstein som jag fått ta del av 1998 (Tolkningen är hämtat från Wittgensteins *Filosofiska undersökningar*, 1953): ”Som Wittgenstein brukar påpeka är emellertid inte saken klar i och med att det rent begreppsliga problemet är löst. Ty därefter återstår många gånger vad han kallar ”viljans problem”, dvs ungefär att hålla emot den naturliga impulsen att vilja falla tillbaka i det gamla tankemönstret”. (Jmf också här med Martinsons ”Vanan är halva naturen”) För att hålla emot dessa impulser att vilja falla tillbaka krävs naturligtvis omfattande stöd och stödjande åtgärder. Jag gärna går vidare med en jämförelse och ge några konkreta exempel tillägga att nya vanor eller handlingsmönsters etablering hos oss, människor, t ex sådana som gäller handling med inriktning på hållbar utveckling-god miljö-framtid etc (sortering, kompostering, bilanvändning (t ex med lättjan som stark drivkraft), matvanor osv). Kopplingen finns här till normer och handlingar – närmare bestämt hur är styrkan i normen dvs hur den är balanserad, programmerad eller ”laddad” med vilja. Se vidare i kapitel 8 ovan.

191 Se även Asplund (1979/85), angående att erfarenheterna säger oss att ingenting styr utveckling så hårt som uppbyggda infrastrukturer. Detta omfattar också tanke-infrastrukturerna – tankemönster, värderingar, synsätt etc.

mönster och tanketraditioner kan vara en normhindrande struktur i initiering av den nya miljötematiken bland vuxna aktörer i skolan. Samtidigt är dessa ett normstöd för de redan existerande vanorna och traditionerna. Mitt tak är en annans golv, som Ferlin formulerade det, perspektivbyte, en gång i dikten "Infall" (Barfotabarn, 1933).

I det här sammanhanget blir det en sociologisk fråga om hur många och vilka individer i organisationen, som kommer att röra sig mot den nya tematikens initiering och hur många som står kvar. Om antalet individer som rör sig mot det nya i det aktuella sammanhanget uppnår en nödvändig 'kritisk massa', når initieringsprocessen ett momentum, dvs en avgörande brytpunkt där tillräckligt många påverkar ett flertal i processen att arbeta vidare mot det nya.¹⁹²

På den nationella nivån kan också finnas normhindrande strukturer som verkar på lokal nivå: brist på policy- och måldokument, läromedel, nätverk, etc. skapar en brist i legitimitet för miljötematiken. Passiva och osynliga nationella aktörer inom miljötematiken i skolan som inte skapar tydliga nationella signaler, kan skapa brister vad gäller underhåll av aktualitet, behov och legitimitet. I viss mån finns motsvarande för den internationella nivån.

11.7.7. Avslutande diskussion

De *konkreta möjligheterna* för aktörerna att låta sitt engagemang från livsvärlden komma till uttryck i den professionella sfären är av stor – kanske avgörande – betydelse för organisationens, skolans, verksamhetskvalitet och utvecklingen av den nya miljötematiken i denna. Om exempelvis inte nyckelaktörerna får *normstöd* för och i sina ansträngningar att finna tid och andra möjligheter att på ett rimligt sätt gemensamt planera, stödja eller reflektera över sin verksamhet, där engagemanget från livsvärlden spelar en viktig roll, leder detta som vi sett i samtalen och enkäterna med nyckelaktörerna successivt till en utmattning.¹⁹³ Denna uttröttnings, (ofta kallat "utbrändhet") mycket diskuterat de senaste åren i den offentliga debatten – se kapitel 9.2. ovan – och inte bara bland skolans personal, försvårar eller hindrar möjligheterna för engagerade aktörer att ge livsvärldens vilja och engagemang näring och utrymme på den professionella arenan. Detta är delvis en organisatorisk fråga men av betydligt större vikt för skolans verksamheter än vad de offentliga diskussionerna hit-

192 Se vidare om innovationsspridningsprocessernas fördelning i organisationer i kapitel 11.10. nedan.

193 Att t ex träffa andra pedagoger för gemensam planering av ett miljötema 2-3 timmar på kvällstid vecka efter vecka, år efter år, efter en full arbetsdag tänjer naturligtvis i längden ut viljans och orkens gummiband tills detta ibland brister. Det är en i längden en mindre hållbar personalomsorg – i synnerhet för t ex småbarnsföräldrar. Att använda kvällstider blir nödvändigt om samtliga personalgrupper ska kunna ha möjligheter att delta (exempelvis arbetar fritidspedagoger med eleverna när lärarna är undervisningsfria; när fritidspedagogerna är lediga att planera, har lärarna tid för undervisning). Båda yrkesgrupperna arbetar med samma elever i skolan. Detta faktum ger upphov till ett pusslande med tider för att kunna mötas kring gemensamma uppgifter. Kvällar blir oftast den enda möjliga tiden att mötas professionellt. Ekonomisk kompensation, vilket skulle kunna upplevas som en utväg, är sällan en möjlig lösning med de ekonomiska ramarna och utveckling som offentlig sektor haft de senaste decennierna.

tills gett uttryck för. De vuxna nyckelaktörernas i skolan engagemang som bärs in från livsvärlden till den professionella arenan i system – det s k humankapitalets privata 'kulturella och emotionella kapital' – och stödet för möjligheterna att kunna bära in detta för användning i den aktuella organisationen, här skolan, kan ses som ett momentum, dvs en helt avgörande punkt för utvecklingen vad gäller miljötematikens initiering bland vuxna aktörer i skolan.¹⁹⁴

Det finns i denna problematik om de engagerade nyckelaktörerna som bär sina övertygelser in från livsväld till system, en moralisk-etisk balanspunkt som i grunden handlar om *respekt för demokrati* och demokratiska värden. En förutsättning för 'eldsjälens' – den engagerade nyckelaktörens – medinförande av sina egna övertygelser för handling in i den offentliga, professionella institutionen, skolan, är att det finns en etisk-moralisk demokratisk förankring och grund för nyckelaktören i organisationen och/eller i samhället (se kapitel 11.3. ovan). Jag kan således mot denna bakgrund urskilja två typer av nyckelaktören 'eldsjäl': dels en 'eldstjäl', och dels en 'eldskäl'. Det är den sistnämnda gruppen som är av långsiktigt värde för den sociala normbildningen i initieringen av den nya miljötematiken bland vuxna aktörer i skolan.

I den sistnämnda problematiken kan finnas länkar till en möjlig vidareutveckling av den aristoteliska etiska kunskapsformen 'phronesis' som denna har presenterats i Aristoteles etik. *Phronesis* står för en kunskapsform som utgör praktisk klokhet och erfarenhet som analyserar värden, vilja och intressen som utgångspunkt för praktisk handling.

Reflexion och kommunikation över sin egen miljöpedagogiska praktik och över de egna värdebaserade drivkrafterna i en dialog tillsammans med externa bollplank – ensam och i grupp – är också viktiga inslag och verktyg i eldskälarnas, de aktiva aktörernas och organisationens utvecklingsarbete med den nya miljötematiken i skolan. Etablering av sociala arenor och mötesplatser för sådana samtal på skolan är av betydelse i sammanhanget. Detta har betydelse för bland annat normbildning, normativt handlande, kommunikation, meningsskapande i verksamheterna, lärande och kunskapsutveckling i skolan.¹⁹⁵ Det är också i det sammanhanget av värde att kunna använda sig av och utveckla självvärderande och självreglerande 'sociala indikatorer' utifrån givna kriterier, dvs processverktyg och hjälpmedel för aktörerna i det kontinuerliga miljöarbetet på den aktuella skolan.¹⁹⁶

Det är livsvärlds-normerna, som nyckelaktörerna för med sig in i den professionella sfären i skolan (som tillhör system), som spelar den huvudsakliga rollen för kommunikation och handlande i miljöarbetet i skolan.¹⁹⁷ Systemets normer (system-

194 Se tidigare diskussion i kapitel 9. Se även Hargreaves i kapitel 11.

195 Se t ex Rokkjær (1998). Rokkjær är en av de praktiker och pedagogutbildare i dag som talar om behovet av en "kommunikativ pedagogik" samt om behovet av professionell reflexion bland lärare. Det sitter i vägarna handlar också om normer och 'koder' för handling som skapas på skolor bland de professionella. Se även Fritzén (1998). Se vidare om detta ovan i kap 11.6.

196 Se Axelsson & Wickenberg (1998) i underlagsmaterialet till "Framtagande av kriterier för utmärkelsen Miljöskola", samt av samma författare "Järfällastudien, en fallstudie – med kommunen som arena", jämte Claes Malmberg, Skolverket, 1996. Samma sak gäller med kriterier för Grön Flagg.

197 Min användningen i studien av begreppen 'livsvärld' och 'system' är i analytiskt syfte och inte som

normerna) för miljöarbete i skolan är relativt okända för nyckelaktörerna men bildar för dessa på ett intuitivt (kognitivt-emotionellt) metaplan en rättslig-moralisk bakgrundsfond eller ”legitimitetssäkerhetsbälte” för och i nyckelpersonernas *normativa handlande* med miljörelaterat arbete i skolan. De yrkesrelevanta, dvs för den vardagliga pedagogiska praktiken nödvändiga, mål- och policydokumentens (läroplan och kursplaner) normativa innehåll är emellertid väl känt för nyckelaktörerna. Mötet mellan dessa normativa handlingssystem är av avgörande betydelse för den miljöpedagogiska praktiken i skolan som miljöaktör.¹⁹⁸ Dessa policydokumentet är en väsentlig del i *de normstödjande strukturerna* i skolan i arbetet med initieringen av miljötematiken bland de vuxna aktörerna. Se vidare nedan.

Vuxnas handlande – inkluderande vuxnas miljörelaterade handlingar och handlingsmönster – är vare sig de vill det eller önskar det *moraliska normförebilder*. Moral, värde, vilja är grundpelarna i normens ena av de tre polerna (se kapitel 8 ovan). Ordet självt är i sig tankeväckande: förebilder, dvs bilder som hålls upp, hålls framför och hålls före såväl vuxna aktörer i skolan som de yngre eleverna, för normskapandet eller normbekräftandet. De normstödjande strukturer som mobiliseras i skolan till stöd¹⁹⁹ för de engagerade nyckelaktörerna, till stöd för de normer och miljörelaterade handlingar som är i överensstämmelse med ’hållbar utveckling’, har som resultaten i min studie tyder på en avgörande betydelse för aktörernas, normernas och handlingarnas initiering, förankring, utveckling och vidareförande. Detta är i sin tur några av grunderna för skolans möjligheter (att fungera) som miljö- och normaktör på den lokala nivån.²⁰⁰

De normstödjande strukturerna är således viktiga byggstenar i skolans initieringsprocesser med en ny miljötematik bland vuxna aktörer. De normstödjande strukturerna kan vara: de engagerade nyckelaktörernas inom skolan reella möjligheter att verka (’eldskäl’); de intresserade arbetskamraterna och kollegerna; skolledningens aktiva stöd och deltagande; den miljöpedagogiska infrastrukturen inklusive skolbyggnaderna och deras omgivningar; egna sociala arenor för kommunikation, demokratisk delaktighet, förankring och samverkan samt för reflexion, kreativitet, kunskaps-, kompetens- och erfarenhetsspridning; externa personer och resurser som kan mobiliseras till stöd för påverkansprocesserna; självreglerande instrument som

teoretiskt vägledande. Det i min studie intressanta är systemets förhållningssätt till normstödjande strukturer för livsvärlden.

198 Den professionella sfären tillhör det som Habermas beskriver som system. Det för det fortsatta arbetet avgörande mötet sker när livsvärldens normer av personalen förs in i professionsfären (system). Frågan är hela tiden om dessa normer – och enskilda aktörer – kan stödjas till att brinna vidare med jämn och stadig låga i sin vistelse i systemet eller om dessa efter en viss slocknar, vissnar och blir utbrända.

199 Stöd är i sammanhanget ett nyckelord men framför allt på ett strukturellt plan. Även det personliga stödet är väsentligt men det räcker inte att studera stöd med enbart ett aktörsperspektiv. En av storsäljarna inom litteraturen för modernt projekt i företag, Wisen & Lindblom (1998) saknar just det strukturella perspektivet. Om *den stödjande rollen* i gruppen skriver man: ”Denna roll innebär att man skapar en trivsam stämning i gruppen som underlättar för den enskilde gruppmedlemmen att bidra till arbetet. Man kan också mildra spänningar i gruppen och uppmuntra gruppmedlemmarna.” (s. 189).

200 Se även Hargreaves (1998), s. 261-77. Även Mats Ekholms förord är intressant ur detta perspektiv, s. 13-14. Se vidare i kap 11 ovan.

långsiktigt processtöd för miljöarbetet (miljöcertifiering och miljöledningssystem, Grön Flagg och utmärkelsen Miljöskola); samt sociala arenor för de intresserade elevernas formaliserade delaktighet, inflytande, jämställdhet, kommunikation och kreativitet (miljöråd, Agenda 21-råd, råd för en hållbar skola, etc); mål- och policydokument (skolans, lokala, nationella); tydliga miljökunskapsmål och en miljökunskapsbas. De normstödjande strukturerna finns på skilda nivåer – lokalt på skolan, kommunalt och nationellt.

På motsvarande sätt finns ett antal normhindrande strukturer, varav många är svåra att påverka men en del är påverkbara. En sådan företeelse eller strukturell faktor är miljötematikens komplexitet i förening med bristen på klarhet i det vi kan kalla *miljökunskapens bas* (se vidare ovan i kapitel 11.9.). Tydliga mål för miljökunskapen erbjuder tvärtom ett stöd i initieringen av den nya miljötematiken i skolan. Det finns också ett antal andra normhindrande faktorer. En individuell och social normhindrande struktur är *den kontext* som miljötematiken ska initieras i på skolan. Det finns ett stort antal individuella och sociala omständigheter, egenskaper och preferenser, som kan hindra nya normers initiering och en ny tematik. Befintliga tankemönster och tanketraditioner kan vara en normhindrande struktur i initiering av den nya miljötematiken bland vuxna aktörer i skolan. Samtidigt är dessa ett normstöd för de redan existerande vanorna och traditionerna. På den nationella nivå kan bristen på tydlighet och signaler om miljötematikens betydelse i skolans arbete vara ett hinder för normer bildande och spridning. Även här gäller satsens omvändbarhet: Närvaro av signaler och tydlighet om miljötematikens värde i skolans verksamhet kan vara normstödjande.

”Den egna och kollektiva lusten och glädjen” i det kreativa miljöarbetet samt att initieringen av den nya miljötematiken bygger på deltagarnas eget anmälda intresse har – visar erfarenheterna i studien – en särskild strukturell och emancipatorisk normbetydelse i miljösammanhang. Miljö-frågor har ofta tidigare förknippats med lustens och glädjens raka motsats, dvs med individuella och sociala moraliseranden, smärta, lidande och uppoffringar samt med passiviserande eländebeskrivningar av människa och natur. Uppbrottet från dessa tanke- och känslomönster är av strukturell och normstödjande betydelse i initieringen av miljötematiken. På motsvarande sätt utgör motsatsen – icke-uppbrottet, kvardröjandet – en normhindrande struktur.

11.8. Miljökunskapsbasen, begreppsförvirring och förståelse

11.8.1. Inledning

I det här kapitlet ska jag fortsätta där jag slutade i kapitel 3 ovan, dvs att fortsätta diskutera vilken betydelse kunskapen om miljö och dennas principiella innehåll och

strukturering kan ha för förståelsen av miljötematiken. Detta är sin tur en nyckelfråga vad gäller möjligheterna till förståelse för de vuxna aktörerna i skolan. Dessa har fått uppgiften av samhället att utifrån ett miljöperspektiv, som ska finnas i alla ämnen i skolan, påverka eleverna i bestämd riktning (se ovan i kapitel 4 och 5). Detta är i sig en svår och komplex arbetsuppgift som ställer stora krav på skilda aktörer och institutioner.

Dels på samhället och dess institutioner på nationellt central plan att stödja pedagoger med – förutom mål- och policydokument – kursplaner, handböcker som förklarar miljöperspektivet i kursplanerna (som rektorerna sedan har det formella ansvaret för att detta genomförs ute i skolorna), ut- och fortbildning samt en miljö-kunskapsutveckling som skapar förutsättningar för allt detta arbetet. Universitet och högskolor har en central roll i att medverka till att kunskaper om miljötematiken utvecklas samt att denna blir strukturerad och tillgänglig för skolans pedagogiska aktörer.

Dels på kommunen, skolan och dess lokala pedagoger och andra i personalen att ta till sig tematiken och kunna omsätta det nya – med hjälp av det underlag som samhället producerar för olika utbildningsnivåer – i den pedagogiska praktiken med eleverna. Jag börjar i den konkreta praktiken.

11.8.2. Miljötematikens komplexitet och förståelsen

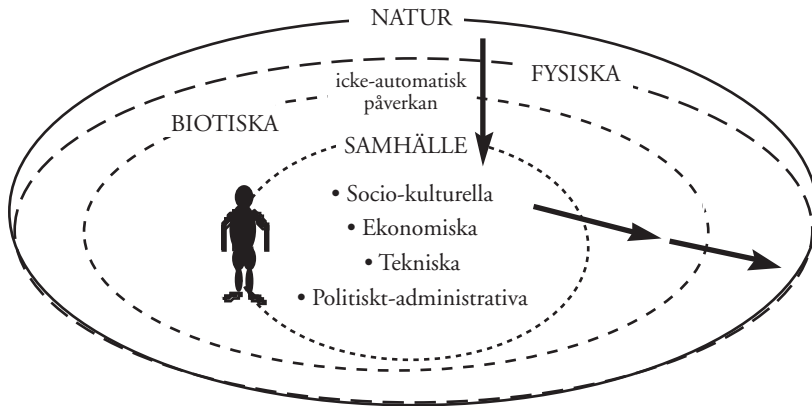
Som jag kunde konstatera i slutet av kapitel 3 ovan är den nya miljötematiken komplex och svårtillgänglig. En orsak är att vetenskaperna i sig är endimensionella och miljötematiken kan ses och förstås i många olika perspektiv. Ingen av vetenskaperna kan ta ansvar för helheten i det vi kallar miljöfrågan. Hittills har den offentliga diskussionen om miljö dominerats av naturvetarna. De senaste 5-10 åren har human- och samhällsvetenskaperna börjat att i mindre skala bidra till miljötematikens tolkning och förståelse. Ett av problemen är miljöfrågan har en helt annan tematisering och karaktär än andra samhällsvetenskapliga problem. Hittills har de flesta samhällsvetenskapliga problemställningar behandlat relationer mellan människor och människor i skilda kombinationer (individ-grupp, individ-samhälle-kultur, grupp-grupp etc). I miljötematiken handlar det om relationer mellan människan och naturen och det är något nytt för samhällsvetenskaperna.

En av svårigheterna är att miljöproblemen ofta dels *inte direkt kan ses* (visibiliteten) eller märkas på ett enkelt sätt t ex ozonhålproblematiken med CFC-gaserna, föroreningen, växthuseffekten etc, dels inte direkt kan kopplas till *en direkt effekt av mänskligt handlande* (t ex utsläppen av koldioxid vid bilkörning till växthuseffekten. När dessa viktiga återkopplingsmekanismer saknas är möjligheterna till självreflexion och självreglering små. Alla vill handla miljövänligt men ändå gör vi inte det. Varför inte? Det finns otaliga möjliga förklaringar. En sida som – med utgångspunkt i normtrian – är påverkbar blir kunskapssidan, de kognitiva aspekterna på miljö och miljöproblemets orsaker. Baskunskaper om naturens grundläggande förutsättningar spelar första rollen, dvs vilka är de ekologiska villkoren (se nedan). Men å and-

ra sidan finns en basal kunskap som är så självklar att vi ofta helt glömmer bort denna och den kan beskrivas som *den första human- och samhällsvetenskapliga huvudsatsen i den samlade miljökunskapen*:

Samhälleliga aktiviteter ger automatiskt upphov till miljöstörningar i naturen och naturens kretslopp. Miljöstörningar i naturen och naturens kretslopp (skapade av människan) ger inte automatiskt upphov till samhälleliga aktiviteter (åtgärder).²⁰¹

Detta kan illustreras med följande tankefigur (se figur 11.1.).



Figur 11.1. Natursystemet, Fysiska systemet, Biotiska Systemet och Samhällssystemet.

När vi kan ta till oss och förstå denna samhällsvetenskapliga ”sats” eller ”lag” lika enkelt som vi tagit till oss t ex tyngdlagen (vi hoppar inte ut genom fönstret på fjärde våningen om vi har brått, som Malin Falkenmark pedagogiskt uttrycker det) har vi goda möjligheter att få till stånd nya tanke- och handlingsmönster. Men denna ”sats” är samtidigt kopplad till att vi också först har lagt en grund med en förståelse av naturens villkor. Bland dessa finns termodynamikens två huvudsatser eller huvudlagar (se nedan) och fotosyntesen fram och baklänges. Frågan är också om inte det är helt nödvändigt med en grundförståelse för partikelbegreppet (molekylbegreppet). De här grundläggande naturvetenskapliga kunskaperna måste göras tillgängliga på ett relativt enkelt och begripligt sätt och bearbetas och övas konkret genom flera exempel, vilket är en av förutsättningarna för lärande processer.²⁰²

Dessa kunskaps- och förståelseprocesser (och påverkansprocesser) är i sin tur en av grunderna för att moral-etik och känsla-medkänsla med människa och natur ska kunna förändras och utvecklas. Om människan inte förstår sambanden mellan sig

201 Se Hydén (1997), s. 27-31.

202 Se tex *Miljöräkneboken*, Mats Areskoug, 1990; eller *Lilla Miljöräkneboken*, häfte Sopor, häfte Trafik, Lena Fritszén & Elisabeth Klewborn, 1991. Dessa togs fram av och i samarbete med Miljödelegationens Västra Skåne arbete (se vidare om denna i kapitel 1). Se även Wickenberg (1998b), och Jönsson & Wickenberg (1992).

själv som människa och min omgivning (och naturen) finns ingen anledning att åsätta naturen ett 'värde' (vad gäller naturen som 'värde', som ett nytt värde, se diskussionen ovan under kapitel 5 och 11). Då kan naturen möjligen endast åsättas ett ekonomiskt värde som utgångspunkt för ägande, handel eller naturresurs för exploatering. Men diskussionen kring naturen som 'värde' för människans och den övriga naturens egen överlevnad har andra dimensioner än de strikt ekonomiska värdena. Det har pågått en diskussion om människans 'värde' under flera tusen år. "Människolivets helgd" har ännu inte nått fram till målet, men att människan har ett 'värde' kan de flesta vara överens om i dag. Däremot inte att naturen har ett värde i sig och för människans egen del. Denna diskussion är också nära relaterad till diskussionen om 'hållbar utveckling', dvs social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling.

11.8.3. De fyra systemvillkoren

Följande är en beskrivning av de s k fyra systemvillkoren (ibland kallat kretsloppsvillkoren),²⁰³ som i ett flertal sammanhang (företag, kommuner, landsting och statliga myndigheter) används som en definition, beskrivning, förklaring av eller såsom riktlinjer för "sustainable development" – långsiktigt hållbar utveckling.²⁰⁴

1. Substances extracted from the lithosphere must not systematically accumulate in the ecosphere;
2. Society-produced substances must not systematically accumulate in the ecosphere;
3. The physical conditions for production and diversity within the ecosphere must not systematically be deteriorated;
4. The use of resources must be effective and just with respect to meeting human needs.

De fyra kretsloppsvillkoren har fått följande formulering som de s k kretsloppsvillkoren hos Det Naturliga Steget²⁰⁵ (som efterhand också antagits av ett stort antal svenska företag och kommuner i deras arbete med hållbar utveckling och (lokal) Agenda 21):

1. Ämnen från jordskorpan får inte systematiskt öka i naturen.
2. Ämnen från samhällets produktion får inte systematiskt öka i naturen.

203 Holmberg (1995). De fyra systemvillkoren är utvecklade av John Holmberg, Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet i samarbete med Stiftelsen Det Naturliga Steget (Holmberg, J., Robert, K.-H., och Eriksson, K.-E., 1994). John Holmbergs tidigare förarbeten till doktorsavhandlingen (Holmberg, J., 1995) spelade därvidlag en avgörande roll i framtagandet av "socio-ecological principles for a sustainable society".

204 För en vidare genomgång av detta internationellt och nationellt välkända miljöbegrepp – se kap 2.

205 Se debatten mellan DNS och Tor Ragnar Gerholm, hösten 1996, *Brev till Det Naturliga Steget*, Timbro.

3. Det fysiska underlaget för naturens kretslopp och mångfald får inte systematiskt utarmas.
4. Effektiv och rättvis resursomsättning för att tillgodose mänskliga behov.

”Långsiktigt hållbar utveckling kan sammanfattas i följande fyra punkter”, skriver t ex Lunds Miljödelegation²⁰⁶ och Stiftelsen Det Naturliga Steget²⁰⁷

1. Uttaget av ändliga resurser måste minimeras. (*Ta inte ur jordskorpan!*)
2. Utsläppen av svårnedbrytbara ämnen skall upphöra. (*Sluta med miljöfarliga (onaturliga) ämnen!*)
3. De fysiska förutsättningarna för naturens kretslopp måste bevaras. (*Bevara växter och djur!*)
4. Uttaget av förnyelsebara resurser får inte vara större än nybildningen. (*Sluta slösa!*)

Hållbar utveckling i termer av de fyra systemvillkoren (kretsloppsvillkoren) används ofta även i en del sammanhang som riktlinjer för miljöarbetet och utbildningen i kommunala förvaltningar och verksamheter samt i organisationer som en i det närmaste definition av eller liktydighet med Agenda 21. I Lunds utkast till lokal Agenda 21 beskriver man de fyra systemvillkoren och anger att ”de ska användas som en kompass som visar riktningen”.²⁰⁸ De fyra systemvillkoren är formulerade utifrån naturvetenskapliga grunder. Problemet, i ett rättssociologiskt, pedagogiskt eller folkbildande förståelseperspektiv är de uteslutande naturvetenskapligt baserade villkorens – eller normernas eller principernas – tillgänglighet och förståelse ur kunskapsteoretisk synpunkt.

11.8.5. Kunskap och förståelse som en av förutsättningarna för handling

Om jag ställer frågan varför? efter var och en av de fyra systemvillkoren, kan jag då som enskild samhällsmedlem eller medborgare relativt enkelt förstå eller ha insikt om varför jag i handling ska följa – eller t o m i god mening ”lyda” – de uttalade naturvetenskapligt baserade normerna-principerna-villkoren? Eller ska jag bara uppfatta det som moraliska imperativ eller moraliska och värdebaserade normer och följa dessa utan egen prövning eller reflexion? På lite längre sikt är det inte rimligt och i

206 *Med livet i behåll. Agenda 21 i Lund.* Miljödelegationen, Lunds kommun, maj 1996. (16 sid)

207 Spelet avsett för skolelever (dock märkt: 9-99 år) *Utmaningen – det naturliga spelet*, Algal/DNS, 1994, kompletterar emellertid sina spelmanualer, s k ”miljömätare”, med informativ och pedagogiskt lättläst och kortfattad text om vart och ett av de fyra systemvillkoren. Miljöspelet *Utmaningen* – det naturliga spelet distribuerades våren 1994 till alla landets s k mellanstadieklasser, som anmält sitt intresse och byggde på att många stora rikstäckande företag (Mc Donalds, IKEA, Elektrolux, Felix, Hemköp, LRF, Kooperativa Förbundet, Scandic, JM Bygg) ställt upp som sponsorer. Detta projektet ingick i Det Naturliga Stegets s k Utmanarforum.

208 *Lunds Agenda 21*, utkast för remissbehandling, Lunds Miljödelegation, 1996-11-07. (21 s.)

grunden kan detta förhållningssätt rymma ett förakt för vad människan kan lära sig att följa och tillämpa som norm – kognitivt- och/eller moraliskt-värdebaserat. Som jag ser det måste man tillföra några ytterligare och mer grundläggande naturvetenskapliga (fakta)(för)kunskaper – och samhälls-/kulturvetenskapliga (för)kunskaper – innan jag kan vara i stånd att *förstå varför* jag måste följa de fyra systemvillkoren. Jag kan med mina egna vardagliga förkunskaper-erfarenheter förstå varför det är förbjudet att gå eller köra mot rött ljus men jag kan inte omedelbart inse varför ”uttaget av förnyelsebara resurser inte får vara större än nybildningen”. För att systemvillkoren (normerna – se definitioner och diskussion ovan i kapitel 8.2.) ska bli tillgängliga för och bidra till att skapa miljöriktiga (systemriktiga) handlingar, måste andra och mer grundläggande s k miljökunskaper tillföras. Dessa grunder för insikt och förståelse är som jag ser det att hämta från följande 4 övergripande kunskapsområden (kunskapsfält):

1. två av termodynamikens huvudsatser²⁰⁹,
2. fotosyntesen och solen är den huvudsakliga energikällan,²¹⁰ och nedbrytningen-förmultning-förbränningen-respirationen (citronsyrecykeln)²¹¹
3. partikel- eller molekylär grundförståelse²¹²
4. miljökunskapens samhällsvetenskapliga huvudsats.²¹³

Dessa 4 punkter kan också formuleras på följande komprimerade sätt:²¹⁴

-
- 209 Dels: Ingenting försvinner. Ingenting kommer heller till. Gäller all materia och energi. Dels: Allt sprider sig. Gäller all materia och all energi (energin blir därigenom för eller senare till värme). Se vidare t ex bl a Mills (1994) *Space, Time and Quanta. An Introduction to Contemporary Physics*, chapter 9: Thermodynamics, s. 239-53. Vidare Davies (1990) *Den kosmiska planeten*, särskilt kap 2: ss 28-36. Vidare von Weizsäcker (1994) *Earth Politics*, ch 5: Energy and Material Resources, p 50-65. Vidare Harper (1996) *Environment and Society. Human Perspectives on Environmental Issues*, chapter one p 12-28. Se Jönsson & Wickenberg (1992).
- 210 Fotosyntesen (med solens, detta ekosystemets huvudsakliga energikälla, hjälp) gör att biomassa växer till sig. Även denna process kännetecknas av att ”ingenting försvinner”. Tillväxten av biomassa och det samtidiga avgivandet av syre och vatten kommer inte ur tomma intet utan från luftens koldioxid och markens vatten. Se bl a Harper (1996), chapter 1, p 12-28.
- 211 Förmultning, kompostering, förbränning av fossila bränslen innebär att det i stället frigörs koldioxid och vatten. Dessa processer är alltså omvändningen till fotosyntesen: vid förmultning, kompostering, förbränning m m frigörs koldioxid och vatten, vid fotosyntesen binds de. En koldioxidbalans kräver att biomassetillväxt respektive förmultning och förbränning går med samma hastighet.
- 212 Se t ex Engström (1997/98) och Andersson (1994). Detta är som jag förstår det en naturvetenskapligt baserad pedagogik för förståelse av molekyler och partiklar även för mindre barn i grundskolan samt för lärare som är osäkra i sin NO-undervisning. Finns även utlagt på Internet och en fortsättning: *Kretsloppspelets Vattentema*, som finns på KK-stiftelsefinansierade ”Knutpunkten”. Se vidare på: <http://www.livsteki.lth.se/no-kurs/NOT-site/not.html>
- 213 Samhälleliga aktiviteter ger automatiskt upphov till miljöstörningar i naturen och naturens kretslopp samtidigt som dessa miljöstörningar i naturen och naturens kretslopp inte automatiskt ger upphov till samhälleliga aktiviteter (åtgärder). Se Hydén (1997), s. 27-49.
- 214 Bearbetat efter Jönsson (1996a), Hydén (1997b) och Axelsson (1997).

