



Kristianstad
University
Sweden



LUND UNIVERSITY

“Vår grundsyn har alltid varit att vi inte vill presentera några färdiga sanningar”

En analys av ideologin i begreppet hållbar utveckling i svensk skola

Författare: Emelie Ekström & Finn Utas

Engelsk titel: “Our view has always been that we do not want to present established truths” - An analysis of the ideology in the concept sustainable development in the Swedish school system

Handledare: Peter Gustavsson

Examinator: Lars-Erik Nilsson

Termin: Hötterminen 2020

Självständigt arbete , 30 hp, för Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan

Ämneslärarprogrammet

Kurs: ÄSHM92

Institutionen för Utbildningsvetenskap, Campus Helsingborg

Abstract

This study aims to examine ways to understand the ideological dimension of Sustainable Development (SD), as it is portrayed in the Swedish school system, and the consequences thereof. By examining policy documents, in the form of curricula and formal reports from relevant agencies, the role of the concept of SD in the Swedish school system is discussed and analysed by applying the analytical methods of ideology criticism from a critical theory standpoint, with the aim to explore possible underlying ideological content. The research questions focus on *if*, and if so *why*, ideological components are apparent in the material and through the theoretical framework of critical theory, with special attention paid to the theories of Žižek and Bauman. Special methodological considerations to the empirical aspect of this essay is applied to improve the rigidity of the analysis. A theoretical model of ideological awareness is sketched to illustrate the importance of theoretical knowledge going into the material. The analysis shows that the concept of SD can most accurately be described by using the marxist concept of fetishism, a form of reification, which displaces SD from its context and makes it both unquestionable and all encompassing. The ideological function of SD in the Swedish school system is argued to be the ability to suppress possibilities to discuss, among other things: power inequalities, environmental questions from other aspects than SD as well as criticism of SD itself. The study concludes that raising an ideological awareness in teachers may be a way to grasp the immense ideological power the concept of SD holds in the Swedish school system and to counteract alienation in both teachers and students. New avenues of research are introduced from questions raised during this work and as a result of the conclusions reached.

Key words: *Hållbar utveckling, LHU, Ideologisk medvetenhet, Ideologikritik, Kritisk teori, SD, ESD, Ideological awareness, Ideology criticism, Critical theory, Žižek, Bauman.*

Dedikationer

Tack Sinikka Neuhaus, Karin Hjalmarsson och Peter Gustavsson! Utan er hade vi inte lyckats. Vi vill även tacka varandra! Utan Emelie hade inte uppsatsriktningen tagits ut; utan Finn hade den inte blivit skriven; utan Emelie hade den inte blivit läslig, och så vidare. Tack också till våra respektive partners som stått ut med oss all den tid vi lagt på detta arbete. Sist men inte minst: tack Huset, kaminen och naturen från djupet av vår mentala hälsa.

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Alla älskar hållbar utveckling	6
1.1.1 Syfte	7
1.2 Bakgrund	8
1.2.1 Begreppet hållbar utveckling	8
1.2.2 Kritik över tid	9
1.2.3 Begreppets införande i den svenska skolans styrdokument	10
1.2.4 Frågeställningar	12
1.3 Forskningsöversikt	12
1.3.1 Avpolitisering av begreppet hållbar utveckling	13
1.3.2 Hållbar utveckling – ett tomt begrepp?	15
1.3.3 Ekomodernism som enda vägen framåt	16
1.3.4 I klassrummet – harmoniperspektiv och naturvetenskapsfokus	17
1.3.5 Individuell moral premieras framför kollektiv handling	19
1.3.6 Hornborg och teknik som fetisch	21
1.3.7 Forskningsöversiktens betydelse för detta arbete	22
2. Teori	24
2.1 Begreppet ideologis historia	24
2.2 Kritisk teori och Ideologibegreppet	27
2.3 Žižek och ett samlat Ideologibegrepp	31
Exkurs: En modell av vilken nivå olika teoretiker ser Ideologi på	35
2.4 Postpolitisk tillvaro	36
3. Metodologiska överväganden	41
3.1 Varför Kritisk teori och Ideologikritik?	41
3.1.1 Kritisk teori som metod	41
3.1.2 Naturalisering av den sociala ordningen	43
3.1.3 Universalisering av särintressen	43
3.1.4 Instrumentell argumentation dominerar	44
3.1.5 Hegemoni	44
3.2 HUR-frågan?	45
3.2.1 HUR – Ideologikritikens fokusområden	46
3.2.2 HUR – Några användbara linser	47
3.3 Forskningsetiska överväganden	49
3.3.1 Risker med en Ideologikritisk metod	49

3.3.2 Hur ser vi på världen? Ontologi och epistemologi	50
3.3.3 Urval: epistemologi och avgränsningar	50
3.4 Material	51
3.4.1 Material som lyser med sin frånvaro i studien	51
3.4.2 GY11 och LGR11 och DGS genomgång därav	52
3.4.3 SOU 2004 & 2019	52
3.4.4 Skolverkets Rapporter 2012 & 2018	53
3.4.5 Utmärkelsen Skola för Hållbar Utveckling och SKOLFS 2009:19	53
4. Analys	54
4.1 Tema 1: Naturalisering och Universalisering	55
4.1.1 Bristen på begriplig definition som styrka	55
4.1.2 Språkbruket i läroplanerna	59
4.1.3 Bristen på förändring över tid och obenägenhet att förändra	62
4.1.4 Glappet mellan upplevd förståelse och behov av fortbildning	64
4.1.5 Sammanfattning av Tema 1	67
4.2 Tema 2: Performativa och reifierande handlingar	68
4.2.1 Köpa Fairtrade-kaffe	68
4.2.2 De banala uppgifternas förbannelse	70
4.2.3 Signalsystem – hur vet vi att det vi gör fungerar?	73
4.2.4 Sammanfattning av Tema 2	74
4.3 Tema 3: En Fetisch i skolan?	75
4.3.1 ‘Hållbar utveckling’ som skolans egen fetisch	75
4.3.2 Målet och medlet för att rädda mänskligheten	76
4.3.3 “Vem vill verka för en ohållbar utveckling?”	79
4.3.4 Att göra ett abstrakt begrepp till verklighet	83
4.3.5 Sammanfattning av Tema 3	85
5. Slutdiskussion	87
5.1 Begreppet hållbar utveckling i skolan	87
5.1.1 Slutsatser utifrån arbetets frågeställningar och syfte	87
5.1.2 Slutsatsernas rimlighet och konsekvenser	89
5.2 Framtida forskning	90
6. Källförteckning	93
Material - länkar kontrollerade 2021-01-07	96

1 Inledning

1.1 Alla älskar hållbar utveckling

Det råder till synes konsensus kring att vårt samhälle behöver ändra sin ohållbara utveckling, och inte bara *varför* vi behöver göra det, men också till viss del *när* och *hur*. När FN:s millenniemål fasats ut efter 2015 ersattes de av de *Globala målen för hållbar utveckling, 2016-2030*, även kallade Agenda 2030. Centralt i denna framhålls *utbildning* som ett medel för att nå de uppställda målen. I den svenska skolan har hållbar utveckling beretts plats i styrdokumentet och ska genomsyra hela verksamheten genom underbegreppet *Lärande för hållbar utveckling*, hädanefter LHU. Detta gör en närmare granskning av begreppet relevant för lärare och annan skolpersonal, såväl som för forskare med utbildningsvetenskaplig inriktning. Skolverket har publicerat åtskilliga styrdokument som tar upp undervisning i hållbar utveckling och det pratas om hållbar utveckling på lärarutbildningar och skolor över hela landet. Vår erfarenhet är att förslag om hållbarhetsprojekt, temadagar och inspirationsföreläsningar på ämnet möts med applåder från såväl ledning som lärare. Vi kan dock inte ignorera känslan av att det verkar lite för bra – lite för lätt – för att vara vad det framstår som. För det som det verkar vara är ju en allt-i-ett-lösning, inte bara för de stora överskådliga och komplexa världsproblemen, utan också för vardagsproblem i skolan såväl som i samhället. Om det är verkligen är det, så är det gott så, men en universallösning kan inte accepteras utan noggrann granskning av premisser och effekter.

Var är vi nu, efter nära 30 år med hållbar utveckling i skolan? Skolverket har initierat en mängd projekt och utmärkelser, avhandlingar har skrivits och lärarnätverk har bildats. Frågan är uppe på dagordningen. Men vad är det som har förändrats? Har vi blivit mer hållbara i Sverige? Har skolan en hållbar utveckling? Kommer elever från skolan och förändrar vår utveckling? Begreppet används helt klart i större utsträckning och fler är bekanta med till exempel FN:s globala mål och klimatförändringarna än för bara ett decennium sedan. Men vad det är hållbar utveckling har blivit i skolan under denna tid – och hur begreppet har förändrat skolan – är desto mer oklart. För att göra en jämförelse med övriga samhället så lär alla behöva förhålla sig till hållbar utveckling i någon mån, men i få andra institutioner och organisationer genomsyras verksamheten av det så som det gör i skolan. Att till exempel ta in en konsult för att på sikt minska sitt koldioxidavtryck eller skriva till ett avsnitt på sin

hemsida om hur man arbetar för hållbar utveckling är inte ovanligt men att alla beslut ner på individnivå bör tas utifrån perspektivet är nog nära unikt. På samma gång har begreppet i skolan blivit något annat än i övriga samhället: i skolan kopplas många och vitt skilda saker till det och begreppet har också nästan knutits till skolans egen identitet. Det verkar så att säga vara skolan som är framtidens viktigaste förkämpe och hållbar utveckling som är svärdet.

Det är denna spänning, mellan vad hållbar utveckling i skolan *är* och vad det *gör* som är ingången i denna undersökning. Den svenska skolan och hållbar utveckling betyder något för varandra som går bortanför relationen mellan en institution och ett begrepp – det finns en ideologisk dimension i denna spänning som inte hörs i dånet av applåderna.

