

Wessbo & Uhrqvist

Bildning för hållbar utveckling – och dess potential för svenskämnets undervisning

Simon Wessbo & Ola Uhrqvist

Sammanfattning

Den här artikeln visar på hur arbete med berättelser inom ramen för vad vi kallar Bildning för hållbar utveckling, kan ge svenskämnet en mer framträdande roll i ämnesövergripande undervisning. Första delen av artikeln visar hur det välkända men samtidigt mångtydiga begreppet *bildning* kan ha stora likheter med grundtankar i det framväxande fältet *Lärande för hållbar utveckling*. Artikeln argumenterar för hur en sammanslagning gör kärnan i *Lärande för hållbar utveckling* synlig och relevant för bredare lärargrupper. Samtidigt aktualiseras innehållet i bildning i ljuset av människans nya roll och ansvar i den antropocena epoken. Vi menar att bildning för hållbar utveckling karaktäriseras av ledorden *komplexitet*, *öppenhet*, *meningsskapande* och *engagemang*. Den andra halvan av artikeln utmanar och konkretiserar detta föreslagna begrepp med hjälp av tre exempel där berättelser och berättande står i centrum.

Nyckelord: bildning för hållbar utveckling, bildning, berättelse, berättande, lärande för hållbar utveckling, svenskämnet



Simon Wessbo undervisar vid lärarutbildningen vid Linköpings universitet och forskar om lärande för hållbar utveckling och berättelsens potential.



Ola Uhrqvist är universitetslektor i Pedagogik vid Linköpings universitet med fokus på lärande för hållbar utveckling. Forskar om lärospel och berättelser som didaktiska verktyg

Abstract

This article shows how stories and storytelling can be used within the framework of what we call Bildung for Sustainable Development. This concept may contribute to the school subject of Swedish by providing it with a more prominent role in interdisciplinary teaching. The first part of the article shows how the well-known and ambiguous concept of Bildung has several similarities with basic ideas in the emerging field of Education for Sustainable Development. The article argues for the benefits of these concepts in making the core of Learning for Sustainable Development visible and relevant to a wider spectrum of teachers. At the same time, the content of Bildung is brought to the fore in the light of the new role of humankind and our responsibilities in the Anthropocene era. We believe that Bildung for Sustainable Development is characterized by complexity, openness, meaning-making and commitment. The second half of the article challenges and concretizes this proposed concept with the help of three examples in which stories and narration are considered.

Keywords: Education for sustainable development, Bildung, Storytelling, Stories, The teaching of Swedish

Introduktion

Under skrivandet av denna artikel belönades Niklas Rådström med Selma Lagerlöfs pris och konstaterade kärnfullt i sitt tacktal:

I vår relation till berättelsen och berättandet är vi på en gång skapade och skapande. Samtidigt som vi berättar vår berättelse berättar berättelsen oss. Som medborgare, i privata relationer och i vår självreflektion är vi på en gång erfarande subjekt och erfarna objekt och det är genom berättelsen och berättandet vi skapar vår bild av världen och världen skapar sin bild av oss. För att förstå oss själva och världen behöver vi ge den berättelsens form. (Rådström, 2021)

Vi människor är ett berättande släkte som formar vår föreställningsvärld och därmed våra relationer och fysiska omgivning genom berättelser om vilka vi är och vart vi är på väg (Niles, 2010). Grundteman i dagens berättande växte fram i en tid då människans avtryck på Jorden var närmast obefintligt i jämförelse med idag. Människan är i detta berättande alltings mått med närmast oändlig tillgång på naturresurser att nyttja för de uppfinningsrika och djärva (McNeill, 2003). De senaste decennierna har vetenskapen med all önskvärd tydlighet visat hur dessa antaganden leder mot en katastrof, bland annat i form av ekosystemkollaps. I ljuset av denna vetenskapliga kunskap ligger det något oroande i påpekandet att det verkar vara enklare att föreställa sig en global miljökollaps än slutet för kapitalismen som ekonomiskt system (Fisher, 2009). I en tid då en grundläggande samhällstransformation är i antågande behöver berättelserna som ger mening åt vår tillvaro anpassas till samtiden och därmed möjliggöra goda livsvillkor för människor och miljö (Facer, 2019; Hensley, 2020). Hur bildning kan bidra i denna process är en fråga för såväl filosofer (t. ex. Nussbaum, 1998) som pedagoger (t. ex. Biesta, 2019) och miljöhistoriker (t. ex. Sörlin, 2019).

Wessbo & Uhrqvist

I den här artikeln vill vi lyfta hur *bildning och lärande för hållbar utveckling* kan stärka varandra. Litteraturundervisningens mer existentiella former, svåra att mäta och utvärdera men kända av varje svensklärare lyfts här fram som en central resurs i ämnesövergripande undervisning bland annat genom att låta svenskämnet ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket, 2011:1).

Humanistiska och didaktiska problematiseringar av människors relation till miljön har pågått länge. Ekokritiska studier riktar fokus mot de tankefigurer vi använder för att prata om relationen mellan natur och kultur (Gerrard, 2012). I utbildningssammanhang används begreppet ekolitteracitet för att lyfta den didaktiska kopplingen i vårt sätt att förstå miljön (Cutter-Mackenzie & Smith, 2003). Perspektivet vinner även insteg i svenskämnet (Löwe & Nilsson Skåve, 2020). Samtidigt möter många en fragmentarisk hållbarhetsundervisning utan djupare möjligheter att bearbeta fakta-innehållet på ett personligt plan. Resultatet riskerar att styra bort från centrala mål i lärande för hållbar utveckling, så som handlingskompetens och systemperspektiv (Kramming, 2017). Som en del av lärande för hållbar utveckling är det viktigt att ekolitteracitetens fokus på människa-naturrelationer breddas till att också lyfta sociala dimensioner, människors inbördes relationer och förmågan att engagera sig för förändring.

Syftet med artikeln är att utreda hur bildning och lärande för hållbar utveckling kan stärka varandra och hur berättelser kan användas som en didaktisk resurs i linje med detta. Motivet ligger i behovet av att bredda och fördjupa undervisningen kring hållbar utveckling vilket vi menar är möjligt genom mötet mellan dessa idétraditioner. Lärande för hållbar utveckling kan förstås i relation till bildningens bredare idétradition som i sin tur aktualiseras i ljuset av de djupgående utmaningar mänskligheten står inför i den tidsålder – antropocen – som i allt högre grad präglas av människans påverkan på klimat och omgivning.

Artikeln börjar därför med att undersöka bildningsbegreppet historiskt och hos teoretiker som Wilhelm von Humboldt (1767–1835) och Martha Nussbaum (1947–), och därefter anknyta till centrala idéer i forskningen om lärande för hållbar utveckling. Resultatet är förslaget att *bildning för hållbar utveckling* är en fruktbar utgångspunkt för att stödja bredare och fördjupande ämnesövergripande samarbeten där berättelser och berättande har en central roll. I vårt försök att definiera detta flyktiga begrepp framträder *öppenhet, meningsskapande, engagemang* och *komplexitet* som fyra ledord. Artikeln fortsätter sedan med att utifrån de fyra ledorden och tre exempel konkretisera och problematisera hur en sådan utgångspunkt kan ge berättelser och berättande en central roll i lärande för hållbar utveckling.

Bildningens skiftande form, innehåll och syften

En aktuell diskussion som illustrerar hur bildningens innehåll, former och syften är i rörelse är den som initierats av miljöhistorikern Sörlin (2019) i boken *Till bildningens försvar: den svåra konsten att veta tillsammans*. Här målas bildning upp som ett resultat av det som lästs men också det som individen gör med sina erfarenheter. Sörlin pekar på behovet av en ny kanon för att förbereda samhällsmedborgare på livet

i det förändrade landskap där människan tagit plats bland de stora geologiska krafter som formar, upprätthåller och omformar planetens funktioner. Obildad i sin nya roll riskerar mänskligheten att radikalt ändra förutsättningarna för livet på jorden. Utmaningen i vår tid handlar då om att bemöta den populism som präglar samhälle, debatt och det politiska livet och – ofta i linje med detta – de aktörer som inte erkänner klimatkrisen som något problem och inte erkänner den vetenskap som ligger till grund för förståelsen av sakernas tillstånd. Lösningen, menar Sörlin, är att vi måste veta mer tillsammans.

