

Lars Samuelsson
Umeå universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8348>

Etik i utbildning för hållbar utveckling – Att undervisa den etiska dimensionen av en kontroversiell fråga

Sammandrag

Både i Sverige och internationellt är hållbar utveckling numera ett allmänt accepterat mål i utbildningssammanhang. De centrala komponenter som bygger upp hållbarhetstanken kan emellertid ges olika tolkningar som genererar oförenliga hållbarhetsmål. Det är med andra ord en kontroversiell fråga vilket slags utveckling som ska räknas som hållbar. Det innebär i sin tur att utbildning för hållbar utveckling aldrig är neutral – tvärtom vilar den på etiska antaganden. En viktig komponent i en helhetlig utbildning för hållbar utveckling är därför att synliggöra och diskutera dessa antaganden.

Artikeln syftar dels till att belysa den etiska dimensionen av hållbar utveckling förstådd som en kontroversiell fråga, dels till att argumentera för ett lämpligt metodbaserat angreppssätt för att hantera denna dimension i ett utbildningssammanhang. Undersökningen är huvudsakligen av filosofisk karaktär, vilket innebär att den metod som främst använts är det analytiska tillvägagångssättet som utmärker modern analytisk filosofi, med inslag av bland annat begreppsanalys och granskning av argument. Studiematerialet har utgjorts av styrdokument samt nationella och internationella rapporter.

Bidragets huvudsakliga resultat är etablerandet av en specifik metodbaserad modell för etikundervisning som särskilt lämplig för att hantera den etiska dimensionen av utbildning för hållbar utveckling (och för kontroversiella frågor generellt). En viktig praktisk implikation är att lärare via denna modell får tillgång till en uppsättning verktyg för att behandla den etiska dimensionen av hållbarhet och andra kontroversiella frågor i sin undervisning. Vidare forskning krävs emellertid för att utröna vilka undervisningsformer som bäst lämpar sig för att arbeta med dessa verktyg i olika undervisningssammanhang.

Nyckelord: hållbar utveckling, utbildning för hållbar utveckling, etikundervisning, kontroversiella frågor, SIL-metoderna, SIL-villkoren

Ethics in education for sustainable development – On teaching the ethical dimension of a controversial issue

Abstract

Sustainable development is nowadays a widely accepted goal in educational contexts, both in Sweden and internationally. However, the central components that constitute the idea of sustainability can be given different interpretations generating incompatible sustainability goals. It is thus a controversial question what kind of development we should count as sustainable. This means that education for sustainable development is

never neutral – to the contrary, it rests on ethical assumptions. An important component in a comprehensive education for sustainable development is hence to reveal and discuss these assumptions.

The aim of the paper is to elucidate the ethical dimension of sustainable development and argue for a suitable methods-based approach for dealing with this dimension in an educational context. The investigation is mainly philosophical in character, which means that the method used is primarily the analytic approach that is characteristic of modern analytic philosophy, with conceptual analysis and examination of arguments. The research material used is regulatory documents and relevant reports.

The main contribution is the establishment of a specific methods-based model for ethics education as particularly appropriate for dealing with the ethical dimension of education for sustainable development (and for controversial issues generally). An important practical implication is that teachers via this model get access to a set of tools for dealing with the ethical dimension of sustainability and other controversial issues. Further research is however needed to determine which teaching methods are most suitable for working with these tools in various educational contexts.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, ethics education, controversial issues, the “SIL methods”, the “SIL requirements”

Introduktion

I läroplanerna för den svenska grund-, för- och gymnasieskolan betonas på olika sätt att skolan ska verka för en hållbar utveckling.¹ I läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet fastslås till exempel att: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...] har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling” (Skolverket, 2011a). I den nyligen sjösatta läroplanen för förskolan finns en separat rubrik ”Hållbar utveckling samt hälsa och välbefinnande” under vilken man kan läsa att ”Utbildningen ska genomföras i demokratiska former och lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling” (Skolverket, 2018). Och i läroplanen för gymnasieskolan står skrivet:

Miljöperspektivet i undervisningen ska ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna. Undervisningen ska belysa

¹ Motsvarigheter finns i många andra länder, bland annat de nordiska. I den generella delen av läroplanen för den norska grund- och gymnasieskolan finns till exempel ett avsnitt om den miljömedvetna människan, där hållbar utveckling är centralt (Utdanningsdirektoratet, 2015). (I den nya ”överordnade del” av läroplanen som kommer att ersätta den generella delen i och med den förestående förnyelsen av de norska läroplanerna, finns i stället ett eget avsnitt om hållbar utveckling (Utdanningsdirektoratet, 2018).) Även om målet om hållbar utveckling inte är inskrivet i ett visst lands styrdokument för skolan så är det numera ett internationellt omfattat mål som intar en central plats även i utbildningssammanhang (se t.ex. UNESCO, 2019a). Utbildning för hållbar utveckling utgör också fokus i ett av delmålen (4.7) i de av FN:s medlemsländer antagna globala målen i Agenda 2030 (UNDP, 2015).

hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolverket, 2011b)

Dessa formuleringar indikerar att den utbildning som rör hållbar utveckling i den svenska skolan inte enbart förväntas vara deskriptiv, utan även normativ – eleverna ska inte bara lära sig *om* hållbar utveckling utan också att hållbar utveckling är något eftersträvansvärt. I linje med denna hållning talas det ofta om en utbildning *för* hållbar utveckling i stället för *om* hållbar utveckling (se t.ex. Skolverket, 2012; UNESCO, 2019a; jfr. Borg, 2011, s. 16). Det råder emellertid stor oenighet om hur 'hållbar utveckling' mer precist ska förstås, och vad som skulle krävas för att nå en sådan utveckling om det alls är möjligt. Exempelvis inleder Wilfred Beckerman (1994) sin inflytelserika artikel "'Sustainable development': Is it a useful concept?" med följande ord: "It is argued that 'sustainable development' has been defined in such a way as to be either morally repugnant or logically redundant" (se också t.ex. Jacobs, 1999; Dower, 2000; Brandstedt, 2013). Det är med andra ord en kontroversiell fråga hur hållbar utveckling ska förstås och därmed vilket slags utveckling som ska räknas som hållbar (se också Borg, 2011, s. 19). Att en fråga är kontroversiell, innebär i det här sammanhanget ungefär att den lätt ger upphov till starka reaktioner, att det finns åtminstone två inte uppenbart orimliga konkurrerande föreslagna svar på den, och att det råder delade meningar om vilket av dessa som är det rimligaste (Dearden, 1981; Stradling, 1985; Oulton et al., 2004).

Typiskt för sådana frågor är att de har en tydlig etisk dimension, och frågan om hållbar utveckling utgör inget undantag. Idén om en hållbar utveckling är både normativ och oprecis. Den är normativ eftersom hållbarhet förutsätts vara något vi *bör* sträva mot. Den är oprecis eftersom de centrala komponenter som bygger upp hållbarhetstanken – som behov och framtida generationer – kan ges olika tolkningar, som genererar olika hållbarhetsmål, och således olika oförenliga förslag på *vad* vi *bör* sträva mot. Det här innebär att utbildning för hållbar utveckling aldrig är neutral. Tvärtom vilar den på explicita eller implicita etiska antaganden. En viktig komponent i en helhetlig och reflekterande utbildning för hållbar utveckling är därför att synliggöra och diskutera dessa antaganden. Detta är en betydande utmaning av flera skäl: Precis som det är en kontroversiell fråga vad som ska räknas som en hållbar utveckling, är det en kontroversiell fråga vilka etiska utgångspunkter som bör vägleda vår strävan mot en sådan utveckling. Vidare är de lärare som undervisar om hållbar utveckling i regel inte experter inom området etik. Dessutom förväntas skolan verka för en hållbar utveckling genom alla stadier – från förskola upp till gymnasiet – där målgrupperna har mycket olika förutsättningar.

Trots den centrala roll som etiska överväganden spelar i frågor om hållbar utveckling, har den etiska dimensionen av hållbar utveckling inte rönt lika stor

uppmärksamhet i utbildningssammanhang som de deskriptiva komponenterna.² Det är kanske inte särskilt förvånande med tanke på att hållbarhet i huvudsak har behandlats inom andra ämnen än de som i första hand inrymmer etisk teori eller reflektion. En annan förklaring kan vara att lärare saknar bakgrundskunskaper eller verktyg för att undervisa i etik.