1.1.1 Syfte

Den här uppsatsen ämnar att undersöka hur vi kan förstå hållbarhetsbegreppets ideologiska dimension i skolans värld genom att undersöka om – och i sådana fall hur – hållbar utveckling som det tar sig uttryck i skolan kan förstås som ett ideologiskt fenomen som har effekter bortom det uppenbara. Vår analysenhet är alltså ideologi och ideologiproduktion. Genom att analysera hur begreppet skrivs fram i styrdokumentet, vår observationsenhet, uppstår möjligheten att förstå hur ideologi kan förklara varför hållbar utveckling i skolan framstår som det gör och vilka effekter detta får och i förlängningen hur ideologier kan fungera i samhället i stort.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Begreppet hållbar utveckling

För att förstå fenomenet som denna uppsats behandlar behöver vi först skapa en gemensam förståelse av vad vi menar när vi pratar om begreppet hållbar utveckling. Hållbar utveckling kommer från engelskans *sustainable development* och är ett vida använt begrepp i många olika sammanhang efter att det internationellt lanserats av världskommissionen för miljö och utveckling, allmänt känd som Brundtlandkommissionen, i rapporten *Vår gemensamma framtid* 1987. I den svenska skolans styrdokument (liksom i många andra officiella sammanhang, av myndigheter etc.) används främst denna definition av hållbar utveckling: *"En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra*

kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov" (WCED, 1988, s. 22). Begreppet, som redan från början var och fortfarande är kontroversiellt, etablerades i större utsträckning i samband med FN-konferensen UNCED i Rio de Janeiro 1992 (Wickenberg & Leo, 2013, s. 21). Att själva valet av ord var och är kontroversiellt samt kritik mot begreppet kommer vi återkomma till.

Hållbar utveckling brukar delas in i tre dimensioner som samspelar och stödjer varandra: ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet. I den tongivande rapporten *Att lära för hållbar utveckling* definieras de tre dimensionerna på följande sätt:

Ekonomisk tillväxt brukar framhållas som en förutsättning för utveckling. Men samtidigt gäller att inget land kan uppnå en hållbar ekonomisk utveckling om miljön försämras [...]. 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. (SOU, 2004, s. 33)

Någon officiellt fastslagen definition av begreppet hållbar utveckling finns däremot inte och kommer antagligen inte heller utarbetas. Dessa ramar som målas upp är istället att förstå som försök att konceptualisera begreppet och för att kunna empiriskt ta oss an fenomenet behöver vi alltså förhålla oss till dessa. Världssamfundet har enats om att detta begrepp ska vara den vägledande principen för vår långsiktiga globala utveckling och de svenska utbildningsinstitutionerna får anpassa sig till det. För att underlätta denna process finns det framtagna modeller och verktyg för att arbeta med hållbar utveckling och LHU, exempelvis Skolverket och Universitets- och högskolerådet (UHR) som främst använder de 17 delmålen i Agenda 2030:



Bild hämtad 2020-06-06 på

<https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-for-hallbar-utveckling/>

Andra institutioner och organisationer använder sina egna modeller för att konceptualisera arbetet med hållbar utveckling. Det finns en mycket utbredd användning av begreppet och de olika verktyg som tagits fram, men såväl begrepp som modeller präglas av att sätta ramar snarare än slå fast bestämmingar, vilket är en orsak till vårt intresse av fenomenet och vårt behov av att utveckla en förståelse av det som empiriskt fenomen.

1.2.2 Kritik över tid

Hållbar utveckling framställs gärna som att det råder, eller åtminstone ska råda, en harmonisk relation mellan de två begrepp som det utgörs av. Dessutom framhålls ofta att utveckling (i form av ekonomisk tillväxt) utgör en förutsättning för att skapa ett hållbart samhälle.

Begreppet har dock fått omfattande kritik, inte minst i och med dess oklarhet och inneboende ideologiska motstridighet. Kritik gällande den ideologiska motstridigheten består i att man menar att 'hållbar' kommer ur en ekologisk ideologi som fokuserar på att inte överutnyttja resurser medan 'utveckling' härstammar från en klassiskt ekonomisk ideologi, med allt vad det innebär i form av ständig ekonomisk tillväxt och resursmaximerande. Att okritiskt kombinera begreppen på detta sätt innebär ett ideologiskt krumsprång eftersom det ignorerar motsättningarna begreppen emellan (Öhman & Öhman, 2012). Även den tro på att teknologin ska rädda oss som framskrivits sedan begreppets lansering har kritiserats grundligt. Detta på

delvis samma grundvalar som Hornborg kritiserar övertron på teknologin, till exempel att maktstrukturer osynliggörs (vidare utvecklat i forskningsöversikten).

Vi vill i denna uppsats problematisera och undersöka hur begreppet används och hur det påverkar och påverkas av skolans värld. Det är därför viktigt, efter en mycket summarisk genomgång av kritiken mot begreppet, att poängtera att denna uppsats alltså inte har för avsikt att helt enkelt förkasta hållbar utveckling som projekt eller begrepp så som vissa kritiker ovan vill. Snarast bör läsaren förstå målet med denna uppsats som ett försök att bättre förstå begreppet såsom det framstår och används idag, för att kunna bilda sig en mer djupgående förståelse för begreppets användande. Om denna förståelse sedan stärker uppfattningen att begreppet i huvudsak är användbart, om än komplext, eller stärker uppfattningen att det är en ideologisk återvändsgränd – eller för den delen ger upphov till en helt annan ståndpunkt – är upp till läsaren att själv avgöra.

1.2.3 Begreppets införande i den svenska skolans styrdokument

För att återgå till denna texts fokus på just hållbar utveckling i skolan följer nedan en kort historisk genomgång av hur begreppet tagit plats i skolans policydokument. Wickenberg & Leo har i en rapport undersökt och beskrivit den historiska bakgrunden till begreppet hållbar utveckling i skolan, samt hur lärande för hållbar utveckling har implementerats. Så tidigt som 1990 skrevs följande in i skollagen: ”Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde *och respekt för vår gemensamma miljö*” (Wickenberg & Leo, 2013a, s. 19, vår kursivering). Det formulerades även ett preciserande textavsnitt under rubriken *Skolans uppgifter* där det i utbildningssammanhang relativt nya begreppet *hållbar utveckling* användes. Under följande årtionden ändras formuleringarna något, men intressant i sammanhanget är att begreppet miljö eller hållbar utveckling återfinns i skollagens portalparagraf – det tillskrivs alltså central betydelse för skolans uppdrag. 2004 överlämnar kommittén för utbildning för hållbar utveckling sitt betänkande *Att lära för hållbar utveckling* (SOU, 2004:104). Där föreslås följande utvidgade formulering: ”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” – som är mycket lik den som återfinns i Brundtlandkommissionen.

Värt att notera enligt Wickenberg och Leo är att under tiden fram till dess att arbetet med en ny skollag inleddes (efter regeringsskiftet 2006 och med den nya utbildningsministern Jan Björklund i spetsen) så utvecklades

”omfattande ämnes- och didaktisk-pedagogiska erfarenheter och kompetenser inom kunskaps- och utbildningsområdet ’miljö och hållbar utveckling’.
Forskarnätverk bildades, ett 30-tal avhandlingar inom nämnda kunskapsområde producerades, läromedel arbetades fram, konferenser avhölls, utvecklingsprojekt som t.ex. Utmärkelsen för hållbar skola togs fram av Skolverket [...] Forskarskolor startades i samarbete mellan universitet och högskolor, och skilda betydelsefulla och långsiktiga internationella kontakter etablerades. Det skedde således en omfattande kapacitetsuppbyggnad inom fältet miljö och hållbar utveckling i Sverige” (Wickenberg & Leo, 2013a, s. 25).

I den nya skollagen (2010:800) är däremot tillägget om *miljö* som fördes in 1990 borttaget från portalparagrafen i värdegrunden och hållbar utveckling nämns inte heller (Wickenberg & Leo, 2013a s. 27). Hållbar utveckling återfinns istället i det övergripande miljöperspektivet i läroplanerna och i kursplaner för specifika ämnen. Vidare visar den implementeringsstudie Wickenberg och Leo refererar till att vissa lärare och rektorer vill ha utbildning för hållbar utveckling som ett verksamhetsövergripande paraply, en utgångspunkt för en ämnesövergripande och tematisk undervisning som de eftersträvar, men ett problem som deras resultat pekar på i relation till detta är att det ”ofta saknas formell kommunikation och gemensamma definitioner för centrala begrepp inom utbildning för hållbar utveckling” (2013a, s. 9).

Under de senaste 30 åren har mycket hänt i såväl skola som samhälle och det är bortanför denna uppsats ramar att gå igenom de större förändringar som skett. Som Wickenberg och Leo dock konstaterat har olika tider sina politiska trender, och medan det under perioden 1990–2006 fanns en uttalad vilja att implementera perspektiv kring miljö och hållbar utveckling, så finns det under perioden 2007–2011 (och även efter studien i fråga publicerats) istället ett tydligt uttalat intresse att fokusera på skolans ”rena kunskapsuppdrag” (Wickenberg & Leo, 2013a, s. 34). Wickenberg och Leo förklarar det koncist med att den statliga styrningen ersattes av en mer decentraliserad ansvarsfördelning, där kommuner och andra huvudmän har det väsentliga ansvaret för verksamheterna (Wickenberg & Leo, 2013a,

s. 19). I början av 90-talet genomfördes också ett systemskifte i svensk skola som bland annat förde med sig ett nytt system med mål- och resultatorienterad styrning av skolan. Riksdagen och regeringen skulle ansvara för den generella styrningen och fastslå riksgiltiga mål, medan kommunerna fick ansvaret för skolans organisation och drift (Wickenberg & Leo, 2013a, s. 19). Dessa strukturella förändringar spelar såklart viss roll för de styrdokument som vi analyserar och den samhällskontext som dagens skola befinner sig är också av vikt, men mer om det i Teorikapitlets genomgång av postpolitisk tillvaro.

1.2.4 Frågeställningar

Om syftet med denna uppsats alltså är att förstå ifall, och med vilka konsekvenser, hållbar utveckling fungerar som en ideologi i den svenska skolan så följer frågeställningarna:

1. Vad avslöjar en läsning av begreppet hållbar utveckling så som det används i skolans styrdokument om dess ideologiska betydelse och funktion?
2. Tillskrivs hållbar utveckling en särställd roll i skolans styrdokument och i så fall varför just den?
3. Vilken typ av relation visar styrdokumentet mellan hållbar utveckling som begrepp och skolan som institution?

1.3 Forskningsöversikt

Forskningsöversikten är uppdelad i fem teman som vi menar ramar in och operationaliserar begreppet hållbar utveckling, speciellt i relation till skolan. Därefter följer en tongivande svensk forskare – Hornborg – som genom sina insatser inspirerat de perspektiv som utgör en av grundstenarna i föreliggande uppsats och därmed gjort en mer fördjupande studie möjlig.