Att veta tillsammans är dock inte så enkelt som det kan låta. Bildning som begrepp är till att börja med mångtydigt och ideologiskt laddat. Innehållet i begreppet varierar beroende på tidpunkt, kontext och vems intressen denna bildning kan tänkas tjäna. Jan Thavenius (1991) visar hur bildningen fyllde olika funktioner för olika samhällsgrupper i 1800-talets kulturella och sociala omvandling. Bildning gavs också ett varierande innehåll i olika skolformer och ämnen – såväl latin som kemi kunde ha bildande effekter. Det gryende svenskämnet och dess håg för nationella författarskap i fosterlandets tjänst var däremot en senare konstruktion. Definitioner av bildning sker alltså i en samhällelig kontext och kan inte friställas från sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang hur lockande än bildningens universella och allmänmänskliga anspråk kan låta.

Medan Sörlin argumenterar för vikten av ett uppdaterat innehåll i den antropocena eran problematiserar filosofen Nussbaum (1998) innebörden av ”vi:et” och menar att det är allt för generaliserande. Istället poängterar hon hur en mångfald av olika slags ”vi” måste samarbeta för att bygga ett gott samhälle. I likhet med Sörlin pekar hon på medborgerlig bildning som en central förutsättning. Redan i titeln *Cultivating Humanity* (1998) antyds att det som kultiveras är individer såväl som kollektiv. För Nussbaum blir bildning ett sätt att överskrida det partikulära och nå mer generella (universella) förståelser samtidigt som människors och gruppers unika identitet erkänns och respekteras. Hennes kritik av identitetspolitik visar på risken att fastna i att få skillnader mellan grupper bekräftade än att istället skapa större förståelse (Bergström, 2000). I ett hållbarhetsperspektiv måste vi, utöver att veta mer tillsammans, göra mer tillsammans. Då blir det viktigt att beakta hur mänskligheten består av mindre kollektiv, ofta med väldigt skilda förutsättningar. Bildning ger oss då möjlighet att åtminstone delvis förstå *den andra* utifrån unika behov, önskningar och förutsättningar. Här spelar skönlitteratur en avgörande roll för att odla medmänsklighet och inlevelseförmåga (Bergström, 2000).

Den medborgerliga bildningen skiljer sig från mer konservativ bildning, vars fokus ligger på förkovran i den befintliga kulturen som ett medel att nå eviga värden. Nanny Hartsmar och Bodil Liljefors Persson (2013) betonar att medborgerlig bildning fokuserar mer på hur utbildning bör bidra till förmågor som att delta aktivt i ett demokratiskt samhälle samt kreativt och kritiskt förhålla sig till och förnya samhällets traditioner. Denna syn på bildning har rötter hos de frihetsivrande nyhumanisterna runt år 1800. Här är utbildningens viktigaste uppgift att bidra till att människan kan komma så nära sin fulla potential som möjligt utan att denna är på förhand given.

Wessbo & Uhrqvist

En viktig pusselbit var då att förbereda elever och studenter för att på ett klokt sätt engagera sig i nya situationer genom breda kunskaper och förmågan att snabbt sätta sig in i nya yrkeskunskaper (Sjöström & Eilks, 2020).

Den medborgerliga bildningen framträder inom svenskämnesdidaktisk forskning bland de arbeten som Pedagogiska gruppen i Lund producerade från mitten av 1970-talet och framåt (Degerman, 2012). Tankar i denna riktning finns även i senare forskning där udden riktas mot en styrning av skolan som präglas av nyliberala strömningar och new public management. Lena Manderstedt med kollegor (2011) visar exempelvis i sin studie av styrdokumentet för svenskämnet hur formella och mätbara aspekter av litteraturundervisningen betonas allt mer i reformen och konkluderar att det onekligen är ”enklare att mäta vad elever kan om skönlitteratur än vad de lärt sig *genom* skönlitteratur” (s. 22). Vidare har Gunilla Molloy (2011, 2017) i flera arbeten argumenterat för sitt förslag om svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Ett utförligt bidrag i denna riktning ges av Gustav Borsgård (2021) som i sin avhandling undersöker litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete. Han konstaterar angående bildning att det utifrån den rådande diskursen är enklare att argumentera för en undervisning i svenskämnet som formar demokratiska medborgare, medan det är svårare att argumentera för en bildning som ”inte har något mål utanför sig själv” (s. 75). Det finns således flera bidrag som drar i riktningen att svenskämnet har en viktig uppgift att fylla för att skapa demokratiskt sinnade medborgare. Samtidigt kan denna inriktning vara begränsande då demokratiarbetet med Borsgårds ord ingår i ett ”hegemoniskt, målrationellt tänkande” (s. 75).

Tankar om den medborgerliga bildningen kan således förankras i såväl ämnesdidaktik som lärande för hållbar utveckling. Sörlin (2019) är inte den första som argumenterat för ett nytt innehåll i bildning. Historiskt har innebörden i bildningen omväxlande setts som bärande på värden i sig, exempelvis värdet av att *ha läst* klassiska litterära eller historiska verk, eller setts som benämning på individens förändring till följd av saker som lästs men också upplevts på andra sätt. I båda fallen, men särskilt i det senare fallet, förväntas individen göra bruk av sin bildning i sitt framtida handlande. I det samhällsradikala 1970-talet lyftes ofta August Strindberg och andra författare fram som socialt engagerade reformatörer. Som kontrast finns det postmoderna 2010-talets frånvaro av givna normer. Här lyfts i stället bildningens normkritiska och källkritiska dimensioner fram (Skillermark, 2020). Denna koppling till samhällsengagemang fanns redan hos von Humboldt som trots betoningen av moral och teoretiska kunskaper, i upplysningstidens nyttighetsiver, såg bildning som en utgångspunkt för att ta sig an samhällets problem och verka för förändring (Liedman, 2012). I detta finns även en tydlig koppling till det som Thavenius beskriver som den radikala estetiken (2003) som ett sätt att använda kulturella uttryck, inte bara för deras underhållningsvärde eller skönhet (det vill säga den modesta estetiken), utan för att hitta nya sätt att tänka, utmana konventioner och undvika vanetänkande. Den typ av bildning vi lyfter fram här går i linje med detta och låter sig inte begränsas till att ta del av ett visst kanoniserat innehåll, utan handlar snarare om att ringa in ett visst sorts tänkande. Detta tänkande har en tydlig koppling till samhällsengagemang

som baseras på kunskaper och personlig mognad, men utan en förutbestämd, kvantifierbar idé om vad bildningen skall leda till.

Tabell 1.

Mycket förenklad typologi över bildningsbegrepp.

<i>Klassisk bildning</i>	Tillgodogörande av en gemensam given referensram som kan förväntas för moraliskt handlande och deltagande i bildade samtal, baserad på en kanon av texter och upplevelser.
<i>Nyhumanistisk bildning</i>	Bildning med målet att hjälpa människor att förverkliga sitt personliga väsen, sin potential, snarare än erfarenhet av en given kanon.
<i>Medborgerlig bildning</i>	Träning i rollen att aktivt delta i det politiska samhällslivet baserat på kunskaper, kritiskt tänkande och förmåga att samarbeta.