Syftet med den här artikeln är dels att belysa den etiska dimensionen av hållbar utveckling, dels att presentera och argumentera för ett lämpligt metodbaserat angreppssätt för att hantera denna dimension i ett utbildningssammanhang – det vill säga, att tillhandahålla verktyg för lärare att undervisa den etiska dimensionen av hållbar utveckling. Ett centralt led i angripandet av detta tudelade syfte är att etablera hållbarhet som en kontroversiell fråga. Diskussionen och resultaten avseende den andra delen av syftet kan därmed i stor utsträckning och i många fall generaliseras till att gälla även undervisning som behandlar andra kontroversiella frågor.

I de två närmast följande avsnitten tittar vi närmare på hållbarhet som en kontroversiell fråga, där den etiska dimensionen av *kontroversiella frågor* i allmänhet och *hållbar utveckling* i synnerhet står i fokus. Dessa avsnitt ligger till grund för det förslag på metodbaserad modell för etikundervisning som jag i efterföljande avsnitt presenterar och argumenterar för inom ramarna för utbildning för hållbar utveckling. Artikeln avslutas med ett kort resonemang om att generalisera detta angreppssätt till andra kontroversiella frågor samt förslag på fortsatt forskning.

Artikeln är huvudsakligen av filosofisk karaktär. Den metod som främst används är därmed det analytiska tillvägagångssätt som utmärker modern analytisk filosofi, med inslag av bland annat begreppsanalys, granskning av befintliga argument, samt konstruerande av nya, i kombination med relevanta litteraturstudier. I övrigt har studiematerialet utgjorts av styrdokument för främst den svenska skolan samt nationella och internationella rapporter.

Etik och kontroversiella frågor

De flesta frågor som allmänt betraktas som kontroversiella i samhällsdebatten har en tydlig etisk dimension, som i stor utsträckning förklarar deras kontroversiella status – olika etiska uppfattningar kommer i konflikt med varandra när dessa frågor diskuteras (se Stradling, 1985; Oulton et al., 2004).³ Sådana konflikter kan

² Tendensen måste dock sägas vara att intresset för även den etiska dimensionen av hållbar utveckling i utbildningssammanhang ökar, inte minst i Sverige. På senare tid har till exempel ett antal svenska avhandlingar skrivits och antologier utgivits inom området. För avhandlingar se Öhman (2006), Borg (2011) och Bursjö (2014); för antologier se Öhman (2008b), Kronlid (2010), Franck & Osbeck (2017) och Van Poeck et al. (2019).

³ Epitetet *etisk* används i den här artikeln för att signalera att det handlar om vad någon eller några *bör* göra, tycka eller känna. Etiska frågor är praktiska frågor i den meningen att de ytterst aktualiseras av behovet av handlingsvägledning (i en vid mening av handling – där även avsedda underlåtelser räknas som handlingar, liksom beslut som har praktiska konsekvenser, som t.ex. policybeslut, politiska beslut och livsval) (jfr. t.ex. Tännsjö, 2012, s. 13–14). Det är långt ifrån en okontroversiell eller enkel uppgift att avgränsa de praktiska frågor

se ut på lite olika sätt – i synnerhet kan de vara vad vi kan kalla antingen *interna* eller *externa* i relation till något nyckelbegrepp inom en kontroversiell fråga. För att klargöra vad det innebär kan vi kort exemplifiera med den kontroversiella frågan om huruvida möjligheten att få dödshjälp (i någon form) bör införas i ett samhälle, där nyckelbegreppet helt enkelt är *dödshjälp*. Här består de mest framträdande etiska konflikterna i motsättningar mellan värden som tycks kunna realiserats om dödshjälp tillåts, som rätten att bestämma över sitt eget liv, och värden som tycks kunna realiserats om dödshjälp förbjuds, som undvikandet av att någon dödas ofrivilligt, eller ”av misstag”. Den konflikten är *extern* i relation till begreppet dödshjälp – den handlar inte om hur dödshjälp ska förstås utan helt enkelt om huruvida det är bra eller dåligt att införa den praktiken i ett samhälle (där det i stort sett råder enighet om vad praktiken som sådan innebär).⁴

I andra kontroversiella frågor är de ingående begreppen emellertid mer komplexa, och i sådana fall kan det vara oklart vilka värden som verkligen står på spel vid ett införande, tillåtande eller genomförande av den relevanta praktiken, policyn eller vad det nu handlar om. Här kan de mest framträdande konflikterna snarare handla om vilka värden ett införande av praktiken eller policyn egentligen syftar till att realisera, vilket i sin tur beror på hur nyckelbegreppet ska förstås. Detta tycks vara fallet med hållbar utveckling. Medan de allra flesta är eniga om att hållbar utveckling är något bra, råder det stor oenighet om vad en sådan utveckling verkligen innebär, och därmed om vilka värden en policy om hållbar utveckling skulle syfta till att realisera (Lélé, 1991; Dobson, 1998, kap. 2; O’Neill, 2001).⁵ Olika personer och grupper förespråkar olika tolkningar av hållbar utveckling, baserat på vilka värden de vill se realiserade. En person enligt vilken ekonomisk tillväxt är ett centralt värde för ett samhälle att eftersträva, kommer sannolikt att förespråka en annan tolkning av ’hållbar utveckling’ än en person vars huvudfokus är upprätthållandet av biologisk mångfald. De kan vara eniga om att vi bör sträva mot en hållbar utveckling, men oeniga om vad en sådan strävan innebär, det vill säga vilka värden den skulle syfta till att realisera. Kontroversen är då *intern* i relation till nyckelbegreppet *hållbar utveckling*. Ett annat exempel på ett begrepp som omgärdas av interna konflikter är *demokrati*. Precis som de

som är etiska från de som inte är det, men något som jag vill mena i alla fall typiskt utmärker etiska frågor är att de inte är rent personliga, d.v.s., åtminstone någon utöver den som handlar (eller tänks handla) berörs av dem. Typiskt för etiska uppfattningar och beslut är således att de behöver kunna berättigas för de som påverkas av dem (något vi återkommer till senare i artikeln när vi tittar närmare på det metodbaserade angreppssättet till etikundervisning). Den *etiska dimensionen* hos en fråga avser följaktligen dessa praktiska opersonliga sidor av den.

⁴ Det finns förstås olika former av dödshjälp, men det är förhållandevis okontroversiellt att karaktärisera dessa, och i det här fallet gör jag antagandet att vi är på det klara med vilken form av dödshjälp som avses.

⁵ Det finns dock även en ganska utbredd skepsis mot begreppet (se t.ex. Lélé, 1991; Beckerman, 1994; O’Neill, 2001). Denna skepsis kan te sig lite olika men handlar i regel just om att begreppet är alltför elastiskt för att vara användbart. Standarduppfattningen måste emellertid sägas vara att begreppet *hållbar utveckling*, sin elasticitet till trots, har en viktig funktion att fylla, och att det är meningsfullt att använda inom exempelvis politik, policy och utbildning (även om detta kräver noggrannhet med avseende på hur det tolkas och presenteras) (se O’Neill, 2001). I det avseendet kan det jämföras med begreppet *demokrati*, som liksom *hållbar utveckling* kan ges olika motstridiga tolkningar och även missbrukas för att uppnå olika syften, men som trots det representerar något som det är viktigt att sluta upp kring och som är meningsfullt att använda inom politik, policy och utbildning.

flesta är eniga om att hållbar utveckling är något bra, är de flesta eniga om att demokrati är något bra, men det råder stor oenighet om vad som faktiskt krävs för att en företeelse ska räknas som demokratisk.

Oavsett om en etisk konflikt är intern eller extern i relation till ett visst begrepp krävs etisk reflektion för att hantera den på ett adekvat sätt. Eftersom det är *etiska värden* (eller åtminstone antagna värden) som står på spel, behövs etisk reflektion för att väga dessa mot varandra eller avgöra om det verkligen rör sig om genuina värden. Längre fram i artikeln ges ett förslag på hur sådan reflektion, för att vara fruktbar och generera berättigade etiska ståndpunkter, kan ta sig uttryck i ett undervisningssammanhang.

Det räcker emellertid inte att etiska värden står på spel i en fråga för att vi ska räkna den som kontroversiell. Den ska rimligen också ha stor betydelse för många (till exempel ge upphov till starka reaktioner) och oenigheten ska vara utbredd (det vill säga, det ska finnas förhållandevis många representanter på olika sidor i en etisk konflikt). Som jag hoppas framgår av de följande avsnitten, uppfyller frågan (eller frågorna) om en hållbar utveckling dessa krav. Låt oss nu titta närmare på exemplet hållbar utveckling som en kontroversiell fråga, och varför det är ett särskilt intressant exempel på en sådan.