1.3.1 Avpolitisering av begreppet hållbar utveckling

Om vi börjar på en samhällslevelig nivå så skriver Knutsson i sitt kapitel i *Motbok – kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola* (Franck, 2014) att det ofta och utan vidare tas för givet att hållbar utveckling går att uppnå (samt att skolan är ett av de främsta redskapen i verklighörandet) men han menar att ”grunden för det samförstånd som skisseras ovan i själva verket är väldigt skör” (2014, s. 178). Det kan vara värt att nämna att Knutsson i detta kapitel inte behandlar någon ny egen studie utan försöker skapa en överblick över

forskningsläget, precis som vi gör här. Vi har valt att ha med texten för att han är en välrenommerad forskare med ett brett anslag som passar denna genomgång väl. Knutssons tes är att hållbar utveckling och LHU ”huvudsakligen bärs fram av en ideologi som avpolitiserar de motsättningar som är inbyggda i det rådande ekonomiska systemet” (2014, s. 178), samt att lärare måste utmana och kritiskt förhålla sig till denna ideologi i sin undervisning. Han använder sig av postpolitisk teori för att visa på att något som ‘utveckling’, som ofrånkomligen måste ha en politisk dimension, i dagens diskussion ser ut att inte ha det. Begreppet utveckling ser Knutsson som komplext, men konventionella definitioner innefattar oftast någon form av samhällelig förändring till det bättre – samhälleliga problem löses eller lindras. I offentlig debatt och även i akademisk huvudfåra ses utveckling som politiskt neutralt, men i alla samhällen finns grupper av människor på olika positioner och med olika intressen som har högst olika uppfattningar om vad ‘förändring till det bättre’ innebär och vilka ‘problem’ som måste ‘lösas’, för att inte tala om *hur* (2014, s. 182). Dessutom, när förändring sker så upplever oftast vissa grupper att deras situation förbättras, medan andra grupper upplever en – åtminstone relativ – försämring. Utveckling och konflikt är således intimt förknippade med varandra, varför Knutsson menar att det är svårt att föreställa sig samhällelig förändring utan dialektiska spänningar och intressekonflikter (2014, s. 183). Utveckling har alltså tveklöst en politisk dimension, men debatten om den har starkt postpolitiska drag, inte minst i det internationella utvecklingsarbetet, där interventioner ofta ses som apolitiska och tekniskt rationella (2014, s. 183).

Knutssons syn på hur konflikter slätas över i offentlig debatt återkommer i skolans värld, där Hasslöfs avhandling *The Educational Challenge in Education for Sustainable Development* från 2015 behandlar LHU från ett konfliktperspektiv och problematiserar vissa pedagogiska aspekter av hållbar utveckling i relation till syftet med utbildning. Hon för fram en kritik mot den pluralistiska tradition som ofta framhålls som den föredragna (se t.ex. Öhman 2009) i det att det blir “problematic if all learning outcomes are considered equally valid [...] this could even lead to an ‘anything goes’ relativism” (Hasslöf, 2015, s. 39). Vidare lyfter hon att den nu förhärskande ekomodernism-diskursen gällande hållbar utveckling riskerar att reducera hållbarhetsproblem till “deltagande i konsensusbaserade processer bestående av främjandet av teknologiska, ‘problemfria’ lösningar, och därigenom negligera de dimensioner av hållbar utveckling som berör politik och konflikt” (Hasslöf, 2015, s. 29). En liknande inställning har Bengtsson i sin avhandling från 2014, *Beyond Education and Society*, där han argumenterar

för att begreppet LHU för det första skyler över konflikter genom att erkänna olika ojämlikheter men samtidigt likställa dem (2014, s. 345), för det andra tillåts representera en apolitisk universell ordning bortom all kritik (2014, s. 346), för det tredje tömmas på innehåll för att fylla den funktion som behövs för tillfället, vilket vi återkommer till nedan.

En annan aspekt är hur hållbar utveckling införs och utförs i skolan, där Anderberg, Nordén, & Hansson, i *Global learning for sustainable development in higher education* från 2009, kommer fram till att relativt lite har hänt på implementeringsfronten i skolan gällande hållbar utveckling. De menar att arbetet framför allt verkar handla om retorik snarare än handling och de konstaterar också att väldigt lite empirisk forskning har genomförts (2009, s. 369). Dessutom menar de att “a common understanding of the issues involved in SD is also missing” (2009, s. 373) vilket försvårar arbetet med att inkludera området i undervisningen vilket vi också tolkar som försvårande för en robust eller problematiserande hantering av begreppet i skolan. Jickling & Wals (2008) kommenterar, i sin studie *Globalization and environmental education*, också den snabbhet med vilken begreppet hållbar utveckling togs fram på den internationella skolarenan (exempelvis på World Summit on Sustainable Development), där “[r]ather than discussing and exposing underlying ideologies, values, and worldviews, the general consensus [...] seemed to be that educators have passed the reflective stage, and that they must roll up their sleeves and start implementing! However, it can also be argued that at best they are implementing a chimera — a fanciful illusion” (2008, s. 6). En effekt de ser av detta snabba implementerande är att begreppen hållbar utveckling och LHU riskerar att fungera som Orwellskt ‘nyspråk’ för ekonomisk tillväxt, då det tenderar att fördunkla de premisser som behövs för att faktiskt kunna förstå en komplex fråga eller företeelse (2008, s. 14). Knutsson håller främst bland problemen med hållbar utveckling i skolan en nedtoning av konflikter i styrningen när det gäller implementeringen av hållbar utveckling, samt en retorik som ger sken av att ekonomisk tillväxt och social rättvisa och enbart milda skador på miljön går att uppnå *samtidigt* (2014, s. 183). Trots de synbara svårigheterna har regeringar, internationella finansiella institutioner, multinationella företag och biståndsorganisationer varit ytterst framgångsrika i sina strävanden att upprätthålla skenet att det inte föreligger några grundläggande konflikter mellan dessa olika intressen: alla tycks kunna vinna (2014, s. 184).

1.3.2 Hållbar utveckling – ett tomt begrepp?

Knutsson menar att det är elasticiteten i begreppet hållbar utveckling som förklarar dess enorma framgång: alla kan använda det för att legitimera sina egna intressen och förutsättningen för att alla kan vara överens är således att 'vi' i grund och botten inte vet vad det är vi är överens om (2014, s. 184). Som exempel på hur denna retorik ser ut tar Knutsson den kända definitionen från Brundtlandrapporten: "*Mänskligheten har förmågan att skapa en hållbar utveckling – att försäkra sig om att utvecklingen tillgodoser dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjlighet att tillfredsställa sina behov*" (WCED, 1988, s. 22). Även om den bara är en av många liknande så är den av speciellt intresse då många regeringar och institutioner använder just denna definition av begreppet. Knutsson tar hjälp av Rist (2008) som kritiskt granskat Brundtlandrapporten och som kommer fram till att formuleringen som återges ovan är mer problematisk än vad den verkar. Rapporten lyckas till exempel inte definiera vad som räknas som 'dagens behov' och än mindre vad framtida generationers behov skulle kunna tänkas innebära (2014, s. 184).

Definitionen är alltså i praktiken 'tom' och det är förstås därför oproblemiskt att ställa sig bakom den: den kräver inga konkreta eftergifter av någon. Bengtsson är inne på samma spår, vilket noterats ovan, när han poängterar att funktionen med att tömma begreppet på innehåll är att ge det användbarhet beroende på situation och kontext. Som svar på frågan "[w]hat is ESD?" svarar Bengtsson med slagfärdighet att "ESD is what you want yourself to be" (2014, s. 349, ESD är engelskans motsvarighet till LHU). Bengtsson får också till ett intressant fokus på det politiska i LHU när han pekar ut vagheten och motsägelsefullheten i ett begrepp som till synes har en tydlig essens samtidigt som det definieras på vitt skilda sätt. Det är i spänningen mellan dessa på samma gång motsatta och accepterade definitioner som LHU (och hållbar utveckling) enligt Bengtsson finner sin politiska potential (2014, s. 353). Jickling och Wals är inne på samma spår och menar att "comparing the sustaining of ecological processes with the sustaining of consumerism reveals incompatibilities of values, yet many people, conditioned to think that sustainable development is inherently good, will promote both at the same time" (2008, s. 14). Vidare finner de å ena sidan att begreppet hållbar utvecklings värde- och kunskapsbaser är instabila, tvivelaktiga och ombytliga – men att dessa utmärkande drag ofta ignoreras eller bortförklaras (2008, s. 6) och å andra sidan att begreppets undfallande eller avledande karaktär är en anledning till varför det är så lätt att acceptera (2008, s. 15).

1.3.3 Ekomodernism som enda vägen framåt

Till konferensen *Nycklar till framtiden* (2009) skrev Öhman ett bidrag där han presenterar två motsatta positioner i synen på samhällsutveckling. Den första har fokus “på att lindra utvecklingens negativa konsekvenser genom teknikutveckling, lagstiftning och planering”, och kallas ekologisk modernisering, förkortat ekomodernism (2009, s. 2). Den utmärks också av ett harmoniperspektiv som tenderar att sopa intressekonflikter och politiska aspekter under mattan. Den andra positionen ifrågasätter “själva grunden för den västerländska moderniseringen”, dvs materiell tillväxt. Öhman ser således att det inom hållbar utveckling finns en “ideologisk spänning mellan de som förespråkar lösningar inom systemet och som menar att ett systemskifte är nödvändigt för att skapa en hållbar framtid” (2009, s. 2). Om vi återvänder till Knutssons genomgång av Rists analys av Brundtlandsrapporten återfinns ekomodernismen redan där, i stycket som följer de första, mest välciterade raderna:

Begreppet hållbar utveckling innebär gränser eller begränsningar – inte absoluta gränser utan gränser som sätts av dagens teknologi och samhällsorganisation, av naturresurser och av biosfärens förmåga att tåla effekterna av människans olika verksamheter. Men tekniken och den spatiala organisationen kan både hanteras och förbättras för att bana ny väg för en ny era av ekonomisk tillväxt. [...] En värld i vilken fattigdom finns kvar kommer alltid vara utsatt för ekologiska och andra katastrofer. (WCED, 1988, s. 22)

Rist gör enligt Knutsson här flera intressanta observationer: texten erkänner gränser för utvecklingen, men dessa gränser är flexibla, dessutom noterar Rist vidare att rapporten stolt proklamerar att tekniska lösningar kan bana väg för en ny era av ekonomisk tillväxt (2014, 185). Det är den ekonomiska tillväxten som ska göras hållbar, inte bärkraften i ekosystemen eller mänskliga samhällen. Rist gör också observationen att skrivelsen ger sken av att det är fattigdomen som skapar ekologiska katastrofer – något som kallas fattigdomsrelaterad miljöförstöring i utvecklingsdebatten – men denna sätts sällan in i ett politiskt sammanhang. Om man skulle göra det hittar man istället orsaken till dessa processer hos världens rika (Knutsson i Franck, 2014, 186). Brundtlandrapporten har alltså inte mycket att erbjuda den som ställer sig tveksam till om tillväxt i sig verkligen är den enda vägen framåt i miljöfrågan eller, som Hornborg, om tekniken verkligen kan lösa alla kommande problem. Problemen till trots har denna definition fått stor spridning, något Knutsson kallar en postpolitisk triumf (2014, s. 186). Hasslöf instämmer i att den nu förhärskande ekomodernism-diskursen

gällande hållbar utveckling riskerar att reducera hållbarhetsproblem till teknologiska problem (Hasslöf, 2015, s. 29).