Källa: Författarna

Bildningens innehåll varierar således såväl i den samtida debatten som i historiens skiftningar. Typologin ovan (tabell 1) sammanfattar vår diskussion om bildning. Goda argument kan föras fram för alla tre men framförallt friheten i nyhumanismen och det gemensamma i medborgerlig bildning återkommer när vi snart definierar bildning för hållbar utveckling. I linje med Sörlin menar vi att en central fråga i diskussionen kring bildning är vad en bildad människa bör vara insatt i när förutsättningarna ändras, som i antropocen med dess överhängande klimat- och biodiversitetskriser.

Lärande för hållbar utveckling

En idétradition som vi menar har mycket gemensamt med bildning är lärande för hållbar utveckling (LHU). Innan vi kan gå vidare med begreppet bildning för hållbar utveckling behöver detta växande fält inom forskning och utbildning presenteras lite närmare. Kort sammanfattat förväntas LHU bygga på avancerade läraktiviteter där ämnesintegrering, färdighetsträning och förhållningssätt samverkar för att nå demokratisk handlingskompetens (Bursjö, 2014). För att underlätta en jämförelse med bildning används här tidigare forskning för att skilja mellan *stoffcentrerad*, *sambandscentrerad* och *handlingsorienterad* undervisning. Alla dessa tre gör anspråk på att vara hållbarhetsutbildning (se tabell 2). Uppdelningen renodlar och synliggör viktiga skiljelinjer medan konkret undervisning ofta har drag av alla tre.

Den första skiljelinjen går mellan undervisning utifrån helheter och specialisering. Mycket undervisning bidrar till lärande för hållbar utveckling utifrån en avgränsad del av en större fråga, exempelvis faktakunskaper om ekosystem eller globala handelsmönster. I LHU-forskningen lyfts å andra sidan betydelsen av att se helheter, ett systemperspektiv, där ekonomiska, ekologiska och sociala dimensioner samverkar för att hållbart hantera utmaningar (Leicht m.fl., 2018; Wiek m.fl., 2011). Helhetsperspektivet återkommer även i den statliga utredningen *Att lära för hållbar utveckling*.

Wessbo & Uhrqvist

Begreppet [hållbar utveckling] tar sin utgångspunkt i en helhetssyn på människors och samhällets behov, förutsättningar och problem. Den bärande principen är att ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och processer är integrerade – de är varandras förutsättningar och stöd. (SOU 2004:104, s. 10).

Mot denna bakgrund av integrerade processer blir det något självmotsägande att prata om socialt hållbar utveckling, eller andra fragment av helheten, i termer av hållbar utveckling. Social hållbarhet är både viktigt och relevant. För att passa in i ramen för just hållbar utveckling måste en dimension dock integreras med de två andra. Alltså blir det viktigt att göra en distinktion mellan hållbarhetsrelevant utbildning och hållbar utveckling. I denna artikel kallar vi sådan specifik undervisning för stoffcentrerad. Ofta behandlas här ett ämnes ordinarie stoff, exemplifierat och motiverat med hållbarhetskopplingar.

Tabell 2.

Former för hållbarhetsundervisning - en mycket förenklad översikt.

	<i>Karaktärsdrag</i>	<i>Relation till lärande för hållbar utveckling</i>
<i>Stoffcentrerad</i>	<p>Hållbarhetsrelevant undervisning Undervisning som bidrar med relevanta delar till en större <i>helhet</i>. Exempelvis kunskap om ekosystem eller värdegrundsarbete.</p>	För att uppnå kraven för LHU behövs en tydlig koppling till en hållbar samhällstransformation som tar hänsyn till ekologiska, ekonomiska och sociala dimensioner.
<i>Sambandscentrerad</i>	<p>Utbildning om hållbar utveckling Undervisning som behandlar en hållbarhetsfråga utifrån ett helhetsperspektiv och bygger på ett på förhand utvalt stoff.</p>	För att bli lärande för hållbar utveckling behövs ett tydligt fokus på problemlösning och demokratisk handlingskompetens, helst i praktiken.
<i>Handlingsorienterad</i>	<p>Lärande för hållbar utveckling Undervisning som skapar utrymme för personlig utveckling vad gäller förmåga att kunna tänka och agera självständigt, kritiskt och demokratiskt om helheter och intressekonflikter.</p>	Denna form av undervisning är svår att uppnå, då den först kräver färdigheter och förmågor som utvecklas i flera ämnen utan att direkt kopplas till hållbar utveckling. Idealt utgör LHU ett ramverk som genomsyrar hela skolans verksamhet.

Källa: Egen sammanfattning

En andra viktig skiljelinje går mellan att lära *om* eller att lära *för* hållbar utveckling. *Om* innebär enkelt uttryckt en faktaorienterad undervisning som lyfter samband mellan de tre dimensionerna medan *för* implicerar ett lärande som aktivt verkar för demokratisk handlingskompetens. Denna praktiska dimension uttrycks ofta som att LHU “prepares people of all walks of life to plan for, cope with, and find solutions

for issues that threaten the sustainability of our planet” (UNESCO, 2005, s. 7). I antropocen blir då målet i lärande *för* hållbar utveckling ytterst en träning i att rädda världen från lokala och globala systemkollaps. Sannolikt betyder detta i sin tur förberedelse för radikala samhällsomställningar vilket gör ämnesområdet politiserat. I sin tur gör det undervisningens val av metoder och stoff till en delikat utmaning (van Poeck m.fl., 2019). Lärande *för* hållbar utveckling förväntas alltså vara transformativt i betydelsen att det syftar till att förändra den praktik och de normer som skapat och förstärker dagens problem genom utbildning som omformar sättet att tänka och agera (Wals, 2010).

Det är detta transformativa lärande som vi senare kommer koppla samman med bildning. Till synes finns här ett dilemma. I likhet med Sörlin (2019) utgår LHU från den övergripande problembeskrivningen att människor förstör miljön och ifråns målet att vi måste nå hållbarhet snarast möjligt. Samtidigt reser varningar för indoktrinering av bland andra Arjen E. J. Wals och Bob Jickling (2002) samt Malin Ideland och Claes Malmberg (2015). De senare pekar på hur användandet av olika sätt att mäta individuell miljöpåverkan fungerar skambeläggande, får elever att erkänna sin synd och lova bättring. Utvecklandet av en välgrundad personlig relation till hållbarhetsutmaningar och samhällstransformation är uppenbarligen en didaktisk utmaning.

Däremot är LHU öppet för olika perspektiv på orsakerna bakom och vilka de bästa lösningarna är. Faktainnehållet kompletteras därför med centrala kompetenser *för* hållbar utveckling (Wiek m.fl., 2011; Rieckmann, 2018). Dessa understryker att färdigheter som kritiskt tänkande och förhållningssätt som empati och självreflektion är centrala för att skapa hållbarhet. Med betoning på dessa kompetenser riktar lärande *för* hållbar utveckling in sig på att främja demokratiskt tänkande och agerande för förändring under osäkra förhållanden (Almers, 2013).

Utmärkande för hållbar utveckling är fokus på utmaningen att hantera “wicked problems” i bemärkelsen att mycket står på spel samtidigt som det inte är givet vilka fakta som behövs för att fatta kloka beslut eller hur dessa fakta kan vägas samman (Block m.fl., 2019). I en värld av intressekonflikter är det inte heller självklart vilka värderingar som skall styra besluten (Kopnina & Cherniak, 2016; Lindgren & Öhman, 2019). I utbildning med en omstridd problembeskrivning och faktabas kan det bli ett problem att avgöra vilken typ av självständigt reflekterade som leder är legitim kunskap. Avgörs detta av eleverna eller deras examinerande lärare?

