

Att lära för hållbar utveckling

*Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar
utveckling*

Stockholm 2004



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2004:104

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.

– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:
Information Rosenbad
Regeringskansliet
103 33 Stockholm
Fax: 08-405 42 95
Telefon: 08-405 47 29
www.regeringen.se/propositioner/sou/pdf/remiss.pdf

Tryckt av XBS Grafisk Service
Stockholm 2004

ISBN 91-38-22231-0
ISSN 0375-250X

Till statsrådet och chefen för Utbildningsdepartementet

Genom beslut den 22 maj 2003 bemyndigade regeringen chefen för Utbildningsdepartementet, statsrådet Thomas Östros, att tillkalla en kommitté med uppdrag att kartlägga och analysera hur utbildningssystem på alla nivåer arbetar för ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling. För att inhämta underlag och i syfte att stimulera till ytterligare insatser inom området, skulle kommittén planera och genomföra ett internationellt seminarium om Utbildning för hållbar utveckling (U 2003:06). Samtidigt fastställdes direktiv för kommittén (dir. 2003:68, se bilaga 1).

Genom beslut den 23 maj 2003 förordnades biträdande statssekreteraren Carl Lindberg som ledamot och ordförande i kommittén och de övriga ledamöterna docenten Helene Bergsten, generaldirektören Mats Ekholm, avdelningschefen Håkan Forsberg, skolrådet Kerstin Mattsson, kanslichefen Britten Månsson-Wallin, verkställande direktören Anna Nilsson-Ehle, kanslichefen Siv Näslund, professorn Bo Samuelsson och ämnesrådet Eva Tobisson samt som expert departementssekreteraren Ulla-Stina Ryking.

Genom beslut den 11 november 2003 förordnades pedagogiskt ansvariga Inga Alander, universitetsadjunkten Inger Björneloo, avdelningsdirektören Ingela Elofsson, projektledaren Elsi-Brith Jodal, miljösamordnaren Annelie Karlsson, professorn Greg Morrison och docenten Per-Olof Thång samt ledamöterna Helene Bergsten, Anna Nilsson-Ehle och Bo Samuelsson att ingå i en referensgrupp – Göteborgsgruppen – till kommittén. Samtidigt förordnades informationschefen Pernilla Björk, informatören Maria Gotemark och miljösamordnaren Annelie Karlsson samt ledamöterna Siv Näslund och Bo Samuelsson att ingå i en referensgrupp – produktgruppen – till kommittén.

Genom beslut den 13 januari 2004 förordnades ledamöterna Mats Ekholm, Håkan Forsberg och Britten Månsson-Wallin att ingå in en referensgrupp – kartläggningsgruppen – till kommittén.

Samma dag förordnades rättssakkunnige Hampus Lilja som sakkunnig i kommittén.

Ämnesrådet Manne Wängborg utsågs till sekreterare i kommittén (fr.o.m. den 10 september 2003) och undervisningsrådet Martin Westin utsågs till sekreterare i kommittén (fr.o.m. den 1 juli 2004).

Departementsrådet Anders Johnson, miljösamordnaren Annelie Karlsson och informationschefen Johan Åkerblom har varit adjungerade i kommittén och Christer Wallentin har bistått kommittén som konsult.

Kommittén arrangerade i Göteborg den 4–7 maj 2004 ett internationellt rådslag om utbildning för hållbar utveckling. Dokumentation om rådslaget redovisas i bilaga 3.

Kommittén för utbildning för hållbar utveckling får härmed överlämna sitt betänkande Att lära för hållbar utveckling.

Kommitténs uppdrag är därmed slutfört.

Stockholm den 24 november 2004

Carl Lindberg

Helene Bergsten	Mats Ekholm	Håkan Forsberg
Kerstin Mattsson	Britten Månsson-Wallin	Anna Nilsson-Ehle
Siv Näslund	Bo Samuelsson	Eva Tobisson

/Martin Westin, Manne Wängborg

Innehåll

Sammanfattning	9
Summary in English	19
1 För en hållbar värld	31
1.1 Kommitténs uppdrag och betänkandets uppläggning	31
1.2 Vad är hållbar utveckling?	32
1.3 Globala utmaningar.....	34
1.4 Internationella initiativ för hållbar utveckling	36
1.5 Utbildning för hållbar utveckling i de officiella internationella dokumenten	39
1.6 Sveriges politik för hållbar utveckling	43
1.6.1 Politik för global utveckling	43
1.6.2 Strategi för hållbar utveckling.....	44
1.6.3 Internationell samverkan.....	45
2 Rådslaget i Göteborg den 4–7 maj 2004	51
2.1 Rådslagets uppläggning	51
2.2 Rådslagets innehåll.....	53
2.2.1 Reflect – Tänk till	53
2.2.2 Rethink – Tänk om.....	55
2.2.3 Reform – Tänk nytt.....	56
2.3 Behov av en fortsatt dialog.....	57

3	Om lärande, utbildning och hållbar utveckling	59
3.1	Lärande.....	60
3.1.1	Barns lärande	61
3.1.2	Utmärkande drag i lärande bland ungdomar och vuxna	62
3.1.3	Kollektivt lärande.....	65
3.2	Förhållandet mellan lärande och utbildning.....	66
3.3	Lärande, utbildning och hållbar utveckling	70
4	Utbildning för hållbar utveckling i praktiken	75
4.1	Stödjer förskolan, skolan och vuxenutbildningen hållbar utveckling?	76
4.1.1	Vilka arbetsformer används?	76
4.1.2	Har utbildningen ett innehåll som främjar en hållbar utveckling?	84
4.1.3	Vilka resultat leder utbildningen till?	85
4.1.4	Sammanfattning och bedömningar	89
4.2	Stödjer högskolan hållbar utveckling?	92
4.2.1	Vilka arbetsformer används?	92
4.2.2	Har utbildningen ett innehåll som främjar en hållbar utveckling?	96
4.2.3	Vilka resultat leder utbildningen till?	98
4.2.4	Läroutbildning.....	99
4.2.5	Sammanfattning och bedömningar	100
4.3	Stödjer folkbildningen en hållbar utveckling?	101
4.3.1	Vilka arbetsformer används?	101
4.3.2	Har folkbildningen ett innehåll som främjar hållbar utveckling?	105
4.3.3	Vilka resultat leder utbildningen till?	106
4.3.4	Sammanfattning och bedömningar	108
4.4	Reflektioner	109
5	Att styra mot hållbar utveckling	111
5.1	Traditionsmönster och gensvar på styrning	111
5.2	Politisk styrning	115

5.3	Hur är styrsystemen utformade?	116
5.3.1	Hur styrs skolektorn?	117
5.3.2	Hur styrs högskolesektorn?	118
5.3.3	Hur styrs folkbildningen?	120
5.4	Stödjer styrsystemen utbildning för hållbar utveckling?	121
5.4.1	Skolektorn	121
5.4.2	Stödjer bestämmelserna för högskolesektorn utbildning för hållbar utveckling?	130
5.4.3	Stödjer bestämmelserna för folkbildningen hållbar utveckling?	133
5.4.4	Resursfördelningssystem och kvalitetsarbete – reflektioner.....	135
5.4.5	Sammanfattande kommentar	138
6	Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling.....	141
6.1	Bedömningar och förslag.....	143
6.1.1	Några utvecklingsområden	143
6.1.2	Dialog och nätverksbyggande.....	146
6.1.3	Kunskapsbildning	150
6.1.4	Bestämmelser till stöd för lärande för hållbar utveckling.....	153
6.1.5	Organisering av förändringsprocesserna.....	157
6.2	Kostnadseffekter	162
	Bilagor.....	163
	Bilaga 1 Kommittédirektiv.....	163
	Bilaga 2 Förslag till författningsändringar	167
	Bilaga 3 Dokumentation från rådslaget	173
	Referenser	175

Sammanfattning

Världen står inför stora utmaningar som angår alla människor och alla länder. Fattigdom, klimatförändringar, epidemier och krig är exempel på problem som står i vägen för en hållbar utveckling, globalt såväl som nationellt och lokalt. Problemen är komplexa och omfattar ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer. Lösningar förutsätter en helhetssyn, där åtgärder inom olika områden förstärker varandra och där alla människor tar ett ansvar. Utvecklingen i samhället och vetenskapen om att dagens generation bär ansvaret för att kommande generationer i alla världens länder ska ha möjlighet att tillgodose sina behov ställer krav på omedelbara och kraftfulla åtgärder. Lärande är en förutsättning för att människor ska kunna möta de utmaningar som världen står inför. Vad människor lär sig och hur de omsätter det i handling är avgörande för om en hållbar utveckling ska bli möjlig.

Kommitténs uppdrag

Vid FN:s toppmöte om hållbar utveckling i Johannesburg år 2002 förklarade statsminister Göran Persson att Sverige skulle vara värd för ett internationellt möte om utbildning för hållbar utveckling. I maj 2003 tillsatte regeringen en kommitté för utbildning för hållbar utveckling med uppdrag att kartlägga och analysera hur utbildningssystem på alla nivåer arbetar för en utveckling som är ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar.¹ Som ett led i utredningsarbetet ingick att genomföra ett internationellt möte om utbildning för hållbar utveckling. I uppdraget ingick även att redogöra för hur man kan verka för att sprida kunskap som stimulerar utbildningssystemet att genomsyras av idéerna kring hållbar utveckling.

¹ Kommittén har beteckningen U 2003:06. Uppdraget beskrivs i direktiven 2003:68.

Begreppet hållbar utveckling

På många håll i dagens värld organiserar människor sina samhällen på sätt som skapar ekonomiska, sociala och miljömässiga problem. Medvetenheten om de existentiella hoten har ökat under de senaste årtiondena och lett till internationella ansträngningar för att gemensamt finna lösningar på utvecklingsfrågorna. Vissa framsteg har gjorts, men många problem är oförändrade eller har förvärrats.

I kapitel 1 gör vi ett försök att förtydliga begreppet hållbar utveckling. Det blev allmänt känt genom arbetet inom Brundtlandkommissionen, som FN tillsatte i mitten av 1980-talet. Brundtlandkommissionen definierade hållbar utveckling som en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov. Begreppet 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.

Hållbar utveckling handlar om att värna givna resurser. Det hållbara samhället är ett samhälle som genomsyras av demokratiska värderingar. Medborgarna känner delaktighet och möjlighet att påverka samhällsutvecklingen och de har vilja och förmåga att ta ansvar för den. Samhället formas inom ramen för vad miljön och människors hälsa tål. Medborgarna har lika möjligheter oavsett kön, socioekonomisk och etnisk eller kulturell tillhörighet. Det handlar också om resurseffektivisering och om att långsiktigt förvalta och investera i mänskliga, sociala och fysiska resurser.

De senaste årtiondena har en rad internationella möten hållits där lösningar på utvecklingsfrågorna har diskuterats. I kapitlet redogör vi för fem milstolpar i det internationella arbetet för hållbar utveckling. Dessa är Stockholmskonferensen om den mänskliga miljön, Brundtlandkommissionen om miljö och utveckling, FN-konferensen i Rio de Janeiro om miljö och utveckling, FN:s millenniedeklaration och millennieutvecklingsmål samt världstoppmötet i Johannesburg om hållbar utveckling. Med start vid Rio-konferensen har utbildningsfrågorna fått en allt större betydelse. Vetskapen om att människors lärande är en central förutsättning för hållbar utveckling har vuxit fram.

Sverige har deltagit aktivt i det internationella arbetet på det här området och formulerat en sammanhållen politik för en rättvis och hållbar global utveckling och en nationell strategi för hållbar

utveckling.² Utbildning har en framskjuten roll i den nationella strategin och ingår som ett tema i den globala politikens huvuddrag: ”social utveckling och trygghet”. Regeringen har även inrättat ett särskilt kansli i statsrådsberedningen med ansvar för att samordna arbetet med hållbar utveckling i samtliga departement och vara pådrivande i det nationella och internationella arbetet.

Internationellt rådslag om utbildning för hållbar utveckling

I enlighet med kommitténs direktiv och statsminister Göran Perssons initiativ vid världstoppmötet i Johannesburg år 2002 om hållbar utveckling, arrangerade kommittén den 4–7 maj 2004 ett internationellt rådslag i Göteborg om utbildning för hållbar utveckling. 350 deltagare från 75 länder i fem världsdelar medverkade. Rubriken för rådslaget var *Learning to change our world: International consultation on education for sustainable development*. Läromodul från rådslaget beskrivs i kapitel 2.

Rådslaget visade att utbildning för hållbar utveckling är ett mångtydigt begrepp. Under rådslaget identifierades ett antal hinder för utbildning för hållbar utveckling. Rådslaget fokuserades även på att diskutera strategier med syfte att komma förbi hindren. Ett antal uppslag, på lokal, nationell, regional och global nivå genererades. Deltagarna visade en stark vilja att driva lärande för hållbar utveckling vidare.

Rådslaget kan ses som ett steg i en process som går ut på att genom en bred internationell dialog mejsla ut vilken roll som lärande och utbildning kan spela när samhällen ska omorienteras mot en hållbar utveckling. Det är framför allt under det senaste decenniet som den globala dialogen om utbildning för hållbar utveckling har vuxit fram och det finns tecken på att en gemensam förståelse är på väg. En viktig slutsats är att det finns stora behov av att fortsätta dialogen på lokal, regional, nationell och global nivå. Aktörer inom och utanför utbildningsområdet behöver tillsammans söka en gemensam förståelse av utbildningens roll för hållbar utveckling.

² Regeringens skrivelse 2003/04:129.

Karaktärsdrag för utbildning för hållbar utveckling

Utbildning för hållbar utveckling bör syfta till att de lärande erövrar förmåga och vilja att verka för hållbar utveckling lokalt och globalt. Vi konstaterar att det ställer krav på *vad* utbildningen behandlar och *hur* den utformas. Vi menar att innehållet, den så kallade vad-frågan i utbildning för hållbar utveckling, måste ta sin utgångspunkt i såväl lokala som globala sammanhang och processer och i sambanden dem emellan. Den internationella dialogen har särskilt framhållit några globala nyckelområden som bör vara centrala innehåll i utbildning för hållbar utveckling. Det handlar till exempel om fred och säkerhet, mänskliga rättigheter, jämställdhet, kulturell mångfald och interkulturell förståelse, hälsa, naturresurser (bland annat vatten, energi, jordbruk och biologisk mångfald), klimatförändringar och fattigdomsbekämpning.

I kapitel 3 identifierar vi några karaktärsdrag som behöver känneteckna utbildning för hållbar utveckling.

- Många och mångsidiga belysningar av ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och förlopp behandlas integrerat med stöd av ämnesövergripande arbetsätt.
- Målkonflikter och synergier mellan olika intressen och behov klarläggs.
- Innehållet spänner över lång sikt från dåtid till framtid och från det globala till det lokala.
- Demokratiska arbetsätt används så att de lärande har inflytande över utbildningens form och innehåll.
- Lärandet är verklighetsbaserat med nära och täta kontakter med natur och samhälle.
- Lärandet inriktas mot problemlösning, stimulerar till kritiskt tänkande och handlingsberedskap.
- Utbildningens process och produkt är båda viktiga.

Utbildning för hållbar utveckling i praktiken

Kapitel 4 innehåller en beskrivning och bedömning av innehåll, arbetsformer och resultat i utbildningen ur perspektivet hållbar utveckling. Sammanställningen bygger till största delen på tillgänglig kunskap som bildats genom tidigare undersökningar. Val av innehåll i utbildningar ur perspektivet hållbar utveckling har inte studerats på nationell nivå i någon större utsträckning. Det innebär att

underlaget för att beskriva arbetsformer och resultat är starkare än underlaget för att beskriva innehållet i utbildningen. Därför ligger tyngdpunkten i kapitlet mer på arbetsformer och resultat än på innehåll.

Förskolan, skolan och vuxenutbildningen

Den samlade bedömningen av förskolan, skolan och vuxenutbildningen visar att det förekommer en stor mångfald av arbetsformer och att variationen mellan olika verksamheter är stor. Undersökningar visar att det finns utrymme för att i större utsträckning tillämpa de arbetsformer som vi har lyft fram som centrala i utbildning för hållbar utveckling, det vill säga arbetsformer som kännetecknas av en hög elevaktivitet och demokratiska förhållningsätt.

Det verklighetsbaserade lärande som utbildning för hållbar utveckling kräver förefaller bristfälligt. Kontakterna med närsamhället är fåtaliga och glesa. Många svenska skolor har upparbetat internationella kontakter. Det internationella arbetet är dock i stor utsträckning beroende av eldsjälar. Det sker i stor utsträckning inom EU och OECD och i mindre utsträckning med utvecklingsländer.

Det framkommer även att det finns utrymme för att i större utsträckning tillämpa ämnesövergripande samarbeten. Ämnesövergripande arbetssätt verkar vara vanligast i förskolan och i grundskolans tidigare år. I grundskolans senare år och i gymnasieskolan förekommer ämnesövergripande samarbete mer sällan. Viktiga steg mot utbildning för hållbar utveckling har tagits genom att många verksamheter har börjat fokusera på miljöfrågor. Dock konstaterar vi att den integrering av ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner som vi finner nödvändig ännu inte har slagit igenom på bred front. Lärare uttrycker osäkerhet inför hur perspektivet hållbar utveckling ska konkretiseras i pedagogisk verksamhet/undervisning och efterfrågar fortbildning.

Undersökningar tyder på att ungdomar har goda kunskaper om det demokratiska systemet och om samhällets värdegrund, men det finns brister i tillämpningen av värdegrunden. Helhetstänkande och kritiskt tänkande bedöms i undersökningar vara svagt utvecklade förmågor bland de unga. Genomgången i kapitlet visar att unga i Sverige är mer intresserade av att delta i politiska val än unga i jämförbara länder. Dock är benägenheten att engagera sig för samhällsförändringar mindre bland unga än bland vuxna. Det finns

även tecken på att intresset för politik avtar bland de unga. Det kan dock handla om en misstro mot traditionella former av engagemang eftersom många unga samtidigt uppger att de är intresserade av utvecklingsfrågor och miljöfrågor.

Svenska ungdomar verkar vara mer tolerant inställda till homosexuella och invandrare än vad ungdomar i de flesta andra länder är. Dessutom är de unga mer toleranta än de vuxna. Kränkningar förekommer både mellan elever och mellan vuxna och elever, även om flertalet lärare och elever uttrycker att de trivs och känner sig trygga i den dagliga verksamheten.

I de undersökningar som redovisas i kapitlet framstår flickor som mer motiverade och bättre förberedda att bidra till hållbar utveckling än pojkar. Flickor uttrycker större vilja att påverka sin utbildning, har bättre kunskaper om demokrati och mänskliga rättigheter, större förmåga att tänka i helheter, är mer toleranta och de kränker andra i mindre utsträckning.

Högskolan

När det gäller högskolan och utbildning för hållbar utveckling visar framställningen i kapitlet att det vid universitet och högskolor förekommer en mer eller mindre omfattande verksamhet som utgör en god grund för att utveckla arbetet med hållbar utveckling. Utifrån det arbete som lagts ned av lärosätena fordras det enligt vår bedömning ett omfattande utvecklingsarbete.

Vi kan konstatera att många av de arbetsformer som förekommer inom högskolan väl uppfyller de karaktärsdrag som vi formulerat för utbildning för hållbar utveckling. Dock kan sägas att utrymme finns för att öka studenters och doktoranders möjlighet till inflytande över sin utbildning.

Högskolans kontakter med närsamhället är omfattande, men omvärldskontakterna skulle behöva integreras mer i utbildningen. Universitet och högskolor har i allmänhet uppbyggda internationella kontakter. En begränsning är att dessa kontakter i stor utsträckning riktar sig till länder inom den västerländska kultursfären.

Arbetet med hållbar utveckling utgår oftast från miljödimensionen. Där har många viktiga steg tagits. Högskolans arbete inriktas i stor utsträckning mot direkt miljöpåverkan, medan den indirekta påverkan som sker genom utbildning inte uppmärksammas lika

ofta. Det finns även svårigheter med att utveckla de ämnesövergripande arbets sätt som utbildning för hållbar utveckling kräver.

Resultaten av utbildningen pekar på att studier ofta leder till allmänbildning och reflektion över de egna värderingarna. Dock uppger många studenter och doktorander att utbildningen inte i någon större utsträckning lett till ökad vilja att engagera sig i samhällsutvecklingen.

Folkbildning

Folkbildningen har starka traditioner av att använda demokratiska arbetsformer. Idealerna stämmer väl överens med de karaktärsdrag som vi har formulerat för utbildning för hållbar utveckling. Den höga graden av frivillighet och den låga graden av yttre krav verkar ge goda förutsättningar för att utveckla demokratiska arbetsformer. Även om de högt ställda ambitionerna i styrdokument och policyförklaringar verkar svåra att uppfylla kan vi konstatera att folkbildningen tycks kännetecknas av en hög grad av inflytande från de lärande och att demokratiska arbetsformer tycks vara vanligt förekommande.

Folkbildningen har av tradition haft en hög aktivitet i kontakterna med närsamhället. Ofta har folkhögskolor och studieförbund tagit vara på deltagarnas engagemang och haft en mäklarroll mellan medborgare och myndigheter. På senare år tycks emellertid kontakterna ha avtagit. Det gäller framför allt aktiviteten inom Agenda 21. Det finns även tecken på att kontakterna med närsamhället har ändrat karaktär. Under äldre tid fungerade folkbildningen som ett sätt att kanalisera kollektiva processer som syftade till samhällsförändringar. Nu verkar folkbildningen mer fungera som ett sätt för individer att förverkliga olika livsprojekt.

Folkhögskolor och studieförbund har många internationella kontakter. Vanligast är kontakter med nordiska och baltiska länder, Afrika, Sydamerika, Östeuropa, Indien och Sri Lanka.

Folkbildningen har gott om kurser som behandlar områden med relevans för hållbar utveckling. Under senare tid har linjer och kurser som enbart fokuserar på miljöfrågor fått ge vika till förmån för mer tvärvetenskapliga kurser som integrerar ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter.

Det finns mycket som tyder på att folkbildningens stora betydelse för deltagarna består i att medverka till en ökad självkänsla

och handlingsförmåga. Effekter avseende de lärandes vilja och förmåga att agera för en hållbar utveckling är svårare att påvisa. De lärande verkar heller inte söka sig till folkbildningen för att utveckla demokratisk handlingskompetens.

Att styra mot hållbar utveckling

I kapitel 5 koncentreras framställningen på politisk styrning. Vi redovisar vår bedömning av om styrsystemen för skolektorn, högskolesektorn och folkbildningen främjar utbildning för hållbar utveckling.

Framställningen visar att styrsystemen inom utbildningsområdet i vissa avseenden ger ett gott stöd för utbildning för hållbar utveckling, men i andra avseenden ger den inte tillräckligt tydliga signaler. Bestämmelserna inom utbildningsområdet ger i de flesta fall ett potentiellt stort friutrymme för de verksamma och de lärande inom de olika utbildningsformerna att vara delaktiga i val av innehåll och arbetsformer. De delar av bestämmelserna som kan beskrivas som värdegrunden lyfter fram värden som är centrala för hållbar utveckling, till exempel demokrati, jämställdhet, respekt för andra människor och respekt för naturen.³ Inom högskolesektorn och folkbildningen lyfts begreppet hållbar utveckling inte fram i några bestämmelser. När hållbar utveckling behandlas i måldokument för skolektorn är det oftast utifrån den miljömässiga dimensionen. Den nödvändiga integreringen av ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner saknas. De många målnivåerna och målträngseln skapar problem när det gäller tolkning och prioritering och torde vara en av förklaringarna till att styrkraften i dokument som läroplaner och kursplaner ofta är rätt svag.

Resursfördelningssystemen inom utbildningsområdet är komplicerade. Vi konstaterar att det är väsentligt att inrikta ytterligare studier mot vilka förutsättningar de ger för utbildning för hållbar utveckling. Särskilt intressant är att reda ut hur kvalitetsarbete kan kopplas tydligare till resursfördelning och vilka kombinationer av kvalitativa och kvantitativa kriterier som bäst stödjer utbildning för hållbar utveckling.

³ Formuleringen om respekt för naturen finns emellertid endast i skollagen.

Kommitténs bedömningar och förslag

Kommittén lämnar följande bedömningar och förslag.

- Dialogen mellan aktörer inom och utanför utbildningsområdet om utbildning för hållbar utveckling behöver utvecklas och fördjupas.
- Det informella och icke-formella lärandets betydelse för hållbar utveckling bör ytterligare belysas i utredningar.
- Instruktionerna till myndigheter inom utbildningsområdet bör ändras så att de genom sin verksamhet ska främja utbildning för hållbar utveckling.
- Offentliga forskningsfinansiärer bör få i uppdrag att ytterligare stödja gränsöverskridande forskning särskilt om hållbar utveckling och om utbildning för hållbar utveckling.
- Grundutbildning och fortbildning av de pedagogiskt verk samma inom utbildningsområdet bör inriktas mot att förstärka kunskapen om hållbar utveckling och om hur utbildning kan främja hållbar utveckling.
- Skollagen (1985:1100) ändras så att det framgår att utbildningen ska främja en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Därmed menas en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.
- Högskolelagen (1992:1434) ändras så att det framgår att verksamheten ska främja en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Därmed menas en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.
- Förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen förtydligas så att det framgår att verksamheten ska främja socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.
- Läroplanerna på skolområdet behöver ses över så att de bättre stödjer utbildning för hållbar utveckling.
- Bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100), det vill säga examensordningen, bör ses över med avseende på krav på kunskap om hållbar utveckling för att examensbevis ska få utfärdas.
- Kriterierna för verksamhetsstödet till science center bör ses över så att dessa bättre stödjer lärande för hållbar utveckling.

- Unesco bör erbjudas möjlighet att etablera ett institut i Sverige som ska fungera som en nod i ett internationellt nätverk för utbildning för hållbar utveckling.
- Regeringen bör överväga om det behöver inrättas ett särskilt pådrivande och samordnande organ under FN:s årtionde för utbildning för hållbar utveckling.
- En långsiktig strategi och handlingsplan bör formuleras för arbetet med utbildning för hållbar utveckling under den närmaste tioårsperioden.
- En pilotverksamhet bör inrättas som ger möjligheter för aktörer inom skolektorn, högskolesektorn och folkbildningen att med statligt stöd ta fram metoder för hur utbildningsverksamhet kan genomsyras av perspektivet hållbar utveckling.

Avslutningsvis i kapitel 6 diskuterar vi hur arbetet med att genomföra våra förslag bör organiseras. Vi menar att Sverige ska fortsätta att vara pådrivande i det internationella samarbetet för utveckling för hållbar utveckling. Sveriges arbete för utbildning för hållbar utveckling behöver sättas in i ett internationellt sammanhang och bedrivs med koppling till pågående internationella processer. Inte minst som FN har bestämt att utbildning för hållbar utveckling ska vara ett prioriterat område under perioden 2005–2014. Vi menar därutöver att det är en viktig förutsättning för att arbetet ska bli framgångsrikt att pådrivande krafter som stimulerar och följer arbetet mobiliseras på olika nivåer inom och utanför utbildningsområdet. Erfarenheter från tidigare reformer pekar på att genomförandet tar lång tid. Vi menar därför att arbetet behöver få ett stöd som säkerställer långsiktighet och uthållighet. Regeringen bör överväga om de befintliga myndigheterna kan fullfölja uppgifterna eller om tillfälliga organ behöver inrättas för ändamålet.

Summary

The world is facing great challenges that are of concern to all people and all countries. Poverty, climate change, epidemics and war are examples of the problems barring the way to sustainable development, globally as well as nationally and locally. The problems are complex and embrace economic, social and environmental factors. Solutions presuppose a holistic approach in which measures that are undertaken in different areas are mutually reinforcing and in which everyone assumes responsibility. Developments in society, combined with the knowledge that the present generation bears the responsibility for ensuring that future generations in every country in the world will be able to meet their needs, demand immediate vigorous measures. Learning is a prerequisite if mankind is to be able to meet the challenges facing the world. What people learn and how they put it into practice is crucial for whether sustainable development can be achieved.

The Committee's assignment

At the United Nations World Summit on Sustainable Development in Johannesburg in 2002, Prime Minister Göran Persson announced that Sweden would host an international meeting on education for sustainable development. In May 2003, the Government appointed a committee on education for sustainable development to review and analyse how education systems at all levels work to promote development that is economically, socially and environmentally sustainable.¹ The assignment included the organisation of an international meeting on education for sustainable development. It also included submitting proposals to

¹ The Committee has the designation U 2003:06. The assignment is described in Terms of Reference 2003:68.

stimulate the spreading of ideas connected with sustainable development throughout the education system.

The concept of sustainable development

In many parts of the world today, people organise their societies in ways that create economic, social and environmental problems. Awareness of existential threats has increased over recent decades and has led to international efforts to find joint solutions to development issues. Certain progress has been made, but many problems remain unchanged – or have worsened.

In Chapter 1, we attempt to clarify the concept of sustainable development. The concept became well known through the work of the Brundtland Commission which was appointed by the United Nations in the mid-1980s. The Brundtland Commission defined sustainable development as development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. The concept is based on a holistic view of the needs, situations and problems of people and their societies. The underlying principle is that *economic, social and environmental conditions and processes are integrated* – they are interdependent and mutually reinforcing.

Sustainable development is about safeguarding the resources that exist. A sustainable society is a society that is permeated by democratic values. Citizens feel they can participate, that they can influence the development of society, and that they have the desire and ability to assume responsibility for doing so. Society is shaped within the framework of what the environment and human health can tolerate. Citizens have equal opportunities irrespective of sex, socioeconomic and ethnic or cultural affiliation. Sustainable development is also about the efficient use of resources and the long-term management of and investment in human, social and physical resources.

In recent decades, a number of international meetings have been held in which solutions to development issues have been discussed. In this chapter, we detail five milestones in international efforts to achieve sustainable development: the United Nations Conference on the Human Environment, held in Stockholm; the World Commission on Environment and Development (the Brundtland Commission); the United Nations Conference on Environment

and Development, held in Rio de Janeiro; the United Nations Millennium Declaration and the Millennium Development Goals; and the World Summit on Sustainable Development, held in Johannesburg. Since the Rio conference, educational issues have become increasingly important. The awareness that learning is central to sustainable development has emerged.

Sweden has taken an active part in international work in this area and has formulated a cohesive policy for just and sustainable global development and a national strategy for sustainable development.² Education has a prominent role in the national strategy and is a theme in the main features of global policy, social development and security. The Government has also established a special unit at the Prime Minister's Office which is responsible for coordinating work on sustainable development at all the ministries and which will be proactive in national and international efforts.

International consultation on education for sustainable development

In accordance with the Committee's terms of reference and Prime Minister Göran Persson's initiative at the World Summit on Sustainable Development in Johannesburg in 2002, the Committee organised an international consultation on education for sustainable development in Göteborg, Sweden, on 4–7 May 2004. Some 350 participants from 75 countries and five continents took part. The consultation was entitled *Learning to change our world: International consultation on education for sustainable development*. Lessons learned from the consultation are presented in Chapter 2.

The consultation demonstrated that education for sustainable development is a concept open to many interpretations. A number of obstacles to education for sustainable development were identified during the consultation. The second part of the consultation focused on discussing strategies to overcome these obstacles. A number of suggestions at local, national, regional and global level were generated. Some of them were detailed and concrete, others more general. The participants expressed a strong desire to move forward the issue of learning for sustainable development.

² Government communication 2003/04:129.

The consultation may be seen as part of a process that uses broad international dialogue to chisel out the role that learning and education can play when societies are being reoriented towards sustainable development. The last ten years have seen the emergence of a global dialogue on education for sustainable development and there are signs that a common understanding is beginning to take shape. One important conclusion to be drawn is that there is great need to continue this dialogue at local, national, regional and global level. Together, stakeholders within as well as outside the field of education need to seek a common understanding of education's role in achieving sustainable development.

Characteristics of education for sustainable development

Education for sustainable development should aim to empower students with the ability and the desire to work towards achieving sustainable development locally and globally. We note that this places demands on *what* education covers and *how* it is designed. In our view, the content – the “what” – of education for sustainable development must be based on local as well as global perspectives and processes and on the connections between them. International dialogue has drawn particular attention to a number of key global areas that should have a central place in the content of education for sustainable development. These areas include, for example, peace and security, human rights, gender equality, cultural diversity and intercultural understanding, health, natural resources (such as water, energy, agriculture and biological diversity), climate change, and poverty reduction.

In Chapter 3, we identify some of the features that should characterise education for sustainable development.

- Many multifaceted illustrations of economic, social and environmental conditions and processes should be dealt with in an integrated manner by using interdisciplinary working methods.
- Conflicting objectives and synergies between different needs and interests should be clarified.
- Content should have a long-term perspective extending from the past to the future, from the global to the local.

- Democratic working methods should be used so that students can influence the design and content of educational programmes.
- Learning should be reality-based with close and frequent contact with nature and society.
- Learning should focus on problem solving and stimulate critical thinking and readiness to act.
- Both the process and the product of education are important.

Education for sustainable development in practice

In Chapter 4, educational content, working methods and results are described and assessed from a sustainable development perspective. The review is based mainly on material available from earlier studies. The choice of course content from a sustainable development perspective has not been studied to any great extent at national level. Accordingly, the data for working methods and results is stronger than the data for course content. The emphasis of the chapter is therefore on working methods and results rather than on content.

Pre-school, school and adult education

The overall assessment of pre-school, school and adult education shows that there is a great diversity of working methods and that there is a large variation between the different sectors. There are, however, indications that there is scope for broader implementation of the working methods we have highlighted as being key in education for sustainable development, that is to say working methods characterised by a high level of pupil participation and a democratic approach.

The reality-based learning demanded by education for sustainable development appears to be inadequate. Contacts with the local community have been few and far between, although it would appear that the reform of adult education in recent years has resulted in the strengthening of such contacts. Many Swedish schools have formed international connections but these international efforts are, to a great extent, dependent on committed enthusiasts. International cooperation takes place

largely within the EU and the OECD and only to a lesser degree with developing countries.

There appears to be scope for greater interdisciplinary cooperation. Interdisciplinary working methods appear to be most common in pre-school and the earlier years of compulsory school. In the later years of compulsory school and at upper secondary school, interdisciplinary cooperation is not so common. Many institutions have begun to focus on environmental issues and this has meant that important steps have been taken in education for sustainable development. We note, however, that the integration of economic, social and environmental dimensions that we consider necessary has still not made itself felt on any wider front. Teachers are expressing uncertainty about how the sustainable development perspective should be made more concrete in educational activities and teaching situations and are seeking relevant in-service training.

Studies suggest that young people have good knowledge of the democratic system and of the basic values of society, but there are shortcomings in the application of these basic values. A holistic approach and critical thinking are considered to be poorly developed qualities among the young, according to the studies. The review in the chapter shows that young people in Sweden are more interested in taking part in political elections than young people in comparable countries. The tendency to take an active part in social change is, however, less pronounced among young people than it is among adults. There are also signs that young people's interest in politics is declining. But this could be connected to a distrust of traditional forms of activity since many young people say at the same time that they are interested in development issues and the environment.

Young Swedes seem to have a more tolerant attitude towards homosexuals and immigrants than the young people in most other countries. Furthermore, young people are more tolerant than adults. Pupils do abuse each other, as do adults and pupils, even though most teachers and pupils say they are happy and feel secure in their daily activities.

In the studies presented in the chapter, girls appear to be more motivated and better prepared to contribute to sustainable development than boys. Girls express a greater desire to influence their education, they know more about democracy and human rights, have a greater capacity for holistic thinking, are more tolerant and abuse others to a lesser degree.

Higher education

As regards higher education and education for sustainable development, the review in the chapter shows that the more or less comprehensive work being carried out at universities and colleges provides a good basis for promoting work on sustainable development. In our view, given the efforts made so far by higher education institutions, considerable development work is required.

We note that many of the different working methods in higher education match the characteristics we have established for education for sustainable development. There is, however, scope to increase the influence undergraduates and postgraduates have on their courses of study.

Higher education contacts with the local community are extensive but contacts further afield need to be better integrated into education. Universities and colleges have, in general, well-developed international contacts but one limitation is that these contacts are, to a great extent, directed at countries in the western cultural sphere.

Sustainable development work is usually based on an environmental dimension where many important steps have been taken. Higher education work is aimed largely at direct environmental impact, whilst less attention is paid to the indirect impact that takes place through education. There are also difficulties in developing the interdisciplinary working methods that education for sustainable development demands.

Educational results indicate that studies often lead to good general knowledge and reflection on personal values. Many students and postgraduates say, however, that their education has not led to any particular increase in their desire to become active in social development.

Liberal adult education

Liberal adult education has strong traditions in the use of democratic working methods. This ideal matches the characteristics we have established for education for sustainable development. The high level of voluntary participation and the low level of external demands appear to provide the prerequisites necessary for developing democratic working methods. Even if the

great ambitions in policy documents and policy declarations seem difficult to fulfil, liberal adult education appears to be characterised by a high level of student influence, and democratic working methods seem to be common.

Liberal adult education has traditionally been very active in its contacts with the local community. Folk high schools and study associations have made good use of participants' active interest and have played an intermediary role between citizens and authorities. There are indications, however, that these contacts may have diminished in recent years. This applies particularly to Agenda 21 activities. There are also signs that contacts with the local community have changed in character. In the past, liberal adult education served as a way of channelling collective processes aimed at bringing about social change. Nowadays, it seems to be more a way for individuals to realise their various aspirations.

Folk high schools and study associations have many international contacts. Most common are contacts with Nordic and Baltic countries, Africa, South America, Eastern Europe, India and Sri Lanka.

Liberal adult education provides a wealth of courses dealing with topics relevant to sustainable development. Recently, study programmes and courses focusing solely on environmental issues have given way to more interdisciplinary courses that combine economic, social and environmental aspects.

There is much to suggest that the great importance of liberal adult education for those who take part has to do with helping increase their self-esteem and their capacity to act. The effects on students' desire and ability to take action in achieving sustainable development are more difficult to demonstrate. Neither do students appear to be attracted to liberal adult education in order to develop their competence in democratic action.

Studies suggest that the groups taking least part in the democratic process, primarily immigrants and the unemployed, are also the groups that are least represented in liberal adult education. It should be noted, however, that during the 2003 academic year, 30 per cent of participants in folk high school activities and 20 per cent of participants in study association activities were immigrants or people with disabilities.

Governance for sustainable development

In Chapter 5, the report concentrates on political governance. We present our assessment of whether the governance systems for the school, higher education and liberal adult education sectors promote education for sustainable development.

The common factor for the systems of governance for these sectors is that they are described as goal- and result-oriented systems. There are, however, essential differences between them as regards both their traditions and the level of state governance. The Government's role differs between the three types of education system, for example, and the degree of scope available on a local basis also varies. One interesting area for continued study is the prerequisites for education for sustainable development that the different systems of governance provide.

The report shows that the systems of governance within the education sector provide good support for education for sustainable development in certain respects, but do not send sufficiently clear signals in others. For the most part, education sector provisions contain potentially great scope for those who teach and those who study in the different education systems to take an active part in the choice of content and working methods. The elements of these provisions that can be described as basic values highlight the values that are essential for sustainable development, such as democracy, gender equality, respect for other people and respect for the natural environment.³ The concept of sustainable development is not highlighted in any of the provisions in the higher education sector or in liberal adult education. When sustainable development is addressed in statements of objectives for the school sector, it is from an environmental perspective. The necessary integration of economic, social and environmental dimensions is missing. A surfeit of objectives at many different levels creates problems in interpretation and setting priorities and this appears to be one of the reasons that the leadership provided by documents such as curricula and syllabuses is often weak.

The resource distribution systems in the field of education are complicated. In our view, it is essential to focus further studies on the opportunities they provide for education for sustainable development. It is particularly interesting to consider how quality

³ The reference to respect for the natural environment is to be found only in the Education Act.

enhancement can be more clearly linked to the distribution of resources and which combinations of qualitative and quantitative criteria best support education for sustainable development.

The Committee's assessments and proposals

The Committee submits the following assessments and proposals.

- Instructions to agencies in the field of education should be amended so that their activities promote education for sustainable development.
- Dialogue on education for sustainable development between stakeholders within as well as outside the field of education needs to be developed and deepened.
- Inquiries should be conducted to shed light on the importance of informal and non-formal learning for sustainable development.
- Public research funders should be asked to provide further support to interdisciplinary research, particularly on sustainable development and education for sustainable development.
- Basic training and in-service training for those engaged in teaching activities in the field of education should aim to strengthen knowledge of sustainable development and how education can promote sustainable development.
- The Education Act (1985:1100) will be amended to specify that education will promote socially, economically and environmentally sustainable development. This means development to guarantee present and future generations a good environment, good health, economic and social welfare and justice.
- The Higher Education Act (1992:1434) will be amended to specify that activities will promote socially, economically and environmentally sustainable development. This means development to guarantee present and future generations a good environment, good health, economic and social welfare and justice.
- The Decree on Government Subsidy for Liberal Adult Education (1991:977) will be clarified so as to ensure that activities promote socially, economically and environmentally sustainable development, which means that present and future generations are guaranteed a good environment, good health, economic and social welfare and justice.

- School curricula need to be reviewed so they provide better support for education for sustainable development.
- Appendix 2 to the Higher Education Ordinance (1993:100), the Degree Ordinance, should be reviewed with regard to sustainable development knowledge becoming a requirement for the issue of a degree certificate.
- The criteria for science centre grants should be reviewed so the centres are better able to support learning for sustainable development.
- UNESCO should be invited to establish an institute in Sweden to act as a node in an international network for education for sustainable development.
- A long-term strategy and action plan for work on education for sustainable development over the next ten years should be established.
- A pilot scheme should be established to provide opportunities for stakeholders in the school sector, the higher education sector and liberal adult education to produce methods to permeate the education system with a sustainable development perspective.
- The Government should consider whether there is a need to set up a special proactive coordinating body during the United Nations Decade of Education for Sustainable Development.

To conclude, in Chapter 6 we discuss how the implementation of our proposals should be organised. We are of the view that Sweden's work on education for sustainable development should be seen in an international context and linked to ongoing international processes. Not least, since the United Nations has decided that education for sustainable development will be a priority issue during the period 2005–2014. In addition, we believe it to be important for the success of the work that proactive forces to stimulate and follow the work are mobilised at different levels within and outside the field of education. Experience from earlier reforms has shown that implementation takes a long time. In our opinion, therefore, this work needs support that ensures a long-term perspective and sustainability. The Government should consider whether existing agencies can carry out the tasks or whether temporary bodies should be set up for the purpose.

1 För en hållbar värld

Det nya århundradets största utmaning är att ta ett abstrakt begrepp som hållbar utveckling och göra det till en verklighet för människorna över hela världen.

Kofi Annan

I det här kapitlet beskriver vi kommitténs uppdrag och förklarar hur betänkandet är upplagt. De utmaningar som världen står inför nämns. Begreppet hållbar utveckling introduceras och vi inleder ett resonemang om hur begreppet kan förstås. Vi redogör för det internationella arbetet inom området hållbar utveckling och visar hur dagens integrerade syn på hållbar utveckling vuxit fram. Därefter tar vi upp hur utbildningens roll för hållbar utveckling har vuxit fram. Avslutningsvis behandlar vi Sveriges globala och nationella politik för hållbar utveckling.

1.1 Kommitténs uppdrag och betänkandets uppläggning

Vid FN:s toppmöte om hållbar utveckling i Johannesburg 2002 förklarade statsminister Göran Persson att Sverige skulle vara värd för ett internationellt möte om utbildning för hållbar utveckling. I maj 2003 tillsatte regeringen en kommitté för utbildning för hållbar utveckling⁴ med uppdrag att kartlägga och analysera hur utbildningssystem på alla nivåer arbetar för ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling. Som ett led i utredningsarbetet ingick att genomföra ett internationellt möte om utbildning för hållbar utveckling.⁵ I uppdraget ingick även att redogöra för hur man kan

⁴ U 2003:06.

⁵ I bilaga 3 återfinns en förteckning över rapporter som kommittén tagit fram i anslutning till detta möte.

verka för att sprida kunskap som stimulerar utbildningssystemet att genomsyras av idéerna kring hållbar utveckling.

Betänkandet bygger huvudsakligen på befintlig internationell och svensk litteratur, redan tillgängligt empiriskt underlag och det rådslag som kommittén organiserade. Kommittén har gjort bedömningen att den begränsade utredningstiden inte möjliggjort betydande egna datainsamlingar. Dock har kommittén beställt särskilda studier för lärarutbildningen, högskoleområdet och folkbildningen.⁶

Kommittén arrangerade i maj 2004 i Göteborg ett internationellt rådslag om utbildning för hållbar utveckling med 350 deltagare från 75 länder i fem världsdelar. Vi beskriver rådslaget och redovisar de viktigaste lärdomarna det gav i betänkandets andra kapitel. Det tredje kapitlet kretsar kring lärande, utbildning och hållbar utveckling. Vi reder ut förhållandet mellan begreppen och formulerar karaktärsdrag som bör känneteckna utbildningar för att de ska främja hållbar utveckling. Det fjärde kapitlet innehåller en beskrivning och bedömning av arbetsformer, innehåll och resultat i förskolan, skolan, vuxenutbildningen, högskolan och folkbildningen ur perspektivet hållbar utveckling. I det femte kapitlet beskriver vi styrsystemet för de aktuella utbildningsformerna och värderar huruvida styrningen stödjer utbildningen för hållbar utveckling. I det sjätte och avslutande kapitlet redovisar vi våra förslag.