1.3.4 I klassrummet – harmoniperspektiv och naturvetenskapsfokus

Harmoni eller konflikt? är namnet på en studie gjord av Öhman och Öhman (2012). Där diskuterar de bland annat att naturvetenskapliga 'objektiva' perspektiv riskerar att premieras i arbetet med hållbar utveckling, men också att de motsättningar som finns mellan sociala värden och ekonomiska värden inte nödvändigtvis är förenliga – men att detta döljs genom ett harmoniperspektiv som utmärks av ett nedtonande av dessa konflikter. Med deras ord: "kan [detta] å ena sidan leda till en utbildning som syftar till att främja det allmänt mänskligt goda [...] genom ökad social rättvisa och en kvalitativ förbättring av människors och samhällets välbefinnande" (2012, s. 61). De varnar dock för att LHU löper risken att bli underordnat ekonomiska särintressen i den globaliserade ekonomin "och en kvantitativ tillfredsställelse av människors behov genom ekonomisk tillväxt." (2012, s. 61). Öhman & Öhman gjorde senare (2013) en studie av elevers diskurser i diskussioner kring hållbar utveckling där de kommer fram till att ett arbetssätt med fokus på elevers delaktighet i undervisningen inte alls nödvändigtvis ger den mångfaldiga förståelse som många av styrdokumentet verkar vara ute efter. Snarare landar elevernas diskussioner i konsensus, det redan kända, samt det som de tror att läraren är ute efter (en vanlig tendens) – och undviker ideologiska konflikter och sådant som utmanar det som eleverna ser som den rådande uppfattningen (Öhman & Öhman, 2013, s. 336). Därför påtalar Öhman & Öhman vikten av att läraren "[guides] student discussions to a point where differences are displayed by encouraging students to express their personal opinions, confront each other, be critical and discuss conflicting ideas" (2013, s. 338) – en lösning som förvisso verkar vara i linje med styrdokumentet i övrigt.

Jonsson skriver i studien *Mångsynthet och mångfald* (2007) om lärarstudenters förståelse av och undervisning i hållbar utveckling. Han landar i att holistisk nyansering behövs och menar att det finns två inställningar till LHU: ett handlingsorienterat normativt och ett innehållsorienterat normativt förhållningssätt. Båda är alltså normativa men Jonsson ser inte det som ett problem utan konstaterar att båda är viktiga för en LHU: "What all this boils down to is thus that an approach full of nuances is advocated" (s. 186f). Knutsson menar å sin sida att forskning om LHU visar att elever och lärare tenderar att underskatta, eller helt ignorera, politiska intressekonflikter när de diskuterar hållbar utveckling (2014, s. 186). Lärarna tycks vara följsamma till hur begreppet skrivs fram i läroplanerna. Det verkar även

forskningen vara, som istället för att ställa sig kritisk reproducerar den postpolitiska ideologi som omgärdar hållbar utveckling (2014, s. 186).

Björneloos doktorsavhandling *Innebörder av hållbar utveckling* från 2007 behandlar i en intervjustudie hur lärare omsätter sin förståelse och sina tolkningar av hållbar utveckling i sin undervisning. I den framgår att det är svårt att hitta studier om hållbar utveckling i skolan som behandlar undervisningens innehåll, men det finns desto fler med fokus på vilka metoder som används (2007, s. 36 & 43). Liksom många andra konstaterar hon att undervisningen främst fokuserar på “ekologins tredjedel” av hållbar utveckling (2007, s. 45). På samma sätt tar Hasslöf upp naturämnenas fortsatta dominans i LHU, samt att de tenderar att fokusera på kunskapsöverföring och i ekomodernism-anda bortse från de politiska aspekterna (Hasslöf, 2015, s. 35f). Vidare ifrågasätter Björneloo den ofta framhållna tanken att elever kommer att utnyttja den handlingskompetens som LHU förespråkar, att ‘leva som de lär’ så att säga, då det inte finns några “entydiga forskningsresultat som säger att skolutbildning leder till en sådan handlingsberedskap” (2007, s. 54f). *Utbildning för hållbar utveckling ur ett lärarperspektiv* (2011) av Borg är en enkätstudie som undersöker nästan samma sak som Björneloo, men med fokus på skillnader ämnen emellan. Resultaten visar även här att det ekologiska perspektivet är det mest välbekanta, men samhällsvetenskapliga lärare tyckte att det var mindre centralt för hållbar utveckling än naturvetenskapliga lärare som istället såg det sociala perspektivet som mindre viktigt (2011, s. 30). Det ekonomiska perspektivet, och speciellt huruvida ekonomisk tillväxt är en förutsättning för hållbar utveckling, var det som lärare visade mest osäkerhet kring (2011, s. 30). Vidare visade undersökningen att 70% av lärarna anser sig behöva fortbildning i hållbar utveckling (2011, s. 30). I en efterföljande studie av Borg, Gericke, Höglund & Bergman, *The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development* (2012), visade resultaten att över fyrtio procent av språklärare inte berörde hållbar utveckling i sin undervisning över huvud taget, och att den främsta orsaken till det var att lärare upplevde att de saknade de nödvändiga kunskaperna för att kunna göra det.

Ett delvis annat perspektiv presenterar Ideland och Malmberg (2014) i sin artikel ‘*Our common world*’ belongs to ‘*Us*’, nämligen hur LHU-avsnitt i läroböcker och annat material – goda intentioner till trots – reproducerar ett ‘vi och dem’, eller med andra ord, ett ‘the West and the Rest’ (se även Ottander, 2015, s. 305). De visar på ett antal dikotomier (exempelvis förorenad/ren och ignorant/moralisk) samt hur det de benämner som “svensk exceptionalism”, skrivs fram i LHU-material (2014, s. 369, vår översättning). Denna utmärks

av att vara en särskild typ av civiliserad, där att vara entreprenöriell och tekniskt kunnig är i fokus, och där man försätter sig i en 'löjlig' position om man försöker motsätta sig denna självklara hållning (2014, s. 383).

Slutligen skriver Mogren i fråga om effekterna av LHU i *Implementering av lärande för hållbar utveckling* (2017) om "verktyg för att implementera LHU-perspektivet, dels genom utmärkelser (Skola för hållbar utveckling och Grön Flag) och dels via aktiv medverkan i ett nätverk för ämnesövergripande samverkan" (s. 54). Hennes resultat visar att de skolor som väljer att implementera LHU genom utmärkelser uppvisar mycket små effekter på elevnivå, varken som ett uttryck för innehållslig kunskap, attityder eller förändrade beteenden hos elever (2017, s. 54). Hon ställer frågan huruvida utmärkelserna kan fungera som indikationer om "vilka kvaliteter som är avgörande för långsiktiga och bestående effekter av LHU-implementering" (2017, s. 54). Mogren varnar slutligen för att en "[o]reflekterad LHU-implementering med utmärkelser som rättesnöre verkar därmed endast utgöra en inspirerande eller utåt uppvisande verksamhet för många skolor" (2017, s. 54).

1.3.5 Individuell moral premieras framför kollektiv handling

Knutsson menar att dagens politik kring begreppet hållbar utveckling följer en postpolitisk kurs där beslut flyttas från politikens traditionella domäner till den privata sfären. Kollektiva politiska problem konverteras till frågor om individuell konsumentmoral och entreprenöriell kompetens (2014, 187). Därför är det inte konstigt att många lider av dåligt samvete – exempelvis lärarstudenter och lärare som bedriver LHU – eftersom "[d]essa samvets kval är intressanta och de kan tolkas som ett uttryck för att postpolitiken är effektiv i den mening att enskilda individer faktiskt internaliserar ansvaret för motsättningar som är inbyggda i det rådande ekonomiska systemet" (2014, s. 187). Vad som anses vara ansvarsfullt agerande presenteras dock ofta som att konsumera 'rätt', dvs välja produkter på marknaden som lever upp till diverse miljöcertifikat, och gärna konsumera mera (2014, s. 187). Forskning om hållbar utveckling visar också att konsumtion och entreprenörskap har en framskjuten roll i de handlingsalternativ som elever erbjuds i relation till LHU – det är alltså företrädesvis genom individuella lösningar som eleven antas kunna verka för en hållbar utveckling (2014, s. 188). Detta behöver förvisso inte nödvändigtvis vara av ondo, men det som saknas är alternativ: att eleverna framförallt kan och bör agera som individuella konsumenter och entreprenörer framställs närmast som sunt förnuft, det vill säga som om dessa handlingsalternativ vore naturliga och dessutom de enda möjliga (2014, s. 189). Idelands

huvudsakliga forskningsintresse berör just hur man kan utmana vedertagna kulturella föreställningar om, och praktiker som syftar till, ett hållbart samhälle. Detta görs från ett individperspektiv med fokus på moralistiska handlingar.

Ideland myntar begreppet *det Krav-märkta barnet* för att synliggöra hur ansvaret för att lösa hållbarhetsfrågor läggs på unga och mer specifikt deras individuella handlingar, främst som konsumenter. Ideland lutar sin forskning på ställningstagandet att “[k]ombinationen av ett teknokratiskt synsätt och individuell konsumentmakt är ett kännetecken för ett postpolitiskt förhållningssätt där strukturella orättvisor döljs bakom individuella handlingsmöjligheter.” (Ideland i Vetenskapsrådet, 2015, s. 86). Ideland tillägnar stora delar av sin forskning till effekterna som individualiseringen skapar för skolan och specifikt eleverna. Ideland pekar ut att “[i] lärande för hållbar utveckling är det tydligt att det är syftet med en handling som är betydelsefull snarare än effekten. För det KRAV-märkta barnet räknas om man pantar burkar av miljömässiga skäl, men kanske inte för att man inte har någon annan inkomstkälla” (2015, s. 91f). Att genomföra handlingar, oavsett deras effektivitet, räknas då de görs av egen fri vilja vilket Ideland ser som en moralistisk dimension. Även i de små vardagliga handlingarna ser Ideland individualiseringen av ansvaret för framtiden: “Gång på gång formuleras idén om att allas val och handlingar gör skillnad för planetens överlevnad, även när det handlar om små detaljer som att släcka lampan när man lämnar rummet eller vilket schampo man väljer att köpa” (2015, s. 92). Ideland menar att det KRAV-märkta därför “är ständigt på sin vakt, och medveten om alla sina val” (2015, s. 92).