På samma sätt som i frågan om bildning finns det inom LHU en förankring på en mer filosofisk nivå kring lärande, frihet och kritiskt tänkande. Den förtjänar att synliggöras. Malin Ideland och Claes Malmberg (2015) pekar på hur lärare tänker om kritiskt tänkande på två olika sätt. Å ena sidan, menar de, ses kritiskt tänkande som ett sätt att nå kunskapsmål genom kritisk granskning av olika påståenden med vetenskapen som måttstock. Å andra sidan finns ett mer etiskt-politiskt kritiskt tänkande som ifrågasätter förgivettagna normer och värdering. Det senare leder in i undervisningsfilosofen Gert Biestas (2019) kritik av instrumentell undervisning som fokuserar på att kvalificera och uppfostra på bekostnad av mer öppen undervisning där eleverna uppmuntras att forma sig själva som aktiva subjekt. Biestas existenti-

Wessbo & Uhrqvist

listiskt grundade didaktiska filosofi har haft stort inflytande på teoribildningen kring LHU. Även kritisk pedagogik och dess betoning av goda samtal som ett sätt att hantera makt och samhällsstrukturer har haft stort inflytande (Gadotti, 2008). Effekten av båda dessa utgångspunkter är att eleverna ges ett större utrymme att formulera meningsfulla problem att arbeta med. I linje med en majevtisk metod, det vill säga sokratiska samtal, tar läraren i stället en aktiv roll för att fördjupa lärprocessen genom utmanande samtal, väl medveten om att de viktiga frågorna inte har några givna svar (Biesta, 2019; Panerai, 2013).

Berättelser och berättande har också lyfts som viktiga didaktiska resurser i hållbarhetsundervisning. Olof Franck och Christina Osbeck (2018) pekar på hur berättande kan fördjupa förståelsen för etiska dimensioner. Carina Löwe och Åsa Nilsson Skåve (2020) visar hur ekolitteracitet är användbart för att utmana och fördjupa förståelsen för berättelsers tankefigurer kring människa-natur-relationer. Kopplat till konkreta platser snarare än texter pekar Nathan Hensley (2020) i *Re-storying the landscape* på vikten av att skapa nya berättelser om bland annat de platser vi har i vår omgivning. I hans argumentation för miljöhumaniora behöver dessa nya berättelser på ett mycket tydligare sätt visa på integrationen mellan människor och de ekosystem vi är en del av.

Berättelsen som bärande på en särskild didaktisk potential lyfts även av Matthew Reason och Catherine Heinemeyer (2016). De menar att berättelser har ett särskilt värde genom det de benämner som *storyknowing*. Med detta avser de en speciell kunskapsform som möjliggör att genom livserfarenhet och en intuitiv känsla för berättelsen bedöma om innehållet i en berättelse blir trovärdigt. Därigenom öppnas en möjlighet att genom engagemang i och arbete med berättelser testa olika scenarier utifrån ett nytt delvis emotionellt perspektiv. Lärande för hållbar utveckling kan alltså stärkas genom ett medvetet arbete som uppmärksammar hur ekologi, ekonomi och sociala dimensioner bidrar till berättelsen genom att se hur de samverkar för att skapa den miljö och de utmaningar som huvudpersonerna hanterar. Som Uhrqvist m.fl. (2021) påpekar så är det i sammanhanget viktigt att också utforska centrala aktörer, deras intressekonflikter men även de organisationer som möjliggör och begränsar aktörernas handlingsutrymme. Berättelser ger också möjlighet att sätta sig in i de intressekonflikter som driver skeendet framåt utifrån olika aktörers perspektiv för att på så sätt nå en djupare förståelse av motiven till olika handlingar som vid ett första påseende kan uppfattas som irrationella eller destruktiva. För att återknyta till Reason och Heinemeyer (2016) bidrar detta till ett reflexivt förhållande där texten utmanar läsarnas förförståelse.

Själva skapandet av berättelser rymmer därutöver en maktdimension då de har stor betydelse för hur människor kommer att uppleva sig själva och sin omgivning (Niles, 2010). Sättet vi skriver in aktörer i berättelserna formar subjekt som representerar möjliga identiteter i arbetet för hållbar utveckling (Ideland & Malmberg, 2015). Här menar vi att svenskämnet kan bidra med träning i att låta eleverna skriva in sig själva i världen på ett sätt där de får utforska sitt eget handlingsutrymme och därmed förhoppningsvis stärka sin individuella och kollektiva handlingskompetens. Därför är det viktigt att träna elever i förmågan att såväl kritiskt granska som skapa berättelser

för hållbar utveckling. Inspirerade av detta lyfter Ola Uhrqvist med kollegor (2021) behovet av konkreta didaktiska metoder för att stötta de majevtiska samtal som blir viktiga när elever får större utrymme för att skapa egna välgrundade berättelser. Gemensamt lyfter dessa bidrag till forskningen berättelsers förmåga att levandegöra människooöden på ett sätt som underlättar engagemang på ett annat sätt än rena faktaredogörelser kan göra.

Sammantaget har vi visat på bredden i denna form av utbildning. Till nästa avsnitt, där bildning och lärande för hållbar utveckling förs samman, tar vi med oss ett antal beståndsdelar. En första del är helhetssyn där ekologi, ekonomi och sociala villkor måste integreras och där intressekonflikter uppmärksammas. En andra del är centrala förmågor såsom kritiskt tänkande, självreflektion, den etiska/emotionella kompetens som berättelser kan bidra till, och kanske viktigast av allt den handlingskompetens som behöver utvecklas och bibehållas även ställd inför komplexa problem. En slutsats av resonemangen ovan är att lärande för hållbar utveckling behöver långsiktiga ämnesövergripande samarbeten. Då behöver didaktiken också strategier för att integrera olika kunskapstraditioner. Nedan argumenterar vi för att bildning och berättande spelar viktiga roller i det sammanhanget.

Bildning för hållbar utveckling, svenskämnet och berättelser

Med utgångspunkt i de två avsnitten ovan kommer vi här till artikelns kärna, en argumentation för syntesen och begreppet bildning för hållbar utveckling.¹ En första vinst med detta är att bildning uppdateras och vitaliseras till en samtida och överhängande problematik. En andra vinst är att lärande för hållbar utveckling förankras i det vedertagna begreppet bildning och dess sätt att tänka om komplexitet och personlig utveckling, en förankring som bidrar till större legitimitet i och för svenskämnet och andra humanistiska ämnen. Samtidigt kan dessa ämnen genom sin betoning av förståelse och mening i komplexa situationer bidra till lärande även i andra skolämnen. Bildning för hållbar utveckling med det innehåll vi argumenterar för och utvecklar nedan, kan således vara en korsbefruktning som tydliggör svenskämnets roll i ämnesövergripande samarbeten.

Lärande för hållbar utveckling med den inriktning på handlingsorienterad undervisning som lyfts i forskningslitteraturen (se Leicht m.fl., 2018; Wiek m.fl., 2011) är nästan identiskt med den syntes vi föreslår. Detta transformativa lärande för hållbar utveckling verkar dock vara svårt att uppnå i skolans vardag (Olsson m.fl., 2016). Ett problem är att lärande för hållbar utveckling ofta blir utbildning för hållbar utveckling. Här menar vi att bildning för hållbar utveckling kan göra skillnad. Bildning belyser kärnan i lärande för hållbar utveckling så som vi beskrivit det ovan. Samtidigt bidrar utgångspunkten i hållbar utveckling till bildning med ett uppdaterat innehåll att förhålla sig till; att mänskligheten tagit plats bland de stora naturkrafterna i for-

¹ Tidigare har Helene Hellmark Knutsson använt begreppet en gång, i ett tal på bokmässan 2017 med rubriken Bildning för hållbar utveckling. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2017/09/helene-hellmark-knutsson-i-samtal-om-bildning-for-hallbar-utveckling-pa-bokmattan/>

Wessbo & Uhrqvist

mandet av klimat och annan planetär dynamik. På så vis bygger vårt resonemang vidare på Sörlins (2019, s. 91) argument att bildning inte bara är fakta utan att "bildning är kunskap + omdöme". När omdöme lyfts fram följer att självständigt kritiskt tänkande, självreflektion och samarbetsförmåga prioriteras i lärandet. Bildning blir i denna situation det slags praktiska visdom, fronesis, som möjliggör sammansmältning av information och intressen som saknar jämförbara skalor.