1.2 Vad är hållbar utveckling?

Begreppet hållbar utveckling blev allmänt känt genom arbetet inom Brundtlandkommissionen som FN tillsatte i mitten av 1980-talet. Brundtlandkommissionen definierade hållbar utveckling som *”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”*.

Hållbar utveckling handlar om gemensamt ansvar och solidaritet mellan generationer, mellan kvinnor och män och mellan folkgrupper och länder. Världens länder är i dag sammanflätade och

⁶ Följande studier har gjorts. Det statliga styrsystemet och högskoleutbildning för hållbar utveckling samt Hur integrerar svenska universitet och högskolor hållbar utveckling i sin utbildnings- och forskningsverksamhet? av Rebecka Bjurhall; Det statliga styrsystemet för folkbildningen av Kerstin Mustel; Hållbar utveckling som övergripande princip i lärarutbildningen av Arabella Nylund. Samtliga rapporter är utlagda som pdf-filer på regeringens hemsida, www.sou.gov.se/utbildhallbutv/rapporter.htm till och med 2004-12-31. Därefter kan de nås från www.regeringen.se.

beroende av varandra som aldrig tidigare. Vår livsstil och politik påverkar och påverkas av andra. Sverige har inte bara ett ansvar för att bidra till en rättvis och hållbar värld, utan också ett eget intresse av det. Samtidens och framtidens stora frågor angår alla och utmaningarna måste hanteras genom ett internationellt samarbete.

På en normativ nivå handlar hållbar utveckling om att värna om framtida generationers behov, samtidigt som dagens utvecklingsbehov tillgodoses för alla människor i alla länder. En tydlig linje är tanken om *individens delaktighet och ansvar*. Begreppet hållbar utveckling tar sin utgångspunkt i en helhetssyn på människors och samhällens behov, förutsättningar och problem. Den bärande principen är att ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och processer är *integrerade* – de är varandras förutsättning och stöd.

Ekonomisk tillväxt brukar framhållas som en förutsättning för utveckling. Men samtidigt gäller att inget land kan uppnå en hållbar ekonomisk utveckling om miljön försämras, om välståndet inte fördelas rättvist och om det inte sker en tillväxt i det mänskliga kapitalet (hälsa, utbildning etcetera). Social utveckling är därför både ett resultat av och en förutsättning för ekonomisk utveckling. Den sociala dimensionen av hållbar utveckling lyfter fram betydelsen av att resurser, inflytande och makt fördelas på ett rättvist, jämlikt och jämställt sätt, att alla människor får tillgång till social service och att individen känner trygghet och delaktighet. Miljödimensionen handlar om att värna om ekosystemens tjänster och återhämtningsförmåga, vilka är en förutsättning för en långsiktig social välfärd och ekonomisk utveckling.

När utveckling i ett avseende (till exempel fred, säkerhet, god samhällsstyrning, omsorg om miljön) leder till förbättringar i ett annat (till exempel en stabil ekonomisk utveckling) så finns det goda förutsättningar för hållbar utveckling. Om ekonomisk tillväxt i stället baseras på en produktion som försämrar miljön och hotar ekosystemen eller sker till priset av orimliga arbetsvillkor och ohälsa, så är utvecklingen inte hållbar.

I det följande ger vi ett exempel på hur förhållandet mellan den hållbara utvecklingens tre dimensioner kan beskrivas. Eftersom människorna är beroende av naturen och dess kretslopp både för deras livsuppehållande förmåga och som resursbas, är det nödvändigt att se till att ekosystemens funktioner inte utarmas. Annars kan hälsa och ekonomisk utveckling inte upprätthållas för dagens generation och för kommande generationer. Den miljömässiga dimensionen kan därmed sägas utgöra en yttre gräns. Många

betraktar den sociala dimensionen som målet för hållbar utveckling – alla människor ska kunna få sina grundläggande behov tillgodosedda utan att ekosystemens yttre gränser överskrids. Det handlar då om varje människas rätt till ett värdigt liv. Den ekonomiska dimensionen kan i dessa termer ses som ett medel för att målet ska uppnås inom ramen för en miljömässigt och socialt hållbar utveckling.

Sammanfattningsvis kan sägas att även om de tre dimensionerna av hållbar utveckling är principiellt lika viktiga, så kan fokus och ingång till det sammansatta begreppet, liksom balansen mellan dimensionerna, variera beroende på sammanhang. Oavsett om ingången är jämställdhet, hållbara produktions- och konsumtionsmönster eller annat som ryms i någon av de tre dimensionerna så innebär perspektivet hållbar utveckling att dimensionerna ska förstås och hanteras i ett integrerat sammanhang. Genom betoningen av ett helhetsperspektiv kan begreppet hållbar utveckling få en konkret innebörd i olika sociala och kulturella sammanhang.

1.3 Globala utmaningar

FN tillsatte i mitten av 1980-talet Världskommissionen för miljö och utveckling, Brundtlandkommissionen, med uppdrag att analysera de kritiska miljö- och utvecklingsfrågorna. Kommissionen menade att under det gångna seklet har förhållandet mellan människans värld och den jord, som utgör basen för människans värld, i grunden förändrats. I inledningen på det förra seklet var det inte tekniskt möjligt för människor att radikalt förändra jordens olika system. Nu är situationen annorlunda. Stora oförutsedda förändringar äger rum i fråga om atmosfär, jordmån, vatten, bland växter och djur samt i samspelet mellan dessa.⁷

Genom senare tids forskning har insikterna ökat om de komplexa sambanden mellan jordens geokemiska system, hydrologiska system, klimatologiska system och biologiska system. Ändå är kunskapen långt ifrån fullständig, och det är svårt att förutse de sammantagna effekterna av människans aktiviteter på de olika systemen. Tröskeleffekter kan ge oväntade förändringar. Ett förlopp kan visa sig vara irreversibelt när det har passerat vissa gränsvärden.

⁷ Vår gemensamma framtid, Rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling, s. 37.

Snart tjugo år har gått sedan Brundtlandkommissionen publicerade sin rapport. Det internationella samfundet har börjat ta itu med miljö- och utvecklingsproblemen. Konventioner och mål har tagits fram för att hantera specifika problem. Vetenskapssamhället har börjat formera sig för att kunna göra övergripande analyser och ge råd, till exempel genom klimatpanelen, International Panel on Climate Change (IPCC). Några av de negativa trenderna har vänt. En del utvecklingsländer, särskilt i Asien, gör betydande ekonomiska och sociala framsteg. Viktiga steg mot demokrati har tagits i ett stort antal länder. Utsläppen av ämnen som hotar jordens skyddande ozonskikt har begränsats genom Montrealprotokollet.

Men många problem är oförändrade eller har blivit värre. År 2001 levde var femte människa på jorden på mindre än motsvarande en US-dollar per dag. Även om detta innebär en minskning jämfört med 1990, då nästan 28 procent levde på denna nivå, så har fattigdomen i Afrika söder om Sahara fördjupats. Här var siffran 46 procent år 2001 i jämförelse med 44 procent år 1990.⁸ Ett annat problem är diskriminering. Var sjunde människa på jorden, 900 miljoner, tillhör i dag en grupp som är utsatt för diskriminering.⁹ Antalet lokala eller nationella väpnade konflikter och grova kränkningar av mänskliga rättigheter har ökat markant på 1990-talet.¹⁰ Konflikterna har ofta sin grund i kampen om knappa naturresurser. Av världens 42 miljoner hiv/aids-drabbade människor bor 30 miljoner i Afrika söder om Sahara och här har epidemin lett till att 12 miljoner barn har blivit föräldralösa.¹¹ Befolkningen i slumområden ökar kraftigt. Av världens nästan 5 miljarder människor som bor i städer lever idag 2 miljarder i slumområden.¹² Över en miljard människor saknar tillgång till tjänligt dricksvatten och dubbelt så många lever utan grundläggande sanitet.¹³

Klimatprognoserna pekar på en temperaturhöjning på mellan en och en halv och sex grader, beroende bland annat på vilka åtgärder som vidtas. Redan i dag har vi en höjning på en halv grad och effekterna börjar bli märkbara. För att begränsa ökningen till två grader behöver utsläppen av växthusgaser i industrialiserade länder

⁸ Världsbanken, <http://www.developmentgoals.org>.

⁹ UNDP Human Development Report 2004, Cultural Liberty in Today's Diverse World, s.5.

¹⁰ Paul Collier, Development and Conflict, Centre for the Study of African Economies, Department of Economics, Oxford University, 1st October 2004.

¹¹ UNAIDS Global Report 2004, www.unaids.org.

¹² UN Habitat, The State of World Cities 2004/2005.

¹³ <http://www.undp.org/mdg/abcs.html>.

minska med 70–90 procent under det kommande seklet.¹⁴ För att klara detta behövs stora omställningar i framför allt energi- och trafiksystemen.

Den biologiska mångfalden minskar i snabb takt. Klimatförändringarna beräknas leda till att cirka en fjärdedel av jordens växt- och djurarter dör ut. Cirka 65 procent av fiskbestånden i haven är överfiskade eller på gränsen till överfiskade redan i dag.¹⁵ Den minskade marina produktionen bidrar till att fattiga människor, som utgör en majoritet av befolkningen i tropiska kustområden, blir än mer sårbara.

Under de senaste 50 åren har jordens befolkning fördubblats, spannmålsproduktionen har tredubblats, energikonsumtionen har fyrdubblats och de ekonomiska aktiviteterna har femdubblats. Vid världstoppmötet i Johannesburg 2002 konstaterades att människans ekonomiska aktivitet överskrider jordens bärkraft med cirka 25 procent. En liten andel av jordens befolkning – 15 procent – svarar för cirka 55 procent av konsumtionen. Ett särskilt stort ansvar vilar därför på industriländerna att utveckla långsiktigt hållbara produktions- och konsumtionsmönster.¹⁶ Rika länder måste också föra en politik som ger fattiga länder möjlighet att exportera jordbruksprodukter och andra varor på rättvisa villkor. Fattiga länder måste bära sin del av ansvaret för att utvecklingen ska bli rättvis och hållbar. Det gäller inte minst kampen mot fattigdomen där en rättvis och jämlik fördelning av resurser och inflytande i samhället är av central betydelse. Alla länder måste värna om en politik som främjar fred och säkerhet som grund för att utvecklingen ska bli hållbar.

1.4 Internationella initiativ för hållbar utveckling

Begreppet hållbar utveckling har blivit internationellt etablerat under de senaste 25 åren. Det skedde som ett resultat av en bred samhällsprocess genom forskarsamfundets och ideella organisationers påverkan på folkopinion och politiker och manifesterades genom en serie större officiella internationella konferenser.

¹⁴ International Panel on Climate Change (IPCC).

¹⁵ Global Change and the Earth System: A Planet Under Pressure, Executive Summary, International Geosphere- Biosphere Programme (IGBP), s. 14.

¹⁶ Sammanfattning av Världstoppmötet om hållbar utveckling i Johannesburg 2002, promemoria från Utrikesdepartementet, september 2002.

I globala, mellanstatliga sammanhang kan man peka på fem milstolpar, under de senaste tre årtiondena, som blev avgörande för arbetet med hållbar utveckling. Dessa beskrivs kortfattat i det följande.

Stockholmskonferensen 1972

Intresset för miljöfrågorna slog igenom i början av 1960-talet. De fick sitt genombrott på världssamfundets dagordning genom FN-konferensen i Stockholm om den mänskliga miljön 1972. Stockholmskonferensen utmynnade bland annat i en politisk deklaration och ett handlingsprogram. Som en direkt följd skapade FN:s generalförsamling samma år FN:s miljöprogram (United Nations Environmental Programme, UNEP). Det internationella samarbetet kring miljöfrågor kom igång på allvar. Hållbar utveckling hade då inte etablerats som ett internationellt begrepp, men ofta ses FN-konferensen i Stockholm 1972 som startpunkten för dess framväxt.

Brundtlandkommissionen 1983–1987

FN tillsatte 1983 en grupp med uppdrag att analysera de kritiska miljö- och utvecklingsfrågorna. Det officiella namnet var The World Commission for Environment and Development, men gruppen kom snart att kallas för Brundtlandkommissionen efter ordföranden Gro Harlem Brundtland. Kommissionen publicerade sin rapport 1987, den så kallade *Brundtlandrapporten*.¹⁷

Brundtlandrapporten gav hållbar utveckling ett internationellt genomslag. Kommissionen betonade särskilt generationsperspektivet, de tre sammanvävda aspekterna av hållbar utveckling och den globala dimensionen.

Rio-konferensen 1992 om miljö och utveckling

Tjugo år efter miljökonferensen i Stockholm samlade FN världens ledare till en konferens i Rio de Janeiro om miljö och utveckling. Agenda 21 är den överenskommelse som har blivit mest känd från

¹⁷ Vår gemensamma framtid. Rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling.

Rio-konferensen. Det är en omfattande och detaljerad handlingsplan för hållbar utveckling.

Rio de Janeiro var FN:s hittills största konferens inom miljö- och utvecklingsområdet. Viktigt var det stora antalet deltagare från frivilliga organisationer. Ett annat särdrag var betoningen i handlingsprogrammet av det regionala, nationella och lokala arbetets betydelse för en hållbar utveckling.

I Sverige kom ett lokalt Agenda 21-arbete igång med en mycket stor bredd efter Rio-konferensen. Redan fyra år senare hade alla kommuner startat ett sådant arbete. Många svenskar har på så vis kommit i kontakt med Agenda 21.

FN:s millenniedeklaration 2000

Enligt FN:s millenniedeklaration, som antogs 2000 av världens stats- och regeringschefer, kräver global utveckling en helhetssyn. Deklarationen ligger till grund för tidsbundna och mätbara millennieutvecklingsmål. Målen handlar om globala utvecklingsfrågor som fattigdomsutrotning, utbildning, jämställdhet, barnadödlighet, mödrahälsa, hiv/aids, säkerställandet av en miljömässigt hållbar utveckling samt en förstärkning av det globala partnerskapet mellan rika och fattiga länder. Ett delmål är att fram till 2015 halvera andelen människor som lever i extrem fattigdom.

Johannesburg-toppmötet 2002 om hållbar utveckling

Tio år efter Rio-mötet hölls ett FN-toppmöte i Johannesburg om hållbar utveckling. Det slog fast att all utveckling måste vara hållbar och att ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter måste integreras.

Toppmötet resulterade i en politisk deklaration och en genomförandeplan för hållbar utveckling. Mötet bekräftade Rio-principerna och lade fast att fattigdomsbekämpning, hållbara konsumtions- och produktionsmönster samt bevarande av naturresursbasen för ekonomisk och social utveckling är de tre övergripande målen och nödvändiga förutsättningar för en hållbar utveckling. Nya mål om vattenhushållning, biologisk mångfald, grundläggande sanitet, fiskebeståndet och minskning av hälso- och

miljöeffekter av kemikalier kompletterade millennieutvecklingsmålen.

En konkret praktisk rekommendation till världens länder var utarbetandet av nationella strategier för hållbar utveckling senast år 2005. Sveriges regering presenterade sin första nationella strategi för hållbar utveckling redan före toppmötet.

FN har inrättat en kommission för hållbar utveckling som ansvarar för uppföljningen av genomförandeplanen från Johannesburg. Genomförandeplanen kompletterar Agenda 21 med till exempel globaliseringens effekter och hiv/aids.

Ideella organisationer, forskare och opinionsbildare

Uppräkningen av ovanstående fem FN-anknutna milstolpar får inte skymma det faktum att milstolparna utgör en återspeglning av ett brett samhällsförlopp, löpande opinionsbildning och forskning. Vid sidan av FN:s arbete med miljöfrågorna och hållbar utveckling har många andra mellanstatliga samarbetsorgan också spelat en viktig roll, till exempel OECD, Världshandelsorganisationen WTO och Europeiska unionen.

Rader av frivilliga organisationer som Greenpeace, Jordens vänner, Attac, Världsnaturfonden samt studieförbund och folkhögskolor har också betytt mycket för att väcka opinionen, påverka regeringar och berörda myndigheter att arbeta för en hållbar utveckling. En ny, bred och betydelsefull rörelse är också World Social Forum.

1.5 Utbildning för hållbar utveckling i de officiella internationella dokumenten

Utbildning spelar en viktig roll som grund för utveckling av samhället lokalt och globalt. Det har framhållits dels vid de toppmöten och FN-konferenser som nämnts tidigare, dels vid utbildningsinriktade internationella möten och överläggningar.

Miljöutbildning – som ju utgör en av rötterna till utbildning för hållbar utveckling – lyftes fram som angelägen redan vid Stockholmskonferensen om den mänskliga miljön 1972.

Unesco och UNEP kallade 1977 till en konferens om miljöutbildning i Tbilisi. Ministrarna antog en deklARATION och enades

om rekommendationer. Dokumentet kom att spela en stor roll i det fortsatta arbetet.

Utbildningsfrågorna var inte framträdande i Brundtlandrapporten, men i handlingsprogrammet från världstoppmötet i Rio de Janeiro är de i centrum. Hela kapitel 36 i Agenda 21 ägnas åt dem. Där skriver man bland annat:

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

Året efter Rio-konferensen tillsatte Unesco en internationell kommission om utbildningen i framtiden. I sin slutrapport lyfter kommissionen fram hållbar utveckling som en avgörande fråga. Rapporten understryker demokratisk delaktighet och sambandet mellan det arbete som sker lokalt och arbete på den internationella nivån. Kommissionen strukturerar sitt resonemang om lärande med hjälp av följande grundvalar: (1) lära för att veta, (2) lära för att göra, (3) lära för att vara och (4) lära för att leva tillsammans.

Vid flera tematiska FN-konferenser och toppmöten under 1990-talet har utbildningens viktiga roll understrukits: Wien 1993 om mänskliga rättigheter, Kairo 1995 om befolkning och utveckling, Köpenhamn 1995 om social utveckling, kvinnokonferensen i Peking 1995, konferenserna i Rom 1996 om säkra livsmedel och Istanbul 1996 om säker bosättning.

I slutet av 1997 ordnade Unesco en konferens i Thessaloniki om utbildning för hållbar utveckling. En slutsats var att samhällsvetenskap och humaniora är viktiga för att balansera den tidigare slag-sidan åt en rent naturvetenskaplig undervisning.¹⁹ Människors roller och ansvar stod i centrum.

¹⁸ Agenda 21, Miljö- och resursdepartementet 1993, s. 519 f.

¹⁹ Utbildningsdepartementet 2002, s. 5.

Elever behöver lära sig att reflektera kritiskt över sin plats i världen och tänka över vad hållbarhet betyder för dem och deras samhälle. De behöver träna sig att se alternativa framtidsbilder, hur man kan diskutera och rättfärdiga val mellan olika bilder och planera för att uppnå det man väljer samt delta i samhällslivet för att se resultaten av valen. Detta är färdigheter som är grunden för gott medborgarskap och gör utbildning för hållbarhet till en del av processen att skapa en välinformerad, medveten och aktiv befolkning. På detta sätt kan utbildning om hållbarhet bidra till utbildning för demokrati och fred.²⁰

Unesco anordnade 2000 The World Education Forum i Dakar, Senegal. Mot bakgrund av utbildningens viktiga roll för hållbar utveckling beslutade konferensen om en handlingsplan med sex mål. Dessa mål handlar om rätten till utbildning. Alla människor ska få en grundläggande utbildning som är bra och kostnadsfri; det är en rätt som inte minst ska gälla flickor och andra grupper i samhället som löper risk att missgynnas. Målen ska ha uppnåtts senast 2015. Konferensen i Dakar innebar starten av den så kallade Education For All-processen, EFA-processen.

I kölvattnet till den internationella konferensen om finansiering för utveckling i Monterrey lanserades ett så kallat Education For All – Fast Track Initiative (FTI) 2002 med sekretariatet förlagt till Världsbanken. FTI är ett globalt partnerskap för att skapa bättre förutsättningar för de länder som bedöms ligga sämst till för att uppnå målet om grundskoleutbildning för alla barn 2015. Initiativet går ut på att söka knyta samman de rika ländernas ansvar när det gäller bistånd till grundskoleutbildning med utvecklingsländernas utbildningspolitik och ansvar för genomförande och resultat. Under andra halvåret 2004 delar Sverige ordförandeskapet för FTI med USA och första halvåret 2005 med England.

Världstoppmötet i Johannesburg 2002 antog en omfattande genomförandeplan. Perspektivet hållbar utveckling ska genomsyra både formell, icke-formell och informell utbildning och lärande på alla nivåer, från förskola till universitet. Utbildningen ska inkludera demokrati och bidra till att hindra spridning av smittsamma sjukdomar, som hiv/aids. I genomförandeplanen ingår en rekommendation till FN:s generalförsamling att proklamera ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling 2005–2014.

I linje med detta förslag av toppmötet förklarade FN:s generalförsamling i december 2002 perioden 2005–2014 som ett årtionde

²⁰ Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling i Östersjöområdet – Baltic 21 Education, Utbildningsdepartementet 2002, s. 5.

för utbildning för hållbar utveckling. Unesco fick i uppgift att leda arbetet och ska utarbeta rekommendationer till medlemsländernas regeringar. Dessa rekommendationer kommer att handla om hur utbildning för hållbar utbildning ska kunna integreras i utbildningspolitiken och få genomslag på alla utbildningsnivåer.

Ett av de senaste i raden av uttalanden om utbildning för hållbar utveckling är en deklaration av miljöministrarna i Europa, Kaukasus, Centralasien och Nordamerika i Kiev 2003. Mötet ordnades av FN:s ekonomiska kommission för Europa. Diskussionen om utbildning för hållbar utveckling utmynnade i fem grundläggande principer. De lyder i vår översättning:

1. Utbildning för hållbar utveckling är till sin natur sektorsövergripande. Den omfattar ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner. Delaktighet och helhetssyn ska prägla utbildningen.
2. Studerande på alla nivåer ska uppmuntras till kritiskt tänkande och reflektion. Det är en förutsättning för ett konkret handlande för en hållbar utveckling.
3. Hållbar utveckling ska behandlas i alla utbildningar och på alla nivåer inklusive yrkesutbildning och vidareutbildning.
4. Utbildning är en livslång process. Den omfattar formell, icke formell och informell utbildning.
5. Det övergripande målet för utbildning för hållbar utveckling är att ge medborgarna förutsättningar och makt att agera för en bättre miljö. Detta kräver att utbildningen är processorienterad och deltagarstyrd.

Miljöministrarna betonade också behovet av en nyorientering av miljöutbildning och annan utbildning så att de tillsammans bildar utbildning för hållbar utveckling.

Slutligen har Unesco i sin rapport till FN:s generalförsamling 2004 om genomförandet av FN-årtiondet för utbildning för hållbar utveckling angivit sex kännetecken för utbildning för hållbar utveckling:

- Ämnesövergripande och holistisk: lärande för hållbar utveckling ska vara integrerad i hela läroplanen och inte utgöra ett separat ämne.
- Värdegrundad: det är centralt att de underliggande värderingarna görs uttalad så att de kan granskas, debatteras, testas och tillämpas.

- Kritiskt tänkande och problemlösande: skapa tillförsikt när man tar itu med dilemman och utmaningar mot en hållbar utveckling.
- Metodpluralism: ord, konst, drama, erfarenhet – varierad pedagogik ska forma processerna.
- Deltagande beslutsfattande: de lärande deltar i beslut om hur de ska lära sig.
- Lokalt relevant: utbildningen tar upp såväl lokala som globala problem på det språk som de lärande själva använder.

1.6 Sveriges politik för hållbar utveckling

Sverige har deltagit i alla de internationella konferenser om miljö och hållbar utveckling som nämns ovan. Därmed har Sverige en politisk förpliktelse att följa besluten. Regeringens ambitioner går emellertid längre än så. Hållbar utveckling är ett övergripande mål för regeringens politik, både nationellt och globalt. Det innebär att alla politiska beslut ska utformas på ett sätt som beaktar de ekonomiska, sociala och miljömässiga konsekvenserna. I regeringsförklaringen 2004 slås fast att regeringens politik för hållbar utveckling ska förstärkas och breddas.

1.6.1 Politik för global utveckling

I december 2003 antog riksdagen regeringens proposition *Gemensamt ansvar. Sveriges politik för global utveckling*.²¹ Målet för den samlade politiken är att bidra till en rättvis och hållbar global utveckling för världens alla folk. Detta mål ska gälla för samtliga politikområden som alltså ska sträva åt samma håll med syftet att ta till vara synergieffekter för en effektivare bekämpning av fattigdomen. Resultatet av den samlade politiken ska årligen redovisas till riksdagen i form av en resultatskrivelse.

Politiken sätter de människor i fokus som inte har fått del av det välstånd som globaliseringen har bidragit till. Den bygger på övertygelsen att utveckling aldrig skapas utifrån – utan av människorna i det egna samhället. Två perspektiv ska därför vara vägledande för utformningen av den svenska politiken. Det ena är rättighetsperspektivet med tonvikt på demokrati och mänskliga rättigheter, där

²¹ Proposition 2002/03:122. Se även Utrikesutskottets betänkande 2003/04:UU3.

jämställdhet och barnets rättigheter står i centrum. Det andra perspektivet gäller fattiga människors behov, intressen och förutsättningar, som ska vara utgångspunkten för strävandena mot en rättvis och hållbar utveckling.

1.6.2 Strategi för hållbar utveckling

Regeringen lämnade 2002 sin första nationella strategi för hållbar utveckling till riksdagen, en kort tid före toppmötet i Johannesburg. I skrivelsen om strategin till riksdagen utlovade regeringen att en revidering skulle göras bland annat för att beakta slutsatserna från det då förestående världstoppmötet om hållbar utveckling i Johannesburg. I april 2004 presenterade regeringen en reviderad strategi för hållbar utveckling.

Strategin har tre utgångspunkter. Den första är att hållbar utveckling i Sverige endast kan uppnås inom ramen för globalt och regionalt samarbete. Den internationella agendan för hållbar utveckling bildar startpunkten för den nationella strategin. Den andra utgångspunkten är att hållbar utveckling måste integreras i alla politikområden. Regeringen redovisar hur denna integration kan fördjupas och utvecklas inom åtta kärnområden. Den tredje utgångspunkten är att ytterligare nationella insatser krävs för att långsiktigt värna de kritiska resurser som utgör basen för en hållbar utveckling. Till dessa kritiska resurser hör naturresurser, människors hälsa och kompetens samt infrastruktur och bebyggelse.

Fyra framtidsfrågor sätts i fokus för regeringens politik för en hållbar utveckling under mandatperioden: en miljödriven tillväxt och välfärd, en god hälsa, en samlad politik för ett hållbart samhällsbyggande samt en barn- och ungdomspolitik för ett åldrande samhälle.

I den reviderade nationella strategin för en hållbar utveckling understryks vikten av utbildning som en avgörande faktor för att nå hållbar utveckling. Det är enligt strategin nödvändigt att utbildning från förskolan till högskolan, och i folkbildningen, genomsyras av perspektivet hållbar utveckling. Det ställer krav inte bara på utbildningens omfattning och innehåll utan även på det sätt med vilket den genomförs. Strävan är att integrera de ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensionerna, vilket innebär att utbildning om ekonomisk tillväxt måste ses i ljuset av vad som är socialt och

miljömässigt acceptabelt. Utbildningen måste även karaktäriseras av demokratins grundläggande värden och av medinflytande för de studerande.²² Nästa revidering av strategin ska ske 2006.

I december 2003 inrättade regeringen också ett särskilt samordningskansli för hållbar utveckling i Statsrådsberedningen. Kansliets uppgift är att samordna arbetet med hållbar utveckling i departementen och vara pådrivande i det nationella och internationella arbetet.

1.6.3 Internationell samverkan

EU utgör en viktig arena för samarbete i syfte att stärka såväl det nationella som det globala arbetet för en hållbar utveckling och för utbildningens roll i denna utveckling.

Inom EU drivs arbetet för hållbar utveckling genom unionens hållbarhetsstrategi. Sverige driver särskilt frågor om ökad energieffektivitet, miljöteknik och klimat. Samtidigt verkar Sverige för att EU utåt ska vara en pådrivande global aktör i arbetet med hållbar utveckling, till exempel i uppföljningen av mötet i Johannesburg. Efter det internationella rådslaget i Göteborg i maj 2004 har Sverige vidare tagit upp utbildning för hållbar utveckling på dagordningen för EU:s utbildningsministrar.

Vid sidan av EU är för Sveriges del både Östersjösamarbetet och nordisk samverkan viktiga regionala forum för hållbar utveckling.

Baltic 21 är en Agenda 21 för Östersjöregionen. Den antogs 1998 av utrikesministrarna för Danmark, Estland, Finland, Island, Lettland, Litauen, Norge, Polen, Ryssland, Sverige och Tyskland. Baltic 21 gällde ursprungligen samarbetet inom sju områden som ansågs ha en avgörande betydelse för en hållbar utveckling i regionen: jordbruk, energi, fiske, skogsbruk, industri, turism och transporter. Vid ett möte 2000 kom utrikesministrarna överens om att utöka listan med utbildning.

Baltic 21 Education preciserar samarbetet i Östersjöregionen när det gäller utbildning för hållbar utveckling. Den antogs 2002 vid en utbildningsministerkonferens för samma elva länder som står bakom Baltic 21. Det arbete som ledde fram till Baltic 21 Education startade 2000 med den så kallade Hagadeklarationen.

Handlingsplanen lyfter fram begreppet kunskap och ger det en vid betydelse:

²² Regeringens skrivelse 2003/04:129, s. 90–91.

Nyckeln till att kunna skapa en mera hållbar och fredlig värld är kunskap. Omvandlingen till ett hållbart samhälle beror på invånarnas förståelse och handlingsförmåga. [...] Alla elever skall ha kompetens, värderingar och färdigheter för att kunna vara kreativa, demokratiska och ansvarsfulla medborgare och för att kunna fatta egna beslut liksom för att kunna delta i beslut inom olika nivåer i samhället för att skapa ett hållbart samhälle.²³

Handlingsplanen för Baltic 21 Education uppmanar politiker på alla nivåer att ge tydliga signaler om vikten av utbildning för hållbar utveckling. Det innebär att hållbar utveckling bör skrivas in i alla styrdokument: skollag, högskolelag, förordningar, läroplaner, kursplaner. I Baltic 21 Education formuleras även riktlinjer för hur undervisningen ska gå till:

De studerande måste ges större möjligheter till inflytande och till att ta ansvar för sin egen inläring. Det är viktigt att studeranderollen ändras till en mera aktiv deltagare och lärarrollen omvandlas till mera av en mentor och handledare. Andra viktiga metoder är kritisk reflektion och diskussion.²⁴

Sverige har tillsammans med Litauen varit så kallat lead country inom Baltic 21. Sverige leder också, tillsammans med Ryssland, den process inom UNECE som ska utforma en regional strategi för utbildning för hållbar utveckling. Denna strategi som föreslår att det regionala arbetet ska följas av nationella strategier, ska beslutas av ett högnivåmöte med utbildnings- och miljörepresentanter i mars 2005.

Sverige har varit pådrivande när det gäller utbildning för hållbar utveckling inom ramen för det Nordiska ministerrådet, dels genom den svenska ordförandekonferensen på detta tema i Karlskrona i juni 2003, dels under arbetet med att revidera den nordiska strategin för hållbar utveckling. De nordiska statsministrarna har i november 2004 antagit en reviderad nordisk hållbarhetsstrategi, som därefter överlämnats till Nordiska rådet. Sverige har aktualiserat frågan även i det Arktiska rådet. Det skedde vid ministerrådsmötet i juni 2004 i Reykjavik.

FN, Unesco, Världsbanken och de regionala utvecklingsbankerna utgör andra viktiga arenor för Sveriges globala arbete för en hållbar utveckling. Hållbar utveckling i Sverige hör intimt ihop med en hållbar utveckling i den övriga världen. Den svenska

²³ Utbildningsdepartementet 2002, s. 1.

²⁴ Ibid, s. 14.

livsstilen och politiken påverkar andra, och vice versa. Globaliseringen innebär fortsatta utmaningar. Lösningar på en lång rad svåra problem som världen i dag står inför, bland annat utbredd fattigdom och hunger, hiv/aids, malaria och andra folksjukdomar, globala miljöhot och terrorism, går inte att finna enbart genom åtgärder på nationell nivå. De kräver ett gemensamt ansvar och ett internationellt samarbete. I det globala arbetet för hållbar utveckling är utgångspunkten för Sveriges insatser resultatet från toppmötet i Johannesburg; inriktningen på sakfrågorna styrs av den internationella dagordningen. Den svenska politiken ska bidra till att FN:s millennieutvecklingsmål uppfylls.



Learning to change our world

INTERNATIONAL CONSULTATION ON
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Göteborg, Sweden, 4–7 May 2004

Det internationella rådslagets logotyp

2 Rådslaget i Göteborg den 4–7 maj 2004

Kapitlet beskriver erfarenheterna från det internationella rådslag som kommittén arrangerade i Göteborg. Vi redogör först för rådslagens uppläggning. Sedan kommer vi in på innehållet och tar upp vilka hinder som deltagarna såg för utbildning för hållbar utveckling, liksom strategier för att ta sig förbi hindren. Avslutningsvis lyfter vi fram behovet av en fortsatt dialog – internationellt, regionalt, nationellt och lokalt.

I enlighet med kommitténs direktiv och det initiativ statsminister Göran Perssons tog vid världstoppmötet i Johannesburg 2002 om hållbar utveckling, arrangerade kommittén den 4–7 maj 2004 ett internationellt rådslag i Göteborg om utbildning för hållbar utveckling. 350 deltagare från 75 länder i fem världsdelar medverkade. Rubriken för rådslaget var *Learning to change our world: International consultation on education for sustainable development*.

Rådslaget inspirerades av FN:s generalsekreterare Kofi Annans ord: ”Det nya århundradets största utmaning är att ta ett abstrakt begrepp som hållbar utveckling och göra det till en verklighet för människorna över hela världen.” Rådslagens motto var *Reflect – Rethink – Reform*, som kan översättas till Tänk till – Tänk om – Tänk nytt.

2.1 Rådslagens uppläggning

Kommitténs ambition var att rådslagens metod och inriktning skulle säkerställa att alla deltagare kunde vara aktiva och produktiva under dagarna i Göteborg. Därför gav vi ett stort utrymme för dialog i arbetsgrupper. Arbetet i mindre grupper varvades med studiebesök och föreläsningar i plenum.

Rådslaget delades in i tre faser: Tänk till – Tänk om – Tänk nytt. Under den första fasen identifierade deltagarna hinder för utbildning för hållbar utveckling. I den andra fasen diskuterade deltagarna vilka strategier som kan användas för att komma förbi hindren. Den avslutande fasen innebar att konkretisera vad nästa steg i arbetet för utbildning för hållbar utveckling borde bli.

Rådslagets deltagare var lärare från olika nivåer, studenter, forskare, tjänstemän och andra verksamma i utbildningsväsendet i de deltagande länderna samt företrädare för frivilliga organisationer och för mellanstatliga organisationer. Ungefär en tredjedel av deltagarna kom från utvecklingsländer, en tredjedel från Sverige och en tredjedel från andra industriländer. Hälften av deltagarna var kvinnor och hälften män. Den enskilt största deltagargruppen var lärare och forskare från högskolor och universitet.

Bland deltagarna fanns internationellt tongivande utbildare och skribenter. Där ingick företrädare för flera befintliga nätverk engagerade i utbildning för hållbar utveckling, bland annat ett svenskt forskarnätverk, ett internationellt nätverk för verksamma inom förskolan, ett internationellt nätverk för lärare, ett globalt nätverk mellan fyra tekniska högskolor, näringsliv och samhälle, det europeiska nätverket för interaktiva teknik- och naturvetenskapliga utställningar samt ett internationellt nätverk för verksamma inom högre utbildning för hållbar utveckling. I samband med rådslaget bildades ett nytt regionalt nätverk för lärare i Södra Afrika som en underavdelning till ett befintligt internationellt lärarnätverk.

En viktig funktion med rådslaget var just att stimulera nätverksbyggande. Kommittén har därför engagerat sig i en dialog med deltagarna. Redan i december 2003 öppnades hemsidan, www.learning2004.se. Som mest hade den, under maj månad 2004, cirka 17 000 besökare. Flertalet av deltagarna svarade även på den enkät som skickades ut i samband med registreringen till rådslaget. Svaren från enkäten utgjorde en del av underlaget för gruppdiskussionerna under rådslaget. En första deltagarutvärdering genomfördes vid rådslaget. Efter rådslaget har kommittén skickat ett omfattande material till deltagarna: en sammanfattning av rådslaget, en särskild redogörelse för uppläggningsen, en deltagarförteckning, en sammanställning av funktionärerna i arbetsgrupperna och en enkät om deltagarnas aktiviteter efter rådslaget.

2.2 Rådslagets innehåll

Statsministern förde fram det första förslaget redan i sitt öppningsanförande. Han konstaterade bland annat:

Låt mig redan nu slå fast att tiden är mogen för att skriva in hållbar utveckling i den svenska högskolelagen. Styrdokumentet för universitet och högskolor måste tydliggöra detta samhällsuppdrag [...]. På så sätt kan våra ingenjörer, ekonomer och matematiker få den helhetssyn som är så nödvändig för att vi ska klara omställningen till ett mer hållbart samhälle. På så sätt kan ledningarna för våra universitet stimuleras till att avsätta resurser och bygga upp kompetens kring lärande för hållbar utveckling.

Statsministern riktade också en uppmaning till Unesco att göra det mesta av FN-årtiondet för utbildning för hållbar utveckling 2005–2014.

Under inledningen med mångkulturella inslag och under första halva dagens plenarföreläsningar sattes scenen för rådslagets utmaning: att söka villkoren och formerna för det lärande som ändrar världen mot en hållbar utveckling. Genom att belysa några av de stora förändringar som världens befolkning och jordens ekologiska system genomgår erhöll delegaterna en gemensam nulägesbild inom några områden avseende både mänsklighetens utmaningar och förväntningarna på nytt lärande.

Motsättningar och värderingsskillnader bland deltagarna fanns självfallet men de ställdes sällan på sin spets eftersom de över-skuggades av viljan att driva lärande för hållbar utveckling vidare. Många delegater hade likartade erfarenheter och ett intresse för lärande vilket ledde till att kommunikationen mellan delegaterna om problem, hinder, möjligheter och handlingsalternativ fungerade. Rådslaget har dokumenterats i en separat rapport. Här följer en kortfattad redogörelse av rådslagets förlopp.

2.2.1 Reflect – Tänk till

Under den första dagens arbete på temat Reflect inventerade deltagarna vilka hinder som finns för lärande för hållbar utveckling. Man pekade på politiska, ekonomiska, utbildningsanknutna hinder och på de många hinder som är förknippade med attityder och värderingar. Det blev tydligt att begreppet hållbar utveckling är komplext; det ligger på en hög abstraktionsnivå. Att konkretisera vad

hållbar utveckling innebär i människors vardag är inte så lätt. Det finns också en stor osäkerhet om hur utbildningssystemen ska omorienteras för att stödja en hållbar utveckling. Osäkerheten finns på alla nivåer, till exempel bland politiker, företagsledare och rektorer.

Dialogerna under rådslaget visade även på det olämpliga att skilja lärandets hur-aspekt och vad-aspekt från varandra när området är hållbar utveckling. Den pedagogiska tillämpningen (hur) och innehållet (vad) i utbildning för hållbar utveckling hänger nära samman och är svåra att skilja åt.

Ett annat hinder som lyftes fram är att lärande för hållbar utveckling förutsätter ett ämnesövergripande och tvärvetenskapligt synsätt, medan undervisningen både i skolan och på universitetet traditionellt är organiserad ämnesvis. Universiteten svarar för olika specialistutbildningar – läkare, ingenjörer med flera – som producerar studenter som i huvudsak rör sig inom ett och samma vetenskapliga tanke- och analysmönster. Detta försvårar ett gränsöverskridande samarbete.

Många pekade även på att examina och meriteringssystem favoriserar fragmentariska kunskaper. Lärande om komplexa företeelser som hållbar utveckling kräver att lärarna har både goda ämneskunskaper och en förmåga att integrera ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner. Deltagarna menade att de flesta länder saknar en adekvat lärarutbildning för att arbeta på det sättet.

Bristande medvetenhet om lärande för hållbar utveckling speglas i innehållet i flertalet utbildningssystem. De flesta menade att lärande för hållbar utveckling inte kan behandlas som enbart ett ämne i skolan eller på universitetet, utan som ett förhållningssätt, ett övergripande perspektiv i all utbildning. Perspektivet hållbar utveckling måste genomsyra utbildningssystemen.

Ett problem som ofta kom upp var kortsiktigheten när man fattar beslut och det gäller både offentliga och privata verksamheter. Varken inom politik eller förvaltning, näringsliv eller massmedier belönas ett långsiktigt engagemang eller långsiktiga lösningar i någon större utsträckning. Detta sågs som ett problem i perspektivet hållbar utveckling, eftersom kärnan i det perspektivet är behovet av att hitta ett långsiktigt förhållningssätt för att hantera överlevnadsfrågorna. Åtskilliga deltagare konstaterade att perspektivet hållbar utveckling sällan ingår i kriterierna för uppföljning och utvärdering av utbildningars kvalitet.

Sammanfattningsvis kunde rådslagets Reflect-fas styrka den tes som generalsekreterare Kofi Annans har formulerat så här: ”Det

finns för närvarande få framgångsrika modeller för utbildningsprogram för hållbar utveckling.”

2.2.2 Rethink – Tänk om

Under den här fasen diskuterade deltagarna strategier för att möta olika hinder och förverkliga lärande för hållbar utveckling. Ett återkommande tema var att det är bråttom att gå från ord till handling.

De strategier som föreslogs var inte alltid tydliga och klara; ibland var de till och med motstridiga. Men många av deltagarna ansåg, trots osäkerheten om de konkreta tillämpningarna, att det är en styrka att begreppen hållbar utveckling och utbildning för hållbar utveckling är vida och inkluderande. De måste ge utrymme för lokala tolkningar så att tillämpningen kan anpassas till olika kulturella och sociala sammanhang. Vår bild är att de flesta deltagarna var överens om att hållbar utveckling handlar om avvägningar mellan ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer och att dessa måste behandlas gemensamt i utbildning. Många menade att det finns en internationell rörelse och att förutsättningslösa diskussioner är viktiga delar av processen. Processtänkandet bör vara i fokus när strategier formuleras, eftersom det varken är önskvärt eller möjligt att identifiera ett definitivt slutmål. För åren framöver krävs det en sökprocess – där frågorna måste få vara flera än svaren.

Många deltagare menade att det är viktigt att lyfta fram de motståndningar som finns och att visa hur beteenden, beslut och förhållningssätt inom *ett* område påverkar många andra områden. Det är också nödvändigt att åskådliggöra sambandet mellan den lokala och globala nivån.

De konkreta förslagen kretsade i många fall kring dels politiker-*nas* mandat och uppgift, dels utbildningssystemens utformning. Deltagarna ansåg att politikerna har ett stort ansvar. Politiker på alla nivåer behöver se till att förutsättningar finns för utbildning, kunskapsuppbyggnad och forskning för hållbar utveckling genom stöd i styrdokument som lagar, förordningar och läroplaner. Därutöver krävs tillräckliga ekonomiska resurser och en uppföljning av fattade beslut. Politiker bör se till att forum skapas för samarbete mellan olika aktörer. Många menade att även politiker måste få utbildning för hållbar utveckling.

Deltagarna ansåg att utbildningssystemen behöver reformeras. Beslutsfattare, lärare och elever bör arbeta tillsammans med detta. Lärande för hållbar utveckling bör tas in i läroplanerna. Lärarna behöver få utbildning i hållbar utveckling. En sådan utbildning ska ingå i såväl den grundläggande lärarutbildningen som i fortbildningen av lärare. Lärare från olika ämnesområden bör samarbeta bättre; strukturen måste bli mer ämnesövergripande och tvärvetenskaplig.

En vanlig åsikt var att uppföljning och utvärdering måste bygga på kriterier som beaktar perspektivet hållbar utveckling.

Deltagarna menade att lärandeprocessen behöver omvandlas så att de lärande kan ta en mer aktiv del i utformning av såväl innehåll som form och ta ansvar för sin utbildning. De lärande ska få tillfälle att omsätta sin kunskap i handling. Samarbete mellan formella och icke-formella utbildningssystem bör uppmuntras. Många ansåg att det är viktigt med återkommande internationella rådslag under FN-årtiondet.