I avhandlingen *Gymnasieelevers diskussioner utifrån hållbar utveckling* (2015) analyserar Ottander elevers resonemang kring hållbarhetsfrågor och hittar ett antal teman. Genomgående finns ”en tilltro till individens möjlighet att påverka sin omgivning genom sina val av handlingar” (2015, s. 146), men samtidigt “framställer sig eleverna utan makt att påverka samhällsutvecklingen” (2015, s. 164). Vidare ligger elevernas yttranden i linje med en positiv, harmonisk, ekomodernism-diskurs. Det kommer att bli ‘bra’ i framtiden och vi kan fortsätta leva som vi gör (2015, s. 153) och detta “möjliggörs av vetenskapliga framsteg och teknisk utveckling” (2015, s. 149) – vilket enligt Ottander liknar hur hållbar utveckling framställs i flera centrala FN-dokument (2015, s.150). Stagell, Almers, Askerlund & Apelqvist undersöker i *What Kind Of Actions Are Appropriate?* (2014) vilken inställning lärare och instruktörer kring Eco-school-projektet har till olika typer av undervisning inom LNU. De kommer fram till att direkta och privata handlingar, som att plocka skräp i närområdet, sågs som den mest passande typen av projekt att engagera sig i, medan indirekta

och offentliga, som fokuserar på strukturell förändring med hjälp av politiska medel, sågs som minst passande (2014, s. 107). Artikelförfattarna tolkar detta som kopplat till rädsla för kontroversiella effekter och osäkerhet som kunde uppstå i det offentliga rummet och som saknades i det privata men pekar också ut att detta fokus begränsar elevernas möjligheter att förstå och välja olika metoder att engagera sig (2014, s. 109). Slutligen finner Torbjörnsson i en intervjustudie att elever är ovana att diskutera olika framtidsscenarioer och att de ser framtiden som en individualiserad snarare än gemensam utmaning: deras förtroende för kollektiva politiska lösningar (såväl som deras egen möjlighet att påverka) var lågt men de hade istället starkt förtroende till att forskare och tekniska lösningar ska klara av utmaningarna (2014, s. 103). Torbjörnsson avslutar med att påpeka att gapet mellan elevers önskan om en hållbar framtid och styrdokumentens fokus på konfliktfri undervisning bidrar till “the paradox between the insight that a radical paradigm shift is necessary, and the total absence of such shift being deemed possible” (2014, s. 103)

1.3.6 Hornborg och teknik som fetisch

Hornborg fokuserar inte på skola, och inte i första hand heller på hållbar utveckling, men han tillför genom sitt Marxistiska perspektiv och sin djupgående analys av rollen som tekniken har i dagens samhälle (speciellt i relation till miljöfrågor) viktiga grundvalar för detta arbete. Hornborg poängterar att “[d]e ideologier som vidmakthåller privilegier fortplantas av enskilda människors stora behov att rättfärdiga sina liv och levnadssätt” (2012, s. 21) och binder så in de vardagliga handlingarna i det ideologiska systemet. Han tolkar från detta påstående in att “[a]v missriktad välmening väljer flertalet forskare att förkunna lugnande budskap som utgår från tillit till just de föreställningar om tillväxt, teknik och utveckling som gör oss så sårbara” (2012, s. 21). Hornborgs fokus är alltså tekniken och den tilltro som dagens system knyter till denna, samt det beroende som det materiella har av att teknisk utveckling legitimerar det ekonomiska systemet. Det perspektiv som framför allt inspirerat oss från Hornborg är den teknikfetischism som han menar i Europa härstammar från industrialiseringen och “gav oss vår moderna föreställning om *teknik i sig* som en kreativ potential som kan lösa allehanda problem” (2012, s. 25). Marx’ begrepp *fetisch* och den process, fetischisering, som skapar den menar Hornborg “kan utvidgas från att inbegripa vår syn på pengar och varor till att även förklara vår tendens att vilseledas av den moderna tekniken” (2012, s. 13). Hornborg menar att tekniken fungerar som fetisch på så sätt “att den mystifierar ojämna utbytesrelationer och tillskrivs autonom handlingskraft och produktivitet” (2012, s. 13). Tekniken, som vi känner den, fick sin form i ett handelssystem som baserades

på ojämna utbyten, men precis som den förskjuter arbetsbelastning från det uppenbara (det är maskinen som gör jobbet!) så förskjuts kapitalackumuleringen från de fattigare till de rikare och med hans egna ord är det “denna ideologiskt fördolda egenskap av modern teknik som är svårast att genomskåda” (2012, s. 25). Hornborg utvecklar sitt resonemang gällande den inneboende kraften i tekniken genom att peka ut att den “övertygelsen är att *tekniken i sig* rymmer möjligheter till hållbarhet och jämlikhet bortom alla särintressen och strategier, om bara rätt politik får råda” (2012, s. 26). Detta är något han själv motsätter sig eftersom han ser ekologisk liksom ekonomisk ojämlikhet som förutsättningar för den globaliserade tekniken: “[den] kan inte ens i teorin frigöras från makt och politik” (2012, s. 26).

Hornborg uppehåller sig också vid språkets systembevarande funktion och hur det påverkar makthavares och institutioners språk i en postpolitisk värld till att “undvika frågor om makt, konflikt och ojämlikhet [och] Istället dominerar föreställningen att det råder samförstånd kring vad som är en adekvat politik för hållbarhet” (2012, s. 38). Han ser även samma tendens inom forskningen “i de pågående försöken att överbrygga den akademiska rågången mellan samhälls- och naturvetenskap [...] finns en tydlig motsättning mellan de perspektiv som betonar konsensus och de som betonar konflikt” (2012, s. 39). Bristen på tydlighet i definitioner menar Hornborg förstärker detta språkliga försvårande av kritiskt ifrågasättande genom att, i de gängse politiska språket kring hållbar utveckling, använda “begreppen teknologi, ekonomi och ekologi på ett oreflekterat sätt som om det handlade om absoluta kategorier, givna en gång för alla och utom räckhåll för kritiskt ifrågasättande” (2012, s. 40).

1.3.7 Forskningsöversiktens betydelse för detta arbete

Det vi tar med oss från dessa genomgångar är att en mängd perspektiv och ansatser pekar ut problem och brister i begreppet som helhet och dess utförande i skolan i synnerhet, vilket visar vägen för vår materialinsamling och analys bland annat genom att avgränsa aspekter där det känns som att vi inte kan tillföra ny kunskap. Det stödjer oss också i valet av analysenhet eftersom vi saknar en övergripande ideologisk analys och ser en möjlighet att tillföra intressanta aspekter genom detta arbete. Flera av de teoretiska ansatser vi var intresserade av inför arbetet återspeglas också i den övriga forskningen och ger oss stöd i valet av såväl teoretisk utgångspunkt som analytisk nivå vilket kommer märkas genom den följande texten.

2. Teori

I det här avsnittet tecknas det teoretiska ramverket för den föreliggande uppsatsen, de huvudsakliga förutsättningarna för att förstå vår ingång i frågeställningen och det synsätt som präglar vår förståelse av såväl material som analys. I huvudsak ligger fokus på att visa hur vi kan förstå begreppet 'ideologi' och begreppets konsekvenser för samhällsanalys, från Marx fram till Hornborg. Ordet ideologi används frekvent i samhället med en vardaglig förståelse som i Svensk Ordbok formuleras som ett "sammanhängande system av (politiska) idéer och värderingar som på ett övergripande sätt styr verksamhet, t.ex. av politiskt parti, JFR. samhällssyn, åskådning". Det är dock värdefullt för denna uppsats att mer på djupet förstå vad som menas med begreppet ideologi inom sociologisk teoribildning i allmänhet och kritisk teori i synnerhet.

2.1 Begreppet ideologis historia

Begreppet härstammar ur Marx och Engels användande av det, från början i verket *Den Tyska Ideologin* (skriven 1845-46) som framför allt förfäktar behovet av historiematerialistisk förståelse av skeenden, och för fram denna poäng genom att visa på hur det som idag torde kallas för historieidealism både springer ur en kulturell uppfattning av verkligheten och skapar den (Marx, 1932). Marx fokus är alltså på hur vår förståelse av historien (och i förlängningen samtiden), inte kan närma sig verkligheten om vi inte är medvetna om dels de materiella förhållanden som utgör basen för sakernas tillstånd, och dels den samhälleliga överbyggnad – samhällets ideologi – som strukturerar vår förståelse av dem. Här återfinns flera av den kritiska teorins formande drag: verkligheten behöver av(be)slöjas genom studiet av såväl kulturen som samhällets grundvalar för att vi ska kunna förstå och förändra något samt svårigheten att frigöra sig från sitt eget kulturella sammanhang när vi studerar samtiden. Den här spänningen mellan hur ideologi fungerar både som formande av handlingsutrymmet och som själva formen för handling är något vi kommer fördjupa oss i, men värt att nämna redan är att det är en del av begreppets komplexitet som gör det så intressant. Marx ger inga färdiga maximer att utgå ifrån i studiet av historia eller nutid men konstaterar att "[m]an kan övervinna dessa svårigheter genom förutsättningar, som vi här ingalunda kan ange utan som framgår först ur studiet av varje epoks verkliga livsprocess och dess individers verksamhet"

(Marx, 1932). Det är alltså upp till oss att utforma strategier för att kunna närma oss verkligheten genom att avkläda den sin ideologi.