Vi ska i det följande lyfta några viktiga ledord i begreppet bildning för hållbar utveckling. Bildning innebär i den nyhumanistiska traditionen en betoning av frihet då bildningen antas vara en öppen och pågående process mot utvecklandet av den egna potentialen. Tillsammans med den medborgerliga traditionens betoning av de sociala och demokratiska dimensionerna av denna process framträder en bildning som måste vara öppen och utvecklas i en social kontext. Här finns tydliga kopplingar till Biestas (2019) post-humanistiska tankar om subjektifiering där eleven får möjlighet att genom eget utforskande forma sitt lärande och därmed sig själv som aktivt subjekt. Detta sker dock inte i ett socialt vakuum utan i ständig dialog med lärare och andra. Därav följer att merparten av ett sådant ämnesstoff inte med lätthet kan utvärderas, mätas eller införas i matriser. Det är inte vår avsikt att här polemisera mot målstyrning och planering som är en del av all utbildning. Snarare är det att peka på värdet av de processer i tänkande, samtal, lärande och reflektion som inte lätt låter sig styras, kontrolleras eller bedömas. Detta går i linje med Thavenius (2003) radikala estetik som betonar att inte "utesluta det konfliktfyllda och oförutsägbara" (s. 72). Därför är det första ledordet i bildning för hållbar utveckling *öppenhet*, vilket förutsätter ett utforskande förhållningssätt till det som studeras.

Det andra ledordet är *meningsskapande*, vilket har sin grund i den sociosemiotiska teoribildningen (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005). Utifrån detta perspektiv ses människan som en teckenskapande varelse som kan orientera och förhålla sig på olika sätt till sin omvärld, genom att skapa mening från olika slags uttryck i olika sociala kontexter (Selander & Kress, 2010). För att konkretisera resonemanget innebär detta att ett kalhygge/föryngringsyta eller en flod förstås på olika sätt av olika aktörer och genom olika skolämnen. Svenskämnet har här möjligheter och resurser att genom basen i den mänskliga erfarenheten, tecknen och språket formulera en mer generell mening som kopplar samman olika fenomen. Det är utifrån en känsla av mening som beslut framstår som relevanta och svenskämnet kan därmed bidra till den handlingskompetens som eftersträvas i LHM. Som vi ser det har svenskämnet potential att skapa tankeutrymme för det personliga och oväntade genom att eleverna i och genom berättelser och berättande får erfara olika sätt att uppleva mänskliga relationer, inklusive ömsesidiga relationer mellan människa, djur och natur. Genom skönlitteratur ges enligt Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson (1993) en möjlighet till direkta erfarenheter genom det som eleverna känner igen, men också till indirekta erfarenheter genom att möta det som är främmande. Genom att begrunda dessa upplevelser växer den läsandes horisont och med den också förmågan till den självreflektion och empati som är viktig i handlingsorienterat lärande för hållbar utveckling, men som sällan får något större utrymme i mer ämnesspecifik undervisning.

Ett tredje ledord är *engagemang* och bygger vidare på meningsskapandet då den upplevda meningen också får utlopp i konkreta förändringar. I lärande för hållbar utveckling anknyter detta till betoningen av autenticitet, i form av exempel ur de lärandes vardag, kopplade till handlingskompetens medan bildningstraditionen lyfter det etiska mögandet. Engagemanget kan ta sig uttryck på både ett individuellt plan i form av livsstilsförändringar och gemensamt genom olika former av samhällsengagemang. Viktigt är dock att kombinationen med ledordet öppenhet förutsätter att den lärande själv får rikta sitt engagemang. Även om det är bra om eleverna tycker att ett arbetsområde är intressant eller väcker känslor betyder engagemang här någon form av konkret handling.

Ett fjärde och sista ledord handlar om *komplexitet* i de resonemang som förs. I detta finns en tydlig koppling till den humboldtska traditionen och devisen att betrakta vetenskapen som ett olöst problem, liksom till lärande för hållbar utveckling och dess höga ambitioner på ämnesintegrering och förmåga att hantera intressekonflikter (Leicht m.fl., 2018). Kajsa Kramming (2017) menar vidare att det är just när miljöfrågor tillåts vara komplexa som det skapas ett handlingsutrymme mellan ytterligheter som global – lokal eller hållbarhet – miljökollaps. Det är där det går att hitta vägar att engagera sig. I en strikt målrationell och ämnesindelad skola har tankar om holism och komplexa resonemang svårt att få det utrymme de behöver. Bildning för hållbar utveckling sätter komplexitet och mångtydighet i centrum och menar att svenskämnet utgör en särskilt gynnsam arena för sådan verksamhet. Vi återkommer till detta nedan.

Sammanfattningsvis ser vi begreppet bildning för hållbar utveckling som en uppdatering av bildningsbegreppet och en precisering av lärande för hållbar utveckling. Det handlar om öppenhet, meningsskapande, engagemang och komplexitet. En fråga som pockar på uppmärksamhet är i vilken mån det finns utrymme i svenskämnet för en sådan verksamhet och i vilken mån detta redan är aktivt eller inom räckhåll.

Med sin svaga klassifikation och oklara gränser utåt (Bernstein, 2003, s. 107) riskerar svenskämnet att i ämnesintegrerad undervisning få rollen som färdighetsträning i skrivande och muntlig framställning, medan stoffet som behandlas kommer från andra skolämnen. Vidare förekommer ofta beskrivningar av stoffträngsel inom ämnet (Lilja Waltå, 2016). Ett rimligt antagande är då att invändningar väntar när ytterligare ett kunskapsområde förväntas rymmas under svenskämnets paraply, och därmed försvaga klassifikationen. Få svensklärare kan tänkas vara villiga att prioritera bort exempelvis läsning av en roman eller studiet av en epok för ett projekt om hållbar utveckling. Vi menar att problemet inte behöver formuleras på detta sätt. Vår argumentation syftar inte heller till att bildstorma mot de väletablerade begreppen bildning och lärande för hållbar utveckling. I stället vill vi belysa möjligheterna som öppnas för svenskämnet när LHU sätts i en mer humanistisk kontext. Med hjälp av tre exempel konkretiseras nedan det föreslagna begreppet och samtidigt problematiseras dess användbarhet.

Wessbo & Uhrqvist

Tre exempel utmanar begreppet Bildning för hållbar utveckling

I det sista steget i vårt utforskande av begreppet bildning för hållbar utveckling speglar vi dess fyra ledord (öppenhet, meningsskapande, engagemang och komplexitet) i tre konkreta exempel. Det första exemplet belyser hur begreppet är relevant i den litteraturundervisning som i viss mån kan ses som traditionell och behandlar kanoniska författarskap. I det andra exemplet diskuteras hur litteraturläsning av en roman vars tematik med direkt relevans för hållbar utveckling kan användas i relation till ledorden. Det tredje exemplet kommer från ett pågående forskningsprojekt och handlar om förskolebarns berättelser om hållbarhet.

Gemensamt för exemplen är att de utgår från den potential som föreligger i berättelser och berättande, vilket vi menar är av hög relevans för svenskämnet. Även om det är problematiskt att yttra sig om ett ämnes kärna torde det vara okontroversiellt att föra berättelsen till det som Johan Elmfeldt (2014) i linje Basil Bernstein (2003, s. 74) kallar svenskämnets heliga. Även språkämnet svenska rymmer såväl berättelser som berättande i exempelvis retoriken, skrivdidaktiken och den funktionellt orienterade grammatiken (Ask, 2012; Walldén, 2019). Berättelsen har därutöver relevans på en ontologisk nivå genom att berättelser kan sägas påverka synen på det förflutna och det samtida och verka som ram för förståelse inom många områden (Stibbe, 2015). I förlängningen leder detta till att elevens förståelse av världen, samhället och historien och elevens möjlighet till handlingskompetens kan främjas genom att bättre förstå berättelsens varierande form, organisation och funktion.