2.2.3 Reform – Tänk nytt

I rådslagets Reform-fas fick deltagarna själva gruppera sig inom olika diskussionsområden. Mot bakgrund av en vision om hur världen skulle kunna gestaltas 2015 diskuterade de vad som skulle krävas för att förverkliga visionen. Förslagen till åtgärder hade en stor spännvidd. Många fokuserade på utbildningssystemet, på läroplanerna och andra styrdokument. Andra lade tyngdpunkten på att främja en hållbar utveckling genom ett informellt och icke-formellt lärande. Vissa deltagare ville höja kompetensnivån för hållbar utveckling inom utbildningssektorn genom att stimulera forskningen om lärande för hållbar utveckling. Ett vidgat internationellt samarbete förordades också.

Andra förslag var riktade mot företeelser utanför utbildningssektorn, där lärande för hållbar utveckling kunde vara en inspirationskälla eller tjäna som en katalysator. Det handlade om att mobilisera samhällskrafter för att lösa en viss fråga – till exempel fattigdom eller bristande jämställdhet – eller att använda erfarenheter och metoder från lärande för hållbar utveckling som ett medel att aktivera till samhällsengagemang mer generellt. Några deltagare siktade på en djupgående samhällsomvandling, på en ny världsekonomisk ordning.

Arbetsformer togs också upp. Det var åtskilliga deltagare som ansåg att de studerandes inflytande måste stärkas i all utbildning. Några deltagare pläderade för nätverk mellan beslutsfattare och praktiker. Andra tyckte att goda exempel bör spridas och att ett belöningssystem skapas för framstående insatser inom lärande för hållbar utveckling.

Det rådde enighet om att Unesco och dess medlemsländer måste ta FN-årtiondet för utbildning för hållbar utveckling på allvar. Några ansåg att en grundläggande internationell referensläroplan bör tas fram, liksom riktlinjer för att införa referensläroplanens tankegångar i de nationella styrdokumenterna. Regeringar och utbildningsmyndigheter bör ta fram strategier för utbildning för hållbar utveckling, införa och följa upp nationella läroplaner för lärande för hållbar utveckling.

Flera deltagare lyfte fram betydelsen av att massmedier samt informella och icke-formella utbildningsmiljöer bidrar till att ge människor förutsättningar för lärande för hållbar utveckling.

2.3 Behov av en fortsatt dialog

Rådslaget kan ses som ett steg i en process med syftet att genom en bred internationell dialog mejsla ut vilken roll lärande och utbildning kan spela när samhällen ska omorienteras mot hållbar utveckling. Det är framför allt under det senaste decenniet som den globala dialogen om utbildning för hållbar utveckling har vuxit fram. Rådslaget visade att det börjar komma tecken på att en gemensam förståelse är på väg. En viktig slutsats är att det finns stora behov av att fortsätta dialogen på lokal, nationell, regional och global nivå. Aktörer inom och utanför utbildningsområdet behöver tillsammans söka sig fram till en gemensam förståelse av utbildningens roll för en hållbar utveckling.

Många deltagare såg FN-årtiondet för utbildning för hållbar utveckling som ett gyllene tillfälle att utveckla lärandet för hållbar utveckling både internationellt och nationellt.

3 Om lärande, utbildning och hållbar utveckling

I det här kapitlet gör vi en översikt av kunskapsläget om lärande, utan anspråk på att täcka all forskning inom området. Tyngdpunkten ligger på det lärande som sker i organiserade former av utbildning. Vi visar hur förhållandet mellan lärande, utbildning och hållbar utveckling kan förstås. Och på slutet anger vi vilka karaktärsdrag som bör känneteckna utbildning för hållbar utveckling.

En av iakttagelserna som vi gjorde under rådslaget i Göteborg var att det inte finns någon väl accepterad, gemensam uppfattning om vad utbildning för hållbar utveckling är. Begreppet hållbar utveckling har funnits sedan 1970-talet, men började användas mer allmänt först efter det att Brundtlandkommissionen hade lagt fram sin rapport. I denna definierades hållbar utveckling som en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov. Komplexa ekonomiska, sociala och miljömässiga samband behöver klargöras och bli begripliga genom utbildning. För att utbildning ska kunna bidra till en hållbar utveckling räcker det dock inte med att sambanden klarläggs och förstås. Insikterna behöver förädlas och omvandlas till ett handlande som bidrar till en hållbar utveckling.

I det följande ger vi en vid bild av kunskapsläget om lärande, utan att göra anspråk på att täcka all relevant forskning. De vetenskapliga rönerna som berör lärande växer snabbt och de görs inom vitt skilda områden som neurofysiologi, pedagogik, språkvetenskap, socialpsykologi med flera. Studier görs av lärande när detta sker mer formaliserat, som inom olika slags utbildningar, men också när lärande uppträder i många andra sammanhang. Det kan gälla i lärandet i mötet med massmedier, lärandet på museer, lärandet i familjen, lärandet på arbetsplatsen eller lärandet i kamratkretsen, för att bara nämna några exempel på situationer där människor

fortlöpande lär. Lärande i dessa många olika livssituationer är av betydelse för den hållbara utvecklingen.

I denna utredning koncentrerar vi dock uppmärksamheten på lärande som sker i sådana organiserade sammanhang som olika former av utbildning utgör. Det innebär att vi i mindre utsträckning har valt att täcka in sådant lärande som sker i informella sammanhang. Vi förutsätter att det informella och icke-formella lärandets betydelse för en hållbar utveckling i ett senare skede kommer att belysas på statligt initiativ. Vi har också valt att utveckla våra reflektioner mer om de delar av utbildningssystemet som gäller barn och ungdomar och i mindre grad om dem som gäller vuxna. I slutet av kapitlet försöker vi klargöra förhållandet mellan lärande, utbildning och hållbar utveckling och drar samman iakttagelserna om vad som behöver karaktärisera utbildning som kan bidra till en hållbar utveckling.

3.1 Lärande

Lärande är ett grundläggande mänskligt agerande som har sitt ursprung i biologiska, psykologiska, sociala och kulturella processer. Människan lär sig från födelsen och under hela livet. En stor del av lärandet är människan inte ens medveten om, som till exempel mycket av det som barn lär sig långt innan de deltar i någon formell utbildning. Under människosläktets långa historia har människor reflekterat och utvecklats utan stöd av det som i dag kallas för skolor. Många av de mest grundläggande kunskaper som människor behöver förvärvar de alltjämt i andra sammanhang än i det ordnade utbildningsväsendet: i familjen, bland vänner och bekanta, i föreningar och på arbetsplatser. Det finns i varje trivialt samtal, handling eller händelse en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation.²⁵

Framgångsrik utbildning bygger på kunskaper om hur människor lär sig. När dessa kunskaper används stödjer utbildning lärande. När de inte används kan utbildning försvåra människors lärande. Forskningen om människors lärande blir rikare och rikare och den ger en allt bättre inblick i dess komplexitet. Som inom andra forskningsfält finns det olika uppfattningar om hur variationer ska kunna förklaras. Lärande sker under hela livet, såväl i det

²⁵ Säljö, Roger (2000): Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv, s. 13.

vardagliga livsflödet som i mer ordnade utbildningssammanhang. Det finns ett viktigt samspel mellan vad människor lär sig i organiserade utbildningssammanhang och vad de lär sig på andra vägar. I utbildningar av alla slag behöver man därför använda sig av de kunskaper och erfarenheter som deltagarna har förvärvat på annat håll, eftersom dessa påverkar deras sätt att förstå såväl sin omvärld som det lärande de möter i utbildningssammanhang.

3.1.1 Barns lärande

Ett sätt att närma sig människors lärande är att studera små barn.²⁶ Redan i ettårsåldern har barn nästan alltid en klar avsikt med sitt handlande. Det visar forskares ingående observationer i småbarnsgrupper i förskolan.²⁷ När barn erövrar sitt modersmål och utvecklar sin förståelse för omvärlden är de såväl motiverade, ihärdiga, tillitsfulla som viljestarka. De engagerar sig tidigt i att utveckla de komplexa förmågor som språket är uppbyggt av. Barn klarar av den svåra inlärningsuppgiften att tillägna sig sitt modersmåls talspråk såväl som andra språk utan att gå i skola. Detta är ett exempel på människors stora kapacitet att lära sig av egen kraft och på eget initiativ. Att pröva, att få återkoppling, att ta konsekvenserna av hur prövandet utföll ingår i lärande.

Barn bygger upp intuitiva teorier om omvärlden utifrån sina erfarenheter. När de kommer till skolan har de många teorier – i betydelsen systematiska förklaringar till hur saker och ting hänger ihop – såväl om liv, materia som om samhälle.²⁸ De styrs i sina handlingar av de egna intentionerna och vägleds av erfarenhetsbaserade mentala modeller, som de själva har format i ett intensivt samspel med omvärlden. Genom att pröva, öva och reflektera över reaktionerna i samspelet och i den språkliga dialogen som de har med människor de möter i sin omgivning bygger barn successivt upp en handlingsorienterad förståelse för språkets funktion och struktur.

Söderbergh²⁹ betonar i sin sammanfattning av forskningen om hur barn utvecklar sitt språk fyra grundläggande principer för barns

²⁶ Johannisson, Bengt; Madsén, Torsten och Wallentin, Christer (2000): Aha! Företagsamt lärande – En skola för förnyelse, s. 54 f.

²⁷ Lindahl, Marita (1995): Inläring och erfarenhet – Ettåringars möte med förskolans värld.

²⁸ Gardner, Howard (1998): Så tänker barn – Och så borde skolan undervisa; Helldén, Gustav (1992): Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer.

²⁹ Söderbergh, Ragnhild (1982): Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige, i Dahl, Karin (red.): Svar på tal – Om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter; Söderbergh, Ragnhild (1988): Barnets tidiga språkutveckling.

språkutveckling. Språkutvecklingen sker i samspel med andra, i sådana sammanhang där språk och handling har en funktion tillsammans. Språket utvecklas i konkreta situationer i vardagen, där det händer någonting som behöver kommenteras och uttryckas och där orden får sin betydelse genom sammanhanget. Barn lär sig i handling, genom att använda. Barn upptäcker själva hur språket är uppbyggt och skaffar sig successivt en alltmer fulländad insikt därom.

Principerna för språkinläring bland barn pekar på att barn är aktiva och skapande när de lär. De deltar i dialoger om meningsfulla innehåll som utgör naturliga situationer vilka ger effektivt lärande. Det som behövs för att barn ska utveckla sitt språk och sitt tänkande är att det finns intresserade människor i omgivningen som de har behov att kommunicera med. Genom att de får återkommande återkoppling från dessa formar de sitt tal så att det mer och mer följer de språkliga konventionerna.

3.1.2 Utmärkande drag i lärande bland ungdomar och vuxna

Vad utmärker enskilda människors sätt att lära sig efter barnaåren? Costa identifierar ett antal strategier som hjälper människor att hantera information och lösa problem.

- *Metakognition*. Människor reflekterar över sitt eget tänkande. De för en slags inre konversation. Människor organiserar och omorganiserar sitt sätt att förstå en företeelse, se sammanhang i olika kunskaper och avgöra vilken ytterligare information som behövs.
- *Konstruera abstraktioner*. Människor använder språk, bilder och siffror för att omforma händelser till kategorier och mönster. Med hjälp av dessa symbolsystem tänker de abstrakt och omskapar världen i sina tankar.
- *Lagra information utanför kroppen*. Människor lagrar, organiserar och hämtar information utanför sig själva. Grottmålningarna var ett första steg; böcker, cd-skivor och datorernas hårddiskar är andra exempel på hjälpmedel som ger människor tillgång till information långt utöver det egna minnet.
- *Systemtänkande*. Människor ser mönster, överensstämmelser och avvikelser samtidigt som helheten är i centrum. Den här förmågan gör det möjligt att överväga många olika perspektiv

och att föreställa sig vad som händer med hela systemet när en faktor ändras.

- *Problemsökande*. Människor hittar problem och löser dem; de tycker till och med om det. Människor ifrågasätter och uppfattar det som är oklart eller motsägelsefullt i omvärlden. När ett tvivel uppstår, försöker de att fördjupa sin förståelse.
- *Ömsesidigt lärande*. Människor är sociala varelser med stark lust att vara tillsammans. Många lär sig bäst i grupp, när de lyssnar till varandra, försöker att komma överens och omprövar sina trossatser och sin förståelse.
- *Uppfinningsförmåga*. Människor är kreativa och de drivs ofta av en inre motivation att ta sig an utmanande uppgifter. De strävar hela tiden efter att utveckla saker och ting och att hushålla med resurser, liksom att uppnå enkelhet, yrkesskicklighet, perfektion, harmoni, skönhet och balans. Människor skapar gärna egen förståelse av vilka sammanhang som råder mellan orsak och verkan.
- *Lära sig av erfarenhet*. Ett av de mest utmärkande dragen för människor är deras förmåga att reflektera över sina erfarenheter och att dra lärdom av dem. De kan ta ett steg tillbaka, se över sina handlingar och justera sina åtgärder, föreställningar eller uppfattningar.
- *Ändra sitt beteende*. Även om en del av mänskligt handlande är styrt, kan människor göra klart medvetna val för sitt beteende. De är alltid redo att lära sig och att ändra sig med utgångspunkt från nya idéer eller en ny förståelse.³⁰

När individer lär sig förändras de neurofysiologiska ordningarna i hjärnan och nervsystemet så att minne skapas. Kunskaper, erfarenheter, färdigheter och föreställningar kan lagras för att aktiveras vid senare tillfällen och i nya situationer som inte behöver vara kopior av dem där lärdomarna gjordes.

Omvärldens betydelse

Forskningen visar att den mänskliga hjärnan växer, utvecklas och förändras under livet, dock mest intensivt under förskoleperioden. Tillspetsat kan man säga att hjärnan utvecklas genom att den

³⁰ Beskrivningen av de nio punkterna bygger på presentationen i Stoll, Louise; Fink, Dean och Earl, Lorna (2003): *It's about learning (and it's about time) – What's in it for schools?*

används. Den utformas som ett resultat av samspelet mellan individens genetiska egenskaper och allt som hon upplever.³¹

Forskningen har återkommande betonat miljöns och omvärldens betydelse för människors lärande. Särskilt starkt har denna uppfattning framhållits inom utvecklingsekologin.³² Bronfenbrenner påvisar att studier av den mänskliga utvecklingsprocessen behöver utgå från den verklighet som omger individen.³³ Bronfenbrenner talar om människors utvecklingsekologi i vilken han starkt betonar samspelet mellan individ och miljö. Andersson förklarar detta interaktionistiska perspektiv med ett exempel:

I betoningen av samspeletsprocesserna ligger också en annan utgångspunkt, nämligen ömsesidigheten i individ – miljö-relationen. Miljön verkar inte bara på individen, individen kan också påverka åtminstone delar av sin miljö. Liksom nyblivna föräldrar på olika sätt stimulerar och påverkar sitt lilla barn och därigenom medverkar till dess utveckling, så påverkar också barnet sina föräldrar i olika avseenden och bidrar till deras utveckling i föräldrarollen. Genom sin blotta närvaro försätter det föräldrarna i en helt annan situation än tidigare och förändrar därigenom förutsättningarna för det vardagliga livet, och genom olika beteenden utlöser det en mängd reaktioner hos föräldrarna, vilka i sin tur på nytt kan återverka på barnet.³⁴

Lärande uppstår ur det samspel som sker mellan individen, hennes närmaste och genom utbyte i den sociala och kulturella situationen. Individens kunskap är ingen neutral avbildning av verkligheten utan den är knuten till en viss situation. Lärandet är situerat, vilket innebär att allt i omgivningen spelar in. Vilka personer som agerar, vilka förväntningar som är närvarande, vilka hjälpmedel som kommer till användning, vilket syfte lärandet har får betydelse för de föreställningar som lagras i minnet.³⁵

Kommunikationen mellan människor och framför allt språket är av en stor betydelse för hur lärandet går till. Föreställningar och tankar kommer till i möten mellan människor där de får varandra att förklara hur de funderar över fenomen och förstår dessa. Det är också i möten med andra som upplevelser bearbetas och minnen konstrueras som individer har användning av under lång tid. Problemlösning, koncentrationsförmåga och begreppsbildning, som alla utgör viktiga inslag i lärande, stimuleras i umgänget med andra

³¹ Stoll; Fink och Earl 2003, s. 29.

³² Andersson, Bengt-Erik (1986): Utvecklingsekologi.

³³ Ibid., s. 14.

³⁴ Ibid., s. 19 f.

³⁵ Säljö 2000.

människor och ger individen styrka att lära sig. Människor är ömsesidigt beroende av varandra när de lär. Samma ömsesidiga beroende utgör en grund för hållbar utveckling.

3.1.3 Kollektivt lärande

Människor lär inte bara som individer. Det kollektiva lärande som människor deltar i uppenbarar sig på många olika sätt. Det kan gestaltas som sociala normer, regler, lagar, moden, byggnader, institutioner, samfärdsmedel, veckorutiner, säkerhetsanordningar, apparater med mera. De processer som ligger bakom de många olika yttringarna av kollektivt lärande är också rikt varierade, alltifrån att många människor oplanerat tillsammans delar gemensamma erfarenheter till exempel av krig och andra umbäranden till att det kollektiva lärandet sker planmässigt och väl organiserat som är fallet inom vetenskaplig forskning.

Såväl det individuella som det kollektiva lärandet leder till en kunskapsbildning. När en individ lär sig skapar den något som är nytt för henne eller honom, men det kan vara väl känt av andra, till exempel av läraren eller föräldrarna. Kunskapsbildning i den kollektiva form som till exempel forskning kan utgöra, innebär att individer lär sig någonting som är nytt inte bara för den enskilde utan också för världen. Kunskapsbildning och lärande är två närbesläktade fenomen; de är inflätade i varandra. Deras intima beroende av varandra medför att forskning och utbildning, som innebär stimulans och stöd av individers lärande, i hög grad kan ses som två olika aspekter av samma sak. Forskning är därför en lämplig bas för många utbildningar.

Stora delar av det kollektiva lärande som har skett bland människor har visat sig motverka hållbar utveckling. Utnyttjandet av fossila och icke förnybara bränslen, dumpning av avfall, ett högt uppdrivet arbetstempo är bara några exempel på lösningar som har uppkommit ur kollektiva lärandeprocesser. Dessa har gestaltats i form av ekonomier, normer och vanor, vilka har lett till förändringar som snarast har bestått av vad som skulle kunna kallas för *avveckling* i stället för utveckling. I utbildning är det viktigt att lära sig om dessa slags lösningar och deras effekter för att kunna finna andra grunder för vanorna och normerna, så att dessa gynnar en hållbar utveckling.

I utbildningssystemet betonas den naturvetenskapliga grunden som den viktigaste utgångspunkten för att åstadkomma hållbar utveckling.³⁶ Det kollektiva lärande som naturvetenskaperna åstadkommer är ett högst väsentligt innehåll som behöver fylla utbildningar för att lärandet där ska leda till hållbar utveckling. Men det räcker inte med att människor som genomgår utbildningar skaffar sig kunskap om de orsak–verkan–förhållanden som naturvetenskaperna har klarlagt. De lärande behöver också lära sig att förstå hur människor agerar i olika livssammanhang – på ett rättvist eller orättvist sätt, på ett jämlikt eller ojämlikt sätt och så vidare – och varför de inte använder de många kunskaper som naturvetenskaperna har tagit fram för att gynna en hållbar utveckling. Här förser samhällsvetenskaperna och de humanistiskt inriktade vetenskaperna de lärande med kunskap om tänkbara förklaringar till människors handlade; det är ett viktigt innehåll som kan vara till hjälp när hållbar utveckling gäller som mål.

3.2 Förhållandet mellan lärande och utbildning

Lärande är i dag kärnan i utbildning. Så har det inte alltid varit. Under lång tid har utbildning framför allt förståtts utifrån den undervisning som utbildningen byggd på. De sätt att se på lärande som vi har lyft fram bör läggas till grund för valet av vilka pedagogiska lösningar som ska användas för att gynna en hållbar utveckling. Några ståndpunkter om pedagogikens praktiska tillämpning har en bred acceptans.

I utbildning för hållbar utveckling bör de lärandes motivation vara optimal för att resultatet ska bli gott. Motivation att lära sig på ett sådant sätt att en hållbar utveckling kommer till stånd uppstår när de lärande upplever att de befinner sig i en situation där de är materiellt trygga och genom sitt lärande kan fortsätta att få uppleva en sådan trygghet. Motivationen att lära sig med sikte på hållbar utveckling gynnas när de lärande erfar en social gemenskap, när de får omväxling i sin tillvaro genom lärandet och då de finner det som de lär sig vara meningsfullt, såväl i nuet som för framtiden. Meningsfullheten finner den lärande när det blir tydligt *varför* hon eller han behöver ge sig i kast med inläringen. Med denna insikt blir det möjligt för den lärande att diskutera vad man behöver lära

³⁶ Björneloo 2004

sig och välja hur man ska gå tillväga för att bilda den nya kunskapen.

Tillämpade tillsammans med kunskaperna om människors lärande, kan insikter i motivationen bakom lärande användas för att lägga upp utbildningar som bidrar till en hållbar utveckling. Utbildning bör organiseras så att kollektiva arbetsprocesser används. När en studerande formulerar sina tankar inför andra får lärandet en skjuts. Hennes eget tänkande bearbetas i samma ögonblick som hon uttalar sina tankar, och reaktionerna från lyssnarna ger tillskott, som kan leda till en omprövning av den egna uppfattningen. Härigenom tas kraften för lärande ut ur den mellanmänniska kommunikationen.

Bruner³⁷ argumenterar för självstyrande ömsesidiga lärogemenskaper där eleverna tillsammans försöker att lösa problem och bidrar till att utbilda varandra. Rekommendationerna anknyter i hög grad till de rekommendationer som Dewey lämnade i början av 1900-talet.³⁸ De innebär inte att lärare skulle bli överflödiga utan de ingår i den lärogemenskap där alla är varandras stöd eller byggnadsställning. Eleven är inte ett objekt för lärarens undervisning, utan en tänkande samarbetspartner konstaterar Bruner.³⁹

Utbildning blir mer effektiv när den baseras mer på dialog mellan lärare och de som lär sig än på monolog från lärares sida. Dysthe⁴⁰ liksom Selberg⁴¹ har visat att öppenhet och ömsesidig respekt präglar den dialog som leder till en effektiv inläring. I en sådan dialog ställer läraren i högre grad undersökningsbara frågor och i mindre grad kontrollfrågor och tar i diskussionen fasta på elevernas inlägg. Dessa vidareutvecklas, och läraren synliggör likheter och skillnader och hjälper eleverna att urskilja mönster.

Johannisson; Madsén och Wallentin konstaterar att det är lättare att lära om den som lär sig har tilltro till den egna förmågan. Genom att basera utbildningen på dialog som huvudmönster för kommunikationen får de som lär sig större möjlighet att finna det de lär meningsfullt. De lärande blir delaktiga i sitt lärande, de får inflytande över lärprocessen och de vänjer sig vid att hantera ett av de viktigaste redskapen för att bidra till en hållbar utveckling. Kunskap, lärande och bildning är i grunden fria processer som börjar i

³⁷ Bruner, Jerome (2002): Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning.

³⁸ Dewey, John (1938): Experience and education.

³⁹ Bruner 2002, s. 69.

⁴⁰ Dysthe, Olga (1996): Det flerstämmiga klassrummet – Att skriva och samtala för att lära.

⁴¹ Selberg, Gunvor (2001): Främja elevers lärande genom elevinflytande.

den enskilda människans förutsättningar och villkor att utvecklas och vinna kunskap.⁴²

De uppgifter som studerande ställs inför behöver vara meningsfulla, autentiska och ingå i ett sammanhang. Det kan gälla den lärandes nära tillvaro, såsom den egna familjen, bostaden, bilen, arbetsplatsen, mat- och varuproduktion eller de kommunala tekniska lösningarna, eller mer fjärran förekommande företeelser som flygtransporter, industriutsläpp, elproduktion, andra kulturer eller klimatförändringar. Inom varje sådant verksamhetssystem används teorier, rutiner, hjälpmedel, begrepp med mera som är anpassade till den konkreta verksamheten. En del av lärandet i utbildningsväsendet försvåras av att uppgifterna är berövade sitt naturliga sammanhang och sin äkthet. De som lär sig har många gånger inte heller tillgång till en stödjande ram för sitt lärande. För att de som lär sig ska kunna behålla sin motivation behöver de arbeta med autentiska uppgifter och i utbildningen få möta människor som intresserat reagerar på de lärdomar som dras.

Det krävs förhållandevis lång tid om en utbildning verkligen ska leda till att eleverna förändrar sin syn på omvärlden. Därför bör utbildningar koncentreras på det som anses vara av synnerligen stor vikt att läras. Elevernas förståelse blir lidande om de inte får ägna tillräckligt mycket tid åt viktiga begrepp och principer.⁴³

När lärande sker så att hållbar utveckling gynnas griper lärdomarna in över en bred repertoar av människors sätt att tänka, värdera och agera. I sin förlängning räcker det inte med att förstå sammanhangen mellan företeelser som hotar den ekologiska balansen eller fördjupar klyftorna mellan rika och fattiga för att en hållbar utveckling ska kunna byggas upp. Tankegångar och föreställningar behöver göras om till handfast agerande där individer och kollektiv tar hänsyn till vad man vet om orsakssammanhangen. Människors agerande påverkas av de normtryck som existerar i den sociala gemenskap som de tillhör eller vill tillhöra, de värderingar som råder och de sociala roller som människor har att leva i.

Ziller har konstaterat att förhållandena mellan olika psykologiska förändringsskikt som människor lever med bestämmer lärandets gränser. Han uppfattar människors förändringsskikt så att det mest djupliggande skiktet utgörs av individens självuppfattning. Denna

⁴² Johannisson; Madsén och Wallentin, 2000.

⁴³ Marton m.fl. (1977): Inläring och omvärldsuppfattning – En bok om den studerande människan, s. 121.

tar lång tid och är svår att förändra. Det näst djupaste förändrings-skiktet utgörs av de sociala roller som individen har att utöva. Därefter ligger individens handlingar och beteenden, varpå följer värderingar och ytligast de verbala attityderna. För att få till stånd lärande och därmed förändring hos individen är det enligt Ziller mest effektivt att skapa förändring i ett av de mer djupt liggande skikten.

Den som deltar i en utbildning och tilldelas ansvarsfyllda roller – där man till exempel ska bevaka att miljövänliga anordningar används i skolans verksamhet eller att individer inte hamnar utanför gemenskapen – har lättare att skapa beteenden, värderingar och verbala attityder som stämmer med idéerna bakom en hållbar utveckling än den som enbart möter information om att detta är lämpligt. Att enbart bli informerad om till exempel riskerna med att agera utan ekologiskt ansvar eller att jämlikheten mellan flickor och pojkar är viktig leder ibland till att de verbala attityderna förändras, men inte till att sammansatta handlingar förändras. Förhållandet att en förändring som uppträder i ett mer djupliggande skikt med stor sannolikhet leder till förändringar av de mer ytligt liggande och att de förändringar som sker i de mer ytliga psykologiska förändringsskikten sannolikt inte leder till förändringar i de mer djupgående förklarar många tillkortakommanden i samband med informationskampanjer. Information kan mycket väl leda till att verbala inställningar förändras, men invanda handlingar och traditionella rollmönster består.⁴⁴

Som Björneloo påpekar är förhållandet mellan utbildning och hållbar utveckling komplext. Ett är dock säkert – att det som sker inom den grundläggande utbildningen i ett land är väsentligt för hur väl en nation klarar av att utveckla och att nå hållbarhetsmål.⁴⁵ Som forskning visat kan utbildning påverka jordbrukets produktivitet, jämställdhet, födelsetal, miljövarsamhet och allmän levnadsstandard positivt.⁴⁶

⁴⁴ Ziller, R. (1973): *The Social Self*.

⁴⁵ Björneloo, Inger (2004): *From straight answers to complex questions. A study of premises for learning for sustainable development*.

⁴⁶ McKeown, Rosalyn (2002): *Education for sustainable development*, s. 11.

3.3 Lärande, utbildning och hållbar utveckling

I detta avslutande avsnitt sammanfattar vi framställningen i kapitel 1, 2 och 3 genom att dra slutsatser om hur samspelet mellan lärande, utbildning och hållbar utveckling kan förstås.

Begreppet hållbar utveckling har definierats på många olika sätt såväl i forskning och politik som i vardagliga sammanhang. Dobson har funnit att över 300 definitioner formulerats.⁴⁷ Vi har tidigare refererat Brundtlandkommissionens definition av hållbar utveckling: ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”. Denna definition har otvivelaktigt fått den största acceptansen i den globala debatten. Förmodligen är det definitionens öppna och inkluderande karaktär som har möjliggjort dess genomslag. En sådan bred definition medger att begreppet kan konkretiseras och förstås på vitt skilda sätt i olika sociala och kulturella sammanhang. Många av dem som har deltagit i den internationella debatten menar att en vid definition är nödvändig, eftersom det varken är möjligt eller önskvärt att en gång för alla slå fast en betydelse av begreppet som är tillämpbar i alla sammanhang.⁴⁸

De som argumenterar för denna uppfattning brukar framhålla att de utmaningar som världen står inför varierar över tid och att det lokala sammanhanget är (och måste få vara) avgörande för hur utvecklingsfrågorna förstås och hanteras. Givet behovet av lokala tolkningar och tillämpningar är enigheten stor om att hållbar utveckling vilar på tre pelare bestående av ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner. Det är få som ifrågasätter att dimensionerna har intrikata orsakssamband och att hållbar utveckling handlar om att hitta balansen mellan dem.

Även begreppet lärande har givits många definitioner i olika sammanhang. Enighet råder om att lärandet sker under en människas hela liv och i alla de sammanhang som människan befinner sig i. Med andra ord är lärande *livslångt* och *livsvitt*. Utbildning är försök att i varierande former styra och organisera individuellt och kollektivt lärande. Det innebär att utbildning endast svarar för en

⁴⁷ Dobson 1996 refererad i Scott, William & Gough, Stephen (2003): Sustainable development and learning – Framing the issues, s. 2.

⁴⁸ Se bland annat Scott & Gough 2003; Unesco (2004): United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 – Draft International Implementation Scheme; McKeown 2002 och Björneloo 2004.

delmängd av människors lärande. Något som är viktigt att ha i åtanke när lärande och hållbar utveckling diskuteras.

Utbildningens förhållande till hållbar utveckling kan vara paradoxalt. Relationen mellan utbildning, födelsetal och uttag av resurser från naturen får illustrera detta. När flertalet invånare i ett land, kvinnor såväl som män, får utbildning så leder detta ofta till minskade födelsetal. Även utbildning och resursuttag samvarierar, men på ett annat sätt. När utbildningsnivån höjs ökar resursuttaget per capita. Detta beror på att hög utbildning ger förutsättningar för högre materiell välfärd. Därmed åstadkommer länder med hög utbildningsnivå de största ekologiska avtrycken.⁴⁹ Samvariationen mellan utbildning, befolkningsstillväxt och resursuttag gäller dock inte alltid i det korta tidsperspektivet. Om vi beaktar situationen på landsbygden i fattiga länder, särskilt då i Afrika, så är utbildning idag ingen garanti för försörjning utanför det egna småbruket. Födelsetalen fortsätter att vara höga, eftersom barn är en viktig arbetskraft i hemmet och en trygghet för åldrande föräldrar. Under fattiga förhållanden leder utbildning inte heller till ökat resursuttag, eftersom människor med små inkomster inte har råd att konsumera.

I många sammanhang har uppmärksamhet ägnats åt att diskutera *hur* utbildning ska utformas och *vad* den ska behandla för att utgöra en gynnsam förutsättning för hållbar utveckling. Hurfrågorna och vad-frågorna är viktiga för att förstå utbildning för hållbar utveckling. Ofta hämtas inspiration från de internationella överenskommelserna och deklarationerna (se kapitel 1) när vad-frågor diskuteras, det vill säga frågor om urvalet av innehåll. Beskrivningar av mänsklighetens utmaningar har till exempel tagits fram inom ramen för Agenda 21, vid världstoppmötet om hållbar utveckling i Johannesburgmötet och i Unescos genomförandeplan⁵⁰ för årtiondet för utbildning för hållbar utveckling. Exempel på innehåll som brukar lyftas fram är fred och säkerhet, mänskliga rättigheter, jämställdhet, kulturell mångfald och interkulturell förståelse, hälsa, naturresurser (bland annat vatten, energi, jordbruk och biologisk mångfald), klimatförändringar och fattigdomsbekämpning.

Det är ingen tvekan om att innehåll av det här slaget är viktigt om de lärande ska utveckla kunskaper om de utmaningar som världen står inför. Samtidigt menar vi att det måste finnas kvar ett stort

⁴⁹ McKeown, s. 10.

⁵⁰ Unesco 2004, s. 18–21.

utrymme för lärare och lärande på den lokala nivån att tillsammans identifiera vilket innehåll som är väsentligt för dem. Inom de innehållsliga områden som identifieras lokalt behöver utbildningen ge stöd för de lärande att klargöra de orsakssamband som finns inom ett område och mellan olika områden och vad individen kan göra för att påverka skeenden i en hållbar riktning. Utbildningen kan till exempel belysa sambandet mellan hur enskilda och lokala beslut om sådant som energiförsörjning, transportsätt, byggande eller naturvård hänger samman med strävandena att nå en hållbar utveckling.

Redskap som kan användas för att klara denna uppgift anges sedan lång tid i de läroplaner som klargör vilket uppdrag som skolor har i utbildningen av de unga. Där betonas bland annat att de unga i skolan får lära sig att förstå andra människor och att förmå leva sig in i deras villkor liksom att man får lära sig att skapa överblick, kritiskt granska fakta, lösa problem, uttrycka sig, samarbeta samt medverka i demokratiska sammanhang och till internationalisering. Genom arbetet i grundskola och gymnasieskola ska de lärande skaffa sig ett historiskt perspektiv så att de utvecklar såväl beredskap inför framtiden som ett dynamiskt tänkande. De ska lära sig att använda sitt kritiska tänkande så att de inte bara prövar fakta utan också olika slags information, inklusive reklam och propaganda, och förmår att handla såväl självständigt som tillsammans med andra. De ska lära sig ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och utveckla förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor så att deras liv och arbete kan anpassas för att främja förutsättningarna för hållbar utveckling.

I detta kapitel har vi ägnat en hel del uppmärksamhet åt utbildningens hur-frågor. Vi har hävdat att utbildning behöver utformas på vissa sätt för att främja lärande. Sådana förhållningssätt och arbetsformer som vi lyft fram kan sägas vara kännetecknande för en god utbildning överhuvudtaget. Men vad är de särskiljande särdragen för utbildning för hållbar utveckling?

Handlingskompetens är ett centralt begrepp i en utbildning för hållbar utveckling. Det inkluderar både kunskap om utvecklingen och vilja att påverka denna. Utbildningen för hållbar utveckling kan således inte stanna vid att ge individen kunskaper om tillstånden i världen utan måste även underlätta för individen att känna engagemang och vilja att handla för att påverka utvecklingen i en hållbar riktning. *Därför menar vi att utbildning för hållbar utveckling bör*

syfta till att de lärande erövrar förmåga och vilja att verka för en hållbar utveckling lokalt och globalt.

Kunskapen om hur utbildning ska utformas för att bidra till förutsättningar för en hållbar utveckling behöver utvecklas ytterligare. Vi menar dock att det är möjligt att utifrån framställningen ovan identifiera följande karaktärsdrag som väsentliga.

- Många och mångsidiga belysningar av ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och förlopp behandlas integrerat med stöd av ämnesövergripande arbetssätt.
- Målkonflikter och synergier mellan olika intressen och behov klarläggs.
- Innehållet spänner över lång sikt från dåtid till framtid och från det globala till det lokala.
- Demokratiska arbetssätt används så att de lärande har inflytande över utbildningens form och innehåll.
- Lärandet är verklighetsbaserat med nära och täta kontakter med natur och samhälle.
- Lärandet inriktas mot problemlösning, stimulerar till kritiskt tänkande och handlingsberedskap.
- Utbildningens process och produkt är båda viktiga.

Samtliga karaktärsdrag bör vara närvarande för att utbildning ska kunna bidra till en hållbar utveckling. I kapitel fyra och fem används karaktärsdragen för att göra bedömningar av utbildningssystemets innehåll, arbetsformer, resultat och styrning ur perspektivet hållbar utveckling.

4 Utbildning för hållbar utveckling i praktiken

Kapitlet handlar om förskolan, skolan, vuxenutbildningen, högskolan samt folkbildningen. Vi ser på arbetsformer, innehåll och resultat ur perspektivet hållbar utveckling. Vi försöker också bedöma i vilken mån som de olika delarna av utbildningssystemet stödjer en hållbar utveckling.

Inledningsvis kan det vara motiverat med en kommentar om det material som ligger till grund för framställningen i det här kapitlet. Kommittén har inte tagit del av någon studie som på ett tillfredsställande sätt beskriver utbildningssystemets arbetsformer, innehåll och resultat på nationell nivå ur perspektivet hållbar utveckling. Istället har vi, för varje utbildningsform, gått igenom tillgänglig kunskap i form av uppföljningar, utvärderingar, utredningar och forskning. Därigenom försöker vi belysa utbildningsformen ur perspektivet hållbar utveckling.

De karaktärsdrag som vi lyfte fram i kapitel 3 som kännetecknande för utbildning för hållbar utveckling har vi använt för att granska företeelser i utbildningssystemet som är relevanta att beskriva och värdera. Det är viktigt att påpeka att underlaget brister avseende några av karaktärsdragen. Val av innehåll i utbildningar ur perspektivet hållbar utveckling har inte studerats på nationell nivå i någon större utsträckning. Det innebär att underlaget för att beskriva arbetsformer och resultat är betydligt starkare än underlaget för att beskriva innehållet i utbildning. Därför ligger tyngdpunkten i kapitlet mer på arbetsformer och resultat än på innehåll.

4.1 Stödjer förskolan, skolan och vuxenutbildningen hållbar utveckling?

Vi måste till att börja med konstatera att det finns få nationella studier som belyser aspekter av verksamheten i förskola och vuxenutbildning som är relevanta för perspektivet hållbar utveckling.⁵¹ Grundskola och gymnasieskola är bättre kartlagda i detta avseende. Det är förklaringen till att vi i fortsättningen riktar oss mer mot grundskola och gymnasieskola än mot förskola och vuxenutbildning, vilket innebär att vi i liten utsträckning kan beskriva skillnader mellan olika utbildningsformer.

Det är väl känt att det finns stora variationer mellan olika kommuner och olika utbildningsanordnare. Utrymmet här medger emellertid inte att i någon större utsträckning behandla dessa. Vår ambition är att ge en generell bild.

4.1.1 Vilka arbetsformer används?

I karaktärsdragen har vi lyft fram arbetssätt som kännetecknas av demokrati, ämnesintegrering, täta kontakter med samhället och naturen samt arbetsformer som behandlar utbildningens process och produkt som viktiga. Vi gör i det följande utifrån det tillgängliga materialet bedömningar av i vilken utsträckning sådana arbetsätt används inom skolektorn.

Inflytande

Det saknas nationella undersökningar av de lärandes inflytande i förskola och vuxenutbildning.⁵² Däremot har Skolverket genomfört fyra undersökningar 1993/94, 1997, 2000 och 2003 av allmänhetens, skolbarnsföräldrarnas, lärarnas och elevernas attityder till grundskolan och gymnasieskolan. De elever som blev tillfrågade gick i grundskolan år 7–9 och i gymnasieskolan.⁵³

Skolverket konstaterar att elevernas upplevda möjligheter till inflytande i stort sett har varit oförändrat sedan 1997. Under den

⁵¹ Dock ger resultaten från Skolverkets inspektioner under 2003 samt den nationella utvärdering som nyligen har gjorts av förskolan en del information som vi presenterar i slutet av avsnittet.

⁵² Var – dags – inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning, Ds 2003:46, s. 30.

⁵³ Attityder till skolan 2003, Skolverket 2004a. Omkring 8 000 personer deltog i den senaste undersökningen som genomfördes via postenkät och telefon.

tioårsperiod som Skolverket har genomfört attitydundersökningar skedde den enda större förändringen mellan 1994 och 1997. Då ökade andelen elever som upplevde att de hade inflytande; det gällde framför allt inflytande över den pedagogiska verksamheten.⁵⁴

Den senaste undersökningen visar att de flesta elever vill vara med och påverka. De vill framför allt påverka valet av skola och arbetssätt. Inom dessa områden är avståndet mellan att vilja och kunna påverka minst. Inom områdena läxor och prov samt vad man får lära sig i skolan uttrycker många en vilja att kunna påverka, men där är avståndet stort mellan att vilja och att kunna. Sju av tio elever vill påverka, men endast fyra av tio anser sig kunna påverka vad de får lära sig i skolan. Flickor vill påverka mer än pojkar inom de flesta områden. Det finns skillnader mellan skolformer när det gäller elevernas uppfattningar om hur mycket de kan påverka. Till exempel anser gymnasieelever att de kan påverka arbetssätt samt läxor och prov mer än grundskoleelever upplever att de kan. Undersökningen visar även att betydligt färre lärare tycker att eleverna klarar av att ta det ansvar som krävs för mer inflytande i skolan 2003 jämfört med 1997.⁵⁵

I departementskrivelsen ”Var – dags – inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning” (Ds 2003:46) analyseras bilden av elevinflytandet i Skolverkets attitydundersökningar. Bedömningen är att arbetet med elevinflytandet inom skolan verkar ha avstannat under slutet av 1990-talet och att elevernas vilja till inflytande i vissa avseenden har minskat.⁵⁶

Andra undersökningar från Skolverket kompletterar bilden av elevernas upplevda möjligheter till inflytande.⁵⁷ Trots att en majoritet av eleverna i dessa undersökningar anser att de har stora eller medelstora möjligheter att påverka undervisningens form och innehåll pekar resultatet i sin helhet i samma riktning som den tidigare refererade attitydundersökningen. En majoritet av eleverna uppger att de är missnöjda med sitt inflytande i skolan och vill vara med och påverka innehåll och arbetsformer. Dock är det bara en minoritet som uppger att de har försökt att påverka. Av samtliga tillfrågade elever som av något skäl har försökt att få till stånd en förändring är det endast en liten andel som uppger att de verkligen

⁵⁴ Ibid., s. 63.

⁵⁵ Sammanfattning av attityder till skolan 2003, Skolverket 2004e, s. 13.

⁵⁶ Ds 2003:46, s. 30.

⁵⁷ Ung i demokratin – grundskoleelever, Skolverket 2001 och Ung i demokratin – gymnasieelever, Skolverket 2003c. Rapporterna bygger bland annat på information från enkäter riktade till 2 678 gymnasieelever på 88 gymnasieskolor och 6 100 elever på 138 grundskolor.

har lyckats. Skolverket konstaterar att även om en majoritet av eleverna uppger att de har möjligheter att påverka är det få som utnyttjar möjligheten, och av dem som försöker är det ännu färre som upplever att de lyckas.⁵⁸

Skolverkets undersökningar visar att gymnasieeleverna genomgående är mer positiva än grundskoleleverna till sina möjligheter att påverka. Andra intressanta skillnader mellan olika grupper är att flickor är mer positiva än pojkar till möjligheterna att påverka olika områden i skolan. Elever på de traditionellt studieförberedande programmen är mer positiva till möjligheterna att påverka än elever på de traditionellt yrkesförberedande programmen. Resultaten från undersökningen av grundskoleleverna visar att elever som inte är födda i Sverige anser att de har större möjligheter att påverka undervisningens utformning, läromedlen och schemat.

Den del av undersökningen som belyser grundskolan visar att lärarna anser att eleverna bör ha inflytande över hur de ska arbeta och hur arbetet ska redovisas. Däremot är det få lärare som anser att grundskoleleverna ska ha inflytande över undervisningens innehåll. Det framkommer även att elevernas förtroende är lågt för formella påverkansformer, som till exempel elevråd. Både lärare och elever anser att elevrådets främsta uppgift är att ägna sig åt miljön i uppehållsrum och på skolgården eller andra allmänna trivsselfrågor, som till exempel luciafirandet. Elevrådet anses mestadels ha inflytande över frågor som ligger utanför skolans huvuduppgifter.⁵⁹

En annan undersökning av elevers syn på demokrati och inflytande i skolan visar att eleverna är kritiska till sitt inflytande i skolan. Det inflytande som elever upplever sig ha gäller främst skolmiljön och vissa aktiviteter. När det gäller hur arbetet ska läggas upp är eleverna mer tveksamma till graden av sitt inflytande. Men de anser samtidigt att de får reflektera och ta ställning samt att både eleverna och läraren står för beslutsfattandet under lektionerna. Även denna undersökning visar att flickor och pojkar skiljer sig åt när det gäller attityder till inflytande i skolan: återigen visar sig flickorna vara mer intresserade av att ha inflytande än pojkarna. Det gäller framför allt möjligheten till egna val och till att påverka undervisningen. Undersökningen visar även att flickorna anser sig

⁵⁸ Skolverket 2003c. Se också Skolverkets lägesbedömningar av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002 och 2003

⁵⁹ Skolverket 2001, s. 11.

ha större möjligheter att påverka arbetssätt, normer och regler än pojkarna.⁶⁰

När det gäller förskolan och vuxenutbildningen är bilden mer fragmentarisk. Skolverkets utbildningsinspektioner under 2003 visar emellertid att det verkar vara bättre ställt där med möjligheterna till inflytande. Särskilt de vuxenstuderande tycks ha en mycket positiv uppfattning om sina möjligheter att påverka sin lärmiljö och bestämma över sitt eget lärande.⁶¹ I den nationella utvärderingen av förskolan som Skolverket presenterade under våren 2004 framkom det att inflytande är ett prioriterat område i många lokala planeringsdokument för förskolan, men det verkar vara svårt att nå upp till intentionerna. De främsta hindren tycks vara stora barngrupper och svårigheter att hitta metoder för att stimulera små barns inflytande.⁶²

Stor mångfald av arbetsformer

Uppfyller lärandemiljöerna kraven som vi har ställt upp för utbildning för hållbar utveckling? Skolverkets inspektioner under 2003 visar att det förekommer många olika pedagogiska modeller och arbetsformer i förskolor, skolor och vuxenutbildningar. Inspektörerna har stött på allt ifrån en verksamhet där läraren står både för aktivitet och reflektion till arbetsformer där de lärande själva eller i grupp tar ansvar och söker svar på frågor och löser problem.⁶³

Den nationella utvärdering av grundskolans år 5 och år 9 som Skolverket presenterade i oktober 2004 (NU -03) visar att det traditionella undervisningssättet – att läraren leder lektionen, pratar och ställer frågor medan eleverna lyssnar och svarar – tycks ha minskat under den senaste tioårsperioden.⁶⁴ Utvärderingen visar även att en ökning tycks ha skett av att eleven arbetar enskilt.⁶⁵

Ulf Blossing, som har granskat de senaste årens forskning om hur olika arbetssätt används i grundskolan, konstaterar att få studier grundar sig på ett urval som ger möjligheter att dra slutsatser

⁶⁰ Fridolf, M: Vem ansvarar för den framtida demokratin?

⁶¹ Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv, Skolverket 2004f, s. 31.

⁶² Förskola i brytningstid, Skolverket 2004b, s. 176.

⁶³ Skolverket 2004f, s. 20 och 32.

⁶⁴ Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Skolverket 2004d, s. 70. Den nationella utvärderingen genomfördes i årskurs 5 och årskurs 9 våren 2003. Totalt ingick cirka 10 000 elever och cirka 1 900 lärare vid 196 skolor i undersökningen. I årskurs 9 genomfördes särskilda enkäter till föräldrar och rektorer.

⁶⁵ Ibid., s. 74.

om omfattningen av olika arbetssätt vid samtliga skolor i Sverige. Han menar dock efter en genomgång av olika studier⁶⁶ att mycket tyder på att det dominerande arbetssättet är enskilt arbete med förelagda uppgifter vars färdigställande motsvarar uppnåenden av vissa mål. Genomslaget för utvecklingsinriktade arbetssätt med en hög elevaktivitet, kollektiva arbetsformer och ett stort inflytande för eleverna bedömer Blossing som ringa. Han konstaterar att de arbetssätt som kommer till användning på de flesta skolor stämmer dåligt överens med hur vi i dag vet att lärande främjas.⁶⁷

När det gäller förskolan har av tradition en så kallad edu-care-pedagogik dominerat. Denna pedagogik betonar att omsorg, fostran och lärande hör ihop och förutsätter varandra. Men resultaten från den tidigare refererade utvärderingen från Skolverket tyder på att tyngdpunkten har förskjutits mot en starkare betoning av lärande och att förskolan allt mer betraktas utifrån nyttoaspekter. Genom att förskolan har blivit en del av utbildningssystemet uppmärksammas verksamhetens betydelse för barns senare prestationer i skolan mer än tidigare, inte minst på den kommunala ledningsnivån. Detta för med sig att de dominerande arbetsformerna i skolan i vissa fall även smittar av sig på förskolan.⁶⁸

Samverkan lokalt...

Det saknas nationella studier av förskolors, skolors och vuxenutbildningars kontakter med samhälle och natur. För att få en bild av läget när det gäller skolornas samverkan med närsamhället gör vi nedan en genomgång av diverse dokument där området bedöms.

I propositionen Demokrati för det nya seklet konstaterar regeringen att det råder en stor osäkerhet bland huvudmän och på skolor om hur skolans politiska omvärldskontakter ska organiseras.⁶⁹ Myndigheten för skolutveckling ansluter sig till regeringens bedömning och konstaterar att osäkerheten ofta resulterar i ett icke-

⁶⁶ Se bland annat Elevers skolsituation och sociala utveckling, årskurs 9. Utvärdering av grundskolan 1995, UG 95, Skolverket 1996; Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2002): Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande; Nationell kvalitetsgranskning 1999, Skolverket 1999a; Blossing, Ulf & Statens skolverk (1999): Samtal för förändring: en rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat; Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999): När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola; Nilsson, N.-E. (2002): Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter".

⁶⁷ Blossing 2004.

⁶⁸ Skolverket 2004b, s. 182.

⁶⁹ Proposition 2001/02:80.

handlande på det sättet att skolor avstår från att ta initiativ till samverkan med företrädare för samhällspolitiska organisationer.⁷⁰

I direktiven till den nyinrättade Yrkesutbildningsdelegationen konstaterar regeringen att samhällets intentioner om en ökad samverkan mellan skola och arbetsliv inte har förverkligats på den lokala och regionala nivån. Samarbetet saknar ofta stabila, långsiktiga och uthålliga former eftersom det i för stor utsträckning drivs av eldsjälar med svagt stöd från skol- och kommunledning. Men regeringen konstaterar även att det finns exempel på skolor som genom aktiva insatser varit mer framgångsrika i samverkansarbetet.⁷¹

Den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan (PRAO) och den arbetsplatsförlagda utbildningen i gymnasieskolan (APU) kan användas som indikatorer på hur väl skolan lyckas med kontakterna med närsamhället. Det har inte gjorts några heltäckande nationella studier om PRAO och APU under de senaste åren; de senaste undersökningarna som ger en helhetsbild gjordes av Skolverket 1998. Skolverket konstaterade då att ungefär hälften av landets grundskolor hade dragit ned på omfattningen av PRAO efter att den nationella regleringen avskaffats. Dessutom visade studien att PRAO i många fall hade ersatts av verksamhet som närmast var teoretisk till sin karaktär.⁷²

I en annan rapport samma år redovisade Skolverket en studie över den arbetsplatsförlagda utbildningens omfattning och kvalitet.⁷³ Undersökningen visade att det inom alla gymnasieprogram fanns svårigheter att erbjuda elever APU i den omfattning som gymnasieförordningen anger. Skolverket konstaterade att nästan 40 procent av eleverna i årskurs 3 inte fick den APU som de hade rätt till. Det fanns stora skillnader mellan olika program. Omvårdnadsprogrammet samt Barn- och fritidsprogrammet var de program som lyckades bäst. Vissa skolrapporter från Skolverkets utbildningsinspektion indikerar att skolor som har en nära samverkan med de

⁷⁰ Politik i skolan, Myndigheten för skolutveckling 2004c, s. 5.

⁷¹ Direktiv 2004:72.

⁷² Redovisning av regeringens uppdrag att analysera konsekvenserna av att den nationella regleringen av den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan avskaffats, Skolverket (1998).

⁷³ Samverkan skola – arbetsliv, Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan, Skolverket (1998). Undersökningen genomfördes under 1997 vid 187 gymnasieskolor spridda över hela landet. Samtliga program med yrkesämnen vid dessa skolor ingick i undersökningen. I den enkät- och intervjuundersökning som genomfördes deltog programansvariga för 570 utbildningar, 1 300 elever och 750 handledare vid de arbetsplatser som anlitats för den arbetsplatsförlagda delen av gymnasieskolornas utbildning.

lokala företagen inte har samma generella problem att skaffa APU-platser. Erfarenheter från skolmyndigheternas arbete inom området skola-omvärld de senaste åren antyder att situationen inte förändrats nämnvärt sedan 1998.⁷⁴

Nationellt Centrum för Livslångt Lärande (ENCELL) har gjort en sammanställning av alla utvärderingar som har gjorts av Kunskapslyftet, en satsning på reformering av vuxenutbildningen. Att utveckla och fördjupa samverkan mellan olika aktörer var ett uttalat mål för Kunskapslyftet. ENCELL konstaterar att samverkan mellan regionala och kommunala aktörer varierade kraftigt under kunskapslyftet. Vissa vuxenutbildningar har byggt upp långtgående samverkan med företag, kommunala förvaltningar, frivilliga organisationer och andra aktörer, andra har inte kommit lika långt.⁷⁵ Myndigheten för skolutveckling har i en rapport analyserat effekterna av en satsning på infrastruktur för vuxnas lärande. Myndigheten konstaterar där att samverkansformerna i många kommuner har fördjupats under 2002 och 2003 då satsningen pågick.⁷⁶

... och globalt

Även när det gäller förskolor, skolor och vuxenutbildningars internationella kontakter saknas en heltäckande bild. TEMO genomförde 2001 på uppdrag av Internationella programkontoret en studie av skolors internationella kontakter.⁷⁷ Sju av tio skolor uppgav då att de hade någon form av internationella kontakter. Det var vanligare att gymnasieskolor uppgav att de hade internationella kontakter än att grundskolor gjorde det.

⁷⁴ Det kan vara värt att särskilt nämna de svårigheter som funnits att intressera skolor för försöksverksamheten med Lärande i arbetslivet. Trots att ett statsbidrag à 15 000 kr/elev utgick för de deltagande skolorna var det bara cirka 1 000 av de tillgängliga 2 000 platserna som fylldes. En orsak kan vara att deltagandet i försöksverksamheten kräver upparbetade omvärldskontakter som saknas på många skolor.

⁷⁵ ENCELL 2004, Kunskapslyftet – ett lyft för hela själen, s. 32.

⁷⁶ Infrastruktur för vuxnas lärande – Lokalt utvecklingsarbete med statligt stöd, Myndigheten för skolutveckling 2004a, s. 21.

⁷⁷ Undersökningen genomfördes som telefonintervjuer av rektorer eller skolledare på 501 slumpmässigt utvalda grundskolor och gymnasieskolor över hela landet.

Det finns många olika typer av stipendie- och utbytesprogram, internationella skolnätverk etcetera inom skelsektorn.⁷⁸ Erfarenheterna visar entydigt att intresset för sådana program/nätverk är stort inom svenska skolor. Intresset överstiger nästan alltid tillgången på medel.⁷⁹ Finansiering av internationellt samarbete verkar således vara en flaskhals för många utbildningsanordnare. Problemen med finansiering leder ofta till att det är svårt att få kontinuitet och långsiktighet i de internationella samarbetena.

I Internationella programkontorets undersökning var kontakter med andra EU-länder och Norge vanligast förekommande. Andra undersökningar bekräftar att de internationella kontakterna i stor utsträckning riktas till andra länder inom EU och i viss utsträckning till Kanada och USA. Kontakter med länder utanför OECD finns, men i mindre omfattning.⁸⁰

De skolledare som i Internationella programkontorets undersökning uppgav att deras skolor inte hade internationella kontakter angav brist på tid och intresse som de främsta skälen. Det bekräftar bilden från andra undersökningar: omfattning och kvalitet i det internationella arbetet varierar stort mellan olika förskolor, skolor och vuxenutbildningar.

Enligt en Skolverksstudie om europeiskt samarbete är dock intresset för internationalisering stort på alla nivåer. Olika nationella initiativ bekräftar denna bild. En försöksverksamhet med samarbete mellan svenska yrkesutbildningar och deras motsvarigheter i utvecklingsländer har mötts med ett stort intresse från landets gymnasieskolor och projektet Den Globala Skolan har lett till att många som är verksamma i gymnasieskolan har fått internationella utblickar.

Ett problem som framkommer i Skolverkets studie är att det finns en bristande förståelse och kommunikation mellan olika nivåer i systemet.⁸¹ Flera undersökningar visar att svenska skolors internationaliseringsarbete ofta kommer till genom initiativ från lärare som kan betraktas som eldsjälar. Eldsjälarna upplever i många fall att de saknar ett aktivt stöd från ansvariga politiker och

⁷⁸ Här kan särskilt nämnas EUs utbildningsprogram Leonardo da Vinci och Sokrates; Unescos Associated School Project (ASP-net) som koordineras av Myndigheten för skolutveckling; Sidas och Myndigheten för skolutvecklings samarbete kring "Den globala skolan"; Myndigheten för skolutvecklings program för samarbete mellan yrkesutbildningar i Sverige och deras motsvarighet i utvecklingsländer samt Skolverkets program för APU-utomlands. Läs mer på www.skolutveckling.se, www.skolverket.se och www.programkontoret.se.

⁷⁹ Årsredovisning 2003, Internationella programkontoret 2003, s. 15–23.

⁸⁰ Se till exempel Brodow 2004, s. 238.

⁸¹ Skolverket 2000, s. 87–93.

kommunala tjänstemän.⁸² Därför brinner eldsjälarna ofta isolerat utan att påverka skolan som system. Brodow menar i en avhandling att mycket tyder på att internationella kontakter verkar vara en i stor utsträckning utnyttjad resurs i skolan.⁸³

4.1.2 Har utbildningen ett innehåll som främjar en hållbar utveckling?

Vi har hävdats att utbildning för hållbar utveckling bör karaktäriseras av att många och mångsidiga belysningar av ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållande och förlopp i världen behandlas integrerat samt att innehållet spänner från dåtid till framtid och från det lokala till det globala. Bilden av urval av innehåll i utbildningen inom skolektorn är fragmentarisk. Få undersökningar har gjorts som ger tillfredställande information om hur valet av innehåll går till och vilket innehåll som är vanligast förekommande. Ännu färre undersökningar belyser valet av innehåll ur perspektivet hållbar utveckling.

De fåtal undersökningar som gjorts⁸⁴ tyder på att det finns svårigheter att integrera sociala, ekonomiska och ekologiska faktorer i den pedagogiska verksamheten/undervisningen. Ämnesövergripande och tematiska arbetssätt förekommer, men det vanligaste är att lärandet organiseras inom ramen för ett ämne. En ämnesövergripande verksamhet verkar vara vanligast i förskolan och i grundskolans tidigare år. Skolverket konstaterar att lärarna i de tidigare åren verkar mer inriktade på läroplanens övergripande mål, på arbetsformer, att knyta undervisningen till elevernas intressen och skolans personlighetsutvecklande uppgifter, medan lärare i de högre åren tycks mer orienterade mot kunskapsförmedling i traditionell mening.⁸⁵ NU -03 visar att en majoritet av lärarna anser att

⁸² Ibid. och Redovisning av uppdrag att utreda förutsättningarna för samarbete med utvecklingsländer inom gymnasial utbildning (U2002/3659/G), Skolverket 2003b.

⁸³ Brodow 2004, s. 238.

⁸⁴ Se till exempel Hållbar utveckling i skolan, Skolverket 2002a. I rapporten redovisas en kartläggning som bygger på en datainsamling som gjordes från november 2000 till februari 2001 presenteras. Undersökningen omfattar hela skolväsendet i nio slumpvis utvalda kommuner, vilket innebär att sammanlagt 31 skolenheter undersöktes. En del av Skolverkets undersökning var två enkäter, en som besvarades av skollärdarna och en som var ställd till samtliga lärare. Lärargruppen bestod av totalt 1 097 personer, men det var bara 568 som svarade på enkäten. Bortfallet var alltså nästan 50 procent, vilket gör att resultatet bör tolkas med försiktighet. Se även Läroplanerna i praktiken, Skolverket 1999a som bygger på en utvärdering av skolan där cirka 4 400 elever i 136 grund- och gymnasieskolor medverkade.

⁸⁵ Skolverket 2003c, s. 59.

förekomsten av ämnesövergripande arbetssätt har varit oförändrad under de senaste fem åren. Skolverket konstaterar även att det sammantaget tycks finnas en betydande potential för ökad samverkan mellan grundskolans ämnen.⁸⁶

Skolverket har i undersökningen inför Baltic 21 Education belyst innehållet i miljöundervisning. Det framkom då att många skolor genom engagerade lärare har börjat att undervisa om miljö och därigenom tagit ett första viktigt steg mot utbildning för hållbar utveckling. Miljöundervisningen associeras i de flesta fall med konkreta praktiska åtgärder som sopsortering och kompostering samt naturvetenskapliga förklaringar av miljöproblem. Slutsatsen var då att hållbar utveckling mer ses som ett moment än som ett perspektiv och därigenom får konkurrera om utrymmet i skolan med andra moment.⁸⁷ Miljöundervisningen är central och kan fungera som en ingång till elevernas lärande för hållbar utveckling. Dock pekar tidigare studier på att den tredimensionella definitionen med integration av ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner ännu inte har fått något större genomslag. Lärare uttrycker osäkerhet om hur perspektivet ska konkretiseras genom pedagogiska metoder och efterfrågar både ämnesteoretisk och didaktisk fortbildning.⁸⁸

Vi kan avslutningsvis konstatera att det finns ett stort behov av vidare studier för att belysa valet av innehåll i förskola, skola och vuxenutbildning ur perspektivet hållbar utveckling.

4.1.3 Vilka resultat leder utbildningen till?

I det tidigare har vi fokuserat arbetsformer och innehåll. Här riktar vi intresset mot resultatet av utbildningen. I centrum sätter vi i vilken utsträckning som de lärande erövrar förmåga och vilja att verka för en hållbar utveckling.

Vad vet vi om ungas *vilja* att verka för hållbar utveckling? Frågan kan angripas från olika håll. Det framkom i avsnitt 4.1.2 att de flesta elever uppger att de vill påverka situationen i skolan. Det är dock få elever som säger sig ta steget att verkligen försöka påverka. Bilden av ungas vilja till ett demokratiskt engagemang är långt ifrån entydig. I riksdagsval är valdeltagandet bland förstagångsväljare i Sverige högt vid en internationell jämförelse. I valet 1988 deltog 76

⁸⁶ Skolverket 2004d, s. 76.

⁸⁷ Skolverket 2002a, s. 132.

⁸⁸ Lärande om hållbar utveckling, Myndigheten för skolutveckling 2004b, s. 12–13.

procent och i valet 1998 deltog 74 procent.⁸⁹ Dock blir bilden en annan om förstagsångsväljarnas benägenhet att delta i val till Europaparlamentet beaktas: 1995 röstade cirka 42 procent och 1999 röstade cirka 39 procent. Demokratirådet konstaterar i rapporten Demokrati och medborgarskap att intresset för politiskt deltagande mätt i föreningsaktivitet, partimedlemskap, valdeltagande och andra näraliggande former för samhällsengagemang generellt sett är lägre bland unga svenskar än bland äldre.⁹⁰ Enligt Ungdomsstyrelsens undersökning *De kallar oss unga*⁹¹ har unga människors intresse för politik minskat sedan 1993. En av tre i åldern 16–19 år uppger att de inte är intresserade av politik. Det är mer än dubbelt så många som 1993.⁹²

Vad vet man om ungas *förmåga* att engagera sig? I Skolverkets rapport "Ung i demokratin"⁹³ tecknas en ganska ljus bild av gymnasieelevers kunskaper om demokrati. Rapporten visar att en majoritet av svenska gymnasieelever har goda kunskaper om demokrati. Dock visar studien på stora skillnader mellan olika elevkategorier. Kvinnor på de traditionellt studieförberedande programmen har generellt sett bäst resultat på det prov som låg till grund för slutsatserna i rapporten. Män på de traditionellt yrkesförberedande programmen visar upp de sämsta kunskaperna. Rapporten visar även skillnader mellan män och kvinnor. Kvinnor har bättre kunskaper om jämställdhet och mänskliga rättigheter medan män har bättre kunskaper om ekonomiska förhållanden.⁹⁴

I en studie av 14-åringarnas medborgerliga kompetens⁹⁵ ger den så kallade Civicstudien en delvis annorlunda bild av svenska elevers medborgarkunskaper. Undersökningen omfattade 28 länders medborgarbildning och kartlade elevernas förståelse av demokrati, medborgarskap och regeringsmakt. Studien belyser även elevernas attityder till den egna nationen, regeringsmakten, invandrarna och kvinnornas politiska rättigheter. På medborgarkunskapsskalan placerar sig Sverige på nittonde plats, under det internationella

⁸⁹ Unga demokrater – En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden, Myndigheten för skolutveckling 2003b, s. 77.

⁹⁰ Pettersson, m.fl. 1998, s. 85.

⁹¹ *De kallar oss unga*, Ungdomsstyrelsen 2004. Rapporten bygger på en postenkät med frågor om meningen med livet, utbildning, arbete, familj, fritid, politik, hälsa och framtid som har skickats till 5 000 unga i åldern 16–29 år och till 1 500 vuxna i åldern 35–74 år.

⁹² *Ibid.*, s. 11.

⁹³ *Ung i demokratin*, Skolverket 2003c. Rapporten bygger på information från en enkät riktad till 2 678 gymnasieelever på 88 gymnasieskolor, en svensk tilläggsdel till den internationella jämförande studien CIVIC Education Study.

⁹⁴ *Ibid.*, s. 10–11.

⁹⁵ Torney-Purta 2001.

medelvärde. Däremot kommer svenska elever i topp när det gäller en öppen attityd till invandrare och kvinnors politiska rättigheter.⁹⁶

Förmåga att agera för hållbar utveckling handlar även om att kunna se helheter och förstå komplexa samband mellan ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer. Skolverkets utvärdering av läroplanernas övergripande mål visar att elever individuellt ser och använder begrepp och förklaringar som isolerade kunskapsbitar. Det tyder på brister när det gäller överblick och helhetsförståelse. Ett utvecklat tänkande kring samband, där orsaker länkas ihop i flera led till en orsakskedja, förekommer sparsamt, konstaterar Skolverket. Dock verkar det som om eleverna är bättre på helhetstänkande och orsaksanalyser när de får fundera tillsammans i grupper. Utvärderingen visade även att förmågan att tänka kritiskt är svagt utvecklad hos många elever. Nästan inga elever reflekterade till exempel kring hur massmedierna påverkar deras bild av världen. En annan slutsats var att flickorna genomgående är bättre på att se helheter och samband än pojkarna.⁹⁷ Den senaste utvärderingen av grundskolan bekräftar i stort sett denna bild. Det framkommer att eleverna uppvisar goda kunskaper om den demokratiska värdegrunden och kan använda den som referensram i sina ställningstaganden. Dock visar elevernas ställningstaganden ofta på en oförmåga att argumentera för och klargöra motiven för sina ställningstaganden.⁹⁸

Vad känner man till om ungas attityder till frågor som rör hållbar utveckling? Vi har tidigare sett att en internationell studie pekar på att svenska elever är i topp när det gäller en öppen attityd till kvinnors och invandrades rättigheter. Den tidigare refererade undersökningen från Ungdomsstyrelsen visar att unga har en mer positiv syn på att ta emot flyktingar och invandrare än vuxna. Den visar även att unga har svårare att acceptera rasister än att acceptera invandrare. Ungdomsstyrelsen konstaterar även att attityder till homosexuella är en vattendelare mellan unga och vuxna. Homosexualitet ses i stor utsträckning som något naturligt bland unga medan vuxna är mer tveksamt inställda. Unga anser även i högre grad att homosexuella ska ha samma rättigheter som heterosexuella.⁹⁹

⁹⁶ Ibid., se även Skolverkets lägesbedömningar av Barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002 och 2003.

⁹⁷ Skolverket 1999b, s. 42.

⁹⁸ Skolverket 2004d, s. 97.

⁹⁹ Ungdomsstyrelsen 2004, s. 12.

Det finns skillnader mellan män och kvinnor när det gäller tolerans. En större andel av männen vill minska invandringen och ställer sig tveksamma till homosexualitet.¹⁰⁰ Skolverkets utvärdering visade att eleverna i mycket stor utsträckning visar respekt för miljön och intresserar sig för utvecklingsfrågor. Men det verkar som om eleverna tenderar att inte göra miljövänliga val om det kostar mer pengar.¹⁰¹

NU -03 visar att en stor majoritet av eleverna omfattar jämställdhetsmålet i läroplanen. I övrigt visar elevernas svar på uppfattningar som delvis går stick i stäv med skolans värdegrund. Vad gäller tolerans svarar nästan var tredje elev att dödsstraff bör utdömas för mord. Toleransen är låg mot att invandrare som är svenska medborgare och som har begått brott ska få stanna i Sverige eller mot att moskéer får byggas. En stor majoritet av eleverna vill till exempel inskränka fri- och rättigheterna för personer med extrema politiska synsätt. En jämförelse med motsvarande frågor ställda till den vuxna befolkningen bekräftar bilden från den undersökning av Ungdomsstyrelsen som refererats ovan genom att indikera att eleverna har en större beredskap att acceptera de grundlagsstadgade demokratiska fri- och rättigheterna än den vuxna svenska befolkningen.¹⁰² En jämförelse mellan elevernas svar på samma frågor om tolerans 1992 och 2003 visar på likartade mönster och svarsfördelning. Skolverket menar dock att NU -03 visar att det finns vissa tecken på att agerandet för egen vinning och för den nära gruppen, på bekostnad av solidaritet med andra, vinner framsteg hos flera elever. Bilden av att en större andel flickor genom sina svar uttrycker en samklang med värdegrunden än pojkar är oförändrad.¹⁰³

En annan indikator på hur väl idéer som gynnar hållbar utveckling har lärts in under skoltiden är elevernas agerande mot varandra under skoltiden. Detta agerande speglas i undersökningar av det sociala klimatet i skolan. Tre procent av grundskoleeleverna och gymnasieeleverna uppger att de har utsatts för mobbning av andra elever och fem procent att de utsatts för mobbning av lärare.¹⁰⁴ Trettio procent av eleverna i år 5 och i år 8 i grundskolan och i år 2 i gymnasieskolan uppger att de någon gång eller flera gånger har

¹⁰⁰ Ibid., s. 227.

¹⁰¹ Skolverket 1999b, s. 42.

¹⁰² Skolverket 2004d, s. 34–35.

¹⁰³ Ibid., s. 97.

¹⁰⁴ Skolverket 2003c, s. 100.

behandlat någon annan illa.¹⁰⁵ Något fler än var fjärde elev uppger i undersökningen att de har blivit utsatta för någon form av sexuella trakasserier vid ett eller flera tillfällen under år 2001. Vanligast är verbala kränkningar, medan fysiska kränkningar är ovanligare.¹⁰⁶

Nästan var femte elev säger sig ha utsatts för kränkningar på grund av kulturell tillhörighet under det senaste året, i form av till exempel uttalanden, skällsord och rykten. Rasism och främlingsfientlighet förekommer, enligt lärarna, i mer än var tionde klass. Cirka en tredjedel av eleverna uppger att nazistiskt klotter är vanligt förekommande på skolan. Ungefär var tionde elev säger att det i skolan bärs nazistiska symboler och görs hitlerhälsningar.¹⁰⁷

Flera flickor än pojkar upplever sig kränkta, men flera pojkar uppger att de blivit utsatta för kränkande handlingar. Pojkar utsätter oftare såväl pojkar som flickor för nästa alla typer av kränkningar. Den enda typen av kränkning där flickor är överrepresenterade gäller utfrysning och den riktar sig oftast mot andra flickor.¹⁰⁸

Samtidigt som bland annat Skolverkets tidigare nämnda attitydundersökningar visar att en majoritet av eleverna i de svenska skolorna trivs bra med både sin skola och sina lärare¹⁰⁹ visar de redovisade umgängesmönstren att det i många skolor fordras en fortsatt utveckling för att ungdomar ska kunna vara beredda att agera tillsammans med andra i fredlig samvaro så att hållbar utveckling realiserar.

4.1.4 Sammanfattning och bedömningar

Det finns kunskapsluckor inom centrala områden vad gäller utbildning för hållbar utveckling. Det råder framför allt brist på studier som ger tillfredsställande information om urvalet av innehåll i utbildningar ur perspektivet hållbar utveckling. Bilden av utbildningens bidrag till hållbar utveckling är fragmentarisk i förskolan och vuxenutbildningen beroende på avsaknad av studier med en sådan

¹⁰⁵ Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft?, Skolverket 2002c, s. 11. Rapporten bygger på enkätsvar från knappt 3 400 elever vid 148 skolor i 86 kommuner. Dessutom har lärare och rektorer i dessa skolor också svarat på enkäter riktade till dem. Enkätundersökningarna har kompletterats med intervjuundersökningar med elever i de olika åldrarna där också barn i förskoleklass deltagit.

¹⁰⁶ Ibid., s. 18.

¹⁰⁷ Skolverket 2002c, s. 19–20.

¹⁰⁸ Olikas lika värde, Myndigheten för skolutveckling 2003a, s. 23.

¹⁰⁹ Bilden bekräftas vidare av resultaten från den internationella studien PISA 2000 (OECD, 2001. Knowledge and Skills for Life).

inriktning. Det finns även kunskapsluckor avseende hur verksamheter i skolsektorn arbetar med att bygga upp och integrera lokal och global samverkan i utbildningen. Trots dessa brister finns det ett tillräckligt underlag för att bedöma skolformernas stöd till en hållbar utveckling.

Elevinflytande – ett utvecklingsområde

När det gäller demokratiska arbetssätt och elevinflytande står det klart att en del utvecklingsarbete återstår innan karaktärsdragen för utbildning för hållbar utveckling är förverkligade. I skolan verkar det som om de flesta eleverna vill vara med och påverka arbetsformer och innehåll, men det är få som uppger att de verkligen försöker påverka och av dem som gör det är det ännu färre som anser att de lyckas.

Det förekommer många olika arbetsformer i skolsektorn och variationen mellan olika verksamheter är stor. Det finns dock tecken på att det finns ett utrymme för att i större utsträckning tillämpa de arbetsformer som vi har lyft fram som centrala i utbildning för hållbar utveckling, det vill säga arbetsformer som kännetecknas av en hög elevaktivitet och demokratiska förhållningssätt.

Lärandet behöver bli mer verklighetsbaserat

De få undersökningar som har gjorts under senare år visar att det verklighetsbaserade lärande som utbildning för hållbar utveckling kräver är bristfälligt. Kontakterna med närsamhället är fåtaliga och glesa. Emellertid verkar det som om vuxenutbildningen genom de senaste årens reformering förstärkt sina kontakter med närsamhället. Många svenska skolor har upparbetat internationella kontakter. Det internationella arbetet är dock i stor utsträckning beroende av eldsjälar, vilket medför att en del skolor helt saknar internationella kontakter. Det internationella samarbetet sker i stor utsträckning inom EU och OECD, i mindre utsträckning med utvecklingsländer.

Mer ämnesövergripande samarbeten behövs

När det gäller innehållet i utbildningen finns det ett utrymme för att tillämpa ämnesövergripande samarbeten i större utsträckning. Ämnesövergripande arbetssätt verkar vara vanligast i förskolans och grundskolans tidigare år. I grundskolans senare år och i gymnasieskolan förekommer ämnesövergripande samarbete mer sällan.

Många utbildningar har tagit viktiga steg mot utbildning för hållbar utveckling genom att de har börjat att fokusera på miljöfrågor. Men vi konstaterar att den integrering av ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner som vi finner nödvändig ännu inte har slagit igenom på bred front. Lärare uttrycker osäkerhet inför hur perspektivet ska konkretiseras i undervisningen och efterfrågar fortbildning.

Unga har förmåga att verka för hållbar utveckling, men har de viljan?

Ungdomar har goda kunskaper om det demokratiska systemet och samhällets värdegrund, men det finns brister i tillämpningen av värdegrunden. Ett helhetstänkande, liksom ett kritiskt betraktelsesätt, bedöms vara svagt utvecklade förmågor bland de unga. Genomgången av flera utredningar har visat att unga i Sverige är mer intresserade av att delta i politiska val än unga i jämförbara länder. Benägenheten att engagera sig för samhällsförändringar är däremot mindre bland unga än bland vuxna. Det finns även tecken på att intresset för politik avtar bland de unga. Det kan dock handla om en misstro mot traditionella former av engagemang, eftersom många unga samtidigt uppger att de är intresserade av utvecklingsfrågor och miljöfrågor.

Svenska ungdomar verkar vara mer tolerant inställda till homosexuella och invandrare än vad ungdomar i de flesta andra länder är. Dessutom är de unga mer toleranta än de vuxna i Sverige. Vi har även sett att det sociala klimatet i skolan i vissa avseenden kan beskrivas som hårt. Kränkningar förekommer både mellan eleverna och mellan vuxna och elever. Ändå uppger flertalet lärare och elever att de trivs och känner sig trygga i den dagliga verksamheten.

Stora skillnader mellan flickor och pojkar

I de undersökningar som vi har berört ovan framstår flickorna som mer motiverade och bättre förberedda att bidra till en hållbar utveckling än pojkarna. Flickorna uttrycker en större vilja att påverka sin utbildning, har bättre kunskaper om demokrati och mänskliga rättigheter, större förmåga att tänka i helheter, är mer toleranta och de kränker andra i mindre utsträckning. Här krävs ytterligare undersökningar för att reda ut vad det är som ligger bakom dessa skillnader mellan flickor och pojkar.

4.2 Stödjer högskolan hållbar utveckling?

Kommittén har låtit göra en kartläggning av hur högskolesystemet arbetar för hållbar utveckling. Den består av en genomgång av det statliga styrsystemet samt en enkät till rektorerna vid landets samtliga 39 lärosäten. Slutsatser utan referens i den följande framställningen kommer från denna kartläggning.

4.2.1 Vilka arbetsformer används?

Högskoleverket har undersökt högskolors och universitets försök att förbättra inflytandet för studenter och doktorander. Verket konstaterar att viktiga förbättringar har skett i lärosätenas arbete. Frågorna om inflytande har kommit upp på dagordningen på ett annat sätt än tidigare. Lärosätena har även börjat att formulera handlingsplaner för hur man ska arbeta med inflytandefrågor. Det finns gott om åtgärder som tyder på att lärosätena tar frågan på allvar; exempel som nämns är rättighetslistor, barometrar som mäter inflytande och att studentrepresentanter finns med i nästan alla ledningsgrupper. Högskoleverket konstaterar att universiteten generellt sätt har förbättrat sig under de senaste åren, att högskolorna som grupp inte nämnvärt har gjort det och att de konstnärliga högskolorna är de som har längst kvar i arbetet med att öka studenternas inflytande.¹¹⁰

Högskoleverket har genomfört undersökningar av hur studenter och doktorander uppfattar sin situation vid högskolor och universitet. I rapporten som behandlar doktoranders situation, ”Dokto-

¹¹⁰ Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald, Högskoleverket 2003a, s. 45–49.

randspegeln”,¹¹¹ uppger 70 procent av doktoranderna att medinflytandet vid institutionerna är ringa.¹¹² I motsvarande studie av studenternas uppfattningar, ”Studentspegeln”,¹¹³ uppger 70 procent av studenterna att de sällan eller aldrig diskuterar kurskrav med lärare. Dessutom uppger 50 procent av studenterna att de sällan eller aldrig ställer frågor i samband med undervisningen. Könsskillnaderna är ganska tydliga här. Kvinnor i matematiska och naturvetenskapliga utbildningar upplever större möjligheter till inflytande än männen. Det omvända gäller inom läkar-, tandläkar- och apotekarutbildningarna samt vårdutbildningar och SLU:s utbildningar där männen anser att kommunikation med läraren är vanligare.¹¹⁴

Efter tre år med systematiska kvalitetsgranskningar av utbildningar och program som leder till en generell examen konstaterar Högskoleverket att det finns många institutioner med en stor medvetenhet om kursutvärderingarnas vikt där seriöst utvecklingsarbete läggs ned.¹¹⁵ Ändå hanteras kursutvärderingar i många fall på ett slentrianmässigt vis både av studenter och av lärare. Framför allt finns det brister i uppföljningen av resultaten från kursutvärderingarna.

I Högskoleverkets granskningar medverkar internationella bedömare, mestadels från de nordiska grannländerna. En observation som de har gjort är att undervisningen i Sverige i större utsträckning sker i små grupper än vad fallet är i till exempel Norge. Verket konstaterar att det borde ge goda möjligheter till att arbeta med dialog och studentmedverkan.¹¹⁶ Resultaten från Studentspegeln pekar på att lärosätena inte riktigt lyckas utnyttja dessa möjligheter. Studenterna menar att värderingsdiskussioner förekommer i liten utsträckning. Det är stora variationer mellan olika utbildningar. Särskilt i de tekniska och naturvetenskapliga utbildningarna är frånvaron av värderingsdiskussioner påfallande.¹¹⁷

I Studentspegeln svarar 60 procent av studenterna att det ofta eller mycket ofta förekommer grupparbeten i utbildningen.

¹¹¹ Doktorandspegeln, Högskoleverket 2003. Undersökningen består av en enkät som skickats till 9 816 doktorander vid alla universitet och högskolor som har forskarutbildning.

¹¹² Högskoleverket 2003b, s. 42.

¹¹³ Studentspegeln, Högskoleverket 2002. Undersökningen består av en enkät som skickats till 15 440 studenter vid alla landets högskolor, exklusive de konstnärliga högskolorna.

¹¹⁴ Högskoleverket 2002.

¹¹⁵ Hur har det gått? En halvtidsrapport om Högskoleverkets kvalitetsgranskningar 2001–2003, Högskoleverket 2004, s. 28.

¹¹⁶ Ibid., 2004, s. 33.

¹¹⁷ Högskoleverket 2002.

Kvinnor uppger i högre utsträckning än män att de samarbetar med andra studenter under sin utbildning.¹¹⁸ Vidare framkommer att omkring en tredjedel av studenterna uppger att de ofta eller mycket ofta har haft en givande kommunikation med studenter med annan kulturell, social eller etnisk bakgrund än de själva. En fjärdedel av studenterna uppger att de ofta eller mycket ofta har haft samtal med studenter med andra politiska värderingar eller annan religiös åskådning än de själva.¹¹⁹

Samverkan lokalt...

I budgetpropositionen för 2005 konstaterar regeringen att omfattningen av samverkan och formerna för denna varierar såväl inom lärosätena som mellan lärosätena. Faktorer som påverkar omfattningen av samverkan är till exempel vilka utbildningar ett lärosäte har, storleken på lärosätet, hur lärosätet är organiserat, i vilken region det finns och hur det omgivande samhället ser ut. Regeringen konstaterar även att det är vanligt med externa ledamöter, även i andra beslutande organ än styrelserna, inom universitet och högskolor. Samverkan sker också genom den verksamhetsförlagda delen av studierna; sådana inslag finns bland annat i lärarutbildningarna och vårdutbildningarna. Det finns också andra exempel på företagsförlagda utbildningar som förutsätter samverkan med arbetsgivare. Olika varianter av fadder- och mentorsprogram är ytterligare exempel på sätt att både sprida information om den egna utbildningen och att få kunskap om det omgivande samhället. Många högskolor har ett utvecklat samarbete med företag för studenternas examensarbeten. Samverkan med olika former av lärcentrum verkar ha blivit allt viktigare de senaste åren. Många universitet och högskolor anser även att samverkan med andra lärosäten är viktig. Regeringen gör bedömningen att universitet och högskolor har utvecklat samverkansuppgiften avsevärt sedan den infördes i högskolelagen och regleringsbrevet. Men regeringen konstaterar även att redovisningarna från lärosätena utifrån regleringsbrevets mål är ojämna i omfattning och detaljeringsgrad.¹²⁰

¹¹⁸ Högskoleverket 2002, s. 22.

¹¹⁹ Ibid., s. 23.

¹²⁰ Proposition 2004/05:1, s. 136–138.

Högskoleverket har, för några år sedan, undersökt om lärosätena samverkar med det omgivande samhället. Studien tyder på att lärosätenas utåtriktade kontakter har ökat under de senaste åren. Högskolans kontaktytor mot omvärlden bedöms vara stora och komplexa. Samtidigt konstateras att det fortfarande återstår ett utvecklingsarbete för att bearbeta och förankra en mer ömsesidig samverkan, liksom att i högre grad integrera samverkan i forskning och utbildning. Högskoleverket menar även att resurserna för att utveckla samverkan är ojämnt fördelade över ämnen och lärosäten.¹²¹

Ytterligare en slutsats i studien är att det fortfarande finns tendenser att se kontakten mellan högskolan och dess omgivning som en fråga om enkelriktad kunskapsspridning. Det gäller såväl inom högskolan som utanför. Det finns en osäkerhet om både vilken inriktning samverkan ska ha och hur den ska hanteras och organiseras på högskolorna. Verket konstaterar även att centrala frågor är obesvarade när det gäller högskolornas samverkan och att ytterligare studier och forskning är nödvändig.¹²² För närvarande utvärderar Högskoleverket lärosätens arbete med samverkansuppgiften. Studien kommer att presenteras i början av 2005.

... och globalt

Lärosätena har av tradition välutvecklade internationella kontakter. När det gäller utbyten med högskolor och universitet i andra länder visar uppgifter från Högskoleverkets senaste årsrapport om antalet ut- respektive inresande studenter under läsåret 2002–2003 att antalet som studerade utomlands på egen hand, så kallade free movers, var detsamma som föregående läsår, närmare 23 000. Antalet som reste ut inom ramen för ett utbytesprogram ökade däremot med 10 procent till drygt 6 000. Antalet inresande studenter i utbytesprogram fortsatte att öka och uppgick till totalt 10 600.¹²³

Lärosätenas internationella kontakter riktas i stor utsträckning till den västerländska kultursfären. Utbyten med länder inom EU, Norge, USA och Kanada är vanligast. Kontakterna med övriga delar av världen är mindre utvecklade. Det gäller framför allt utbyten med länder utanför OECD. Högskoleverket konstaterar i

¹²¹ Högskolornas arbete med sin samverkansuppgift, Högskoleverket 2000a, s. 114.

¹²² Högskoleverket 2002, s. 43. Högskoleverket kommer under hösten 2004 att presentera en ny rapport om lärosätenas samverkan med omvärlden.

¹²³ Proposition 2004/05:1.

en rapport om utlandsstudier att två tredjedelar av studenterna som deltog i studien valde att förlägga sina utlandsstudier till Europa. Näst populärast var att studera i USA och Kanada. En mycket liten andel valde Afrika eller Asien som studieplats.¹²⁴

De undersökningar som har gjorts pekar mot att det är vanligare att kvinnor studerar utomlands än män. Det verkar även som om studenter med föräldrar som har studerat på högskolenivå är mer benägna att studera utomlands än studenter med föräldrar som inte har studerat på högskola.¹²⁵

Utbudet av olika former av utbytesprogram är omfattande vid lärosätena.¹²⁶ Högskoleverket konstaterar emellertid att det är påfallande ofta som varken studenter eller lärare utnyttjar de möjligheter som finns. Ointresse bland studenter och tidsbrist bland lärare sägs göra det svårt att skapa och upprätthålla internationella kontakter.¹²⁷

Högskoleverket konstaterar även att verkets kvalitetsgranskningar inte har visat hur erfarenheter från de internationella kontakterna tas till vara i utbildningen.¹²⁸ Över huvud taget tycks det som om kunskapen om hur de internationella kontakterna integreras i lärosätenas utbildning brister.¹²⁹ Ytterligare kunskap om lärosätenas arbete med internationalisering kommer att presenteras i Högskoleverkets nationella utvärdering som kommer att vara klar i början av 2005.

4.2.2 Har utbildningen ett innehåll som främjar en hållbar utveckling?

Kommitténs kartläggning visar att arbetet för hållbar utveckling oftast utgår från miljödimensionen. Många framgångsrika initiativ har tagits för att på olika sätt närma sig hållbar utveckling från

¹²⁴ Utlandsstudier – till vilken nytta?, Högskoleverket 1999, s. 11. Rapporten grundar sig på en enkätstudie som 1 820 återvändande utlandsstudenter besvarat. Generaliseringar beträffande samtliga utlandsstuderande under undersökningsperiod är möjliga, men det kan finnas skäl till viss försiktighet i slutsatserna. Se s. 41 i rapporten för utförligare information.

¹²⁵ Se bland annat Högskoleverket 1999, s. 50.

¹²⁶ Här kan särskilt nämnas EU:s program för högre utbildning Erasmus och Erasmus Mundus; Linnaeus/Palme som är inriktat mot utbyten med utvecklingsländer; Minor Field Studies där möjlighet ges att göra en mindre forskningsuppgift i ett utvecklingsland. Läs mer på www.programkontoret.se och www.sida.se.