Ideologibegreppet är dock äldre än Marx användande av det, såsom exempelvis Bauman förtjänstfullt beskriver i *På Spaning efter Politiken*, togs det i bruk av Louis de Tracy som ett led i den franska revolutionens mål att förbättra samhället genom att applicera rationell metod på idévärlden. Ideologin var alltså lagstiftarnas vetenskap och var ämnad att förändra samhället genom att testa rationaliteten i styret (Bauman, 2000, s. 129). Idéer ansågs alltså styra människor och samhälle så till den grad att om idéerna blott vore rationella skulle samhället bli det också och är då lagarna rationella (genom att till exempel förbjuda irrationella beteenden och traditioner) så kommer enligt de Tracy samhället också att bli rationellt vilket per hans definition även är bättre (Bauman, 2000, s. 130). I Marx och Engels användande skiftar betydelsen av begreppet något. Även om det alltså är i rationalitetens och förändringens tjänst så menar de att trots att syftet var gott, så var metoden (att enbart lagstifta fram förändring) bristande: samhället kan inte ändras utan att de *materiella förutsättningarna* för de i samhället existerande ideologierna förändras, i deras fall genom revolution (Bauman, 2000, s. 131).

På 1920-talet återkommer ideologibegreppet, men den här gången varken som egen vetenskap eller som en klass- eller samhällsbetingad förståelseformering, utan som människans oförstånd som vetenskapen med sin objektivism ska kämpa emot. Den logiska positivismen verkar ha tolkat idén om att 'ideologi ger en förvrängd bild av verkligheten' högst bokstavligt, och det som är kvar av Marx och Engels samhälls- och maktförhållandekritiska ideologibegrepp är bara udden mot det som uppfattas som osant – det vill säga allt som inte följer den naturvetenskapliga idén om objektivitet (Bauman, 2000, s. 133). Det faktum att de så kallat 'objektiva' forskarna själva färgas av sitt samhälle och forskarvärldens sociala regler och övertygelser skjuts effektivt åt sidan. I den här synen på schism mellan sanning och ideologi kommer Karl Mannheim in och tolkar istället idén om att olika ideologier kan utvecklas i olika grupper till en universell regel som ger vid handen att varje gruppering i samhället skapar sin egen ideologiska förståelse av världen och dessa partiella verklighetsbilder döljer den objektiva verkligheten. För att nå någon objektiv sanning behöver forskaren kunna inta samtliga möjliga positioner och samtidigt själv vara obunden – en herkulisk uppgift som Mannheim menar är möjlig genom den kunskapsociologi han sedermera utvecklar (Bauman, 2000, s. 136). Detta är möjligen fröet till den senaste förståelsen av ideologibegreppet, som utvecklas nedan. Trots denna

helomvändning av ideologins position menar Bauman att begreppet fortfarande agerar i upplysningstankens sfär; det är kopplingen mellan kunskap och makt som är central i begreppet även om de som behandlar ideologi nu ska fungera som lagstiftarnas kritiker snarare än lagstiftare i egen rätt (2000, s. 138).

Denna koppling till ett tankegods som är anslutet till upplysningen upphör dock i den senaste versionen av begreppet. Bauman kallar denna för det 'positiva ideologibegreppet', i kontrast då till de kritiska som föregått det. Från 80-talet menar Bauman att begreppet används på ett sätt som på flera grundläggande nivåer förändrar såväl dess betydelse som dess funktionalitet, visavi förståelse av kunskap och makt (2000, s. 138). Det är denna senaste betydelse och dess koppling till andra samtida samhällsfenomen (den postpolitik som behandlas senare i denna del) som kommer att stå i kontrast till den kritiska skolans utveckling av Marx och Engels begrepp och därför är av intresse för denna uppsats. Det positiva ideologibegreppet innebär alltså en brytpunkt och Bauman pekar ut några aspekter av dagens användning av begreppet ideologi som viktiga bevis för detta. För det första har ideologin förflyttats från det sociala och mellanmänniska till det kognitiva och individuella: med ideologi menas de ramar som hjälper oss förstå intryck (en nödvändig förutsättning för kunskap) men dessa ramar anses inte längre ha sitt ursprung i samhället. Ramarna är inte betingade av sociala tillhörigheter och de behöver inte heller definieras i närmare detalj (Bauman, 2000, s. 138). Man pratar inte längre om exempelvis klasstillhörighet eller solidaritet. Eftersom alla har sina egna kognitiva ramar är de inte intressanta i sig: på grund av att de är själva bottenplattan som möjliggör förståelse av verkligheten (man kan inte gärna kritisera vår möjlighet att alls förstå världen) är denna mångfald av olika kognitiva ramar något i sig eftersträvansvärt, för att inte tala om ofrånkomligt (Bauman, 2000, s. 139). Bauman menar att begreppet på detta sätt fungerar splittrande eftersom ideologins pluralitet betraktas som såväl god som oundgänglig och därför så varken ska, kan, eller bör någon kunskapsklass eller politiskt projekt angripa den (Bauman, 2000, s. 140).

Bauman baserar mycket av sin kritik på en vanlig läsning av postmodernt/postpolitiskt tankegods som egentligen förtjänar en djupare diskussion, men han lyckas på ett förtjänstfullt sätt binda samman den vardagliga användningen av begreppet ideologi med nu förhärskande samhällstendenser och kontrastera dessa med den kritiska teorins förståelse. Med denna förståelse är vi bättre rustade att såväl urskönja ideologiska processer med den kritiska teorins blick som kritisera det positiva ideologibegreppets konsekvenser. Bauman visar också på två sätt som dagens kunskapsklasser undviker sina föregångares ifrågasättande av kunskap och

makt. För den som godkänner den positiva definitionen är 1) allt ideologi, och så ska det vara – så ideologi kan inte kritiserats och 2) närvaron av uttalad (politisk) ideologi tolkas som en rest av okunskap eller förlegade uppfattningar (en tolkning som troligtvis influerats av 1920-talets behavioristiska ideologibegrepp) och ses därför som suspekt (Bauman, 2000, s. 147). Bauman konstaterar till slut lakoniskt att effekten blir att “[a]ll kritisk teori ska från och med nu vara splittrad, avreglerad, självreferande, [sic] singular och episodisk som det postmoderna livet självt” (2000, s. 148). Det är en profetia vi hoppas kunna motarbeta genom att visa på vikten av en robust förståelse av den kritiska teorins ideologibegrepp och det komplexa område som vi i denna uppsats kallar en postpolitisk tillvaro.

2.2 Kritisk teori och Ideologibegreppet

Den kritiska teorin emanerar från den så kallade Frankfurtskolan och de teoretiker som inom den rörelsen på olika sätt har bidragit till den ideologikritiska metoden som Marx och Engels påbörjade. Vi går igenom några av de bidrag kring begreppet ideologi som de kritiska teoretikerna Lúkacs, Adorno & Horkheimer, Marcuse och Habermas för fram. Habermas är den teoretiker som vidareutvecklat och förvaltat Frankfurtskolans arv och idag ansvarar för majoriteten av den gängse uppfattningen av vad den kritiska skolan står för. Att enbart luta sig på Habermas verk är dock att missa flera av de infallsvinklar som hans föregångare bidragit med varför vi vill ge en bredare förståelse av vad begreppet ideologi betyder och nedan ger några exempel på hur dessa fyra teoretiker resonerar kring begreppet ideologi. Mer specifikt hur de resonerar kring fenomen som de menar utgör olika aspekter av begreppet ideologi, för det är en bitvis fragmentarisk samling idéer som tillsammans bygger upp den kritiska teorins förståelse av begreppet ideologi.

Ett av de teoretiska konstrukt som utgör en del av det samlade begreppet ideologi och som varit av ständigt intresse för de kritiska teoretikerna är *reifikation*: en sorts förtingligande som uttrycks i att människor behandlas som objekt och ting som subjekt. Reifikation är ett av Marx begrepp som Lukács år 1923 lyfter som en central del för att förstå det moderna kapitalistiska samhället, och hans text blir tongivande för den kritiska skolan (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 291). Speciellt intressant för denna uppsats är reifikation av två orsaker: (1) begreppet fetischism som kommer spela stor roll i denna uppsats är en form av vidareutvecklad reifikation samt (2) sättet som Lukács beskriver relationen mellan den i

samhället allestädes närvarande reifikationen och de ansträngningar som krävs för att medvetande- och synliggöra den (1923, III:5). Lukács menar att reifikationen som verklighet (och alltså del av ideologin) endast kan övervinnas genom “*constant and constantly renewed efforts to disrupt the reified structure of existence [...] by becoming conscious of the immanent meanings of these contradictions for the total development*” (1923, III:5. Kursiv i original). Det är alltså att medvetandegöra motsägelser och att göra detta ideligen, som är den kritiska skolans verktyg gentemot ideologin. Trots att han inspirerade den kritiska skolan till att betrakta det abstrakta i samhällets konstruktion släpper Lukács inte taget om den Marxistiska principen att samhället är organiserat kring de materiella förutsättningarna, och i en långt senare text poängterar han att: “[Ideology] is still only a reflection, an image by which men try to comprehend the objective transformation of production. Ideology must have a material foundation so that its practical influence as a force in society is not annulled” (1968, II:7). Det må vara svårare att i dagens globala kapitalism se produktionsförhållanden som tydligt inverkan på samhällets uppbyggnad och de idéer som legitimerar det – men vi får inte glömma att det materiella finns där och spelar roll.

Adorno och Horkheimer trycker i sin kändaste text *The Dialectics of Enlightenment* (först publicerad 1944) hårt på ideologins förmåga att internaliseras av de som starkast förtrycks av den, till och med *mer* än de som tjänar på tingens tillstånd. De poängterar i samma stycke att de som mest tjänar på ideologin själva inte behöver ta hänsyn till ideologin utan kommer undan med helt andra beteenden, skyddade av sin position. Med exemplet den amerikanska drömmen skriver de: “Immovably, they insist on the very ideology which enslaves them. The misplaced love of the common people for the wrong which is done them is a greater force than the cunning of the authorities” (2007, s. 35). Den kontroll som utövas behöver alltså inte pressas nedåt utan vidmakthålls av de kontrollerade gentemot varandra. En annan kraftfull insikt är att även om vi ser igenom det ideologiska utövandet, i Adorno & Horkheimers fall i form av reklam, så agerar människor ändå i linje med vad de förstår är ideologins uttryck. Liksom Žižek senare kommer konstatera handlar vi alltså ofta efter ideologins påbud även när vi ser dem som just detta: “The triumph of advertising in the culture industry is that consumers feel compelled to buy and use its products even though they see through them” (2007, s. 36). De påpekar också att våra val är begränsade även i fråga om ideologi: “Freedom to choose an ideology – since ideology always reflects economic coercion – everywhere proves to be freedom to choose what is always the same” (2007, s.40). Även olika politiska val riskerar alltså att föda samma ekonomiska system och även de som vill

välja annorlunda tvingas välja inom systemet på samma sätt som när de tvingas välja mellan olika märken av tandkräm med egentligen samma innehåll.