Exempel 1 – engagemang och oförutsägbarhet i litteraturundervisningen

Inledningsvis vill vi pröva om bildning för hållbar utveckling genom de karaktärsdrag vi beskrivit kan relateras till den litteraturundervisning som ofta genomförs i gymnasiet, exempelvis genom läsningen av och arbetet med noveller. I detta fall kommer exemplet från ett empiriskt material där gymnasieelever i trean fått skriva texter om en novell och en film (Wessbo, 2021). Novellen är Hjalmar Söderbergs *Pälsen* (1898) och filmen en adaptation av novellen (Larson, 2008). Varken filmen eller novellen har ett tema som tydligt knyter an till hållbarhetsundervisning genom att ta upp frågor om exempelvis biodiversitet eller klimatkris. Även om det finns ingångar att diskutera exempelvis social och ekonomisk hållbarhet utifrån berättelsen, vill vi här främst visa på de möjligheter som elever tar vara på när de under ganska fria former får skriva om berättelser i svenskämnet.

Elevernas skrivande om *Pälsen* inrymmer en mängd aktiviteter. Eleverna kommenterar språkbruk, karaktärer, intrig och budskap i berättelsen, vilket är förväntade resultat inom svenskämnets kontext givet att de är i slutet av sin utbildning. Därutöver kommenterar de berättelsens historiska kontext, ekonomiska förhållanden och genusordning. Hos flera elever förekommer en upprördhet utifrån ett djurrättsligt perspektiv över att huvudpersonen (d.v.s. Dr Henck i slutet av 1800-talet) i novellen och filmen bär päls. All denna verksamhet ramar in studien genom begreppet meningsskapande – novellen och filmen blir meningsfulla för eleverna på olika sätt och i vissa fall väcker de även engagemang och starka känslor. I elevtexterna finns

även engagemang för de händelser som karaktärerna möter i berättelsen. Däremot är det inte säkert att detta är ett sådant engagemang som leder vidare till handlingskompetens eller till konkret handling. För detta krävs en forskningsdesign eller en undervisning som är tydligt inriktad mot detta (exempelvis transformativt lärande, se Bradling, 2019).

Exemplet visar emellertid hur elevernas respons utifrån litterära verk, oaktat vilken genre eller tematik de har, är rörlig, skiftande och oförutsägbar. Utifrån den teoretiska litteraturen (Iser, 1978; Fish, 1976) och empiriska studier är det inget förvånande resultat. Kategorierna av elevsvaren blir många eller breda (se t.ex. Johansson, 2015; Tengberg, 2011; Wilhelm, 2016;). Från läsningen av varje litterärt verk öppnar sig en mängd möjligheter som emellanåt begränsas av den litterära socialisationen och in i det tolkande samfundet (Fish, 1976) som i detta fall är institutionen svenskämnet. Den mångtydighet och komplexitet som finns i *Pälsen* och andra berättelser samt den variation som elevtexter kan uppvisa kan upplevas som ett problem för undervisande lärare. Möjligheterna som föreligger i dessa förhållanden är däremot många. Det kan handla om att öppna upp till synes självklara narrativ med hjälp av resonemang om det lästa eller sedda som också ger utrymme för det oväntade. Den rörlighet och spontanitet som elever (och människor överlag) ofta ger prov på vid läsning av litterära verk är alltså en resurs att utnyttja för att främja ett tänkande som kan hantera helheter och de komplexa relationer som bildning för hållbar utveckling eftersträvar.

Utifrån exemplet ovan är det samtidigt värt att påminna om hur inriktningarna miljöhumaniora (Hensley, 2020) och ekokritik (Schulz, 2007) ofta lyfter vikten av att analysera berättelser utifrån hur människor skrivs in, eller inte skrivs in i sitt oundvikliga beroende av en omgivande miljö. Man kan exempelvis fråga sig om naturen beskrivs som en god förebild, som ett problematiskt hot eller rentav inte alls (Löwe & Nilsson Skåve, 2020). Som exemplet med *Pälsen* visar går det att göra tolkningar av en karaktär genom bärandet av päls och de värderingar om bland annat djuret som detta kan tänkas spegla. Som visats ovan kan tre av fyra ledord vara aktuella även när det gäller en undervisning som behandlar äldre texter som kan anses ingå i gymnasietets litterära kanon. Komplexitet, meningsskapande och öppenhet är kännetecken som är generiska för många skönlitterära texter och framför allt för läsningen av dem. Samtidigt visar också exemplet att dessa måste sättas i ett sammanhang som engagerar eleverna i någon form av förändring i riktning mot hållbarhet.

Exempel 2 – Fakta och fiktion, indirekta erfarenheter av vattenbrist

Även verk som på ytan inte verkar bäras av en hållbarhetsproblematik kan alltså fungera för att främja bildning för hållbar utveckling, särskilt som ett steg mot en bredare tolkning. I vårt andra exempel är kopplingen given då berättelsen gestaltar en hållbarhetsproblematik. I Emmi Itärantas dystopiska framtidskildring *Minnet av vatten* (2017) har klimatförändringar gjort vatten till en bristvara och därmed till något heligt som omfattas av traderade ritualer. Romanen utforskar hur personliga och sociala effekter av detta är sammanlänkade med ekonomiska och geopolitiska förhållanden. Även om vattenförsörjningen i Norden idag är jämförelsevis god, ges

Wessbo & Uhrqvist

i romanen möjlighet till nya perspektiv på vatten i en värld där det inte kan tas för självklart och där vattnets olika former bärs av det historiska minnet:

Vattnet är det mest föränderliga av elementen. Det sa min far till mig den dag då han tog mig till platsen som inte fanns. Trots att han hade fel i mycket hade han rätt i det här, det tror jag fortfarande. Vattnet följer månen och omfamnar jorden, och det fruktar varken att dö i eld eller leva i luft. När du kliver ner i det är det lika nära dig som din egen hud, men slår du ner i det med för stor kraft krossar det dig. En gång, när det fortfarande fanns vintrar i världen, kalla vintrar, vita vintrar, vintrar att omslutas av och halka i, och komma in i värmen från, gick det att vandra över kristalliserat vatten som kallades för is. (Itärranta, 2017, s. 10)

Via berättelsen finns möjligheten att se vattnet på ett nytt sätt genom den mänskliga erfarenhetens ögon. Svenskämnet ingång föreslås vara att fokusera den mänskliga erfarenheten, upplevelsen och livet med (eller utan) vatten. Det utforskande som sker här, där den skönlitterära gestaltningen är i figur kan här ses i linje med ledordet öppenhet och visar samtidigt på komplexitet genom de olika perspektiv som ges på vatten som fenomen.

Som bekant kan det vara svårt att förutsäga vilka reaktioner ett litterärt verk kan sätta igång och det är inte alltid som skönlitteratur förknippas med engagemang hos elever. Däremot finns det i Itärrantas roman (2017) möjligheter till engagemang genom att klimatförändringens konsekvenser blir påtagliga och lätta att föreställa sig. Läsaren ges möjlighet att uppleva världen utan isar, som något främmande i tid och rum, då tillståndet endast är tillgängligt för berättarjaget genom den äldre generationens muntliga tradering. Här finns ett tydligt exempel på det litteraturteoretiska begreppet främmandegöring (Thorson, 2009), där det vardagliga får en annan betydelse i det poetiska språket. Ifråga om hållbarhet har begreppet främmandegöring en avsevärd praktisk relevans för att förstå och föreställa sig en framtida förändrad verklighet. En litterär analys behöver alltså inte vara slutpunkt eller självändamål utan ett sätt att utveckla flera av de kompetenser för hållbar utveckling som lyfts fram i forskningslitteraturen (se Wiek m.fl., 2011). Utifrån den mänskliga erfarenheten blir steget mindre till konkret handlande. Berättelser kan här ge tillgång till indirekta erfarenheter i relation till något som ännu inte hänt och en erfarenhet av brist som få svenska elever har upplevt, *narrativ fantasi* för att låna Nussbaums (1998) begrepp.