¹²⁷ Högskoleverket 2004, s. 29., Sveriges deltagande i Erasmus, Internationella programkontoret 2003a, s. 40.

¹²⁸ Högskoleverket 2004, s. 31.

¹²⁹ Högskoleverket ger under hösten 2004 ut en rapport om lärosätenas internationella kontakter.

miljödimeensionen. Dock tycks det som om de flesta lärosäten som säger sig prioritera en hållbar utveckling fokuserar mer på arbetet med direkt miljöpåverkan (miljöledningssystem etcetera) än den indirekta påverkan som sker genom lärosätenas utbildningar. Vid de lärosäten där policyn föreskriver att hållbar utveckling ska integreras i utbildning avses miljöfrågor. Det står även klart att miljöfrågorna inte heller har integrerats på ett sådant sätt så att de kan sägas genomsyra alla utbildningar vid ett lärosäte.

Högskoleverket menar att många lärosäten arbetar ambitiöst med jämställdhet och mångfaldsfrågor.¹³⁰ Dock har inget lärosäte ännu samlat sitt arbete med jämställdhet, social och etnisk mångfald, internationalisering, miljöfrågor och intern demokrati enligt det helhetstänkande som hållbar utveckling kräver.

Vi kan konstatera att forskare, lärare och andra som är verksamma vid lärosätena känner sig osäkra på vad utbildning för hållbar utveckling är. De efterlyser begreppsutveckling och forskning om pedagogiska metoder. Bland lärare som undervisar om hållbar utveckling finns ett stort behov av stöd från lärosätenas ledningar för att kunna vidareutveckla utbildningar för hållbar utveckling; de önskar också ett tydligt stöd i lagstiftningen.

En annan observation är att det i vissa fall fortfarande finns svårigheter att arbeta tvärvetenskapligt utifrån ett helhetsperspektiv både inom grundutbildning och forskning. Det förekommer en del tvärvetenskapliga initiativ, men det är alltjämt vanligast att kunskapsbildning organiseras inom en avgränsad disciplin. Ett särskilt angeläget utvecklingsområde i perspektivet hållbar utveckling är initiativ till samarbete mellan naturvetenskap, samhällsvetenskap och humaniora som flätar samman de sociala, ekonomiska och miljömässiga dimensionerna av hållbar utveckling.

I praktiken har dock arbetet med att främja undervisning och forskning som förenar den hållbara utvecklingens tre dimensioner ofta varit svårt. Tvärvetenskap hämmas ibland av forskningsrådets sektorisering – forskningsråden välkomnar inte alltid och förmår ibland inte att hantera ämnesöverskridande ansökningar. I vissa fall får den enskilda forskaren eller gruppen betala ett högt pris när forskningen innebär att disciplinära ”murar” forceras. Detta beror på att det förekommer att sådan forskning inte erkänns som likvärdig med forskning som har ett mera avgränsat disciplinärt fokus,

¹³⁰ Se bland annat Högskoleverket 2003a.

och den ger därför inte samma grund för vetenskapligt anseende och meritering.¹³¹

I Doktorandspegeln uppger flertalet tillfrågade doktorander att forskarutbildningen inte i någon större utsträckning har inneburit fördjupande insikter i forskningsetik. Höskoleverket konstaterar att det kan diskuteras om inte inslagen om forskningsetik borde vara mer omfattande med tanke på den betydelse som forskningen har för samhällliga beslut.¹³²

4.2.3 Vilka resultat leder utbildningen till?

Studentspegeln visar att en knapp majoritet av landets studenter anser att utbildningarna har bidragit till reflektion över de egna värderingarna, medan tre fjärdedelar uppger att de genom utbildningen har breddat sin allmänbildning. Lärarutbildningarna samt vård- och receptarieutbildningarna har högst värden i undersökningen om reflektion. Lägst värden har civilingenjörsutbildning, matematik, naturvetenskap och andra tekniska utbildningar. Kvinnor uppger i större utsträckning än män att utbildningen har lett till en ökad förmåga till reflektion. Många anser att engagemang i samhällsutvecklingen inte är någonting som utbildningen bidrar till; 62 procent svarar att de i liten eller mycket liten grad genom utbildningen har fått ett större intresse att engagera sig i samhällsutvecklingen. Inte heller upplever studenterna att utbildningen i någon större utsträckning har lett till större kunskaper eller en ökad förståelse för jämställdhetsfrågor och kulturella skillnader. Även här har lärarutbildningarna samt vård- och receptarieutbildningarna en högre grad av positiva svar, medan civilingenjörsutbildningarna och andra tekniska utbildningar samt utbildningarna i matematik, och naturvetenskap hamnar lägst även i denna dimension.¹³³

Doktorandspegeln visar att majoriteten av doktoranderna uppger att forskarutbildningen inte gynnar ett samhällsengagemang eller ger en ökad förståelse för till exempel jämställdhet och etnisk och social mångfald. Däremot uppger många doktorander att forskarutbildningen innebär möjligheter att reflektera över egna värderingar och bredda sin allmänbildning. Kvinnor anser i större

¹³¹ Problematiken finns belyst i en skrivelse från Omvärldsanalysutredningen, Ds 2004:46.

¹³² Höskoleverket 2003b.

¹³³ Höskoleverket 2002, s. 16.

utsträckning än män att utbildningen har lett till en ökad förmåga till reflektion. Undersökningen visar stora skillnader mellan olika ämnesområden. De matematiska, naturvetenskapliga, tekniska och medicinska ämnesområdena uppfattas i långt mindre utsträckning bidra till doktoranders värderingsutveckling i jämförelse med samhällsvetenskap och humaniora.¹³⁴

När lärare tillfrågas uppger så gott som alla att de anser att det är mycket viktigt att utbildningen bidrar till att ge studenter och doktorander förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar. Lärarna anser att de lyckas bättre med att förmedla att utbildningen vilar på en vetenskaplig och konstnärlig grund än att utbildningen leder till att studenterna utvecklar förmåga till ett kritiskt tänkande. Fyra av fem lärare anser att de är framgångsrika inom det förstnämnda området, medan omkring hälften av lärarna är nöjda med resultaten när det gäller självständig och kritisk bedömning.¹³⁵

Det sociala klimatet vid lärosätena speglas i Högskoleverkets frågor till högskolor och universitet om förekomsten av sexuella trakasserier. Endast 9 av de 41 högskolor som har svarat har gjort egna undersökningar av förekomsten av sexuella trakasserier bland studenterna. Enligt dem som svarat har cirka 15 procent av studenterna blivit utsatta för sexuella trakasserier. En förklaring till att det inte har genomförts några undersökningar var att sexuella trakasserier anses vara svåra att upptäcka och att de sällan anmäls. En annan förklaring är att resultaten av sådana kartläggningar inte var tillförlitliga på grund av en låg svarsfrekvens. De fall som har kommit till högskolornas kännedom verkar inte stå i proportion till resultatet av kända undersökningar på området; det verkar finnas ett stort mörkertal.¹³⁶

4.2.4 Lärarutbildning

Kommittén har låtit göra en studie av hur landets lärarutbildningar verkar för hållbar utveckling.¹³⁷ De utbildningsledare som medverkade i studien anser att frågorna om hållbar utveckling är viktiga.

¹³⁴ Högskoleverket 2003b, s. 39.

¹³⁵ Högskoleverket 2003b, s. 42–43.

¹³⁶ Högskoleverket 2000b, Sexuella trakasserier mot studenter – högskolornas åtgärder.

¹³⁷ Kartläggningen bygger på intervjuer med utbildningsansvariga vid lärarutbildningarna i Göteborg, Jönköping, Karlstad, Malmö, Stockholm, Umeå och Uppsala, inventeringar av samtliga lärarutbildningars kurskataloger samt genomgång av styrdokument, rapporter och annan relevant litteratur.

Några citat kan belysa detta: "Hållbar utveckling är en viktig överlevnadsfråga", "Samhällets nödvändiga utveckling får inte ske på bekostnad av kommande generationers rätt till ett gott liv", "Det handlar om hur vi ställer om våra egna liv, inte bara om de kurser vi ger", "Det gäller att synliggöra den rika världens förslitningar".

Undersökningen visar att alla 23 undersökta lärarutbildningar har obligatoriska tvärvetenskapliga inslag i den gemensamma delen av lärarutbildningen. Nio av lärarutbildningarna har dels kurser om värdegrundsfrågor, dels om hållbar utveckling med fokus på miljöfrågor. Fyra av lärarutbildningarna integrerar sociala, ekonomiska och miljömässiga aspekter i sina kurser om hållbar utveckling. Fem lärarutbildningar behandlar värdegrundsfrågor och kulturfrågor i sina kurser utan att nämna begreppet hållbar utveckling. Tre har endast kurser om hållbar utveckling med fokus på miljöfrågor. Vid tolv lärosäten är det möjligt att via inriktningar och specialiseringar fördjupa sig i frågor kring miljö och utveckling inom lärarutbildningens eget kursutbud. Vid ytterligare några lärarutbildningar är det möjligt att ta del av högskolans övriga kursutbud avseende hållbar utveckling.

Även om samtliga lärarutbildningars utbildningsledare säger sig stödja hållbar utveckling visar genomgången av kursutbudet dock att graden av engagemang och kunskapen om frågorna varierar mellan lärarutbildningarna. Det verkar som om några lärarutbildningar har kommit långt genom att integrera ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter i sina kurser om hållbar utveckling. Andra hanterar fortfarande de tre dimensionerna med en liten grad av integration. Ytterligare några verkar inte uppmärksamma hållbar utveckling i någon större utsträckning. I Studentspegeln framkom dock att lärarutbildningen är en av de utbildningar som av studenter anses vara bäst på att stödja studenternas kritiska reflektioner över sina egna värderingar.

Det återstår en hel del kunskapsluckor avseende lärarutbildningarna och utbildning för hållbar utveckling. Mer ingående studier av utbildningarnas form och innehåll behövs till exempel. Lärarutbildningarnas effekter på lärarnas arbete är ett annat område som det vore givande att undersöka. Under hösten 2004 utvärderar Högskoleverket lärarutbildningen. Hållbar utveckling är då inte i fokus, men kanske kan granskningarna ändå fylla några kunskapsluckor.

4.2.5 Sammanfattning och bedömningar

De studier som vi har behandlat ovan har inte haft hållbar utveckling som utgångspunkt, utan enbart dess delasppekter. Därför finns det ett behov av att ytterligare undersöka den högre utbildningens stöd för en hållbar utveckling. Efter vår genomgång kan vi konstatera att det vid universitet och högskolor förekommer ett mer eller mindre omfattande arbete som utgör en god grund för att utveckla arbetet med en hållbar utveckling. Utifrån det arbete som har lagts ned av lärosätena fordras det enligt vår bedömning ett omfattande utvecklingsarbete. En del initiativ kommer sannolikt lärosätena själva att ta.¹³⁸ För att gå snabbare fram med ett förstärka utbildning för hållbar utveckling menar vi att det fordras en väl avvägd kombination av stimulans och kontroll. Några viktiga slutsatser är att:

- krav bör ställas på lärosätena att främja en hållbar utveckling,
- uppföljningen av lärosätenas arbete på det här området måste bli tydligare,
- lärosätenas ledningar behöver utveckla sätt att arbeta med hållbar utveckling,
- en utveckling av pedagogiken behöver stödjas och
- ett utökat samarbete mellan olika vetenskapsområden måste utvecklas.

4.3 Stödjer folkbildningen en hållbar utveckling?

4.3.1 Vilka arbetsformer används?

Studier av folkbildningens arbetsformer har oftast varit kvalitativa till sin uppläggning. Det är därför vanskligt att göra generella beskrivningar av vilka arbetsformer som dominerar. De studier som gjorts har dock kommit fram till liknande iakttagelser inom en del områden.

Folkbildningsrådet har utvärderat folkbildningens satsningar på demokrati. I rapporten konstateras att strukturer för det formella demokratiska inflytandet är väl utvecklade vid folkhögskolor och studieförbund. På folkhögskolor finns olika föreningar för deltagarna. Det kan även finnas elevråd och kursråd. Deltagarna har

¹³⁸ Det kan noteras att 16 högskolor och universitet redan undertecknat "Copernicus-deklarationen". Se www.copernicus-campus.org.

också ofta representanter i skolans styrelse. Folkbildningsrådet menar att deltagarnas främsta påverkansmöjlighet i studieförbunden är i relationen till de andra cirkeldeltagarna och till cirkelledaren. Om deltagarna tillhör medlemsorganisationer i studieförbundet kan de även påverka genom de beslutsstrukturer som finns där.¹³⁹

Inom studieförbunden är den huvudsakliga arbetsformen studiecirkeln. I en undersökning som gjordes av en grupp vid Lärarhögskolan i Stockholm konstateras att cirkelarna har olika framträdelseformer. Dessa skiftar beroende på cirkelns kontext, vilket ämne som studeras, på vilka villkor studierna sker, vilka deltagarna är och vem cirkelledaren är. Rapportförfattarna anser att flexibilitet är ett av cirkelns främsta kännetecken. Fyra komponenter bildar tillsammans ett koncept för studiecirkelarna som på många sätt kan sägas vara genialt, nämligen det svaga ramverket, den informella karaktären i studiesituationen, den kollektiva lärandemiljön och det genuina kunskapsintresset hos deltagarna.¹⁴⁰ Studien pekar även på att studiecirkelarnas särskilda förutsättningar är avgörande för det pedagogiska klimatet; det gäller avsaknaden av läroplaner och betyg – och att det därmed inte finns några uttalade prestationskrav på deltagarna – liksom frivilligheten; den bidrar till att klimatet blir mer avspänt.¹⁴¹

Folkbildningen har nyligen behandlats av en kommitté, Statens utvärdering av folkbildningen 2004, SUFO 2. I slutbetänkandet Folkbildning i brytningstid redovisas en genomgång av studier om folkbildningens arbetsformer.¹⁴² Studierna har mestadels varit kvalitativa till sin uppläggnings. Resultaten pekar på att det inte är oproblematiskt att tillämpa demokratiska arbetsformer i studiecirkelarna. Cirkelledarnas och deltagarnas förväntningar är ofta styrda av deras tidigare erfarenheter från studier med ett traditionellt arbetssätt. Dessutom finns traditioner och institutioner som exempelvis tar sig uttryck i beprövade sätt att organisera och i användandet av tidigare producerat studiematerial. Inte sällan leder det till att cirkelledaren får en dominerande roll i valet av innehåll och arbetsformer.¹⁴³

¹³⁹ Folkbildningsrådet 2001, Röster om folkbildning och demokrati, s. 68–78.

¹⁴⁰ Borgström, Lena; Gougoulakis, Petros och Höghielm, Robert (1998): Lärande i studiecirkel – En studie av en pedagogisk miljö, s. 6.

¹⁴¹ Ibid., s. 95.

¹⁴² Det är framför allt tre studier som refereras Borgström m.fl. (1998), Hartman, Per (1999), Andersson, Eva (2001).

¹⁴³ SOU 2004:30, Folkbildning i brytningstid, s. 200–205.

Motbilder finns i de studier som SUFO 2 har gått igenom. Andersson har studerat ett antal cirklar som har bildats i ett bestämt sammanhang, oftast inom en förening eller genom att en grupp människor utifrån ett gemensamt intresse har startat en studiecirkel. Cirklar som har bildats på det viset har Andersson funnit vara deltagarcentrerade. Det är cirklar där deltagarnas medborgerliga förmåga tränas och utvecklas genom demokratiska arbetsätt. De deltagarcentrerade cirklarna finns ofta inom en förenings ram eller inom en annan värdegemenskap.¹⁴⁴

SUFO 2 redovisar endast resultat från en studie som fokuserat folkhögskolornas arbetsformer.¹⁴⁵ Studien belyser arbetsformerna på två folkhögskolor och är därmed inte generaliserbar till alla folkhögskolor. Hartman konstaterar att ämnesövergripande, projektbaserade och gruppbaseade arbetsformer är vanliga vid de studerade folkhögskolorna. Det är dock hans bedömning att traditioner, lokaler och uppbyggda system i stor utsträckning styr hur undervisningen organiseras. Därmed kan de studerandes inflytande över arbetsformerna sägas vara begränsat.¹⁴⁶

Det är inte oproblematiskt att i cirklar och folkhögskolekurser praktiskt tillämpa folkbildningens demokratiska grundhållning, konstaterar SUFO 2 sammanfattningsvis. Arbetsformer och villkor för studier inom folkbildningen påverkas av framför allt två förhållanden. Deltagarnas och ledarens eller lärarens tidigare erfarenhet av studier verkar styrande i så måtto att kända och beprövade former för studier kommer till användning även i studiecirkeln och i folkhögskolegruppen. Det verkar som om deltagarna inte känner till, eller åtminstone är mindre bekanta med, folkbildarnas idealbild av demokratiska arbetsätt. Deras förväntningar på ledarens roll och arbetsättet formar ofta utbildningen. Det andra förhållandet är ämnet och studiernas syfte; det finns en skillnad mellan skolämnen som språk och till exempel musikcirklar; i de senare är det kollektiva resultatet avgörande.¹⁴⁷

Den övergripande bedömning som SUFO 2 gör är att folkbildningen i viss utsträckning har svårt att nå upp till de egna ambitionerna om demokratiska arbetsätt. Ändå bedömer SUFO 2 att folkbildningen som helhet präglas av en demokratisk grundhållning som slår igenom i synen på individen och dennes värde. Inte minst

¹⁴⁴ Andersson, Eva 2001 refererad i SOU 2004:30, s. 204–205.

¹⁴⁵ Hartman, Per 1999.

¹⁴⁶ Hartman, Per 1999 refererad i SOU 2004:30, s. 199.

¹⁴⁷ SOU 2004:30, s. 242.

sägs det i studiecirkeln finnas förutsättningar för en demokratisk samtalskultur som har ett betydande värde för demokratin.¹⁴⁸

Samverkan lokalt...

Hur samverkar folkbildningen med närsamhället? Folkbildningsrådet menar att studieförbund och folkhögskolor har varit mycket aktiva i regional samverkan inom ramen för Agenda 21, men rådet påpekar att aktiviteten inom Agenda 21 har gått ned under de senaste åren.¹⁴⁹ SUFO 2 visar att det finns få studier som analyserar folkbildning i ett lokalt sammanhang.¹⁵⁰ Folkbildningen i äldre tider handlade om att man i folkliga organisationer strävade efter att staka ut en ny framtid för den egna rörelsen och för samhället. SUFO 2 menar att kollektiva processer av detta slag i växande grad har ersatts av mer individriktade intressen; dagens studiecirklar handlar inte så ofta om att påverka samhället. Det hindrar dock inte att cirkelarna kan spela en viktig roll genom att deltagarna utvecklar en gemensam förståelse och delar intressen som rör den egna orten.¹⁵¹

SUFO 2 lyfter fram några exempel på satsningar där folkbildningens samverkan med närsamhället har utvecklats och fördjupats. Det finns studiecirklar där politiskt aktiva deltagare tar ett steg mot offentligheten och agerar i en politisk roll. Andra exempel handlar om cirklar som utifrån ett nationellt material knyter an till det lokala. En sådan cirkel var en hälsocirkel som utformades i samverkan mellan ett landsting och länsbildningsförbundet. Cirkeln utgick från materialet Vårdens svåra val. I en utvärdering av cirkelns arbete konstateras att den gav både deltagarna och myndigheterna nya kunskaper. Den här typen av cirklar blir till en ömsesidig nytta genom att studieförbunden ”kan kanalisera medborgarnas behov och synpunkter till beslutsfattarna”. De kan också vara en resurs när beslutsfattare önskar få medborgarnas åsikter i en viss fråga. Studieförbunden tillskrivs en mäklarroll.¹⁵²

Folkbildningen borde enligt SUFO 2 vara en tydligare del av den lokala offentligheten. Studier av samhällsförhållanden skulle kunna stimulera till ett ökat deltagande i det offentliga samtalet. Studie-

¹⁴⁸ Ibid., s. 243.

¹⁴⁹ Folkbildningens insatser för hållbar utveckling, Folkbildningsrådet 2003, s. 35.

¹⁵⁰ Ibid., s. 237.

¹⁵¹ SOU 1996:47 refererad i SOU 2004:30, s. 236–237.

¹⁵² SOU 2004:30, s. 238.

förbund borde mer än i dag kunna stimulera och stödja studiegrupper att agera offentligt.¹⁵³

... och globalt

Folkbildningsrådet konstaterar att studieförbund och folkhögskolor har många internationella samarbeten. Vanligast är samarbeten med de nordiska och baltiska länderna, Afrika, Sydamerika, Östeuropa, Sri Lanka och Indien.¹⁵⁴ Kontakterna med de östeuropeiska länderna har ökat; 46 folkhögskolor och fem studieförbund samarbetade med baltiska och polska kontrahenter i 65 projekt under åren 1990–2000. Syftet med projekten var till stor del att utbyta erfarenheter och att öka kunskaperna om varandra, men också att sprida folkbildningens metodik som ett verktyg för en demokratisk utveckling eller språkinläring. Flera projekt hade som mål att bygga upp en systerorganisation. Under 2003 hade nio folkhögskolor kurser förlagda till utlandet.¹⁵⁵ Det kan konstateras att många internationella projekt sker tillsammans med frivilliga organisationer.

4.3.2 Har folkbildningen ett innehåll som främjar hållbar utveckling?

I samband med Baltic 21 Education kartlades folkbildningens arbete för en hållbar utveckling. Av undersökningen framgick att samtliga studieförbund och 61 procent av folkhögskolorna ansåg att de hade aktiviteter inom området hållbar utveckling.¹⁵⁶ Folkbildningsrådet framhöll att det var få kurser och projekt som rubricerades som hållbar utveckling i folkbildningens utbud, men många av kurserna och linjerna behandlade aspekter av en hållbar utveckling. Det handlade bland annat om ekologiska inriktningar, folkhälsoinriktningar och internationella inriktningar med fokus på biståndsarbete.

Folkbildningsrådet noterar att många folkhögskolor har lagt ned de kurser som enbart har varit inriktade på miljöfrågor, vilket

¹⁵³ Ibid., s. 246.

¹⁵⁴ Folkbildningsrådet 2003, s. 35.

¹⁵⁵ Folkbildningsrådet (2000): Folkbildningssamarbete mellan Sverige, Baltikum och Polen 1990–2000.

¹⁵⁶ Carlén, Gunnel (2001): Education for 'sustainable development' in non-formal adult education folk high schools and study associations – in Sweden 2001.

speglar ett minskat intresse för rena miljöfrågor bland folkbildningens deltagare. I stället är trenden att miljöfrågorna integreras inom ramen för kurser med en bredare inriktning. I och med det har många folkhögskolor skapat kurser som integrerar de sociala, ekonomiska och miljömässiga dimensionerna.¹⁵⁷

4.3.3 Vilka resultat leder utbildningen till?

En översikt av studier som har fokuserat folkbildningens demokratiska uppdrag presenteras i betänkandet Folkbildning i brytningstid. När det gäller studiecirkelarna drar kommittén slutsatsen att de bidrar till deltagarnas åsiktsbildning och individuella handlingsförmåga, men att det är mer tveksamt om de kan ses som en instans för en kollektiv och samordnad handling i ett samhällsförändrande syfte.¹⁵⁸

Slutsatserna från den tidigare refererade undersökningen från gruppen vid Lärarhögskolan i Stockholm pekar i samma riktning. Författarna till den menar att cirkeln har en mängd olika betydelser för deltagarna. Det handlar bland annat om kunskaper för nytta eller nöje, en rikare fritid, sociala resurser och en personlig utveckling. Dock anser de att cirkelns demokratiska funktion är svagt utvecklad. Effekter på deltagarnas demokratiska kompetens är indirekta, till exempel insikten att man stärker sin självkänsla och blir modigare genom cirkeldeltagandet.¹⁵⁹

I en annan studie¹⁶⁰ ställs frågan om studiecirkelarna svarar mot de högt ställda förväntningarna på att folkbildningen ska ge människor förutsättningar för att skaffa sig inflytande och verka för en jämlik maktfördelning i samhället. Utifrån tillgänglig forskning om ledare och ledarroller konstaterar Larsson att studiecirkel är den pedagogiska verksamhet som bäst svarar mot det civila samhällets krav. Människor väljer själva vad de vill studera och kan också fritt välja att studera samhällsfrågor utifrån skilda värdegrunder. Samtidigt finns inte hela folket representerat i cirkelarna. De grupper som visar svagast deltagande i den demokratiska processen, främst invandrare och arbetslösa, är också de som visar sig stå utanför cirkelsamhället. Därför konstaterar Larsson att cirkelarna fungerar bäst

¹⁵⁷ Folkbildningsrådet 2003, s. 32–33.

¹⁵⁸ Cirkelsamhället 1996 refererad i SOU 2004: 30.

¹⁵⁹ Borgström m.fl. 1998, s. 92.

¹⁶⁰ SOU 1999:84, Civilsamhället.

som bas för att bygga upp relationer mellan dem som ingår i en redan gynnad majoritet.

Larsson menar att påverkan från cirklarna som kollektiv sällan kan påvisas i de studier som har gjorts. De effekter som kan påvisas är på individnivå i form av ett ökat självförtroende och en starkare handlingsförmåga. Larsson menar dock att bristen på kollektiv handling inte har så mycket att göra med att cirkeln som arbetsform har misslyckats. Det handlar mer om en försvagning av det civila samhällets maktbas. Han summerar att studiecirkeln kan vara det vattenhål som behövs i ett samhälle som allt mindre betonar jämlikhet, gemenskap, demokrati, identitetsuppbyggande och en personlig utveckling.¹⁶¹

Motsvarande studier av folkhögskolornas roll för demokratin är svåra att hitta. De studier som finns är till stor del inriktade på folkhögskolornas inre demokrati och säger inte så mycket om verksamhetens betydelse för samhällsutvecklingen.¹⁶² I SUFO 96 berördes demokratispekter. Då framhöll eleverna att det fanns utrymme för demokrati i det näraliggande – i undervisningen och på lektionerna – men det var sämre ställt med den demokrati som gällde hela skolan och de villkor som de studerande hade i samhället.¹⁶³

I de studier som har gjorts inom ramen för SUFO 2 framkommer i intervjuer med studerande att demokratin inte upptar deras tankar i någon hög grad. När de berättar om sina studier berör de sällan demokratispekter. Det verkar rimligt att tro att det huvudsakliga skälet till att söka sig till folkbildningen *inte* är en törst efter demokrati. Däremot verkar många söka sig dit för att bli bekräftade som medlemmar i en demokrati.¹⁶⁴ SUFO 2-kommitténs slutsats om folkbildningens betydelse för demokratin är att den ger ett viktigt bidrag till att bevara och utveckla ett demokratiskt samhälle.¹⁶⁵

¹⁶¹ Larsson 1999 refererad i SOU 1999:84, s. 232–234.

¹⁶² SOU 2004:30, s. 234.

¹⁶³ SOU 1996:75.

¹⁶⁴ SOU 2004:30, s. 235.

¹⁶⁵ *Ibid.*, s. 246.

4.3.4 Sammanfattning och bedömningar

Demokratiska arbetsformer vanliga

Folkbildningen har starka traditioner av att använda demokratiska arbetsformer. Folkbildningens ideal stämmer väl överens med de karaktärsdrag som vi formulerat för utbildning för hållbar utveckling. Den höga graden av frivillighet och den låga graden av yttre krav verkar ge goda förutsättningar för att utveckla demokratiska arbetsformer. Även om de högt ställda ambitionerna i styrdokument och policyförklaringar verkar svåra att uppfylla kan vi konstatera att folkbildningen kännetecknas av en hög grad av inflytande från de lärande och att demokratiska arbetsformer är vanligt förekommande.

Samverkan lokalt och globalt

Folkhögskolor och studieförbund har ofta kanaliserat människors engagemang och haft en mäklarroll mellan medborgare och myndigheter. Kontakterna med närsamhället har varit många, men det finns tecken på att kontakterna under senare år har avtagit; det gäller framför allt aktiviteten inom Agenda 21. Det finns även tecken på att kontakterna med närsamhället har ändrat karaktär under senare tid. Under 1800-talet och första hälften av 1900-talet fungerade folkbildningen som ett verktyg för medborgarna att förändra samhället. Nu verkar folkbildningen mer vara ett sätt för individer att förverkliga olika livsprojekt.

Folkhögskolor och studieförbund har många internationella kontakter. Vanligast är kontakter med Afrika, Sydamerika, Östeuropa och Indien/Sri Lanka. Det förekommer även att folkbildningen bygger upp systerorganisationer i andra länder.

Integrering och tvärvetenskap blir vanligare

Folkbildningen har gott om kurser som behandlar områden med relevans för en hållbar utveckling. Under senare tid har linjer och kurser som enbart fokuserar miljöfrågor fått ge vika till förmån för mer tvärvetenskapliga kurser som integrerar ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter.

Viktigt för individen, men inte lika viktigt för demokratin

Mycket tyder på att folkbildningens stora betydelse för de individer som deltar består i att bidra till en ökad självkänsla och handlingsförmåga. Effekter avseende de lärandes vilja och förmåga att agera för en hållbar utveckling är svårare att påvisa. De lärande verkar heller inte söka sig till folkbildningen för att utveckla sin demokratiska handlingskompetens.

De grupper som visar det svagaste deltagandet i den demokratiska processen, främst invandrare och arbetslösa, är också de som är minst representerade i cirkelsamhället. Det är emellertid värt att nämna att 30 procent av deltagarna i folkhögskolornas verksamhet och 20 procent av studieförbundens deltagare är invandrare eller deltagare med funktionshinder.

4.4 Reflektioner

Vi konstaterar att kunskapen om arbetsformer, innehåll och resultat ur perspektivet hållbar utveckling är bristfällig. Få undersökningar har belyst utbildningssystemets bidrag till en hållbar utveckling.

De reguljära uppföljningssystemen är inte upplagda utifrån perspektivet hållbar utveckling. Den bild som vi har fått fram är därför fragmentarisk och inte alls heltäckande. Vidare är det vanskligt att göra jämförelser mellan det som har kommit fram om de olika utbildningsformerna, eftersom de undersökningar som vi har gått igenom inte har gjorts på ett sådant sätt att de medger jämförelser. Därför vill vi peka på att det finns ett stort behov av att utveckla undersökningar och former för reguljär uppföljning som belyser utbildningssystemet ur perspektivet hållbar utveckling och som medger jämförelser mellan de olika utbildningsformerna.

Några generella iakttagelser vill vi lyfta fram:

- Det råder osäkerhet kring begreppet utbildning för hållbar utveckling.
- Det finns ett stort utrymme för förbättringar av de studerandes inflytande, för att göra arbetsformerna mer demokratiska.
- Det finns ett stort behov av att fördjupa samverkan med när-samhället.

- Välutbyggda internationella kontakter finns med länder inom den västerländska kultursfären, medan kontakterna med den övriga världen behöver utvecklas.
- Utbildningen behöver utvecklas för att bättre stödja de lärandes vilja att agera för en hållbar utveckling.

5 Att styra mot hållbar utveckling

Det här kapitlet handlar om politisk styrning. Inledningsvis reflekterar vi över de traditioner som utgör bakgrunden till dagens styrsystem och presenterar en begreppsapparat. Sedan går vi igenom hur skolan, högskolan och folkbildningen styrs. Vi försöker också bedöma i vilken mån som styrningen främjar utbildning för hållbar utveckling.

5.1 Traditionsmonster och gensvar på styrning

I kapitel 4 gjorde vi nedslag i praktiken i olika delar av svensk utbildning utifrån perspektivet hållbar utveckling. En komplex bild tonade fram. I vissa avseenden stödjer det som sker i olika verksamheter en process som syftar till hållbar utveckling, i andra avseenden ger den undervisning, som de lärande möter, inte förutsättningar för dem att förstå hur ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner samverkar. Den naturliga följdfrågan är varför det ser ut som det gör. Det är uppenbart att traditioner och etablerade strukturer påverkar både det som sker och vad som är möjligt inom en viss del av systemet. Traditionens makt kan även förklara en del av skillnaderna mellan olika utbildningsformer.

Lärande har såväl en *hur*-aspekt som en *vad*-aspekt. Lärande om vad-aspekter betonas starkt vid universitetens institutioner för till exempel fysik, matematik, historia, sociologi eller engelska. Lärande om hur-aspekter betonas starkare vid institutioner för till exempel pedagogik, ämnesdidaktik, allmän didaktik eller specialpedagogik. Inom forskning är det inte möjligt att fördjupa sig i hur-aspekter utan att samtidigt beakta vad-aspekter. Man kan inte reflektera över hur man lär, utan att samtidigt beakta vad lärandet handlar om. På samma sätt är det svårt att fördjupa sig om en vad-aspekt inom forskningen, utan att fundera över hur man metodiskt

gick till väga för att skapa den nya kunskapen. Hur-aspekter kommer ständigt in i behandlingen av kunskapens innehåll. Marton¹⁶⁶ framhåller att kunskapens skapelseakter på ett olyckligt sätt kommit att separeras från kunskapsobjekten. Effekten av denna utveckling är särskilt tydlig i lärarutbildningen. Spänningar mellan företrädare för olika kunskapsbildningar, som betonar vad-aspekter respektive hur-aspekter i olika grad, kommer till uttryck i svårigheter att förstå och uppskatta varandras infallsvinklar.

En del av det lärande som sker i utbildningsväsendet sker vid högskolor, där också kollektivt lärande i form av forskning sker. Flertalet universitet är strikt disciplinärt organiserade i fakulteter och institutioner. De flesta professionsutbildningar inom högskolan är placerade inom starkt avgränsade kunskapsområden, som till exempel läkarutbildningen, ingenjörutbildningen och juristutbildningen. Professionsutövningen ställer i ökande grad krav på vidare kunskapsutnyttjande. Att tillämpa perspektivet hållbar utveckling i dessa utbildningar skulle sannolikt vidga kunskapsområdena och därmed bättre svara mot de nya kunskapsbehov professionerna ställer.

Inom lärarutbildningen finns en spänning mellan företrädare för betoning av vad-frågor i förhållande till dem som vill betona hur-frågor. Vidare finns en spänning mellan reduktionistiska och icke reduktionistiska vetenskapsperspektiv. Hur-frågornas företrädare känner vanligen störst tillhörighet till den icke reduktionistiska "vetenskapsklanen" medan vad-frågornas företrädare är delade beroende på ämne. De naturvetenskapliga ämnesexperterna utgör till exempel starka företrädare för den reduktionistiska "klanen".¹⁶⁷

Spänningarna som finns inbyggda mellan universitetens discipliner och i synen på vad-aspekternas respektive hur-aspekternas betydelse i lärandet har överförts till grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning framför allt genom att likartade disciplinära indelningar har gjorts där. Läroplaner och andra föreskrifter för de olika skolformerna ställer krav på en helhetssyn och på att vad-aspekter respektive hur-aspekter kombineras. Även om dessa krav har formulerats uttryckligen i styrdokumentet består i många stycken universitetsvärldens perspektiv bland de lärare som verkar i de olika skolformerna beroende på deras grundutbildning och ämnesmässiga organisering.

¹⁶⁶ Marton m.fl. 2000.

¹⁶⁷ Ibid.

Att fördjupa sig har en positiv klang i universitetsvärlden. Den disciplinära specialiseringen och subspecialiseringen är tecken på detta. Att satsa på en mer tvärvetenskaplig profilering i stället för på en högspecialiserad profilering ses i universitetskulturen ibland som en enkel väg för att undvika den intellektuella ansträngning som specialisering kan innebära. Detta trots att inget tyder på att tvärvetenskaplig forskning skulle kräva mindre ansträngning. Forskningsrådsstrukturen – med sina ämnesråd inom det naturvetenskapliga, medicinska och samhällsvetenskapliga fältet inom fysik, kemi, ekonomi etcetera – stimulerar föga till tvärvetenskapliga satsningar. Strävandena inom några lärosäten går i en annan riktning. Flervetenskapliga strukturer prövas på flera ställen i landet för att stimulera samarbete över traditionella disciplingränser. Sådana strävanden underlättar insatser som leder till en fördjupad förståelse av tvärdisciplinära problem och utnyttjande av vidare metodiska arsenaler som gynnar en hållbar utveckling.

Inom den vetenskapligt producerade kunskapen väljer forskare inom olika gebit sina frågor, samlar information, genomför analyser och drar slutsatser som leder till att kunskap formuleras och omformuleras. En hel del av den forskning som produceras vid högskolorna består av meriteringsarbete till exempel i form av examensuppgifter eller avhandlingar. De frågor som väljs ut för detta slags studier kan fogas in i ett större sammanhang, vilket innebär att de bidrar till en hållbar utveckling. När meriteringskraven ställs så att forskning som bidrar till en hållbar utveckling ges ett högt värde kan meriteringen tjäna det hållbara utvecklingsmålet. Meriteringsregler är i dag sällan avstämda på detta sätt. Den starka uppdelningen i olika fasta discipliner som finns inom en del högskolor motverkar att meriteringssystemet harmonierar med ambitionen att åstadkomma en hållbar utveckling.

Samtidigt som systemens egna traditioner och strukturer sannolikt sätter käppar i hjulet för ett ämnesöverskridande och en ämnessamverkan kan vi inte bortse från den betydelse som styrsignalerna från riksdag och regering kan ha, åtminstone långsiktigt. Vilket stöd ges till verksamheterna via reglering och nationella styrdokument? Vilka signaler skickar politikerna? Hur svarar förskolorna, skolorna, lärosätena och andra lokala organisationer på styrsignalerna? Hur omsätter riksdag och regering de internationella överenskommelserna och deklARATIONERNA i sina verktyg för styrning?

Lokalt gensvar

Blossing behandlar i en aktuell studie hur skolor möter kraven från den politiska nivån med avseende på innehållsfokus, val av arbetsformer, intern demokrati och inre organisering.¹⁶⁸ Blossing har med sina medarbetare återbesökt trettiofem grundskolor år 2000 respektive 2001 vilka studerades vid tre tillfällen under 1980-talet, då de var på väg att införa en ny läroplan. De ingående intervjuerna med personal och elever visar att skolorna har fortsatt att utvecklas mot kollektiva arbetsorganisationer både med avseende på att arbetslag förekommer mer frekvent och att skolledare baserar sin ledarverksamhet på överläggningar med lärarkollektivet. Skolorna visar mer av en självförnyande förmåga där måldiskussion, arbetsplaner, ett pådrivande ledarskap, en påtaglig organisering av förändringsarbete samt en öppen inställning till förändring utgör vanliga inslag. Allt detta är kvaliteter som de senaste årtiondenas reformer av grundskolan strävat mot.

Tjugoårsstudien visar att de studerade skolorna i betydande utsträckning har förbättrat sin förmåga att beakta målen och att genomföra ett kvalitetsarbete som baseras på styrdokumentet. Samarbetet mellan olika lärarkategorier och mellan lärarna och skolledningen har ökat och skolorna präglas i betydligt högre grad än för tjugo år sedan av en öppen inställning till förändringskrav som ställs på skolorna. Dessa iakttagelser tyder på att grundskolor under senare delen av 1900-talet har blivit mer mottagliga för styr-signalerna från den politiska nivån. Samtidigt visar andra delar av studien att dessa förändringar inte har någon direkt inverkan på hur skolorna använder olika arbetssätt som fordras för att utbildningen ska tjäna en hållbar utveckling. Blossing konstaterar att mer varierade arbetssätt (som de statliga styrdokumentet beskriver) under de tjugo åren har sipprat ned och in i det förmedlingsinriktade arbetssättsfundamentet. Långsamt verkar detta luckras upp till förmån för mer utvecklingsinriktade arbetssätt.

I Skolverkets senaste nationella utvärdering (NU -03) konstateras att styrdokumentet, däribland läroplanerna och kursplanerna, inte styr undervisningen i den avsedda riktningen. Utvärderingen gäller bland annat sexton ämnen i grundskolan och visar att utvecklingen i en del av dessa ämnen har stått stilla, och inom några delområden till och med gått tillbaka sedan 1992. Skolverket anser att utvecklingen har gått framåt endast i ett mindre antal ämnen.

¹⁶⁸ Blossing, Ulf (2004): Förbättringskulturer.

Skolverket ifrågasätter om styrdokumenterna har en ändamålsenlig utformning och om de tolkas, bearbetas och används på ett likvärdigt sätt i hela landet. Verket sammanfattar sina iakttagelser i följande punkter:

- Det behövs en starkare betoning av läroplanen som överordnat styrinstrument och utgångspunkt för kursplanetolkning.
- Det finns behov av ett stärkt stöd för att underlätta tolkning av de kunskapskvaliteter som ska uppnås.
- Kursplanerna behöver utvecklas som styrdokument genom ökad tydlighet i precisering och konkretion i målbeskrivningarna.¹⁶⁹

5.2 Politisk styrning

Vid det rådslag som kommittén arrangerade i Göteborg framkom att deltagarna uppfattade den politiska styrningen som avgörande för förutsättningarna för att omorientera utbildning mot hållbar utveckling. Politisk styrning handlar om politikernas försök att utöva varaktigt inflytande över samhällsutvecklingen.¹⁷⁰ Inom utbildningsområdet omfattar den politiska styrningen riksdagens, regeringens och kommunala förtroendemäns försök att påverka utbildningsverksamheten. Lundquist skiljer i sin klassiska styrningsmodell¹⁷¹ på *beslutsfattarrollen* och *verkställarrollen*. Distinktionen är analytisk på så sätt att samma aktör i vissa situationer kan fungera som beslutsfattare och i andra som verkställare. Dessutom kan båda rollerna fyllas av kollektiv i form av till exempel regering, riksdag och myndigheter. Ett grundläggande element i relationen är att beslutsfattaren vill påverka verkställaren så att önskvärda resultat och effekter uppträder. Utbildningssektorn präglas av att en mängd olika aktörer delar ansvar och påverkar verksamheten. Om vi för enkelhetens skull använder oss av Lundquists kategorier så identifierar han tre villkor som är avgörande för en framgångsrik styrning:

- Verkställaren ska *förstå* beslutet.
- Verkställaren ska *kunna* genomföra beslutet.
- Verkställaren ska *vilja* genomföra beslutet.

¹⁶⁹ Skolverket 2004, Missiv till den nationella utvärderingen av grundskolan NU-03, s. 3.

¹⁷⁰ Jfr. Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf P 2000: Utbildningsreformer och politisk styrning, s. 133–134.

¹⁷¹ Lundquist, Lennart 1987: Implementation steering. An actor-structure approach.

Styrningen varierar med avseende på *reliabilitet* och *rationalitet*. Reliabiliteten handlar om i vilken grad verkställaren handlar i enlighet med beslutsfattarens intentioner. Rationalitet handlar om i vilken grad de resultat som beslutsfattaren eftersträvat inträffar: får verkställarens handlingar den effekt som beslutsfattaren hoppats på?¹⁷²

Beslutsfattare har olika *styrmedel* till sitt förfogande. Vedung menar att styrmedel kan delas in i tre grundläggande kategorier: *regleringar*, *ekonomiska styrmedel* och *information*. Han konstaterar att ”regera innebär att bruka käppar och morötter samt ägna sig åt predikokost”.¹⁷³ Styrmedel kan kombineras på olika vis och kombinationerna kan beskrivas som styrsystem. Styrsystem kan till exempel förstås utifrån ett maktperspektiv i termer av centralisering och decentralisering eller genom graden av precision i styrningen. Man kan tala om en hög grad av precision när regler och direktiv lämnar ett litet handlingsutrymme för verkställaren eller låg grad av precision när styrningen sker mer genom riktningssignaler i form av mål, ramlagar eller beskrivning av önskvärda resultat. Mål- och resultatstyrning kännetecknas av decentraliserat ansvar och låg grad av precision, medan regelstyrning kännetecknas av centraliserat ansvar och hög grad av precision.

Politisk styrning är bara en av många former av styrning som påverkar människors handlingar i det moderna samhället. Den politiska styrningen utsätts för konkurrens genom styrsignaler från exempelvis massmedier, företag, familj, vänner och andra påverkanskällor. Detta är viktigt att ha i åtanke när den politiska styrningens möjligheter diskuteras.

5.3 Hur är styrsystemen utformade?

Styrsystemen för de skolformer som vi koncentrerar oss på uppvisar stora likheter, men även skillnader. En internationell trend är att styrning av offentlig verksamhet decentraliseras och avregleras. Det svenska utbildningssystemet har i enlighet med detta genomgått förändringar under de senaste årtiondena. Tyngdpunkten i styrningen har förskjutits från detaljstyrning till ökade inslag av mål- och resultatstyrning och från centralstyrning till decentraliserad styrning. Staten formulerar övergripande mål och riktlinjer; de

¹⁷² Lundquist 1987, kapitel 7.

¹⁷³ Vedung, Evert 1991: Utvärdering i politik och förvaltning, kapitel 7.

verksamhet på den lokala nivån i de olika utbildningsformerna bestämmer hur verksamheten ska utföras för att nå de statliga målen. Med den terminologi som introducerades i föregående avsnitt kan vi därmed hävda att graden av precision i styrningen har minskat och att det nuvarande styrsystemet kännetecknas av en styrning med en låg grad av precision. En av de bärande tankarna som ligger till grund för styrsystemet är att utveckling sker genom att utvärdering och uppföljning på alla nivåer i systemen ger underlag för beslut om förändring.

5.3.1 Hur styrs skolsektorn?

Kommunerna är huvudmän för förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, förskoleklass, skola, särskola och viss vuxenutbildning (kommunal vuxenutbildning, särsvux och svenska för invandrare). Det finns även ett växande antal fristående skolor med en annan huvudman. Verksamheten finansieras främst med kommunala skattemedel, men även via det generella statliga bidraget till kommunerna. Styrmodellen för dessa utbildningsformer kan beskrivas som en mål- och resultatorienterad styrning. Styrningen bygger på att riksdagen och regeringen fastställer skollag, nationella mål och riktlinjer som gäller för arbetet i de lokala enheterna.

Inom de ramar som staten anger är det kommunerna som har huvudansvaret för verksamheten. Kommunerna har en stor frihet att avgöra hur verksamheten ska organiseras för att de nationella målen ska nås. Kommunerna svarar för att skolan får de resurser och de förutsättningar i övrigt som behövs. Med utgångspunkt i de nationella målen och riktlinjerna och med de redskap och förutsättningar som kommunen ger är det rektorn och lärarna som i samarbete med de lärande ska ge skolarbetet struktur och innehåll. De ska också bryta ned de angivna målen och göra dem konkreta. De som arbetar i den lokala verksamheten har en stor frihet att i samarbete med de lärande organisera och lägga upp arbetet och att välja arbetssätt och arbetsformer. Även ansvaret att utveckla och förbättra undervisningen ligger på den enskilda verksamheten. I en internationell jämförelse är ansvaret för verksamheten mycket decentraliserat.

Riksdagen och regeringen har ett övergripande nationellt ansvar för utbildningens likvärdighet, skolväsendets resultat och utveckling. Därför måste det gå att följa upp och utvärdera utbildnings-

formernas processer och resultat. En sådan uppföljning och utvärdering ska ske på alla nivåer i skolsystemet. Den ska ligga till grund för nya beslut om hur målen ska nås och, enligt systemets idé, vara en ständig källa till förnyelse och förbättringar. Kommunerna är skyldiga att lämna uppgifter om utbildningsverksamheten och delta i till exempel nationella utvärderingar och inspektioner. Kommunernas och skolornas uppföljning och utvärdering ska ligga till grund för en kvalitetsredovisning där varje skola och kommun årligen ska bedöma måluppfyllelsen och formulera förbättringsåtgärder.

5.3.2 Hur styrs högskolesektorn?

Staten är huvudman för flertalet högskolor och universitet, men det finns även ett antal enskilda utbildningsanordnare på högskoleområdet. Staten är huvudsaklig finansiär av grundutbildningen vid universitet och högskolor. Forskning och forskarutbildning vid högskolor och universitet finansieras av anslagsmedel och externa medel såsom medel från forskningsråd och forskningsstiftelser samt EU-medel och medel från andra externa finansiärer.

Riksdag och regering ansvarar för styrsystemets utformning och dess tillämpning. Riksdagen beslutar om lagar och anslag. Riksdagen avgör även om nya högskolor ska inrättas och vilka principer som ska gälla för resursfördelning till grundläggande högskoleutbildning, forskarutbildning och forskning. Riksdagen beslutar därutöver årligen om storleken på anslagen till universitet, högskolor och forskningsråd. Regeringen ger även särskilda uppdrag.

Regeringen utfärdar förordningar inom högskoleområdet, exempelvis högskoleförordningen med bilagd examensordning. Varje lärosäte får årligen ett av regeringen utfärdat regleringsbrev, i vilket lärosätets övergripande och kortsiktiga mål samt verksamhetsinriktning för nästkommande budgetår anges. Högskoleverket beslutar därutöver om enskilda utbildningsanordnares rätt att utfärda examina. Regeringen beslutar om vilka högskolor som ska få bli universitet. Regeringen utser ordförande och majoriteten av styrelsernas ledamöter vid respektive universitet eller högskola, samt utnämner rektorer och fastställer deras löner. Varje högskola och universitet ges ett utbildningsuppdrag av regeringen. Utbildningsuppdraget anger målen för respektive högskola och universitet. Utbildningsuppdraget anvisar också hur många examina som ska

avläggas under en treårsperiod. Vissa universitetsspecifika uppdrag kan också förekomma, till exempel utbildning inom ett visst ämne eller med en bestämd inriktning.¹⁷⁴

Målen och de grundläggande ramarna för universitets- och högskoleverksamheten fastställs således av statsmakterna. Lärosätena har därutöver stor frihet att själva bestämma över en rad frågor beträffande exempelvis den institutionella organisationen; principerna för intern resursfördelning; kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling; studieorganisation; grundutbildningens studieutbud, programupplägg och kursinnehåll; antagningsordning; forskarutbildningens ämnen och uppläggning; tjänstetillsättningar; metod och inriktning för forskningen; uppdragsverksamhetens inriktning och omfattning; frågor rörande inredning och utrustning, samt lön för alla anställda med undantag för rektor.¹⁷⁵

Internationella överenskommelser påverkar högskolan

Den svenska högskolan är en del av det internationella vetenskapssamhället. Detta kommer till uttryck i det stora antalet överenskommelser om samarbete som de enskilda lärosätena ingått med universitet, högskolor och internationella organisationer över hela världen. Även dessa överenskommelser påverkar lärosätenas verksamhet på olika sätt.

Representanter för betydelsefulla organisationer inom det internationella vetenskapssamhället deltog under toppmötet i Johannesburg och utgör därmed en del av det partnerskap mellan regeringar och frivilliga organisationer som står bakom den där antagna handlingsplanen. Även vid många andra tillfällen under de senaste årtiondena har internationella deklARATIONER inom vetenskapssamhället antagits, som uppmanar världens universitet och högskolor att använda sin frihet och utnyttja sina resurser till att ta ledningen i arbetet för att genom utbildning och forskning bidra till att skapa hållbar utveckling i världen.

En viktig överenskommelse i detta sammanhang är den av fjorton svenska universitet och högskolor undertecknade Copernicus-Campus, skapad av den förutvarande europeiska rektorskonferensen (CRE).

¹⁷⁴ www.hsv.se.

¹⁷⁵ Ibid.

Den genomgående tanken i de internationella deklARATIONERNA är att universitet och högskolor har ett moraliskt ansvar för att öka medvetenhet, kunskap, färdighet och utveckla värden som behövs för att skapa en rättvis och hållbar framtid. Lärosätena tillskrivs en unik frihet och potential för att utveckla de intellektuella förutsättningarna och idéerna för detta. Förutsättningarna för framgång i detta arbete är enligt internationella erfarenheter att utbildning för hållbar utveckling har ett starkt stöd i lärosätets styrelse och högsta ledning, att det upplevs som akademiskt legitimt och att genomförandet sker öppet med god publicitet och brett deltagande från hela lärosätets institutioner där inte minst studenterna spelar en viktig roll. De svenska lärosätenas miljöledningsarbete är naturligtvis en utmärkt grund för detta bredare arbete med utbildning för hållbar utveckling i alla dess tre dimensioner, den ekonomiska, sociala och miljömässiga.

5.3.3 Hur styrs folkbildningen?

Folkbildningen består av folkhögskolor och studieförbund. Statens styrning av folkbildningen skiljer sig från de övriga offentligt finansierade utbildningsformerna i så måtto att folkbildningen har en friare roll. Regeringen utvecklar sin syn på styrningen av folkbildningen i proposition 1990/91:82:

Förutsättningen för att folkbildningen ska kunna vara fri och frivillig och fylla de funktioner som följer av detta, är att den kan styras av sin egen idé, sätta sina egna mål, vara oberoende av politiska och ekonomiska maktgrupper och inte tvingas till kommersialisering eller anpassning till specifika samhälleliga krav för att hävda sin verksamhet.

Dessa för folkbildningen värdefulla egenskaper är grunden för stödet från stat, landsting och kommuner. Av detta följer också att inte heller bidragsgivningens villkor skall styra folkbildningens inriktning eller att folkbildningen skall fogas in i det allmänna utbildningsväsendet.¹⁷⁶

Statens styrning av folkbildningen består framför allt av de villkor som anges i förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen samt propositioner och utskottsbetänkanden där folkbildningens principiella inriktning diskuteras.

Folkbildningen består av studieförbund och folkhögskolor. Folkbildningsförbundet, studieförbundens intresseorganisation,

¹⁷⁶ Folkbildning, Prop. 1990/91:82.

har en myndighetsuppgift i att förmedla och redovisa statsbidrag till ideella organisationer och föreläsningsföreningar utanför studieförbunden. Det finns i dag 103 rörelsefolkhögskolor som är organiserade antingen som ideella föreningar, ekonomiska föreningar eller stiftelser. Huvudmännen är oftast folkrörelser och organisationer som kan finnas på olika nivåer – på riksplanet likaväl som på regional eller lokal nivå. De flesta skolorna är självstyrande enheter med både verksamhets- och ekonomiskt ansvar. 43 folkhögskolor drivs av landsting eller regioner. De kan antingen ha en egen förvaltning eller vara en del av en sådan, till exempel Kultur- och utbildningsnämnden. De flesta landstingsskolor har stor handlingsfrihet beträffande själva verksamheten. Det finns dessutom en kommunägd skola, Gotlands folkhögskola.

Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation (RIO) är en intressesammanslutning för rörelsefolkhögskolorna men har inte lika omfattande uppgifter som Folkbildningsförbundet. RIO har 103 folkhögskolor som medlemmar.

5.4 Stödjer styrsystemen utbildning för hållbar utveckling?

I detta avsnitt gör vi en värdering av om styrsystemen stödjer hållbar utveckling. Vi koncentrerar uppmärksamheten på bestämmelser, resursfördelningssystem och kvalitetsarbete.

5.4.1 Skolsektorn

Riksdag och regering anger riktlinjer och mål för skolsektorn i olika styrdokument som till exempel skollag, skolformsförordningar, läroplaner, kursplaner och program mål för gymnasieskolan.

Skollag

Skollagen (1985:1100) innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen inom alla skolformer. Lagen anger övergripande mål för utbildningen samt övergripande riktlinjer för hur skolans verksamhet ska utformas. I bilaga till skollagen finns en timplan för grundskolan. Där anges den sammanlagda tid för lärarledd undervisning som varje elev har rätt till under sin tid i grundskolan.

Tiden anges för ämne eller ämnesgrupp. I ytterligare bilagor till skollagen finns de nationella programmen i gymnasieskolan förtecknade och där finns också riktvärden för utbildningens omfattning för ämnen samt totalt garanterat antal timmar, som ska erbjudas eleverna inom respektive program.

Skollagskommittén lämnade 2002 över ett betänkande¹⁷⁷ med förslag till ny skollag till regeringen. Regeringen avser att under 2005 lämna en proposition till riksdagen med förslag till ny skollag. I nuvarande skollag är begreppet hållbar utveckling inte uttryckligen nämnt. Däremot finns viktiga element inom de ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensionerna av begreppet behandlade. I 1 kap. 2 § skollagen anges exempelvis att:

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 i behov av särskilt stöd.

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
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

Skollagens krav på att demokrati, respekt för människans egenvärde och för den gemensamma miljön, jämställdhet mellan könen samt frånvaro av rasistiskt handlande ska prägla skolverksamheten ger ett gott stöd för en hållbar utveckling. Det helhetstänkande som har utvecklats under det senaste årtiondet, där ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer behandlas integrerat, återspeglas dock inte i skollagens krav på skolans verkställare.

Läroplanerna

Regeringen fastställer läroplaner för förskolan (Lpfö 98), för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Läroplanerna

¹⁷⁷ Betänkandet Skollag för kvalitet och likvärdighet (SOU 2002:121).

ska tillsammans med skollagen styra verksamheten i skolan. I läroplanerna behandlas begreppet hållbar utveckling uttryckligen.

Enligt Lpfö 98 ska stor vikt läggas på miljö- och naturvårdsfrågor. Den pedagogiska verksamheten ska präglas av ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro och sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp. Förskolans verksamhet ska också främja barnens förståelse för hur både vardagsliv och arbete kan utformas för att bidra till en bättre miljö.

I Lpo 94 och Lpf 94 lyfts fyra övergripande perspektiv fram: miljöperspektivet, det historiska perspektivet, det internationella perspektivet och det etiska perspektivet. Dessa övergripande perspektiv ska vara närvarande i all undervisning. I Lpo 94 anges:

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 skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

En liknande formulering finns i läroplanen för de frivilliga skolformerna. När hållbar utveckling nämns i läroplanerna betonas de miljömässiga aspekterna.

Läroplanerna behandlar även andra områden av betydelse för en hållbar utveckling. Det slås fast att det svenska skolväsendet vilar på demokratins grund. I förskolans läroplan framhålls barnens rätt till delaktighet och inflytande. Barnens behov och intressen ska ligga till grund för utformningen av förskolans miljö och pedagogiska planering. Alla barn ska ha möjlighet att, efter ökande förmåga, kunna påverka verksamhetens innehåll och arbetssätt och delta i utvärdering av verksamheten. Därigenom ska de förberedas för delaktighet, ansvar och andra rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. Enligt Lpo 94 och Lpf 94 ska alla elever omfattas av de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig. Att erbjudas möjlighet till ett ökande ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt ett reellt inflytande över sitt lärande (att kunna påverka både val av innehåll och arbetssätt), är enligt Lpo 94 och Lpf 94 en förutsättning för elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling. Varje lärare ska enligt läroplanerna utgå ifrån att eleverna vill och kan ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Läraren ansvarar för att alla elever erbjuds

möjligheter till ett reellt inflytande på valet av innehåll och arbets-sätt.

Enligt Lpfö 98 ska förskolan bland annat sträva efter att varje barn utvecklar sin förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande. Förskolan har ett ansvar för att flickor och pojkar får ett lika stort utrymme och inflytande. Även skolan och vuxenutbildningen har en viktig uppgift när det gäller att medverka till att eleverna blir medvetna om samhällets värdegrund. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdheten mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är viktiga delar av värdegrunden.

Det är förskolans, skolans och vuxenutbildningens ansvar att ge förutsättningar för att de lärande ska kunna utveckla förmågan att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Ett mål att sträva efter är att varje lärande lär sig använda kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem. De lärande ska erbjudas en pedagogisk verksamhet där de kan tillägna sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Lpo 94 och Lpf 94 understryker också vikten av de lärandes utveckling av förmågan att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på både kunskaper och personliga erfarenheter. Grundskolans elever ska ges möjlighet att ta ansvar för den miljö som de själva kan påverka. Enligt Lpf 94 ska miljöperspektivet i undervisningen ge de lärande insikter så att de själva kan medverka till att hindra en skadlig miljöpåverkan.

I läroplanerna ges alltså tydliga uppdrag till verksamma inom skolsektorn att medverka till att de lärande utvecklar förmågor som främjar en hållbar utveckling. Hållbar utveckling definieras emellertid inte i det helhetsperspektiv som inkluderar ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner.

Kursplanerna och gymnasieskolans program mål

Kursplanerna kompletterar läroplanen och anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne. Kursplanerna ser olika ut och de kännetecken som vi har bedömt vara viktiga för en utbildning för hållbar utveckling framträder med varierande tydlighet. Så även i de betygskriterier för bedömning av elevernas prestationer som finns för de olika ämnena.

I samband med att Sverige ingick överenskommelsen Baltic 21 Education gjordes en kartläggning av kursplanernas stöd för en hållbar utveckling. Den visade att värdefrågor och miljöfrågor betonas betydligt mer efter den revidering av grundskolans kursplaner som genomfördes 2000. Det finns tydliga mål i kursplanerna för undervisning i miljö- och utvecklingsfrågor i nio ämnen av arton, nämligen i biologi, fysik, geografi, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, kemi, religion, samhällskunskap, slöjd samt teknik. Exempelvis anges att syftet med utbildningen i de naturorienterande ämnena är att den ska bidra till samhällets strävan att skapa en hållbar utveckling och att utveckla omsorgen om natur och människor. Ett syfte med de samhällsorienterande ämnena är att kunskapen ska ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling. Även andra ämnen som svenska och historia har formuleringar om miljö- och utvecklingsfrågor.

I kursplanerna anges vilka kriterier som gäller för den kunskapsbedömning som läggs till grund för betygssättningen. Statens precisering av vilka mål som måste nås för olika betygssteg har stark styrkraft i skolvardagen. Det är dessa preciseringar som speglas såväl i undervisningens uppläggning som i provens utformning. Ett viktigt innehåll i en utbildning för hållbar utveckling är till exempel att de lärande får möjligheter att reflektera över konsekvenser av sina handlingar. Sådana krav framträder i kriterierna för betyget godkänd, som även utgör "mål att uppnå" i kursplanerna. Vi låter kursplanen för år nio i svenska i grundskolan utgöra ett exempel.

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,

- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

I detta exempel på betygskriterier från ett av grundskolans viktigaste ämnen belyses ett av problemen med de styrdokument som finns i grundskolan och gymnasieskolan. Å ena sidan framhålls kvaliteter som har betydelse för ett agerande som leder till en hållbar utveckling. Det sätts värde på att eleverna har utvecklat förmågan att samtala, diskutera och att sätta sig in i andras sätt att tänka. Å andra sidan ställer betygskriterierna i huvudsak krav som är frikopplade från mer övergripande ambitioner av det slag som ligger till grund för detta betänkande. Kriterierna rörande läsande och skrivande kopplas inte ihop med elevernas agerande som samhällsmedborgare. I detta ämne, liksom i många andra ämnens betygskriterier, blir det därför tveksamt om dessa betygskrävande signaler gynnar en hållbar utveckling.

Programmålen och kursplanerna för de 17 olika gymnasieprogrammen trädde i kraft efter en revidering 2000. Miljöfrågorna har fått en ökad betydelse och nu ingår de i ett bredare perspektiv kopplat till ekonomiska, sociala och kulturella frågor. Kursplanerna för fem av de åtta kärnämnen har formuleringar som ger möjlighet att inkludera miljö- och utvecklingsfrågor i undervisningen inom ämnen idrott och hälsa, naturkunskap, religion, samhällskunskap och svenska. Handlingskompetens betonas till exempel i samhällskunskap; ett mål i det ämnet är att skolan ska sträva efter att hos eleven utveckla kunskap för att kunna ta ställning och agera i lokala, regionala och globala frågor som är av betydelse för ett ekologiskt hållbart samhälle.¹⁷⁸ Vi kan dock notera att helhetstänkandet med ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner ännu inte har slagit igenom helt i utformningen av kursplanerna.

¹⁷⁸ Citerat från Skolverket 2002a, s. 103 f.

Stödjer lagstiftning och nationella styrdokument utbildning för hållbar utveckling?

Flera studier har gällt vilken reliabilitet och rationalitet som skolväsendets bestämmelser har. Genom att använda några av dessa undersökningar belyser vi i det följande vilket stöd bestämmelserna inom skolområdet ger för utbildning för hållbar utveckling.

Framställningen ovan har visat att styrdokumenten lyfter fram områden som betyder mycket för en hållbar utveckling, till exempel demokrati, värdegrund, internationalisering, etik och miljö. Områdena behandlas dock skilda från varandra och integreras inte på det sätt som tycks behövas för att en hållbar utveckling ska gynnas av utbildningen. När själva begreppet hållbar utveckling behandlas definieras det utifrån den – i och för sig mycket viktiga men inte tillräckliga – miljömässiga dimensionen. I kapitel 4 framkom också att de ämnesövergripande arbetssätt som vi menar behövs om utbildning ska leda till en hållbar utveckling inte används i tillräcklig utsträckning.

I bestämmelserna på skolområdet ges förskolor, skolor och vuxenutbildningar till uppgift att dra in de studerande i valet av arbetsformer och innehåll. Demokratiska arbetsmetoder är också ett viktigt karaktärsdrag för utbildning för hållbar utveckling. Det är alltså nödvändigt att de lärande är med om att äga verksamheten, att de förstår varför de arbetar med att lära sig någonting och verkligen själva vill göra det. Mål- och resultatstyrningen kräver att det förekommer livaktiga diskussioner om målen på den lokala nivån. De övergripande nationella målen måste konkretiseras i den lokala verksamheten genom en dialog. Undersökningar har emellertid visat att de lokala måldiskussionerna är svagt utvecklade. Av den kartläggning som vi redovisade i kapitel 4 framgick att de lärandes möjligheter till inflytande och användande av demokratiska arbetsformer ofta brister.

Den nationella timplanen för grundskolan är som nämnts inte årskursbunden – den anger enbart en totaltid för hela grundskolan. I princip har skolorna stor frihet att lägga ut undervisningen så att det finns utrymme för fördjupningar och sammanhängande lärtid. Verkligheten tycks dock ofta vara en annan. Granath som vid 48 års ålder tillbringade en termin i år sju i en grundskola fann att tillvaron ofta var stressig och att man som elev sällan fick hålla på med något som verkligen intresserade. Granath summerar sina intryck från livet i grundskolan:

Det är en absurd tillvaro som mest går ut på att titta på klockan. När är det rast, när börjar nästa lektion, när är det mat, när, när, när? De goda idéerna förstörs av skolans neurotiska förhållande till tid. Det är Tids-guden som styr. Men vad är det vi stressar emot? Varför får vi aldrig fördjupa oss?¹⁷⁹

Att verksamheten i skolan styckas upp i korta pass med varierande innehåll har många orsaker. Inarbetade traditioner och vanor kan vara förklaringar. Möjligen kan även den centrala styrning av tiden som fortfarande finns i form av timplan för grundskolan och garanterad undervisningstid för gymnasieutbildningen i dess helhet bidra till att tidigare "timplanetänkande" lever kvar med fragmentarisering som följd. Erfarenheter från försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan¹⁸⁰ visar att de skolor som inom ramen för försöket arbetar utan timplan uppvisar förbättrade möjligheter till ämnesintegration, ökade möjligheter till elevinflytande samt förbättrade elevresultat.¹⁸¹ Utvärderingen är inte klar så det återstår att värdera om förbättringarna är orsakade av den slopade timplanen. Försöksverksamheten är dock otvetydigt intressant, inte minst i perspektivet hållbar utveckling.

Tidigare översyner har visat att uppdelningen i två målnivåer, "mål att sträva mot" och "mål att uppnå", i läroplaner och kursplaner har orsakat problem. Aktörer inom skolväsendet uttrycker svårigheter att förstå och tillämpa den dubbla målstrukturen. Därför riktas uppmärksamheten i för stor utsträckning mot uppnåendemålen, vilket leder till en ofta stark och ensidig fokusering på elevresultat istället för att skapa goda miljöer för lärande. De delar av skolans uppdrag som handlar om hållbar utveckling, värdegrund, demokratifostran och social utveckling riskerar därmed att komma i skymundan. Genom den sociala utvecklingen ska individen inte enbart bli medveten om vilka spelregler som nu råder för livet i samhället utan också om regler som *borde* råda, en medvetenhet som är central i perspektivet hållbar utveckling. Att styrkraften i "strävansmålen" är svag innebär att de lärandes sociala utveckling inte sätts tillräckligt tydligt i fokus.

De nationella målen anges i skollag, läroplaner, kursplaner och program mål för gymnasieskolans program. Dessa styrdokument

¹⁷⁹ Granath 1996, s. 28.

¹⁸⁰ Skolor som deltar i timplaneförsöket ska fortfarande följa de nationella kursplanerna och den totala garanterade undervisningstiden ligger fast men anges inte för respektive ämne/ämnesområde.

¹⁸¹ Utan timplan med målen i sikte, SOU 2004:35.

härbärgerar en stor mängd mål på olika nivåer. Skolverkets nationella utvärdering (NU-03) har också visat att mål från tidigare kursplaner ibland lever kvar i skolverksamheten tillsammans med nya mål. Detta innebär en ”målträngsel” som kan försvåra det lokala tolkningsarbetet. Det kan även sägas att sambandet mellan den kunskapsutveckling som sker lokalt och förändringar i de nationella styrdokumenterna är svagt. Arbetsgruppen för översyn av läroplanerna som styrinstrument menade även att systemets förmåga att ta tillvara problem och lösningar som identifieras på den lokala nivån är svagt utvecklad.¹⁸²

Sammanfattningsvis har vi kunnat se att de nationella styrdokumenterna för förskola, skola och vuxenutbildning innehållsmässigt stödjer processer och innehåll för en utbildning för hållbar utveckling. Det finns emellertid brister och problem som medför att styrkraften blir begränsad eller missriktad. Det finns med andra ord mycket som talar för att verkställaren inte alltid har förstått eller kunnat förverkliga beslutsfattarens intentioner, för att tala med Lundquist. Det ämnesövergripande helhetsperspektivet är inte tydligt framlyft. Den deltagande process som systemet förutsätter lyser ofta med sin frånvaro. De olika målnivåerna har visat sig svåra att hantera, tiden i skolan blir ofta splittrad. Det har under 1990-talets reformperiod funnits ambitioner att förenkla styrdokumenterna, ge ett stort lokalt utrymme och minska den stoffträngsel som har konstaterats i olika utredningar under efterkrigstiden. De mål som trots dessa ambitioner har formulerats bildar ett tätt raster. En förklaring ligger i måldokumentens signalvärde – det är alltid svårare att ta bort något än att lägga till. De speglar också det stora och breda samhällsuppdrag skolan har, ett samhällsuppdrag som tenderar att vidgas. Allt ska finnas med. Detta riskerar emellertid att bli kontraproduktivt och minska styrdokumentens förmåga att styra för utveckling. I stället riskerar till exempel läromedel att i praktiken få en starkare styrkraft än styrdokumenterna. Läromedlen anger ofta vilket innehåll som ska prioriteras och i vilken ordning olika moment ska behandlas. Det innebär att de diskussioner om lokala tillämpningar av styrdokumentens mål som styrsystemet förutsätter störs. Det lokala tolkningsarbetet kan ersättas av att lärare följer tillgängliga läromedels prioriteringar.¹⁸³

¹⁸² Samverkande styrning, Ds 2001:48.

¹⁸³ Ds 2001:48.

5.4.2 Stödjer bestämmelserna för högskolesektorn utbildning för hållbar utveckling?

Högskolelagen

I högskolelagen (1992:1434) anges de grundläggande målen och förutsättningarna för utbildningen och forskningen. Viktiga delar rör grundläggande mål för högskoleutbildning; regler om vem som beslutar om vilka examina som får avläggas och var; regler för kommuners och landstings högskoleutbildningar; vissa av de statliga högskolornas och universitetens organisationsfrågor; vissa regler rörande anställning av professorer och andra lärare, samt övergripande bestämmelser gällande tillträde, studentsammanslutningar, avstängning och skiljande från utbildning.

I 1 kap. 9 § högskolelagen anges bland annat att den grundläggande högskoleutbildningen ska ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen.

1 kap. 4a § högskolelagen anger att ”studenterna ska ha rätt att utöva inflytande över utbildningen vid högskolorna. Högskolorna ska verka för att studenterna tar en aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen”. Vidare anges i 1 kap. 5 § att ”i högskolornas verksamhet ska jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iakttagas och främjas. Högskolorna bör vidare främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden. Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan”.

Det är tydligt att högskolelagen främst betonar betydelsen av den sociala dimensionen av hållbar utveckling. Den miljömässiga dimensionen behandlas inte. Begreppet hållbar utveckling nämns inte uttryckligen.

Högskoleförordningen

I högskoleförordningen (1993:100) anges detaljer för hur högskolornas inre organisation ska utformas, hur lärartillsättning ska ske och hur tillträde till såväl grundutbildning som forskarutbildning ska utformas. I förordningens första kapitel där det redogörs för studentrepresentation, studentinflytande, jämställdhet och lika-behandling av studenter och sökande anges bland annat att ”Högskolan skall i sin årsredovisning beskriva vilka åtgärder som har vidtagits för att utveckla studentinflytandet och hur detta inflytande

har fördelats och utvecklats ur ett jämställdhetsperspektiv”.¹⁸⁴ I förordningen är det främst den sociala dimensionen av hållbar utveckling som betonas.

Examensordningen som utgör en bilaga i högskoleförordningen anger vilka examina som får utfärdas. Därutöver anges allmänna mål för grundläggande högskoleutbildning och forskarutbildning i 1 kap. 9 § högskolelagen:

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

Forskarutbildningen skall, utöver vad som gäller för grundläggande högskoleutbildning, ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning.

Vi har tidigare hävdad att utbildning för hållbar utveckling bör syfta till att de lärande ska erövra förmåga och vilja att verka för hållbar utveckling. Några av de förmågor som lyfts fram i högskolelagen stämmer väl överens med vår syftesbeskrivning. Till exempel förmågorna att göra självständiga och kritiska bedömningar samt att formulera och lösa problem. Att människor tänker kritiskt och självständigt är grundläggande för demokratiska samhällen och särskilt viktigt med tanke på den betydelse massmedier fått i människors liv. Att kunna formulera och lösa problem är av stor vikt om de komplexa utmaningar som ryms inom begreppet hållbar utveckling ska kunna lösas. Dock är vår bedömning att högskolelagens mål inte täcker in helheten av de förmågor som är centrala för utbildning för hållbar utveckling. Vi menar även att det andra ledet i vår syftesbeskrivning (att ”vilja” verka för en hållbar utveckling) inte är framlyft i högskolelagens målformuleringar. Motivation för att verka för hållbar utveckling kan inte spåras i någon av de förmågor som anges.

¹⁸⁴ 1 kap 7 b §, högskoleförordningen.

Examensordningen preciseras ytterligare i högskoleförordningen. Där föreskrivs omfattning och mål för två typer av examina: generella examina respektive yrkesexamina. De generella examina är högskoleexamen, kandidatexamen och magisterexamen. Därutöver finns det en rad yrkesexamina i examensordningen, allt från arkitektexamen till flyglärarexamen. Omfattning och mål anges för var och en av dessa. För samtliga examina gäller de allmänna målen som formuleras i 1 kap. 9 § högskolelagen, de specifika mål som anges i examensordningen samt de mål som respektive högskola bestämmer. Det har inte varit möjligt för kommittén att göra en heltäckande bedömning av examensordningens krav ur perspektivet hållbar utveckling. Vi kan dock konstatera att examensordningen för många examina lyfter fram delaspekter av hållbar utveckling utifrån respektive vetenskapsområdes synvinkel. Till exempel betonar utbildningar med inriktning mot vårdande yrken att de lärande för att erhålla examen ska ha:

- utvecklat sin självkänedom och förmåga till inlevelse och därigenom, med beaktande av ett etiskt förhållningssätt och en helhetsbild av människan, utvecklat sin förmåga till goda relationer med patienter och deras närstående,
- förvärvat kännedom om sådana förhållanden i samhället som påverkar kvinnors och mäns hälsa samt kunna initiera och delta i hälsobefrämjande och förebyggande arbete.

I kraven för civilingenjörsexamen och högskoleingenjörsexamen anges att studenterna ska ha:

- förvärvat kunskaper om och färdigheter i att utforma produkter, processer och arbetsmiljö med hänsyn till människors förutsättningar och behov samt till samhällets mål avseende sociala förhållanden, resurshushållning, miljö och ekonomi.

För lärarexamen anges att studenterna ska ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Därutöver betonas förmågor som att kunna förmedla och förankra samhällets värdegrund samt orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden.

Vi kan därmed konstatera att vissa examina lyfter fram delaspekter av betydelse för en hållbar utveckling, men det gäller inte

alla examina. Examensordningen saknar ett helhetsgrepp om perspektivet hållbar utveckling. Därmed bedömer vi att det finns behov av att se över examensordningen för att säkerställa att samtliga examina anpassas till de krav som en hållbar utveckling ställer.

Regleringsbrev

I det gemensamma regleringsbrevet för 2004 för de svenska universiteten och högskolorna finns det ett uttalat mål att jämställdhets- och genuskunskap ska ingå i utbildningen, liksom etnisk och kulturell mångfald. Till krav på åiterrapportering hör bland annat att "universitet och högskolor skall [...] årligen upprätta en plan över åtgärder för främjandet av studenternas lika rättigheter". Ett annat krav är att "universitet och högskolor skall i ökad utsträckning främja goda villkor för mång- och tvärvetenskaplig forskning". I årsredovisningen ska lärosätena redogöra för vilka åtgärder som satts in för att svara mot kraven. I samband med årsredovisningen för 2005 ska lärosätena ange hur de har arbetat med "att införliva kunskap om FN:s konvention om barnets rättigheter i utbildningar där sådan kunskap bedöms betydelsefull".¹⁸⁵

Sammanfattningsvis kan konstateras att de statliga styrdokumenterna för högskolesektorn i vissa fall betonar den ekonomiska, sociala och/eller den ekologiska dimension, men att det saknas ett samlat grepp för signaler om högskoleverksamhetens arbete med utbildning för hållbar utveckling.

5.4.3 Stödjer bestämmelserna för folkbildningen hållbar utveckling?

Folkbildningen har av tradition en stor frihet att utforma sin verksamhet. I proposition 1997/98:115 konstateras att:

Genom folkbildningen öppnas möjligheter till kunskapssökande för var och en utifrån egen erfarenhet och längs egna vägar, utan att begränsas av krav på resultat och utan uteslutningsmekanismer. Det är detta som ger möjlighet till samtal, engagemang och ifrågasättande utan på förhand givna ramar. Just därigenom fyller folkbildningen en

¹⁸⁵ Utbildningsdepartementet 2004: *Regleringsbrev för budgetåret 2004 avseende Gemensamma bestämmelser för universitet och högskolor m.m.* Regeringsbeslut 2004-03-18, U2004/1263/UH.

roll som ingen annan utbildningsform kan göra, en roll som också bidrar till att upprätthålla demokratins vitalitet. Men förutsättningen för det är att den kan styras av sin egen idé, sätta sina egna mål och vara oberoende om politiska och ekonomiska maktgrupper och inte tvingas till kommersialisering eller anpassning till specifika samhällsliga krav för att hävda sin verksamhet.

Statens styrning av folkbildningen manifesteras i statsbidragsförordningar, propositioner och utskottsbetänkanden. Styrningen av Folkbildningsrådet sker genom budgetpropositionen, regleringsbrev och särskilda regeringsbeslut. Vid sidan av dessa dokument väljer staten emellanåt att i andra former föreskriva hur folkbildningsarbetet ska gå till.

Statsbidragsförordningen

I 2 § förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen anges statens syfte med statsbidraget:

Statens stöd till folkbildningen skall ha till syfte att

1. främja en verksamhet som gör det möjligt för kvinnor och män att påverka sin livssituation och som skapar engagemang för att delta i samhällsutvecklingen,
2. stärka och utveckla demokratin,
3. bredda kulturintresset i samhället, öka delaktigheten i kulturlivet samt främja kulturupplevelser och eget skapande.

Verksamhet som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället skall prioriteras liksom verksamhet som riktar sig till utbildningsmässigt, socialt och kulturellt missgynnade personer. Personer med utländsk bakgrund, deltagare med funktionshinder och arbetslösa utgör särskilt viktiga målgrupper för statens stöd.

Aspekter som lika möjligheter för kvinnor och män, engagemang i samhällsutvecklingen, demokrati och kultur lyfts fram som viktiga för de utbildningsverksamheter som ska stödjas av statsbidraget. Den sociala dimensionen av hållbar utveckling är därmed tydligt formulerad. Däremot saknas den miljömässiga dimensionen och ett helhetsperspektiv. Begreppet hållbar utveckling förekommer inte uttryckligen.

Särskilda förordningar för extra insatser

Stat och kommun har givit folkbildningen vidgade uppgifter inom vuxenutbildning och kulturpolitik. När folkbildningen tilldelats extra medel för speciella insatser har det reglerats av särskilda villkor, ofta i egna förordningar. Tillfälliga resurser gavs under åren 1992–1996 av arbetsmarknadsskäl. 1997 ersattes de av permanenta resurser för 10 000 årselevplatser inom ramen för Kunskapslyftet som reglerades genom förordningen (1996:1397) om statsbidrag för en särskild utbildningsinsats inom folkhögskolan. Andra exempel där särskilda villkor har ställts är bidraget för försöks- och utvecklingsverksamhet 1998–2001 och bidraget för studerandeorganisationer inom folkhögskolan 2000–2002. Dessa båda bidrag ingår i dag i det allmänna anslaget.

De särskilda satsningarna har haft syften som framför allt ryms inom den sociala dimensionen, men de har inte varit specifikt inriktade mot utbildning för hållbar utveckling.

Bestämmelserna som styr folkbildningen ger sammanfattningsvis ett stort friutrymme för de lokala utbildningsverksamheterna att utforma innehåll och arbetsformer. I de rambestämmelser som anges av staten i till exempel förordningen om statsbidrag till folkbildningen anges delasppekter som är av betydelse för en hållbar utveckling. Själva begreppet hållbar utveckling finns emellertid inte med och helhetsperspektivet saknas.

5.4.4 Resursfördelningssystem och kvalitetsarbete – reflektioner

Fördelningen av resurser inom skolektorn, högskolesektorn och folkbildningen sker genom komplicerade system med många inblandade aktörer. Utformningen av systemen ger viktiga förutsättningar för utbildningsverksamheten i allmänhet och därmed även för utbildning för hållbar utveckling. Det ligger dock utanför kommitténs uppdrag att göra en helhetsbedömning av hur systemen påverkar förutsättningarna för utbildning för hållbar utveckling. Vi vill trots det peka på några aspekter av systemen som är intressanta att inrikta ytterligare studier mot. Hur påverkar system som har fokus på hur *mycket* verksamhet som anordnas och för *vem* förutsättningarna för utbildning för hållbar utveckling? Kommer innehållet i verksamheten och hur väl den genomförs i

skymundan?¹⁸⁶ Studier som vi tagit del av visar att det finns svårigheter att utveckla fördelningssystem som bygger på kvalitativa kriterier. Det finns behov av att utveckla kunskap om hur kvalitativa och kvantitativa fördelningskriterier ska balanseras för att resursfördelningssystem ska stödja utbildning för hållbar utveckling.

Vi kan även konstatera att studier pekar mot att det finns svårigheter att koppla det lokala kvalitetsarbetet till fördelning av resurser. Kvalitetsarbete och resursfördelning sker oftast som skilda processer. Därmed är det sällan systemen medger att resurser systematiskt fördelas till insatser inom de utvecklingsområden som identifieras i kvalitetsarbetet. Det kan sägas vara ett generellt problem i ett mål- och resultatstyrt system eftersom en grundtanke är att uppföljningar och utvärderingar av måluppfyllelsen ska ligga till grund för förbättringsåtgärder.

Kvalitetsarbete kan förstås som en långsiktig, medveten, gemensam strävan att förbättra processer och resultat i en utbildningsverksamhet.¹⁸⁷ Gemensamt för olika delar av utbildningssystemet är att styrningen bygger på utvärdering och uppföljning på alla nivåer – det vill säga av staten, kommunerna och de lokala utbildningsverksamheterna – vilket ska ge underlag för förbättringsåtgärder i form av omprioriteringar i utbildningspraktiken och i fördelningen av resurser. Kvalitetsarbetet ska således bedrivas på alla nivåer i systemen och är centralt även i utbildning för hållbar utveckling.

Under senare år har det utvecklats framgångsrika modeller för kvalitetsarbete inom olika utbildningsformer. Dock varierar förmågan att bedriva ett systematiskt gransknings- och förbättringsarbete stort mellan olika utbildningsanordnare. En generell bild är att former för att granska delasppekter av hållbar utveckling som till exempel jämställdhet och mångfald har utvecklats med en viss framgång, men fortfarande saknas system som kopplar ihop de ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensionerna på ett sådant sätt som utbildning för hållbar utveckling kräver.

Skolverket har undersökt om kommuner och lokala enheter lever upp till de krav på kvalitetsarbete som systemet ställer. I arbetet med tillsyn och utbildningsinspektion har Skolverket konstaterat att sambandet mål–utvärdering–förbättringsåtgärder i

¹⁸⁶ Se bland annat Riksrevisionsverket 1999: Folkbildning styrning och kontroll, SOU 2004:30, Myndigheten för skolutveckling 2003, Riksrevisionsverket 2003: Resursstyrning inom högskolan – hur hanterar högskolorna en vikande efterfrågan?

¹⁸⁷ www.skolutveckling.se/kvalitetsarbete.

många kommuner är dåligt utvecklat eller helt saknas. Det bristande sambandet innebär att prioriteringarna av handlingar och av resurser ofta görs utan den kunskap om samband mellan åtgärder och resultat som är nödvändig.¹⁸⁸

Utbildningsväsendet har en lång tradition av att mäta kunskapsutveckling, men har färre etablerade lösningar för att fånga den sociala utvecklingen. Utbildning för hållbar utveckling ställer emellertid också krav på att utbildningsanordnare inom de olika utbildningssystemen kan finna former för att beskriva kvaliteter där det inte finns lika etablerade traditioner. Det kan exempelvis gälla de lärandes förmåga att se sammanhang, att göra medvetna etiska ställningstaganden och att förstå och tillämpa demokrati, kompetenser som är mer svårgripbara och där det inte finns lika starka traditioner. Medan verksamheterna ofta har en god tillgång till betygdata, provresultat, uppgifter om genomströmning och ekonomiska data saknas ofta information om vad utbildningen har givit i perspektivet hållbar utveckling.

Sådana försök som staten gjort för att hjälpa skolorna att fånga fler kvaliteter i den egna verksamheten förtydligar problemen med att ha rikt detaljerade och samtidigt fragmenterade ambitioner för utbildning. Till exempel det material som Skolverket ställer till förskolors och skolors förfogande som stöd inför det interna kvalitetsarbetet – Bedömning, Reflektion, Utvärdering, Kvalitet¹⁸⁹ – innehåller mer än 100 konkreta förslag på hur de mål som har tagits fram inom respektive skolforms läroplan ska kunna täckas i det egna bedömningsarbetet. Det blir lätt för de skolverksamma att förlora sig i de många detaljerade anvisningarna, och att tappa bort bedömningar av huruvida insatserna tjänar mer övergripande ambitioner av det slag som strävandena för hållbar utveckling utgör, när de väljer att följa statliga rekommendationer av detta slag.

Studier har vidare visat att metoder och system för att koppla analyser av resultat till förbättringsåtgärder är svåra att utveckla. Ofta identifieras breda utvecklingsområden i kommuner och enheters kvalitetsredovisningar utifrån enkelt mätbara resultat. Det blir dock problematiskt att göra analyser av vilka förbättringsåtgärder som kan leda till ökad måluppfyllelse eftersom mätningarna mycket sällan ger information om sambandet mellan åtgärder och resultat. Därigenom brister underlaget när kommuner och lokala enheter beslutar sig för vilka aspekter av verksamheten de ska välja

¹⁸⁸ Myndigheten för skolutveckling 2003, s. 71.

¹⁸⁹ www.skolverket.se/bruk/.

att utveckla. Fokuseringen på kvaliteter som är enkelt mätbara leder även bort intresset från förskolors, skolors och vuxenutbildningars förmåga att skapa miljöer som främjar lärande. I stället för att ta fram underlag för förbättringar av verksamheten fokuseras diskussionen kring de utfall som handlar om kunskaper som de mäts genom betyg eller prov. Diskussionerna gäller då ofta hur olika bakgrundsfaktorer bland eleverna kan förklara dessa. Ett mer givande angreppssätt, som skulle kunna användas, vore att betrakta elevresultaten som tecken på hur väl läromiljön fungerar. Diskussioner som tar sin utgångspunkt i detta synsätt kan ha lättare för att leda till lösningar som gör att eleverna erövrar kunskaper som kan användas för hållbar utveckling.

Arbetet inom utbildningsformerna delas ofta in i korta tidsperioder. Det korta perspektivet styr i många avseenden vad som är möjligt att följa upp och utvärdera. Genom att man väljer korta perspektiv riktas ofta intresset mot delar som enkelt kan fångas genom befintliga data. Hållbar utveckling handlar om att ta hänsyn till behov hos kommande generationer. Därmed blir det centralt att uppföljningssystemen stödjer ett långsiktigt tänkande. Vi kan sammanfattningsvis konstatera att det finns behov av att staten anpassar sina krav på uppföljning så att längre tidsperioder används som medger mer djuplodande kvalitetsarbete.

5.4.5 Sammanfattande kommentar

Styrsystemen för skolektorn, högskolesektorn och folkbildningen har den gemensamma utgångspunkten att de beskrivs som mål- och resultatorienterade. Det finns emellertid avgörande skillnader mellan systemen både vad gäller traditioner och statens styrning. Till exempel skiljer sig statens roll åt mellan de tre sektorerna och graden av lokalt friutrymme varierar. Ett intressant område för fortsatta studier är vilka förutsättningar för utbildning för hållbar utveckling som ges av de olika styrsystemen.

Vi kan konstatera att styrsystemen inom utbildningsområdet i vissa avseenden ger ett gott stöd för utbildning för hållbar utveckling, men i andra avseenden inte ger tillräckligt tydliga signaler. Bestämmelserna ger i de flesta fall ett potentiellt stort friutrymme för de verksamma och de lärande inom de olika utbildningsformerna att vara delaktiga i val av innehåll och arbetsformer. De delar av bestämmelserna som kan beskrivas som värdegrunden

lyfter fram värden som är centrala för en hållbar utveckling, till exempel demokrati, jämställdhet, respekt för andra människor och respekt för naturen.¹⁹⁰ Inom högskolesektorn och folkbildningen lyfts begreppet hållbar utveckling inte fram i några bestämmelser. När hållbar utveckling behandlas i regleringar och måldokument för skolektorn är det utifrån den miljömässiga dimensionen. Den integrering av ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner som är nödvändig saknas. De många målnivåerna och målträngseln skapar problem när det gäller tolkning och prioritering och torde vara en delförklaring till att styrkraften i dokument som läroplaner och kursplaner ofta är rätt svag. Den lokala nivån har svårt att förstå och kunna förverkliga beslutsfattarens intentioner för att tala med Lundquist.

Resursfördelningssystemen inom utbildningsområdet är komplexa och sammansatta. Vi konstaterar att det är väsentligt att inrikta ytterligare studier mot vilka förutsättningar de ger för utbildning för hållbar utveckling. Särskilt intressant är att reda ut hur kvalitetsarbete kan kopplas tydligare till resursfördelning och vilka kombinationer av kvalitativa och kvantitativa kriterier som bäst stödjer utbildning för hållbar utveckling.

Förmågan att bedriva kvalitetsarbete varierar stort inom utbildningsområdet. Vissa utbildningsanordnare har utvecklat metoder för att belysa delar av hållbar utveckling, till exempel frånvaro av kränkande behandling, jämställdhet och mångfald. Dock är det sällsynt att kvalitetsarbetet maktar med att föra samman ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensioner till en helhet. Kvalitetsarbete där de tre dimensionerna integreras och kopplas till förbättringsområden behöver utvecklas.

¹⁹⁰ Formuleringen om respekt för naturen finns emellertid endast i skollagen.

6 Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling

Kapitlet inleds med att utvecklingsområden identifieras utifrån den tidigare framställningen. Därefter redovisas kommitténs bedömningar och förslag. Avslutningsvis diskuteras hur de förändringsprocesser, som vi finner nödvändiga, ska organiseras.

Fattigdom, klimatförändringar, epidemier och krig är exempel på allvarliga hinder för en hållbar utveckling. Problemen av det slaget berör alla människor och måste hanteras på lokal, nationell, regional och global nivå för att kunna lösas. De har sin grund i komplexa orsaksvävar som omfattar ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer. Lösningar förutsätter därför en helhetssyn, där åtgärder inom olika områden förstärker varandra. Utvecklingen i samhället, och vetenskapen om att dagens generation bär ansvaret för att kommande generationer ska ha möjlighet att tillfredsställa sina behov, ställer krav på omedelbara, kraftfulla åtgärder.

Relationen mellan lärande och hållbar utveckling är komplex. De problem som hotar världen i dag kan sägas vara orsakade av att människor i många fall har lärt sig att handla utan hänsyn till varandra och till framtiden; därmed är grunden för mänsklighetens existens hotad. Resursslösande och miljöförstörande konsumtions- och produktionsmönster, ojämlik fördelning av resurser och makt samt utarmning av naturtillgångar är exempel. Likväl är lärande nödvändigt för att finna hållbara lösningar på problemen. Vad människor lär sig och hur de omsätter det i handling är avgörande för om en hållbar utveckling ska bli möjlig.

Individens lärande är livslångt och sker inom det formella utbildningssystemet i till exempel förskolan, skolan, vuxenutbildningen och högskolan, men det sker även i icke-formella former i folkhögskolan och i studieförbunden och i informella former inom frivilliga organisationer, i familjen, på arbetsplatsen, i olika former av sociala gemenskaper, i mötet med massmedier – och i många andra

sammanhang. Kommitténs uppdrag är koncentrerat till det offentligt finansierade utbildningssystemet och det är inom det området som vi ger förslag. Samtidigt vill vi peka på att det informella lärandet ger viktiga förutsättningar för arbetet för en hållbar utveckling. Det är önskvärt att såväl det formella utbildningssystemet som informellt och icke-formellt lärande genomsyras av perspektivet hållbar utveckling.

Utbildning är ett sätt att organisera lärande. Vi menar att en utbildning behöver kännetecknas av vissa karaktärsdrag om den ska bidra till att förbättra förutsättningarna för en hållbar utveckling; detta har vi utvecklat i kapitel 3. Ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och förlopp i världen behöver behandlas integrerat med ett långsiktigt perspektiv, innehållet behöver spänna från dåtid till framtid och från det globala till det lokala, demokratiska arbetssätt behöver användas, kritiskt tänkande och problemlösning behöver sättas i centrum och leda till handlingsberedskap, lärandet behöver vara verklighetsbaserat med nära kontakter med natur och samhälle och utbildningens process och produkt behöver behandlas som lika viktiga. När en utbildning har dessa karaktärsdrag kan den enligt vår mening bidra till att de lärande erövrar vilja och förmåga att verka för en hållbar utveckling.

De utmaningar som ligger i begreppet hållbar utveckling är till sin natur globala. Sveriges arbete med att omorientera utbildningen så att den genomsyras av perspektivet hållbar utveckling måste utformas i en nära dialog med andra länder och ske inom ramen för de pågående internationella processerna. FN har förklarat åren 2005–2014 som ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling. Det ger goda förutsättningar för att driva ett nödvändigt utvecklingsarbete i internationell samverkan.

Riksdagens och regeringens mål för utbildningspolitiken är att Sverige ska vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande. Regeringen har ambitionen att Sverige ska vara ett föregångsland inom hållbar utveckling och gör i den senaste regeringsförklaringen utfästelsen att politiken för hållbar utveckling ska förstärkas och breddas. Enligt Sveriges nationella strategi för hållbar utveckling är hållbar utveckling ett övergripande mål för Sveriges politik. Alla politiska beslut ska utformas på ett sätt som beaktar de ekonomiska, sociala och miljömässiga konsekvenserna i ett längre tidsperspektiv. Utbildning för hållbar utveckling framhålls som en avgörande faktor för att nå hållbar utveckling. Det är, enligt strategin, nödvändigt att utbildning från

förskolan till högskolan och inom folkbildningen genomsyras av perspektivet hållbar utveckling. Dessutom har Sveriges politik för global utveckling som övergripande mål för samtliga politikområden att bidra till en rättvis och hållbar global utveckling. Sammantaget innebär riksdagens och regeringens ambitioner att Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling.

I detta avslutande kapitel lämnar vi förslag som syftar till att förverkliga visionen om Sverige som ett föregångsland.

6.1 Bedömningar och förslag

6.1.1 Några utvecklingsområden

Utifrån kommitténs utredningsarbete och genom det internationella rådslag om utbildning för hållbar utveckling, som kommittén arrangerat, har vi identifierat några viktiga utvecklingsområden.

Behov av grundutbildning och fortbildning

Bland de verksamma inom utbildningsområdet råder det viss osäkerhet om innebörden av begreppet utbildning för hållbar utveckling. Begreppet uppfattas vara komplext och ha hög abstraktionsnivå. Svårigheter finns att konkretisera vad hållbar utveckling ska handla om i människors vardag. Dessutom råder viss osäkerhet om hur *utbildning* för hållbar utveckling ska utformas. Lärare och de lärande stöter på problem när de ska konkretisera begreppet i undervisning och andra former av lärande. Det internationella rådslag som kommittén arrangerade i Göteborg visar att osäkerheten kring begreppet finns i många av världens länder.

Vi anser att det är av stor vikt att söka gemensam förståelse om de utmaningar som världen står inför och om utbildningens roll för hållbar utveckling. En gemensam grundförståelse är nödvändig för att utbildning ska kunna medverka till att samhället ställs om i riktning mot en hållbar utveckling. En sådan grundförståelse kan inte nås genom direktiv uppifrån utan måste erövrats genom långsiktiga processer där tillgänglig kunskap prövas i praktisk handling. Därför behövs framför allt praktiska tillämpningar av utbildning för hållbar utveckling på olika nivåer inom utbildningssystemet. Tillämpningarna kan ligga till grund för en fortlöpande dialog och leda till

utvecklad gemensam förståelse för vad som krävs av oss som medborgare och av utbildningsväsendet för att utvecklingen ska bli långsiktigt hållbar. Mot bakgrund av den osäkerhet som finns om den konkreta utformningen av utbildning för hållbar utveckling bedömer vi det som väsentligt att inrikta dels grundutbildning, dels fortbildning av de pedagogiskt verksamma inom utbildningsområdet mot utbildning för hållbar utveckling. De behöver ges förutsättningar att utveckla kunskap om de komplicerade sambanden mellan sociala, ekonomiska och miljömässiga faktorer och om de utmaningar som världen står inför. Lika viktigt är att grundutbildning och fortbildning leder till kunskap om vilka innehåll och förhållningssätt som behöver känneteckna utbildning om den ska bidra till bättre förutsättningar för hållbar utveckling. Vi har sett att landets lärarutbildningar i varierande grad tillämpar perspektivet hållbar utveckling. Vårt generella intryck mot bakgrund av utredningsarbetet är att fortbildning i mycket liten utsträckning inriktas mot utbildning för hållbar utveckling. Ett viktigt utvecklingsområde är därmed att både grundutbildning och fortbildning i ökad utsträckning inriktas mot utbildning för hållbar utveckling.

Informellt och icke-formellt lärande

Vi har tidigare konstaterat att det lärande som sker i icke-formella och informella former är av avgörande betydelse för förutsättningarna för hållbar utveckling. Det människor lär genom exempelvis studiecirklar, föreningsengagemang, på sin arbetsplats, i familjen, genom massmedia och i andra sociala sammanhang bidrar till att forma deras förståelse av världen, deras värderingar och handlingar. Det är viktigt att det informella lärandet får ett större erkännande och att verksamheter som bidrar till att människors vilja och förmåga att verka för hållbar utveckling stärks. De globala nätverk som formats under senare tid är särskilt intressanta genom att de ger möjligheter att kanalisera lokalt engagemang för att möta de globala utmaningarna. Dessutom engagerar nätverken många unga människor. Vi vill även betona att samarbete mellan olika utbildningssektorer är betydelsefullt. Förutsättningarna för sektorernas arbete skiljer sig åt i viktiga avseenden, såsom styrformerna och finansieringen. De olika formerna för lärande kompletterar varandra inom flera områden och med ömsesidig respekt för de olika förutsättningar som gäller kan samarbetet utvecklas och fördjupas.

Eventuella hinder för samarbete mellan den informella, den icke-formella och den formella sektorn bör tydligare identifieras för att kunna avlägsnas.

Traditioner och politisk styrning

Det moderna samhället uppvisar en hög grad av specialisering och arbetsfördelning. Det medför att verksamheter delas in i avgränsade sektorer. Inom utbildningsområdet avspeglas detta i indelningar i ämnen och discipliner. Inom framförallt högskolesektorn utformas incitamentsstrukturer så att de i större utsträckning premierar specialisering än breddning och gränsöverskridande ansatser. Traditioner har därigenom skapats som i viss mån styr de verksamheter inom utbildningssystemen bort från ämnesövergripande och holistiska arbetssätt. Det är en väsentlig uppgift att försöka utveckla strukturer och traditioner som stödjer det helhetstänkande som är en förutsättning för hållbar utveckling.

Den politiska styrningen av utbildningssystemet ger inte tydliga signaler om behovet av en omorientering mot utbildning för hållbar utveckling, som en konsekvens av Sveriges höga ambitioner. Styrdokumenten för de olika utbildningsformerna lyfter fram del- aspekter av hållbar utveckling, men de beskriver bara i undantagsfall begreppet ur det helhetsperspektiv som bygger på integration av ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter.

Kvalitetsarbete och resursfördelningssystem

Former för kvalitetsarbete som stödjer utbildning för hållbar utveckling behöver vidareutvecklas. Vi har i den tidigare framställningen konstaterat att det finns få utvärderingar och undersökningar om hur perspektivet hållbar utveckling behandlas i utbildningssystemets olika delar. I dag finns svårigheter att inrikta gransknings- och förbättringssystem så att de tar hänsyn till den bredd och komplexitet som behöver känneteckna utbildning för hållbar utveckling. Metoder för ett kvalitetsarbete med inriktning på del- aspekter av hållbar utveckling finns för de olika utbildningsformerna. Men det återstår att knyta ihop del- aspekterna så att de behandlas gemensamt i kvalitetsarbetet. På de styrande nivåerna (staten, kommunerna och ledningsnivån i utbildningsverksamheten)

behöver uppföljnings- och utvärderingssystemen tydligt avstämmas med hänsyn till perspektivet hållbar utveckling. Med nuvarande system är det svårt att på ett tillfredsställande sätt sammanställa kunskap om arbetsformer, innehåll och resultat i de olika utbildningsformerna ur perspektivet hållbar utveckling. Även på de utförande nivåerna (i förskolan, skolan, vuxenutbildningen, högskolan, folkhögskolan och studieförbunden) är det problematiskt att hitta former för kvalitetsarbete inom området hållbar utveckling. Generellt sett är det svårt att utveckla metoder för att värdera om lärandemiljöerna stödjer de lärande i att utveckla förmågor som är centrala för hållbar utveckling. Det finns behov av att vidareutveckla former för ett kvalitetsarbete som värderar om de lärande utvecklar förmågor som till exempel att se sammanhang, att göra medvetna etiska ställningstaganden och att förstå och tillämpa demokrati. Vad som krävs är att kvalitetsindikatorer, kvalitetsutvärderingar och resurstilldelning utformas för att stödja kunskapsbildning för hållbar utveckling.

Resursfördelningssystemen inom utbildningsområdet ger viktiga förutsättningar för utbildningsverksamheten. Vi har tidigare konstaterat att kunskap behöver bildas om hur resursfördelningssystemens utformning påverkar förutsättningarna för utbildning för hållbar utveckling. Vilka resursfördelningskriterier ger incitament för att omorientera en utbildning så att den bättre stödjer hållbar utveckling? Ansvaret för resursfördelningssystemen för skolektorn vilar i stor utsträckning på den kommunala nivån, för högskolesektorn och folkbildningen är staten en dominerande finansör. De ansvariga nivåerna har en viktig uppgift att finna sätt att utforma resursfördelningssystem så att de främjar utbildning för hållbar utveckling.

Våra bedömningar och förslag, som redovisas nedan, syftar till att föra utvecklingen framåt inom de utvecklingsområden som identifierats.

6.1.2 Dialog och nätverksbyggande

Kommitténs bedömningar och förslag

- Dialogen mellan aktörer inom och utanför utbildningsområdet om utbildning för hållbar utveckling behöver utvecklas och fördjupas.

- Det informella och icke-formella lärandets betydelse för hållbar utveckling bör ytterligare belysas genom statliga utredningar.
- Instruktionerna till myndigheter inom utbildningsområdet bör ändras så att de genom sin verksamhet skall främja utbildning för hållbar utveckling.

Vi bedömer att det krävs en fördjupad dialog om utbildning för hållbar utveckling med medverkan av olika aktörer såväl inom som utanför utbildningsområdet. Dialogen kan underlättas genom olika former av nätverksbyggande och genom att utnyttja neutrala och populära mötesplatser som till exempel science center och museer. För att dialogen ska bli genomgripande och leda till avtryck inom utbildningsområdet krävs att många olika aktörer bestämmer sig för att delta. Dialogen behöver föras inom förskolor, skolor, vuxenutbildningar, högskolor, universitet, folkhögskolor, studieförbund, kommuner, kommunförbund och fackliga organisationer. Elever, studenter, lärare, skolledningar, institutionsstyrelser, och politiker på olika nivåer behöver diskutera hur perspektivet hållbar utveckling påverkar deras arbete och liv.

Vi vill särskilt peka på den stora betydelsen av gränsöverskridande dialoger och nätverk. De olika *nivåerna* i utbildningssystemet behöver, utifrån sina uppdrag och infallsvinklar, föra dialog om perspektivet hållbar utveckling. Lika viktigt är att den icke-formella och den informella sektorn, med studieförbund, folkhögskolor, science center, museer med flera, deltar i dialoger med den formella sektorns myndigheter och utbildningsanordnare. Regeringen bör ta initiativ till att ytterligare belysa det informella och icke-formella lärandets betydelse för hållbar utveckling genom statliga utredningar.

De statliga utbildningsmyndigheterna kan fylla en viktig funktion i arbetet med att främja utbildning för hållbar utveckling genom att ta initiativ till dialoger, bygga nya nätverk och förstärka befintliga, i vissa fall bidra med fortbildning av verksamma inom utbildningsområdet, stödja utveckling av ny kunskap om utbildning för hållbar utveckling och på andra sätt, inom ramen för sina respektive uppdrag, bidra till förbättrade förutsättningar för utbildning för hållbar utveckling. Redan i dag gör myndigheterna viktiga insatser. Det krävs dock ytterligare kraftsamling under det kommande årtiondet. Som en konsekvens av Sveriges höga ambitioner inom utbildning för hållbar utveckling föreslår vi att

regeringen ändrar instruktionerna till myndigheter inom utbildningsområdet så att de genom sin verksamhet ska främja utbildning för hållbar utveckling. Myndigheterna kan gå före genom att genomföra strategiskt viktiga insatser. Vi vill peka på några sådana.

Myndigheterna skulle kunna redovisa hur de inom sina verksamhetsområden under FN-årtiondet avser att verka för utbildning för hållbar utveckling. Redovisningarna kan behandla hur arbetet inom årtiondet ska utformas; hur de internationella överenskommelser som slutits inom området ska genomsyra myndigheternas arbete och hur den nationella strategin för hållbar utveckling och Sveriges politik för global utveckling ska avspeglas i myndigheternas verksamhet.

Det är viktigt att existerande nätverk med fokus på utbildning för hållbar utveckling förstärker och fördjupar sina arbeten samtidigt som nya nätverk behöver bildas för att komplettera de befintliga. Framgångsrika nätverk kännetecknas av att de svarar mot behov som finns hos dem som deltar. Många sådana spontana nätverk behöver bildas om den dialog som vi finner nödvändig ska bli framgångsrik. Det kan även vara nödvändigt att utbildningsmyndigheterna bedömer om det finns behov av att ta initiativ till att bilda nätverk med inriktningar och sammansättningar som inte uppstår spontant. Myndigheten för skolutveckling har redan tagit initiativ till att bilda flera nätverk med fokus på hållbar utveckling med olika sammansättning och inriktning inom skolsektorn. Övriga myndigheter skulle kunna ta liknande initiativ inom sina ansvarsområden utifrån bedömningar av vilka behov som finns inom respektive sektor. Vi konstaterar att gränsöverskridande nätverk mellan de olika utbildningsformerna och den informella sektorn är ovanliga. Initiativ behöver tas till att knyta samman sektorerna genom gemensamma nätverk. Inte minst är det av vikt att de statliga myndigheterna går före genom att myndigheterna med ansvar för skolsektorn, högskolesektorn och folkbildningen närmar sig varandra för att samverka kring utbildning för hållbar utveckling.

Informationsmängden om utbildning för hållbar utveckling är omfattande och svåröverblickbar. Myndigheter skulle kunna samla och göra information tillgänglig genom att använda ny informations- och kommunikationsteknologi. Genom sådana tekniska lösningar blir det möjligt att samla information om kurser/utbildningar/kompetensutvecklingar inom området, lärande exempel, pedagogiskt material, styrdokument, kontaktytor, internationella dokument och överenskommelser av relevans för utbildning för

hållbar utveckling, information om projektmedel och indikatorer för utbildning för hållbar utveckling med mera.

Därutöver pekar vi i avsnitt 6.1.3 på att berörda statliga myndigheter kan, för att påskynda utvecklingen och förändringsarbetet, erbjuda fortbildning inom strategiskt viktiga områden.

Internationell dialog

Den svenska regeringen, myndigheter på olika nivåer, utbildningsanordnare, frivilliga organisationer med flera bör i ökad utsträckning söka sig till internationella fora på global och regional nivå för att utbyta erfarenheter och göra gemensamma åtaganden tillsammans med representanter för andra länder i olika delar av världen. Viktiga fora och processer inkluderar följande.

- Nordiska ministerrådet: strategi för hållbar utveckling.
- Östersjöstaternas råd: processen Baltic 21 Education.
- Europeiska unionen: arbetet för hållbar utveckling.
- Europarådet.
- Arktiska rådet: arbetet för hållbar utveckling.
- Unesco: årtiondet för utbildning för hållbar utveckling.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE): strategi för hållbar utveckling.
- FN:s kommission för hållbar utveckling (CSD).
- FN:s miljöprogram UNEP.
- Uppföljningen av FN:s millenniedeklaration med millennieutvecklingsmål.
- Education for All/Fast Track Initiative (FTI) om att uppnå målet grundläggande utbildning för alla år 2015.

Sveriges internationella utvecklingssamarbete har en central betydelse för möjligheterna till internationell dialog. Det helhetstänkande som regeringen presenterat i propositionen om Sveriges politik för global utveckling¹⁹¹ ger ytterligare möjligheter att integrera forskning och utbildning för hållbar utveckling i de utvecklingssamarbeten som Sida genomför. Redan i dag spelar ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer och utbildningsfrågor framskjutna roller i det arbetet. Det holistiska perspektivet inom utbildning för hållbar utveckling kan bidra till att utveckla utbildningens

¹⁹¹ Gemensamt ansvar: Sveriges politik för global utveckling (Proposition 2002/03:122. Se även Utrikesutskottets betänkande 2003/04:UU3).

övergripande roll i utvecklingssamarbetet. Sida har en nyckelroll i detta arbete bland annat genom att föra fram vikten av utbildning för hållbar utveckling i dialogen med samarbetsländerna. Förutsättningarna för samarbete mellan Sida och de svenska statliga utbildningsmyndigheterna har utvecklats under senare år. Ett fortsatt samarbete ger ömsesidig nytta genom att det dels främjar de svenska utbildningsmyndigheternas globala perspektiv, dels tar tillvara kompetensen hos de svenska myndigheterna i utvecklingssamarbetet. Det är därför viktigt att samarbetet mellan Sida och utbildningsmyndigheterna utvecklas för att ytterligare bidra till en gemensam förståelse av utbildningens roll i arbetet för hållbar utveckling. De internationella kontakterna, utbytena och samarbetena mellan elever, studerande, lärare och forskare kan också förstärkas, med särskild tonvikt på länder som Sida genomför utvecklingssamarbeten med. Myndigheter av stor betydelse i dessa sammanhang är Internationella programkontoret för utbildningsområdet och Svenska institutet.

6.1.3 Kunskapsbildning

Kommitténs bedömningar och förslag

- Offentliga forskningsfinansiärer bör få i uppdrag att ytterligare stödja gränsöverskridande forskning särskilt om hållbar utveckling och om utbildning för hållbar utveckling.
- Grundutbildning och fortbildning av de pedagogiskt verksamma inom utbildningsområdet bör inriktas mot att förstärka kunskapen om hållbar utveckling och om hur utbildning kan främja hållbar utveckling.

Den genomgripande och gränsöverskridande dialog som vi skisserat ovan bör leda till och främjas av systematisk kunskapsbildning under FN:s årtionde för utbildning för hållbar utveckling. Det är väsentligt att systematisera kunskapsbildning dels om de globala utmaningarna och om situationen i olika delar av världen, dels om hur lärande och utbildning kan bidra till lösningar på de utmaningar som världen står inför, exempelvis att utrota fattigdom, trygga fred och säkerhet, att förändra ohållbara konsumtions- och produktionsmönster samt att skydda och förvalta naturresurser. Ett viktigt inslag i kunskapsbildningen är ett fortsatt svenskt engagemang

för att förstärka utvecklingsländernas forskningskapacitet och forskning inriktad på frågor som rymms inom området hållbar utveckling. Sådan forskning kan till exempel handla om fattigdomens olika uttryck och orsaker, samhällsprocesser som leder till konflikter och krig eller ekosystem i förändring.

Kunskapsbildning behöver ske i olika former. Forskning bör kopplas till och befrämja grundutbildning och fortbildning av de verksamma inom utbildningsområdet. Nära samspel mellan forskare och ”praktiker” är nödvändigt för att kunskapsbildningen ska vara relevant, tillämpbar och tillgänglig för samhället utanför universitet och högsolor. I det följande utvecklar vi först tankar om hur forskning kan leda till kunskapsbildning om utbildning och hållbar utveckling, därefter behandlar vi behoven av att förstärka grundutbildning och fortbildning av de pedagogiskt verksamma inom utbildningsområdet.

Forskningen kan fördjupa kunskapen om det komplicerade spelet mellan olika faktorer och processer som styr samhällsutvecklingen, till exempel produktionssystem, ekonomisk tillväxt och fördelning, fattigdom, ekosystemen, relationen mellan kvinnor och män etcetera. För detta behövs empirisk kunskap, men också analyser på systemnivå, kunskapsynteser, liksom tvärvetenskapliga ansatser. Den globala forskningskapaciteten är i dag större än någonsin. Det produceras hela tiden fler och mer utmejslade pusselbitar till vår gemensamma kunskap. Kapaciteten att få överblick över forskningsresultaten, att göra synteser och lägga själva pusslen behöver dock öka inom forskningssystemen. Det behövs också betydligt mer av internationellt samarbete och samverkan med samhället utanför forskarvärlden. Organisation, meriteringssystem och finansiering behöver anpassas för att stimulera den forskning och det utbyte – mellan forskare från olika discipliner och länder samt mellan forskare och andra aktörer – som behövs för att förstå sammanhangen och klara utmaningarna.¹⁹²

Offentliga forskningsfinansiärer bör få i uppdrag att ytterligare stödja gränsöverskridande forskning särskilt om hållbar utveckling och om utbildning för hållbar utveckling.

Grundutbildning och fortbildning av de pedagogiskt verksamma inom utbildningsområdet bör inriktas mot att förstärka kunskapen om hållbar utveckling och om hur utbildning kan främja hållbar utveckling. Behov av utbildning finns på olika nivåer inom

¹⁹² Jfr Om forskning och hållbar utveckling, Miljöförhållningsberedningens promemoria (2004).

systemet såväl på de styrande nivåerna som på de utförande nivåerna. Utbildningsbehoven handlar om kunskap om såväl globala och nationella utmaningar, som kunskap om hur den egna yrkesrollen kan inriktas mot att bidra till hållbar utveckling. De verksamma på de styrande nivåerna behöver utveckla kunskap om vilka former av styrning som ger goda förutsättningar för utbildning för hållbar utveckling. De verksamma på utförarnivåerna behöver utveckla kunskap om hur hållbar utveckling kan främjas i utbildningspraktiken.

Vi har i den tidigare framställningen sett att lärarutbildningarna hanterar utbildning för hållbar utveckling på olika sätt. Några av lärarutbildningarna har valt att integrera de sociala, ekonomiska och miljömässiga aspekterna till en helhet, medan andra behandlar delaspekter av betydelse för hållbar utveckling separerade. Det är väsentligt att lärarutbildningarna, i samverkan med omgivande samhälle, hittar former för att utifrån den lokala situationen stödja de blivande lärarnas kunskapsbildning om perspektivet hållbar utveckling. Det kan bli nödvändigt för lärarutbildningarna att utveckla former för utbyten sinsemellan för att bygga upp en gemensam förståelse för hur hållbar utveckling kan integreras i verksamheten. Myndigheten för skolutveckling har ansvaret för att erbjuda pedagogisk ledarskapsutbildning av skolsektorns ledare – rektorsutbildning. Vi menar att det är viktigt att även denna utbildning tar upp perspektivet hållbar utveckling.

Ansvaret för fortbildning och kompetensutveckling ligger såväl på huvudmän som på de verksamma inom de olika utbildningsformerna. Inom skolsektorn ligger huvudansvaret på den kommunala nivån, inom högskolan är det lärosätena som har huvudansvaret och inom folkbildningen är det respektive studieförbund och folkhögskola som har ansvaret. Vi finner det väsentligt att de ansvariga nivåerna tar fram strategier för hur utbildning för hållbar utveckling kan bli en central del i fortbildning och kompetensutveckling. Även om statliga utbildningsmyndigheter inte har huvudansvaret för fortbildning är de viktiga aktörer i sammanhanget. De kan bidra genom att genomföra strategiska insatser liknande de som till exempel genomförts inom vuxnas lärande under kunskapslyftet eller inom ramen för den särskilda satsningen på IT i skolan. Det kan till exempel bli nödvändigt att genomföra strategiska fortbildningsinsatser för att bidra till att utmärkelsen Skola för hållbar utveckling får brett genomslag och leder till en höjning av kompetensen bland de verksamma inom utbildningsområdet.

6.1.4 Bestämmelser till stöd för lärande för hållbar utveckling

Kommitténs bedömningar och förslag

- Skollagen (1985:1100) ändras så att det framgår att utbildningen skall främja en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Därmed menas en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.
- Högskolelagen (1992:1434) ändras så att det framgår att verksamheten skall främja en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Därmed menas en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.
- Förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen förtydligas så att det framgår att verksamheten skall främja socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa,

Bestämmelserna bör kunna träda i kraft beträffande lagarna den 1 januari 2006 och beträffande förordningen den 1 juli 2005.

- Läroplanerna på skolområdet behöver ses över så att de bättre stödjer utbildning för hållbar utveckling.
- Bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100), det vill säga examensordningen, bör ses över med avseende på krav på kunskap om hållbar utveckling för att examensbevis skall få utfärdas.
- Kriterierna för verksamhetsstödet till science center bör ses över så att de bättre stödjer lärande för hållbar utveckling.

Bestämmelserna inom utbildningsområdet ger inte nog tydliga signaler om betydelsen av utbildning för hållbar utveckling. Styr-dokumenterna för de olika utbildningsformerna lyfter fram delar av hållbar utveckling, men beskriver inte begreppet ur det helhetsperspektiv som bygger på integration av ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter. Skollagens (1985:1100) krav på att demokrati,

respekt för människans egenvärde och för den gemensamma miljön, jämställdhet mellan könen samt frånvaro av rasistiska beteenden skall prägla skolverksamhet ger ett gott stöd för hållbar utveckling. Begreppet hållbar utveckling och kravet på ett långsiktigt perspektiv och helhetstänkande där ekonomiska, sociala och miljömässiga faktorer ömsesidigt samverkar nämns dock inte uttryckligen. Högskolelagen (1992:1434) betonar främst kvalitetsdimensionerna, men begreppet hållbar utveckling liksom det integrativa förhållningssättet saknas.

I förordningen (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen lyfts aspekter som lika möjligheter för kvinnor och män, engagemang i samhällsutvecklingen, demokrati och kultur fram som viktiga kriterier för statsbidraget. De sociala aspekterna av hållbar utveckling är därmed tydligt formulerade. Dock saknas begreppet hållbar utveckling och krav på integration av ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter.

Sverige har gjort internationella åtaganden om utbildning för hållbar utveckling i överenskommelser som till exempel Baltic 21 Education. Där anges bland annat att styrdokumentet skall innehålla tydliga bestämmelser om utbildning för hållbar utveckling.

I kapitel 1 avsnitt 2 har innebörden av begreppet hållbar utveckling och dess tre ömsesidigt beroende dimensioner närmare utvecklats. Hållbar utveckling handlar om att värna givna resurser. Det hållbara samhället är ett samhälle som genomsyras av demokratiska värderingar. Medborgarna känner delaktighet och möjlighet att påverka samhällsutvecklingen och de har vilja och förmåga att ta ansvar för den. Samhället formas inom ramen för vad miljön och människors hälsa tål. Medborgarna har lika möjligheter oavsett kön, socioekonomisk och etnisk eller kulturell tillhörighet. Det handlar också om resurseffektivisering och om att långsiktigt förvalta och investera i mänskliga, sociala och fysiska resurser.

I kapitel 3 avsnitt 3 har innebörden av utbildning för hållbar utveckling preciserats. Kommittén menar att utbildning för hållbar utveckling behöver ha innehåll som ger många och mångsidiga belysningar av ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och förlopp, där spänningsfält mellan olika behov och intressen klarläggs. Innehållet behöver täcka långa och vida perspektiv, från dåtid till framtid och från det globala till det lokala. Verklighetens egna problem behöver genomsyra utbildningsförloppet så att det ställer krav på kritiskt tänkande och problemlösning. Demokratiska sätt att arbeta där de lärande delar makten med sina lärare vid valet

av innehåll och arbetsform medför att utbildningen i sig vänjer de lärande att ta ansvar för sin situation. När dessa krav på såväl innehåll som process uppfylls och när både innehållet och processen i utbildningen ses som viktiga, kan utbildningen klara av att leva upp till syftet att de lärande erövrar förmåga och vilja att verka för en lokalt och globalt hållbar utveckling.

Mot bakgrund av de brister i författningarna som anförts ovan och frågans vikt föreslår kommittén följande ändringar.

Vi föreslår en ändring av skollagen (1985:1100) och högskolelagen (1992:1434) så att lagarna föreskriver att utbildningsformerna genom sin utbildning respektive genom sin verksamhet skall främja ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling. Med detta menar vi en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

Dessa ändringar innebär förutom att det lägger grunden för innehållet i utbildningarna också att aspekten utbildning för hållbar utveckling ingår i de utvärderingar som Skolverket respektive Högskoleverket gör.

Vi föreslår att förordningen (1991:779) om statsbidrag till folkbildningen förtydligas så att stödet till folkbildning skall ha till syfte att bland annat främja en ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

De föreslagna bestämmelserna bör kunna träda i kraft beträffande lagarna den 1 januari 2006 och beträffande förordningen den 1 juli 2005.

Översyn av läroplanerna

Vi menar att en översyn behöver göras av skolområdets läroplaners (Lpfö98, Lpo94, Lpf 94) struktur, innehåll och funktion. I kapitel 5 görs en genomgång av läroplanerna ur perspektivet hållbar utveckling. Där framgår att läroplanerna ger tydliga uppdrag till de verkssamma inom skolområdet att medverka till att de lärande utvecklar förmågor som främjar en hållbar utveckling. Dock beskrivs inte hållbar utveckling i det helhetsperspektiv som inkluderar ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter. Det framgår även att

läroplanernas styrkraft tycks vara svag och att de i vissa avseenden styr i en riktning som inte främjar en hållbar utveckling.

Läroplanerna utgör en del av den statliga styrningen av skolsektorn. Andra viktiga delar utgörs av kursplaner, program mål för gymnasieskolan och betygssystem. En översyn av läroplanens funktion måste inkludera alla de statliga styrdokument. Översynen bör inkludera om kursplaner och betygssystem kan förändras så att de bättre stödjer inflytande för de lärande. I översynen är det viktigt att ta tillvara erfarenheter från försöksverksamheten där grundskolor fått tillåtelse att arbeta utan nationell timplan.

Högskoleförordningen

Som en naturlig följd av den föreslagna ändringen i högskolelagen bör bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100, omtryck 1998:1003), examensordningen, ses över så att den överensstämmer med högskolelagens skrivningar om betydelsen av utbildning för hållbar utveckling. Vi förslår därför att examensordningen revideras så att kunskaper i hållbar utveckling utgör en förutsättning för att examensbevis skall få utfärdas.

Verksamhetsstöd till science center

Teknik- och naturvetenskapscentra, så kallade science center, kan söka statligt stöd på årlig basis om verksamheten är kontinuerlig med fast anknuten personal som både tar emot skolklasser och har öppet för allmänheten. Stödet fördelas ur en av Riksdagen fastställd ram. För att vara berättigad till stöd skall ett antal grundkrav på verksamheten vara uppfyllda, därefter avgörs medlens storlek i enlighet med en poängskala relaterad till sex kvalitetskriterier.

Stödet har funnits sedan 1997 och utgick år 2004 till tolv science center. Mer än en och en halv miljoner människor besöker dessa under ett år och de utgör därmed en viktig resurs för barn och vuxnas kontakt med naturvetenskap och teknik och framtidsfrågor relaterade till dessa områden.

I samband med att ansvaret för detta stöd flyttas från Högskoleverket till Myndigheten för skolutveckling föreslås att kriterier för

verksamhetsstöd ses över så att de bättre stödjer lärande för hållbar utveckling.

6.1.5 Organisering av förändringsprocesserna

Kommitténs bedömningar och förslag

- Unesco bör erbjudas möjlighet att etablera ett institut i Sverige som ska fungera som en nod i ett internationellt nätverk för utbildning för hållbar utveckling.
- Regeringen bör överväga om det behöver inrättas ett särskilt pådrivande och samordnande organ under FN:s årtionde för utbildning för hållbar utveckling.
- En långsiktig strategi och handlingsplan bör formuleras för arbetet med utbildning för hållbar utveckling under den närmaste tioårsperioden.
- En pilotverksamhet bör inrättas som ger möjligheter för aktörer inom skolektorn, högskolesektorn och folkbildningen att med statligt stöd ta fram metoder för hur utbildningsverksamhet kan genomsyras av perspektivet hållbar utveckling.

De förslag som vi lämnar ställer krav på förändringsinsatser inom olika delar av utbildningsväsendet. Kommittén har fört resonemang om hur dessa förändringar bäst ska kunna komma till stånd. En utgångspunkt är att arbetet i Sverige behöver organiseras så att kraften från de internationella processer som pågår tas till vara. Därför väljer vi att i inledningen av detta avsnitt referera Unescos förslag till FN:s generalförsamling om genomförandeplan för arbetet under årtiondet för utbildning för hållbar utveckling.

Unescos förslag till plan för arbetet under årtiondet för utbildning för hållbar utveckling

Unesco menar att arbetet med utbildning för hållbar utveckling under det kommande årtiondet ska samordnas med näraliggande internationella överenskommelser och processer som Education for All (inklusive Fast Track Initiative), UN Decade for Literacy samt Millenniedeklarationen och Millennieutvecklingsmålen. Unescos roll är dels att genomföra insatser, dels att fungera som samordnare

för det internationella arbetet under årtiondet. Unesco för i sin genomförandeplan fram ett antal rekommendationer för hur arbetet bör organiseras.¹⁹³

På den *lokala nivån* menar Unesco att nyckelaktörerna är utbildningsanordnare i olika former, lokala förvaltningar och frivilliga organisationer av olika slag. Det är betydelsefullt att de lokala aktörerna bildar nätverk för att gemensamt identifiera viktiga lokala frågor som bör behandlas i utbildning; för att integrera lokal kunskap och förmåga i utbildningen för hållbar utveckling och för att utbyta erfarenheter i syfte att utveckla utbildningen.

På den *nationella nivån* konstaterar Unesco att regeringarna bär ansvaret för den nationella integreringen av perspektivet hållbar utveckling i utbildningen. Detta bör ske genom dialog med riksdagen, inom berörda departement, myndigheter, och mellan olika former av utbildningsanordnare, frivilliga organisationer och andra intressenter inom och utanför utbildningsområdet. Utifrån dialogen vill Unesco att en sammanhållen politik formuleras som ger förutsättningar för den lokala utbildningsverksamheten att förverkliga visionen för årtiondet. Unesco pekar på att det krävs samordning av det nationella arbetet för att undvika dubbelarbete, för att sända tydliga signaler till allmänheten och för att samla stöd för de gemensamma åtgärder som behövs. Unesco menar därför att ett nationellt centrum för arbetet behöver identifieras eller byggas upp. Det bör vara en liten organisation med uppgift att fungera som en "exploderande stjärna" genom att nå ut till så många aktörer som möjligt och ge dem förutsättningar att samordna sina insatser. Unesco pekar även på behovet av en nationell referensgrupp med en bred sammansättning av olika intressenter inom och utanför utbildningsområdet.

Unesco konstaterar att samarbete på den *regionala nivån* (över nationella gränser) är fruktbart eftersom erfarenheterna ofta är tillräckligt lika för att vara jämförbara, men ändå tillräckligt olika för att ge intressanta lärdomar. Unesco menar att det är nödvändigt med regionala plattformar för arbetet under årtiondet. Plattformarna bör bestå av en grupp med flexibel sammansättning som träffas för att hantera aktuella frågor.

På den *internationella nivån* betonar Unesco betydelsen av att integrera arbetet under årtiondet i existerande internationella processer. En internationell koordineringskommitté planeras med

¹⁹³ Det följande stycket bygger på United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 – Draft International Implementation Scheme, Unesco 2004, s. 32–43.

uppgift att samordna olika internationella organs arbete till exempel delar av FN-systemet, Världsbanken, OECD och regionala sammanslutningar. Unesco pekar även på behovet av intensiva utbyten mellan utbildningsanordnare och frivilliga organisationer i olika länder och partnerskap med den privata sektorn.

Unesco betonar betydelsen av att systematiskt följa upp insatserna under årtiondet. De föreslagna samordningsfunktionerna på de olika nivåerna bör kontinuerligt följa arbetet och medverka till att det blir effektivt i förhållande till de mål som formuleras. Därmed blir det nödvändigt att ta fram gemensamma indikatorer för utbildning för hållbar utveckling på lokal, nationell, regional och internationell nivå. Indikatorerna bör vara såväl kvantitativa som kvalitativa till sin karaktär. Unesco menar att resultat från uppföljning på de olika nivåerna ska rapporteras in till Unesco som vartannat år ska publicera en rapport om hur arbetet fortskrider.

Vi föreslår att regeringen erbjuder Unesco möjligheten att etablera ett institut i Sverige. Institutet skulle fungera som en nod i ett internationellt nätverk och medverka till att det svenska arbetet med utbildning för hållbar utveckling tydligt kopplas till internationella ansträngningar under FN-årtiondet.

Hur ska genomförandet av kommitténs förslag organiseras?

Vår utgångspunkt är att Sverige ska fortsätta att vara pådrivande i det internationella samarbetet för utbildning för hållbar utveckling. Sveriges arbete för utbildning för hållbar utveckling behöver sättas in i ett internationellt sammanhang och bedrivs med koppling till pågående och framtida internationella processer. Vi menar därutöver att en viktig förutsättning för att arbetet ska bli framgångsrikt är att pådrivande krafter som stimulerar och följer arbetet mobiliseras på olika nivåer inom och utanför utbildningsområdet. Vi konstaterar även att de omställningsprocesser som vi finner nödvändiga kan innebära att invanda arbetsmönster behöver brytas. Erfarenheter från tidigare omställningsprocesser pekar på att sådana tar lång tid att genomföra. Arbetet behöver därför stödjas av organisatoriska funktioner som säkerställer långsiktighet och uthållighet.

Våra förslag och rekommendationer har utformats så att befintliga instanser i utbildningssystemen på tydligare sätt än tidigare ges ansvar för att följa och stimulera förändringsprocesserna. Regeringen måste emellertid ta ett övergripande ansvar för arbetet under

det närmaste årtiondet. Sverige bör ha ambitionen att vara ett föregångsland för utbildning för hållbar utveckling. De lärare på alla nivåer behöver erövra förmåga och vilja att verka för hållbar utveckling lokalt och globalt. För ett brett genomslag krävs målmedvetenhet och uthållighet. Regeringen bör ta fram en långsiktig strategi för omställningen och en handlingsplan för den kommande tioårsperioden. De föreslagna förändringarna i skollag, högskolelag, förordningar inom utbildningsområdet och i instruktioner till utbildningsmyndigheter utgör viktiga signaler om att de styrande funktionerna på statlig och kommunal nivå behöver ompröva och ge ny gestaltning åt sin verksamhet. Kommittén förutsätter att förändringarna i lagar och förordningar och instruktioner innebär att de statliga myndigheterna tar ansvar för att inom ramen för sina uppdrag stimulera och driva på det nödvändiga utvecklingsarbetet inom utbildningsverksamheten.

För genomförandet i Sverige av Baltic 21Education finns en arbetsgrupp anknuten till Utbildningsdepartementet bestående av representanter för de centrala myndigheterna och Folkbildningsrådet samt sakenheterna i departementet. Myndigheterna och Folkbildningsrådet ansvarar operativt inom sina verksamhetsområden för arbetet enligt överenskommelsen. Arbetsgruppens roll kan behöva tydliggöras och förstärkas i det kommande arbetet. Likaså är det naturligt att arbetet inom Svenska Unesco-rådet inriktas mot utbildning för hållbar utveckling under FN-årtiondet och att Svenska Unesco-rådet i detta sammanhang fungerar som rådgivare till regeringen.

Vi noterar även att regeringen redan organiserat sin verksamhet inom området hållbar utveckling genom att skapa ett särskilt samordningskansli i statsrådsberedningen med ansvar för att samordna omställningsarbetet. Det är av största vikt att det nationella omställningsarbetet tydligt lyfter fram utbildningens roll för hållbar utveckling.

Kommittén har även diskuterat om det finns behov av att skapa tillfälliga organ med ansvar för att driva på och följa arbetet. Det finns rikligt med exempel när Sverige valt att använda denna strategi. Ett exempel som gäller modernisering av utbildningsverksamhet utgörs av IT i skolan, som under ett begränsat antal år starkt kunnat bidra till att grundskolor och gymnasieskolor kunnat ställa om sin verksamhet. Längre tillbaks i tiden har man prövat att få skolor att i högre grad stimulera elevernas sociala utveckling. Den gången gavs den så kallade Normgruppen ansvar för att driva på

utvecklingen. Satsningar som drivs av detta slags tillfälliga organ har ibland haft framgång, ibland har omställningen stannat upp när drivkraften släckts ned och de permanenta strukturerna fått ta över.

Det finns både argument som talar för och argument som talar emot inrättandet av tillfälliga organ. Fördelarna är att de kan samla nödvändig spetskompetens, medverka till samordning mellan befintliga myndigheter och organisationer och utgöra en samlande pådrivande kraft. Samtidigt innebär skapandet av tillfälliga organ en risk för att de befintliga myndigheterna tar ett mindre ansvar för omställningsprocessen.

Kommittén konstaterar att regeringen ansvarar för att se till att pådrivande krafter följer och stimulerar omställningsarbetet och att en organisation upprättas för arbetet under FN årtiondet. Regeringen bör överväga om den befintliga myndighetsstrukturen kan fullfölja uppgifterna eller om tillfälliga organ behöver inrättas. En långsiktig strategi och handlingsplan bör formuleras för arbetet med utbildning för hållbar utveckling under den närmaste tioårsperioden.

Vi föreslår att handlingsplanen bland annat innehåller inrättandet av en pilotverksamhet som ger möjligheter för aktörer inom skolsektorn, högskolesektorn och folkbildningen att med statligt stöd ta fram metoder för hur utbildningsverksamhet kan genomföras av perspektivet hållbar utveckling. Syftet bör vara att ge möjligheter och stöd för utvecklingsarbete inom de områden som vi identifierat i avsnitt 6.1.1. Pilotverksamheten kan utformas utifrån de erfarenheter som vunnits genom tidigare utvecklingsarbete inom de aktuella utbildningsformerna. Det är även intressant att ta till vara internationella erfarenheter. Till exempel från den satsning som görs i Tyskland där 4 000 skolor ges möjligheter att utveckla metoder för utbildning för hållbar utveckling. De särskilda villkor som gäller för de olika utbildningsformerna bör beaktas och det är viktigt att pilotverksamheten stödjer utvecklandet av nya former för lärande och tvärssektoriella samarbeten. Ansvar för att koordinera pilotverksamheten bör placeras utifrån de överväganden som vi gjort ovan.

6.2 Kostnadseffekter

Utbildning för hållbar utveckling ska vara en del i den reguljära utbildningen. De förslag vi nu har lagt bör i huvudsak kunna genomföras utan att resurser tillförs. Beträffande förslaget som läggs i avsnitt 6.1 om att erbjuda Unesco att etablera ett institut i Sverige så bör de svenska kostnaderna täckas av de medel som frigörs genom att den svenska avgiften till Unesco reducerats. Beträffande förslaget om pilotverksamhet, som läggs i samma avsnitt, menar vi att regeringen bör tillföra nya resurser till en omfattning av 50 miljoner årligen under en treårsperiod.

Det är kommitténs bedömning att förslagen är nödvändiga för att förverkliga regeringens högt ställda ambitioner inom området hållbar utveckling.



Beslut vid regeringssammanträde den 22 maj 2003.

Sammanfattning av uppdraget

En kommitté skall kartlägga och analysera hur utbildningssystem på alla nivåer arbetar för ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling. För att skaffa sig ett underlag i detta arbete och i syfte att stimulera till ytterligare insatser inom området, skall kommittén planera och genomföra ett internationellt seminarium om ”utbildning för hållbar utveckling”.

Bakgrund

Världskommissionen om miljö och utveckling (1987), den s.k. Brundtlandkommissionen, definierar i sin rapport ”Vår gemensamma framtid” hållbar utveckling som en utveckling som möter behovet hos nuvarande generation utan att kompromissa med möjligheten för framtida generationer att tillgodose sina behov. I rapporten framhålls att aspekten hållbar utveckling måste behandlas integrerat. Att skapa ekonomisk tillväxt, arbeta för jämställdhet och bekämpa fattigdom är i detta sammanhang lika nödvändigt som omsorg om miljön. Dessa principer och Rio-deklarationen ligger till grund för Agenda 21, den handlingsplan för global omställning till hållbar utveckling som antogs 1992 vid FN:s miljökonferens i Rio de Janeiro.

På regional nivå beslutade Östersjöregionens regeringschefer och utrikesministrar (Council of the Baltic Sea States, CBSS) i maj 1996 att utarbeta en handlingsplan för omställning till en hållbar utveckling, ”Agenda 21 för Östersjöregionen, Baltic 21”. Arbetet omfattade till en början sju sektorer:

jordbruk, energi, fiske, skog, industri, turism och transport samt den sektorsövergripande delen fysisk planering. I sina slutrapporter identifierade samtliga sektorer utbildning som en viktig faktor för att uppnå hållbar utveckling. I det gemensamma dokumentet "Agenda 21 for the Baltic Sea Region – Baltic 21" betonas vikten av att öka medvetandegraden i samhället i frågor som gäller hållbar utveckling. Samarbetet utökades enligt beslut av CBSS i april 2000 genom att utbildning tillfördes som en åttonde sektor.

Vid ett möte i januari 2002 mellan utbildningsministrarna i Östersjöregionen antogs Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling, "Baltic 21 Education" (Baltic 21E). Den hade föregåtts av arbete i ett nätverk som inkluderade såväl ministerier som skolor, högskolor och frivilliga organisationer. Genomförandet av Baltic 21E och dess handlingsprogram är en mycket viktig del i utvecklingen av en hållbar Östersjöregion. Baltic 21E innehåller en överenskommelse om mål för utbildningssektorn som helhet och för de olika delarna av sektorn. Det övergripande målet för utbildning för hållbar utveckling ansluter till Brundtlandkommissionens definition av hållbar utveckling. Utbildning för hållbar utveckling skall vara baserad på integrering av ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling och handlar inte minst om demokrati, medinflytande och social rättvisa.

Genom FN:s världstoppmöte om hållbar utveckling i september 2002 i Johannesburg, blev begreppet hållbar utveckling med dess tre dimensioner – den ekonomiska, sociala och miljömässiga – definitivt erkänt och har börjat omsättas till praktisk handling. Mötet slog fast att hållbar utveckling skall ligga till grund för det fortsatta internationella, nationella och lokala utvecklingsarbetet. Arbetet för hållbar utveckling är ett av FN:s överordnade mål som manifesterades den 20 december 2002 då FN:s generalförsamling antog en resolution om ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling med början den 1 januari 2005. Unesco är huvudansvarig för att ta fram ett genomförandeprogram för årtiondet. Programmet kommer att behandlas vid 2003 års generalförsamling.

I regeringsförklaringen anges att Sverige skall vara ett föregångsland och internationellt pådrivande i omställningen till en hållbar samhällsutveckling.

Vid världstoppmötet i Johannesburg 2002 underströks att utbildning har en avgörande betydelse för en hållbar samhällsutveckling. Det sades bl.a. att alla länder skall arbeta för att hållbar utveckling skall genomsyra utbildningssystemens alla nivåer. I det

huvudtal som statsminister Göran Persson höll vid toppmötet betonade han utbildningens viktiga roll i omställningen av samhällsutvecklingen i en ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar riktning. Statsministern aviserade också Sveriges avsikt att inbjuda till ett internationellt seminarium om utbildning för hållbar utveckling.

För att fullgöra denna utfästelse skall ett internationellt seminarium anordnas i Göteborg 5–7 maj 2004.

Uppdraget

En kommitté skall kartlägga och analysera hur utbildningssystem på alla nivåer arbetar för ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling.

Kommittén skall göra en översikt av erfarenheter av metoder och arbetsformer som syftar till att stimulera utbildningssystemet på alla nivåer – från förskola till universitet, särskilt lärarutbildning – samt folkbildningen att verka för en ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling. I detta uppdrag ingår att redogöra för hur man, med utgångspunkt i vetenskapliga rön och i samverkan med det omgivande samhället, kan verka för att sprida betydelsefull kunskap som stimulerar utbildningssystemet att genomsyras av idéerna kring hållbar utveckling.

Vidare skall kommittén

- ta fram goda exempel på hur man arbetar med hållbar utveckling inom skilda kunskapsområden, t.ex. praktisk undervisning inom olika former av utbildning,
- ge förslag på hur man kan bidra till att bygga nätverk mellan forskning och utbildning och stimulera till framtagandet av läromedel med avseende på hållbar utveckling, samt
- ge förslag på hur intresse kan skapas för FN:s årtionde 2005–2015 om utbildning för hållbar utveckling.

För att skaffa sig ett underlag i arbetet att kartlägga och analysera hur utbildningssystemet på alla nivåer arbetar för ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar utveckling och i syfte att stimulera till ytterligare insatser inom området, skall kommittén planera och genomföra ett internationellt seminarium om ”utbildning för hållbar utveckling”. De teman som seminariet kan behandla är t.ex. demokrati (inkl. jämställdhet), hälsa, hållbara produktions- och

konsumtionsmönster, fattigdom, vatten, klimat, energi och hiv/aids. Seminariet skall kunna inspirera till att inkludera utbildning för hållbar utveckling i nationella strategier som är relevanta för hållbar samhällsutveckling.

Kommittén kan, inom ramen för tilldelad budget, besluta om särskilda uppdrag för konferensens genomförande.

Kommittén kan knyta till sig referensgrupper.

Kommittén skall framställa en skrivelse som utformas som ett pedagogiskt hjälpmedel inom utbildningsområdet. Skrivelsen skall översättas och även kunna användas av utbildningspolitiker nationellt och internationellt för att initiera och stärka utbildning för hållbar utveckling.

Kommittén förutsätts samarbeta med företrädare för Göteborgs Universitet, Göteborgs stad, Chalmers Tekniska Högskola och vetenskapscentret Universeum i Göteborg, samt övriga berörda myndigheter och organisationer.

Redovisning

Kommittén skall redovisa sitt uppdrag senast den 31 oktober 2004.

(Utbildningsdepartementet)

Förslag till författningsändringar

Förslag till lag om ändring i skollagen (1985:1100)

Härigenom föreskrivs att 1 kap. 2 § skollagen (1985:1100)¹ skall ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

1 kap.

2 §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 ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

Utbildningen skall också främja en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Därmed menas en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

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

¹ Lagen omtryckt 1997:1212.

² Senaste lydelse 1999:886.

respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt
 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.
-

Denna lag träder i kraft den 1 januari 2006.

Förslag till lag om ändring i högskolelagen (1992:1434)

Härigenom föreskrivs att 1 kap. 4 § högskolelagen (1992:1434) skall ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

1 kap.**4 §¹**

Verksamheten skall avpassas så att en hög kvalitet nås, såväl i utbildningen som i forskningen och det konstnärliga utvecklingsarbetet.

Verksamheten skall främja en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Därmed menas en utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

De tillgängliga resurserna skall utnyttjas effektivt för att hålla en hög kvalitet i verksamheten.

Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna.

Denna lag träder i kraft den 1 januari 2006.

¹ Senaste lydelse 2000:260

Förslag till förordning om ändring i förordning (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen

Härigenom föreskrivs att 2 § förordning (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen skall ha följande lydelse

2 §¹ Statens stöd till folkbildningen skall ha till syfte att

1. genom verksamheten främja socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa,

2. främja en verksamhet som gör det möjligt för kvinnor och män att påverka sin livssituation och som skapar engagemang för att delta i samhällsutvecklingen,

3. stärka och utveckla demokratin,

4. bredda kulturintresset i samhället, öka delaktigheten i kulturlivet samt främja kulturupplevelser och eget skapande.

Verksamhet som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället skall prioriteras liksom verksamhet som riktar sig till utbildningsmässigt, socialt och kulturellt missgynnade personer. Personer med utländsk bakgrund, deltagare med funktionshinder och arbetslösa utgör särskilt viktiga målgrupper för statens stöd.

Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2005.

¹ Senaste lydelse 1998:973.

Författningskommentar

Förslag till ändring i 1 kap. 2 § skollagen (1985:1100) och 1 kap. 4 § högskolelagen (1992:1434) och i förordningen om statsbidrag till folkbildningen (1991:977).

Ändringarna innebär att det införs en portalbestämmelse som anger att utbildningen alternativt verksamheten skall främja socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Med hållbar utveckling avses att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en god miljö och hälsa, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

Dokumentation från rådslaget

Det internationella rådslag om utbildning för hållbar utveckling, som kommittén arrangerade i Göteborg den 4–7 maj 2004, har sammanfattats i en slutrapport och resulterat i flera andra publikationer.

Som en inspirationskälla inför rådslaget beställde kommittén en skrift av Stefan Edman. Han skrev en personlig rapport – *Thoughts at the foot of a tree* – som delades ut till alla deltagare.

I samband med registreringen till rådslaget fick alla blivande deltagare en enkät med sju frågor att besvara. Flertalet deltagare besvarade denna enkät. En analys av enkätsvaren med titeln *Our rich diversity is our collective strength* publicerades och distribuerades till alla i rådslaget. Svaren användes också som underlag för urvalet av inledare i rådslagets arbetsgrupper.

Som ett led i förberedelsearbetet gjorde universitetsadjunkten Inger Björneloo vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, en forskningsöversikt med titeln *From straight answers to complex questions: A study of premises for learning for sustainable development*.

Skolutvecklingsenheten i Göteborgs stad producerade inför rådslaget rapporten *Learning for a New World* med målet att öka intresset för hållbar utveckling i utbildningen och bidra till att etablera det i skolorna genom att visa goda exempel.

Efter rådslaget utarbetades en särskild rapport om uppläggningsenheten av rådslaget. Den har distribuerats till samtliga deltagare. En förkortad och lätt redigerad version finns med som en bilaga i slutrapporten.

Alla dessa skrifter är tillgängliga på rådslagets hemsida, www.learning2004.se till och med den 31 december 2004 och därefter på www.regeringen.se under utbildningsdepartementet.

Det kan tilläggas att ett svenskt forskarnätverk inför rådslandet publicerade antologin *Learning to change our world?* (Wickenberg m.fl. 2004). Den fanns tillgänglig för deltagarna under rådslandet.

Kommittén distribuerade likaså rapporten från Nordiska ministerrådets seminarium i Karlskrona den 12–13 juni 2003. Den heter *Utbildning för hållbar utveckling – Education for sustainable development* och är på både svenska och engelska.

I och med slutrapporten från rådslandet och de övriga skrifterna, som alla är på engelska, anser vi att vi har fullgjort direktivens uppgift att ta fram ett pedagogiskt hjälpmedel och uppgiften att ta fram goda exempel på hur man arbetar med hållbar utveckling inom skilda kunskapsområden.

Referenser

Agenda 21 (1993): Stockholm: Miljö- och naturresursdepartementet.

Andersson, Bengt-Erik (1986): Utvecklingssekologi, Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Eva (2000): Cirkelledarskapet. En intervju- och enkätstudie med cirkelledare. Folkbildningsrådet.

Bjurhall, Rebecka (2004a): Det statliga styrsystemet och högskoleutbildning för hållbar utveckling, Stockholm: Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, Utbildningsdepartementet.

Bjurhall, Rebecka (2004b): Hur integrerar svenska universitet och högskolor hållbar utveckling i sin utbildning och forskningsverksamhet, Stockholm: Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, Utbildningsdepartementet.

Björneloo, Inger (2004): From straight answers to complex questions. A study of premises for learning for sustainable development, Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Blossing, Ulf & Skolverket (1999): Samtal för förändring: en rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat, Stockholm: Liber distribution.

Blossing, Ulf (2004): Förbättringskulturer, Karlstad: University studies.

Borgström, Lena; Gougoulakis, Petros & Höghielm, Robert (1998): Lärande i studiecirkel – En studie av en pedagogisk miljö, Stockholm: Lärarhögskolan.

Brodow, Ulla (2004): Lära över gränser – Internationella kontakter i den svenska grundskolan i ett skolutvecklingsperspektiv, Karlstad: Universitetstryckeriet.

Bronfenbrenner, Urie (1973): An emerging theoretical perspective for research in human development, Department of Human Development and Family Studies, New York: Cornell University.

Bruner, Jerome (2002): Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning, Göteborg: Daidalos.

Carlén, Gunnel (2001): Education for 'sustainable development' in non-formal adult education folk high schools and study associations in Sweden 2001.

Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999): När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola, Stockholm: Skolverket.

Costa, Arthur L. (1996): Prologue, in Hyerle, David (ed.): Visual tools for constructing knowledge, Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Direktiv 2004:72, Yrkesutbildningsdelegationen.

Dewey, John (1938): Experience and education, New York: Macmillan Publishing Co [nytryckt 1974].

Ds 2000:19, Elevers framgång – skolans ansvar.

Ds 2001:48, Samverkande styrning – Om läroplanerna som styrinstrument.

Ds 2003:46, Var – dags – inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning.

Ds 2004:46, Tänka om världen – Rapport från Omvärldsanalysutredningen.

- Dysthe, Olga (1996): Det flerstämmiga klassrummet – Att skriva och samtala för att lära, Lund: Studentlitteratur.
- Edman, Stefan (2003): Jorden har feber, Stockholm: Atlas.
- Edman, Stefan (2004): Thoughts at the foot of a tree, Stockholm: Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, Utbildningsdepartementet, artikelnummer U04.007.
- ENCELL (2004): Kunskapslyftet – ett lyft för hela själen. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- FAO (2003): FAO-chefen Jacques Dioufs tal vid den 29:e sessionen av the Committee on world food security den 12–16 maj 2003 i Rom, dokument CFS: 2003/INF 13.
- Fridolf, Marie (2003): Vem ansvarar för den framtida demokratin?, <http://www.gr.to/demokrati/pdf/Vem%20ansvarar%20framtida%20demokrati.pdf> (2004-11-08).
- Folkbildningsrådet (2000): Folkbildningssamarbete mellan Sverige, Baltikum och Polen 1990–2000.
- Folkbildningsrådet (2001): Röster om folkbildning och demokrati, Hässleholm: Norra Skåne Offset.
- Granath, Gunilla (1996): Gäst hos överkligheten, Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, Howard (1998): Så tänker barn – Och så borde skolan undervisa, Jönköping: Brain Books, 2 uppl. [1992].
- Global Change and the Earth System: A Planet Under Pressure, Executive Summary, utgiven av International Geosphere-Biosphere Programme (IGBP).
- Hartman, Per (1999): Att mötas i studier – en studie av vuxenstuderande i folkhögskola och studieförbund. Linköpings universitet: Vuxenutbildarcentrums skriftserie.

Helldén, Gustav (1992): Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Högskoleverket (1999): Utlandsstudier – Till vilken nytta?, Stockholm: Printgraf.

Högskoleverket (2000a): Högskolornas arbete med sin samverkansuppgift, Stockholm: Högskoleverkets vaktmästeri.

Högskoleverket (2000b): Sexuella trakasserier mot studenter – högskolornas åtgärder, Stockholm: Högskoleverkets vaktmästeri.

Högskoleverket (2002): Studentspeglarna, Stockholm: Tryckindustri Information AB.

Högskoleverket (2003a): Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald, Stockholm: Tryckindustri Information AB.

Högskoleverket (2003b): Doktorandspeglarna, Stockholm: Tryckindustri Information AB.

Högskoleverket (2004): Hur har det gått? En halvtidsrapport om Högskoleverkets kvalitetsgranskningar 2001–2003, Bollebygd: Princo Alfredsson.

Internationella programkontoret (2003a): Sveriges deltagande i Erasmus,
<http://www.programkontoret.se/upload/sv/materialochblanketter/rapporterasmus02.pdf> (2004-11-08).

Internationella programkontoret (2003b): Årsredovisning,
<http://www.programkontoret.se/upload/sv/omipk/arsredovisning/ar03.pdf> (2004-11-08).

Johannisson, Bengt; Madsén, Torsten och Wallentin, Christer (2000): Aha! Företagsamt lärande – En skola för förnyelse, Stockholm: Utbildningsradion.

- Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2003): <http://www.learning2004.se>, dokumentation om rådslaget i Göteborg den 4–7 maj 2004 om utbildning för hållbar utveckling.
- Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004a): *Our rich diversity is our collective strength*, Stockholm: Utbildningsdepartementet, artikelnummer U04.012.
- Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004b): *Learning to change our world: International consultation on education for sustainable development*, Stockholm: Utbildningsdepartementet, artikelnummer U04.021.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Göteborg: Elanders Graphic Systems.
- Lindahl, Marita (1995): *Inläring och erfarenhet – Ettåringars möte med förskolans värld*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundquist, Lennart (1987): *Implementation steering. An actor-structure approach*, Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference m.fl. (1977): *Inläring och omvärldsuppfattning – En bok om den studerande människan*, Stockholm: AWE/Gebers [2 uppl. 1999 på Prisma].
- Marton, F.; Hounsell, D. och Entwistle, N. (2000): *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma.
- McKeown, Rosalyn (2002): *Education for sustainable development. Toolkit*. www.esdtoolkit.org.
- Miljöårsberedningen (2004): *PM om forskning om hållbar utveckling*.
- Mustel, Kerstin (2004): *Det statliga styrsystemet för folkbildningen*, Stockholm: Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, Utbildningsdepartementet.

- Myndigheten för skolutveckling (2003a): Olikas lika värde, Stockholm: Liber Distribution.
- Myndigheten för skolutveckling (2003b): Unga demokrater, Stockholm: Liber Distribution.
- Myndigheten för skolutveckling (2003c): Att granska och förbättra kvalitet, GET AB.
- Myndigheten för skolutveckling (2004a): Infrastruktur för vuxnas lärande – Lokalt utvecklingsarbete med statligt stöd, <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?manifest=publ&cmd=list> (2004-11-08).
- Myndigheten för skolutveckling (2004b): Lärande om hållbar utveckling, Stockholm: Katarina Tryck.
- Myndigheten för skolutveckling (2004c): Politik i skolan, Taberg: Tabergs tryckeri.
- Nationalkommittén för Agenda 21 (1997): Program för det fortsatta genomförandet av Agenda 21 – Slutdokument från UNGASS 19, rapport 1997:1, Stockholm.
- Nilsson, N.-E. (2002): Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”, Malmö: Lärarutbildningen vid Malmö högskola.
- Nordiska ministerrådet (2003): Utbildning för hållbar utveckling – Education for sustainable development, Köpenhamn: Nordiska ministerrådet i samarbete med Utbildningsdepartementet i Sverige.
- Nylund, Arabella (2004): Hållbar utveckling som övergripande princip i lärarutbildningen, Stockholm: Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, Utbildningsdepartementet.
- Pettersson, Olof m fl. (1998): Demokrati och medborgarskap, Stockholm: SNS förlag.
- Regeringens proposition 2001/02:80, Demokrati för det nya seklet.

Regeringens proposition 2002/03:122, Gemensamt ansvar: Sveriges politik för global utveckling.

Regeringens proposition 2004/05:1, Budgetpropositionen för 2005.

Regeringens skrivelse 2001/02:172, Nationell strategi för hållbar utveckling, Stockholm.

Regeringens skrivelse 2002/03:29, Johannesburg – FN:s världstoppmöte om hållbar utveckling, Stockholm.

Regeringens skrivelse 2003/04:129, En svensk strategi för hållbar utveckling – ekonomisk, social och miljömässig, Stockholm.

Riksrevisionsverket (1999): Folkbildning – styrning och kontroll.

Riksrevisionsverket (2003): Resursstyrning inom högskolan – Hur hanterar högskolorna en vikande efterfrågan?

Romare, Johan (2001): Löftenas årtionde – En sammanfattning av 1990-talets FN-konferenser, Globala studier nr 7, Stockholm: Forum Syd.

Rosling, Hans (2003): Att förvärva en vetenskaplig syn på global utveckling, i Utbildning för hållbar utveckling – Rapport från Nordiska ministerrådets seminarium i Karlskrona den 12–13 juni 2003, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2002): Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande. Arbetsrapport. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Selberg, Gunvor (2001): Främja elevers lärande genom elevinflytande, Lund: Studentlitteratur.

Scott, William & Gough, Stephen (2003): Sustainable development and learning – Framing the issues, London: RoutledgeFarmer.

Skolutvecklingsenheten i Göteborgs stad (2004): Learning for a new world, Göteborg: Stadskansliet i Göteborgs stad.

Skolverket (1996): Elevers skolsituation och sociala utveckling, årskurs 9. Utvärdering av grundskolan 1995, UG 95, Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (1998a): Redovisning av regeringens uppdrag att analysera konsekvenserna av att den nationella regleringen av den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan avskaffats, Stockholm.

Skolverket (1998b): *Samverkan skola–arbetsliv*, Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan, Skolverkets rapport 153, Stockholm.

Skolverket (1999a): Nationell kvalitetsgranskning 1999, Kalmar: Lenanders tryckeri AB.

Skolverket (1999b): Läroplanerna i praktiken, Kalmar: Lenanders tryckeri AB.

Skolverket (2000): Den europeiska dimensionen i svensk skola, Kalmar: Lenanders tryckeri AB.

Skolverket (2001): Ung i demokratin – grundskoleelever, <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/907.pdf> (2004-11-08).

Skolverket (2002a): Hållbar utveckling i skolan – Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola, Sundbyberg: S-M Ewert AB.

Skolverket (2002b): Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002, <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1104.pdf> (2004-11-09).

Skolverket (2002c): Relationer i skolan – En utvecklande eller destruktiv kraft, <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1061.pdf> (2004-11-09).

Skolverket (2003a): Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003,

<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1240.pdf> (2004-11-09).

Skolverket (2003b): Redovisning av uppdrag att utreda förutsättningarna för samarbete med utvecklingsländer inom gymnasial utbildning (U 2002:/3659/G),
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1253.pdf> (2004-11-08).

Skolverket (2003c): Ung i demokratin – Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor, Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Skolverket (2004a): Attityder till skolan,
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1287.pdf> (2004-11-09).

Skolverket (2004b): Förskola i brytningstid, Stockholm: GET AB.

Skolverket (2004c): Missiv till den nationella utvärderingen av grundskolan NU -03,
<http://www.skolverket.se/pdf/missivNU03b.pdf> (2004-11-08).

Skolverket (2004d): Nationella utvärderingen av grundskolan 2003,
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1362.pdf> (2004-11-09).

Skolverket (2004e): Sammanfattning av attityder till skolan 2003,
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1298.pdf> (2004-11-09).

Skolverket (2004f): Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv, Stockholm: Fritzes.

SOU 1996:47, Cirkelsamhället. Delbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen.

SOU 1999:84, Civilsamhället.

SOU 2002:121, Skollag för kvalitet och likvärdighet.

SOU 2003:31: En hållbar framtid i sikte – Slutbetänkande från Nationalkommittén för Agenda 21 och Habitat, Stockholm.

SOU 2004:30, Folkbildning i brytningstid – En utvärdering av folkhögskolor och studieförbund.

SOU 2004:35, Utan timplan – med målen i sikte.

Stoll, Louise; Fink, Dean och Earl, Lorna (2003): *It's about learning (and it's about time) – What's in it for schools?*, London: Routledge Falmer.

Sundqvist, Gunnar (2003): *Uthållig utveckling – Mänsklighetens framtid*, Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma.

Söderbergh, Ragnhild (1982): *Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige*, i Dahl, Karin (red.): *Svar på tal – Om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*, Stockholm: Liber.

Söderbergh, Ragnhild (1988): *Barnets tidiga språkutveckling*, Malmö: Liber, 2 uppl. [1979].

Sörlin, Sverker (1991): *Naturkontraktet – Om naturumgängets idéhistoria*, Stockholm: Carlssons.

Torney-Purta, J. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

UN (2002): *Human development report 2002 – Deepening democracy in a fragmented world*, New York: Oxford University Press.

UN (2003): *Implementation of the United Nations millennium declaration – Report of the Secretary-General*, FN-dokumentssamling nummer A/58/323.

UN, Economic Commission for Europe (2003), Statement on Education for Sustainable Development by the UNECE Ministers of the Environment, United Nations Economic Commission for Europe, Kiev, 21–23 May 2003.

Unesco (1996): Learning – The treasure within, Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris: Unesco.

Unesco (2004): United Nation Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014 –Draft International Implementation Scheme. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23280&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2004-11-08).

Ungdomsstyrelsen (2004): De kallar oss unga, Kristianstad: Kristianstads boktryckeri.

Utbildningsdepartementet (1991): Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor antagna vid Unescos ministerkonferens i Tbilisi 1977, Svenska Unescorådets skriftserie 1991:2, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2002): Agenda 21 för utbildning för hållbar utveckling i Östersjöområdet – Baltic 21 Education – Antagen av utbildningsministrarna vid möte på Haga slott den 24–25 januari 2002, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2004): Regleringsbrev för budgetåret 2004 avseende Gemensamma bestämmelser för universitet och högskolor m.m. Regeringsbeslut 2004-03-18, U2004/1263/UH.

Utrikesdepartementet (1972): Förenta nationernas miljökonferens i Stockholm 5–16 juni 1972, Aktstycken utgivna av Utrikesdepartementet, Ny serie II:25, Stockholm.

Utrikesdepartementet (1992): Förenta nationernas konferens om miljö och utveckling, 3–14 juni 1992, Aktskycken utgivna av Utrikesdepartementet, Ny serie II:47, Stockholm.

Utrikesdepartementet (2002): Sammanfattning av Världstoppmötet om hållbar utveckling i Johannesburg 2002, promemoria från UD.

Utrikesdepartementet (2003): Förenta nationernas världstoppmöte om hållbar utveckling, Johannesburg 26 augusti–4 september 2002, Aktsycken utgivna av Utrikesdepartementet, Ny serie II:57, Stockholm.

Utrikesutskottets betänkande 2003/04:UU3, Sveriges politik för global utveckling, Stockholm.

Vedung, Evert (1991): Utvärdering i politik och förvaltning, Lund: Studentlitteratur.

Världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskap av Gro Harlem Brundtland (1988): Vår gemensamma framtid, Stockholm: Prisma/Tiden.

Werkö, Lars (2003): Global folkhälsa – Tar vi vårt ansvar?, Lund: Studentlitteratur.

Wickenberg, Per (1999): Normstödjande strukturer – Miljötematiken börjar slå rot i skolan, Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Wickenberg, Per (et al, eds; 2004): Learning to change our world?, Lund: Studentlitteratur.

Ziller, R. (1973) *The Social Self*. New York: Pergamon.

Åström, Sverker (1992): Ögonblick – Från ett halvsekel i UD-tjänst, Stockholm: Bonnier Alba. [Boken gavs ut i en utvidgad version 2003 på Lind & Co].

Statens offentliga utredningar 2004

Kronologisk förteckning

1. Ett nationellt program om person-säkerhet. Ju.
2. Vem tjänar på att arbeta? Bilaga 14 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
3. Tvång och förändring. Rättssäkerhet, vårdens innehåll och eftervård. + Bilagor. S.
4. Förnybara fordonsbränslen. Nationellt mål för 2005 och hur tillgängligheten av dessa bränslen kan ökas. M.
5. Från klassificering till urval. En översyn av Totalförsvarets pliktverk. Fö.
6. Översyn av personuppgiftslagen. Ju.
7. Ledningsrätt. Ju.
8. Folkbildning och lärande med ITK-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund. U.
9. Bokpriskommissionens fjärde delrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter IV. Ku.
10. Rätten till skadestånd enligt konkurrenslagen. N.
11. Sveriges ekonomi – utsikter till 2020. Bilaga 1–2 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
12. Patientskadelagen och läkemedelsförsäkringen – en översyn. S.
13. Samhällets insatser mot hiv/STI – att möta förändring. S.
14. Det ofullständiga pusslet. Behovet av att utveckla den ekonomiska styrningen och samordningen när det gäller länsstyrelserna. Fi.
15. Tolkförmedling. Kvalitet registrering tillsyn. Ju.
16. Digital Radio. Ku.
17. Turistfrämjande för ökad tillväxt. N.
18. Brottsförebyggande kunskapsutveckling. Ju.
19. Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
20. Genetik, integritet och etik. S.
21. Egenförsörjning eller bidragsförsörjning? Invandrarna, arbetsmarknaden och välfärdsstaten. Ju.
22. Allmänhetens insyn i partiets och valkandidaters intäkter. Ju.
23. Från verksförordning till myndighetsförordning. Fi.
24. Utlandstjänstens villkor. Arbetsvillkor, ersättningssystem och skatteregler för statligt anställda under utlandsstationering. UD.
25. Informera om samhällets säkerhet. Fö.
26. Arbetstid vid vägtransporter – förslag till ny lag. N.
27. En Ny Doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt. U.
28. Hyressättning av vissa ändamålsbyggnader. Fi.
29. Tre vägar till den öppna högskolan. U.
30. Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor. U.
31. Flyktingskap och könsrelaterad förföljelse. UD.
32. Informationssäkerhet i Sverige och internationellt – en översikt. Fö.
33. Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige. Ju.
34. Regional utveckling – utsikter till 2020. Bilaga 3 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
35. Utan timplan – med målen i sikte. U.
36. Reformerade egendomsskatter. Fi.

37. Miljöbalkens sanktionssystem och hänsynsregler. M.
38. Alternativ för miljöbalkens prövningsorganisation. M.
39. Nytt regelverk för marksänd digital-TV. Ku.
40. Kortare instanskedja och ökad samordning. Alternativ för plan- och bygglagens prövningsorganisation. M.
41. Totalförsvarets forskningsinstitut. En översyn. Fö.
42. Lärare, forskare och läkare – tre kompetenser i en befattning. U.
43. Den könsuppdelade arbetsmarknaden. N.
44. Kan vi räkna med de äldre? Bilaga 5 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
45. Nationaldagen – ny helgdag. Ju.
46. Svensk kod för bolagsstyrning. Förslag från Kodgruppen. Ju.
47. Näringslivet och förtroendet. + Bilagedel. Ju.
48. Kategorisering och integration. Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag. Ju.
49. Engagemang, mångfald och integration. Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet. Ju.
50. Skolans ansvar för kränkningar av elever. U.
51. Vem får vara med? En belysning av folkbildningens relation till icke deltagarna. U.
52. Samhällets behov av betaltjänster. N.
53. Bevara ljud och rörlig bild. Insamling, migrering – prioritering. U.
54. Handikappolitisk samordning – organisation för strategi och genomförande. S.
55. Ett utvidgat skydd mot könsdiskriminering. Ju.
56. E-tjänster för alla. Fi.
57. Tillsyn för säkra varor och öppna marknader. UD.
58. Försvarshögskolan. En översyn. Fö.
59. Kvinnors organisering. Ju.
60. Samspel och integration. Nationell organisation för deltagande i EU:s forsknings- och utvecklingsarbete. U.
61. En översyn av Brottsoffermyndigheten. Ju.
62. Handla för bättre klimat – handel med utsläppsrätter 2005–2007, m.m. N.
63. Skatt på väg. Fi.
64. Allmänna vattentjänster. M.
65. En statsförvaltning i utveckling och förnyelse. Fi.
66. Egendomsskatter. Reform av arvs- och gåvoskatter. Fi.
67. Kunskapsläget på kärnavfallsområdet 2004. M.
68. Sammanhållen hemvård. S.
69. Marknadsmisshandling. Fi.
70. Tid och pengar – dela lika? Bilaga 13 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
71. Sexuell exploatering av barn i Sverige. S.
72. Utsädeskontroll i förändring. Jo.
73. Migration och integration – om framtidens arbetsmarknad. Bilaga 4 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
74. Utlänningslagstiftningen i ett domstolsperspektiv. UD.
75. Insyn och sekretess – i statliga företag – i internationellt samarbete. Ju.
76. Godstransporter – noder och länkar i samspel. N.
77. Snö, mörker och kyla. Fö.
78. Byggnadsdeklarationer. Inomhusmiljö och energianvändning. M.
79. Allt ljus på storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal? Förslag till nationellt utvärderingsprogram. Ju.
80. Kompletterande bestämmelser till den nya Bryssel II-förordningen. Ju.
81. Ett steg mot ett enklare och snabbare skuldsaneringsförfarande. Ju.
82. Sluta strunta i EU – EU 2004-kommitténs förslag till permanent bidragsgivning och utåtriktad verksamhet. SB.
83. Hjälpmedel. + Lättläst, DAISY och sammanfattning på teckenspråk. S.
84. SWENTEC AB – för en nationell kraftsamling på svensk miljöteknik. N.
85. Genomförande av direktivet om information och samråd. N.
86. Var går gränsen? S.

87. Ny reglering för transporter av farligt gods. Fö.
88. Tobakskontroll i internationellt perspektiv. S.
89. Verksamheten vid IMEGO AB. U.
90. Bokpriskommissionens femte delrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter V. Ku.
91. Reformerad hyressättning. Ju.
92. En samlad järnvägslagstiftning. + Bilagedel. N.
93. Lönegarantiförsäkring – en partsfråga. Fi.
94. K-märkt.
Förslag till förbättrat skydd för kulturhistoriskt värdefull bebyggelse. K.
95. PROSPEKT. Nya regler om prospekt m.m. Fi.
96. Remissvaren på 2003/04 års Långtidsutredning. Fi.
97. Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens. U.
98. För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. U.
99. Kärnavfall – demokrati och vetenskap. M.
100. Tillsyn. Förslag om en tydligare och effektivare offentlig tillsyn. Fi.
101. Genomförande av tjänstepensionsdirektivet. Fi.
102. Ekonomisk brottslighet inom taxinäringen. N.
103. LSS – Särskilt personligt stöd. + Lättläst sammanfattning, DAISY och sammanfattning på teckenspråk. S.
104. Att lära för hållbar utveckling. U.

Statens offentliga utredningar 2004

Systematisk förteckning

Statsrådsberedningen

Sluta strunta i EU

- EU 2004-kommitténs förslag till permanent bidragsgivning och utåtriktad verksamhet. [82]

Justitiedepartementet

Ett nationellt program om personsäkerhet. [1]

Översyn av personuppgiftslagen. [6]

Ledningsrätt. [7]

Tolkförmedling. Kvalitet registrering tillsyn. [15]

Brottsförebyggande kunskapsutveckling. [18]

Egenförsörjning eller bidragsförsörjning? Invandrarna, arbetsmarknaden och välfärdsstaten. [21]

Allmänhetens insyn i partiets och valkandidatens intäkter. [22]

Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige. [33]

Nationaldagen – ny helgdag. [45]

Svensk kod för bolagsstyrning.

Förslag från Kodgruppen. [46]

Näringslivet och förtroendet. + Bilagedel. [47]

Kategorisering och integration. Om föreställda identiteter i politik, forskning, media, och vardag. [48]

Engagemang, mångfald och integration. Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet. [49]

Ett utvidgat skydd mot könsdiskriminering. [55]

Kvinnors organisering. [59]

En översyn av Brottsförmyndigheten. [61]

Insyn och sekretess

- i statliga företag
- i internationellt samarbete. [75]

Allt ljus på storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal?

Förslag till nationellt utvärderingsprogram. [79]

Kompletterande bestämmelser till den nya Bryssel II-förordningen. [80]

Ett steg mot ett enklare och snabbare skuldsaneringsförfarande. [81]

Reformerad hyressättning. [91]

Utrikesdepartementet

Utlandstjänstens villkor. Arbetsvillkor, ersättningssystem och skatteregler för statligt anställda under utlandsstationering. [24]

Flyktingskap och könsrelaterad förföljelse. [31]

Tillsyn för säkra varor och öppna marknader. [57]

Utlänningslagstiftningen i ett domstolsperspektiv. [74]

Försvarsdepartementet

Från klassificering till urval. En översyn av Totalförsvarets pliktverk. [5]

Informera om samhällets säkerhet. [25]

Informationssäkerhet i Sverige och internationellt – en översikt. [32]

Totalförsvarets forskningsinstitut. En översyn. [41]

Försvarshögskolan. En översyn. [58]

Snö, mörker och kyla. [77]

Ny reglering för transporter av farligt gods. [87]

Socialdepartementet

Tvång och förändring. Rättssäkerhet, vårdens innehåll och eftervård.

+ Bilagor. [3]

Patientskadlagen och läkemedelsförsäkringen – en översyn. [12]

Samhällets insatser mot hiv/STI – att möta förändring. [13]

Genetik, integritet och etik. [20]

Handikappolitisk samordning – organisation för strategi och genomförande. [54]

Sammanhållen hemvård. [68]

Sexuell exploatering av barn i Sverige. [71]

Hjälpmedel. + Lättläst, DAISY och sammanfattning på teckenspråk. [83]

Var går gränsen? [86]

Tobaks kontroll i internationellt perspektiv. [88]

LSS – Särskilt personligt stöd. + Lättläst sammanfattning, DAISY och sammanfattning på teckenspråk. [103]

Finansdepartementet

Vem tjänar på att arbeta? Bilaga 14 till Långtidsutredningen 2003/04. [2]

Sveriges ekonomi – utsikter till 2020. Bilaga 1–2 till Långtidsutredningen 2003/04. [11]

Det ofullständiga pusslet. Behovet av att utveckla den ekonomiska styrningen och samordningen när det gäller länsstyrelserna. [14]

Långtidsutredningen 2003/04. [19]

Från verksförordning till myndighetsförordning. [23]

Hyressättning av vissa ändamålsbyggnader. [28]

Regional utveckling – utsikter till 2020. Bilaga 3 till Långtidsutredningen 2003/04. [34]

Reformerade egendomsskatter. [36]

Kan vi räkna med de äldre? Bilaga 5 till Långtidsutredningen 2003/04. [44]

E-tjänster för alla. [56]

Skatt på väg. [63]

En statsförvaltning i utveckling och förnyelse. [65]

Egendomsskatter. Reform av arvs- och gåvoskatter. [66]

Marknadsmisbruk. [69]

Tid och pengar – dela lika?

Bilaga 13 till Långtidsutredningen 2003/04. [70]

Migration och integration – om framtidens arbetsmarknad. Bilaga 4 till Långtidsutredningen 2003/04. [73]

Lönegarantiförsäkring – en partsfråga. [93]

PROSPEKT. Nya regler om prospekt m.m. [95]

Remissvaren på 2003/04 års Långtidsutredning. [96]

Tillsyn. Förslag om en tydligare och effektivare offentlig tillsyn. [100]

Genomförande av tjänstepensionsdirektivet. [101]

Utbildningsdepartementet

Folkbildning och lärande med ITK-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund. [8]

En Ny Doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt. [27]

Tre vägar till den öppna högskolan. [29]

Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor. [30]

Utan timplan – med målen i sikte. [35]

Lärare, forskare och läkare – tre kompetenser i en befattning. [42]

Skolans ansvar för kränkningar av elever. [50]

Vem får vara med? En belysning av folkbildningens relation till icke deltagarna. [51]

Bevara ljud och rörlig bild. Insamling, migrering – prioritering. [53]

Samspel och integration. Nationell organisation för deltagande i EU:s forsknings- och utvecklingsarbete. [60]

Verksamheten vid IMEGO AB. [89]

Att lyfta matematiken

– intresse, lärande, kompetens. [97]

För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. [98]

Att lära för hållbar utveckling. [104]

Jordbruksdepartementet

Utsädeskontroll i förändring. [72]

Kulturdepartementet

Bokpriskommissionens fjärde delrapport.

Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter IV. [9]

Digital Radio. [16]

Nytt regelverk för marksänd digital-TV. [39]

Bokpriskommissionens femte delrapport.

Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter V. [90]

K-märkt.

Förslag till förbättrat skydd för kulturhistoriskt värdefull bebyggelse. [94]

Miljödepartementet

Förnybara fordonsbränslen. Nationellt mål för 2005 och hur tillgängligheten av dessa bränslen kan ökas. [4]

Miljöbalkens sanktionssystem och hänsynsregler. [37]

Alternativ för miljöbalkens prövningsorganisation. [38]

Kortare instanskedja och ökad samordning. Alternativ för plan- och bygglagens prövningsorganisation. [40]

Allmänna vattentjänster. [64]

Kunskapsläget på kärnavfallsområdet 2004. [67]

Byggnadsdeklarationer. Inomhusmiljö och energianvändning. [78]

Kärnavfall – demokrati och vetenskap. [99]

Näringsdepartementet

Rätten till skadestånd enligt konkurrenslagen. [10]

Turistfrämjande för ökad tillväxt. [17]

Arbetstid vid vägtransporter – förslag till ny lag. [26]

Den könsuppdelade arbetsmarknaden. [43]

Samhällets behov av betaltjänster. [52]

Handla för bättre klimat – handel med utsläppsrätter 2005–2007, m.m. [62]

Godstransporter – noder och länkar i samspel. [76]

SWENTEC AB – för en nationell kraftsamling på svensk miljöteknik. [84]

Genomförande av direktivet om information och samråd. [85]

En samlad järnvägslagstiftning.

+ Bilagedel. [92]

Ekonomisk brottslighet inom taxinärningen. [102]