Den förvrängda bild av verkligheten som Bauman refererar till tidigare i denna text utvecklar Marcuse i *One Dimensional Man* från 1964 när han kopplar det till teknisk rationalitet, som den kritiska skolan menar genomsyrar det moderna samhället. Den tekniska rationaliteten menar Marcuse binder samhället till sin ideologi:

This false consciousness has become embodied in the prevailing technical apparatus which in turn reproduces it. We live and die rationally and productively. We know that destruction is the price of progress as death is the price of life [...] that business must go on, and that the alternatives are Utopian. This ideology belongs to the established societal apparatus; it is a requisite for its continuous functioning and part of its rationality. (1964, s. 105)

Följden blir att teknisk rationalitet tar även produktionsmedlen i sin tjänst för att legitimera systemet (det är det enda *rationellt* fungerande!) vilket såklart utgör ett radikalt problem för en marxistisk analys att etablera och utmana ideologin. Detta moderna rationella system, menar Marcuse, förändrar dessutom beroendestrukturerna från att vara relationella till att förlita sig på 'tingens objektiva ordning' i form av ekonomiska doktriner. Den tekniska rationaliteten skapar alltså en endimensionell ordning eftersom den slår ut övriga former av rationalitet och precis som Baumans positiva ideologibegrepp lämnar den inte utrymme för kritik. Denna ordning är såklart också en maktordning, men en maktordning med en rationalitet som "sustains its hierarchic structure while exploiting ever more efficiently the natural and mental resources, and distributing the benefits of this exploitation on an ever-larger scale" (1964, s. 107). Exploateringen, i form av den tekniska rationalitetens ideologi, går alltså ända in våra mentala resurser och skapar den (rationellt) endimensionella människan. Den endimensionella människan öppnar för en förståelse av hur ideologi med rationalitetens hjälp formar våra förutsättningar, men får problem att förklara till exempel de patologiska effekterna av överrationalisering, vilket Habermas pekar ut.

Den sentida frambäraren av Frankfurtskolans kritiska teori Habermas håller i mångt och mycket med Marcuse men påpekar också att rationaliteten från början var upplysningens huvudsakliga projekt – en rationalitetens civilisation skulle råda bot på orättvisa och jämlikhet (Eriksen & Weigård, 2000, s. 13). Att just den tekniska rationaliteten snarare än någon annan föreslagen form skulle ta överhanden var ju heller inte kanske tvunget utifrån

upplysningens idéer utan måste förstås genom den naturvetenskapliga idén om objektivitet och den kapitalistiska ekonomidoktrinen dominerande ställning i moderniteten. Habermas är kritisk till sina föregångare, men inte för att de egentligen har fel utan för att han menar att förståelsen behöver fördjupas (Eriksen & Weigård, 2000, s. 14). Kritiken grundar sig i den vetenskapsteoretiska förståelsen av rationalitetsbegreppet och Habermas menar att det dras med (1) ett alltför ensidigt fokus på förnuftets kognitiva aspekter, det vill säga frågan om huruvida subjekt är rationella eller handlar rationellt, och (2) synen på att det bara finns en sorts rationalitet – den instrumentella (tekniska) – snarare än olika former av rationalitet där det är dominansen av en över de andra som är det farliga – inte rationaliteten i sig (Eriksen & Weigård, 2000, s. 15). Habermas menar att såväl Horkheimer och Adorno som äldre teoretiker som Marx och Weber saknar tillräckligt komplexa handlingsbegrepp för att omfatta alla aspekter som social rationalisering kan påverka. De pekar så att säga på att teknisk rationalisering tar över, men visar inte på vad som fanns i dess ställe, eller alternativ till den. Habermas kallar dem i princip reduktionister; ska all rationalitet förkastas om man inte kan visa på vilken rationalitet som ska finnas istället för den tekniska? (Habermas, 1990, s. 95). Poängen här är att den kritiska teorin behöver upplysningsprojektets idé om rationalitet och därför behöver förstå rationella beslut som andra saker än det tekniskt rationella. För att kunna effektivt kritisera den tekniska rationaliteten som ju alltså är förhärskande inom modern ideologi behöver vi förstå att den inte är allenarådande: det finns alternativ.

Habermas utmanar alltså den pessimism som såväl Marcuse som Adorno och Horkheimer tecknar i sin syn på rationaliseringen av samhället genom att undersöka vilken sorts rationalitet som premieras på vilken annans bekostnad och försöker visa på potentialen att med annan rationalitet (t.ex. hans kommunikativa) vända den negativa utvecklingen (Eriksen & Weigård, 2000, s. 19). Habermas håller i stort med Marcuse i dennes analys av den tekniska rationaliseringen av samhället, som han själv kallar för en kolonisering av livsvärlden, men där andra inom den kritiska skolan menar att det är den ofrånkomliga utvecklingen (om inte något drastiskt samhällsomstörtande sker) fokuserar Habermas mycket på att varna för effekterna av en överrationalisering. Han pekar på faran i att tro att samtliga relationer och samhällsliga fenomen över huvud taget kan översättas i instrumentella funktioner utan omfattande patologiska bieffekter (Eriksen & Weigård, 2000, s. 26). Med Eriksen och Weigårds ord presenterar Habermas “ett *kritiskt* teorialternativ som förutom att beskriva och förklara också syftar till att *varna* för utvecklingstendenser som representerar en pervertering av fundamentala sociala institutioner” (2000, s. 26).

2.3 Žižek och ett samlat Ideologibegrepp

Den slovenske filosofen och teoretikern Slavoj Žižek är en av de mer namnkunniga nutida vidareutvecklare av den kritiska teorin. Även om hans arbeten ofta drar åt den franska filosofiska skolan lutar han sig likt Frankfurtskolan mycket på såväl Marx som Freud och – speciellt intressant för det här arbetet – intresserar sig mycket för ideologi som ett mer samlat begrepp. Žižek definierar ideologi som en komplex uppsättning idéer där “theories, convictions, beliefs and argumentative procedures” samverkar (1994, s. 9). Termen ideologi används, som tidigare noterat, ofta när man pratar specifikt om uttryckta och samlade idéer om samhälle och politik. Žižek menar att ideologi genomsyrar allt i samhället och att på grund av detta uppfattas ideologiska uttryck och föreställningar ofta istället som ‘oideologiska’ (2010, s. 45). Vardagliga handlingar och beslut som i själva verket är ideologiskt betingade verkar inte ha en synbar koppling till en uttrycklig och abstrakt politisk ideologi såsom liberalism eller konservatism och misstolkas som naturlig, självklar eller rationell. Žižek menar att dagens liberala kapitalistiska system är så pass normaliserat och universaliserat att det är nästintill omöjligt för människorna i det att ens föreställa sig ett annat sätt att organisera det.

Enligt Žižek så ansågs fram till runt 1970-talet produktionssystemet – att människan producerar genom att exploatera naturens resurser – vara en ofrånkomlig konstant medan politiken kunde förändra den sociala organiseringen av ekonomin (liberal kapitalism) i form av politiska ideologier som fascism eller socialism (1994, s. 1). Sedan dess verkar dock utrymmet att på allvar argumentera för alternativa ekonomiska förhållanden ha försvunnit, medan – något hårddraget – *naturens* vara eller icke vara är den heta politiska frågan. Det ekonomiska systemet har alltså blivit den ofrånkomliga konstanten och alternativ till de krav som det ställer på produktionssystemet verkar ouppnåeliga: “it seems easier to imagine the ‘end of the world’ than a far more modest change in the mode of production, as if liberal capitalism is the ‘real’ that will somehow survive even under conditions of a global ecological catastrophe” (Žižek, 1994, s. 1). Eftersom kapitalismen upplevs som omöjlig att ersätta eller förändra kan vi inte heller minska de ohållbara krav som kapitalismen ställer på naturen – en historiematerialistisk determinism som till och med Marx skulle baxna inför. Det här är grunden till idén om (ny)liberal kapitalism som ‘icke-ideologiskt’ och oundgängligt vilket djupare avhandlas i avsnittet om postpolitik nedan.

Žižek gör ett viktigt förtydligande gällande falskheter och osanning när han poängterar att det är fruktlöst att betrakta ideologier som nödvändigtvis falska, i betydelsen osanna. Ideologiska utsagor kan mycket väl stämma överens med den empiriska verklighet de beskriver, men ändå dölja sina ideologiska motiv under empiriska sanningar. Som exempel ger han västnationers invaderande av mer odemokratiska nationer under förevändningen att sprida mänskliga rättigheter, vilket mycket väl kan vara uppnåeliga mål (även om det nog går att diskutera likaväl), men där detta döljer ideologiska motiv av mer materiella slag (Žižek, 1994, s. 8). Dessa *lögner i sken av sanning* ("lies in the guise of truth") är ideologiska när de skenbara sanningarna (oavsett deras sanningshalt) är funktionella för att legitimera någon form av förtäckt social dominans: "*the very logic of legitimizing the relation of domination must remain concealed if it is to be effective*" (Žižek, 1994, s. 8, kursivt i originalet). Här kan man se den kritiska skolans credo: att genom kunskap avslöja underliggande maktprocesser ska befria oss från dem. Žižek verkar dock, om än indirekt och motvilligt, erkänna att det inte nödvändigtvis räcker med att avslöja dominansen för att frigöra oss från dess grepp. Om vi säger åt någon därom aningslös att USA:s invasion av Irak inte handlade om massförstörelsevapen (det fanns inga, vilket de var medvetna om) utan om olja, betyder det inte nödvändigtvis att fjällen faller från deras ögon. Kunskap är inte detsamma som insikt och insikt leder inte nödvändigtvis till en förändrad ståndpunkt heller. Här kommer vad Žižek kallar det *cyniska subjektet* att spela stor roll för vår förståelse av begreppet ideologi.