Exemplet hållbarhet som kontroversiell fråga

Det finns en mängd olika karaktäriseringar av *hållbar utveckling* i litteraturen. Den formulering som etablerade hållbar utveckling på den globala politiska agendan och som tveklöst är den mest frekvent förekommande, är den som först presenterades i den så kallade Brundtlandrapporten, eller *Vår gemensamma framtid* (Världskommissionen för miljö och utveckling, 1988).⁶ Enligt rapportens formulering är en hållbar utveckling:

en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov. (Världskommissionen för miljö och utveckling, 1988, s. 57)

När jag diskuterar hållbar utveckling i den här artikeln är det Brundtlandrapportens karaktärisering jag har i åtanke, och det är rimligen också den som främst åsyftas när hållbar utveckling nämns i de svenska läroplanerna (se Skolverket, 2002; Skolverket, 2012; Skolverket, 2019), och även generellt sett när det pratas om utbildning för en hållbar utveckling.⁷

⁶ Världskommissionen för miljö och utveckling tillsattes 1983 av FN:s generalförsamling som en oberoende kommission med uppgiften att ”bryta de nuvarande mönstren och negativa trenderna beträffande miljö-, natur-, resurs-, och utvecklingsproblemen i världen” (Världskommissionen för miljö och utveckling, 1988, s. 5–6). Till ordförande utsågs Gro Harlem Brundtland.

⁷ En kritik som ibland framförs mot denna formulering är att den genom betonandet av *utveckling* implicit förutsätter en fortsatt strävan mot ekonomisk tillväxt, medan en sådan strävan enligt kritikerna i själva verket utgör en av rötterna till de problem som kommissionen hade till uppgift att bekämpa (se t.ex. Dower, 2000;

Jämfört med en fråga som den om dödshjälp misstänker jag att frågor relaterade till hållbar utveckling för många inte framstår som lika tydligt kontroversiella. Det, skulle jag vilja hävda, beror i så fall i stor utsträckning på att de etiska konflikterna i det senare fallet är mer dolda, vilket i sin tur kan förklaras delvis av att dessa konflikter är *interna* i relation till begreppet hållbar utveckling. Frågor om hållbar utveckling ger lätt sken av enighet (precis som många demokratifrågor). Detta är ett av skälen till att hållbar utveckling kan betraktas som ett särskilt intressant exempel på en kontroversiell fråga (eller snarare ett komplex av frågor) inom utbildning. Det föreligger en särskild utmaning för lärare att undervisa om en fråga som det enligt läroplanerna åligger dem att undervisa om *med ett givet mål* och samtidigt synliggöra de etiska konflikter som omgärdar frågan och som därmed gör målet betydligt mindre klart än vad det till förstone kan tyckas vara.

Ett annat skäl till att hållbarhet är ett intressant exempel på en kontroversiell fråga inom utbildning är just den mångfald av etiska frågor som behöver besvaras för att ge en precisering av målet om en hållbar utveckling. Faktum är att nästan alla de begrepp som ingår i Brundtlandkaraktäriseringen av hållbar utveckling kan problematiseras ur en etisk synvinkel. För det första är det inte självklart vilka som ska omfattas av målet om en hållbar utveckling, om det enbart är människor eller även andra varelser (se t.ex. Leist & Holland, 2000; jfr. Stenmark, 2000, särskilt kap. 1). Och i vilken utsträckning kräver hållbar utveckling att resurser fördelas jämlikt inom och mellan generationer? Vidare behöver vi fråga oss vad det faktiskt innebär att ett behov är tillfredsställt, och vilka behov, mer exakt, det är frågan om. På dessa punkter går det att ställa olika krav med mycket varierande styrka, som genererar olika hållbarhetsmål som skiljer sig väsentligt med avseende på hur krävande de är för oss som lever nu – bör vi t.ex. avstå från att flyga, bör vi sluta äta kött, bör vi ställa om till ett ekonomiskt system där vi inte strävar efter tillväxt, o.s.v.?

På liknande sätt kan man ha olika uppfattning om vad det är som behöver bevaras för att uppnå en hållbar utveckling – behöver vi bevara specifika naturresurser, eller är det tillräckligt att bevara totalt kapital över tid och överlämna åt de framtida generationerna att omvandla det till lämpliga resurser?⁸ Oavsett hur man besvarar den frågan har det visat sig vara mycket svårt att på ett tillfredsställande sätt inkorporera framtida människor (deras rättigheter, intressen, moraliska krav eller liknande) i existerande moralfilosofiska ramverk. Hur det ska göras och vilka implikationer olika förslag har, är föremål för omfattande filosofisk

O'Neill, 2001; Franck, 2017). Jag kommer att lägga den kritiken åt sidan i den här artikeln men samtidigt förutsätta att det som sägs om *hållbar utveckling* skulle kunna sägas om *hållbarhet* generellt i stället, och betrakta det som en öppen fråga huruvida utveckling i någon mening som implicerar fortsatt ekonomisk tillväxt är förenlig med hållbarhet (för aktuell forskning som ger stöd åt tesen att en ekonomisk tillväxt är oförenlig med hållbarhet, se Parrique et al., 2019; Hicckel & Kallis, 2020). För att underlätta framställningen av texten kommer jag ibland att uttrycka mig i termer av hållbarhet i stället för hållbar utveckling.

⁸ I debatten talas det här om stark respektive svag hållbarhet (se t.ex. Beckerman, 1994; O'Neill, 2001). Frågan relaterar till den som togs upp i föregående fotnot – tillväxtförespråkare i hållbarhetsdebatten menar ofta att vårt fokus bör vara ekonomisk tillväxt snarare än bevarande av naturresurser.

diskussion (se Meyer, 2016). Det är dessutom oklart vad det innebär att *äventyra* framtida generationers *möjligheter* att tillgodose sina behov. Hur stora risker är acceptabla? Är till exempel kärnkraft en hållbar energikälla?⁹

Utöver dessa frågor om hur själva hållbarhetsmålet bör förstås, behöver viktiga etiska frågor ställas om implementeringen av det. Vem har ansvar för vad? I vilken utsträckning har enskilda individer ett ansvar för att verka för en hållbar utveckling, och i vilken utsträckning ligger ansvaret på kollektiva aktörer, som företag och stater? (Se t.ex. Brülde & Sandberg, 2012, kap. 5–7, för en tillgänglig redogörelse för olika dimensioner av ansvar och några av de filosofiska problem som omgärdar dem.) Och hur implementerar man på bästa sätt detta generella globala mål lokalt, till exempel i en skola – vad innebär det att en skola är hållbar? Slutligen är det i många fall en kontroversiell fråga hur hållbarhetsmålet ska vägas mot andra mål vid konflikter.¹⁰

Det här är inte platsen att försöka besvara någon av dessa frågor, utan syftet med denna begränsade och förenklade genomgång är endast att belysa hållbarhetsbegreppets mycket komplexa etiska dimension. Förhoppningsvis är genomgången tillräckligt omfattande för att visa att utbildning *för* hållbar utveckling inte kan vara neutral, utan att den bygger på etiska antaganden, och att ett viktigt inslag i en helhetlig och reflekterande utbildning för hållbar utveckling därför är att synliggöra och diskutera sådana antaganden (annars ges inte en rättvisande bild av frågan om en hållbar utveckling).

Ytterligare ett skäl till att hållbarhet är ett intressant exempel på en kontroversiell fråga inom utbildning, är att den förväntas genomsyra hela elevens skolgång, från förskola till gymnasium.¹¹ Det rör sig alltså inte om en fråga som ska behandlas vid ett speciellt undervisningstillfälle eller i en särskild kurs, utan tanken är att den ska aktualiseras i alla de sammanhang där det kan vara relevant. Det innebär i sin tur att alla lärare bör ha någon form av resurser eller verktyg för att kunna hantera hållbarhetsfrågor i sin verksamhet, även deras etiska dimension.

En viktig anledning till att hållbarhet upptar en så central plats i läroplanerna är rimligtvis att det är en fråga som berör så gott som alla – vi påverkas alla av den miljö vi vistas i, och vårt handlingsutrymme kan begränsas av de åtgärder samhället väljer för att parera de problem som motiverar en strävan mot en hållbar utveckling. Det innebär att hållbar utveckling, till skillnad från vissa andra kontroversiella frågor (som t.ex. – för de allra flesta – den om dödshjälp), inte bara är en

⁹ Det här är förstås bara ett axplock av de etiska frågor som kan ställas i relation till dessa begrepp; redogörelsen gör inga anspråk på att vara heltäckande eller uttömmande. För en mer omfattande redogörelse för hur olika hållbarhetsmål resulterar av olika tolkningar av de ingående begreppen, se Dobson (1998, kap. 2). Se också Brandstedt (2013) för en analys av hållbarhet och dess etiska grund samt en argumentation för potentialen att nå praktisk konsensus trots djup oenighet.