Det ovanstående hänger också nära samman med begreppet meningsskapande. Konkret uttryckt kan detta innebära att elever i svenskämnet ges möjlighet att konstruera en annan slags mening vid fenomen som vattnet, döden, skogen, bergen eller djuren än i andra skolämnen som biologi och naturkunskap. Inom svenskämnet kan meningsskapandet i sig vara i fokus, medan barrträden, riksdagshuset, fotosyntesen eller tekniken fokuseras i andra skolämnen. Poängen här är att svenskämnet kan bidra till alla dessa ämnen, som inte sätter meningsskapande i form av berättelse eller mänsklig erfarenhet i första rummet. Samtidigt bidrar ekologi, industrialisering eller annat ämnesstoff i samverkande ämnen till en fördjupad förståelse av en problematik

som ett litterärt verk bearbetar och den miljö det utspelar sig i. Sådan ämnesintegration möjliggör mer nyanserade möjligheter i arbetet med att finna samband och lösningar på de problem som temat fokuserar – lösningar som upplevs som rimliga både rationellt och emotionellt. Detta tydliggör hur svenskämnet kan bidra med eget innehåll och inte bara bidra med färdighetsträning i textproduktion och tid till rapportskrivande med innehåll från andra skolämnen.

Exempel 3 – Att skapa berättelser som ett sätt att utforska och känna

Vårt sista exempel utmanar bildning för hållbar utveckling genom att testa begreppet på ett empiriskt material från det treåriga forskningsprojektet “Världen behöver en ny berättelse - narrativets roll i förskolors arbete med samhällsomställning”. Där har barn och personal på 22 avdelningar bland annat samproducerat berättelser kring hållbarhetsfrågor. Här exemplifierar en berättelse om karaktären Putte Potatis hur barnen arbetat med hållbar utveckling genom att skapa, snarare än att möta, en färdig berättelse.

När barnen skapar en berättelse får de möjlighet att på ett *öppet* sätt utforska sin närmiljö genom att en situation skapar reflektioner som leder vidare till andra. En barngrupps berättelse inleds med att den fiktiva karaktären Putte Potatis skickar ett brev som berättar om hur det en gång för länge sedan blev matbrist efter en tid av torka. Ställda inför den konkreta om än fiktiva händelsen påbörjar barnen en rad funderingar kring vattnets betydelse. Här berörs, om än i andra ord, vattnet både som social resurs med effekter på hälsa, som ekonomisk resurs i form av bevattning i jordbruket och i sitt ekologiska sammanhang med regn, floder och sjöar. Inom ramen för berättelsen utforskar barnen hur vattnet kommer till förskolan och resonerar i sin dialog med Putte Potatis kring olika sätt att leda vatten för att själva odla saker. Detta leder i sin tur vidare till bin och andra pollinerares roll i ekosystemet. Det Reason och Heinemeyer (2016) kallar *storyknowing* syns här när barnen väver samman berättelsen med sin vardag. Med hjälp av sina erfarenheter och sin slutledningsförmåga sätter de in frågan i ett konkret sammanhang. Lärandet är meningsskapande på så vis att det visar vattnets betydelse för maten som i sin tur är viktig för barnens ätande, hälsa och vardag. Det leder också till engagemang och problemlösning genom att barnen får hitta lösningar för att leda och transportera vatten.

Man kan här fråga sig vilken relevans exemplet har för undervisningen på grundskola och gymnasium. Även om det här exemplet är från förskolan där barnens ålder delvis begränsar möjligheterna till abstrakta resonemang uppnår barnens berättelse om vatten ändå en viss komplexitet och fokus på helhet – berättelsen skapar sammanhang, besvarar frågor och introducerar olika aktörer (t.ex. pollinerare). Det torde inte vara något hinder för äldre elever och deras lärare att utveckla komplexiteten ytterligare i takt med att kunskaperna växer.

I likhet med de andra berättelserna i projektet påvisar arbetet med Putte Potatis pedagogens viktiga roll. Detta ligger i linje med Biestas (2014, 2019) tankar om lärarens roll som skapare av situationer som exponerar den lärande för ett sätt att komma in i världen. Berättelsen bär alltså inte sig själv utan uppstår i mötet mellan barn och

Wessbo & Uhrqvist

pedagoger vilket i sin tur ställer höga krav på den senare att lyhört följa barnen och samtidigt låta dem möta tankeväckande utmaningar.

Diskussion

Avsikten med den här artikeln är att peka på de möjligheter som öppnas när lärande för hållbar utveckling förstås i en kontext av det inom humaniora väletablerade begreppet bildning. Som hävstång i den argumentationen föreslås också syntesen bildning för hållbar utveckling.

En första reflektion är att lärande för hållbar utveckling på alla relevanta områden korresponderar till kärnan i bildning så som den framställs i traditionen från Wilhelm von Humboldt till den medborgerliga bildningen hos exempelvis Martha Nussbaum. För att tydliggöra vårt resonemang lyfts fyra ledord fram för bildning för hållbar utveckling: öppenhet, engagemang, meningsskapande och komplexitet. Dessa har också konkretiserats i tre exempel. En utgångspunkt för begreppet och våra exempel är att visa att steget inte behöver vara långt för svensklärare och andra lärare i humanistiska ämnen att ge värdefulla bidrag till arbetet med hållbar utveckling. Undervisning med utgångspunkt i bildning för hållbar utveckling skapar ett större friutrymme för elever och lärare att tillsammans utforska förutsättningarna för hållbar utveckling utifrån vad som är meningsfullt i det lokala sammanhanget. Detta friutrymme utmanas däremot av ett starkt fokus på målrationalitet, kontroll och mätbarhet i relation till kunskapskrav i utbildningen. Enligt vårt förmenande finns det inget i begreppet som strider mot läroplanens skrivningar, men lärare och skolledare behöver stöd att skapa undervisning där utfallet inte alltid är givet och där det finns möjligheter till oväntade insikter, engagemang och förslag på nya lösningar (jfr Borsgård, 2021).

När lärande för hållbar utveckling ses som bildning aktualiseras vikten av att människor inte bara är välinformerade utan också kan förverkliga moraliska beslut, själva och tillsammans med andra. Denna andra reflektion blir särskilt viktigt i en tid när grundläggande samhällsförändringar är nära förestående. Här ger arbete med berättelser och berättande förutsättningar för fördjupad förståelse av egna och andras erfarenheter och drivkrafter, vilket kan ge svenskämnet en nyckelroll i lärande för hållbar utveckling. Svenskämnet bidrar då med rollen som det sammanhållande kitt som förenar kunskaper från olika ämnen genom den mänskliga erfarenhet som berättelser ger tillgång till. Utifrån detta mänskliga perspektiv framträder olika förståelser och förslag som meningsfulla. Sett som bildning måste detta arbete med berättelser hållas öppet för att ge elever möjlighet att på ett meningsfullt sätt själva förhålla sig till och styra innehållet. Detta sammanfaller då med de ledord vi föreslagit ovan: öppenhet, meningsskapande, engagemang och komplexitet. Lärandet får här ett mer existentiellt fokus, må det vara humanistiskt som hos Nussbaum (1998) eller post-humanistiskt som hos Biesta (2014).

En tredje reflektion är att skapandet av egna berättelser är ytterligare ett sätt att dra nytta av den mänskliga erfarenheten i lärandet. Genom att utifrån en ohållbar situation skapa en berättelse kring hur den blir hållbar får eleven utforska frågan från

ett inifrånperspektiv, alltså vad det innebär att vara människa i just den situationen. Genom att sätta sig in i en karaktärs drivkrafter och problem, troliga hinder på vägen och hur de hanteras kan en fråga utforskas med hjälp av storyknowing, som Reason and Heinemeyer (2016) menar hjälper oss att intuitivt värdera en berättelses trovärdighet. När berättelser skapas i majevtisk dialog breddas perspektivet och förgivettaganden kan utmanas utan att öppenheten och meningsskapandet blir bestämt utifrån. För vidare studier vore det intressant att utforska hur äldre elever i år 7 till 9 eller på gymnasiet kunde utnyttja potentialen i det kreativa skrivandet i denna riktning.