1. *Ingenting försvinner. Ingenting kommer heller till. Gäller all materia och energi. Allt sprider sig. Gäller all materia och all energi (energin blir därigenom förr eller senare till värme).*
2. *Fotosyntesen fram- och baklänges. Fotosyntesen (med vår huvudsakliga energikälla solens hjälp) gör att biomassa växer till sig. Även denna process kännetecknas av att "ingenting försvinner". Tillväxten av biomassa och det samtidigt avgivandet av syre och vatten kommer inte ur tomma intet utan från luftens koldioxid och markens vatten. Förmultning, kompostering, förbränning av fossila bränslen innebär att det i stället frigörs koldioxid och vatten. Dessa processer är alltså omvändningen till fotosyntesen: vid förmultning, kompostering, förbränning m m frigörs koldioxid och vatten, vid fotosyntesen binds de. En koldioxidbalans kräver att biomassetillväxt respektive förmultning och förbränning går med samma hastighet.*
3. *Partikeltänkande nödvändigt för att bygga upp den inre förståelsen (inre mentala bilder) av den yttre verkligheten. Endast våra sinnen räcker inte till för att förstå 1, 2, 3 och 4.*
4. *Samhälleliga aktiviteter ger automatiskt upphov till miljöstörningar i naturen och naturens kretslopp (1, 2, 3 och 4 ovan). Miljöstörningar i naturen och naturens kretslopp (skapade av människan) ger inte automatiskt upphov till samhälleliga aktiviteter (åtgärder).*

Utifrån denna kunskapsbas – med kompletteringar och förändringar efter kritiska diskussioner – kan en grundläggande förståelse för systemvillkoren och hållbar utveckling utvecklas kunskapsmässigt. Den förståelsen är en av förutsättningarna för (nya) handlingsmönster eller handlingsberedskap förenlig med hållbar utveckling. Handlingsmönster förutsätter i sin tur handlingsdirigerande normer för hållbar utveckling. I denna normbildning spelar kunskaperna (erfarenheter, traditioner, etc – se kapitel 8 ovan) en betydelsefull roll. Jag kallar de ovan nämnda 4 punkterna i fortsättningen för "grundbultarna för kunskap och handling i enlighet med hållbar utveckling" – en *miljökunskapsbas*.

Till detta kommer naturligtvis alla andra nödvändiga villkor och förutsättningar som gäller den pedagogiska praktiken och lärandet-läroprocesserna (vuxna och barn-ungdomar i t ex skolan) med avseende på miljötematiken och hållbar utveckling. Se t ex Axelsson, Fritzén och Alerby. Detta ingår emellertid inte i syftet med min studie.

11.8.6. Slutsatser och sammanfattning

Miljökunskapen etc utgör en betydelsefull del i de normstödande strukturerna vid initieringen av den nya miljötematiken i skolan. Avsaknad eller brister (förvirring etc) är motsatsen vs en normhinderande struktur i samma kontext. Miljötematiken är – och upplevs – i dag som komplex och svår. Miljökunskapen är endimensionell till följd av de vetenskapliga ämnenas eller disciplinernas organiseringen av sin kunskap i egna fält för det mesta väl åtskilda från de andra disciplinerna. Miljöfrågan går på tvären genom alla de disciplinära kunskapsfälten. Miljötematiken skiljer sig från

andra samhällsfrågor genom att det handlar om människans relationer till naturen. Det saknas spontana återkopplingsmekanismer från naturen till människan när de naturens kretslopp har brutits av mänskliga aktiviteter.

Kunskap och förståelse om naturens villkor samt om effekter eller konsekvenser av människans verksamheter är en av vägarna till att förändrade handlingar och handlingsmönster som leder till hållbar utveckling. Skolan är en institution och organisation som har fått uppgiften av samhället att arbeta med det nya miljöperspektivet. Detta ska bearbetas i grundskolan alla ämnen. För att vuxna aktörerna i skolan ska kunna klara detta krävs tydliga och klara huvudmål för miljökunskapen. Dessa saknas i dag (se vidare kapitel 5 ovan). Det ligger på samhället att genom sina vetenskapliga och andra institutioner och organisationer arbeta fram dessa miljökunskapsmål för skolans aktörer. Jag har i detta kapitel presenterat fem (5) sådana kunskapsmål eller kunskapsfält av, i min bedömning, avgörande betydelse i sammanhanget.

11.9. Har miljötematiken börjat slå rot?

11.9.1. Utgångspunkter och metoder

Den avslutande tolkningen i min studie för förståelse utgår från om mitt syfte med undersökningen har nåtts, dvs har den nya miljötematiken i samhället initierats bland de vuxna aktörerna i skolan? Med 'initierats' menas här att merparten av de vuxna aktörerna varaktigt deltar i de aktiviteter på skolan som hör till miljötematiken.²¹⁵ Med "varaktigt" avser jag här deltagande i dessa aktiviteter under ca ett-två år – se kapitel 1 ovan. Ovan för vidare definitioner. Nästa steg i denna påverkansprocess i skolan är de effekter som skolans avsiktliga påverkan genom sina vuxna aktörerna, elever och fysiska omgivning har på barn och ungdomar. Skolbyggnaderna med omgivning och de vuxna aktörerna utgör den långsiktiga infrastrukturen på skolan. Ett sjättedel eller niondel av eleverna på skolan byts i normalfallet ut varje skolår. De vuxna aktörernas i skolan handlande och den fysiska utformningen av skolmiljön är således av betydelse för påverkansprocesserna sett till den tidslängd som dessa utövar sin påverkan.

Den metod jag använt för att kunna indikera om miljötematiken initiering har skett på de tre skolorna jag studerat 1994-99 är dels att jag studerat konkreta och mätbara effekter av de vuxnas aktiviteter med miljötematiken endast *på elevnivå*; dels att jag studerat konkreta och mätbara effekter *på total skolnivå*, där flertalet av sko-

215 Det skulle sannolikt också vara möjligt att analysera företeelsen 'initiera' utifrån om *nya normer* skulle kunna identifieras hos flertalet av skolans vuxna aktörer. Detta saknar jag i min studie material och en mer systematisk-metodologisk uppläggnings för att kunna göra nu. Intervjuerna med skilda nyckelaktörer i kapitel 9 och 10 kan ses som en viss indikation på att mitt antagande förefaller riktigt.

lans aktörer är involverade. Jag har således identifierat följande variabler som kan verifiera frågeställningen ovan:

1. Indikationer på om miljötematiken har nått fram till eleverna:
 - a) Miljörådet på Flygelskolan – en observation av ett miljörådsmöte (1997) kapitel 7.6.
 - b) Intervjuerna med ett slumpmässigt urval av elever på de tre skolorna (1996) kapitel 7.4.
 - c) Naturskolans enkät om miljö och Agenda 21 till samtliga lundaelever (1997) kapitel 9.3.
2. Om skolorna uppfyller de krav eller kriterier som ställs för
 - a) Grön Flagg (1995-99) kapitel 7.3.
 - b) Utmärkelsen Miljöskola (1999) kapitel 5.6.

Detta kommenteras sammanfattande nedan. Ett ytterligare mätmöte kunde varit att fråga på skolan ingående aktörer vad de hade för subjektiv uppfattning i frågan. Den metodologiska strävan i hela min studie har emellertid varit att söka finna metoder att beskriva effekter genom att studera de utförda, konkreta handlingarna och inte endast tillfälliga uppfattningar.

11.9.2. Indikationer på att processen nått eleverna

11.9.2.1. Miljörådet på Flygelskolan

I kapitel 7.6. gjorde jag en observation vid ett miljörådsmöte på Flygelskolan hösten 1997. De slutsatser som jag drog var att eleverna som var närvarande på det Miljörådet var aktiva, kreativa och deltagande. Eleverna hade ett relevant inflytande över skeendena under Miljörådet. Aktiviteterna var kopplade till den nya miljötematiken i samhället. De vuxna var i sitt förhållningssätt till eleverna stimulerande och stödjande men också tidvis pådrivande och tidsmedvetna i Miljörådsarbetet. Miljörådets arbete gav utrymme för individuella kontakter och samtal mellan vuxna och elever samt mellan elever och elever. Jag vet nu också – se kapitel 7.5. ovan – att det finns fungerande Miljöråd på samtliga fyra skolenheter. Rektorsområdet har tre enheter med Grön Flagg (se nedan). Aktiviteterna med Miljöråden har växlat på vissa av skolorna på grund av omorganisationen och nybyggnationer med ett stort antal nya lärare, nya byggnader och nya undervisningsfunktioner såsom nytt fd ”högstadium” (år 7-9) samt förskoleklasser in i skolan (olika lösningar på de fyra enheterna, 1999). Jag vet idag, mars 1999, inte om den nyttillkomna fjärde skolenheten, som ligger i anslutning till en förskola, har ett Miljöråd eller om de ansökt om Grön Flagg.

11.9.2.2. Intervjuer med slumpvist utvalda elever

I kapitel 7.4. redovisade jag de elevintervjuer som jag och projektledaren gjorde mot slutet av vårterminen 1996 – efter ett slumpmässigt urval – fördjupade intervjuer med 23 av eleverna i de klasser vars klasslärare hade aktivt deltagit i de s k tisdagsträffarna. Hälften av de intervjuade var pojkar, hälften flickor. De gick i lika delar år 1 – år 6 på de tre skolorna (Flygelskolan, Östratornskolan och Mårtensskolan – alla tillhörande samma rektorsområde) med vissa mindre skillnader i sina respektive miljöregler. Jag har bedömt elevsvaren som valida. Dessa intervjuer ger en indikation på att den nya miljötematiken i skolan som slår rot hos de vuxna aktörerna har nått fram till eleverna. Elevernas svar är oftast preciserade till en kontext som är just någon av de tre skolorna i min studie eller till deras lärare eller klasskamrater. Städskans namn, 4H-gården, egna miljöreglernas utformning, Grön Flagg, Miljörådet, Sven och Lego, vattenkarneval, Markfest, Bondgården, Luftbok etc. Elevernas svar indikerar att de har bearbetat delar av den nya Miljötematiken som de vuxna aktörerna på skolan har utvecklat i sitt arbete när den nya miljötematiken håller på att slå rot och få fäste på skolan. Detta motsäger inte att eleverna också kan ha fört in sina egna erfarenheter i svaren eller att elever har lärt sig miljökunskaper eller miljömoral/miljösolidaritet på andra vägar och tagit in detta i sina svar. Dock är merparten av svaren som synes kontextuella med avseende på skolan.

11.9.2.3. Naturskolans enkät i Lunds skolor

I kapitel 9.3. ovan redovisade jag Naturskolans i Lunds kommun 1996/97 genomförda och relativt stora enkätundersökning, en uppföljning och utvärdering av miljöundervisningen i Lund. Enkätfrågorna (18 olika frågor) har besvarats av 1 759 elever från ett urval om 27 av Lunds skolor. Två av de tre skolorna i min studie ingår i materialet. Skillnaderna är påtagliga i samtliga de redovisade variabler jag studerat i Naturskolans material. Det finns en tydlig skillnad mellan elevernas på de två östratornskolorna organisatoriska möjligheter samt deras uttalade inflytandet över och delaktighet i miljöfrågorna i relation till motsvarande för övriga elever i Lunds skolor. 81% resp:e 73% för östratornskolorna i relation till övriga lundasnittet på 29%.²¹⁶ Det finns också samtidigt fog för att påstå att de tre östratornskolorna med sin bredd bland elever och vuxna på många skilda verksamhetsfält är väl framme i sin miljöpedagogiska, 'avancerade praktik' och utveckling. Detta indikerar att eleverna har nåtts av de vuxnas bearbetning av den nya miljötematiken i samhället och som initierats hos dessa.

216 Anmärkningsvärt som jag ser det i sammanhanget är att 39% av eleverna i Lunds skolor *inte vet* om deras skola har ett miljöråd eller elevråd med miljöinriktning! Det säger något om dessa elevers (brist på) delaktighet och utanförskap i sin skolvardag och strider klart med skolans rättsliga dokument, skollag och läroplan. Se vidare i kapitel 5 ovan och 12.5. nedan.

11.9.3. Om hela skolan uppfyller kriterier för...

11.9.3.1 *Grön Flagg*

Fredagen 1 mars 1996 fick Flygelskolan lov att hissa ” Grönt Flag” som första skola i Sverige, men med hjälp av ett lille smil fra danskerne. Grönt Flag är en utmärkelse som skolan får ”låna” som en belöning så länge som elever och personal på skolan prioriterar miljön i undervisningen. Mårtensskolan, Östratornskolan och nytilkomna Munspelet kom strax efter 1997 och även Flygelskolan fick senare den svenska versionen, Grön Flagg/NaturligtVis! Spelmanen har ansökan på gång. För att uppfylla kraven för och erhålla Grön Flagg/NaturligtVis! måste skolan ha ett miljöråd, där eleverna har ”en stark och tydlig ställning” och utgör en majoritet. En bred diskussion måste föras på skolan innan beslut om ansökan av Grön Flagg kan göras. Andra krav ingår också för att erhålla Grön Flagg och som behandlar tre olika tema som växlar med perioden: vatten, energi, kretslopp (avfall/återvinning, sopor/skräp). Kraven är i stort sett samma som de europeiska i Eco Schools, där 17 europeiska länder deltar. En handlingsplan ska upprättas i miljörådet och minst fem mål ska sättas upp. Rapporten som skickas in för granskning på Håll Sverige Rent ska skrivas under av föreståndare, rektor eller motsvarande.²¹⁷ Jag kan konstatera att alla skolenheterna har uppfyllt kraven för Grön Flagg. Detta är genom konstruktionen av kraven (kriterierna) ett mått eller en indikator på att eleverna har nåtts av de vuxna aktörerna på skolan i bearbetningen av den nya miljötematiken i samhället som har fått rotfäste i skolan.

11.9.3.2 *Utmärkelsen Miljöskola*

Tidigare i kapitel 5.6. ovan beskrev jag arbetet med och utvecklingen av de svenska kriterierna för Utmärkelsen Miljöskola. Några av lärarna var också utifrån sina erfarenheter av miljö- och kretsloppsarbete involverade i ett referensarbete med förslagen till kriterier våren 1998. Nu finns dessa i beslutad form. Jag tänker i stora drag analysera om östratornskolorna redan nu och med mina nuvarande kunskaper skulle kunna uppfylla dessa mer avancerade, heltäckande och systematiskt uppbyggda krav på en skolas arbete för hållbar utveckling, dvs dessa kriterier går ett steg vidare från det vanliga miljöperspektivet med natur- och naturresursfrågor till ett bredare socialt, värdegrundsförankrat perspektiv på miljötematiken. Kriterierna finns också utlagda på Skolverkets hemsida²¹⁸ där man kan ladda ner ”Skolverkets föreskrifter om kriterierna för utmärkelsen Miljöskola”. Övergripande är att läroplanen ska följas vad gäller värdegrunderna och det som formulerats i skollagens portalparagraf (se ovan). Kriterierna redovisas under fyra huvudgrupper (A-D):

217 Ur *Boken om Grön Flagg* (1998), s. 32.

218 <http://www.skolverket.se/>

A. Övergripande:

Utmärkande för Miljöskolan är att barn, elever och personal är engagerade och aktiva deltagare i utvecklingen mot ett hållbart samhälle. Verksamheten i Miljöskolan karaktäriseras av delaktighet samt medvetenhet och kunskap om människa-natur ur miljömässigt, socialt, etiskt, estetiskt och socialt perspektiv. Arbetet för Miljöskola är en ständigt pågående process. Kriterier: att stöd erhålles av huvudmannen för skolan och skolans ledning, att en kartläggning av verksamhet och dess miljöpåverkan görs, att ett handlingsprogram för att främja hållbar utveckling upprättas gemensamt med skilda aktörer på skolan, att skolan framför en viljeyttring att arbeta för att erhålla utmärkelsen Miljöskola, att utvärdering och uppföljning av miljöarbetet görs varje år);

B. Verksamhet

(undervisning; personalens kompetens och kompetensutveckling; samarbetet och integration; samverkan med det omgivande samhället;

C. Arbetsmiljö och hälsoarbete

(arbetsmiljöarbetet; hälso- och friskvård);

D. Fysisk miljö

(material och varor; mat, livsmedel och kök; avfall och avfallshantering; vatten och vattenflöden; energi och energiflöden; luft och luftflöden; närmiljö; transporter; byggnader).

Under var och en av de fyra bokstavsgrupperna finns ett antal (totalt 75) mer preciserade kriterier (endast exemplifierade ovan) som skolan ska välja att arbeta med i den ordning och takt som skolan själv bestämmer. Kraven som ska uppfyllas för att erhålla utmärkelsen Miljöskola är enligt det 1998-11-27 beslutade och publicerade i förordningsdokumentet som Skolverket föreskrivit med följande stöd av 7§ förordningen (SKOLFS 1998: 22):

3 § För att erhålla utmärkelsen Miljöskola krävs följande.

1. Förskola, fritidshem, förskoleklass, grundskola, obligatorisk särskola, sameskola, specialskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, fristående skola och riksinternatskola skall arbeta med samtliga kriterier inom områdena A och B, med tillämpliga delar av område C beroende på verksamhetsform och samt med 15 kriterier efter eget val bland de nio delområdena inom område D enligt bilagan.

2. Kommunal vuxenutbildning (komvux) och statens skolor för vuxna (SSV), vuxenutbildning för utvecklingsstörda (sär vux) och svenskundervisning för invandrare (sfi) skall arbeta med område A, med tillämpliga delar av

kriterierna inom områdena B och C och med tio kriterier efter eget val bland de nio delområdena inom område D enligt bilagan.

4 § För att kunna utses till Miljöskola måste skolan dels avge en avsiktsförklaring och dels inlämna en ansökan enligt följande.

1. *Avsiktsförklaring.* Skolan skall anmäla sin avsikt att arbeta för utmärkelsen Miljöskola till Skolverket genom att skicka in ett handlingsprogram (Handlingsprogram 1). Handlingsprogrammet skall innehålla planer för förbättringar inom kriterier för områdena B och C samt inom valda kriterier inom område D. Handlingsprogrammet skall vara undertecknat av skolans ledning och huvudmannen för skolan.

2. *Ansökan.* När de förbättringar som angetts i Handlingsprogram 1 uppnåtts skall skolan ansöka hos Skolverket om att erhålla utmärkelsen Miljöskola. Ansökan, som skall vara undertecknad av skolans ledning och huvudmannen för skolan, skall innehålla en dokumentation av hur kriterierna har uppnåtts inom områdena A, B, C och D, vilka resultat som uppnåtts samt ett nytt handlingsprogram (Handlingsprogram 2) med förslag till hur miljöarbetet kan förbättras inom områdena B och C, de tidigare valda kriterierna inom D samt hur skolan planerar att arbeta med ytterligare fem (komvux, SSV, sårvox och sfi) respektive tio (övriga skolformer) kriterier inom D.

5 § Skolor som önskar erhålla utmärkelsen Miljöskola kan ansöka om detta när som helst under året.

6 § Skolverket beslutar om huruvida skolan uppfyller kraven för utmärkelsen Miljöskola. De skolor som får utmärkelsen erhåller ett diplom och rätt att använda en logotyp. Utmärkelsen gäller för en period av högst tre år från och med den 1 januari eller den 1 juli efter det att beslut fattats.

7 § För att få behålla utmärkelsen måste skolan före 3-årsperiodens utgång till Skolverket lämna dokumentation av uppnådda resultat enligt Handlingsprogram 2 samt ytterligare ett handlingsprogram (Handlingsprogram 3) med förslag till hur miljöarbetet kan förbättras inom områdena B och C, de tidigare valda kriterierna inom D samt hur ytterligare fem (komvux, SSV, sårvox och sfi) respektive tio (övriga skolformer) kriterier inom område D. Samtliga dokument skall vara undertecknade av skolans ledning och huvudmannen för skolan. Skolverket utfärdar på grundval av inkommet underlag en förlängning av utmärkelsen Miljöskola för ytterligare tre år. Processen upprepas sedan med intervall av högst tre år.

Steg 1: För att erhålla utmärkelsen Miljöskolan skall skolan arbeta med samtliga kriterier inom områdena A och B (summa 18 kriterier; A: 5 och B: 13), med tillämpliga delar av område C beroende på verksamhetsform (12 kriterier totalt) och samt med 15 kriterier efter eget val bland de nio delområdena inom område D (av totalt

45 kriterier) enligt bilagan. Treårsintervaller gäller för skolans miljöarbete för att behålla utmärkelsen Miljöskola.

Detta förefaller inte att vara en lätt uppgift utan utmärkelsearbetet ställer vissa bestämda krav på organisation, engagemang och uthållighet hos den aspirerande skolan. Kommentär- och exempelmaterial enligt beslut i juni 1998 på Skolverket utarbetas som stöd för arbetet. Den tydliga men samtidigt enkla metodik inklusive en grafisk modell som stöd för arbetsprocessen – som exempelvis redan finns inom miljöledningssystem och miljöcertifieringsarbetet inom ISO- och EMAS-systemen – skulle underlätta för tolkning och förståelse. Kriterierna innebär också i sig en intressant definition av vilka *normer* för uthållig utveckling, som av samhället anses som relevanta för skolan att arbeta mot.

Det i dag svårt att fullt ut kunna bedöma om de tre skolorna redan nu kan uppfylla kriterierna för Utmärkelsen Miljöskola. Avsiktsförklaringen samt områdena A och B torde inte vara några svårigheter. Så inte heller tillämpliga delar av C. Område D är möjligen aningen mer arbetskrävande i inledningsskedet. Min approximativa bedömning är att det vore fullt möjligt för skolorna – med sina bakgrunder och av det pågående miljöarbetet 1999 – att klara av under nästa läsår dvs 1999/2000. Men det torde krävas en del energi av olika slag och normstödjande strukturer om det ska kunna genomföras för att bli bestående del skolornas vardagsarbete.

11.9.4. Slutsatser av indikationerna

Förutom de ovan redovisade variablerna, skulle jag också kunnat använda publika och skolgemensamma tillfällen som Vattenfestivalen 1995, Luftfestivalen 1996 och Luftivalen 1999 som indikatorer på om de vuxna aktörerna med sina klasser har engagerat sig i och deltagit i förarbetet och själva festen. De två första tillfällena var med de flesta aktörerna och skolenheterna närvarande (dokumenterat med foto). Luftivalen 20 maj 1999 är för tidigt (mars 1999) att säga något om vad gäller bredden i deltagandet. Klart är att föräldraföreningen engagerats eller engagerat sig i festivalens förberedelser med konkreta arbetsuppgifter på festivaldagen och utdelar ekonomiskt stöd till de i utmaningarna deltagande klasserna.

De vuxnas deltagande i skilda fortbildningsinsatser under åren skulle också kunna indikera att initieringen pågick. Lärarnas positiva svar till miljöarbetet vid slutet av terminen 1996 kan också diskuteras i sammanhanget om initieringen av miljötematiken bland de vuxna aktörerna, men det är i sig ett relativt grovt mått på deras anslutning till skolans bearbetning av miljötematiken och bara just då 1996 (se kapitel 7.3.). Vad hände sedan i ett brett perspektiv 1996-98? Jag vet – se kapitel 7.5. ovan – att arbetet tidvis har varit i en eller flera vågdalar men en viss nivå i miljöarbetet har funnits kvar. Vid slutet 1998 och början av 1999 finns indikationer på att miljöarbetet är på väg upp igen. Luftivalen kan bli en indikator på om detta har hållit i sig. Men det är högst sannolikt att miljötematikarbetet i skolan kommer att gå upp och ner även framgent. Det dröjer kanske 50-100 år innan miljötematiken är lika perma-

nent rotad som exempelvis läsning och skrivning är 1999 om vi jämför med läsningens status 1899.

Jag återvänder till Rogers (1988) och hans indelning av *Adoptionsprocessens* i två huvudfaser som i sin tur är indelade i fem stadier: *Initieringen*: 1. Uppsättande på dagordningen; 2. Jämförelse, matchning mot den egna problembilden; *Implementeringen*: 3. Omdefiniering/ Omstrukturering; 4. Klargörande/Integrering/Inarbetning i dagordningen; 5. Rutinisering. Min slutsats är då att de tre skolorna i min studie ovan befinner sig med de flesta vuxna aktörerna mellan punkt 2 och 3. I vissa moment vid punkt 4 men samtidigt måste ibland punkt 1 behandlas på nytt. Jag konstaterar åter att verkligheten med initieringen och implementering av den nya miljötematiken i skolan är komplex och tar lång tid. Sammanfattningsvis som läget ser ut, mars 1999, mätt med samtliga mina ovan redovisade mätinstrument drar jag slutsatsen att miljötematiken är på väg att bli initierad bland flertalet av de vuxna aktörerna på de tre skolorna. Den fortsatta genomförandet av den nya miljötematiken med de vuxna aktörernas påverkan av eleverna i bestämd riktning och elevernas lärande – den pedagogiska praktiken – har jag inte haft som syfte att undersöka i min studie.

11.10. Genusperspektiv på miljö och skola

Ett annat perspektiv som är relevant i sammanhanget är genusperspektivet. Vi vet att skolan under 1900-talet blivit alltmer kvinnodominerad. 1960 fanns 63 procent kvinnliga lärare i det svenska obligatoriska skolväsendet, andelen kvinnor har ökat och dominerar i dag (1998) könsmässigt i svensk grundskola (ca 80%).²¹⁹ Skolverket (1998) rapporterar att antalet manliga lärare under de senaste fyra åren sjunkit med drygt 10 procent.²²⁰ Samma sak gäller på de grundskolor jag följt och delvis beskrivit i detta exemplet. Vid de tre lundaskolorna på Östra Torn är 86 procent kvinnor av all skolpersonal (136 av 159) läsåret 1998/99.²²¹ Föregående år, dvs läsåret 1997/98, utgjorde kvinnorna 87 procent av all skolpersonal (124 av 142), vilket är en mindre minskning sedan läsåret 1994/95 då kvinnorna utgjorde 88 procent (106 av 120).²²² Vilken betydelse detta har för normbildning och normutveckling i skolan och i miljöarbetets normer vet vi i dag inte med någon större säkerhet. *Att* genusperspektivet

219 Procentuell andel kvinnor bland folkskollärarna: 1860: 10%; 1882: 20%; 1901: 29%; 1911: 36%; 1920: 43%; 1961: 51%. Inom småskollärarkåren har kvinnodominansen etablerats tidigare. 1868 fanns 50 % manliga småskollärare. 1920 var den manliga andelen en (1) procent. Efterföljande år har andelen kvinnor bland småskol- och lågstadielärarna legat relativt konstant kring 98-99%. (Efter Bååth & Olofsson (1998), s- 5-10)

220 Skolverket (1998), *Skolan i siffror 1998*, del 1.

221 Av de 23 männen är 2 skolledare, 2 vaktmästare, 1 datatekniker, 2 slöjdlärare (trä o metall), 1 elevassistent och 2 tjänstledig – summa 10. Alltså återstår 13 män som lärare/pedagoger.

222 Källa: skolkatalogerna för de aktuella åren. Siffrorna omfattar all skolans personal inkl tjänstlediga. En viss osäkerhet i materialet finns. Jag har arbetat med ganska grova mått och metoder i det här sammanhanget.

har betydelse i miljösammanhang är emellertid klart – se t ex Petersen ovan i kapitel 8.2. samt Platzer (1998) och Gillberg (1998).²²³ I intervjumaterial med eleverna (se kapitel 7.4.) kan jag i efterhand inte finna några skillnader mellan pojkar och flickor. Men som man frågar får man svar. Vi hade inte valt att fokusera på – eller för min del inte heller tänkt på eller varit medveten om – genusaspekterna och alltså uppmärksammade vi inte heller detta i intervjuerna. Vi vet emellertid från andra undersökningar att fler (vuxna) kvinnor än män handlar miljövänligt²²⁴.

I samtalen med nyckelaktörerna har jag också frågat om det haft någon betydelse i sammanhanget ”skolornas miljöarbete” att de är kvinnor, men jag har fått negativa eller undvikande svar. Projektledaren är emellertid explicit medveten om könsaspekterna i skolan t ex i miljørådets arbete och sin syn på sig själv som kvinnoförebild och modell (se kapitel 9.2. ovan). Att kvinnorna bland personalen (inklusive skolledare och projektledare) i huvudsak svarar att de inte tror att det haft någon betydelse att de varit kvinnor i miljöarbetet, kan möjligen förklaras av att ”man” är ca 90% av all personal, dvs genusdominansen i det vardagliga arbetet är så total ur ett könsmakt-perspektiv att man inte ens tänker på genusaspekterna vad gäller den pedagogiska praktiken. Projektledarens svar pekar klart i den riktningen liksom de aktiva lärarnas. Två av den övriga personalens svar pekar på att man anser att det har haft betydelse att man är just kvinnor (se kapitel 10.4.). Men jag kan också betrakta det som att frågan är felställd: det kanske hade varit bättre och frågat om det hade haft en annan betydelse om det var män i miljöarbetet. Eller vilken betydelse det har-hade att det var kvinnodominans i skolornas miljöarbete sett utifrån ett vuxenperspektiv. Om män varit de som aktivt drivit miljöarbetet på skolorna, borde innebära ett större brott mot det vanliga, mot normen i det vardagliga skolarbetet. Det är kvinnor som är könsnormen i dagens skolor till skillnad från de flesta andra områden i samhället.

Ericsson för en i sammanhanget intressant diskussion med genusperspektiv i livsvärlden som finns vid kommunalt miljöarbete som del av system. Ericsson skriver bl a:

What I have been trying to do is to isolate lifeworlds for example a department. My main thesis has been that close interaction defines a shared lifeworld, which probably is true. At the same time the lifeworld is created it is deconstructed by other lifeworlds the members of the group shares on other times. If we for a moment think of a female Agenda 21 Coordinator taking part and interacting in a department she probably stand outside the shared male experi-

223 Gillberg och Platzers bidrag i antologin Hydén (red) (1998). I det här sammanhanget finns det anledning att tacka de tjejer som under åren orkat föra samtalen med mig om genusperspektivet: Anita Magni Olsson, Annika Karlsson Hertz, Minna Gillberg och Ellinor Platzer. Ellinor Platzer särskilt för de samtal vi haft om de frågeställningar som kommer till uttryck i detta kapitel. Insikten är som med den som gäller termodynamiken eller fotosyntesen: sitter väl inaktstagen i huden där, så gör den sig också påmind, till och från.

224 *Allmänhetens kunskaper, attityder och agerande i miljöfrågor*, Konsumentverket 1998:7. Se även Lindén & Carlsson-Kanyama (1998), samt vidare i Mårtensson & Pettersson (1998), framför allt kapitel 6. I den sistnämnda forskningsrapporten finns några helt annorlunda aspekter på det genusrelaterade i just ”miljöfrågan”.

ences and her contribution to the shared lifeworld of the group is very limited. On the other hand she might change something in the pattern of the lifeworld but this is not done, like Habermas says, through a general striving toward consensus. It seems to be the quite opposite; continuous fighting where new power relations is born every second.²²⁵

Ericsson utgår här från en arbetsplats med helt omvända könsrelationer än de skolor jag studerat, dvs här kommer den enda kvinnan i en miljökontext in på en arena som beskrivs som dominerad av män. Kvinnans bidrag till den delade livsvärlden i gruppen med män är begränsade, menar Ericsson, men å andra sidan kan hon kanske ändra en del av mönstren i livsvärlden, men detta kan inte ske, konstaterar Ericsson gentemot Habermas, genom allmänna strävanden mot konsensus. Tvärtom kan det förefalla att bli, dvs det leder till kontinuerlig kamp, menar Ericsson, där nya makrelationer föds hela tiden. Med tillägget att denna process antagligen blir än mer komplex och komplicerad om männen i fråga inte har möjligheter att kunna möta kvinnans perspektiv i en kommunikation på lika (makt)villkor. Göransson hävdar i en artikel att kvinnoroller anpassar sig mer till manliga roller än vad manliga roller anpassar sig till kvinnliga roller. Orsaken till skillnaden är att det är den manliga rollen som är maktbasen, dvs den kvinnliga rollen är relaterad till denna maktgrund.²²⁶

Hirdman som historiker ser de långa tidsperspektiven och strukturerna. Hon arbetar med utgångspunkt från en analysmodell, ”genusteorin”, och menar att välfärdsstatens framväxt också kan tolkas och förstås i detta perspektiv. Det handlar om konflikten mellan det ”manliga” och det ”kvinnliga”. Det handlar om makt, genuskonflikt och genusordning (eller genusystem). Hirdman lyfter fram att det finns olika mönster för detta i historien. Ett mönster är i särhållandet (segregeringen) av män och kvinnor, som är ett otvetydigt mönster i historien. Ett annat mönster är att mannen är norm, mannen är standarden, måttstocken. Mannen är människan och kvinnan är den avvikande. Vidare menar Hirdman att genuskonflikten fungerar som en motor för politik och samhällsutveckling.²²⁷ Wängnerud drar slutsatsen om kvinnliga riksdagsledamöters effekt i riksdagsarbetet att den kvantitativa ökningen av antalet kvinnor i Sveriges riksdag har lett till kvalitativa ändringar.²²⁸ Mer är annorlunda.²²⁹

225 Ericsson (1998)

226 Göransson (1998).

227 Hirdman (1994), s. 108-19.

228 Wängnerud (1998).

229 Anderson (1972), s. 393-96. The author is (in 1972 – my comment) a member of the technical staff of the Bell Telephone Laboratories, Murray Hill, New Jersey, and visiting professor of theoretical physics at Cavendish Laboratory, Cambridge, England. This article is an expanded version of a Regent's Lecture given in 1967 at the University of California, La Jolla. "In closing, I offer two examples from economics of what I hope to have said. Marx said that quantitative differences become qualitative ones, but a dialogue in Paris in the 1920's sums it up even more clearly: Fitzgerald: The rich are different from us. Hemingway: Yes, they have more money."

En ytterligare referens av intresse för skillnader mellan pojkar och flickor i miljösammanhang i skolan är Seippels *En skole for en bærekraftig utvikling? Kunnskap, holdninger og praktisk adferd blant norske skoleelever*. Sosiologen Seippel skriver bl a om just genusaspekterna i sina sammanfattande slutsatser om sin relativt omfattande enkätundersökning av 1116 elever i Oslo (i genomsnitt något äldre än Östratorn-skolans elever): ”Det som kanskje er verdt å merke seg her er at skolen ser ut til å ha størst betydning for jentenes bærekraftige atferd, mens verneholdninger betyr mest for guttene.”²³⁰ Innebörden är således:

Det som kanske är värt att lägga märke till här är att skolan ser ut att ha störst betydelse för utvecklingen av flickornas hållbara handlingsmönster (beteenden), medan åsikter (attityder) om vad för slags ändring som är nödvändig för att få till en hållbar utveckling (t ex sätta miljö före arbetstillfällena eller att öka u-hjälpen) betyder mest för pojkarna.

Svårigheten att förståelsen och tolkningen av resultat etc i undersökningar och forskning av den här karaktären i andra länder, som här den norska, är starkt kontextuellt beroende.²³¹

En tolkning av Seippels undersökningsresultat kan vara att flickorna har mest stöd i skolan för att utveckla konkreta miljöhandlingsmönster medan skolan mest stöder pojkarnas utveckling av åsikter om vad som behöver ändras. Flickorna gör det konkret här och nu medan pojkarna ser de abstrakta aspekterna av samma frågeställning. Denna tolkning har god överensstämmelse med den erfarenhetsbild som framträder vid min fallstudie av de tre Östra Torn skolorna i Lund. Det starka kvinnoinslaget i skolan har skapat förutsättningar för den dominans som skolornas miljöarbete har vad gäller att ”utveckla konkreta miljöhandlingsmönster” mer än just att utveckla åsikter och attityder om vad som behöver ändras. Möjligen kan jag se det som att det finns ansatser till vissa kombinationer av dessa två skilda linjer, förhållnings-sätt eller strategier, men med en klar dominans av den förstnämnda inriktningen, dvs utvecklingen av konkreta miljöhandlingsmönster. Platzter har i sin studie för ”Kvinnomaktutredningen” funnit bl a att kvinnor ofta är konkreta medan män inte sällan abstraherar utan att agera praktiskt.²³²

Det är sannolikt så att med andra utgångspunkter, exempelvis med ett konsekvent genusperspektiv, skulle den här studien kunna göras på andra sätt, med andra fokus

230 Seippel (1996), s. 42. Efter brevväxling med Seippel under hösten 1998 har jag kommit fram till den svenska översättningen, preciseringen och tolkningen av Seippels norska ursprungstext.

231 Under hösten 1998 har jag och projektledaren på Östratornskolorna letat efter de sparade intervjuerna (de handskrivna intervjuappren) från 1996. Ingen av oss hittade dem. Sannolikt kastades de i somras i samband med dennes flytt från Lund. Det jag har kvar är bara de inskrivna svaren på diskett. Kan kan alltså inte längre gå tillbaka till grunddokumenten och studera om det finns några skillnader mellan flickor och pojkar. Båda har vi emellertid 1998 den minnesbilden från senvåren 1996, när vi analyserade intervjuerna, att vi inte kunde uppfatta några skillnader mellan könen i elevsvaren. Vi kan naturligtvis båda minnas fel. Eller så hade vi inte verktygen eller insikten att då uppfatta skillnaderna. Eller så är frågorna ställda så att det inte går att fånga upp några skillnader mellan pojkar och flickor. Men detta är ett intressant och viktigt fält att forska vidare på.

232 Platzter (1997). Se även Platzter (1998) och Gillberg (1998).

och möjligen också kunna komma till andra resultat. Det går att problematisera perspektivet ytterligare och göra det bl a utifrån att det finns flera olika sorters feminiteter och maskuliniteter. Jag har styrts av mina valda perspektiv med de begränsningar och personliga erfarenheter jag som forskare och man nu har. Vad min studie har visat – om jag avslutningsvis endast fokuserar på genusperspektivet – är att på en på flera sätt kvinnodominerad arbetsplats, dock med en del tydliga manliga inslag, märker aktörerna av bara "vanan" inte några könsskillnader eftersom alla vuxna aktörer är kvinnor. "Vanan är halva naturen". De män som finns på arenan förefaller mig erfarenhetsmässigt inte att ta mer plats på arenan än vad som förefaller rimligt i situationen med total kvinnodominans. Det kan finnas urvalsmekanismer bakom detta, t ex att de män som söker sig till lärarutbildning och till skolan gör ett medvetet yrkes- och arbetsplatsval ur könssynpunkt.²³³ Vi kan vidare beskriva skolan som kvinnornas arena. Det kan ur skilda aspekter ses både positivt och negativt med tanke på att eleverna är hälften av vardera könet.

Studien har visat är att på kvinnodominerade arbetsplatser, som skolorna i min studie är, har den nya miljötematiken initierats bland merparten av de vuxna aktörerna. Vidare finns indikationer på att miljötematiken bearbetats vidare i den pedagogiska praktiken i skolan (se vidare om detta i kapitel 11.9 ovan). Det jag inte vet något om är hur detta hade kunnat utvecklas om det var en manligt dominerad arbetsplats.²³⁴ Det förstnämnda ställer samtidigt frågan om kvinnodominansen som sådan i arbetet med miljötematik och hållbar utveckling har bidragit till resultatet. Detta kan vara en intressant utgångspunkt för fortsatt arbete.

På samma sätt som i förra kapitlet, kapitel 11.7., kan genusperspektivet vara en del av de normstödande strukturerna i skolans bearbetning av den nya miljötematiken. Ett sätt att göra genusperspektivet till en integrerad del av skolans – häri med fokus på de vuxna aktörerna – arbete för miljö och hållbar utveckling, är att lyfta fram genusfrågan i jämställdhetsaspekterna i skolans värdegrund liksom t ex våld och övergrepp, mångkulturalitet och solidaritet. I dag har skollag och läroplan centrala skrivningar om (min kursivering):

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund... Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, *jämställdhet mellan män och kvinnor* samt solidaritet med svaga och utsatta *är de värden som skolan skall gestalta och för-*

233 Av de som sökte sig till lärarutbildningarna 1994/95 utgjorde på 1-7-utbildningen i ett nationellt perspektiv 18% män och på 4-9-utbildningen var motsvarande andel män 37 procent. På lärarutbildningarna 1999 på 1-7-linjen vid Lärarhögskolan i Malmö ligger de befintliga utbildningsgruppernas andel män på ungefär samma nivå, dvs mellan 15-20 procent. Genomsnittet 1990-97 i Malmö för utbildningsinriktningen 1-7: ca 18 procent och för 4-9: 39 procent.

234 Ödets ironi är att detta sista skrevs de dagar som Natoanfallet sattes in i forna Jugoslavien. Företrädesvis är det män, militärer och militärstrateger, som beslutat om och kommenterar (med undantag av den svenska utrikesministern) det historiska händelsen i media. På bilderna från Kosovo och Beograd ser jag mest kvinnor och barn som flyr.

medla. (ur Grundläggande värden, 1. Skolans värdegrund och uppgifter, läroplanen Lpo 94, s.5).

En skola som valt att arbeta för att erövra utmärkelsen Miljöskola (se ovan under kapitel 5 samt nedan i kapitel 11.10.) kan i arbetet med utgångspunkterna för Kriterierna för utmärkelsen Miljöskola följa anvisningarnas text: ”utgångspunkten för verksamheterna i Miljöskolan är skrivningarna i läroplan för grundskolan... om värdegrunder” (se ovan). Samtidigt kan då skolan se till att man i sina olika självreflexiva processer – som exempelvis i arbetet med utmärkelsen Miljöskola – t ex också uppfyller jämställdhetslagen med krav på en jämställdhetsplan. I avsnittet ”Övergripande” i bilagan till ”Kriterier för utmärkelsen Miljöskola” finns kraven på detta arbete formulerade som: ”Utmärkande för Miljöskolan är att barn, elever och personal är engagerade och aktiva deltagare i utvecklingen mot ett hållbart samhälle”. I utvecklingen mot ett hållbart samhälle är, i min tolkning, jämställdhet ett av ”de värden som skolan skall gestalta och förmedla” enligt läroplanen.²³⁵ I den gestaltningprocessen är reflexioner utifrån ett genusperspektiv över den egna praktiken ett självklart inslag.

11.11. Reflexioner över min egen roll

11.11.1. Sanning, förståelse och tolkning

Till saken hör alltid personen. Jag har en övergripande utgångspunkt för detta avnitt i kapitlet liksom för min studie som helhet: att vara så öppen och sannfärdig som jag överhuvudtaget kan. Det här avsnittet har hela tiden funnits med i mina tankar under de gångna åren. Att reflektera över och synliggöra för läsaren min egen person och min roll i den här studien ska jag göra, eftersom min person självklart varit central för mig och med inne i påverkansprocesserna i hela min studie, även på de tre skolorna. Jag har också tagit hjälp av andras uppfattningar av min roll och presenterat dessa i min studie – se även kapitel 9.3. och 10.2.-10.4. ovan.

Under åren har jag erfarit hur jag flyttat mig utåt och utåt, i skal efter skal, åt sidan och framåt och bakåt i en ständigt pågående ”tolkningens och förståelsens spiral”. Gadamer diskuterar i *Sanning och metod* vad som bl a motiverar den hermeneutiska ansträngningen, förståelsens cirkulära struktur samt ”den hermeneutiska cirkeln”. Gadamer resonerar här utifrån framför allt tankar av Schleiermacher och Heidegger – Gadamer skriver följande om den hermeneutiska cirkeln:

²³⁵ Jämför med de förslag som diskuteras angående ”jämställdhetscertifiering”. Se t ex Gillberg (1998), s. 84-100.

Cirkeln har således inte formell karaktär. Den är varken subjektiv eller objektiv, den beskriver snarare förståelsen som en sammanflätning av traditionens rörelse och tolkarens rörelse... Förståelsens cirkel är således inte någon 'metodisk' cirkel utan beskriver ett strukturellt ontologisk moment vid förståelsen.

Innebörden av denna cirkel, som ligger till grund för all förståelse, har emellertid en vidare hermeneutisk konsekvens, som jag vill kalla 'föregripen fullkomning'. Också detta är förstås en formell förutsättning som styr all vår förståelse. Innebörden är att vi bara förstår det, som verkligen framställer en fulländat enhetliga mening. Sålunda förutsätter vi alltid fullkomning när vi läser en text, och först när denna förutsättning visar sig otillräcklig och vi inte förstår texten, så tvivlar vi på traditionen och försöker lista ut, hur den ska göras hel.²³⁶

Detta omnämns i annan litteratur såsom den "hermeneutiska spiralen", som kanske också är en bättre metafor för att beskriva den rörelse över tiden och de skiftande betraktelsepunkter längs spiralen och på olika nivåer, som jag som forskare har erfarit med mina försök till förståelse av min undersökning och mitt material under processens gång 1990-99. En hermeneutisk texttolkning är i princip en oändlig process, konstaterar Kvale men upphör i praktiken när man kommit fram till en rimlig mening, en giltig enhetlig mening, fri från inre motsägelser. Förståelsen av min egen studie, intervjuerna, enkäterna och mina texter är en märklig del i forskningsprocessen som jag upplevt det. "Förståelsen är till sitt väsen en verkningshistorisk process", konstaterar Gadamer.²³⁷ Ricœur överför, skriver Kvale, de hermeneutiska principerna för tolkning av humanvetenskapliga texter till tolkningen av det som är samhällsvetenskapernas studieobjekt: den meningsfulla handlingen.²³⁸

11.11.2. Mina förhållningssätt

Strax efter att Elsa Grip ringde mig om Riogruppens arbete (se vidare ovan i kapitel 1 – personliga utgångspunkter) och när Rio-gruppen sedan också bestämde sig för att fråga skolan direkt om denna skulle vara intresserade av att arbeta med miljötematiken och Agenda 21, funderade jag ganska länge på om jag i min forskningsstudie kunde följa detta miljöarbete i skolan.²³⁹ Arbetet hade stora likheter med aktionsforskning och de risker och svårigheter med forskarens närhet till undersökningsobjektet och att "go native" (att bli hemmablind, att inte kunna se skogen för bara träd,

236 Gadamer(1997), s. 140.

237 A.a. s.147. I det här sammanhanget minns jag väl den för min förståelse mycket konstruktiva och klargörande tankefigur som pedagogen Henning Johansson, Luleå, visade upp och använde sig av för att beskriva denna tolkningens och förståelsens mentala spiralrörelse, med utgångspunkt i Axelssons (1997) avhandling och undersökningens aktionsforskningsansats. Reflektions- och förståelseprocessen bör ses dynamiskt över tiden.

238 Kvale (1997), s. 49-50.

239 En skola som jag dessutom hade arbetat på tidigare och kände flera av personerna väl.

att tappa den nödvändiga distansen) som detta bär med sig. Men samtidigt också de fördelar och delvis unika möjligheter som metoden ger i form av tillgång till studier av kunskapsfält, som annars fastnar på vägen. Det är ett dilemma och kan endast som jag ser det hanteras med vetenskaplig och personlig öppenhet och genomskinlighet vid redovisningen av forskningsarbetet.

Med min forskningshandledare diskuterade jag vid inledningen av fallstudien av de tre skolorna om kontinuerlig dokumentation, seminarier på universitetet och handledning, inre validitet med bl a triangulering och användning av andra typer av källor, granskning, genomskinlighet, överdriven tydlighet och reflexioner över min egen roll och över mig själv och mina gjorda observationer, samt en självklar ärlighet och öppenhet i min rapportering. Jag gick således in i den här delen av min studie eller undersökning genom att följa de vuxnas arbete vid de tre skolorna under 1994-98 för att finna sina möjligheter – och möjligen på vägen notera hindren – för den nya miljötematiken att slå rot i skolan. Det var ingen tillfällighet att det fanns en markerande diskussion på skolorna om vad det första projektet med vuxna skulle heta: Det fick namnet "På väg mot en lokal miljöskola". De involverade aktörerna på skolorna visste och såg att jag var med och att jag gjorde detta i ett forskningsprojekt.²⁴⁰

Jag delade också redan från början värderingen att skolan som en påverkansarena var en lämplig plats att också där bearbeta miljötematiken i samhället. Den stora frågan för mig var i istället: Men hur skulle detta då kunna ske. Kunde skolans vuxna aktörer, framför allt lärarna, klara av den här nya och mycket komplexa miljötematiken som hade så många bottnar och där den naturvetenskapliga dominansen ändå var så stor och så stark? Ja, antog jag och vilket efterhand visade sig bli tydligare och tydligare, det berodde på de aktiva nyckelaktörerna och också på vilket stöd de kunde få i form av utbildning, tid att tänka och reflektera, konkret stöd på skolan och stöd i samhället i stort med t ex skollag, läroplaner, kursplaner, kunskapsstrukturer och läromedel. Förståelsen av de normstödande strukturernas betydelse i sammanhanget växte fram i min studie.

Jag har hela tiden fört anteckningar i block som jag alltid släpat med mig liksom kameran (se tidigare diskussioner om detta ovan). Allt jag skrivit i arbetet på skolorna har lästs av andra och ändrats efter synpunkterna. Bilderna i form av OH används av andra nyckelaktörer. Jag tror inte man i längden skulle använda mina bilder om de inte speglade verkligheten. Överhuvudtaget skulle man inte visa förtroende för mig i något avseende. Om jag skulle göra en gissning av personalens på de tre skolornas bild av mig och min närvaro på skolorna tror jag att den skulle te sig som så här: "han har varit med oss här men ganska oregelbundet under de gångna fem åren; han var här mer i början 1994-96, mindre de senaste åren; han säger inte så mycket, han är rätt tyst av sig, han skriver ofta, han brukar ha en kamera med sig och fotografera."

240 Vid den tiden FRN-finansierat under kategorien "Livsstil och miljö" och mitt projekt hade titeln "Lagen, skolan och Agenda 21". Delrapporterat till FRN våren 1995 med samma titel.

11.11.3. Nackdelar och fördelar med närheten

Nackdelar är möjligen lätta att inse och de ska jag vrida och vända på. Jag börjar helt kort med fördelarna. När jag har velat studera vad som händer med de vuxna aktörerna på skolor, när en relativt ny tematik i samhället, miljö, ska slå rot på skolan, har jag haft fördelar med att redan vara känd för de flesta av aktörerna. Jag hade varit borta i tre år när jag återvände till de tre skolorna i samband med miljöprojektet (se kapitel 1 och 7 ovan). Nu är detta inte riktigt hela bilden, utan av de som efterhand blev miljöarbetets nyckelaktörer i skolan (sju-nio personer) kände jag bara två innan projektet startade. Däremot har jag vistats nära och tillsammans med skolans personal i skilda sammanhang – varje tillfälle i genomsnitt en á två timmar – under ett antal år och haft fördelen av att kunna få se på nära håll en hel del av vad som skett i själva rotfästesprocessen. I den meningen har jag inte varit eller uppfattats som en alltför främmande fågel. Jag har nog varit hej och Per med de flesta, dock har många nya i personalen tillkommit de senaste åren. I dag det är endast ca 30-40 av den nuvarande personalen om ungefär 160 som jag arbetat parallellt med tidigare på samma skola. De som jag arbetat nära med mer över några år är ca 8-10 personer.

Nyckelaktörerna i skolornas miljöarbete har jag varit närmast och det är de som jag velat ha distans till när jag skulle söka analysera, tolka och förstå deras agerande, deras handlingar och normer inför miljötematiken som kommit att få visst första fäste på skolorna (se kapitel 10 ovan). Detta var ett skäl till att jag valde att be nyckelaktörerna svara på en enkät som jag skickade hem till dem (dock någon i facket på skolan) i höstas med de frågor som jag tidigare successivt arbetat fram, huvudsakligen, i telefonsamtal med projektledaren (se vidare i kapitel 9.3. ovan). Å andra sidan kan jag inte försäkra mig om deras uppriktighet i svaren på andra sätt än att be dem att svara ärligt själv och inte diskutera dessa svar med varandra innan de skickat tillbaka svaren till mig. Som jag har förstått dem har man gjort så. Jag kan inte se något motiv att inte göra så. De är anonyma och kan svårligen identifieras eftersom deras svar redovisas tillsammans. Skolledarna, som bara är två, är självklart lättare att identifiera men även dessa liksom de andra har ställt upp på villkoren. Och det gör de sannolikt därför att de känner mig ganska väl, i alla fall tillräckligt för att lita på mig i detta fallet.

Jag återvänder till diskussionen i Rescontra I utifrån Santos och metaforen om kartans skala. Gör då *närheten* till aktörerna att jag nu inte säger ut och skriver saker men som jag ändå tänker eller observerar i min vetenskapliga behandling av materialet. Ja, det vet jag inte med säkerhet. Hur skulle jag kunna veta det? Jag vet att jag har en förprogrammering i arbetet som jag ofta tänker på och det är: dölj inget, ta med allt, skriv ned det du funnit. Om jag är sann i den meningen kan jag mäta när de på skolorna slutligen läser studien. Känner de igen sig i den? Kommer den ömsesidiga förståelsen av hur miljötematiken har börjat slå rot på skolorna bland de vuxna aktörerna att öka?

Den stora fördelen med närheten över lång tid är att, som sagts ovan, trots allt att jag har möjligheter att få ett annat djup i kunskaperna och erfarenheterna i studien. Jag har kunnat notera dynamiken, rörelserna i påverkansprocesserna. Jag har sett

med mina egna ögon och hört med ögonen mycket av vad som sker bland de vuxna i rotfästesprocessen. Men här sätter Carspecken (1996) upp ett varningstecken vad gäller att söka metaforer för sanning inom det visuella fältet. "(f)orget visual perception when searching for a roots metaphor upon which to base a theory of truth. Visual perception is, in fact, a secondary sort of experience rather than a primary one." Varje vardaglig situation kan lära oss att ögonen inte ger oss tillräcklig information om vad som händer, menar Carspecken. För att få klarhet måste du samtala med någon om den vardagliga situationen i fråga. Det är först när vi kommunicerar som vi kan nå förståelse för situationen.²⁴¹ Detta bekräftar t ex också mina reflexioner över de långa samtal jag haft under hösten med projektledaren för att klara ut och söka förstå varandras meningar med skilda formuleringar och frågor. Liksom de samtal jag under den gångna tiden haft med de andra nyckelaktörerna. Samtidigt ser jag allt tydligare samtalet som en av de få vägarna till kunskap och förståelse.

11.11.4. Mina reflexioner om projektledaren

Jag ska diskutera och reflektera över mitt arbete med projektledaren. Det är viktigt eftersom hon är så pass central i mitt material både i samtalintervjun och senare under avsnitt i kapitel 10. Vi arbetade alltså ihop under tre år under den första etablerings-, förankrings- och inledningsfasen av miljöprojektet på de tre skolorna på Östra Torn (1993-96). Vi har i dag känt varandra i drygt 5 år. Projektledaren var för övrigt den lärare som tog över min tjänst på Östra Torn, när jag blev tjänstledig från hösten 1990. Vi har således inte arbetat ihop eller träffats tidigare som aktiva lärare i samma skola eller kommun. Projektledaren är som jag ser det en socialt och kommunikativt kompetent person, som är säker på sig själv i sin roll bland andra vuxna och barn. Hon blev klar som utbildad lärare 1975/76 och har arbetat som lärare sedan dess med vissa kortare avbrott för barnafödande och vidareutbildningskurser. Hon är, som jag ser det, trygg i sig själv och har en god social situation. Vidare är hon naturvetenskapligt-miljökunskapsmässigt kunnig med nära tillgång till naturvetenskapligt kvalificerade samtal.²⁴² Hon gör kritiska reflexioner över händelser i samtiden, är självständig i sina beslut, väl etablerad professionellt och socialt på skolan och även bland föräldrar och elever i stadsdelen. Hon bor med sin familj i stadsdelen (dvs inom rektorsområdet som hon också arbetar i – flyttade dock till Stockholm hösten 1998), är accepterad och respekterad som yrkeskollega och betraktas ofta som en viljestark kvinna. Hon är kunnig i professionen (pedagogiskt, didaktiskt och metodiskt) och åtnjuter förtroende bland kollegerna. Projektledaren har lätt för att tala och uttrycka sig muntligt. Asplund har beskrivit kommunikationens djupare funktion bl a med följande i sammanhanget relevanta meningar (efter Kindeberg):

241 Carspecken (1996), p.17 (citerat efter Fritznén, 1998)

242 Med Bourdieus terminologi skulle jag säga att projektledaren har ett stort 'socialt kapital', dvs det sociala nätverk som hon befinner sig i.

I genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat, och du vet inte vad jag har sagt innan jag har svarat. Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt (kursivering i original).

Så upplever jag att vår kommunikation oftast har varit i arbetet. Om jag ska våga ge mig in i genuin kommunikation med denna osäkerhet krävs således både en personlig trygghet och ett visst mått av personligt mod. För projektledarens roll i arbetet med personalen har det också varit väsentligt med hennes kommunikativa färdigheter med avseende på att miljötematiken och miljöprojektet skulle slå rot på skolan. Projektledaren har alltså – hävdar jag mot bakgrund av min erfarenhet – kommunikativ och social kompetens, dvs har relativt lätt att etablera kontakt med och få igång samtal med människor. Detta är viktigt för att miljötematiken skulle kunna initieras bland vuxna aktörer i skolan. Med detta följer att hon också har vissa ”motståndare” eller personer som inte tycker likadant. Dessa är som jag erfarit det under åren relativt få på skolan och bland föräldrarna i området, men de har funnits.

Hur kan jag verifiera denna min bild? Kan jag naturligtvis inte göra utifrån ett absolut sanningskrav. Men om andra som arbetar på skolan läser detta är vi sannolikt överens om det mesta i min text. Om jag hade upplevt eller erfarit projektledaren som osympatisk, hade jag beskrivit detta då? kan jag fråga mig själv öppet efteråt. Ja, det bör jag göra för att fortsätta att vara ärlig mot min egen process i studien. Jag vet att jag skrivit en del – dock få – texter eller passager om projektledaren som denne inte tycker speciellt bra om. Vi har olika bilder och tolkningar av saker och detta är då redovisat i mitt material. Våra många gånger hetsiga diskussioner skedde framför allt i synnerhet i början av projektet. I mars 1999 skrev projektledaren följande brev till mig angående hur denne såg på vårt arbete, dvs när jag var bollplank för hennes och andras idéer och funderingar kring projektet och dess uppläggning. Hon hade då läst kapitel 9.3. i en tidigare version och lämnat synpunkter på formuleringar i sina svar i samtalsintervjun och detta publiceras nu med projektledarens tillstånd:

Per, din roll för projektets genomförande är större än vad som framgår av texten (gäller endast läsning av kapitel 9.3, projektledaren har inte läst övriga texter i studien – min anm). Du fungerade som en mentor och samtalspartner. Jag kände en stor osäkerhet inför att ensam ta ansvar för miljöprojektet. Rädslan var så påtaglig att jag vid flera tillfällen provocerade fram gräl och hätska diskussioner med dig för att förvissa mig om att jag inte skulle stå där ensam med ansvar och arbetsuppgifter som jag inte skulle klara av. Jag har en mycket klar bild av den hetsiga diskussionen när du till sist övertygade mig om att vi var två som skulle företa den långa resan: När du förklarat att du hade ett stort egenintresse av att projektet fullföljdes eftersom det skulle ingå i din avhandling, blev jag till sist nöjd.

Intresset ljuger aldrig, eller som en som en arbetskamrat brukade säga på Miljödelegationen Västra Skåne: ”Alla optimerar alltid med avseende på någonting”. Självklart

var jag både seriös och intresserad av att i min forskning kunna följa hur den nya miljötematiken slog rot på skolorna. Jag tror också att jag i min roll som samtalspartner och bollplank har påverkat utvecklingen av initieringen av miljöarbetet. Efter det att projektledaren slutade sommaren 1996, fortsatte jag i de kommande tre åren att följa det fortsatta miljöarbetets initiering på skolorna. Jag flyttade mig avsevärt längre bort, var inte så ofta på skolorna för att studera vad som skedde varje vecka, Men jag kunde också samtidigt med ojämna mellanrum registrera att det som skedde, det skedde mig – och projektledaren – förutan. Miljötematikens ur många aspekter komplicerade rotningsarbete går hela tiden i vågor över tiden. Som så ofta annars. Ty: T.T.T. – Ting Tar Tid, som Piet Hein säger. Processer tar lång tid när människor och människors handlande är inblandat. Och jag kommer även att fortsätta – efter mars 1999 – att följa miljöarbetet på de tre skolorna på samma sätt som skett efter 1996. Jag är i grunden nyfiken på vad som kommer att ske. Nu kommer dessutom, förhoppningsvis, aktörernas och andras reaktionerna på vad jag skrivit och hur jag har tolkat verkligheten och skolornas miljöarbete. Detta är på flera sätt en mer avgörande validering av min studie.

Men dessutom hör det till saken att den nya miljötematiken som givits som ett uppdrag till skolan – dvs att påverka barn och ungdomar i en bestämd riktning – är i praktiken och i jämförelse med traditionella skolfrågor och ämnen en mycket svår uppgift. Svårare än vi många gånger vill tro och detta av tre orsaker: Dels för att det för skolan är ett i praktiken helt nytt ämne-tema och som saknar traditioner att luta sig mot (se ovan kapitel 3 och 4). Dels därför att miljötematiken i sig är omfattande och mycket komplex (se kapitel 2 samt kapitel 11.8. ovan) dessutom är de för skolans pedagogiska praktik relevanta miljökunskaperna mycket begränsade och hittills föga spridda och förstådda. Dels därför att temat går på tvären mot allt annat i ämnesväg tidigare och förutsätter att skolans aktörer måste samverka annars kan inte uppgiften överhuvudtaget lösas (se ovan i kapitel 4, 5 och 11.8.). De andra aspekterna av problematiken, som behandlats ovan i kapitel 11, har också en särskild relevans när det gäller att söka tolka och förstå hur pass komplicerad en innovations- och initieringsprocess har varit bland de vuxna aktörerna, när den nya miljötematiken initieras och slår rot i skolan.

Således krävs vid en påverkansprocess i det här tidiga stadiet – en avancerad praktik – både kunnande, kompetens samt personligt mod och ett ”engagerat ämbetsmannaskap” (se ovan i kapitel 11.3. och 11.7.) att ta sig an en sådan uppgift. Det är inte minst av den orsaken som det behövs både kunskaper om och medveten, omfattande reflexion över de i studien presenterade och relevanta ”normstödjande strukturerna” (se ovan i kapitel 11.7).

11.11.5. Nyckelaktörernas syn på mig

Som jag kunde konstatera ovan i kapitel 9.3. och i kapitel 10.2-10.4. har jag frågat nyckelaktörerna på skolorna om min roll och för dessa har jag flera olika roller:

- bollplank;
- inspiratör (expert-utbildare);
- stödjande person (uppmuntrande-stay by-kurshållare med eller utan karta);
- samordnare-sammanhållande länk-kugge-goda kontakter-personliga kontakter;
- länk (förmedlare) till världen utanför skolan;
- projektredovisare-sekreterare-administratör-dokumenterare-fotograf.

Det mesta av ovanstående kände jag igen och har jag sökt att redovisa ovan i kapitlet samt i kapitel 9 och 10 i några relevanta sammanhang i texterna. Det finns inslag i dessa punkter som påminner lite om den roll som Persson beskriver som ”administratören” (”byråkraten”) efter Rogers och hans innovationsspridningsteori – se vidare om detta ovan i kapitel 11.7. Byråkraten-administratören beskriver Rogers som ”a change agent is a professional person who attempts to influence adoption decisions in a direction that he feels desirable”.²⁴³ I det avseendet, dvs någon ”som försöker påverka beslut om införande i en riktning som han/hon finner önskvärda”, känner jag inte igen mig. Just vad det gäller besluten och att påverka stora och viktiga beslut om vägval har jag från början sökt hålla mig undan att ta del av dessa påverkansprocesser. Mitt egenintresse har varit att studera vilka stöd och stödjande insatser som har fungerat – eller inte – för att miljötematiken skulle kunna slå rot bland de vuxna aktörerna på skolan. Där har mina utgångspunkter i studien kommit in i mina kontakter med de tre skolornas personal.

11.11.6. Mitt egenintresse i studien

När projektledaren avslutade sitt arbete sommaren 1996 och blev tjänstledig för att göra annat, hade vi ett flertal diskussioner om jag skulle gå in och vara aktiv i det fortsatta miljöarbetet på skolorna och på det viset stötta en fortlevnad på samma nivå som 1994-96. Men där tog forskaren över i mig. Då valde jag mycket medvetet inte att ta den rollen efter samtal med den avgångna projektledaren och det avgörande skälet för mig var mitt eget forskningsskäl: Jag ville fortsätta att hålla mig i marginalen som ett bollplank och en allmän stödjare och studera vad som nu hände med rotprocessen på de tre skolorna gramför allt när projektet var slut och projektledaren försvann från arenan. Arbetet fördelas på fler personer, miljöombud, som inom sin tjänstgöring har som uppdrag att arbeta med miljöfrågorna. Då och då under åren 1996-98 har projektledaren – som har kvar sina personkontakter på skolorna – och jag åter diskuterat det fortsatta miljöarbetets utveckling och läge. Ibland har det stått stilla, kanske till och med gått några steg tillbaka (se diskussioner ovan i kapitel 9.3.). Jag har dock inte konkret och aktivt gått in och direkt påverkat skolans miljöarbete och processerna men väl lyssnat och samtalat om läget i miljöarbetet med de aktiva nyckelaktörerna. Och jag har haft synpunkter men framför allt försökt att ge ett personligt stöd till dessa att försöka orka vidare i det faktiskt grundläggande svåra men

243 Rogers (1962), s. 254, efter Persson (1997), s. 15, 188, 191.

samtidigt mycket nyskapande arbetet med den nya miljötematiken i skolan. Det är en avancerad praktik.

Jag t ex arbetade i ett ganska tidigt skede med att tillsammans med en lärargrupp hjälpa till att tydligt strukturera innehållet i de ”lokala arbetsplanerna för NO och miljö” för skolåren 1-6. Jag vet inte om dessa har använts särskilt ofta av lärarna, min impressionistiska bild är att de inte använts särskilt ofta, möjligen av de nytillkomna lärarna²⁴⁴. Men om detta vet jag egentligen för lite om för att säga något med någon större säkerhet. Jag har varit med och stöttat planeringen av sommarkurserna som lärarna på skolorna själva genomför (se under kapitel 7 ovan) och diskuterat planering av tisdagsträffarna och andra fortbildningsinsatser. Jag har haft samtal med skollärarna om de lokala arbetsplanerna och frågor kring den nya skolans ekologiska byggande.²⁴⁵ Övriga skeenden och påverkansprocesser har varit utan mina insatser.

Jag har också funderat på att samtala med någon som inte varit med i miljötematiken för att komplettera bilden för mig själv. Denna tanke har jag inte fullföljt. Jag har talat kort några gånger med en av de lärare som inte varit särskilt aktiv. Läraren kan det nödvändiga miljökunskapsstoffet och kan miljötematiken väl, dvs upplever inga behov av att förändra-utveckla-komplettera sina miljökunskapsbehov som lärare mer än marginellt. Men denne sade till mig vid ett tillfälle att han/hon inte vill vara med ”när det blir något religiöst över det hela”. Jag tolkade detta som att om många rör sig i en och samma riktning ungefär samtidigt så är det i sig något att förhålla sig skeptisk till. Jag tror att jag kan förstå den inställningen utifrån min egen erfarenhet av lärare och av läraryrket.

Men de andra 10-20 lärare t ex som inte kommer till de kombinerade sociala ut- och fortbildningsträffarna? De flesta språklärarna och speciallärarna kommer inte till träffarna.²⁴⁶ Nej, de kommer inte till de kollektiva träffarna utan de har vid flera tillfällen uttryckt att de själva tar ansvar för dessa aspekterna av sin egen undervisning och fortbildning eller arbetar med annat som de ansvarar för. Dessa sociala fortbildnings- och/eller kompetensutvecklingsträffar kan också upplevas som att de inte tillför enskilda lärare något av värde i yrket eller arbetet. Efter det senaste Luftträffen inför Luftivalen i maj 1999 fick, som nämnts ovan, en av de aktiva lärarna kontakter av kolleger som tyder på att alla inte kände till mötet, dvs informationsbrist i organisationen. Miljöarbetet bygger sedan starten 1994 bara på den egna lusten och intresset men i huvudsak på betald arbetstid. Det sistnämnda kan vara en stridig uppgift som det enligt uppgifter på skolan fortfarande finns olika tolkningar kring.

Det hör till bilden att också tala om att jag under min tid som lärare aldrig varit någon särskild ”miljöeldsjäl”. Jag har i det avseendet nog varit som ”normalläraren”. Åkt, ibland cyklat, med klasserna ut till Krankesjön, Skrylle, Falsterbo, lägerskola, osv. Jag har i såfall arbetat betydligt mer med specialpedagogiska frågor, lärandet i

244 En sådan ny lärare frågade mig dock om vissa Luft-underlagsmaterial vid Luft-eftermiddagen i mars 1999. Ett givet problem med sådant underlagsmaterial är att efter något års tid med omflyttningar och nya lärare så försvinner sådana papper lätt.

245 Jag satt 1996-97/98 med i en lokal referensgrupp utsedd av Naturvårdsverket i samband med att skolan fick särskilda statliga ”kretsloppspengar” för sina nyskapande åtgärder i skolbyggnationen.

246 Samtidigt så har t ex några av de praktisk-estetiska lärarna kommit stundtals under projektet samt vissa andra nya lärargrupper kom till vid miljö-luft-träffarna under läsåret 1998/99.

stort och smått, handikappfrågor, kreativitet i olika former, utslagning samt mångkulturalism och internationell solidaritet.

Men – sagt om igen – om nu skolan har givits uppdraget att arbeta med påverkansarbete kring den nya miljötematiken, ska vi samtidigt veta att det är en mycket svår uppgift. En uppgift som ställer vissa bestämda krav på olika aktörer och strukturer i skolan och på andra arenor samt då vissa förutsättningar måste vara uppfyllda för att uppdraget ska kunna utföras. Svårt har jag personligen ibland också tyckt det vara att delta i miljöarbetet på skolorna på ett relevant sätt, inte bara för att tillgodose mina egna forskningsintressen av att processen skulle kunna fortgå och att resultatet skulle bli ”bra”. Jag har inte heller önskat att miljöarbetet på skolan skulle gå dåligt eller att någon skulle skadas. Inte heller på någon annan skola.

Jag har en minisamling hemma som i och för sig är värdefull för mig men som framför allt också är relevant i det här sammanhanget. Det är ett antal av ”de tre aporna”, en gammal, gammal myt som har varit svårspårad men som förefaller att komma från Indien för mycket länge sedan.²⁴⁷ Jag har med vänners och bekantas hjälp hittat sådana apstatyer, stora och små, de senaste sju-åtta åren över större delen av världen. ”De tre aporna” utgörs av att en apa håller händerna för öronen, en håller för ögonen och en håller för munnen. En vanlig tolkning av denna triad är att: jag vill inte höra, jag vill inte se och jag vill inte säga något. Subjektet i fråga kan skifta. I min föreställning om vetenskap och forskning är det precis tvärtom, liksom i livet i stort. Det är betydelsefullt att vi hör, att vi ser och att vi säger ut (skriver ut) det vi finner – och inte finner – för att vi ska kunna vinna ny kunskap om den verklighet som vi lever i. I synnerhet är det betydelsefullt, som jag ser det, i sammanhang som handlar om påverkansprocesser om miljö och hållbar utveckling. Jag har försökt att använda bilden av de tre aporna som en levande metafor för mitt arbete. För studiens aktörer kan denna metafor med de tre aporna spela en viktig roll. I sina memoarer skriver Bertrand Russell om vad som för honom gör livet värt att leva och som jag finner sympatiskt: sökandet efter kunskap, längtan efter kärlek och medkänsla.

Jag ska i nästa och avslutande kapitel (kapitel 12) sammanfatta de resultat som jag funnit i min studie av den nya miljötematiken i samhället som börjat slå rot i skolan bland vuxna aktörer.

11.12. Delsummering och reflexion

Slutsatserna av kapitlet är således att det i samhället stegvis sker en i grunden en omfattande systemförändring av styrning, makt och professionsutveckling i skolan under den aktuella tidsperioden, dvs dels under 1940-50-60-talen och dels under

²⁴⁷ En målning, *Tre små apor*, av Cris af Enehielm finns på omslaget till *På goda grunder*. Det var Boddil Jönsson som, typiskt nog, nosade upp denna bild via utställningskatalogen ”... och jag såg mig själv”, Amos Anderssons Konstmuseum i Helsingfors, våren 1992. Tavlan hänger på Helsingfors stads konstmuseum.

1980-90-talen. I gällande skolrätt ("law in books") finns tydligt uttalat ett stöd, legalt stöd, för skolans-lärarnas införande av sitt personliga engagemang på den professionella arenan även om dessa skrivningar är försedda med vissa osäkerhetsskapande förbehåll och krav på "allsidighet och saklighet". Skolverket som ansvarig myndighet har i nyligen gjorda uttolkningar (att jämföra med högre rätts prejudicerande domar) markerat normen att skolan aldrig är värdeneutral. Med detta avses människor och människovärdets okränkbarhet. Praxis och uttolkning av gällande skolrätt är fortfarande oklar vad gäller skolans värdeneutralitet i frågor som rör natur och miljö. Förarbetena till exempelvis skollagens ändring 1990 och den nya läroplanen 1994 visar tydligt på vilken vikt lagstiftaren också fäster vid skolans arbete med miljö och natur. Värdeneutralitet är ett begrepp som förefaller avlägset i sammanhanget.

Professionalitetsdebatten i skolan kan ju i sig ses som ett uttryck för ett systemmässigt tänkande, dvs att upprätthålla olika typer av gränser mellan skilda yrkesgrupper i skolan etc. Därför har professionalitetsdebatten sannolikt aldrig riktigt intresserat sig för livsvärldsperspektivet. Detta är emellertid ett avgörande intressant i mitt perspektiv och i min studie. Som jag tolkar och förstår detta skeende, är vad jag i form av 'avancerad praktik' under mitten av 1990-talet och fram till i dag studerat, ett av flera kriterier på en pågående (lokal) process hur lärarna på allvar börjat ta kontrollen över sin arbetssituation och sitt yrke. Fyra av de fem faktorer som Ekholm nämner kan sägas vara berörda. Lärarna gör detta med stöd av sina övertygelser och erfarenheter ifrån livsvärlden och för in detta i sin arbete som lärare på skolan. Pedagogisk och modern forskning ger stöd för dessa lärarnas handlingar och tankar. Ethiska och moraliska frågeställningar liksom den personliga viljan och värdegrunden är viktiga utgångspunkter för ett norminriktat miljöarbete inriktat mot framtid och överlevnad. Miljöarbetet på skolorna bygger också markant på etiska-moraliska värden som lusten till livet, glädjen och humorn – inte på ödesmättade undergångstoner med moralistiska försakelser i säck och aska. Det bygger således på normen och värderingen att miljö(n) har ett positivt värde och innebär möjligheter. Detta till skillnad från den tidigare, under slutet av 60- och 70-talet dominerande normen och konceptualiseringen, att 'miljö' som samhällsligt fenomen var detsamma som "kris, utsläpp, förgiftning och elände" och ett växande handlingsunderskott. Nya normer har etablerats och kommit att dominera i den offentliga miljödiskursen under slutet av 80-talet och under 90-talet. Miljö har fått ett positivt värde. Lärarna har i det sammanhanget jag följt och studerat också blivit – eller gjort sig till – självständiga aktörer med ett normativt handlande på en miljöarena som man själv – eller delvis själv – har (åter)upprättat med stöd av (norm)stödjande strukturer. Det ifrån lärarnas livsvärld kommande engagemang och övertygelser som kan ges ett uttryck på den professionella arenan i systemet. De miljörelaterade normerna påverkar miljöhandlingarna på skolorna, men samtidigt påverkar också miljöhandlingarna utvecklingen av normerna på skolorna. Samma förhållande gäller den miljöpedagogiska infrastrukturen på skolorna, dvs denna infrastruktur har effekter på varat och tänkandet, tanke- och handlingsmönster samt normbildningen.

Samtidigt och parallellt existerar hela tiden finns (makt eller dominans) konflikter mellan olika normer.

Behovet av lärare som tar med sig sina personliga erfarenheter och känslor etc från livsvärlden in i den professionella sfären/arenan (dvs systemet) och använder sig av detta i sin yrkesroll vad gäller miljö- och naturarbete. Detta måste få ett tydligare och klarare uttalat stöd i skollag och förordningar, i mål och policydokument för skolan. Vidare måste normstödjande strukturer (fysiska och mentala) byggas upp i skolan – framför allt skolledningens ansvar och uppgift att stödja – och i lärarutbildningen (och vid urvalet till denna) som stödjer och stimulerar en sådan önskvärd förändring och utveckling. Hur kommer lärarrollen och kompetensbehoven för lärare i skolan att se ut i framtiden? Teknikutvecklingen med framför allt IT har mejslat fram och gjort behoven i lärarrollen tydligare och synbarare: känslor, engagemang, vilja, värde, moral-etik, reflexion, utmaning, stimulans, underlättande, reflexion och stöd för utveckling i lärandet och av (nya) kunskapsstrukturer (hjälp till bearbetning, tolkning och förståelse av kognitiva sammanhang och strukturer av kunskaper). Det kan jag också beskriva i termer av som behovet av *phronetiska* lärare och pedagoger – praktisk kunskap, praktisk klokskap, omdöme med etik och värdehantering samt reflexion inbyggt i vardagen.

Men det har också blivit tydligt i min studie av miljöarbete i skolan med utgångspunkt från de vuxna aktörerna – en studie i avancerad praktik på de tre lundaskolorna – gör att företeelserna fenomenen blir tydligare och synbarare. För miljöarbetet finns inga färdiga lösningar som det hade funnits om det var ett eget ämne med färdig kursplan etc. Nu har lärarna som arbetat med detta varit tvungna att använda sin egen kreativitet utanför det vanliga och även varit tvingade mer eller mindre att använda sig av sina personliga känslor, moral etc erfarenheter från livsvärlden för att kunna lösa de nya professionella uppgifterna.

Den delen i pedagog- eller lärarrollen är – kommer alltmer att bli – en nödvändig förutsättning för att läraren – med eleverna, kollegerna, skolledningen och föräldrarna, lokala politikerna m fl – ska kunna kommunicera och reflektera med dessa om normer, värden, känslor, empati, makt och maktutövning, samt kunskaper av olika slag (enligt de mål som i dag redan finns och som på nytt skommer att sättas upp i kursplaner) i ”samtalet om/i skolan” – *det kommunikativa handlandet* i skolan som t ex Fritzen tar upp. Kommunikativ kompetens blir allt viktigare för vuxna i skolan – som kunskapsmedlare/facilitator och som modeller/förebilder (det normativa handlandet). Den nya skolans ’normativa praxis’ (praxis- och normutveckling).

Min studie är också samtidigt ett uttryck för och exempel på den konkreta forskningsinriktning som Flyvbjerg benämner ’progressiv phronesis’ (se vidare kapitel 8.3.), där begreppet ’phronesis’ har sin grund i Aristoteles filosofi och etik.²⁴⁸ Det är just med utgångspunkt från ’phronesis’ – handlingen och dennas förhållande till sådant som är bra eller dåligt för människan – som jag finner länken från livsvärldsperspektivet till den professionella arenan, vilken är systemrelaterad. Phronesis, hörande till livsvärlden, kan ses som ett instrument eller verktyg för en förändring i riktning mot en social behovstillfredsställelse baserad på värderationalitet i stället för en behovstillfredsställelse baserad på instrumentell eller strategisk rationalitet.

248 I den sjätte och även sjunde boken av ”Den Nicomachiska etiken”.

Slutsatser och resultat

12.1. Inledning

Min studie har behandlat de skilda påverkansprocesser som verkar i samband med att ett nytt tema – miljö – uppkommer i det moderna samhället. Samhället har beslutat att skolan, som är en arena för avsiktlig påverkan av barn och ungdomar, ska arbeta med den nya miljötematiken i sin pedagogiska praktik. Att detta i sig är en 'god' sak – av kollektivt och individuellt värde – har varit en utgångspunkt för min studie. En annan utgångspunkt för min studie har varit att undersöka och följa de ovan nämnda påverkansprocesserna, som hämtar sin näring från tre samhälleliga påverkansfält: *miljön*, *skolan* och *miljön i skolan*. Jag har studerat miljötematikens initieringsprocess i skolan med utgångspunkt från de vuxna aktörerna.

Mitt kunskapsintresse var 'hur den nya miljötematiken i samhället initierats i skolan', dvs hur jag med samhällsvetenskapliga metoder och teorier kan bidra till kunskap, som kan leda till en gemensam förståelse bland skolans aktörer. Mitt huvudsyfte var att med vetenskapliga metoder undersöka hur miljöfrågan har initierats bland vuxna i den lokala skolan. Hur såg nyckelaktörernas *normer* ut, frågade jag. Följdfrågan var: hur har detta fotfäste erhållit normstöd i samhället och på den lokala skolan, dvs vilket stöd för normerna har jag kunnat urskilja i min undersökning. Skolan är en lokal och nationell organisation samt institution, som är samhälleligt tillskapad för avsiktlig påverkan av barn och ungdomar i en viss bestämd riktning. Skolan är således en samhällsarena för avsiktliga påverkansprocesser. Hur kan de vuxna nyckelaktörerna i studien förhålla sig för att möta uppdraget, som samhället gav dem? Var hämtade de sin kraft och sin stimulans?

Jag kan också i ett mycket grovt makroperspektiv, på hög höjd eller på stort sidostånd, se att jag har följt och studerat tre påverkansströmmar som möts i den lokala skolan. *Uppifrån* kommer två långväga sega påverkansprocesser med handlingsimpulser från systemet i form av skollagens miljötillägg i december 1990 med åtföljande nya läroplaner och kursplaner, samt Agenda 21 – som ett handlingsprogram om miljön och framtiden – med sin resväg från Rio de Janeiro i juni 1992. *Underifrån* kommer den tidsmässigt långväga och successivt och sakta växande underströmmens miljöintresse. Detta är buret och förmedlat av skilda slag av 'eldsjälar' och nyckelak-

törer från livsvärlden in i systemets lokala skolor. Jag har undersökt ovanstående möte – med olika skalor på olika nivåer och med olika representationer och orienteringar – såväl med strukturella perspektiv som aktörs- eller individinriktade perspektiv. Jag har letat efter osynliga strukturer för att synliggöra dem. Jag har suttit på bänken i skolans verkstad med miljörådet för att få en indikation på om och hur djupt miljötematiken har slagit rot i skolan och bland dess aktörer. Jag har arbetat med nära och konkreta studier i 'avancerad praktik', dvs jag har sökt att identifiera och beskriva det som sker i den praktik som befinner sig i rörelse mot det som ännu inte är, dvs det som ännu inte har blivit de vanliga och etablerade handlingsmönstren, det som ännu inte är praxis. I den avancerade rörelsen är det lättare att urskilja det nya, det annorlunda, det som bryter av mot det som betraktas som normalt. Miljötematikens initiering i skolan är, som vi redan kunnat konstatera, ett komplext undersökningsfält av påverkansprocesser. "Vanan är halva naturen", skrev Martinson. Men hur den nya vanan blir en vana är den stora frågan liksom vilket stöd som behövs för att genomföra denna normändring hos individerna.

Det som jag har funnit i min undersökning redovisar jag nu organiserat och strukturerat under följande rubriker i de kommande fem avsnitten:

12.2. Normerna

12.3. Livsvärldens engagemang och eldsjälarna

12.4. Normstödjande strukturer

12.5. De långväga styr- och handlingsimpulserna

12.6. Hållbar utveckling, miljökunskapsbasen och lärandet

Jag avslutar studien i kapitel 12.7. med en sammanfattning av mina slutsatser av det gjorda arbetet och låter Slutord bli punkten för avhandlingen.

12.2. Normerna

Att utgå från normbegreppet för att kunna tolka och förstå individers och grupper handlingar och handlingsmönster har varit centralt på det teoretiska planet i min studie. En fråga för mig har varit om jag med 'normtriaden' som instrument kan analysera, tolka och förstå under vilka omständigheter miljötematiken har slagit rot bland de vuxna nyckelaktörerna i skolan. Detta har jag visat i min studie (kapitel 8, 9 och 10) och utgångspunkten var att jag metodiskt utgick från en handling eller kanske snarare ett rutinartat handlingsmönster. Jag har kallat detta att "gå från limpa till ax", dvs att analysvägen är baklänges eller rakt motsatt tidsförloppet bakom de observerade handlingarna. Vad fanns bakom dessa rutinartade miljöhandlingar på Östra torns skolor i etableringen av miljötematiken hos de vuxna nyckelaktörerna? Vad låg bakom de i sammanhanget dominerande normerna? Vidare var jag intresse-

rad av att förstå vad-vilka som var de för normernas bildande, utveckling och vidmakthållande 'stödjande strukturerna' respektive 'hinderande strukturerna' Det sistnämnda tolkade och diskuterade jag i kapitel 11.7. samt kapitel 12.3. nedan.

Jag har i en längre samtalsintervju med projektledaren och i enkäter med samma frågeställningar till de aktiva lärarna, skolledarna och övrig personal kunnat konstatera att den individuella, personliga värdebasen, viljan, känslorna och engagemanget spelar en stor och sannolikt avgörande roll för deras miljöarbete och därmed också i deras normer och i det normativa handlandet. I intervjuerna och enkäterna har jag tolkat och förstått aktörernas bakom handlingarna liggande normativa struktur eller grundmönster i huvudsak med utgångspunkt från analysredskapet 'normtriaden' (vilja/värde-kunskap-möjligheter). Normtriaden har jag kompletterat i mina analyser med aspekter på kommunikation, participation och relationen livsvärld-profession (system). Aktörerna i de tre skolorna hämtade kraft, lust och näring i sitt personliga engagemang och sina privata uppfattningar om miljön i livsvärlden och bar detta med sig in i den professionella sfären i skolan. Detta inburna engagemang har en avgörande betydelse i deras miljöarbete i skolan.

Miljöarbetet är för de intervjuade oftast kopplat till tankar om framtiden och vår överlevnad. Grundläggande naturvetenskapliga kunskaper lyfts ofta också fram som viktiga för miljöarbetet i skolan liksom delaktighet. Kommunikationen spelar en viktig roll för samtliga aktörer i deras handlande liksom det dubbla perspektivet på 'kollektiv' och 'individuell'. 'Kollektiv eldsjäl' – eller "eldskäl" – föredras klart av samtliga intervjuade personer framför 'individuell eldsjäl' – "eldstjal". Den kollektive eldsjälen eller nyckelaktören är inriktad på och kommunicerar mot förankring bland och delaktighet för flera. Samtliga nyckelaktörer har en medvetenhet om sin normativa betydelse för s k miljövänliga handlingsmönster i skolan. Skolorna har goda och successivt uppbyggda *möjligheter* med sin 'miljöpedagogiska infrastruktur' för träning av miljöriktiga handlingsmönster och förstärkning av normer relaterade till en god livsmiljö och hållbar utveckling. Se vidare under kapitel 12.4. nedan.

Det är normer som skapats i livsvärlden och som nyckelaktörerna för med sig in i den professionella sfären i skolan, som spelar den huvudsakliga rollen för kommunikation och handlande i miljöarbetet i skolan. Systemets normer för miljöarbete i skolan är relativt okända för nyckelaktörerna men bildar för dessa på ett intuitivt (kognitivt-emotionellt) metaplan en rättslig-moralisk bakgrundsfond eller "legitimitets-säkerhetsbälte" för nyckelpersonernas normativa handlande med miljörelaterat arbete i skolan. De yrkesrelevanta, dvs för den vardagliga pedagogiska praktiken nödvändiga, mål- och policydokumentens (läroplan och kursplaner) normativa innehåll, är emellertid väl känt för nyckelaktörerna. Mötet mellan dessa normativa handlingsystem är av avgörande betydelse för den miljöpedagogiska praktiken i skolan – se vidare i 12.5. nedan.

Moral i miljöhandlingarna har betydelse för nyckelaktörerna. Vuxnas miljörelaterade handlingar och handlingsmönster är också moraliska förebilder för normskapandet. Moral, värde, vilja är en av normens tre grundpelare. De normstödjande strukturer som mobiliseras i skolan till stöd för eldsjälarna-nyckelaktörerna samt de normer och miljörelaterade handlingar som är i överensstämmelse med 'hållbar ut-

veckling', har betydelse för normers och handlingars förankring, utveckling och vidareförande hos aktörerna. Detta har sammantaget betydelse för aktörernas initiering av den nya miljötematiken på den lokala skolnivån.

Phronesis, som är en av Aristoteles kunskapsformer och som fått en ny aktualitet i nyaristotelisk moralfilosofi, handlar om omdöme, klokhet, och är en praktisk kunskap med nära relationer till normer, handlingar och handlingsmönster. Phronesis är centralt för normerna och i min studie. Phronesis är handlingarnas kunskap, klokheten i praxis och vidare är handlingen ett mål i sig. Detta har betydelse i t ex det etiska i en 'eldsjäls' handlingar eller handlingsmönster bedömt som mål i sig. Det har också betydelse för läraren som den offentlige tjänstemannen och vårt offentliga etos som jag diskuterade i kapitel 11.3. ovan. Det finns inga rättsliga hinder för läraren att föra in sitt engagemang från livsvärlden till skolan, men väl vissa givna ramar och normer. Jag återkommer till 'eldsjälarna' nedan i kapitel 12.3. Phronesis, den praktiska kunskapen och omdömet, är intressant att inom en normvetenskaplig ram diskutera och pröva vidare i praktisk forskning. Flyvbjerg (1991) har en i sammanhanget intressant forskningsansats om det konkretas vetenskap som beskrivs som "progressiv phronesis". Lundquist (1998) efterlyser en metodologi för 'phronesis'. Jag ser här en möjlig koppling till normer i ett sådant fortsatt forskningsarbete.

Studien har också visat att på kvinnodominerade arbetsplatser, som skolorna i hög grad är, har den nya miljötematiken initierats bland merparten av de vuxna aktörerna. Vidare finns indikationer på att miljötematiken bearbetats vidare i den pedagogiska praktiken i skolan (se vidare om detta i kapitel 11.9 och 11.10. ovan). Det ställer samtidigt frågan om kvinnodominansen som sådan – i arbetet med miljötematik och hållbar utveckling – har bidragit till resultatet. Detta kan också vara en intressant utgångspunkt för fortsatta studier.

12.3. Livsvärldens engagemang och eldsjälarna

Lärare och skolpersonal som arbetar med miljöarbete i skolan hämtar sin huvudsakliga övertygelse, sitt engagemang och sina känslor, sin kraft och inspiration från den egna livsvärlden och kollegers erfarenheter. Nyckelaktörerna för med sig detta engagemang och dessa drivkrafter från livsvärlden in i den professionella sfären. Professionen och den professionella arenan är en del av det samhälleliga systemet. Detta personliga engagemang från livsvärlden har en *sannolikt avgörande betydelse* vad gäller individernas och gruppernas genomförande av miljöarbetet i skolan. Det finns ett omfattande stöd för detta från olika inriktningar inom den pedagogiska forskningen (se ovan i kapitel 11.2. samt 11.4-11.6). I professionsdiskussionen inom skolans sfär har livsvärldsperspektivet varit osynligt. En annan aspekt på läraren är att denne är en offentlig tjänsteman i kommunen och med detta följer ansvar, skyldigheter, rättigheter och förväntningar om ett handlande som följer de grundläggande demokratiska

och etiska värdena i samhället, dvs i enlighet med ”vårt offentliga etos” (kapitel 11.3. ovan).

Skolans ämnes-, personal- och tidsorganisation kan vara ett hinder i miljöarbetet och utvecklingen av detta. Miljöarbetet på skolan och lärandet i dess processer kan samtidigt vara en stimulans för skolans övriga pedagogiska utvecklingsarbete. Miljötematiken kan också ge en mening åt skolan som organisation och dess skilda aktörer samt vara en integrerande social drivkraft i skolan och i närsamhället.

Vi vet av nya utvärderingar att det fortfarande är skolpersonal-lärare-pedagoger med naturvetenskaplig bakgrund som är de dominerande aktörerna i skolans miljöarbete. Ibland är de ’eldsjälar’ för miljöarbetet. För att skolans miljöarbete ska kunna bli mångvetenskapligt baserat och helhetsinriktat – som miljöfrågan i sig är – underlättar det om fler och olika lärargrupper samt annan skolpersonal och intresserade ges utrymme att medverka i denna integreringsprocess. För detta behövs såväl individuellt mod och beslutsamhet av icke-naturvetare som stöd och stimulans till dessa av framför allt naturvetarna själva, kollegerna och skolledningen. Miljöarbetet vilar i framgångsrika fall i mitt material på individuell lust och intresse att delta i verksamheterna. Tvång och regler som styrnings- och påverkansmetod har, vet vi av erfarenhet, föga långsiktig effekt vid utveckling av miljöarbete på skolor och skapar inga självgenererande drivkrafter.

Vid införandet av nya idéer och verksamheter i skolan som den nya miljötematiken spelar de särskilt engagerade nyckelaktörerna, kallade ”eldsjälar”, en avgörande roll. Flera andra undersökningar pekar också på att individuella eldsjälar spelar en viktig roll i skolornas miljöarbete. Andra ord för samma företeelse, eldsjälar, kan också vara motorer, lokomotiv, nyckelpersoner. Eldsjälarna har ett personligt stort intresse, övertygelse, starka känslor och entusiasm för en särskild fråga som finns i organisationen, t ex miljöarbete i skolan. Eldsjälen vill ofta utföra handlingar. Eldsjälen kan vara antingen en ”eldstjär”, en ”ensamvarg” utan social förankring men med starka egna, personliga drivkrafter och behov att tillgodose. Eller kan han/hon vara en ”eldskäl”, en ”eldsjäl för det kollektivt goda”, dvs en i gruppen demokratiskt och etiskt väl förankrad person med social och kommunikativ kompetens att använda i den interaktion och de påverkansprocesser som hela tiden sker i skolan som en lokal organisation. Skillnaderna bestäms i praktiken av förhållningssättet till demokratiska och etiska värden. Typen av ”nyckelperson” har betydelse för vilken förankring och spridning i påverkansprocesserna som miljöarbetet och normerna kommer att få på den lokala skolan.

I skolans miljöarbete spelar nyckelpersonerna en viktig och delvis avgörande roll, på kort och högst sannolikt också på lite längre sikt. Se vidare i kapitel 11.7. Nyckelpersonerna har betydelse dels vad det gäller skolans allmänna (miljö)utvecklingsarbete och dels i den kommunikativa normbildningsprocess, det normativa handlandet, som sker i (den professionella) organisationen. Normativ balans eller symmetri är ett riktmärke för en relativ symmetri mellan värde, kunskap och möjligheter. Projektledaren i det miljöprojekt jag följt i fallstudien med de tre grundskolorna i Lund var, som tidigare sagts, en ’nyckelaktör’ i min tolkning och förståelse. För att sådana personer ska kunna fungera över en längre tid krävs att *normstödjande och stödjande*

strukturer tillskapas, underhålls och utvecklas fortlöpande i den lokala (skol)organisationen (se kapitel 12.4. nedan). Om en viss aspekt i normen blir för stark (t ex de egna behoven, motiven eller drivkrafterna hos en nyckelaktör) eller vissa andra försvaga (stödet, förankringen, delaktigheten, kommunikationen, maktfördelningen) tenderar normbildningen att få slagsida och normativ asymmetri kan uppkomma med tydliga effekter på handlingsmönstren och på omgivande aktörer och organisationer. De konkreta möjligheterna för aktörerna att låta sitt engagemang från livsvärlden komma till uttryck i den professionella sfären är av avgörande betydelse för organisationens, skolans, verksamhetskvalitet och utvecklingen av denna. Om inte lärarna får *stöd* i sina ansträngningar att exempelvis finna tid, arenor och andra möjligheter att på ett rimligt sätt gemensamt planera, stödja eller reflektera över sin verksamhet, där engagemanget från livsvärlden spelar en viktig roll, kan detta successivt som vi sett i samtalen med nyckelaktörerna leda till en omfattande uttröttnings eller utmattning.

Den dominerande rörelseriktningen i de studerade påverkansprocesserna är att miljöfrågan förs in på skolans arena och då oftast med hjälp av engagerade nyckelaktörer. Det finns mycket få exempel på den andra påverkansriktningen, dvs att skolan som aktör går eller lyfts in på miljöarenan. Lokal Agenda 21-arbetet erbjuder möjligheter till en sådan arena.

Reflexion över sin egen pedagogiska praktik och över de egna värdebaserade drivkrafterna i en dialog med externa bollplank – ensam och i grupp – är också viktiga normstödjande inslag och verktyg i eldsjälarnas, de aktiva aktörernas och organisationens utvecklingsarbete. Det har betydelse för bland annat normbildning, normativt handlande, kommunikation, meningsskapande i verksamheterna, lärande och kunskapsutveckling. Självreflexiva verktyg som Utmärkelsen Miljöskola och Grön Flagg – liksom övriga miljöledningssystem och ISO och EMAS-miljöcertifieringsprocesser på marknaden fungerar som förstärkande drivkrafter i sådana processer. Vi närmar oss därmed de normstödjande strukturerna (se även kapitel 11.7. ovan).

12.4. Normstödjande strukturer

Det som oftast är helt glömt eller förbiset i organisationer som skolan är vikten av att bygga upp lokala (norm)stödjande strukturer runt och med de särskilt engagerade aktörerna, nyckelaktörerna eller "eldskälarna", i skolans miljöarbete. Det är på den lokala nivån, där något ska genomföras – ny lagstiftning, en läroplan, kursplan etc – som uppbyggandet av dessa stödjande strukturer ska ske. Initiativen till detta ska helst komma från de i arbetet och organisationen – här: skolan – involverade själva. Jag har funnit och identifierat följande företeelser som fungerande och väsentliga (norm)stödjande strukturer (se vidare i kapitel 11.7. och 11.8. ovan):

De normstödjande strukturerna kan vara: de engagerade nyckelaktörernas inom skolan reella möjligheter att verka ('eldskälar'); de intresserade arbetskamraterna och kollegerna; skolledningens aktiva stöd och deltagande; den miljöpedagogiska infrastrukturen inklusive skolbyggnaderna och deras omgivningar; egna sociala arenor för kommunikation, demokratisk delaktighet, förankring och samverkan, reflexion, kreativitet, kunskaps-, kompetens- och erfarenhetsspridning; externa personer och resurser som kan mobiliseras till stöd för påverkansprocesserna; självreglerande instrument som långsiktigt processtöd för miljöarbetet (miljöcertifiering och miljöledningssystem, Grön Flagg och utmärkelsen Miljöskola); samt sociala arenor för de intresserade elevernas formaliserade delaktighet, inflytande, jämställdhet, kommunikation och kreativitet (miljöråd, Agenda 21-råd, råd för en hållbar skola, etc); mål- och policydokument (skolans, lokala, nationella); tydliga miljökunskapsmål och en miljökunskapsbas. De normstödjande strukturerna finns på skilda nivåer – lokalt på skolan, kommunalt och nationellt. *De normstödjande strukturerna* är således viktiga byggstenar i skolans initieringsprocesser med en ny miljötematik bland vuxna aktörer.

På motsvarande sätt finns ett antal *normhindrande strukturer*, varav många är svåra att påverka men en del är påverkbara. En sådan företeelse eller strukturell faktor är miljötematikens komplexitet i förening med bristen på klarhet i det vi kan kalla *miljökunskapens bas* (se vidare ovan i kapitel 11.9.). Men tydliga mål för miljökunskapen erbjuder tvärtom ett stöd i initieringen av den nya miljömatiken i skolan. Det finns också ett antal andra normhindrande faktorer. En individuell och social normhindrande struktur är *den kontext* som miljömatiken ska initieras i på skolan. Det finns ett stort antal individuella och sociala omständigheter, egenskaper och preferenser, som kan hindra nya normers initiering och en ny tematik. Befintliga tankemönster och tanketraditioner kan vara en normhindrande struktur i initiering av den nya miljömatiken bland vuxna aktörer i skolan. Samtidigt är dessa ett normstöd för de redan existerande vanorna och traditionerna. På den nationella nivå kan bristen på tydlighet och signaler om miljötematikens betydelse i skolans arbete vara ett hinder för normers bildande och spridning. Även här gäller satsens omvändbarhet: Närvaro av signaler och tydlighet om miljötematikens värde i skolans verksamhet kan vara normstödjande.

”Den egna och kollektiva lusten och glädjen” i det kreativa miljöarbetet samt att initieringen av den nya miljömatiken bygger på deltagarnas eget anmälda intresse har – visar erfarenheterna i studien – en särskild strukturell och emancipatorisk normbetydelse i miljösammanhang. Miljöfrågor har ofta tidigare förknippats med lustens och glädjens raka motsats, dvs med individuella och sociala moraliseranden, smärta, lidande och uppoffringar samt med passiviserande eländebeskrivningar av människa och natur. Uppbrottet från dessa tanke- och känslomönster är av strukturell och normstödjande betydelse i initieringen av miljötematiken. På motsvarande sätt utgör motsatsen – icke-uppbrottet, kvardröjandet – en normhindrande struktur.

Miljöledningssystem, ISO etc – som kriterier för Utmärkelsen Miljöskola eller Grön Flagg kan vara ett annat (nytt) exempel på normstödjande strukturer som samtidigt kan beskrivas som *självreglerande, självreflexiva processinstrument* som i påver-

kansprocesser är i händerna på miljöaktörerna själva. Stimulansen för och den egna reflexionen av arbetet i miljöarbetet är inbyggd i konstruktionen av denna påverkansprocess. Värdegrunden för skolan med inflytande, jämställdhet och mångkulturalitet är ett väsentligt inslag i detta verktyg för skolans arbete mot hållbar utveckling. Det handlar om såväl skolans eget användande av naturresurser som undervisning om miljö och hållbar utveckling. Det egna konkreta handlandet är väsentligt för skolans förtroende internt och externt i lokalsamhället. Det är också av avgörande betydelse i kunskapsutvecklingen att bearbeta kunskaper och dess konsekvenser. De konkreta handlingarna har avgörande inverkan på normer och normutveckling vad gäller miljöarbetet på skolan. Samtidigt skapar dessa utåt och i närsamhället kända verksamheterna förväntningar på skolans fortsatta miljöarbete.

Lokala sociala miljöindikatorer eller indikatorer för hållbar utveckling kan utvecklas i anslutning till ovan nämnda miljöcertifieringssystem. Miljöindikatorerna är samtidigt också exempel på stödjande strukturer som ger återkoppling och stimulans i det lokala miljöarbetet. Den grundläggande orsaken och drivkraften hos företag som arbetar med ISO och EMAS-certifiering i miljöfrågor och hållbar utveckling är företagets vinstmotiv. Vad som driver fram miljöarbetet i offentliga verksamheter, som i exempelvis skolan, är i första hand de enskilda privata engagemang, känslor och etik-moral som lyfts in från livsvärlden. Detta parat med lärarnas på värdena demokrati och etik baserade handlingar som offentliga tjänstemän. Allt detta inom ramen för vårt offentliga etos.

Jag konstaterade att verkligheten med initiering och implementering av den nya miljötematiken i skolan är komplex och tar sannolikt lång tid. Sammanfattningsvis som läget ser ut, mars 1999, mätt med samtliga mina ovan redovisade mätinstrument drar jag slutsatsen att miljötematiken är på väg att bli initierad bland flertalet av de vuxna aktörerna på de tre skolorna. Det fortsatta genomförandet av den nya miljötematiken med de vuxna aktörernas påverkan av eleverna i bestämd riktning och elevernas lärande – den pedagogiska praktiken – har jag inte haft som syfte att undersöka i min studie.

12.5. De långväga handlingsimpulserna

Skollagens miljötillägg i den s k portalparagrafen kom till på ett till synes slumpartat sätt på central, nationell nivå. Det betyder inte att lagändringen skedde av en slump utan att det finns en klar inre systemlogik i det historiska, kontextuella skeendet. Arbetet skedde i en tid av omfattande tydlighet från lagstiftarens sida. Detta synbara engagemang har successivt minskat på den centrala nationella arenan vad gäller skolans och lärandets roll i den nya miljötematiken. Det är dock lagstiftarens tydliga avsikt att skolan i sitt samhällsuppdrag har att arbeta med miljöperspektivet (se om detta i kapitel 5 ovan).

Nyckelaktörerna i min studie uppger själv att de har relativt begränsade kunskaper om normerna som uttrycks i skollagen och dennas miljöformulering i portalparagrafen, men känner ganska väl till de professionella styrinstrumenten läroplan och kursplaner. I lärarnas (miljö)pedagogiska praktik spelar dessa mål-, policy- och styrdokument en mindre roll. Styrdokument verkar emellertid att fungera som moraliska och känslomässiga säkerhetsbälten – ”legitimitetsbälten” – för lärarna i deras miljöarbete i skolan. Formella och systemorienterade – och systemformulerade – kunskapsmål för skolans arbete spelar en undanskymd eller underordnad roll i skolans miljöarbete (se kapitel 6, 9 och 10 ovan). Genomförande och utvärdering av policyformulerade (miljö)mål för skolan är oftast en icke-fungerande företeelse. Styrning av skolans verksamhet är, vet vi av annan forskning, komplext och svårt på olika samhälleliga nivåer, lokalt och nationellt liksom internationellt (se kapitel 11.5. och 11.6. ovan). Oftast är dessa måldokument föga kända av de aktörer som är aktiva i skolans miljöarbete. Skolledarna har ofta god systemkunskap och känner mer till policy- och styrdokumentet för skolan än skolans övriga personal (kapitel 9 och 10 ovan). Det finns i dag en stor mängd detaljerade kunskapsmål i läro- och kursplaner för skolans skilda ämnen. På lokal kommunal och lokal skolnivå tillkommer ofta mål (kapitel 9.2.). Det saknas samtidigt en för flertalet i skolans miljöarbete enkel integrerande, operationell manual-handbok för att identifiera de mest relevanta kunskapsmålen på metaförståelsenivå. Vidare saknas kopplingen till betydelsen av detta i arbetet med en ”ekologisk hållbar utveckling” i Sverige (se även 11.8. ovan och nästa avsnitt, 12.6.).

Grön Flagga och NaturligtVis! är i dag det tydligaste ”ansiktet” på nationell nivå vad det gäller skolornas miljöarbete. Håll Sverige Rent/NaturligtVis! spelar i dag på nationell nivå den största rollen i praxis för att erbjuda vissa normstödande strukturer till den lokala nivån i miljöarbetet. Det gäller fortbildning, nätverksuppbyggande, kompetensbyggande och läromedel. I deras arbete finns också kopplingar till det lokala Agenda 21-arbetet i kommunerna (kapitel 2, 4, 6 och 7).

Den nationella nivån är sällan närvarande i skolornas miljöarbete utan upplevs som obefintlig. Tydliga signaler från den nationella nivån efterfrågas av den lokala nivån i Agenda 21-sammanhang. Samverkan mellan nationella centrala aktörer på miljöns och miljöundervisningens arena kan ske för att öka tydlighet och slagkraft och genomslag. Miljöcertifiering såsom exempelvis Grön Flagga och Utmärkelsen Miljöskola med kopplingar till lokal Agenda 21-processerna i landets kommuner kan vara ett lämpligt sådant nationellt samverkansobjekt mellan olika nationella aktörer, som strategiskt kan innehålla samverkansarbetets kreativitet, utmaningar och slagkraft. Se vidare i avsnitt 12.6. nedan

12.6. Hållbar utveckling, kunskapsbasen och lärandet

Miljöundervisning har förändrats från undervisning om (i, för) miljön till att med övergången till begreppet ”lärande för hållbar utveckling” se till helheten av det mänskliga med teknikens hjälp skapar i natur och samhälle, dvs olika slag av miljöproblem. Denna förändring har skett i samband med bl a Agenda 21-processen i Sverige och internationellt i policyarbete om miljöundervisning den senaste 10-årsperioden. Individernas aktiva roll innebär en vändning som skedde i slutet av 1980-talet från eländes- och katastrofinriktningen på miljöarbetet och det tidigare ”handlingsunderskottet” på miljöns område. Denna omorientering mot handling är betydelsefull för utvecklingen av skolans miljörelaterade arbete och normbildning.

Ett annat lärandefenomen med relevans i det här sammanhanget har jag hemma på golvet. Det är ett ”slutet rum” gjort i en damejeanne.¹ Jag har haft det ganska länge nu, jag köpte det en Kultur natt i Lund på Mårtenstorget av en kvinna från Iran. Då var det öppet. Det har nu varit tillslutet i ca fem år och den gröna växten är mestadels lika grön. Ibland är växten lite större i kärlet, ibland lite mindre. Detta är ett bra och enkelt pedagogiskt hjälpmedel om livet och naturen. Hur kan det komma sig att det kan stå där på golvet år ut och år in, trots att det är alldeles tillslutet i den smala öppningen med flera varv av tejp runt korken? Vi kan också fråga hur nu detta som sker i damejeannen påverkar mig och våra liv på jorden? Hur hänger saker och ting samman egentligen.

Vi som inte visste svaren, och vi är förvisso många, borde inte ha berövats möjligheten till att lära oss dessa naturvetenskapliga baskunskaper för en hållbar utveckling. Sådant borde inte få lov att ske eftersom nyfikenhet, lärande och sökande efter ny kunskap och samband tillhör de mer fascinerande och kreativa av de mänskliga och kollektiva processer jag känner till. Jag fick vänta, trots naturvetenskaplig gymnasieutbildning på biologisk gren, i nästan 40 år innan jag mötte naturvetare som kunde presentera och förklara termodynamikens huvudsatser och fotosyntesförbränningen/cellandningen på ett förståeligt sätt. Och som kunde visa på sambanden mellan kunskaperna och dessa kunskapernas konsekvenser i livet och i naturen.

Men det kan ske mycket med kunskap och känsla i en reflekterande läroprocess. Vi har sett ett flertal exempel på detta i studien på olika nivåer och i skilda sammanhang. Dessa grunder för lärande, insikt och förståelse om den ”nya” miljötematiken finns, med mina erfarenheter, att hämta från följande fyra (4) övergripande kunskapsområden (kunskapsfält):

1 En av de första lärarna att introducera ”det slutna rummet” i svenska, miljöpedagogiska sammanhang var Wolfgang Brunner – se i hans spännande bok *Solvagnen – visioner till din miljöundervisning*, 1996. Boken kom mycket senare än hans användning av ”det slutna rummet” och resan med ”Rymdskeppet”.

1. termodynamikens två första huvudsatser,
2. fotosyntesen och solen är den huvudsakliga energikällan, och nedbrytningen-förmultningen-förbränningen-respirationen,
3. partikel- eller molekylär grundförståelse,
4. miljökunskapens samhällsvetenskapliga huvudsats.

Utifrån denna kunskapsbas – med kompletteringar och förändringar efter kritiska diskussioner – kan en grundläggande förståelse för systemvillkoren och hållbar utveckling utvecklas kunskapsmässigt. Den förståelsen är en av förutsättningarna för (nya) handlingsmönster eller en handlingsberedskap-handlingskompetens förenlig med hållbar utveckling. Handlingsmönster förutsätter i sin tur handlingsdirigerande normer för hållbar utveckling. I den normbildningen har kunskaperna (erfarenheter, traditioner, etc – se kapitel 8 ovan) en given betydelse. Jag kallar de ovan nämnda fyra (4) punkterna i fortsättningen för ”grundbultarna för kunskap och handling i enlighet med hållbar utveckling” – en *miljökunskapsbas*. I lärandet om miljötematiken i skolan, liksom i övriga läroprocesser, är det grundläggande att de vuxna aktörerna i lärandet utgår från barns och ungdomars tänkande om verkligheten, miljötematiken, framtiden, ekologiska processer etc.

Miljölärande – eller lärande för hållbar utveckling – är också ett utmärkt exempel på ett kunskapsområde där skolan kan tillämpa en pedagogisk-didaktisk och mångvetenskaplig samverkan mellan naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga, tekniska och humanistiska ämnen i skolan. Den samverkan är antagligen helt nödvändig för att i stora drag kunna förstå den värld vi lever i och för att kunna delta i sådant som leder till nödvändiga förändringar av de av våra vardagliga handlingsmönster som skadar naturens kretslopp. Dessutom är utbildning-lärande – som ingår i de sociala påverkansformerna – en av de tre kända påverkansformerna, som finns tillsammans med ekonomi och rättslig-politisk-administrativ påverkan.

Det saknas i dag en nationellt synlig och tydlig politik för miljötematikens införande i skolan – någon person som ger den svenska miljöundervisningens ett ansikte – och som för fram utbildningens-undervisningens-lärandets betydelse i sammanhanget miljö, hållbar utveckling, överlevnaden och framtiden. Det fattas emellertid inte intresse för dessa frågeställningar och ämnen hos barn och ungdomar. Andra utvärderingar visar lika tydligt att miljöundervisning saknas på många skolor i landet, även om det finns en hel del mycket goda exempel och föredömen. Vidare finns sedan lång tid ett elevintresse för miljötematiken. Nyligen uppmärksammades också i en Skolverksrapport (Skolverksrapport nr 113 – se vidare i kapitel 5) att elevernas känsla för rättvisa och demokrati mattas ju längre de går i skolan. Lärarna har sjunkande förtroende för lokala politiker och eleverna har sjunkande förtroende för sina möjligheter till delaktighet i och inflytande över skolans arbete och sitt eget lärande.

Ett av problemen f n vad gäller miljöundervisningens roll och betydelse i Sverige är att fältet är så atomiserat, funktionsuppdelat och decentraliserat. Det finns anledning att kritisera att det saknas en känd, tydlig och övergripande *nationell strategi* för vilken roll skolornas miljöarbete och lärande har eller ska ha i ”lärandet för hållbar utveckling” – dvs lärande för social, ekonomisk, ekologisk hållbarhet. En sådan är i hög

grad en del av de normstödande strukturerna för miljötematiken i skolan. Frågorna blir också: Vilka är de tydliga nationella kunskapsmålen för miljöarbetet? Och hur ser den samhälleliga visionen och strategin ut för lärande-utbildning-fortbildning, folkbildning, forskning för våra (för)skolor, universitet-högskolor och (lokal) Agenda 21 i Ekologiskt Hållbara Sverige?

12.7. Sammanfattning

Normbildningsprocessen är viktig liksom 'normtriaden' som ett analytiskt redskap för att förstå skolans arbete med den nya miljötematiken. Phronesis kännetecknar bäst den förändringsprocess som karakteriserar skolans förhållande till arbetet med miljöfrågan.

Ett viktigt resultat av min studie är i detta perspektiv förståelsen av att det är kunskap, engagemang och inspiration från aktörens livsvärld som tillåts – i strid med tidigare ideal – att influera den professionella rollen hos skolans vuxna aktörer. Detta arbetssätt har förts in av enstaka eldjalar eller nyckelaktörer, som varit föregångare och normsättare.

Denna utveckling hade inte kunnat ske om inte de professionella och byråkratisk-administrativa aktörerna och strukturerna hade anpassats till denna utveckling genom att skapa normstödande strukturer i den lokala skolans värld.

Detta i sin tur har hämtat sin näring och kraft från de långväga styr- och handlingsimpulserna, som hänger samman med den policyutveckling som ägt rum på nationell och internationell nivå, framför allt i samband med Agenda 21-arbetet. Huruvida denna initiering av processen med miljön som kunskapsfält i skolan är hållbar eller ej, är för tidigt att säga. Det fordrar nämligen en utveckling och omstrukturering av själva miljökunskapen.

Slutord

Ingenting förändras av sig själv

Det har bli'tt sent och jag ska gå.
Jag har aldrig* slutat hoppas,
att jag ska få dej att förstå.
Om nå't ska brinna, krävs det eld.
För ingenting förändras av sej själv.

Om nå't ska brinna, krävs det eld.
För ingenting förändras av sej själv.

Hoola Bandoola Band-turnén 1996

Ingenting förändras av sig själv ingick i Hoola Bandoola Bands tredje LP-skiva, "På väg", 1973.

Hösten 1970 möts Mikael Wiehe, Björn Afzelius och Peter Clemmedson i en replokal i Malmö. Wiehe var där som tillfälligt inkallad repetitionsledare för Spridda Skurar, ett band som förutom Afzelius och Clemmedson också bestod av bl a Jaques Werup och Rolf Sersam. Spridda Skurar hade kört fast och var på väg att lägga av när Wiehe kallades in som utomstående idéspruta. Men det kom inga bra idéer. I en paus började däremot Afzelius och Clemmedson sjunga några Crosby, Stills & Nash-låter. Wiehe imponerade på de andra genom att pricka överstämman och snabbt uppstod andra planer.

Trion kompletterades av Povel Randén, Arne Franck, Per-Ove Kellgren och Håkan Skytte. De tog namnet efter Kalle Anka på julafton ("hoola-bandoola" var myrornas stridsrop när de plundrade Kalles picknick-korg).

Ur *hoola bandoola, ingenting förändras av sig själv*, MNWBOX 1, MNW Records Group AB, 1996;

Summary

Norm Supporting Structures: The Environmental Theme Begins to Take Root in Schools

Introduction and Aim

This study deals with the various influence processes that take place in connection with the dawn of a new theme—the environment—in today's society. Society has declared that schools, a place designed for the intentional influence of children and youths, shall utilise the new environmental theme in its educational practice. The standpoint of the study is that this in itself is a 'good' thing, carrying a collective and individual value. The study also seeks to study the aforementioned influence processes, sustained by three different fields of influence in society: *the environment*, *the schools*, and *the environment in schools*. It focuses on the initiation process of the environmental theme in schools from the standpoint of the adult actors.

My cognitive interest centres on 'how the new environmental theme of society has been initiated in schools.' In other words I am interested in using methods and theories of the social sciences to achieve a common understanding amongst actors in the school environment. My main purpose is to use scientific methods to how adults have initiated environmental issues in local schools. What constituted the *norms* of the adult key actors? The follow up question was: in what way was this platform supported by society and the local schools; that is, what means of support for these norms have I been able to discern in my investigation? The school is a local and national organisation as well as an institution developed by society for the purpose of intentional influence on children and youths in a predetermined direction. Thus schools provide an arena for intentional processes of influence. How might the adult

key actors in the study behave to fulfil the mission allotted them by society? From where do they attain their driving force and stimulus?

One specific reason for social science oriented environmental research to invest the work, time and energy on studying this field of influence is that all members of the Swedish society are compelled by legislation to spend nine years—approximately 2,000 days or 15,000 hours—of their lives within the influence of compulsory elementary education. Practically speaking, nowadays the time spent in school is extended to twelve (and soon to be thirteen) years, including the (formally speaking) voluntary secondary school (practically all pupils, 98 percent of those who finished elementary school in the spring of 1997, continued to secondary school). These years constitute a large part of our lives, approximately one sixth to one fifth of an average lifetime.

About 990,000 pupils spend the school year 1997-98 in elementary school (approximately 10% of Sweden's population). This number is expected to grow to 1,065,000 by the school year 2001-02, thereafter receding slightly. In 1960 there were approximately 38,000 teachers employed in the compulsory school system and about 980,000 pupils aged 6/7-15/16. In 1997, 125,500 teachers and headmasters worked in different forms of schooling (approximately 83,000 teachers were employed in elementary education during the 1995-96 school year). Almost 90 percent of these were formally educated, and a little over 60 percent belonged to the 35-54 age category. Economically speaking elementary education accounts for approximately 10% of the Swedish State budget (1997). The total cost for the Swedish school system in 1996 was about 77 billion kronor. Thus school makes up a major part of modern Swedish society. The values acquired by people are the result of a very long process of socialisation, and young people are still in the midst of this process.

I am following and studying three flows of influence that meet in the local schools. *From above* come two geographically distant, slow processes of influence, collecting their active impulses from within the system in the form of: firstly, the act on education's amendment on the environment of December, 1990 and the new curricula and syllabi that followed it, and secondly, the Agenda 21 program on the environment and the future, originating in Rio de Janeiro in June, 1992. *From below* comes the temporally distant and slowly but surely growing environmental interest of the understream. This interest is borne and conveyed by various categories of dedicated individuals and key actors from the lifeworld in the local schools of the system.

My research is into the meeting described above from structural as well as actor or individually based perspectives. I am looking for invisible structures with the intention of making them visible. I have spent time in the school workshop with the environmental committee in order to grasp an understanding of whether and how deeply the environmental theme has been rooted in the schools and amongst its actors. I have utilised close and concrete studies of 'advanced practice,' trying to identify and describe what happens to a practice moving towards a still non-existent goal, in other words a practice that has not yet reached a stage of having regular and established patterns, a practice that has not yet become a custom. The 'advanced practice' makes

it easier to discern the new and different, that which breaks with what is considered normal. The introduction of the environmental theme in schools is, as we might establish (part I), a complex field of scrutiny for processes of influence. "Habit is one half of nature," wrote Harry Martinsson in "Nässlorna blomma" (1935). The big question, however, is how the new habit becomes a habit, and what support is required to achieve this change of norms amongst individuals.

Contents, Methods, and Outline

The dissertation consists of three distinct parts:

- I Points of departure and processes of influence;
- II Processes;
- III Analysis, contextualisation, interpretation, and understanding.

As the reader will have noted, the study refers mainly to three separate themes: *the schools*, *the environment*, and *the environment in schools*. In the introductory chapter (chapter 1) I give an account of the points of departure and processes of influence for each theme. The next chapter (chapter 2) develops the idea of the environment as a new and modern phenomenon of natural science, but also of society and social science, in other words the environmental theme as a social construction. Chapter 3 introduces different aspects of the object of research (the school) which are essential for the understanding of the subsequent text; this presents the school as a part of society in its societal and historical context. The final chapter of part I (chapter 4) studies whether there is a connection between schools and the environment and what that connection looks like. In other words, how has the new environmental theme developed within the schools over time and in different contexts? When I study 'how the environmental theme is initiated in schools' using the adult actors as a point of departure, I do not do so in a vacuum, but in the context of various pre-existent situations. These three chapters (2- 4) introduce the playing field and conditions under which the new processes of influence surrounding the new environmental theme are introduced in society, and under which they meet at or within the school walls or playground.

Theory and method are methodologically connected. I have used different methods for the framing of the questions found in my study, including document analysis, interviews with key actors, secondary sources, and qualitative analyses. I have also made contextual references to various relevant theories and research within social science.

I have chosen to place the empirical material concerning the processes I have researched in Part II (chapters 5-7). The system oriented processes of chapters five and six are described from an above perspective. These concern national (chapter 5) and local (chapter 6) events. The final chapter of Part II—chapter 7, called "Processes"—takes an actor oriented perspective from below, describing the adult actors' perspec-

tive particularly in the schools of the boroughs of Östra Torn and Mårtens Fälad in Lund. The chapters of Part II are interconnected in that I follow the processes over time; that is, the processes are described largely in the order in which I have followed and studied them over the years. The final chapter (chapter 7), however, spans over the several years I have spent studying the three schools (1994-98), and wraps over some parts of chapter 6.

The third and final part—Part III: Analysis, Contextualisation, Interpretation, and Understanding—initially introduces my instrument of analysis, the "norm triad" (Hydén, 1998) and the validation of this instrument (chapter 8). Following this, I use an actor perspective to analyse and contextualise my interviews with active teachers and other key actors (chapters 9 and 10), in order to be able to continue with the interpretation and understanding (chapter 11) of the events and results of the processes of the previous part (Part II) and chapters. In chapter 12, I summarise the results of my studies and present my conclusions.

Main Results

The findings of my research are now presented in an organised and structured fashion under the following subheadings:

The Norms

The Commitment of the Lifeworld and the Very Dedicated Actors

Norm Supporting Structures

The Distant Impulses of Influence and Action

Sustainable Development, Base of Environmental Knowledge and Learning

Summary and Conclusions

The Norms

Using the norm concept as a departure in order to be able to interpret and understand the actions and action patterns of individuals and groups has been the theoretical centre of my research. A point of interest for myself has been whether I would be able to use the 'norm triad' (Hydén, 1998) as an instrument to analyse, interpret and understand under what circumstances the environmental theme has been established with adult key actors in the school system. I have displayed this in my study (chapters 8-10), the point of departure being to methodically start from an action, or maybe rather a habitual action pattern. I have called this "going from loaf to grain," indicating that the route of the analysis is backward or reasons in the opposite direction to the timeline of the observed actions. What lay behind these habitual environmental activities at the Östra Torn schools as the environmental theme was being established with the adult key actors? What lay behind the dominating norms in this context? Furthermore, I was interested in what/who represented the 'supporting'

contra the ‘obstructing structures’ with respect to the creation, development, and maintenance of the norms. I interpret and discuss the latter in chapter 14.3.3 below.

A lengthy personal interview with the project head along with written inquiries using the same frame of questioning to active teachers, school heads and other personnel has made it clear that individual and personal basic values, desire, feelings, and commitment play a large and probably decisive part in the individuals’ environmental work, and therefore also their norms and *normative actions*. Through the interviews and enquiries I have interpreted and understood the actors’ underlying normative structures or basic patterns using mainly the ‘norm triad’ (desire/value-knowledge-possibility) as a tool for analysis. In my analysis, I have supplemented the norm triad with respect to communication, participation and the relationship between life world and profession (system). The actors in the three schools collected their driving force, desire, and sustenance from their personal commitment and their private views on the environment from the lifeworld, carrying this to the professional sphere of the school. This inborn commitment has a decisive influence of the environmental work they conduct in the school.

Environmental work to the interviewed individuals is often associated with views of the future and our survival. Basic understanding of the natural sciences along with participation is also often presented as important for environmental work in the school. Communication plays an important part for all actors as does activities as well as a double perspective on ‘collective’ and ‘individual.’ ‘Collective dedication’ clearly receives a more positive response from all interviewees than ‘individual dedication.’ The collectively dedicated individual or key actor strives for and communicates toward an anchoring and participation within a large group. All key actors are aware of their normative significance with respect to the introduction and development of environmentally conscious activities in the school. The school has an advantageous, gradually developed *opportunity* to use its ‘educational infrastructure’ for the training of environmentally correct activity patterns and enforcement of norms related to a healthy life environment and sustainable development. This is further discussed in chapter 12.4 below.

Norms created in the lifeworld and brought into the professional school atmosphere play the most important part in the communication and activity relating to environmental work in school. The norms used by the system for environmental schoolwork are relatively unknown for the key actors, but on an intuitive (cognitive-emotional) meta level they form a moral background or “life belt of legitimacy” for the key actors’ normative environmentally related work in school. However, the normative contents of the professional (that is, the everyday pedagogical tools) goal and policy statements’ (the curriculum and syllabi) are well established with the key actors. The meeting of these normative systems of activity carries great weight for the development of environmental pedagogy in school—see further chapter 14.3.4 below.

Ethics represents a concept of great weight for the key actors dealing with environmental activities. The environmentally related activities and activity patterns of adults also form ethical models for the creation of norms. Moral-ethics, values, and

desire-will form the third pillar of the norm. The norm supporting structures that are mobilised in school as a support for dedicated key actors, as well as the norms and environmentally related activities associated with sustainable growth, carry significance for the actors in the anchoring, development, and forwarding of norms and activities. This carries a collective significance for the initiation of a new environmental theme at the local school level.

Phronesis, one of Aristotle's knowledge forms (intellectual virtues), which has received new-found attention in neo-aristotelian ethics, centres around judgement and wisdom, and is a practical knowledge closely related to norms, activities and activity patterns. Phronesis forms a focal point for norms and for my study. Phronesis is active knowledge—or wisdom in practice—viewing action as a goal in and of itself. This is significant for the ethical aspect of the activities or activity patterns of 'dedicated individuals,' when the former are viewed as goals in and of themselves. This is also significant for teachers as public servants as well as our public ethos, a subject I address in chapter 11.3. There are no judicial obstacles to the teacher passing his life-world commitment into the school, but there are given frameworks and norms. I shall return to the 'dedicated individuals' in chapter 14.3.2. Phronesis—knowledge and judgement in practice—is a stimulating topic of discussion within the framework of norm science, and interesting to address further in practical research. Flyvbjerg (1991) presents an in this context interesting topic of research on the science of the concrete, described as "progressive phronesis." Lundquist (1998) expresses a want for a methodology related to 'phronesis.' I see in this a possible connection to norms in my continued research.

The study has also demonstrated that in workplaces dominated by women, as schools to a significant degree are, the new environmental theme has been initiated amongst a majority of the adult actors. Furthermore there are indications that the environmental theme has been developed further in practical teaching. This poses the question whether female domination in and of itself—in work related to the environment and sustainable development—has contributed to the result. This also provides an interesting point of departure for further studies.

The Commitment of the Lifeworld and the Very Dedicated Actors

Teachers and staff working with the environmental theme in schools attain the majority of their convictions, commitment, and feelings from their personal lifeworlds and the experiences of colleagues. Key actors bring their commitment and driving force from their lifeworld into their professional sphere. The profession and the professional arena form a part of the societal system. The personal commitment attained from the personal lifeworld carries a *probably decisive significance* as to the carrying through of environmental work in schools by individuals and groups. There is significant support for this theory from various concentrations of pedagogical research (cf. chapter 11.2 and 11.4-11.6). The lifeworld perspective has not been visible in the professional discussion of the school sphere. Another aspect on the teacher is that he or she is a public servant of the community, with the accompanying responsibili-

ties, duties, rights, and expectations of engaging in activities corresponding to the basic democratic and ethical values of society; that is, in correspondence to "our public ethos" (cf. chapter 11.3).

The school's own organisation of subject, staff, and time may cause a hindrance to the development of environmental work. At the same time, environmental work in the school and teaching using the processes inherent in environmental work may stimulate other pedagogical development within the school. Teaching the environmental theme may also give further meaning to the school as an organisation as well as to the individuals working within it, and serve as an integrating social driving force between the school and local community.

We know from recent evaluations that staff/teachers/educators with background in the natural sciences still pose as the dominant actors of the schools' environmental work. Sometimes they are the 'dedicated individuals' for the environmental work. In order for environmental work in schools to become more multi-based with respect to different scientific approaches—which the environmental question in itself is—it would be helpful if teachers, school staff, and others from different cognitive backgrounds were given the opportunity to partake in this process of integration. This requires individual courage as well as decisiveness from 'non-naturalists,' as well as support and stimulation from staff with a background in the natural sciences, other colleagues, and school administrators. In my research, successful cases in environmental work I have noted rest on individual desires and interest in activities. We know from experience that requirements and rules have little long-term effect on the development of environmental work, and do not serve to create any self-generating driving force.

Whenever new ideas and activities, such as the new environmental theme, are introduced in schools, extra committed individuals—called 'dedicated key actors' or 'dedicated individuals'—play a decisive role. Several other studies also indicate that dedicated individuals play a significant part in the environmental work of schools. Other expressions to describe these 'dedicated individuals' might be engines, locomotives, or key actors. The dedicated individuals display a great personal commitment, conviction, strong feelings, and enthusiasm toward specific subjects concerning the organisation, such as environmental work in schools. The dedicated individual is often keen to be active. He or she could be an 'individual actor,' working alone with little social peerage but a great personal driving force and needs to satisfy. The 'dedicated individual may also be a 'collective actor' for 'the good of the community,' in other words a democratically and ethically well-anchored member of a group, with the social and communicative competence to be able to participate in and affect the processes of influence that continually occur within the school organisation. The difference between the two is largely determined by the individual's personal democratic and ethical values. The type of 'key actor' is significant for the type and extent of anchoring and spreading of the processes of influence affecting the environmental work and norms of each individual school.

Key actors play an important and partly decisive role in the environmental work of the school in the short run and most likely also in the long run (cf. chapter 11.7).

This is true with respect to both the school's general development of an environmental program, and the communicative norm development process constituted by the normative activity taking place in the (professional) organisation. Normative balance or symmetry serves as a pointer for the relative symmetry between values, knowledge, and possibilities. The project head of the environmental project I have been following in the case study of the three elementary schools in Lund was, as I have mentioned before, a key actor in my interpretation and understanding. In order for such individuals to be able to function over a long period of time, it will be necessary to create *norm supporting and supporting structures*, and to maintain and develop these structures on a continual basis in the individual school organisation (cf. chapter 14.2.3). If any one aspect of the norm becomes too dominant (for example the personal needs, motives or driving force of a key actor) or certain others grow too weak (such as support, anchoring, participation, communication, or the distribution of power), the norm structures tends to keel over. A "normative asymmetry" (Hydén, 1998) may occur, causing significant effects on activity patterns and affected actors and organisations. The practical possibility for actors to allow their lifeworld commitment to be expressed in the professional sphere has a decisive significance on the quality and development of the organisation's (the school's) activity. If teachers are not *supported*, in their efforts to find time, place, and other resources to collectively plan, support, or reflect over their activity, wherein lifeworld commitment plays an important role, there might occur, as we have seen in interviews with key actors, a successive decline into fatigue or exhaustion.

The most common direction of movement in the processes of influence studied is that of the environmental issue being introduced on the school's arena, normally aided by dedicated key actors. Very few examples exist of the opposite, that is, where the school as an actor lifts itself onto the environmental arena. The local Agenda 21 makes such an arena possible.

Reflection over the chosen educational practice and the individual, value-based driving forces in dialogue with external evaluators—in groups as well as individually—are examples of other important norm supporting activities and tools in the continued development process by the dedicated individuals, other actors, and the organisation. This is significant for norm creation, normative activities, communication, expressing opinions within the organisations, learning, and cognitive development. Self-reflective tools such as *Utmärkelsen Miljöskola* (Schools for Sustainability) and *Grön Flagg* (Eco Schools), as well as other environmental management systems and ISO and EMAS certification processes also function as reinforcements in such processes. We thus find ourselves approaching the norm supporting structures (see also chapter 11.7).

Norm supporting structures

An issue often overlooked or even forgotten entirely in organisations such as schools is the importance of creating local (norm) supporting structures around and in collaboration with particularly committed actors, key actors, or dedicated individuals,

as the environmental program is developed within each individual school. These supporting structures must be imposed at the local level, where the actual program—new legislation, a curriculum, a syllabus, etc.—is to be carried through. The initiative to introduce these structures should come from the people directly involved in the program or organisation—in this case the school. I have identified the following occurrences and found them to be working and significant (norm) supporting structures (cf. chapters 11.7 and 11.8):

The norm supporting structures are, as already mentioned, important building blocks as the school initiates a new environmental theme among its adult actors. The norm supporting structures may be:

- the dedicated key individuals within the school, so long as they are given adequate opportunity to act; interested colleagues and work mates;
- the active support and participation of the headmaster and the school board;
- the environmentally centred infrastructure including the school buildings and its surroundings; other social arenas for communication, democratic participation, anchoring, and collaboration, as well as for reflection, creative thinking, and the circulation of knowledge, competence, and experience;
- external persons and other resources that may be mobilised to support the processes of influence;
- self regulating instruments providing long term support for the environmental process (such as environmental certifications and management systems, *Grön Flagg* (Eco Schools), and the certification of *Miljöskola* (Environmental School);
- social arenas for interested students to exercise participation, influence, communication, and creativity (such as student environmental committees, Agenda 21, etc.);
- clear goals of environmental teaching; and
- a basic definition of environmental knowledge.

The norm supporting structures exist at different levels: in the individual schools, in the local council, and nationally.

In the same manner there exist a number of *norm hindering structures*, many of which are difficult to affect, but some of which are relatively easily influenced. Such an occurrence or structural factor is the complexity of the environmental theme combined with a lack of clarity in what we might call *the base of environmental knowledge* (cf. chapter 11.9). On the contrary, clear goal setting for the environmental programs offer support in the initiation of the new environmental theme in schools. There is also a number of other norm hindering factors. An individual and social norm hindering structure is the *context* in which the environmental theme is to be initiated in the schools. There are several individual and social circumstances, characteristics, and preferences that may obstruct the introduction of new norms and themes. Established thought patterns and traditions may provide a norm hindering structure in the initiation of the new environmental theme amongst adult actors in the schools. Concurrently these may be norm supporting for the already existing

habits and traditions. At the national level, the lack of clarity and signalling of the importance of the environmental theme in schools be an obstacle for the creation and spreading of norms. Similarly, the opposite is true here as well: the presence of clarity and signalling the importance of the environmental theme in schools may be norm supporting.

”The personal and collective desire and pleasure” in creative environmental work and the fact that the initiation of the new environmental theme is based on the expressed personal interests of the participants has—as shown by the study—a particular structural and emancipated norm significance in the environmental context. Previously environmental issues have often been associated with the direct opposite of desire and pleasure, such as individual and social moralising, pain, suffering, and sacrifices as well as misery-filled descriptions of people and nature. The departure from these patterns of thoughts and feelings has had an impact of great structural and norm supporting significance in the initiation of the environmental theme. In the event of the opposite—that is, a non-departure from this mindset—a norm hindering structure occurs.

Environmental management systems such as ISO or the certification of *Miljöskola* or *Grön Flagg* may provide another (new) example of a norm supporting structure, which concurrently might be described as a *self correcting, self-reflective instrument of process*, that places the responsibilities of the processes of influence in the hands of the environmental actors themselves. The stimulus for and the personal reflection of the environmental work built into the construction of this process of influence. The school’s own value basis with respect to influence, equality, and multiculturalism is an essential aspect of this tool for the work towards sustainable development in schools. This addresses the individual school’s use of natural resources as well as education on the environment and sustainable development. The school’s individual activity is essential for its credibility internally as well as externally in the local community. It also has decisive significance in the development of knowledge to cultivate the taught knowledge and its consequences. This concrete action has decisive influence on norms and norm development with respect to the environmental program at the individual school. At the same time it creates outward and locally established expectations on the continued environmental work of the school.

Local social environmental indicators or indicators for sustainable development may be developed in collaboration with the above mentioned systems of environmental certification. The environmental indicators also serve as examples of supporting structures giving feedback and stimulus for local environmental work. The more creative and collaboratively developed these local indicators are, the easier they will be to put into practice at the local level. The basic driving force for corporations working with ISO and EMAS certification in environmental issues is the interest in increased earnings. The driving force of public institutions, such as schools, is primarily individual commitment and feelings, ethics, and morals lifted in from the lifeworld, coupled with teachers’ democratically and ethically based activities as public servants within the framework of our public ethos (Lundquist, 1998).

My conclusion is that in reality, the initiation and implementation of the new environmental theme in schools is complex and is likely to take a long time. Summarily, as the situation stands now, in March 1999, and measured with all the instruments introduced above, I conclude that the environmental theme is being initiated amongst a majority of the adult actors at the three schools. The continued implementations of the new environmental theme, with respect to the adult actors' directed influence over the teaching of and learning by students—the education in practice—have not been subject to scrutiny in my research.

The Distant Impulses of Control and Action

The environmental amendment to the act on education, in the so-called portal paragraph, was created in a rather haphazard manner at the central, national level. This does not mean that the amendment came to be by sheer coincidence; rather, there exists a clear, inner systemic logic in the historical and contextual sequence of events. Work on the new amendment took place at a time of great clarity on the part of the legislator. This visible dedication has gradually lessened on the central arena with respect to the role of the school and the teaching of the new environmental theme. However, it is the clear intent of the legislator to ensure that the school's total societal mission includes the environmental perspective.

The key actors in my research claim that they have relatively limited knowledge and understanding of the norms referred to by the act on education as well as its environmental amendment in the portal paragraph; however, they are quite familiar with the professional management tools of the curriculum and syllabi. These goal, policy, and management proclamations play a fairly small part in the practical (environmental) teaching process. However, management proclamations seem to function as moral and emotional life belts—belts of legitimacy—for teachers in their environmental schoolwork. Formal and system oriented—and system formulated—educational goals plays a discreet or secondary role in the school's environmental work (cf. chapters 6, 9, and 10). The carrying through and evaluation of environmental policy proclaimed goals for the schools are often a non-functioning entity. The management of school activity is, as established by other research, complex and difficult at different societal levels, local, national, as well as international (cf. chapters 11.5 and 11.6). Often these goal proclamations are unknown to the actors who carry through the environmental work in the schools. School administrators often have extensive system knowledge, and are more aware of the policy and management proclamations of the schools than other school staff (cf. chapters 9 and 10). There is today a great number of detailed educational goals in the curricula and syllabi of the various school subjects. At the local level more goals are often added (chapter 9.2). At the same time we lack a—for all involved—simple, integrated, operational manual or handbook for the identification of the most relevant educational goals at the meta-understanding level. Furthermore there is no connection between this phenomenon and the work directed towards an "ecologically sustainable development" in Sweden (see also chapter 11.8 above and the next chapter, 14.3.5).

Grön Flagg and *NaturligtVis!* are today the most visible "evidence" of environmental work in the schools at the national level. *Håll Sverige Rent/NaturligtVis!* is the most active program today for the distribution of specific norm supporting structures of environmental work at the local level. This program includes extended education, the building of networks, competence development, and teaching tools. It also includes connections to the local Agenda 21 program of local communities (cf. chapters 2, 4, 6, and 7).

The national level is virtually to be considered non-existent in the environmental work of the schools. The Agenda 21-based programs at the local level request clear signals from the national level. Collaboration between national central actors on the arena of the environment and environmental teaching could occur as a means to extend clarity, effectiveness, and penetration. Environmental certification such as *Grön Flagg* and *Utmärkelsen Miljöskola* with associations to local Agenda 21 processes within the country's communities might be a suitable project of collaboration between different national actors. This project could strategically include the creativity, challenges, and effectiveness of collaboration. This is discussed further in chapter 14.3.6 below.

Sustainable Development, Base of Environmental Knowledge, and Learning

Environmental teaching has changed from "the study of, in, and for the environment" to the expression "learning for sustainable development," looking at wholeness at that which man, using technological aids, creates in nature and society, in other words different types of environmental problems. This change has taken place concurrently with the Agenda 21 process in Sweden (amongst others), and internationally through policy programs on environmental education over the last decade. The active role of individuals implies a shift that occurred in the late 1980's away from the environmental "agony and catastrophe" proclaiming, as well as the earlier "activity deficit" on environmental issues. This shift of orientation towards concrete action is meaningful for the development of the school's environmentally oriented work and forming of norms.

Another teaching phenomenon relevant to this is on the floor in my home. It is an "enclosed room" made out of a damejeanne. I have had it for some time now; I bought it from an Iranian woman one Culture Night In Lund. It was then open and beautiful. It has now been enclosed for about five years, and the green plant is still mostly green. Sometimes the plant is slightly larger in its vessel, sometimes slightly smaller. This is a clear and simple educational tool to express life and nature. How can it be that it stands on the floor year in and year out, in spite of its slim opening being completely sealed up, several layers of tape surrounding the cork? We might ask how whatever happens with the damejeanne affects myself and our lives on earth. How are all things connected, really?

Those of us who didn't know the answers, and there certainly are many of us, should not have been deprived of the opportunity to learn about these basic rules of natural science to ensure sustainable development. In spite of biology being my main

subject at secondary school, I had to wait forty years to meet natural scientists who could present and explain the main principles of thermodynamics, photosynthesis, or cell breathing in an adequate way. Scientists who could show the connection between knowledge and the consequences of knowledge in life and in nature. This should not be allowed to happen since curiosity, learning, and the search for new knowledge are amongst the most fascinating and creative human and collective processes I know of.

But much can be done with knowledge and sensitivity in a reflective teaching process. We have observed a great number of examples of this in this study, at different levels and in various contexts. The foundations for learning, insight, and understanding of the "new" environmental theme are, in my experience, the following four fields of knowledge:

- the first two principles of thermodynamics,
- photosynthesis and the sun as the main energy source, and decomposing—decay—combustion—respiration,
- the basics (a basic understanding) of particles and molecules,
- the social science first principle of environmental knowledge (Hydén, 1997).

From this cognitive base—coupled with amendments and changes as a result of critical discussion—one can attain a basic understanding of system conditions, from which sustainable development is developed. That understanding is one of the prerequisites for (new) activity patterns, or activity preparation and competence in line with sustainable development. Activity patterns in turn require activity directive norms for sustainable development. That norm development is highly dependent on a cognitive base (experience, traditions, etc—cf. chapter 8). Henceforth, I shall refer to the five principles listed above as "the ground bolts for knowledge and action in line with sustainable development"—an *environmental cognitive base*. In the teaching of the environmental theme in schools, just like any other teaching process, it is a ground rule for adult actors to teach on the basis of children's and youths' comprehension of reality, the environmental theme, the future, ecological processes, etc.

Environmental learning—or learning for sustainable development—is also a splendid example of a cognitive field where the school can apply a pedagogical-didactic and multidisciplinary collaboration between natural and social science and technical and humanistic subjects. This collaboration is probably necessary in order to understand the world we live in, and to be able to participate in that which leads to necessary changes in those of our everyday activity patterns that harm the natural cycle. Furthermore, education and learning—both of which are types of social forms of influence—together form one of the three forms of influence, the other two being economics and judicial-political-administrative influence.

Today we suffer a lack of a nationally visible and clear political directive for the environmental theme in schools—something to give Swedish environmental education a face—and that brings forth the significance of education-teaching-learning in the context of environment, sustainable development, survival, and the future.

There is not, however, a lack of interest in these issues and subjects amongst children and youths. Other research show just as clearly that environmental education is missing in many areas of the country, in spite of the fact that there are leading examples and role models. Furthermore, there has been for a long time student interest in the environmental theme. Recently, a report by the National Agency for Education (Skolverksrapport nr 113—cf. chapter 5) noted that the pupils' sense of justice and democracy decrease the longer they go to school. Teachers show lacking confidence in local politicians and pupils lack faith in their abilities to partake in and exercise influence over the schools and their own learning.

One of the present problems with respect to the role and significance of environmental education in Swedish schools is that the field is highly split, functionally allocated, and decentralised. There is reason to criticise the lack of a known, clear, and overarching *national strategy* for the role of environmental teaching and learning in schools, with respect to the concept of "learning for sustainable development," that is learning for social, economical, and ecological sustainability. Such a national strategy would to a great extent serve as one of the norm supporting structures of the environmental theme in schools. Other questions include: What are the clear, national cognitive goals for the environmental work? And what is the societal vision and strategy for learning-education-continued learning, adult education (general national level of education), research for our elementary (and pre-)schools, universities-colleges, and the local Agenda 21 in the Ecologically Sustainable Sweden?

Summary

The process of norm creation is important, as is the 'norm triad' as analytical tools for the understanding of the school's work with the new environmental theme. 'Phronesis' is the best description of the process of change that characterises the school's relationship with work on environmental issues.

An important result of my study is, from this perspective, the understanding that it is knowledge, commitment, and inspiration from the actor's lifeworld that has been allowed—contrary to earlier ideals—to influence the professional role of the school's adult actors. This mode of professional practice has been introduced by exceptionally dedicated individuals or key actors that have acted as forerunners and norm setters. This development would not have been possible if the professional and bureaucratic-administrative actors had not adapted to this development by creating norm-supporting structures in the local environment of the schools.

This in turn has collected its nourishment and driving force from the distant management and action impulses connected to the policy development that has taken place at the national and international level, especially in relation to the Agenda 21 program. Whether or not the initiation of the environment as a cognitive field in schools will last, still remains to be seen. It will require a development and restructuring of environmental knowledge itself.

Referenser

- Afzelius, B. (1998) *Den röda tråden*, texthäftet till samlingscd, MNW Records Group, februari 1998.
- Agenda 21* (1992), Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling, UNCED-biblioteket, Volym II, Miljö- och naturresursdepartementet, Stockholm 1993.
- Alerby, E. (1998) *Att fånga en tanke. En fenomenologisk studie av barn och ungdomars tänkande kring miljö*, avhandling, inst för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning och lärande, Luleå tekniska universitet, 1998:44, ISSN: 1402-1544, ISRN: LTU-DT—1998/44—SE.
- Alvén, H. & K. (1969) *M-70*, Stockholm: Bonnier.
- Amnå, E. & Skoglund, P. (1993) *Nationella mål och lokalt handlande*, Novemus, Örebro 1993.
- Anderson, P. W. (1972) *More is different*, Science, 4 Aug 1972, Vol. 177, No 4047.
- Andersson, B. (1994) *Skolans naturvetenskap. Analyser, problematiseringar och förslag till FoU*, Göteborgs universitet, inst för ämnesdidaktik, avd för naturvetenskap, 1994.
- Andersson, S. (1986) *Hermeneutikens två traditioner - om skillnaderna mellan Schleiermacher och Gadamer*, s. 145-62; i Staffan Selander (red) "Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap", Högskolan för lärarutbildning, Stockholm och Studentlitteratur. ISBN 91-44-25451-2.
- Arbetsmaterial från Utbildningsdepartementet, 1989.
- Arwedson, G. & Arfwedson, G. (1991) *Didaktik för lärare*. Didactica 1, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Areskoug, M. (1990) *Miljöräkneboken*; Carlstedts, ISBN 7918-015-9.
- Aristoteles (o. 330 f. kr.) *Den nicomachiska etiken*, (originaltitel *Ethika nikomacheia*), Daidalos, 1967/1993, övers. Märten Ringbom, ISBN 91-86320-49-1.
- Asplund, J. (1979) *Teorier om framtiden*, Kontenta, Liber, Sthlm 1979/1985, ISBN 91-38-04910-4;
- Asplund, J. (1992) *Det sociala livets elementära former*, Korpen, tredje tryckningen, ISBN 91-7374-086-1.
- Aubert, V. (1976) *Retten sociale funksjon*, Oslo, 1976.
- Aubert, V. (1964) *Sosiologi*, Kristiansand, 1964.
- Axelsson, H. & Wickenberg, s. (1998), underlagsmaterial till "Kriterier för utmärkelsen Miljöskola".
- Axelsson, H. (1993) *Environment and School Initiatives - ENSI*. The Swedish report about Environmental Education projekt, initiated at OECD/CERI, report no 1993:01, Dep of Education and Educational Research, University of Göteborg. ISSN 0282-2164.
- Axelsson, H. (1997) *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*, avhandling, ped inst, Göteborgs universitet. ISBN 91-7346-309-4.
- Barnes, B. (1988) *The Nature of Power*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-0074-3.
- Barnes, D. (1978) *Kommunikation och inläring*. Stockholm: W & W. ISBN:91-46-13041-1.
- Basse, E. M. (red) *Hållbar utveckling. En rättsteoretisk begreppsanalys*, Sthlm 1996; ISBN 91-88384-87-X.
- Baumann, P. (1994) *Visst kan näringslivet göra något!*, i Lars J. Lundgren (red) "Livsstil och miljö. Handlingsutrymme för förändring", FRN m fl, Lund 1994, s. 86-98, ISBN 91-620-1142-1.
- Bayles, M. (1989) *Professional ethics*. Belmont: Wadsworth. (efter Colnerud, 1995).
- Beck, U. (1998) , *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*, Daidalos, ISBN 91-7173-081-8.
- Becker, H. (1963) "Whose Side Are We On?" in *Social Problems*, 14.
- Beckman, S. (1981) *Kärlek på tjänstetid. Om amatörer och professionella inom vården*, Arbetslivscentrum, Rapport 17, 1981. ISSN 0348-7210.

- Benedict, F. (1998) *Systems Thinking: The Key to Sustainable Environmental Education*, Conference paper at OECD/ENSI Conference in Linz, Austria, October 1998.
- Benhabib, S. (1986) *Critique, Norm, and Utopia. A study of the Foundations of Critical Theory*. Columbia University Press, ISBN 0-231-06165-X.
- Benhabib, S. (1994) *Autonomi och gemenskap*, Daidalos, ISBN 91-7173-012-5.
- Bennulf, M. (1991) *Väljarnas viktigaste frågor 1968-1990* i SOM-rapport 6, statsvet inst, Göteborgs universitet, 1991;
- Bennulf, M. (1994), *Miljöopinionen i Sverige*, avhandling, statsvet inst, Göteborgs universitet. Dialogos, ISBN 91-7504-140-5.
- Bennulf, M., Carle, J., & Selin, H. (1996) *Ungdomar som miljökampar*, i SOM-rapport 15, Gunilla Jarlbro (red): "Ungdomars opinioner", Göteborg, 1996, ISBN 91-972694-2-5.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Social Sciences. ISBN 0-14-013548-0.
- Berner, B. (1989) *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbete, Appendix II*, Lund: Arkiv. ISBN 91-7924-043-7.
- Berner, B. m. fl. (1977) *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval av franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: W & W. Alma-serien 79. ISBN 91-46-12852-2.
- Bertilsson, M. (1995) *Moral och etik i sociologisk belysning*, i Mikael Carleheden & Margareta Bertilsson (red) "Det goda livet. Etik i det (post)-moderna samhället. Om renässansen för en borttappad disciplin". Symposium, ISBN 91-7139-276-9.
- Bertilsson, M. (red) *Rätten i förvandling. Jurister mellan stat och marknad*, Nerenius & Santéus Förlag, 1995, ISBN 91-88384-32-2.
- Bilden av skolan 1996*, Skolverkets rapport nr 100.
- Blidberg, K. (1997) *Vem har makten över skolan?: i "Från regler till ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning"*, Skolverket, ISBN 91-88373-98-3.
- Boalt, G. & Husén, T. (1965) *Skolans sociologi*, andra upplagan, A&W, Uppsala 1965.
- Boken om Grön Flagg*, Stiftelsen Håll Sverige Rent, 1998. ISBN 91-88094-38-3.
- Borgström, G. (1953) *Jorden - vårt öde: kan en permanent världshunger avvärras?* Stockholm: Forum.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge. ISBN 0-521-29164-X.
- Brante, T. (1992) *Den sociologiska invändningen*. I Margareta Bertilsson & Anders Molander (red) "Handling, norm och rationalitet", Daidalos, ISBN 91-86320-78-5.
- Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen*, Andra upplagan. Järfälla: Symposium. ISBN 91-7696-008-0.
- Broady, D. (1991) *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (1991), avhandling, HLS Förlag, Stockholms universitet. ISBN 91-7656-250-6.
- Brunner, W. (1996) *Solvagnen - visioner om din miljöundervisning*. Lärarhandledning kompletterar. Stockholm: Liber utbildning. ISBN 91-634-1671-9.
- Brännberg, T. (1996) *Eldsjälar och projektmakare*, i Ingrid Sahlin (red) "Projektets paradoxer", Studentlitteratur, 1996. ISBN 91-44-61541-8.
- Bucht, E. & Persson, B. (red) *Ystad och land i samverkan*. Ingår i serien Stad & Land nr 128, MOVIMUM, 1995, sekretariatet för den yttre miljön vid Sveriges Lantbruksuniversitet (SLU) i Alnarp, ISBN 91-576-4935-9.
- Bååth, L. & Olofsson, S.-S. (1998) *Fler manliga lärarstudierande - lärare*, rapport, Lärarutbildningen, Malmö högskola, 1998.
- Cancian, F. (1975) *What are norms? A study of Beliefs and Actions in a Maya Community*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-20536-0.
- Carle, J. & Sjöstrand, s. (1993) *Ung och grön. Ungdomars miljöintresse och engagemang*, Statens Ungdomsråd, Stockholm.
- Carle, J. (1996) *Ungdomarnas miljöriksdag 1994*, soc inst, Gbg universitet.
- Carleheden, M. (1996) *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas om den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*, avhandling, soc inst, Lunds universitet, Daidalos, ISBN 91-7173-064-8.
- Carlestam och Sollbe (red.), *Om tidens vidd och tingens ordning*, Häri finns bl a återgivet en artikel av Torsten Hägerstrand "Globalt och lokalt" (ur Svensk geografisk årsbok, 1989), Byggeforskningsrådet, 1991. ISBN 91-540-5663-3.
- Carlsson, B. & Isacson, Å. (1989) *Hälsa, kommunikativt handlande och konfliktlösning. En studie av patientens ställning och av Hälso- och sjukvårdens ansvarsnämnd*, avhandling, rättsociologi, Lunds universitet; ISBN 91-86980-05-X.

- Carlsson, B. (1998) *Social steering and Communicative Action. Essays in Sociology of Law*, Lund Studies in Sociology of Law 4, Dep of Sociology, Lund University, ISBN 91-89078-65-9.
- Carspecken, P. F. (1996) *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. New York/London: Routledge. ISBN 0-415-90493-5.
- Carlstein, T. (1999) *Ecologistics: The Pathways of Nature and Society*, forthcoming.
- Carson, R. (1963) *Tjst vår*, Stockholm: Tiden, 1963.
- Centerwall, E., Strömdahl, I. & Wetterberg, G. (red) "Skola i klassamhälle", Stockholm, 1969. W & Wserien.
- Centre for Our Common Future (1993) *The Earth Summit's Agenda for Change*. A Plain Language version of Agenda 21 and other Rio Agreements, Geneva, 1993, ISBN 2-940070-00-8.
- Christensen, A. (1996) *Skydd för etablerad position. Ett normativt grundmönster*, artikel i TFR, Tidskrift för Rettsvetenskap, Vol. 109, 1996, s. hefte 4,
- Collier, U. (1997), *Sustainability, Subsidiarity and Deregulation: New Directions in EU Environmental Policy*, in Environmental Polics, Vol. 6, No 2, Summer 1997.
- Collste, G. (1990) *Yrkesetik och arbetsetik. En inledning*. Opublicerat arbetspapper. Inst för Kultur- och samhällsvetenskap. Linköpings universitet (efter Colnerud, 1995).
- Collste, G. (1996) *Inledning till etiken*. Studentlitteratur, ISBN 91-44-00055-3.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993/98) *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. HLS Förlag. ISBN 91-7656-312-X.c
- Colnerud, G. (1995) *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*, avhandling, inst för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet. ISBN 91-7656-367-7.
- Concise Report*, Workshop of International Experts on Education and Public Awareness for Sustainable Development, Education for Sustainable Development (ESD), Prague, Czech Republic, Nov 28 - Dec 1, 1995.
- Cregård, A. (1996) *Skolchefers arbete. Om chefskap och styrning inom skolektorn*, CEFOS rapport 6, Göteborgs universitet, ISSN 1104-327x.
- Dahlström, E. (red.), *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, Norstedts, Tredje omarb upplagan, Stockholm 1967.
- Dalin, B. (1993) *Läraryrket och den estetiskt-etiska aspekten av lärares yrkeskunskap*; i J. Cederström, L. Moos, L. Rahbek Schou & J. Rasmusen (red), *Lärarprrofessionalisme*. København: Unge Pædagoger.
- Dalin, P. (1987) *Skoleutvikling*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Davies, K. & Esseveld, J. (1989) *Kvalitativ kvinnoforskning*, Arbetslivscentrum.
- Davies, P. (1990) *Den kosmiska planen*, Prisma, Sthlm, ISBN 91-518-2367-5.
- De Sousa Santos, B. (1987) *Rätten - en karta för felläsningar. Mot ett postmodernt rättsbegrepp*, Tidskrift för Rättssociologi, Vol 4/1987, nr 2, s. 87-118; ingår något omarbetad i De Sousa Santos, B. (1995) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Routledge, s. 456-73. ISBN 0-415-90439-0.
- Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor antagna vid Unescos ministerkonferens i Tbilisi 1977*, Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/1991, Utbildningsdepartementet, Stockholm 1991.
- Dickens, P. (1996) *Reconstructing Nature. Alienation, Emancipation and the Division of Labour*, Routledge. ISBN 0-415-08922-0.
- Djerf Pierre, M. (1996) *Gröna Nyheter. Miljöjournalistiken i televisionens nyhetssändningar 1961-1994*, avhandling, inst för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet, ISBN 91-88212-09-2.
- Dobers, P. (1997), *Organising Strategies of Environmental Control. Towards a Decentralisation of the Swedish Environmental Control Repertoire*, avhandling, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet/GRI, Gothenburg Research Institute, Nerenius & Santérus Förlag, ISBN 91-648-0108-X.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1986) *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, New York: Free Press. ISBN 0-02-908060-6.
- DsU 1987:1, *Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Utbildningsdepartementet, Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet - se: Du Rietz, Lundgren, & Wennås (1987) *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*.

- Ds 1998:49, *Jämställdhetsmärkning - konsumentmakt för ett jämställt samhälle*, Regeringskansliet, Arbetsmarknadsdepartementet. Se även Gillberg, M. (1998).
- Du Rietz, L., Lundgren, U. P. & Wennås, O. (1987) *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, DsU 1987:1, Utbildningsdepartementet, *Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet.
- Durkheim, E. (1973) *Moral Education: A study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. Free Press, ISBN 0-02-908320-6.
- Ebbesson, J. (1995) *Internationell miljö rätt*. Iustus Förlag, ISBN 91-7678-246-8.
- Eckerberg, K., Forsberg, B. & Wickenberg, P. (1998) *Sweden: Setting the Pace with Pioneer Municipalities and Schools*; in William M. Lafferty & Katarina Eckerberg (eds): "From Earth Summit to Local Agenda 21. Working towards Sustainable Development", Earthscan, 1998; ISBN 1-85383-547-1.
- Ekensteen, V. (1968) *På folkhemmets bakgård. En debattbok om de handikappades situation*. Verdandi-debatt, Prisma.
- Elg, M. (1979) *Svenska kartor*, Känn ditt land-serien Nr 1, STF; ISBN 91-7156-008-4.
- Elliot, J. (1993) *Handling Values in Environmental Education*, in OECD (1993) "Values in Environmental Education". Conference Report. 5-7 May 1993, Stirling, Scotland. Environment and School Initiatives (ENSI) Project. Paris: OECD, CERI. ISBN 1-87-107-97-8.
- Englund, T. (1986) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Concepts, With Special Reference to Citizenship Education*, avhandling, Uppsala Studies in Education 25, Lund: Studentlitteratur. 91-44-24221-2.
- Englund, T. (1991) *Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner. Program för kunskapsutveckling och forskningsansatser*, ped inst, Uppsala universitet.
- Engström, S. (1997/98) *Kretsloppspelet*, Vadmöllan Multimedia, cd-rom med kursbok. *Kretsloppspelets Vattentema*, som finns på KK-stiftelsefinansierade "Knutpunkten" - www.knut.kks.se
- Environmental Learning for the 21st Century*, CERI (Centre for Education Research and Innovation), OECD, Paris 1995, ISBN 92-64-14478-1.
- Ericsson, L. (1985), *Ett surt regn kommer att falla. Naturen, myndigheterna och allmänheten*, avhandling i rättsociologi, Lunds universitet, Bokbox, ISBN 91-86980-00-9.
- Ericsson, L. (1998) *Nature, Environment and Power*, artikel presenterad vid the Annual Meeting of Law & Society Association, June 1998 in Aspen, Colorado. Även publicerad i Joystick, Sociology of Law, våren 1999. <http://www.soc.lu.se/joystick/>
- Eriksson, K. (1999) *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*, avhandling, inst för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö. ISBN 91-88810-05-4.
- Esping, H. (1994) *Ramlagar i förvaltningspolitiken*, SNS Förlag, 1994. ISBN 91-7150-450-8.
- Ewerman, A. & Hydén, H. (1997) *IT och social förändring*, Bygghörsningsrådet, ISBN 91-540-5776-0. FEEE, Foundation for Environmental Education in Europe, broschyr utgiven/daterad June 1998.
- Figal, G. (1995) *Phronesis as Understanding: Situating Philosophical Hermeneutics*; in Lawrence K. Schmidt (ed) "The Spectre of Relativism. Truth, Dialogue, and Phronesis in Philosophical Hermeneutics", Northwestern University Studies in Phenomenology & Existential Philosophy. ISBN 0-8101-1257-4.
- Filosoflexikonet*, Lübcke, P. (red), Forum, Stockholm, 1988. ISBN 91-37-10062-9.
- Flyvbjerg, B. (1991) *Rationalitet och magt. Bind I. Det konkretas vetenskap; Bind II. Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*, Akademisk Forlag, København. ISBN 87-500-3011-6. (Bind I & II).
- Flyvbjerg, B. (1994) *Vårt behov av Phronesis*, publ i Ordfront Magasin nr 3/1994, s. 47-51. Artikeln, i icke nedkortad version, har tidigare varit publicerad i antologin Winkler, E. R. & Coombs, J. R. (ed)(1993): *Applied Ethics: a reader*.
- Friis, E. (1998) *Barnperspektivet i det socialrättsliga beslutsfattandet - en rättssociologisk studie om Barnkonventionens genomförande på stadsdelsförvaltningsnivå*, presentation av avh. projekt, stencil, nov 1998.
- Fritzén (1998) *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets villkor och konsekvenser*. ped inst, Lunds universitet, avhandling, Lund Studies in Education 8, Lund University Press, ISSN 1402-389X, ISBN 91-7966-547-0.

- Fritzén, L. & Klewborn, E. (1991) *Lilla Miljöräkneboken*, häfte Sopor; ISBN 7918-016-7; häfte Trafik, ISBN 7918-017-5.
- Frölich, M. (1992) *Rapport från UNCED*, Svenska FN-förbundet, stencilerad rapport;
- Gadamer, H.-G. (1997) *Sanning och metod i urval*. Daidalos, ISBN 91-7173-057-5.
- Gerholm, T. R. (1996) *Brev till Det Naturliga Steget*, Timbro, Stockholm 1997, ISBN 91-7566-338-4.
- Gesser, B. (1967) Högre utbildning och val av yrke. Några paneldata från Lund. Sociologiska institutionen, Lunds universitet, 1967.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: the renewal of social democracy*, Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-2267-4.
- Gillberg, B. (1969) *Hotade släktled*, Natur & Kultur, Stockholm 1969.
- Gillberg, M. (1998) *Miljömärkning och konsumentmakt*, i "Jämställdhetsmärkning - konsumentmakt för ett jämställt samhälle", Regeringskansliet, Arbetsmarknadsdepartementet, Ds 1998:49.
- Gillberg, M. (1999) *From Green Image to Green Practice. Normative Action and Self-regulation*, avhandling, rättssociologi, Lunds universitet. ISBN 91-
- Gilligan, C. (1982/1993) *Med kvinnors röst*, Tredje tryckningen, Prisma, ISBN 91-518-1849-3.
- Gilljam, M. & Holmberg, S. (1990) *Rött Blått Grönt. En bok om 1988 års riksdagsval*, Stockholm, Bonniers.
- Goodson, I. (1990) *Läroplansforskning: mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv*, i Forskning om utbildning nr 1/1990; ingår i Staffan Selander (red.) "Forskning om utbildning. En antologi" (1992), Symposion, ISBN 91-7139-092-8.
- Goodson, I. (1991) *Sponsoring the teacher's voice*, in Andy Hargreaves & M. Fullan (red) "Understabling teacher development", New York.
- Grip, E. (1998) *Kan kommunen kontrollera kretsloppen? En studie i styrmedel för den kommunala fysiska samhällsplaneringen i riktning mot kretsloppssamhället*, Sociology of Law, Lund University, Research Report 1999:1.
- Gunerius, W. (1996) *Aktör, handling och struktur. Grundproblem i samhällsvetenskapen*, Studentlitteratur, ISBN 91-44-00164-9.
- Gustafsson, B. (1993) *Miljöfostrande barnomsorg. Framgångsgivande faktorer bakom 14 lokala utvecklingsarbeten för en ny livsstil byggd på ekologisk grund*, paper, Högsolan i Halmstad (efter Axelsson, 1997).
- Gustafsson, B.-Å. (1998) *Symbolisk organisering. En studie av organisatorisk förändring och meningsproduktion i fyra industriföretag*, avhandling, Lund Dissertations in Sociology 27, soc. inst. Lunds universitet. ISBN 91-89078-48-9.
- Göransson, A. (1998) *Mening, makt och materialitet*, artikel i Häften för Kritiska Studier, nr 4/1998.
- Habermas, J. (1986) *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-0459-5.
- Habermas, J. (1991) *The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and the rationalization of Society*, Cambridge: Polity Press; ISBN 0-7456-0386-6.
- Habermas, J. (1995) *The Theory of Communicative Action. Volume 2. Lifeworld and System: The Critique of Functionalist Reason*, Cambridge: Polity Press, ISBN 0-7456-0770-5.
- Hallerström, H. (red) *Kreativa lärmiljöer. Rapport 1. En studie av högstadieskolor*, Rektorsutbildningen Södra Regionen, 1997, Lunds universitet. ISBN 91-973124-0-1.
- Hanna, S. & Jentoft, S. (1996) *Human Use of the Natural Environment: An Overview of Social and Economic Dimensions* in Susan S. Hanna, Carl Folke & Karl-Göran Mähler (eds) "Rights to Nature. Ecological, Economic, Cultural, and Political Principles of Institutions for the Environment", Beijer International Institute of Ecological Economics & The Royal Swedish Academy of Sciences, Island Press, California 1996, s. 35-56. ISBN 1-55963-490-1.
- Hansson, B. (1993) *Miljöfrågornas framväxt i läroplanerna*, ingår i "Skolan och miljöundervisningen. Ett referensmaterial.", Skolverkets rapport nr 34, Skolverket 1993.
- Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället (Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age)*, Studentlitteratur, ISBN 91-44-00289-0.
- Harper, C.L. (1996) *Environment and Society. Human Perspectives on Environmental Issues*, Prentice Hall, New Jersey, ISBN 0-13-669086-6.
- Helldén, G. (1992) *Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer*, 1995, avhandling, ped inst, Lunds universitet. A & W International, ISBN 91-22-01530-2.
- Helmfrid, H. (1992) *Vad menas med hållbar utveckling? Begreppsanalys och ansats till operationalisering*, rapport 49, inst för ekonomi, SLU, Uppsala 1992. ISSN 0284-3153.

- Henschen, H. M. (red) "Skolbarn. En folkundervisning växer fram", Tiden/Folksam/Stockholms Stadsmuseum, 1985. ISBN 91-550-2901-9.
- Hilding-Rydevik, T. & Johansson, I. (red) *Metaforernas öppnande och begränsande roll. Dialogen mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap exemplifierad i mark- och vattenproblematiken på Kristianstadslätten*, FRN-Rapport 98:8. ISSN 0348-3991.
- Hirdman, Y. (1988) *Genussystemet - reflexioner kring kvinnors sociala underordning*, i Kvinnovetenskaplig Tidskrift nr 3/1988.
- Hirdman, Y. (1994) *Vad ska vi ha kvinnor till?* Intervju: Gunilla Thorgren, Pockettidningen R, nr 3-4, 1994.
- Historisk statistik för Sverige. Del 1. Befolkning*, Andra upplagan, 1720-1967, SCB, Stockholm 1969;
- Hjern, B. (1993) *Svenskt paradigmskifte. Lokalt miljöpolitiskt ledarskap och organisering av samsynning*, underlagsmaterial till "Utredningen om kommunernas arbete för en god livsmiljö" (SOU 1993:19).
- Hoff, D. (1996/98) *Miljöproblem - ett subjektivt fenomen*; ingår i Håkan Hydén (red) "Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling", Sociology of Law, Research Report 1998:1, Lund university, s. 77-94. ISBN 91-89078-43-8.
- Holmberg, J. (1995) *Socio-Ecological Principles and Indicators for Sustainability*, avhandling, Institute of Physical Resource Theory, Göteborg University and Chalmers University of Technology. ISBN 91-7197-095-9.
- hoola bandoola, *ingenting förändras av sig själv*, MNWBOX 1, MNW Records Group AB, 1996.
- House, E. (1995) *Environmental Education Policies i "Environmental Learning for the 21st Century"*, CERI (Centre for Education Research and Innovation), OECD, Paris 1995, ISBN 92-64-14478-1.
- Hydén, H. & Baier, M. (1998) *När kunskapen blir onödig - om normativ asymmetri i fallet Hallandsåsen*, i "Miljö i grund och botten - erfarenheter från Hallandsåsen. Slutrapport av Tunnelkommissionen", SOU 1998:137, Bilaga 4. ISBN 91-38-21045-2.
- Hydén, H. & Gillberg, M. (1996/1998), *Law as a Safety Belt and Market as an Enforcer* i Håkan Hydén (red) "Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling", Sociology of Law, Research report 1998:1, Lunds universitet, ISBN 91-89078-43-8.
- Hydén, H. & Lindén, A.-L. (red) *Lagen, rätten och den sociala tryggheten: Tunnelbygget genom Hallandsåsen*, Department of Sociology, Research Report 1998:14, Lund University. ISBN 91-89078-67-5.
- Hydén, H. & Thoor, A. (red) *Rätt i förändring*, Lund Studies in Sociology of Law 2 (1997), Dep of Sociology, Lund University, ISBN 91-89078-24-1.
- Hydén, H. (1978) *Rättens samhällsliga funktioner*, avhandling, rättssociologi, Lunds universitet, Studentlitteratur, Lund 1978. ISBN 91-44-15401-1.
- Hydén, H. (1993) *Rätten i förvandling - en strukturell teori om normer och regler*, opublicerat, 1993. Delar av Hydéns text ingår i Margareta Bertilsson (red) *Rätten i förvandling. Jurister mellan stat och marknad*, s. 217-51. Stockholm 1995. ISBN 91-88384-32-2.
- Hydén, H. (1994) *Miljöetik och miljö rätt*, i Uno Svedin & Anne-Marie Thunberg (red) "Miljöetik - för ett samhälle på människans och naturens villkor", s. 133-50. FRN Rapport 94:2. ISSN 0348-3991.
- Hydén, H. (1996) *Rättsregler. En introduktion till juridiken*, fjärde upplagan, Lund.
- Hydén, H. (1997) *Hur kunskapslandskapet kan förstås att matcha jordmanteln*, i Tuija Hilding-Rydevik (1997) "Samspelet mark-vatten-luft. Fysisk planering för att nå samhälleliga mål", s. 27-49. FRN, Rapport 97:1
- Hydén, H. (1998) *Hållbar utveckling ur ett normvetenskapligt perspektiv*, ingår i Håkan Hydén (red): "Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling", Sociology of Law, Lund University, Research Report 1998:1; s. 47-75, ISBN 91-89078-43-8.
- Hydén, H., Stridsbeck, U. & Åström, K. (1984) *Rätten som ett administrativt system. Referensram och analyschema*, projektrapport, 1984.
- Häll Sverige Rent, *Verksamhetsberättelse 1997*.
- Hägerstrand, T. (1953) *Innovationsförloppet ur korologisk synpunkt*, avhandling, Meddelanden från Lunds universitets geografiska institution 25. Lund 1953.
- Hägerstrand, T. (1989) *Globalt och lokalt*, ur Svensk geografisk årsbok, 1989; i Gösta Carlestam & Barbro Sollbe (red) "Om tidens vidd och tingens ordning", Byggeforskningsrådet, 1991. ISBN 91-540-5663-3.

- Höss, R. (1967) *Kommandant i Auschwitz*, Norstedts.
- I kretslopp för framtiden. Nitton ekokommuner visar vägen*, broschyr utgiven av Boverket och Glesbygdsmyndigheten, 1994, samt anförande av f d generaldirektören vid Boverket, Gösta Blücher, vid rikskonferens "Ekologisk utveckling på gång - om ekokommunernas erfarenheter", 1-2 febr 1995.
- I människans hand. Fotografier kring det ekologiska landskapet*, EKO DOK 90, Redaktör: Anette Rosengren, Nordiska Muséets förlag, Stockholm 1994. ISBN 91-7108-360-X.
- Industrin och Agenda 21. Goda exempel*, utgiven efter Riokonferensen och i samband med den svenska uppsamlingen av erfarenheterna i Nationalkommittén för Agenda 21, Stockholm 1997, Industriförbundet.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century*, report to the Commission, Preliminary Synthesis, UNESCO, Paris, October 1995.
- Isling, Å. (1980) *Kampen för och emot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*, avhandling, inst för internationell pedagogik, Stockholms universitet. ISBN 91-7296-117-1.
- Isling, Å. (1992) *Lärare i litteraturen. En antologi till folkskolans 150-årsminne*. ISBN 91-7296-268-2.
- Israel, J. (1967) *Uppfostran och utbildning*, i Edmund Dahlström (red) "Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning", Norstedts, Tredje omarb upplagan, Stockholm 1967.
- Jacob, M.L. (1997) *Sustainable Development. A Reconstructive Critique of the United Nations Debate*, avhandling, inst för vetenskapsteori, Göteborgs universitet;
- Jacobsson, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995) *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*, SCORE, Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor. Nerenius & Santéus Förlag, ISBN 91-88384-68-3.
- Jamison, A. (1993) *Miljörörelsens upplösning och skapandet av den globala miljödebatten*, Vest Vol 6, Nr 3, 1993.
- Jamison, A. (1996), *The Shaping of the Global Environmental Agenda: The Role of Non-Governmental Organisations*, i antologin Scott Lash, Bronislaw Szerszynski & Brian Wynne (eds) "Risk, Environment & Modernity. Towards a New Ecology", Sage 1996, ISBN 0-8039-7938-X.
- Jarlbro, G. (red) *Ungdomars opinioner*, SOM-rapport nr 15, SOM-institutet, Göteborgs universitet, ISBN 91-972694-2-5.
- Jernelöv, A. (1996) *Samhällets (o)förmåga att lösa miljöproblem*; i Lars J. Lundgren (red) "Att veta och att göra. Om kunskap och handling inom miljövärdan", s. 39-52. Naturvårdsverket 1996, ISBN 91-620-1167-7.
- Johansson, B. & Johansson, B. (1994) *Att styra eller inte styra*, avhandling, ped inst, Lunds universitet. ISBN 91-628-1283-1.
- Johansson, M. (1994) *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*, avhandling, ped inst, Lunds universitet. ISBN 91-628-1386-2.
- Junker, K. (1993) *Bakgrund - miljöfrågornas internationalisering*, i "Skolan och miljöundervisningen. Ett referensmaterial.", Skolverkets rapport nr 34, Skolverket 1993.
- Jönhill, J. I. (1997), *Samhället som system och dess ekologiska omvärld. En studie i Niklas Luhmanns sociologiska systemteori*, avhandling, Lund Dissertations in Sociology 17, sociologiska institutionen, Lunds universitet. ISBN 91-89078-09-8.
- Jönsson, B. & Wickenberg, P. (1992/94) *På goda grunder. Inspirationsbok om miljö för lärare och andra framtidsarbetare*, Liber förlag, ISBN 91-634-1157-1.
- Jönsson, B. & Örnfjäll, K. (1997) *Den annorlunda plånboken. En talad tankebok*; Iris förlag, ISBN 91-7950-520-1.
- Jönsson, B. (1996) *Att vara universitetslärare* i XIV SULFs skriftserie, nr 14/96, 1996. ISBN 91-88766-128.
- Jönsson, B. (1999) *Tio tankar om tid*, Brombergs förlag (kommande).
- Kindberg, T. (1997) *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex*, avhandling, ped inst, Lunds universitet, Lund Studies in Education 2, Lund University Press, ISBN 91-7966-418-0.
- Kjærsgaard, T. (1992) *Den danske Revolution 1500-1800. En økohistorisk tolkning*, avhandling vid Københavns Universitet, Det Humanistiske fakultet, december 1991. Gyldendal. ISBN 87-00-04845-3.
- Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket, 18 Juni 1842.
- Konsumentverket (1995) *Konsumenten och miljön. Resultat från en undersökning av svenska konsumenters miljömedvetenhet*, rapport 1994/95:6, ISBN 91-7398-504-X.

- Konsumentverket (1998) *Allmänhetens kunskaper, attityder och agerande i miljöfrågor*, rapport 1998:7.
- Kronsell, A. m fl, *Organizational Obstacles to Sustainable Development*, paper presenterat vid konferensen "Governing Our Environment", Köpenhamn oktober 1994, statsvet inst, Lunds universitet.
- Kronsell, A. (1997) *Greening the EU. Power practices, resistances and agenda setting*, avhandling, Lund Political Studies 99, Lund University Press. ISBN 91-7966-404-0.
- Kursplaner för grundskolan*, Utbildningsdepartementet, fastställda av regeringen 1994-03-17, ISBN 91-38-30261-6.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, ISBN 91-44-00185-1.
- Kåhl, I. (1995) *Socialarbetarkåren - den lindansande professionen*, avhandling, rättsociologi, Lunds universitet, Scandinavian Studies in Sociology of Law, no 4, Lund: Bokbox.
- Lafferty, W. M. & Eckerberg, K. (eds) "From Earth Summit to Local Agenda 21. Working towards Sustainable Development", Earthscan, 1998; och däri Eckerberg, K. Forsberg, B. & Wickenberg, P. (1998) *Sweden: Setting the Pace with Pioneer Municipalities and Schools*. ISBN 1-85383-547-1.
- Lafferty, W. M. & Langhelle, O. (red.) *Bärekraftig utveckling. Om utvecklingens mål och bärkraftens betingelser*, Oslo, 1995, artikeln William M. Lafferty & Oluf Langhelle (1995) "Bärekraftig utveckling som begrep og norm". *Alternativ Framtid*, ad Notam, Gyldendal. ISBN 82-417-0617-0.
- Lagrosen, S. (1997) *Kvalitetsstyrning i skolan? En analys av TQM:s tillämpbarhet inom den svenska grundskolan sett från en företagsekonomisk utgångspunkt*, avhandling, företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet. ISBN 91-7153-591-8.
- Lander, R., Almius, T. & Odhagen, T. (1995) *Vad dom kan - dom bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om "lärarkvalitet"*, Rapport 1995:13, inst för pedagogik, Göteborgs universitet, ISSN 0282-2164.
- Landquist, J. (1965) *Pedagogikens historia*, 8:e genomsedda upplagan, Gleerups, Lund 1965.
- Lewin, B. (1998) *Funktionshinder och medborgarskap. Tillkomst och innebörd av de två rättighetslagarna omsorgslagen och LSS som komplement till socialtjänstlagen och hälso- och sjukvårdslagen*, avhandling, inst för folkhälso- och vårdvetenskap, socialmedicinska sektionen, Uppsala universitet. ISBN 91-506-1270-0.
- Lidgren, K. & Backman, M. (1994) *Den industriella utmaningen*, i Lars J. Lundgren (red) "Livsstil och miljö. Handlingsutrymme för förändring", FRN m fl, Lund 1994, s. 99-112, ISBN 91-620-1142-1.
- Lidskog, R., Sandstedt, E. & Sundqvist, G. (1997) *Sambälle, risk och miljö. Sociologiska perspektiv på det moderna samhällets miljöproblem*, Studentlitteratur, ISBN 91-44-49651-6.
- Liedman, S.-E. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*; Bonnier Alba, ISBN 91-34-51952-1.
- Liljequist, K. (1994) *Skola och samhällsutveckling*, Studentlitteratur, ISBN 91-44-37391-0.
- Lindén, A.-L. (ed) *Thinking, Saying, Doing. Sociological Perspectives on Environmental Behaviour*, Department of Sociology, Lund University, Research Report 1997:2.
- Lindén, A.-L. & Karlsson-Kanyama, A. (1998) *Dagens livsstilar i framtidens perspektiv*, Klimatdelegationen, Naturvårdsverket, rapport 4870, 1998, ISBN 91-620-4870-8.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986) *Politisk styrning och utbildningsreformer*.
- Lindgren, L. (1998) *Om begreppet legitimitet*, avhandlings-PM, rättsociologiska avdelningen, våren 1998, och vid Nordiskt rättsociologiskt Forum, juni 1998.
- Lindgren, L. (1999) artikel av Dyzenhaus, D. (1997) *Legality and Legitimacy. Carl Schmitt, Hans Kelsen and Hermann Heller in Germany*, rättsociologi, Lunds universitet.
- Lindgren, L., Magnusson, D. & Stjernquist, P. (1971) *Sociala styrningsformer*. Stockholm: A & W.
- Lindquist, P. (1997) *Det klyvbara ämnet. Diskursiva ordningar i svensk kärnkraftspolitik 1972-1980*, Lund Dissertations in Sociology 18, Lund university. ISBN 91-89078-11-X.
- Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in the Public Services*. Russell Sage Foundation. ISBN 0-87154-526-8.
- Lortie, D. (1977) *Schoolteachers. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0-226-49354-7.
- Lunddahl, L. (1989) *I moralens, produktionens och det sunda förnuftsens namn. Det svenska högerpartiets skolpolitik 1904-1962*, avhandling, ped inst, Lunds universitet, ISBN 91-7900-646-9.
- Lundgren, L. J. (1974) *Vattenförening. Debatten i Sverige 1980-1921*, avhandling, hist inst, Lund.
- Lundgren, L. J. (1989) *Den första miljödebatten i "En ren framtid. Fakta om miljövärd"*, Liber/Hermodts, 1989. ISBN 91-23-94360-2.

- Lundgren, L. J. (red) *Människan och miljön*. Huvudtema II vid XXI Nordiska Historikermötet i Umeå 1991, Umeå 1991; "Miljöpolitik på längden och tvären. Några synpunkter på svensk miljövärd under 1900-talet." ISBN 91-7174-582-3.
- Lundgren, L. J. (1992) *Den miljövänlige konsumenten*, i forskarantologin "Livsstil och miljö. På väg mot ett miljövänligt beteende?", FRN, Naturvårdsverket, m fl (1992). ISBN 91-620-1122-7.
- Lundgren, L. J. (red) *Livsstil och miljö. Handlingsutrymme för förändring*, FRN m fl, Lund 1994. ISBN 91-620-1142-1.
- Lundgren, L. J. (red) *Att veta och att göra. Om kunskap och handling inom miljövården*, Naturvårdsverket 1996, ISBN 91-620-1167-7.
- Lundgren, L. J. (red) *Livsstil och miljö. Fråga, forska, förändra*, FRN m fl, Stockholm 1996. ISBN 91-620-1169-3.
- Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundquist, L. (1993) *Problem och trender i aktuell förvaltningsforskning*, Statsvetenskaplig tidskrift, årgång 96, nr 4, 1993.
- Lundquist, L. (1998) *Demokratis väktare. Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund Political Studies 104, Stud litteratur, ISBN 91-44-00678-0.
- Lundqvist, L. J. (1994) *Miljöpolitiken som ett genomförandeproblem eller Varför man bör förvånas över att något överhuvudtaget kan bli gjort*, i antologin "Livsstil och miljö", s. 113-25, FRN, m fl, 1994. ISBN 91-620-1142-1.
- Lunds Agenda 21*, utkast för remissbehandling, Lunds Miljödelegation, Lunds kommun, 1996-11-07.
- Lunds Kommun, statistisk årsbok 1972-96*, Lunds kommuns drätselkontor, statistik och utredningsavdelningen.
- Lybeck, L. (1994) *Miljöundervisningen i Norden - MUVIN-projektet*. Erfarenheter från pilotfasen i Sverige läsåret 1992/93, Rapport nr 1994:02, inst för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lärares yrkesetik - Förslag till innehåll och utformning*, Lärarförbundet-Lärarnas Riksförbund, varen 1999.
- Lärarförbundet (1995) *Lärarprofessionalism - om professionella lärare*, skrift, tredje upplagan, Sthlm. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94. Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet; Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet, Skolverket, 1998. ISBN 91-38-31413-4.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, Lpo 94. Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan*, Lpf 98. Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-31412-6.
- Läroplan för grundskolan*, Lgr 80. Skolöverstyrelsen, Liber Utbildningsförlag. ISBN 91-40-70459-9.
- Läroplan för grundskolan*, Lgr 69. Skolöverstyrelsen, Fjärde tryckningen. Stockholm 1970.
- Läroplanskommittén, *Kommittédirektiv för läroplanskommittén av regeringen*, (dir. 1991:117), 1991-02-14.
- March, J. G. & Olsen, J. (1989) *Rediscovering institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press. ISBN 0-02-920115-2.
- Marklund, S. (1987) *Reformstrategier på skolområdet*, ingår också i Staffan Selander (red) "Forskning om utbildning. En antologi", Symposium, 1992, s. 263-64. Tidigare publicerad i tidskriften *Forskning om Utbildning*, nr 4/1987. ISBN 91-7139-092-8.
- Martinson, H. (1935) *Nässlorna blommar*, Bonniers.
- Martinson, H. (1963) *Utsikt från en grästuva*, i "Midsommardalen, Det enkla och det svåra, Utsikt från en grästuva", Bonniers 1974.
- Martinson, H. (1971) *Dikter om ljus och mörker*, Bonniers.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*, Lawrence Erlbaum Associates, ISBN 0-8058-2455-3.
- Mathiesen, T. (1978) i boken *Den dolda disciplineringen. Makt och motmakt*. Korpen, ISBN 91-7374-526-X.
- McGee, G. (1996) *Phronesis in Clinical Ethics*, in *Theoretical Medicine* 17:317-28, November 1996. <http://www.med.upenn.edu/~bioethic/library/papers/glenn/phronesis.html> - reprinted.
- Med livet i behåll. Agenda 21 i Lund*. Miljödelegationen, Lunds kommun, maj 1996.
- Med sikte på hållbar utveckling*. En sammanfattning av regeringens proposition "Med sikte på hållbar utveckling"; Genomförandet av besluten vid FN:s konferens om miljö och utveckling - UNCED, Miljö- och naturresursdepartementet, Uppsala 1994.

- Merker, K. & Wickenberg, P. (1998) *Frukostklubben på KappAbl. Rapport från forskningscirkel om miljö med personal på ett konfektionsföretag våren 1998*, EU-Envirometh-projektet, ACLU, Lunds universitet, rapport.
- Miljöbalk* (1998:808), SFS-nummer: 1998:808, Ansvarig myndighet: Miljödepartementet, I kraft: 1999-01-01.
- Miljöledningsguiden* (1997) Steg för steg mot ISO 14 000 och EMAS, SIS Miljöforum, ISBN 91-88802-18-3.
- Miljövisa* är hämtad ur teaterpjäsen *Nils Johan Andersson m fl* (NJA-pjäsen), som gjordes av i huvudsak Fria Proteatern, här NJA-gruppen, sommaren 1969 tillsammans med arbetare vid Norrbottens Järnverk och senare medtagen på LP-skivan *Hör upp allt folk*, MNW, Vaxholm maj 1970.
- Miljövårdsprogram Järfälla kommun 1993-95*. Järfälla kommun.
- Mills, R. (1994) *Space, Time and Quanta. An Introduction to Contemporary Physics*, Ohio State University, New York, ISBN 0-7167-2436-7.
- Molander, P. (1998) *Shulamits väg. Om makt och frihet i judiskt perspektiv*. Atlantis. ISBN 91-7486-673-7.
- Muehrcke, P. C. (1986), *Maps Use* (andra upplagan).
- Municio, I. (1995) *Genomförande. Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord*. Skolverket, ISBN 91-88372-61-8.
- Municio, I. (1996) *Den retoriska staten. Organisatorisk turbulens och diskursiv makt*; i Häftet för Kritiska Studier, 1996:4.
- Municio-Larsson, I. (1998) *Rhetoric and Organizational Change*, en preliminär version presenterades på the 14th World Congress of Sociology, Montreal, 1998. Baserad på rapporten: Municio, I. (1997) *Retorik och organisatorisk förändring. Föreställningar och begrepp i 90-talets skolreformer*, Skolverket.
- Myrdal, J. (1967) *Samtida*, PAN/Norstedts.
- Mårdén, B. (1996) *Rektorers tänkande. Enkritisks betraktelse av skolledarskap*, avhandling, ped inst, Göteborgs universitet, Göteborg Studies in Educational Sciences 108, ISBN 91-7346-296-9.
- Mårtensson, M. och Pettersson, R. (1998) *Försörjning, vardag och miljö. Miljö, kultur och vardagsliv i hushåll*. Rapport nr 1, sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Människan i centrum. En ny dagordning för hållbar utveckling*. Rapport från en temadag i riksdagshuset 2 november 1994 med anledning av FN:s konferenser om befolkning, sociala frågor, kvinnor och boende och bebyggelse, Regeringskansliets offsetcentral, Sthlm 1995.
- Nationalencyklopedin, band 1-20. Bra Böcker, Höganäs. 1989-96.
- Nationalencyklopedins ordbok, band 1-3, Språkdata, Göteborgs universitet, 1996; ISBN 91-7119-970-5.
- Nationalkommittén för Agenda 21, Information, nr 1/1996. *Goda exempel*.
- Nationalkommittén för Agenda 21, Rapport 1997:1, *Program för det fortsatta genomförandet av Agenda 21*. Antaget vid generalförsamlingens extra möte 23-27 juni 1997. ISBN 91-630-6052-3.
- Nationalkommittén för Agenda 21, Rapport nr 1996:4, *Målstyrning på miljöområdet*. ISBN 91-630-5071-4.
- Naturskolan i Lunds kommun, *Utvärdering - miljöundervisning vid Lunds skolor* (1998-02-10).
- Nielsen, H.-J. (1979/81) *Fotbollsängeln*, Hammarström & Åberg, Södertälje, ISBN 91-7638-014-9.
- Nilsson, A. (1997) *Att byta ut skadliga kemikalier. Substitutionsprincipen - en miljörettslig analys*, avhandling, juridiska inst, Lunds universitet, Nerenius & Santérus Förlag. ISBN 91-648-0145-4.
- Nilsson, K.-A. (1990) *En levande lundaskola*, i Birgitta Odén (red) "Lund under expansion", Studentlitteratur, ISBN 91-44-33291-2.
- Nilsson, L. (1993) *Skolan som miljöagent*, Högskolan i Växjö, uppsats, samh vet inst, 1993.
- Nordgren, O. (1989) *PM: Miljödebatten och åtgärder inom undervisningsväsendet - några data 1919-89*, upprättat av Olle Nordgren, MC, O-avdelningen, Skolöverstyrelsen, 1989-11-23.
- Nordgren, O. (1990) *Sverige i avsnittet "Utdvikling af miljøundervisning - revision av läseplaner; i utredningen "Miljöundervisning i Norden - en utredning, Nordiska Ministerrådet, Rapport 1990:72*.
- Nyberg, S. (1977) *Sista sommaren i Bensbyn*, ur Åke Isling (1992) "Lärare i litteraturen. En antologi till folkskolans 150-årsminne".
- Nyström, K. & Österberg, J. (1997) *Styrning och ansvarstagande i en decentraliserad skola*, i Skolverket (1997b) *Från regler till eget ansvar*.

- Nyttell, U. (1996) *Reflexioner efter halva projektiden*, ingår i Ulf Nyttell (red) "Skolkultur och aktörsberedskap. En lägesrapport från SLAV 2-projektet", arbetsrapporter, nr 205, ped inst, Uppsala universitet, ISSN 0349-5205. Jmf också artikeln, *Skolans informella styrning*, ingår i den tidigare refererade forskarantologin: Skolverket (1997b) *Från regler till eget ansvar*.
- Odén, B. (1972) *Planering, värdestruktur och demokratisk participation*. DsJu 1972:37, delstudie till utredningen SOU 1972:59 "Att välja framtid" (Arbetsgruppen för framtidsforskning).
- Olsen, J. P. (red) *Svensk demokrati i förändring* (1991), Carlssons Bokförlag, ISBN 91-7798-490-0.
- Omsorg om jorden. En strategi för överlevnad*, WWF, IUCN, UNEP, Naturskyddsforeningen, Miljö-vårdsberedningen och Sida, 1993. ISBN 91-558-0101-3.
- Osborne, F. (1948) *Our plundred planet*, Boston: Little, Brown and Co (till svenska 1949, "Vår plundrade planet", Stockholm: Natur & Kultur, med förord av Georg Borgström).
- Our Planet, nr 2/1994, vol. 6, by Joe Kirwin, UNEP Feature 1994/4 (via Internet/UNEP-UN).
- Palm, L. (1994) *Övertalningsstrategier. Att välja budskap efter utgångsläge*, avhandling i media och kommunikation, soc inst, Lunds universitet. Lund University Press. ISBN 91-7966-256-0.
- Palmstierna, H. (1968/1982) *Plundring, svält och förgiftning*, Rabén & Sjögren, ISBN 91-29-5592-5.
- Pedagogiska Magasinet, nr 1/99, Lena Fejan Ljunghill: *Utländska och inhemska röster om pedagogisk forskning*.
- Pedagogiska Magasinet, nr 4/98, Mikael Alexandersson: *Dynamisk kunskapsprocess eller förstelnad ritual* och intervjun *Utvärdering - ett försummat kapitel i den svenska skolan*.
- Persson, A. (1991) *Maktutövningens interna dynamik. Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*, avhandling, sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Persson, A. (1994) *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Carlssons, ISBN 91-7798-858-2.
- Persson, B. & Åkerblom, P. (red) *Stad och land i samverkan i Tidaholm*, Stad och land nr 151, Klippan 1998. ISBN 91-576-5396-8.
- Persson, B. (1997) *Kunskapsutveckling till yrkesverksamma inom landskapsarkitektens arbetsfält*, avhandling, inst för landskapsplanering, SLU, Alnarp. ISBN 91-576-5276-7.
- Petersen, H. (1995), *Løvernes Konge - en ny-organisk verdensbillede?*, manuskript till artikel i Økologisk Råds Årsberetning, 1995.
- Petersen, H. (1996) *Home Knitted Law. Norms and Values in Gendered Rule.Making*. Socio-Legal Studies. Aldershot: Dartmouth. ISBN 1-85521-837-2.
- Petersen, H. (1998) *The Language of Emotions in the Language of Law*, in Hanne Petersen (ed): "Love and Law in Europe", Aldershot: Ashgate. ISBN 1-85521-994-8.
- Petersen, H. (fortcoming) *The Lion King and the Lady and the Unicorn. Jurisprudential Considerations on Visual Normativity*, presenterades vid 17th IVR World Congress, "Challenges to Law at the End of the 20th Century".
- Petersson, O. (1989) *Makt i det öppna samhället*. Stockholm: Carlsson (Maktutredningens publikationer). ISBN 91-7798-302-5.
- Philips, Å. (1988) *Eldsjälar en studie av aktörsskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete*, avhandling, Handelshögskolan, EFI, Stockholm. ISBN 91-7258-262-6.
- Platzer, E. (1997) *Handlingsystem, makt och frigörelse. En rättsociologisk studie om informella normer hos kvinnor och män*, i Anna G. Jónasdóttir (red) "Styrssystem och jämställdhet. Institutioner i förändring och könsmaktens framtid", SOU 1997:114.
- Platzer, E. (1998) *Är miljöfrågorna könsneutrala?*, s. 197-204 i Håkan Hydén (red): "Rättsociologiska perspektiv på hållbar utveckling", Sociology of Law, Lund University, Research Report 1998:1; s. 47-75, ISBN 91-89078-43-8.
- PM Utbildningsdepartementet, *Skolprojektet*, 1990-01-16 och 1990-01-24.
- Posch, P. (1993) *Approaches to Values in Environmental Education*; in OECD (1993) "Values in Environmental Education". Conference Report. 5-7 May 1993, Stirling, Scotland. Environment and School Initiatives (ENSI) Project. Paris: OECD, CERI. ISBN 1-87-107-97-8.
- Punch, Maurice (1994) *Politics and Ethics in Qualitative Research* in N. Denzin & Y. Lincoln (ed) "Handbook of Qualitative Research", London, Sage.
- Rasmusson, B. (1998) *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort*, avhandling, Socialhögskolan, Lunds universitet, Meddelanden från Socialhögskolan 1998:7, ISRN LUSADG/SASW-98/1020-SE.
- Regeringens proposition 1988/89:4, *Om skolans utveckling och styrning (den s k styrningspropositionen)*.
- Regeringens proposition 1989/90:41, *Om kommunalt huvudmannaskap*.

- Regeringens proposition 1990/91:18, 11 oktober 1990, *Om ansvaret för skolan*.
- Regeringens proposition 1990/91:85, 14 februari 1991, *Växa med kunskaper*.
- Regeringens proposition 1990/91:90, 7 februari 1991, *En god livsmiljö*.
- Regeringens proposition 1990/91:115, 21 mars 1991, *Om vissa skollagsfrågor m. m.*
- Regeringens proposition 1992/93: 220, 19 maj 1993, *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Regeringens proposition 1992/93:180, *Om riktlinjer för en kretsloppsanpassad samhällsutveckling*.
- Regeringens proposition 1992/93:250, *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux*.
- Regeringens proposition 1993/94:111, *Med sikte på hållbar utveckling. Genomförande av besluten vid FN:s konferens om miljö och utveckling - UNCED*.
- Regeringens proposition 1997/98: 93, *Läroplan för förskolan*.
- Regeringens proposition 1997/98:145, *Svenska miljömål. Miljöpolitik för ett hållbart Sverige*. 7 maj 1998.
- Regeringens proposition 1997/98:45, *Miljöbalk*. Del 1; Del 2 (författningskommentarer och bilaga 1, lagrådets yttrande) samt Del 3 (bilaga 2-9, remissvar över bl a SOU 1996:103, *Miljöbalken - en skärpt och samordnad miljölagstiftning för en hållbar utveckling*, lagrådsremissen m. m.).
- Regeringens skrivelse 1992/93:13, *FN:s konferens om miljö och utveckling år 1992 - UNCED*, oktober 1992.
- Regeringens skrivelse 1994/95:120, *Miljön - Vårt gemensamma ansvar*.
- Regeringens skrivelse 1996/97: 50, *På väg mot ett ekologiskt hållbart samhälle*.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112, *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet*.
- Regeringens skrivelse 1997/98:13, *Ekologisk hållbarhet*.
- Regeringsbeslut 1998-01-15, Utbildningsdepartementet, Ett uppdrag till Statens skolverk att ta fram kriterier för s. k. miljöskolor. Totalt 1 plus 3 sidor (bilaga).
- Regeringskansliet, Faktblad. Delegationen för ekologiskt hållbar utveckling, augusti 1998. "Hållbara Sverige - vi är på väg - lokala investeringar".
- Richardson, G. (1992) *Att reformera skolan - ett historiskt perspektiv och några aktuella funderingar* (ursprungligen publicerad i tidskriften *Forskning om utbildning*, nr 2/1976); ingår i Staffan Selander (red) "Forskning om utbildning. En antologi", Symposium, 1992. ISBN 91-7139-092-8.
- Richardson, G. (1998) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, femte reviderade upplagan. Studentlitteratur. ISBN 91-44-14225-0.
- Ritzer, G. (1996) *Sociological Theory*, 4th edition. McGraw-Hill International Editions, ISBN 0-07-114660-1.
- Rogers, E. M. (1995) *Diffusions of Innovations*. Fourth Edition, Free Press, ISBN 0-02-926671-8.
- Rokkjær, Lars (1998) *Det sitter i väggarna. En skola för reflexion & lärande*, FortbildningsFörlagen /Tidningen Skolbarn. ISBN 91-7091-116-9.
- Rolf, B. (1995) *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nya Doxa. ISBN 91-88248-09-7.
- Rosenholtz, S. (1989/91) *Teacher's Workplace. The Social Organization of Schools*. Teachers College Press. New York, 1991. ISBN 0-8077-3149-8.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Part 1. "The Self-fulfilling prophecy". New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1968.
- Rothstein, B. (1994) *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. SNS Förlag. ISBN 91-7150-523-7.
- Runhager, I. (1998) *Har skolan förändrats? En bild av skolutveckling under 40 år utifrån fjorton lärares berättelser*, lic avh i pedagogik, högskolan i Växjö.
- Sandin, B. (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*, avhandling, Lunds universitet, Lund: Arkiv avhandlingsserie 22. ISBN 91-7924-003-8.
- Sannerstedt, A. (1987) *Politisk styrning av skolan: svårigheter och möjligheter*, ingår i Staffan Selander (red) "Forskning om utbildning. En antologi" (artikel ursprungligen publicerad i tidskriften *Forskning om utbildning* nr 4/1987). ISBN 91-7139-092-8.
- Sayer, A. (1992) *Method in Social Science. A Realist Approach*. London: Routledge. 2nd edition. ISBN 0-415-07607-2.

- Schäfer, J. (1995) *Forskning och praktik i samverkan? Utvärdering av projektet "Stad och land i samverkan ur aspekterna förmedling, generering och användning av kunskap*, SLU, Uppsala, 1995. ISSN 0283-331X.
- SEI - An International Environment Bulletin, no 2, April 1994, Stockholm Environment Institute.
- Seippel, Ø. (1996) *En skole for en bærekraftig utvikling? Kunnskap, holdninger og praktisk adferd blant norske skoleelever*, ProSus, Oslo, Rapport nr 5/96.
- Sellerberg, A.-M. (1994) *Miljöns sociala dynamik - om ambivalens, skepsis, utpekanden, avslöjanden*, m.m. Research Reports from Dep:t of Sociology, Lunds universitet.
- Simmons, I. (1994) *Miljöhistoria. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-46721-4.
- Sjöstedt, G. m fl (eds) *International Environmental Negotiations. Process, Issues and Contexts*, Utrikespolitiska institutet och FRN, Report 1993:1. ISSN 0348-3991.
- Skolan i våra hjärtan. Från Sörgårdsidyll till folkhemmets Rosengård*, utgiven av Lärarförbundet i samband med folkskolan 150-års jubileum, 1992, med faktaavsnitten skrivna av Åke Isling. ISBN 91-7296-269-0.
- Skollagen med kommentarer, 1993-94*. Grundskole- Gymnasie- och Särskoleförordningen, Förlagshuset Gothia. ISBN 91-526-2163-4.
- Skolplan för Lunds kommun*, 1998, remissupplagan: www.lund.se/basdata/bas7/remiss/right2.htm
- Skolplan för Lunds kommun*, behandlat vid skolstyrelsens sammanträde 1994-10-19. Bordlades av tidsbrist vid kommunfullmäktiges sammanträde 1995-03-30. Beslutades 1995-04-28.
- Skolverket (1993) *Skolan och miljöundervisningen. Ett referensmaterial*, Skolverkets rapport nr 34, ISSN 1103-2421, Sthlm 1993.
- Skolverket (1994) *Vem bestämmer? En översiktlig beskrivning av skolans styrning och ansvarsfördelning*. Beställningsnummer 94:85. ISBN 91-88372-78-2.
- Skolverket (1994) *Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*, Skolverket, 1994. Skolverkets beställningsnummer 94:122, ISBN 91-883 72-92-8.
- Skolverket (1995) *Skolan. Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation - Resurser - Resultat*. Årsrapport, september 1995. Rapport nr 76.
- Skolverket (1995) *Skolan. Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation-Resurser-Resultat*, Skolverket, årsrapport, september 1995.
- Skolverket (1995) *Skolverket - en presentation*, informationsbroschyr utgiven av Skolverket, 1995.
- Skolverket (1996) *Skolan. Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation - Resurser - Resultat*. Delrapport, mars 1996. Skolverkets rapport nr 97, Stockholm 1996.
- Skolverket (1996a) *Utvärdering av det samlade stödet för miljöundervisning*. Rapport nr 113 plus bilagor, Stockholm, ISSN 1103-2421.
- Skolverket (1996b) *Skolans miljöundervisning och Agenda 21 - med kommunen som arena. En fallstudie*. Stockholm, Best nr 96:255.
- Skolverket (1997a) *Ansaret för skolan - en kommunal utmaning*, ISBN 91-88373-76-2.
- Skolverket (1997b) *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. ISBN 91-88373-98-3.
- Skolverket (1998) *Jag vill ha inflytande över allt*, projektet "Elevsam, Elevinflytande - arbetssätt och arbetsformer".
- Skolverket (1998) Skolverkets rapport 125: *Utvärdering av grundskolan 1995, UG 95, Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens*. Samhällsorienterande ämnen, årskurs 9. ISSN 1103-2421.
- Skolverket (1998) *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*, Rapport nr 144 - tillgänglig på Skolverkets hemsida - www.skolverket.se
- Skolverket (1998), *Skolan i siffror 1998*, del 1.
- Skolverket Elektroniska Nyhetsbrev 25 jan 1999.
- Skolverket, pressmeddelande 1999-01-15 om första kvalitetsgranskningen av den svenska skolan.
- Skolverket, statistik, hemsida - <http://www.skolverket.se/> - 1998-11-22;
- Soller, B. (1969) *Nya Lort-Sverige*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sondén, K. (1969) *Lärarna*, i Erik Centerwall, Ingrid Strömdahl & Gunnar Wetterberg, (red) "Skola i klassamhälle", s. 171-83. Stockholm, 1969. W & Wserien.
- SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 1988:20, *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Utbildningsdepartementet.

- SOU 1990:93, *Miljön i Västra Skåne. År 2000 i våra händer*. Miljödepartementet. ISBN 91-38-10685-X.
- SOU 1992:104, *Vår uppgift efter Rio. Svensk handlingsplan inför 2000-talet*, Miljövårdsberedningen, Miljö- och naturresursdepartementet, 1992. ISBN 91-38-13185-4.
- SOU 1992:42, *Kretslopp. Basen för hållbar stadsutveckling*, Miljövårdsberedningen, Sthlm 1992. ISBN 91-38-13047-5.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*, Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-13169-2.
- SOU 1993:2, *Kursplaner för grundskolan*, Slutbetänkande av läroplanskommittén. ISBN 91-38-13266-4.
- SOU 1993:27, *Miljöbalk*. Huvudbetänkande av Miljöskyddskommittén, Sthlm 1993. ISBN 91-38-13320-2.
- SOU 1994:128, *Lokal Agenda 21 - en vägledning*. Rapport från Miljövårdsberedningen. Tommy Månsson. Miljö- och naturresursdepartementet. Även som cd-rom. ISBN 91-38-13795-X. ISSN 0375-250X.
- SOU 1994:45, *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola*. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång, Stockholm 1994. Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-13618-X.
- SOU 1996:103, *Miljöbalken. En skärpt och samordnad miljölagstiftning för en hållbar utveckling*. Huvudbetänkande av Miljöbalksutredningen. ISBN 91-38-20309-X.
- SOU 1996:108, *Konsumenterna och miljön*. ISBN 91-38-20319-7.
- SOU 1996:22, *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-20181-X.
- SOU 1997:105, *Fem år efter Rio - resultat och framtid*, Slutbetänkande från Nationalkommittén för Agenda 21. ISBN 91-38-20653-6.
- SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén (BOSK). Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-20739-7.
- SOU 1997:21, *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Delbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén. Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-31237-9.
- SOU 1998: 137, *Miljö i grund och botten - erfarenheter från Hallandsåsen. Slutrapport av Tunnelkommisionen*. Bilaga 4: Hydén, H. & Baier, M. (1998) "När kunskapen blir onödig - om normativ assymetri i fallet Hallandsåsen".
- Statistisk årsbok för Sverige 1961*, Statistiska Centralbyrån, Sthlm 1961.
- Statistiska uppgifter om Järfälla kommun 1995*, Järfälla kommun.
- Stjernquist, P. & Widerberg, K. (1989) *Rätten samhällsbyggandet*. Tredje upplagan. Norstedts. ISBN 91-897521-6.
- Stjernquist, P. (1973), *Laws in the Forests. A Study of Public Direction of Swedish Private Forestry*. Lund. 1973.
- Ström, P. (1997) *Förändringsarbete och lärande. Om utveckling av förändringspraktik bland vårdbiträden i hemstjänsten*, avhandling, ped inst, Lunds universitet. Lund Studes in Education 4, Lund University Press. ISBN 91-7966-429-6.
- Ståhl, Z. I. (1998) *Den goda viljans paradoxer. Reformers teori och praktik speglade i lärares erfarenheter av möten i skolan*, avhandling, soc inst, Lunds universitet, ISBN 91-89078-45-4.
- Sundqvist, G. (1991) *Vetenskapen och miljöproblemen. En expertsociologisk studie*, avhandling i sociologi, sociologiska inst, Göteborgs universitet. ISBN 91-628-0333-6.
- Svenning, M. (1996) *Miljökriget. Miljöarenan och politikens möjligheter att styra vår miljö*, avhandling, rättssociologi, Lunds universitet. Lorentz förlag. ISBN 91-972961-1-2.
- Sveriges Nationalatlas*, del Miljön, Naturvårdsverket m fl, 1993.
- Sveriges Nationalatlas*, del Sveriges kartor, i serien, Lantmäteriverket, SCB och kulturgeografiska inst., Stockhoms universitet, 1990.
- Söderfelt, M. (1997) *Burnout?*, Meddelanden från Socialhögskolan, Lunds universitet, 1997:2, avhandling, Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Sörlin, S. & Öckerman, A. (1998) *Jorden en ö. En global miljöhistoria*. Natur&Kultur. ISBN 91-27-07093-X.
- Sörlin, S. (1991) *Naturkontraktet. Om naturumgängets idéhistoria*. Carlssons. ISBN 91-7798-447-1.
- Terrvik, E. & Wolff, R. (1993) *Svensk Miljöbarometern Företag 1993 - The Environmental Business Barometer (EBB)*. En studie av trender i de svenska börsnoterade företagens miljöbeteende,

- november 1993, GRI, Gothenburg Research Institute/Handelshögskolan vid Göteborgs universitet/WWF.
- Teubner, G. (1997) *The King's Many Bodies: The Self-destruction of Law's Hierarchy*, in Arena, No 22/97, The Research Council of Norway, September 1997. ISSN 0805-5130.
- The Blackwell Dictionary of Sociology. A Users Guide to Sociological Language*, edited by Allan G. Johnson, Blackwell reference, 1996. ISBN 1-55786-117-X.
- The Concise Oxford Dictionary of Sociology* (1994) edited by Gordon Marshall, Oxford University Press, 1994.
- The Penguin Dictionary of Sociology* (1994), edited by Nicholas Abercrombie, Stephen Hill and Bryan S. Turner, third edition, 1994. ISBN 0-14-051292-6.
- Thelander, J. & Lundgren, L.J. (1989) *Nedräkning pågår. Hur upptäckts miljöproblemet? Vad händer sedan?*, Naturvårdsverket informerar. ISBN 91-620-1050-6.
- Thelander, Å. (1997) *What goes around comes around - the effect of values upon adolescents' attitudes towards environment and media behaviour*; in Anna-Lisa Lindén (ed) "Thinking, Saying, Doing. Sociological Perspectives on Environmental Behaviour", Department of Sociology, Lund University, Research Report 1997:2 (p. 26-42).
- Therborn, G. (1993) *Normens vägar och frågetecken*, i Sociologisk forskning 2/1993.
- Tiller, T. (1992) *Den tenkende skolen – om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premiser*, Universitetsforlaget, Oslo 1992. ISBN 82-00-18299-1.
- Tratado sobre educacion ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*, ngeton i Internet, Montevideo 27 jan 1993 (hösten 1994, Internet via Turbo Gopher).
- Törnlund, N. *Solfångaren*.
- Tschudi, F. (1996) *Om nödvändigheten av syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder*, ingår i Holter & Kalleberg (red): "Kvalitative metoder i samfunnsforskning", Oslo, Universitetsforlaget.
- Ulmanen, P. i Arbetet Nyheterna, 21 februari 1999, del 2,
URL: <http://www.arbetet.se/debatt/ramdebatt.html>
- Unesco (1997) *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, International Conference, Thessaloniki 8-12 December 1997 (Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability. (www.unesco.org). EPD-97/CONF.401/CLD.1, November 1997.
- UNITED NATIONS General Assembly, Distr. GENERAL, A/RES/S-19/2, 19 September 1997 19th special session, Agenda item 8, RESOLUTION ADOPTED BY THE GENERAL ASSEMBLY [without reference to a Main Committee (A/S-19/29)] S/19-2. Programme for the Further Implementation of Agenda 21, The General Assembly Adopts the Programme for the Further Implementation of Agenda 21 annexed to the present resolution. 11th plenary meeting 28 June 1997.
- Urmaningen - det naturliga spelet*, Alga/Det Naturliga Steget, 1994.
- Wallin, E. (1997) *Styrning som samtalet om skolan*, i "Från regler till ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning", Skolverket, ISBN 91-88373-98-3.
- Wallin, E. (1988) *Om målstyrningens bekymmer*, publicerad i Forskning om utbildning, nr 3/1988.
- Weber, M. (1904) *Samhällsvetenskapernas objektivitet*, i samlingsvolymen "Vetenskap och politik" (1991). Korpen. ISBN 91-7374-097-7.
- Weber, M. (1983) *Ekonomi och samhälle. Förståelsesociologins grunder. 1*. Argos. ISBN 91-7006-024-X.
- Vedung, E. (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning. 2:a upplagan*. Studentlitteratur. ISBN 91-44-34262-4.
- Wesén, E. (1969) *Kortfattad etymologiska ordbok. Våra ord, deras uttal och ursprung*, Stockholm 1969.
- Westerlund, S. (1997) *En hållbar rättsordning. Rättsvetenskapliga paradigmer och tankevändor*, Uppsala. Iustus Förlag. ISBN 91-7678-372-3.
- Westerståhl, J. (1984) *Några forskningsresultat som kan ha betydelse för decentraliseringsproblematiken*, i Olof Wennäs (red) (1984) "En decentraliserad skola", Skolöverstyrelsen, symposierapport.
- Wickenberg, P. (1972) *I kg rivtejp åt en blind flicka. Studie i en myt och svensk välgörenhet*, trebetygsuppsats, sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Wickenberg, P. (1994) *Agenda 21 - lagen, skolan och livsstilen*, i Mats Rolén (red) "Forskning om livsstil och miljö. Rapport från en FRN-konferens i Lund 18-19 oktober 1993", FRN, Rapport 94:6, ISSN 0348-3991.
- Wickenberg, P. (1995a) *Lagen, skolan och Agenda 21*, FRN-rapport, rättssociologi, Lunds universitet.

- Wickenberg, P. (1995b) *Det börjar myllra inom barnomsorg och skola*, i Eivor Bucht & Bengt Persson (red) "Ystad och land i samverkan", Stad & Land nr 128, 1995. ISBN 91-576-4935-9.
- Wickenberg, P. (1998a) *Aktiverade gräsrotter*, i Bengt Persson & Petter Åkerblom (red) "Stad och land i samverkan i Tidaholm", Movium vid SLU i Alnarp, Stad och land nr 151, ISBN 91-576-5396-8, ISSN 0280-4549.
- Wickenberg, P. (1998b) *Miljöundervisning - en förutsättning för bærekraftig utveckling*, i ProSus Tidsskrift 4/98, s. 65-76. ISSN 0807-2434.
- Wickenberg, P. (1998c) *Rhocca Gil in the Hill. Varför hade kunskap och information ingen verkan?* i Håkan Hydén & Anna-Lisa Lindén (red) "Lagen, rätten och den sociala tryggheten: Tunnelbygget genom Hallandsåsen, Research Report 1998:14, Dep:t of Sociology, Lund University, ISBN 91-89078-67-5.
- Wickenberg, P. (1999) *Varför sätter du av skorna? eller normerna bakom handlingsmönstren.* Handlingarna som normindikatorer eller normerna som handlingspredikatorer, Sociology of Law, Lund University, Research Report 1999:2 (kommande).
- Wickenberg, P. & Karlsson Hertz, A. (1996) *På väg mot en lokal miljöskola*. Slutrapport från miljöprojektet på Östra Torns rektorsområde vintern 1993 - sommaren 1996, Skolförvaltningen, Lunds kommun.
- Widerberg, K. (1995) *Kunskapens kön: minnen, reflexioner och teori*, Stockholm: Norstedt. ISBN 91-1-952202-9.
- Wijkman, A. (1998) *Sustainable Development - Challenges and Prospects*, i "Framväxten av idéer om hållbar utveckling", FRN, Rapport 1998:12. ISSN 0348-3991.
- Wisén, J. & Lindblom, B. (1998) *Effektivt projektarbete*, fjärde upplagan. Norstedts Juridik. Stockholm 1998. ISBN 91-39-10215-7.
- Wittgenstein, L. (1992) *Om visshet*. Översättning av L. Hertzberg. Stockholm: Thales. ISBN 91-87172-50-X.
- Wolff, R. (1997) *Miljökrav och konkurrenskraft - företagsekonomiska perspektiv*, forskningsrapport GRI, Gothenburg Research Institute/Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet. GRI-rapport 1997:3.
- von Hofsten, A. (1993) *Naturvårdsverket, i "Skolan och miljöundervisningen. Ett referensmaterial."*, Skolverkets rapport nr 34, Skolverkets diarienummer: 92:1370. Skolverket 1993. ISSN 1103-2421.
- von Weizsäcker, E.U. (1994) *Earth Politics*, Zed Books, London and New Jersey, ISBN 1-85649-174-9
- von Wright, G. H. (1971) *Explanation and understanding*. London: Routledge & Kegan. ISBN 0-7100-7219-8.
- von Wright, G. H. (1996) *Logik, filosofi och språk. Strömningar och gestalter i modern filosofi*, Nya Doxa. ISBN 91-88248-21-6.
- Vår gemensamma framtid* (1987), Brundtlandkommissionens slutrapport till FN:s generalförsamling, FN:s världskommission för miljö och utveckling, Red. Bertil Hägerhäll. Prisma/Tiden. ISBN 91-518-2159-1.
- Wängnerud, L. (1998) *Politikens andra sida. Om kvinnorepresentation i Sveriges riksdag*, avhandling, statsvet inst, Göteborg Studies in Politics 53, Göteborgs universitet.
- Wärneryd, O. & Hilding-Rydevik, T. (red) *Hållbart samhälle - en antologi om mål, möjligheter, medel och makt*, FRN, Rapport 1998:14. ISSN 0348-3991. ISRN FRN-R—98/14—SE.
- Ziegert, K. (1979) *The Sociology behind Eugen Ehrlich's Sociology of Law*, in International Journal of the Sociology of Law, vol 7, 1979.
- Zuber-Skerritt, O. (1993) *Improving Learning and Teaching Through Action Learning and Action Research* in Higher Education Research and Development, Vol 12, No 1, s. 45-58, 1993.
- Åhsberg, E. (1998) *Perceived fatigue related to work*, avhandling, Arbete och hälsa 1998:19, Arbetslivsinstitutet/Universitetet i Stockholm, Psykologiska institutionen. ISBN 91-7045-485-x.
- Åström, K. (1988) *Socialtjänstlagstiftningen i politik och förvaltning. En studie av parallella normbildningsprocesser*, avhandling, Juridiska inst, Lund Studies in Law and Society 1, Lund University Press, ISBN 91-7966-043-6.
- Østerberg, D. (1983/95) *Émile Durkheims samhällsteori*, Daidalos. ISBN 91-7173-029-X.
- Östman, L. (1995) *Socialisation och mening. No-utbildning som ett politiskt och miljömoraliskt problem*, avhandling, ped inst, Uppsala universitet, Uppsala Studies in Education 61. Stockholm: Almqvist & Wiksell. ISBN 91-554-3484-3.

Östra Torns rektorsområde, *På väg mot en lokal arbetsplan - allmän del, Utvecklingsplan, 960830.*
Lunds kommun.
Östra Torns rektorsområde, rektorsområdets skolkataloger 1994/95 - 1998/99. Lunds kommun.

Tidningsartiklar

Aftonbladet 24 mars 1998.
Arbetet Nyheterna, 10 december 1998.
Arbetet Nyheterna, 11 december 1998.
Arbetet Nyheterna, 14 december 1998.
Arbetet Nyheterna, 15 december 1998.
Arbetet Nyheterna, 3 mars 1999.
China Daily, July 15, 1997.
DN, 15 november 1998, DN Debatt, Bo Rothstein.
DN, 20 december 1998.
DN, 27 februari 1995.
DN, 7 februari 1999, bilaga, DN Kunskap, Kerstin Vinterhed.
GP, 23 november 1998.
Lärarnas Tidning, nr 1/1999.
Lärarnas Tidning, nr 10/1995.
Lärarnas Tidning, nr 2/1999.
Lärarnas Tidning, nr 4/1999.
Lärarnas Tidning, nr 5/1999.
SDS, 11 december 1998.
SDS, 16 februari 1999 (efter Expressen 15.2.1999).
SDS, 5 november 1998, sid A11.
SDS, 11 april 1999, sid C9.
Ystads Allehanda, 27 juli 1995.

Intervjuer:

Intervju med Anitra Stéen, förutvarande statssekreteraren, Utbildningsdepartementet, 9 sept 1993.
Intervju med Lars Werner, jurist på Skolverket, 15 sept 1993 och brev från Lars Werner 17 december 1993.
Intervju med Ulf P Lundgren, generaldirektör, Skolverket, 12 november 1993 samt brev av 21 december 1993.
Intervju med Göran Persson, förutvarande skolministern, 1 dec 1993.
Intervju med förutvarande kanslichefen, Gunnel Hedman, Miljövårdsberedningen på Miljö- och naturresursdepartementet, 17 januari 1995.
Intervju 1 mars 1999 av Lars Vaste, chef för informations- och marknadsavdelningen (inkl medlemskontakter) vid det centrala kansliet på Naturskyddsföreningen i Stockholm.
Intervju med Roland Stéen, förutvarande rektorn på Östra Torns rektorsområde, Lunds kommun (kompletteringar), 5 mars 1999.
Samtal med Lena Andersson, Marie Holmberg och Ulf Leo, lärare på Östra Torns rektorsområde, Lunds kommun (kompletteringar), mars 1999.
Intervju med förut- och dåvarande miljöministern, Olof Johansson, 13 april 1999.

URL-adresser:

<http://dgicii.mty.itesm.mx/~phron/>
<http://ethics.cwru.edu/moral.html> - Carson, Rachel: "Moral Leaders" about Rachel Carson at *Online Ethics Center for Engineering and Science*, Case Western Reserve University, US; hemsidorna och databasen upprättat med stöd av US National Science Foundation, 1995.
<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/index.html>
<http://www.archelogs.phil.ed.ac.uk/Aristotle.htm>

<http://www.eea.dk/Document/3-yearly/Dobris2/summary/indexfr.htm>
http://www.freecartoons.com/CNEWSFeaturesArchive/jul17_minimata.html - Friday, July 17, 1998:
Mercury poisoning still haunts Minimata, By JOJI SAKURAI, The Associated Press,
MINAMATA, Japan (AP).
<http://www.knut.kks.se>
<http://www.lexicom.ab.ca/~aild/phronesis.html>
<http://www.med.upenn.edu/~bioethic/library/papers/glenn/phronesis.html> - reprinted from
Theoretical Medicine 17: 317-28, November 1996.
<http://www.skolverket.se/>
<http://www.skolverket.se/natkval98-rapporten-i-pdf-fil>, 15 jan 1999.
<http://www.un.org/dpcsd/earthsummit/>, July 27, 1997.
<http://www.whitehouse.gov/WH/New/China/19980702-27398.html>