¹⁰ Sådana konflikter som rör implementeringen av hållbarhetsmålet kan vara *externa* i relation till nyckelbegreppet hållbarhet. Det vill säga, även när vi är eniga om precis vad vi menar med hållbarhet kan vi vara oeniga om hur hållbarhet ska implementeras, hur det ska ”kokas ned” till lokal nivå, hos vem eller vilka ansvaret för olika hållbarhetsåtgärder ligger, och hur målet om hållbarhet ska vägas mot andra (eventuellt konflikterande) mål.

¹¹ Dessutom tar hållbarhetsfrågor allt större plats inom högskoleutbildning (se t.ex. UE4SD, 2015) och ingår numera som en central komponent i många universitets och högskolors visionsdokument.

diskussionsfråga att arbeta med i klassrummet, utan en fråga som har direkt betydelse för elevernas vardagliga liv och de val de gör (både enskilda val och mer ”strategiska” val om hur de ska leva sina liv). Den har också betydelse för livet i skolan: Skolan ska verka för en hållbar utveckling, och själva den plats som skolan utgör ska vara hållbar, vilket kan innebära att elever deltar i beslut om verksamheter och åtgärder inom skolans ramar för att den mer effektivt ska verka för en hållbar utveckling.

Som vi har sett är hållbar utveckling ett komplext område vars etiska dimension i själva verket utgörs av många olika mer eller mindre kontroversiella frågor. Det medför bland annat att det finns stort utrymme för en lärare att välja vilka av dessa frågor hen ska fokusera på. Det är viktigt att notera att sådana val också är etiska val – läraren väljer å elevernas vägnar vilka frågor som ska ta deras uppmärksamhet i anspråk (jfr. Bergem, 2000, t.ex. s. 20–21). Vi ska nu – med den mångfacetterade etiska dimensionen av hållbar utveckling som bakgrund – gå över till frågan om vilket slags angreppssätt till etikundervisning som lämpar sig inom utbildning för hållbar utveckling.

Etik i undervisningen för hållbar utveckling

Att hantera den etiska dimensionen av hållbar utveckling i undervisningssammanhang är en stor utmaning av flera skäl: precis som det är en kontroversiell fråga vad som ska räknas som en hållbar utveckling, är det en kontroversiell fråga vilka etiska utgångspunkter som bör vägleda vår strävan mot en sådan utveckling; lärare som undervisar om hållbar utveckling är i regel inte experter inom området etik; och skolan förväntas verka för en hållbar utveckling genom alla stadier, med målgrupper som har mycket skilda förutsättningar.

Dessa punkter talar alla för att inom ramarna för utbildning för hållbar utveckling söka sig bort från den teoribaserade modell för etikundervisning som är den mest vanligt förekommande i olika undervisningssammanhang. Utmärkande för den modellen är att man presenterar en uppsättning etiska teorier i mycket förenklad form, som t.ex. konsekvensetik (eller någon version av den, som utilitarism), pliktetik (i någon tappning), rättighetsetik och dygdetik, för att sedan eventuellt tillämpa dem på någon fråga eller några exempel. Jag har tidigare i olika sammanhang argumenterat mot att använda detta angreppssätt till etikundervisning i vissa utbildningssituationer, i synnerhet när eleverna eller studenterna läser etik utanför filosofiämnet (Samuelsson & Lindström, 2017, 2019); liknande kritik har framförts av andra författare, inte minst av Michael Davis (t.ex. 2011, 2014) på området professionell etik). Jag hänvisar läsaren till dessa texter för en mer utförlig redogörelse, men kortfattat går den viktigaste kritiken ut på att det här angreppssättet har mycket begränsad praktisk relevans:

I den teoribaserade modellen introduceras eleverna till ett ”smörgåsbord av teorier”, men det finns inte utrymme inom undervisningens ramar att ge dem

erforderliga resurser för att utvärdera rimligheten i dessa teorier eller att lära sig tillämpa dem på ett adekvat sätt (det skulle i själva verket kräva att de blev experter inom området etik). I stället framstår etik som en fråga om att välja och vraka mellan de sinsemellan oförenliga teorierna på detta smörgåsbord; av det skälet har vi tidigare refererat till denna modell som ”smörgåsbord-approachen” till etikundervisning (Samuelsson & Lindström, 2017, 2020).

Den praktiska relevansen av en sådan smörgåsbordsmodell är minst sagt oklar, i synnerhet om den tillämpas av lärare som inte är etikexperter. Och det är rimligtvis överhuvudtaget inte aktuellt att använda denna modell i undervisningen för yngre elever. Om smörgåsbordsmodellen är den modell för etikundervisning som en lärare är bekant med (om någon), finns det därmed en uppenbar risk att de etiska aspekterna av hållbar utveckling behandlas mycket styvmoderligt eller på ett otillfredsställande sätt i undervisningen, om de alls uttryckligen tas upp.

Den lösning jag föreslår på den här problematiken är att fokusera på metoder för etiskt resonerande i stället för på etiska teorier. Dessa metoder kan tillämpas och införlivas i undervisningen även av lärare som inte är bevandrade inom det etiska området, och de är neutrala mellan etiska teorier. Vidare kan de introduceras successivt, där olika metoder – eller aspekter av dem – lämpar sig olika väl som fokus för olika målgrupper. Vi ska nu gå igenom dessa metoder samt fördelarna med en metodbaserad modell för etikundervisning inom utbildning för hållbar utveckling.

SIL-villkoren: metoder för att resonera i etiska frågor

Jag har på olika håll och tillsammans med olika medförfattare argumenterat för att det finns ett antal grundläggande metoder för etiskt resonerande som är att betrakta som närmast okontroversiella, i den meningen att de bör accepteras nästan oavsett vilka uppfattningar man har på området etik (hur man ser på etikens natur och vilken etisk teori, om någon, man anser vara den rimligaste) (se Samuelsson & Rist, 2016; Samuelsson & Lindström, 2017, 2019, 2020; Lindström & Samuelsson, 2018). Dessa metoder kan samlas under rubrikerna *information*, *livaktighet* och *koherens*, och jag kommer här att kalla dem för ”SIL-metoderna”. För att ett etiskt resonemang ska vara hållbart behöver det uppfylla villkoren att vara Sammanhängande, eller koherent (S), Informerat (I), och Livaktigt (L). Dessa krav utgör tillsammans SIL-villkoren, och tanken är att i den utsträckning man framgångsrikt tillämpar SIL-metoderna uppfyller man också dessa villkor.¹²

Metaforiskt kan vi se dessa villkor just som en *sil* som etiska ståndpunkter och resonemang behöver passera genom för att vara berättigade, där ståndpunkter som inte uppfyller villkoren fastnar i silen, medan ståndpunkter som uppfyller dem

¹² Dessa villkor är i stora drag en utveckling av min tidigare kollega Bertil Strömbergs så kallade KOLIK-villkor, som tyvärr inte finns redovisade i någon publikation. KOLIK står för Konsistens, Opartiskhet, Livaktighet, Information och Koherens.

rinner igenom. Vi ska nu kort gå igenom dessa villkor för att sedan koppla dem till utbildning för hållbar utveckling.

Sammanhängande (S)

För att ett etiskt beslut eller ställningstagande ska vara berättigat behöver det gå ihop, det vill säga vara sammanhängande. Det finns flera sätt på vilka en persons etiska resonemang kan brista i det här avseendet. Tre av dessa tas upp av filosofen Jonathan Glover (1990, s. 25–26):

- i. Resonemanget innehåller grumliga eller oklara begrepp. Glover illustrerar med exemplet *onaturlig*. Låt säga att en person, *P*, hävdar att genmanipulerade livsmedel är moraliskt förkastliga därför att de är onaturliga. Vi kan då med fog kräva att *P* förklarar vad hen menar med 'onaturlig', och om *P* inte kan ge en definition av onaturlig som inte implicerar att även livsmedel odlade i växthus är onaturliga, kan vi rimligtvis avfärda *P*:s argument.
- ii. Resonemanget har logiska brister, antingen (a) för att det innehåller eller implicerar någon logisk motsägelse (det är något man ofta kan bli varse när man jämför sina etiska ståndpunkter på olika områden), eller (b) för att ett övervägande som anges som skäl för en viss ståndpunkt faktiskt inte är relevant för den ståndpunkten. För att illustrera (b) kan vi åter använda *onaturlig* som exempel. Antag att någon faktiskt ger en någorlunda tydlig definition av 'onaturlig', som "avvikande från hur de flesta är eller vad de flesta gör", och sedan uttrycker ståndpunkten att ett visst beteende är moraliskt förkastligt därför att det är onaturligt. Givet den definitionen är det uppenbart att onaturlighet saknar moralisk relevans. Även om beteendet ifråga skulle vara moraliskt förkastligt så kan det inte bero på att det är onaturligt i den meningen. Mängder av beteenden är avvikande från hur de flesta är eller vad de flesta gör utan att vara moraliskt förkastliga, som till exempel att samla på kapsyler.
- iii. Resonemanget bygger på motiveringar som i andra situationer har konsekvenser som man inte är beredd att acceptera. Ett av de vanligaste sätten att försvara eller kritisera etiska teorier och principer är att testa dem på exempel eller tankeexperiment för att undersöka om deras implikationer är sådana att man själv (och andra) är beredd att acceptera dem. Låt säga att den etiska princip som jag testar på ett visst exempel ger utslaget att vi bör döma en person för ett brott hen inte begått, eller att vi inte behöver hjälpa en person i nöd även om det inte kostar oss något att göra det. Är det här implikationer som jag är beredd att acceptera? Om inte så måste jag överge eller revidera principen i fråga. Även om den här metoden vanligtvis används för att testa hela etiska teorier eller precisa etiska principer så kan den också vara relevant för att testa mer begränsade motiveringar av etiska beslut eller ståndpunkter. I relation till mitt påstående att SIL-villkoren är

så gott som okontroversiella är det viktigt att förstå hur svagt krav (iii) som sådant är. Om man är någon form av etisk kontextualist eller partikularist kan man mena att moralen är så kontextberoende att två situationer i princip aldrig är så lika varandra i moraliskt hänseende att det finns någon generell princip eller typ av motivering som är tillämplig på båda situationerna. Det är helt förenligt med detta krav. Det innebär bara att man inte motiverar sina etiska ställningstaganden med hänvisning till generella principer, och då finns det inte heller – för en sådan person – några sådana principer att testa på olika fall. Men den som omfattar denna uppfattning står då inför en annan utmaning, nämligen att förklara i vilka avseenden två till synes etiskt lika situationer skiljer sig, och varför dessa skillnader är etiskt relevanta (jfr. (ii)(b) ovan).

I tillägg till dessa punkter bör vi lägga åtminstone följande sätt på vilka ett etiskt resonemang kan vara osammanhängande, eller inkoherent:

- iv. Det kan innehålla ogrundade antaganden – exempelvis sådana som introduceras enbart i syfte att rädda en teori eller princip som man är benägen att acceptera, men som alltså saknar oberoende stöd (ofta kallade *ad hoc*-antaganden) (Kagan, 1989, s. 12–14).
- v. Det kan brista med avseende på ”kravet på universaliserbarhet”:

The requirement that moral judgments be universalizable is, roughly, the requirement that such judgments be independent of any particular point of view. Thus, an agent who judges that *A* ought morally to do *X* in situation *S* ought to be willing to endorse the same judgment whether she herself happens to be *A*, or some other individual involved in the situation (someone who, perhaps, will be directly affected by *A*'s actions), or an entirely neutral observer. Her particular identity is completely irrelevant in the determination of the correctness or appropriateness of the judgment. (Jollimore, 2014, § 4.2)

Ett sådant krav tycks vara inbyggt i vår moraliska praktik. Att till exempel vidhålla att jag omfattas av en annan etisk måttstock än andra verkar helt enkelt vara omoraliskt. Återigen är det viktigt att förstå hur svagt detta krav som sådant är. Det innebär bara att jag, när det gäller vilket som helst av mina enskilda etiska omdömen, måste kunna acceptera det omdömet även om jag tänker mig att jag är någon annan i just den situationen. Det handlar till exempel inte om att universalisera mitt omdöme till andra situationer.

Som metod för etiskt resonerande handlar alltså kravet på att ens resonemang ska vara *sammanhängande*, eller koherent, om att försöka vara så sammanhängande som möjligt i sitt etiska resonerande genom att undvika (åtminstone) de brister som beskrivs i punkterna (i)-(v). I den utsträckning någon misslyckas med det, är dennes etiska resonemang – som leder fram till ett etiskt beslut eller ställningstagande – öppet för berättigad kritik. Hen har inte lyckats berättiga detta beslut eller ställningstagande.

Informerat (I)

Ens etiska ställningstagande bör vara så informerat som möjligt, det vill säga, det ska bygga på så mycket korrekt information eller fakta som möjligt, och inte på någon inkorrekt information. Ett annat sätt att uttrycka det är att den som fäller ett etiskt omdöme eller fattar ett etiskt beslut bör ha så mycket kunskap som möjligt som är relevant för det beslutet. Jag tror att det för de flesta framstår som självklart att man bör försöka bygga sina moraliska ställningstaganden eller handlingar på korrekt information, eller fakta. Det är ändå viktigt av flera skäl att uttryckligen formulera detta krav som en metod för etiskt resonande. Ett skäl är att det är vanligt att missa viss information eller vara alltför selektiv med avseende på vilken information man ser som relevant för ett ställningstagande. Ett annat skäl relaterer till den aktuella debatten om ”alternativa fakta” och faktaresistens. Den debatten visar hur angeläget det är att poängtera vikten av att kunna underbygga sina ställningstaganden med korrekt information.

Vidare kan information ha betydelse för det etiska resonandet på olika sätt. Den mest uppenbara rollen som information har, är förmodligen att det krävs en korrekt bild av en situation för att tillförlitligt kunna tillämpa moraliska principer eller moraliskt resonande på den. För att avgöra till exempel hur en viss handling sannolikt kommer att påverka en viss person, *P*, som berörs av den, krävs i regel information om *P*:s bakgrund, hur *P*:s nuvarande situation ser ut, hur *P* tänker och känner, o.s.v. Men ny kunskap skulle också kunna leda till mer genomgripande förändringar i en persons etiska uppfattningar. Det är inte orimligt att tänka sig att ens grundläggande värderingar påverkas av vilken ”världsbild” man omfattar.

Det ideala vore att besitta all kunskap som är relevant för det val man ska göra, och att inte hysa några falska trosföreställningar. Som metod för etiskt resonande handlar alltså kravet på att ens resonemang ska vara *informerat* om att försöka avgöra vilka fakta som är relevanta för det beslut man är i stånd att fatta och försöka samla in så mycket sådana fakta som möjligt.

Livaktigt (L)

Att besitta rena fakta (och resonera sammanhängande på basis av dessa fakta) kan ofta vara otillräckligt för att fatta ett etiskt beslut som kan berättigas för de som berörs av det. Man kan också behöva mentalt *livaktiggöra* denna information för sig.¹³ För detta syfte kan till exempel realistiska skildringar i böcker och filmer vara till hjälp (Glover, 1990, s. 26), liksom att ta del av andra människors synvinklar och erfarenheter. När man exempelvis i ett undervisningssammanhang vill belysa ett visst miljö- eller samhällsproblem, är det vanligt att man tar hjälp av en engagerande skildring av problemet. Syftet med sådana inslag i undervisningen är rimligen att komma åt något utöver vad eleverna kan läsa sig till i rena

¹³ 'Livaktighet' är en översättning av engelskans *vividness*. Denna översättning är lånad från min tidigare kollega Bertil Strömberg. För en klargörande diskussion om livaktighet, se Kagan (1989, s. 283–291). Se även Brandt (1998, s. 58–64) för en redogörelse för den betydelse moralfilosofier historiskt har tillskrivit livaktighet.

faktatexter. Det är denna typ av mer direkt upplevelsebetonad insikt som tanken om livaktighet avser fånga.¹⁴

Som metod för etiskt resonerande handlar alltså kravet på att ens resonemang ska vara *livaktigt* om att försöka mentalt representera de fakta man har på ett så livaktigt sätt som möjligt och använda lämpliga hjälpmedel för att kunna göra det – att försöka se situationen ur de berördas synvinklar och förstå hur den verkligen upplevs för dem. Lyckas man inte med det kan det bli svårt att rättfärdiga sina moraliska beslut för de som berörs av dem.

Det finns här inte utrymme att ge ett uttömmande försvar för SIL-metodernas giltighet, utan på den punkten hänvisar jag läsaren till tidigare publikationer (Samuelsson & Rist, 2016; Samuelsson & Lindström, 2017, 2020). Men kortfattat är skälen till att betrakta dessa metoder som giltiga följande:

- 1) De bör framstå som närmast självklara. Om en person *P*:s etiska beslut brister med avseende på den information det bygger på, eller om *P* brister i sin förmåga att livaktigt representera relevant information eller den situation som beslutet gäller, eller om *P*:s resonemang som leder fram till beslutet är osammanhängande, så finns det utrymme för berättigad kritik av beslutet.
- 2) Relaterat till förra punkten så är dessa metoder hämtade ur vår faktiska moraliska praktik. Vi bedriver faktiskt etiskt resonerande genom att använda oss av dessa metoder (jfr. Firth, 1952). Även om dessa metoder eller villkor sällan uttrycks explicit i den etiska litteraturen, så förutsätts de i debatter inom normativ och tillämpad etik såväl som i mer vardagliga etiska diskussioner, som politiska debatter och debatter i media.
- 3) De är förenliga med de allra flesta teorier i normativ etik. Faktum är att giltigheten hos sådana teorier typiskt bedöms delvis genom att undersöka i vilken utsträckning de är förenliga med dessa villkor (se t.ex. Timmons, 2013, s. 12–16; Grenholm, 2003, s. 34–37).
- 4) Vi kan göra en motsvarande observation i relation till metaetiken, alltså den gren av etiken som behandlar moralens natur. Man kan i det närmaste betrakta det som ett adekvansvillkor på en metaetisk teori att den på ett tillfredsställande sätt kan förklara hur det kommer sig att vårt etiska resonerande är föremål för dessa villkor, och följaktligen finner man inom de mest framstående metaetiska teorierna typiskt olika roller för den här typen av villkor (Samuelsson & Rist, 2016; Samuelsson & Lindström, 2017; jfr. Strömberg, 2001).

¹⁴ Livaktighetsvillkoret är inte helt oproblematiskt. Det kan tänkas att det i vissa situationer finns omständigheter som sätter det ur spel. Som Glover (1990, s. 29) skriver: "It can sometimes be right to avoid contact with people affected by your own actions, where this might generate a bias in favour of their interests relative to those of other people" (se Glover, *ibid.*, för ett exempel). Men bortsett från i sådana specialfall bör livaktighet rimligtvis betraktas som en förtjänst i etiskt resonerande.

SIL-metoderna i utbildning för hållbar utveckling

Låt oss nu gå över till frågan om hur den metodbaserade ansatsen till etikundervisning passar in i ramarna för utbildning för hållbar utveckling. Det finns tyvärr inte utrymme att utveckla hur man praktiskt kan arbeta med SIL-metoderna i skolan. Till stor del är det en fråga för vidare undersökningar, men jag hänvisar också läsaren till en tidigare text (Samuelsson & Lindström, 2019) där detta utvecklas till viss del. Våldigt kortfattat är tanken att lärare – även de som inte är beivrade inom området etik – kan introducera lämpliga delar av SIL-metoderna (olika aspekter av dem) anpassat för den aktuella målgruppen av elever, förklara dessa delar och sedan arbeta aktivt med dem i undervisningssituationer. De lämpar sig väl för elevaktiva öppna diskussioner eller samtal, gärna i mindre grupper, där elever tillsammans försöker nå framsteg i etiska frågor – det kan handla både om mer teoretiska frågor om hur hållbarhetsmålet ska förstås, och om mer praktiska frågor om vad eleverna eller skolan bör göra i en viss hållbarhetsrelaterad fråga.

Det är viktigt att notera metodernas begränsade anspråk. Deras roll är i stor utsträckning att ge det slags diskussionsövningar som redan används i skolan tydliga utgångspunkter och ramar. Det kan exempelvis handla om gruppdiskussioner med utgångspunkt i något konkret exempel eller case-baserad undervisning. I stället för att bara diskutera en etisk fråga utan uttalade metoder för att göra det, får eleverna i och med SIL-metoderna klara riktlinjer för diskussionen. Metoderna ger ett mått på vad framsteg i sådana diskussioner innebär, och visar eleverna vilka krav de behöver uppfylla för att deras ställningstaganden ska betraktas som berättigade. Det är i relation till den här punkten som den tidigare kommentaren om att metoderna kan introduceras succesivt beroende på till exempel elevernas ålder ska förstås. Redan i förskolan går det att på ett fruktbart sätt arbeta med vissa aspekter av information och livaktighet och förklara vikten av dessa – det kan till exempel handla om att försöka sätta sig in i hur livet är för människor på andra platser på jorden med helt andra förutsättningar än våra, att tillsammans leta information om källsortering, eller att på ett informerat sätt utveckla förskolans miljöarbete lokalt. Med gymnasieelever skulle man kunna göra mer utmanande övningar med utgångspunkt i till exempel universaliserbarhet. Att försöka komma fram till moraliska ställningstaganden som hänger samman med ens övriga uppfattningar och ärligt universalisera sina omdömen kan vara både givande och krävande uppgifter. Om man tar sig an sådana uppgifter noggrant och uppriktigt finns det stor potential att bli varse både hur svårt det är att uppfylla SIL-villkoren och att det finns utrymme för rationellt resonering och genuina framsteg på det etiska området (detta gäller naturligtvis även läraren).

Den sista punkten påvisar ett viktigt skäl till att det är lämpligt att arbeta med SIL-metoderna tillsammans i grupp. Det är betydligt mer krävande och därmed fruktbart att försöka uppfylla villkoren på etiskt resonering om man utmanas av andra, och det är troligare att man lyckas uppnå dem i hög grad om man resonerar tillsammans. Det är till exempel svårare att blunda för aspekter av livaktighet och

kravet på universaliserbarhet om man tvingas motivera sina ställningstaganden för personer med andra utgångspunkter och erfarenheter än ens egna (se vidare Samuelsson & Rist, 2016).

Det råder stor enighet bland de som arbetar praktiskt eller teoretiskt med utbildning för hållbar utveckling om att sådan utbildning bör bedrivas med utgångspunkt i elevaktiva undervisningsformer som främjar delaktighet. Det är till och med så att uttrycket ”utbildning för hållbar utveckling” har kommit att användas på ett sådant sätt (både nationellt och internationellt) att bruket av sådana undervisningsformer ligger i själva betydelsen av det. Detta framgår tydligt i UNESCOs beskrivning av vad utbildning för hållbar utveckling innebär, där en av punkterna är pedagogik och lärandemiljö: ”Designing teaching and learning in an interactive, learner-centred way that enables exploratory, action oriented and transformative learning” (UNESCO, 2019b; se också UNESCO, 2017). Den här aspekten av utbildning för hållbar utveckling lyfts också fram nationellt (se t.ex. SOU 2004:104, s. 12; Skolverket, 2019).¹⁵ En bakgrund till att själva undervisningsformen har kommit att ses som en komponent i utbildning för hållbar utveckling är rimligen att hållbarhet, såsom begreppet allmänt används, inte enbart har en ekologisk dimension. I kölvattnet av Brundtlandrapporten har det blivit standard att tala om tre samspelande dimensioner av hållbarhet: ekologisk, social och ekonomisk. Inom den sociala dimensionen anses delaktighet och demokratiska styrandeformer vara centrala förutsättningar för en hållbar utveckling.

Givet den här aspekten av utbildning för hållbar utveckling bör alltså upplägget för undervisning av den etiska dimensionen av hållbarhet vara sådant att det lämpar sig för, eller utgör en integrerad del av, en sådan undervisningsform. Den metodbaserade modellen för etikundervisning utgör just ett sådant upplägg. I den modellen är inget etiskt perspektiv uteslutet på förhand, och det är en öppen fråga vilken information som är relevant för att hantera ett visst problem (jfr. Franck, 2017). Detta rimmar också väl med mycket i den pluralistiska ansats till etikundervisning inom utbildning för hållbar utveckling som flera författare på senare tid har argumenterat för.¹⁶ Den pluralistiska ansatsen betonar just vikten av att introducera olika teoretiska perspektiv, att inga värden är givna på förhand, och betydelsen av demokratiska arbetssätt och ett kritiskt förhållningssätt där eleverna är delaktiga i undervisningen (se t.ex. Öhman, 2008a; Kronlid & Öhman, 2010; Öhman & Östman, 2019).

Det viktiga tillägg som jag menar att det metodbaserade angreppssättet ger till den här pluralistiska bilden är ett tydligt och motiverat ramverk för elevernas diskussioner – ett ramverk som ställer rimliga krav på deltagarna. Elevaktiva demokratiska undervisningsformer som främjar delaktighet kan motiveras på

¹⁵ I Van Poeck et al. (2019) finns ett antal artiklar som på olika sätt argumenterar för, belyser och preciserar demokratiska, delaktighetsfrämjande, elevaktiva undervisningsformer i utbildning för hållbar utveckling. Se också Kronlid (2010).

¹⁶ Men den metodbaserade modellen är förenlig med en mer objektivistisk eller realistisk syn på moralens natur än vad den pluralistiska ansatsen, åtminstone i vissa tappningar, tycks vara. Som nämnts ovan är den metodbaserade modellen i sig neutral mellan olika metaetiska positioner.

många sätt, men om ett syfte med dem är att hjälpa eleverna att nå fram till mer välgrundade ställningstaganden, så behöver de kompletteras med lämpliga verktyg för att leda processen i rätt riktning. SIL-metoderna utgör just sådana verktyg. Syftet med att arbeta tillsammans med dessa metoder är att nå fram till mer välgrundade uppfattningar som i större utsträckning kan berättigas. Tillsammans uppfyller man troligen SIL-villkoren i högre grad än om man resonerar var och en för sig – fler perspektiv berikar diskussionen och risken minskar för att viktiga perspektiv eller viktig information förbises (se vidare Samuelsson & Rist, 2016). Vi kan kontrastera den metodbaserade modellen mot en smörgåsbordsmodell där elevernas resonering – själva eller i grupp – typiskt går ut på att försöka komma fram till vilka utslag några etiska teorier ger när de tillämpas på olika situationer. Detta kan vara lämpligt om syftet är att lära sig att förstå dessa etiska teorier – men det kan rimligen inte vara ett centralt syfte inom utbildning för hållbar utveckling, och den praktiska relevansen av en sådan övning är mycket begränsad (som förklarar ovan).

Slutligen kan det metodbaserade angreppssättet kopplas till flera av UNESCOs lärandemål för utbildning för hållbar utveckling:

Normative competency: the abilities to understand and reflect on the norms and values that underlie one's actions; and to negotiate sustainability values, principles, goals, and targets, in a context of conflicts of interests and trade-offs, uncertain knowledge and contradictions.

Critical thinking competency: the ability to question norms, practices and opinions; to reflect on own one's [sic] values, perceptions and actions; and to take a position in the sustainability discourse. (UNESCO, 2017, s. 10)

SIL-metoderna kan hjälpa en med detta slags kritiska granskning av värden och principer – där man tar hänsyn till olika intressen – och att bilda sig en egen välgrundad uppfattning i hållbarhetsfrågor.

Avslutande reflektioner

I den här artikeln har jag presenterat hållbar utveckling som en kontroversiell fråga, belyst hållbarhetsmålets etiska dimension och argumenterat för ett metodbaserat angreppssätt till etikundervisning som en lämplig väg för att hantera denna dimension inom utbildning för hållbar utveckling. Även om olika kontroversiella frågor eller frågekomplex har sina egna särskiljande drag, så finns det också sådant som är gemensamt för de frågor vi betraktar som kontroversiella. Som noterat i inledningen av artikeln ger sådana frågor lätt upphov till starka reaktioner, det finns åtminstone två inte uppenbart orimliga konkurrerande föreslagna svar på dem och det råder delade meningar om vilket av dessa svar som är det rimligaste. Detta beror i sin tur till stor del på att olika etiska uppfattningar tenderar att komma i konflikt med varandra i sådana frågor. Dessa drag hos

kontroversiella frågor gör SIL-metoderna till en attraktiv kandidat till modell för etikundervisning i anslutning till sådana frågor generellt. Precis som frågan om hållbar utveckling, lämpar sig de flesta kontroversiella frågor i utbildnings-sammanhang för diskussioner där eleverna aktivt deltar och prövar olika ståndpunkter mot varandra (se t.ex. Liljestrand, 2011, särskilt kap. 1–2). I sådana sammanhang gör sig SIL-metoderna särskilt väl.

I sin diskussion om vilket slags undervisning som är lämplig för kontroversiella frågor, förespråkar Christopher Oulton et al. (2004, s. 505–506) bland annat att:

strategies should be used to encourage open mindedness, a thirst for more information and a willingness to change ones [sic] mind in the light of convincing evidence, argument or experience; Use strategies that encourage pupils to recognise, respect and value the notion that a person's stance on an issue will be affected by their worldview; Emphasise the importance of teachers and learners reflecting critically on their own stance and recognise the need to avoid the prejudice that comes from a lack of critical reflection.

Dessa punkter svarar väl mot SIL-metoderna som uppmuntrar just inhämtande av information, argumentation och kritisk reflektion. Jag har tidigare listat generella fördelar med att använda den metodbaserade modellen i etikundervisning, och jag avslutar med att rekapitulera dessa fördelar då de tillsammans visar på modellens lämplighet i undervisning om de etiska aspekterna av en kontroversiell fråga:

(1) den respekterar det faktum att etiska frågor ofta är kontroversiella och komplicerade och att även den vars etiska uppfattningar är mycket välgrundade kan missta sig (ingen etisk teori eller princip kan ses som ett facit); (2) den främjar autonomi i det avseendet att var och en behöver tänka själv och kritiskt pröva sina ståndpunkter för att nå fram till berättigade etiska uppfattningar; (3) den tenderar att främja etisk motivation eftersom det rimligen är mer sannolikt att man är motiverad att handla i enlighet med uppfattningar som man kommit fram till själv [...]; (4) den tenderar troligen också att främja beständigheten hos denna motivation eftersom etiska ståndpunkter rimligen sitter djupare om man resonerat sig fram till dem själv; (5) den kan anpassas till olika målgrupper (t.ex. åldersgrupper) [...]; (6) den kan tillämpas på alla typer av etiska frågor, t.ex. sådana som rör elevernas vardagliga liv eller sådana frågor som är aktuella för dem för tillfället; och (7), slutligen, den tenderar att generera rättfärdigade (eller berättigade) etiska ståndpunkter i och med att metodernas syfte är just att nå fram till sådana. (Samuelsson & Lindström, 2019)

Mot bakgrund av ovanstående drar jag slutsatsen att SIL-metoderna är lämpliga som modell för etikundervisning i relation till kontroversiella frågor, generellt. Ett undantag skulle kunna vara vissa känsliga frågor som riskerar att inbjuda till yttranden av odemokratiska, eller på annat sätt oacceptabla värderingar, såsom rasistiska och sexistiska dito (i ett svenskt sammanhang kan detta gälla åtminstone värderingar som strider mot den svenska skolans värdegrund). Det kan tänkas att även sådana frågor på ett fruktbart sätt kan behandlas i en öppen diskussion med

hjälp av SIL-metoderna – det kan mycket väl bero på det precisa undervisnings-sammanhanget – men det kräver i så fall att läraren iakttar stor försiktighet och noggrannhet.

I den här artikeln har jag inte gått in på några detaljer om hur SIL-metoderna bäst skulle kunna inkorporeras i den typ av elevaktiva, diskussionsfokuserade och delaktighetsfrämjande undervisningsformer som allmänt anses lämpliga inom utbildning för hållbar utveckling (och för kontroversiella frågor generellt). Jag ser det som en viktig fråga för vidare forskning vilka sådana undervisningsformer som bäst lämpar sig för att arbeta med SIL-metoderna i olika undervisnings-sammanhang och för olika målgrupper – till exempel att undersöka vilka undervisningsupplägg som för olika målgrupper skulle lämpa sig bäst för att tillsammans försöka uppfylla SIL-villkoren i relation till olika kontroversiella frågor.

Ytterligare en uppgift för vidare forskning är att undersöka om, hur och i vilken utsträckning lärare på olika nivåer integrerar etisk reflektion eller etiska överväganden i sin hållbarhetsundervisning (i Sverige och andra länder). Sådana undersökningar skulle kunna ligga till grund för diskussioner om hur man kan stärka den etiska aspekten av utbildning för hållbar utveckling samt hur en lämplig fortbildning inom detta område för olika lärargrupper skulle kunna se ut.¹⁷

Om författaren

Lars Samuelsson är docent och lektor i filosofi vid Umeå universitet. Hans forskning berör olika områden inom moralfilosofi, i synnerhet miljöetik och frågor om värderingar och etik inom skola och lärarutbildning. En stor del av hans undervisning sker inom lärarutbildningen.

Institutionstillhörighet: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, 901 87 Umeå, Sverige.

E-post: lars.samuelsson@umu.se

¹⁷ Jag vill tacka Niclas Lindström samt två anonyma granskare för värdefulla synpunkter på texten eller delar av den. Artikeln har skrivits inom ramarna för projektet "Framtida människor och hållbarhetsbegreppet" (diarie-nummer: 2016-01535), finansierat av FORMAS.

Referenser

- Beckerman, W. (1994). 'Sustainable development': Is it a useful concept? *Environmental Values*, 3(3), 191–209.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Borg, C. (2011). *Utbildning för hållbar utveckling ur ett lärarperspektiv: Ämnesbundna skillnader i gymnasieskolan*. Licentiatavhandling, Karlstad universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:434482/FULLTEXT01.pdf>
- Brandstedt, E. (2013). *The construction of a sustainable development in times of climate change*. Doktorsavhandling, Lunds universitet. <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5445926/4016869.pdf>
- Brandt, R. B. (1998). *A theory of the good and the right*. New York: Prometheus Books.
- Brülde, B. & Sandberg, J. (2012). *Hur bör vi handla?* Stockholm: Thales.
- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: Sammanhang, kompetenser och samarbete*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36061/1/gupea_2077_36061_1.pdf
- Davis, M. (2011). The usefulness of moral theory in teaching practical ethics: A reply to Gert and Harris. *Teaching Ethics*, 12(1), 51–60.
- Davis, M. (2014). Professional ethics without moral theory: A practical guide for the perplexed non-philosopher. *Journal of Applied Ethics and Philosophy*, 6(1), 1–9.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37–44.
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment: Conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dower, N. (2000). Human development – Friend or foe to environmental ethics? *Environmental Values*, 9(1), 39–54.
- Firth, R. (1952). Ethical absolutism and the ideal observer. *Philosophy and Phenomenological Research*, 12(3), 317–345.
- Franck, O. (2017). Highlighting ethics, subjectivity and democratic participation in sustainability education: Challenges and contributions. I O. Franck & C. Osbeck (red.), *Ethical literacies and education for sustainable development: Young people, subjectivity and democratic participation* (s. 1–17). London: Palgrave Macmillan.
- Franck, O. & Osbeck, C. (red.) (2017). *Ethical literacies and education for sustainable development: Young people, subjectivity and democratic participation*. London: Palgrave Macmillan.
- Glover, J. (1990). *Causing death and saving lives*. London: Penguin Books.
- Grenholm, C.-H. (2003). *Bortom humanismen*. Stockholm: Verbum.
- Hickel, J. & Kallis, G. (2020). Is green growth possible? *New Political Economy*, 25(4), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13563467.2019.1598964>
- Jacobs, M. (1999). Sustainable development as a contested concept. I A. Dobson (red.), *Fairness and futurity: Essays on environmental sustainability and social justice* (s. 21–45). Oxford: Oxford University Press.
- Jollimore, T. (2014). Impartiality. I E. N. Zalta (red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. Spring 2014 edition. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/impartiality>
- Kagan, S. (1989). *The limits of morality*. Oxford: Oxford University Press.
- Kronlid, D. O. (red.) (2010). *Klimatdidaktik – Att undervisa för framtiden*. Stockholm: Liber.
- Kronlid, D. O. & Öhman, J. (2010). Tankeredskap för klimatdidaktiska val. I D. O. Kronlid (red.), *Klimatdidaktik – Att undervisa för framtiden* (s. 146–163). Stockholm: Liber.

- Leist, A. & Holland, A. (2000). Conceptualising sustainability. *Environmental Valuation in Europe, Policy Research Brief, 5*. Cambridge: Cambridge Research for Environment.
<http://www.clivespash.org/eve/PRB5-edu.pdf>
- Lélé, S. M. (1991). Sustainable development: A critical review. *World Development, 19*(6), 607–621.
- Liljestrand, J. (2011). *Demokratiskt deltagande – diskussion som undervisning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Lindström, N. & Samuelsson, L. (2018). Lärares yrkesetik och etiskt resonerande. I S. Irisdotter Aldenmyr (red.), *Läraren och yrkesetiken* (s. 59–81). Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, L. (2016). Intergenerational justice. I E. N. Zalta (red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. Summer 2016 Edition.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/justice-intergenerational>
- O’Neill, J. (2001). Sustainability: Ethics, politics and the environment. I J. O’Neill, R. K. Turner & I. Bateman (red.), *Environmental ethics and philosophy* (s. xiii–xxxix). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Oulton C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial issues – Teachers’ attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education, 30*(4), 489–507.
- Parrique, T., Barth, J., Briens, F., Kerschner, C., Kraus-Polk, A., Kuokkanen, A. & Spangenberg, J. H. (2019). *Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. European Environmental Bureau.
<https://eeb.org/library/decoupling-debunked/>
- Samuelsson, L. & Rist, L. (2016). Stakeholder participation as a means to produce morally justified environmental decisions. *Ethics, Policy & Environment, 19*(1), 76–90.
- Samuelsson, L. & Lindström, N. (2017). Teaching ethics to non-philosophy students – A methods-based approach. *ATINER’s Conference Paper Series*, No: EDU2017-2338, 1–17.
<https://www.atiner.gr/papers/EDU2017-2338.pdf>
- Samuelsson, L. & Lindström, N. (2019). Etiskt resonerande – smörgåsbord eller verktygs-låda? I O. Franck, E. Hall & B. Liljefors Persson (red.), *Religionskunskapsämnet i fokus – utmaningar och möjligheter* (s. 148–165). Malmö: Föreningen lärare i religionskunskap. (Jubileumsbok, årgång 50.)
- Samuelsson, L. & Lindström, N. (2020). On the Practical Goal of Ethics Education: Ethical Competence as the Ability to Master Methods for Moral Reasoning. *Teaching Philosophy, 43*(2), 157–178.
- Skolverket (2002). *Hållbar utveckling i skolan: Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654619/1553957624748/pdf925.pdf>
- Skolverket (2011a). *Lgr11: Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket (2011b). *Lgy11: Läroplan för gymnasieskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyl11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2012). *Skolverkets redovisning av nyttan av det internationella arbetet för utbildning för hållbar utveckling*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3009>
- Skolverket (2018). *Lpfö18: Läroplan för förskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

- Skolverket (2019). *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/utmärkelsen-skola-for-hallbar-utveckling>
- SOU 2004:104 (2004). *Att lära för hållbar utveckling*. Statens offentliga utredningar.
<https://www.regeringen.se/contentassets/09ac8f7b0f9d402395ff95af1f6eb7cf/att-lara-for-hallbar-utveckling-sou-2004104>
- Stenmark, M. (2000). *Miljöetik och miljövard: Miljöfrågornas värderingsmässiga dimension*. Lund: Studentlitteratur.
- Stradling, R. (1985). Controversial issues in the curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9–13.
- Strömberg, B. (2001). The ideal observer theory and moral motivation. I E. Carlson & R. Sliwinski (red.), *Omnium-gatherum: Philosophical essays dedicated to Jan Österberg on the occasion of his sixtieth birthday* (s. 341–350). Uppsala: Department of Philosophy, Uppsala University.
- Timmons, M. (2013). *Moral theory: An introduction*. (Second edition). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Tännsjö, T. (2012). *Grundbok i normativ etik*. (Andra upplagan). Stockholm: Thales.
- UE4SD (2015). *Leading practice publication: Professional development of university educators on education for sustainable development in European countries*. Prague: Charles University in Prague. <https://www.ue4sd.eu/images/2015/UE4SD-Leading-Practice-PublicationBG.pdf>
- UNDP (2015). *Globala målen: 4 God utbildning för alla*. <https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-4-god-utbildning-alla/>
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2019a). *Education for sustainable development: Partners in action*. Global action programme (GAP) key partners' report (2015–2018).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368829>
- UNESCO (2019b). *What is education for sustainable development?*
<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. [Var tillgänglig på internet 20.08.2019.]
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del>
- Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J (red.) (2019). *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges*. London: Routledge.
- Världskommissionen för miljö och utveckling (1988). *Vår gemensamma framtid*. Stockholm: Bokförlaget Prisma och Tidens förlag.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling, Örebro universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:136414/FULLTEXT01.pdf>
- Öhman, J. (2008a). Environmental ethics and democratic responsibility – A pluralistic approach to ESD. I J. Öhman (red.), *Values and democracy in education for sustainable development – Contributions from Swedish research* (s. 17–32). Malmö: Liber.
- Öhman, J. (red.) (2008b). *Values and democracy in education for sustainable development – Contributions from Swedish research*. Malmö: Liber.
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (red.), *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* (s. 70–82). London: Routledge.