När litteraturanlys och kreativt skrivande uppmärksammar existentiella tankar om människors villkor öppnas flera möjligheter till att låta unga människor utveckla de redskap som behövs för att leva på ett klokt sätt och orientera sig i världen. I den antropocena värld som Sörlin (2019) målar upp, radikalt annorlunda jämfört med den värld där våra tongivande berättelser tog form, blir förmågan att föreställa sig, ifrågasätta och skapa allt mer relevant.

Sammantaget menar vi att en länkning av lärande för hållbar utveckling och bildning kan göra hållbarhetsundervisning mer relevant i svenskämnet och andra humanistiska ämnen. I sitt försvar av bildning uppmanar Sverker Sörlin (2019) oss att veta mer tillsammans. Vi pekar med hjälp av begreppet bildning för hållbar utveckling på att ett sådant vetande bör kännetecknas av öppenhet, meningsskapande och engagemang, med fokus på att människor, natur och inte minst relation dem emellan kännetecknas av komplexitet. Vi menar vidare att begreppet bildning för hållbar utveckling utifrån dessa grunder är mer existentiellt inriktad vilket ger humaniora och i synnerhet svenskämnet en central roll i ämnesövergripande lärande.

Referenser

- Almers, E. (2013). Pathways to action competence for sustainability—Six themes. *The Journal of Environmental Education*, 44(2), 116–127.
- Ask, S. (2012). *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare*. Studentlitteratur.
- Bergström, Y. (2000). En läsning av Martha Nussbaums *Cultivating Humanity*. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), 57–72.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmission*. Routledge.
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13–19.
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur & kultur.
- Block, T., Van Poeck, K. & Östman, L. (2019). Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching: ethical and political challenges*, (s. 28–39). Routledge.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bradling, B. (2020). *Låt romanen komma in: Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. [Licentiatuppsats, Högskolan i Jönköping].

Wessbo & Uhrqvist

- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser och samarbete*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Cutter-Mackenzie, A. & Smith, R. (2003). Ecological literacy: the 'missing paradigm' in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9(4), 497–524.
- Degerman, P. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om" – det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo Akademis förlag.
- Elmfeldt, J. (2014). "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion." I P.-O. Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. (s. 203–224). Studentlitteratur.
- Facer, K. (2019). Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21st century?. *Literacy*, 53(1), 3–13.
- Fish, S. (1976). *Interpreting the Variorum*. University of Chicago Press.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?*. John Hunt Publishing
- Franck, O. & Osbeck, C. (2018). Challenging the concept of ethical literacy within Education for Sustainable Development (ESD): Storytelling as a method within sustainability didactics. *Education 3-13*, 46(2), 133–142.
- Gadotti, M. 2008. "What We Need to Learn to Save the Planet." *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21–30.
- Gerrard, G., (2012) *Ecocriticism*. Routledge.
- Hartsmar, N. & Liljefors Persson, B. (2013). *Medborgerlig bildning: demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. Studentlitteratur.
- Hasslöf, H. & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239–255.
- Hensley, N. (2020). Re-storying the landscape: The humanities and higher education for sustainable development. *Högare utbildning*, 10(1), 25–42.
- Ideland, M. & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182.
- Itäranta, E. (2017). *Minnet av vatten*. Modernista.
- Iser, W. (1978). *The act of reading – a theory of aesthetic response*. Routledge.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera – En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet.
- Kopnina, H. & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development: a call for inclusive pluralism. *Environmental Education Research*, 22(6), 827–841.
- Kramming, K. 2017. *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om klimatfrågor*. [Doktorsavhandling. Uppsala universitet].
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Larson, B. (Regissör). (2008). *Pälsen* [Film]. Larson film AB.

- Leicht, A., Heiss, J., Byun, W. J. & UNESCO. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO.
- Liedman, S. E. (2012). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. Albert Bonniers Förlag.
- Lilja Waltå, K. (2016). "Äger du en skruvmejsel?" – litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. Göteborgs universitet.
- Lindgren, N. & Öhman, J. (2019). A posthuman approach to human-animal relationships: Advocating critical pluralism. *Environmental Education Research*, 25(8), 1200–1215.
- Löwe, C. & Nilsson Skåve, Å. (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman: i barn- och ungdomslitteratur*. Natur och Kultur.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter – multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö Högskola.
- Malmgren, L. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Studentlitteratur.
- McNeill, J.R. (2003). *Någonting är nytt under solen: nittonhundratalets miljöhistoria*. SNS förlag.
- Molloy, G (2011). "Where is the money?" I M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring?: perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svensk lärarföreningen: Natur & Kultur.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.
- Niles, J. D. (2010). *Homo narrans*. University of Pennsylvania Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- Odenbring, A. (2007). Det ekologiska samvetet i D. H. Lawrences författarskap. I Schulz, S. L. (Red.), *Ekokritik: naturen i litteraturen: en antologi*. (s. 3–16) CEMUS, Uppsala
- Olsson, D., Gericke, N. & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), 176–202
- Panerai, A. (2013). Towards school 2.0: Facilitated maieutic dialogue. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 3(1), 72–84.
- Reason, M. & Heinemeyer, C. (2016). Storytelling, story-retelling, storyknowing: towards a participatory practice of storytelling. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 21(4), 558–573.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. I Leicht, A., Heiss, J., Byun, W. J. & UNESCO (Red.), *Issues and trends in education for sustainable development*. (s. 39–59). UNESCO.
- Rådström, N. (2021). Selma Lagerlöf gav oss berättandets viktigaste verktyg. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2021-08-25.

Wessbo & Uhrqvist

- Schulz, S. L. (2007) (Red.), *Ekokritik: naturen i litteraturen: en antologi*, CEMUS: Uppsala.
- Selander, S. & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedt.
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2020). The Bildung theory—from von Humboldt to Klafki and beyond. I B. Akpan, & T. J. Kennedy (Red.), *Science education in theory and practice : an introductory guide to learning theory*. (s. 55–67). Springer.
- Skillermark, S. (2020). *Nya perspektiv på litteraturhistoria: utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Skolverket. (2011). *Ämne – Svenska [Ämnesplan]*
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics : Language, ecology and the stories we live by*. Routledge.
- SOU 2004:104 (2004). *Att lära för hållbar utveckling: betänkande*. Fritzes offentliga publikationer.
- Sund, P. & Lysgaard, J. G. (2013). Reclaim “education” in environmental and sustainability education research. *Sustainability*, 5(4), 1598–1616.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur och kultur.
- Söderberg, H. (1917). *Historietter*. Bonnier.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter – om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (2003). Den radikala estetiken. I M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken*. (s. 44–79). Malmö högskola.
- Thorson, S. (2009). ”Att följa den röda tråden...” - Om studenters interaktion med prosafiktio. I S. Thorsson, C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring – förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. (s. 149–260). Daidalos. .
- Uhrqvist, O., Carlsson, L., Kall, A. S. & Asplund, T. (2021). Sustainability Stories to Encounter Competences for Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 15(1), 146–160.
- UNESCO. 2005. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (2019). Introduction: Sustainable development teaching—ethical and political challenges. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable development teaching: ethical and political challenges*. (s. 1–12). Routledge.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390.
- Wals, A. E. J. and Jickling, B. (2002), "“Sustainability” in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.
- Wessbo, S. (2021). *Fiktion genom två medier: en studie om gymnasieelevers menings- skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film.* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203–218.
- Wilhelm, J. D. (2016). *You gotta BE the book - teaching engaged and reflective reading with adolescents.* Teachers College Press.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS