

Kan geografi beskriva världen utan värden?

Tomas Torbjörnson, fil lic., doktorand i geografididaktik och lärare i geografi på Strömkullegymnasiet i Bengtsfors

Vikten av att utveckla undervisningen om hållbar utveckling understryks i skoldokument från lokal till global nivå. Denna artikel studerar förutsättningarna som grundskolans styrdokument erbjuder i detta avseende med särskilt fokus på geografifämnet. Förändrade värderingar framhålls ofta som förutsättning för att utvecklingen ska bli mer hållbar. Det väcker frågor om vilka värden som är fundamentala för hållbar utveckling och hur dessa kan mätas. Artikeln besvarar frågorna med utgångspunkt i Millenniedeclarationen (MD) och i en studie som undersökt attityder till hållbar utveckling bland svenska gymnasieelever. Avslutningsvis diskuteras hur geografiundervisning kan öva elevers förmåga att kritiskt värdera alternativa perspektiv på miljö- och utvecklingsfrågor och därigenom lägga grunden till *geographical wisdom* (Morgan, 2006).



Tomas Torbjörnson

MILLENNIEDEKLARATIONEN FRAMHÅLLER vilka värden som är fundamentala för att globaliseringen ska kunna förenas med hållbar utveckling. Ett sådant värde är *solidaritet*, ”de som lider eller missgynnas förtjänar hjälp från dem som gynnas mest”. Ett annat är *jämlikhet*, ”ingen individ och ingen nation får förnekas möjligheten att dra nytta av utveckling”. Ett tredje värde är *respekt för naturen*, ”de rådande ohållbara mönstren för produktion och konsumtion måste ändras” (FN, 2000 s. 6).¹ Shepherd med flera (2009) framhåller värdenas bety-

delse som drivkrafter bakom attityder och beteenden men menar att det saknas kunskaper om hur de kan mätas och hur de bidrar till hållbar utveckling. I syfte att öka den kunskapen genomfördes 2009 en studie där gymnasieelevers attityder till naturen samt till solidaritet och jämlikhet mättes med en delvis nyutvecklad mätskala (Torbjörnsson, 2011).

Studien motiverades också av en önskan att möta innehåll och syfte i den miljöundervisnings-tradition som benämns *undervisning för hållbar*

¹ Övriga värden är: frihet, tolerans och delat ansvar.

utveckling och som utvecklats ur de tidigare faktabaserade och normerande traditionerna (Skolverket, 2002). Denna tradition ser miljöproblem som resultat av intressekonflikter mellan olika mänskliga intressen med olika uppfattningar om problemens allvar (Sandell m fl, 2003). I sådana värdekonflikter behöver vetenskapliga utgångspunkter kompletteras med filosofiska och estetiska perspektiv om kunskaperna också ska ge moralisk vägledning om vad som är ett gott liv för alla nu och i framtiden.

Tre fundamentala värden i policy- och styrdokument

Skollagen framhåller att "Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden" (SFS 2010:800 1 kap. § 4). Formuleringen visar att lagstiftaren gör åtskillnad mellan kunskaper och värden vilket öppnar för tolkningar som att kunskaper är befriade från värden och att värden inte förutsätter kunskaper. I § 5 preciseras vilka värden det handlar om: "människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt *solidaritet* mellan människor". Här är solidariteten förbehållslös medan MD förutsätter att solidaritet riktas från dem som gynnas till dem som missgynnas. Begreppet *jämlikhet* förekommer inte i skollagen men innebörden av det närliggande begreppet jämställdhet är inte låst till jämställdhet mellan könen såsom i förra skollagen (SFS 1985:1000 1 kap. § 2).

I MD syftar *jämlikhet* på såväl relationen mellan könen som mellan individer och mellan nationer. Den förra skollagen framhöll "*respekt för vår gemensamma miljö*" i samma mening som "aktning för varje människas egenvärde" (SFS 1985:1000 § 2). I

nya skollagen nämns inte miljö i något sammanhang som kan associeras till naturen.

I Lgr 11 är "*solidaritet* med svaga och utsatta" ett av de grundläggande värden som skolan ska gestalta och förmedla liksom "alla människors lika värde" och "*respekt för vår gemensamma miljö*" (Skolverket, 2011b, s. 7). Fyra perspektiv ska anläggas i all undervisning. Miljöperspektivet ska belysa hur "vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas till *hållbar utveckling*", det internationella perspektivet syftar till "att skapa internationell *solidaritet*" och det etiska perspektivet ska främja elevens förmåga att göra personliga ställningstaganden.² Under rubriken *Normer och värden* är ett mål att eleven "medverkar till att hjälpa andra människor, kan leva sig in i andra människors situation och utvecklar en förmåga att handla också med deras bästa för ögonen" (s. 12). Två kunskapsmål är: "Kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling" samt "förståelse för den egna livsstilens betydelse för [...] miljön" (s. 14).

Hållbar utveckling förekommer i nio ämnens kursplaner i Lgr 11. Geografikursplanen inleds med: "Förutsättningarna för liv på jorden är unika, föränderliga och sårbara. Det är därför alla människors ansvar att förvalta jorden så att en hållbar utveckling blir möjlig" (s. 159). Ett av ämnets fyra mål är att utveckla elevens förmåga att "värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling" (s. 160). Att nå detta mål kräver att lärarna har kunskaper om attityder och engagemang som är knutna till ungdomars miljömoraliska erfarenheter och om hur undervisningen kan inspirera elever till överväganden kring etik och hållbar utveckling.

² Det fjärde perspektivet är det historiska.

Studien

För att bidra med sådan kunskap genomfördes 2009 studien *En för alla – Alla för naturen* (Torbjörnsson, 2011). Syftet var att mäta ungdomars attityder till bevarande och utnyttjande av naturen samt till solidaritet och jämlikhet. Därmed fångades de tre dimensionerna av hållbar utveckling in i samma studie. Vidare undersöktes hur attityderna fördelades med avseende på kön, gymnasieprogram och bostadsort samt hur olika attityder korrelerade med varandra. Attityder till naturen mättes med en översättning av *The Environmental Questionnaire* (TEQ-skalan) (Johnson & Manoli, 2008) medan attityderna till att visa solidaritet och till jämlik fördelning av resurser mättes med en nykonstruerad mätskala.

Enkäten sändes till 1 427 elever på yrkes- och studieförberedande program i fyra kommuner och besvarades via web med svarsfrekvensen 64 procent.

Resultatet visar att flickor, Nv-elever samt elever som bor i en större stad är mest positiva till bevarande av naturen. Samma mönster återkommer för attityder till solidaritet med en vid krets av andra människor. Här är könsskillnaden markant. Flickor instämmer i dubbelt så hög grad som pojkar i påståendet att "Sverige har ett ansvar för att hjälpa människor i ett land långt från Sverige". Positiva attityder till utnyttjande av naturen är vanligast bland pojkar och Sp-elever medan skillnaderna mellan stad och land är små. TEQ-skalan härleder attityderna dels till en antropocentrisk värdegrund, där människans behov står i centrum och naturen är till för människans skull, dels till en biocentrisk värdegrund där naturens alla livsformer har ett egenvärde som är oberoende av dess nytta eller skada för människan. Analysen grundas på TEQ-skalans tolkning av antropocentrism och biocentrism och visar bland annat att en antropocentrisk

hållning inte behöver utesluta en vilja att skydda naturen. Flera samband i studien pekar mot att viljan att göra gott mot naturen är besläktad med viljan att göra gott mot andra människor, vilket talar för en miljöundervisning som inbegriper både naturen och samhället.

Geografididaktisk diskussion

Undervisning som samtidigt lyfter fram solidaritet, jämlikhet och respekt för naturen överskrider gränsen mellan två traditioner som ofta haft konkurrerande och motstridiga utgångspunkter. Dels miljöundervisning där naturvetenskapliga utgångspunkter dominerat, dels undervisning om utvecklingsfrågor, där också kulturella och moraliska aspekter betonats (Morgan, 2006). Geografiämnet ska lösa upp denna gräns och låta eleven utforska och analysera "samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen" (Skolverket, 2011b, s. 160).

Detta kan göras från skilda perspektiv. Buttimer (1993) identifierar fyra "rotmetaforer" som präglar ämnet under olika perioder. Den första betraktar världen som en *mosaik* av mönster och former, ämnets roll blir då att beskriva och klassificera. Den andra ser världen som en *mekanism* av kausalt interagerande system vilket öppnar för en deterministisk syn på världen. De selektiva traditioner som dominerat geografiundervisningen i Sverige hör främst hemma inom dessa två metaforer. "Möjligheten att diskutera frågor som berör solidaritet, social rättvisa, jämlikhet, etnicitet och utvecklingen av ett hållbart samhälle går därmed förlorad" (Molin, 2006, s. 242). Den tredje metaforen ser världen som en *organism*, med samtidig helhet och diversitet i ett självreglerande system som kan förklaras med olika gaiateorier (Lovelock, 2006). Den fjärde ser världen som *arena* för faktiska och möjliga händelser tolkade med tvärvetenskaplig

ansats. Johnston och Sidaway (2004) lägger till en femte metafor; världen som *text* där landskapet uttrycker avsikterna hos dem som satt sin prägel på det.

Liksom de flesta frön aldrig blir till växter blir de flesta av människors idéer aldrig förverkligade. Det vi ser i landskapet är manifestationer av idéer som förverkligats (Hägerstrand, 1988). Alla platser uttrycker då institutionella och individuella maktrelationer och skiftar därför uttryck när maktförhållanden ändras. Varje landskap bär därför på ett partitur av stämmor där geologiska epokers *adagio* ackompanjeras av nutidens *stackaton*. Med geografikunskaper kan olika livsmiljöers notskrift tydas och därmed kan också alternativa framtidsmelodier komponeras. Framtiden är då inte på förhand given utan ett resultat av överväganden gjorda av alla med kunskap, makt och vilja att påverka utgången av pågående intressekonflikter. Här behövs det som Morgan (2006) kallar *geographical wisdom*, en kunskapsform som utmärks av förmåga att integrera vetenskapliga, moraliska och estetiska perspektiv på frågor som rör hela vår gemensamma livsmiljö.

Visdom var före upplysningen en viktig kunskapsform som vägledde människors tankar och handlingar. Rationalitet och sekularisering har därefter reducerat visdomens inflytande (Staudinger & Werner, 2003, s. 584). Rationellt vetenskapligt tänkande kännetecknas av att det är logiskt invändningsfritt och systematiskt organiserat. Piaget såg det formellt operationella tänkandet som det högsta kognitiva stadiet där eleven börjar tänka vetenskapligt. Morgan (2006) menar att nya rön inom utvecklingspsykologi vidgat synen på människans kognitiva mognad och skapat utrymme att återinföra visdomsbegreppet som en del av ett postformellt stadium. Här ryms tänkande om mening och syfte, multipla perspektiv, mänsklig värdighet,

frihet och socialt ansvar, förmåga att identifiera relationer och att förena logik och känslor (Kincheloe & Steinberg, 1993).

Visdom tar tid att erövra och brukar inte förknippas med ungdom. Geografisk visdom kan bli vanligare och uppnås tidigare om elever tränas i att hantera *wicked problems* (Morgan, 2006, s. 343). Ett sådant utmärks av att definieras på olika sätt av olika aktörer, att det inte är självklart när problemet är löst och att lösningarna är bättre och sämre snarare än rätt och fel. Om en lösning är bättre eller sämre beror då på ur vems perspektiv den betraktas och här prövas elevens förmåga till solidaritet, att se sig själv i andra. Solidaritet kan bara riktas mot "en av oss" och "oss" kan inte betyda hela mänskligheten enligt Rorty (1989, s. 191), som också menar att kretsen av dem vi känner solidaritet med kan vidgas genom lärande som utvecklar förmågan till identifikation och personlig inlevelse med människor utanför vår egen närhet i tid och rum.

Kommentarmaterialet till kursplanen i geografi tydliggör att ojämlika levnadsvillkor kan ses som uttryck för att utvecklingen inte är hållbar men att undervisningen inte får stanna vid ett konstaterande av att världen är orättvis (Skolverket, 2011a, s. 31). Ojämlika levnadsvillkor och en orättvis värld leder oundvikligen till frågan om hur världen kan bli mer rättvis. Det är svårt att se någon motsättning mellan att framhålla "alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor" (SFS 2010:800) och att arbeta med frågan om hur världen kan bli mer rättvis. "Kunskaper om hur vi kan påverka framtiden i riktning mot en mer rättvis och acceptabel levnadsmiljö för alla" kändes därför som en följdriktig mening i Skolverkets förslag till ny kursplan i geografi. Att ordet "rättvis" ströks av regeringen i slutversionen försvagade kursplanens koppling till värdegrunden. Det kan

tolkas som ett uttryck för en diskurs som ytterligare vill befästa geografiämnets selektiva traditioner, tona ner betydelsen av ämnets moraliska dimensioner och undvika sådana *wicked problems* som kan utveckla geografisk visdom.

Referenser

- Buttimer, A. (1993). *Geography and the human spirit*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- FN. (2000). *Millenniedeklarationen*. Stockholm: Svenska FN-Förbundet.
- Hägerstrand, T. (1988). Krafter som format det svenska kulturlandskapet. I: *Mark och vatten 2010*. Stockholm: Bostadsdepartementet.
- Johnson, B. & Manoli, C. (2008). Using Bogner and Wiseman's Model of Ecological Values to measure the impact of an earth education programme on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research*, 14 (2), s. 115–127.
- Johnston, R. J. & Sidaway, J. D. (2004). *Geography & geographers: Anglo-American human geography since 1945*. London: Arnold.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1993). A Tentative description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory. *Harvard Educational Review*, 63 (3), s. 296–320.
- Lovelock, J. (2006). *The revenge of Gaia*. London: Alen Lane.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Morgan, A. (2006). Developing Geographical Wisdom: Postformal Thinking About, and Relating To, the World. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15 (4), s. 336–352.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1985:1000 (1985). Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800 (2010). Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shepherd, D. A., Kuskova, V. & Patzelt, H. (2009). Measuring the values that underlie sustainable development: The development of a valid scale. *Journal of Economic Psychology*, 30 (2), s. 246–256.
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan: miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi*. Stockholm: Skolverket. Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Staudinger, U.M. & Werner, I. (2003). Wisdom: Its social nature and lifespan development. I: Valsinger, J. & Connolly, K. (red.) *Handbook in Development Psychology*. London: Sage.
- Torbjörnsson, T. (2011). *En för alla – Alla för naturen*. Uppsala: Forskarskolan i Geografi, Uppsala Universitet. (<http://libris.kb.se/bib/12129913>)