För att förklara detta behöver vi hålla kvar vid den ideologiska 'lögnen i sken av sanning'. Žižek konstaterar nämligen att det vanligaste förhållningssättet till när det kastas ljus över dessa skenbara sanningars underliggande motiv idag inte är att göra avbön eller försöka undertrycka kritiken utan att förhålla sig till dem med cynism: "With a disarming frankness one 'admits everything', yet this full acknowledgement of our power interests does not in any way prevent us from pursuing these interests" (1994, s. 8). Rent praktiskt går det kanske oftare till så att de maktspelare som utpekats håller fast vid den skenbara sanningen men inte vinnlägger sig om att motbevisa anklagelserna utan, så att säga, låtsas som att det regnar. Žižek menar att den cyniska inställningen kastar om den klassiska Marxistiska förståelsen av ideologiska handlingsmönster från att ha varit 'they do not know it, but they are doing it' till det mer lakoniska 'they know very well what they are doing, yet they are doing it' (1994, s. 8). Här tål det att påpekas att Žižek inte menar att det cyniska förhållningssättet innebär någon form av absolut ideologisk klarsynthet hos makthavare och anhängare utan snarare en sorts upphaussad pragmatism som snarare än grundar sig i förståelse för ideologins mekanismer

lutar sig på den obetvingbara position som det nuvarande politiska och ekonomiska systemet innehar. En form av pubertalt ‘och vad ska du göra åt det då?’ vidmakthållen av den redan nämnda och genom uppsatsen återkommande uppfattningen av total frånvaro av gångbara alternativ till den liberala kapitalismen.

Det cyniska subjektet bär alltså en mask, men är väl medvetet om att det är en mask det bär, menar Žižek redan i det tidigare verket *Ideologins Sublima Objekt* (2001, s. 25). Här utvecklar han även resonemanget genom att lyfta subjektet till ett mer generellt cyniskt maktmedel och sanningen i osanningens skrud skruvar han dessutom ett varv ytterligare och kallar det en moral i omoralens tjänst. Det fungerar som en perverterad version av den kritiska teorins negation – som försöker visa det absurda i det allmänt vedertagna – genom ett sätt att visa det absurda i att över huvud taget diskutera ideologier (Žižek, 2001, s. 26). För att återvända till det tidigare exemplet så är det, enligt detta sätt att se, bättre att USA får olja och folket några mänskliga rättigheter än att någon diktator har oljan och folket fortsätter förtryckas – eller med serietecknaren Sara Granérs välfunna ord (som Žižek säkerligen skulle uppskatta):



Speciellt delen “[e]tt jobb med låg lön är väl alltid bättre än inget jobb alls och en orättvis arbetsmarknad är väl ändå alltid bättre än ingen arbetsmarknad alls” känns träffande för hur ideologiska uttryck görs gällande i samhället idag. Poängen som Žižek utifrån detta cyniska synsätt vill göra är att det gör den traditionella ideologikritiken overksam (2001, s. 26). När den kritiske teoretikern lyfter fram det orimliga i ideologins underliggande maktobalans och utnyttjande av andra svarar det cyniska subjektet helt enkelt: “Och? Alla gör ju det! Och det skulle jag också! Dessutom är det bara så världen är!” varpå den traditionella ideologikritiken

står handfallen.

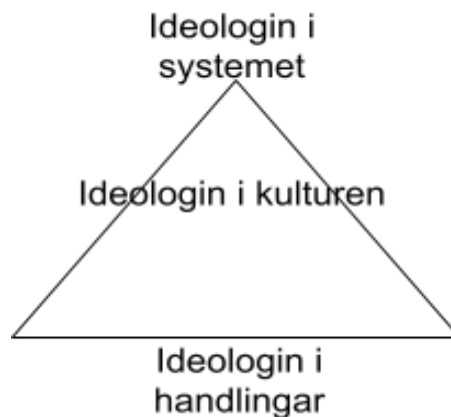
Häri ligger alltså orsaken till att Žižek så fokuserar på att det intressanta inte är att undersöka själva sanningshalten i ideologiska uttryck eller ens vilka ideologins egentliga motiv är. Det viktiga är att förstå vad som finns undangömt i sanningen och vilka mekanismer som tillåter, skapar och vidmakthåller de övertygelser ideologin innehåller. Žižek fortsätter så sin distinktion av vad ideologikritiken bör hålla på med. Snarare än att, som den traditionella ideologikritiken, försöka utröna vad som är den ideologiska formen av ett bestämt samhälle utifrån dess sammantagna ändamålsenliga sociala relationer, bör den analytiska ansatsen sikta på, “[...] above all at the ideological fantasy efficient in social reality itself” (2001, s. 44). Ett möjligt exempel på hur detta kan förstås ger Žižek när han beskriver att det inte är fruktbart att bemöta antisemitiska uttryck med påpekanden om att ‘judar inte alls är sådana’ utan snarare något i stil med att den antisemitiska idén om ‘juden’ inte har något alls att göra med judar utan är en ideologisk figur med funktionen att täcka över sådant som inte verkar vara konsekvent i vårt eget ideologiska system (2001, s. 49). Det är något som skaver i hur världen hänger samman och det är lättare att hitta någon att skylla på än att försöka förstå komplexa maktrelationer eller att kritisera något som verkar utgöra fundament för själva verkligheten.

Den ideologiska fantasin han nämner ovan förtjänar att förtydligas: Žižek poängterar att vi måste förstå ideologisk fantasi som en social realitet. Det är inte fråga om en vanföreställning eller en ideologisk förståelse av verkligheten, utan verkligheten (i betydelsen sociala sammanhang och materiella tillstånd) är så att säga redan ideologisk i sig. Den sociala realiteten bygger på maktförhållanden som, genom deltagarnas ovetskap, otillräckliga förståelse eller upplevda maktlöshet, reproduceras i – kanske hårddraget – varje social handling. Det som är ideologiskt är alltså enligt Žižek inte aktörens ideologiska fantasier utan själva aktören, eftersom den förstår och reproducerar sig själv genom sitt falska medvetande (2001, s. 27). Žižek återkommer till detta när han säger att ideologin inte heller är någon drömlig illusion uppbyggd för att undfly den karga verkligheten utan i sitt mest grundläggande är den ideologiska fantasin en konstruktion som underbygger vår själva ‘verklighet’. En ‘illusion’ som strukturerar de verkliga och, än en gång, effektiva sociala relationerna för att maskera en ohållbar verklig kärna. Mer koncist uttryckt är ideologins funktion enligt Žižek “not to offer us a point of escape from our reality but to offer us the social reality itself as an escape from some traumatic, real kernel” (2001, s. 45). Om den sociala verkligheten så styrs av ideologi innebär det att själva illusionen, den ideologiska fantasin, “befinner sig inte på kunskapens nivå, utan på verklighetens nivå – nivån av

människors handlande” (Žižek, 2001, s. 30). Det är såhär vi måste förstå ideologi i kritisk mening snarare än som någon sorts ‘kommunismens spöke’ eller kulturell hegemoni svävandes över mänsklighetens samlade handlande.

Exkurs: En modell av vilken nivå olika teoretiker ser Ideologi på

Här kan det vara intressant att försöka konkretisera, med hjälp av en modell, hur de olika teoretikerna ser på vilken nivå ideologier är verksamma i relation till nivå i samhället. Om vi låter en triangel representera nivåerna, där den mest systemiska nivån är högst upp (samhället generaliserat och handlingar aggregerade till sin mest teoretiska nivå) blir botten istället den mest konkreta och subjekt-/handlingsfokuserade nivån. Det är viktigt att hålla i åtanke att lägre samhällslig nivå inte betyder lägre generaliserbarhet eller betydelsebärande för samhället, på samma sätt som en hög nivå inte skulle innebära att subjekt saknar en roll i samhällsförståelsen. Det modellen framför allt är menad att förtydliga är alltså var teoretikerna lägger fokus för sin analys av ideologi (var de framför allt ser och kritiserar den) från systemet via kulturen och hela vägen till handlingarna.



I korta drag kan vi placera in Marx och Engels högst upp: ideologin är överbyggnadens förmåga att på ett systematiskt och tvingande (och för aktörerna nödvändigtvis omedvetet) sätt legitimera de produktionsförhållanden som basen utgör och som i sin tur håller samhället, som det ser ut, på plats. Frankfurtskolans äldre generation fokuserar istället på hur ideologi tar sig uttryck i ett mellanskikt, den mindre tvingande men alltså abstrakta (och allt genomsyrande) kulturen. Senare teoretiker som Habermas och Žižek fokuserar snarare på hur ideologi kan förstås i och genom *handlingar* – inte kontextlösa men inte heller frikopplade från sina aktörer (även om dessa teoretiker friare rör sig uppåt i samhällsnivå än deras föregångare rör sig nedåt). Vårt syfte är också att fokusera på handlingar, men inte genom observation utan genom att se vilka handlingar som förväntas, krävs och föregås i

styrdokumenten.

Ideologi finns i alla nivåerna och om vi lägger till en kognitiv dimension – en fråga om *medvetenhet* om de ideologiska funktionerna i en given situation – kan vi också lättare förstå ideologiska fenomen. Den som gör en ekonomisk handling, exempelvis köper varor på postorder från Kina, behöver inte vara medveten om de ideologiska förutsättningar och konsekvenser handlingen har, men den kan, som Žižek är inne på, vara i någon mån medveten och *göra det ändå*. På samma sätt rationaliserar den som köper Fairtrade-kaffe inte nödvändigtvis sin handling med en ideologisk ståndpunkt utan kan lika väl fylla handlingen med innehållet ‘en bättre värld’. Med detta sagt kan medvetande om ideologiskt inflytande finnas på en enskild nivå utan hänsyn till övriga. Ett ställningstagande kan till exempel grunda sig i en medvetenhet om ideologiska faktorer på *kulturell* nivå (‘vi borde flyga mindre för att rädda miljön’) utan att se ideologiska aspekter på någon av de andra nivåerna (vilka är det som får och inte får flyga isåfall? Varför får flyget, som står för en relativt liten del av utsläppen totalt sett, så mycket debattutrymme?). Med andra ord saknas frågan om vilka som är *handlingarnas* respektive *systemets* ideologiska komponenter. En bristande förståelse av ideologi på den systemiska nivån förhindrar dock, som vi tolkar ideologikritiken, en grundlig förståelse av ideologi i kultur och handlingar. Vi strävar alltså efter att flytta den kognitiva nivån såväl uppåt genom att sätta samman de lägre nivåerna i ett systemiskt perspektiv, som nedåt genom att förklara de ideologiska konsekvenserna och förutsättningarna i kultur och handlingar.

2.4 Postpolitisk tillvaro

Trots att behovet av det är uppenbart har vi ytterst svårt att ens föreställa oss hur en frigörande och ekologiskt hållbar ekonomisk ordning skulle kunna se ut. Denna svårighet, som inte bara gäller en annan ekonomisk ordning utan överhuvudtaget andra sätt att organisera livet än det nuvarande, är inte förvånande med tanke på att kapitalismens ställning i dag är närmast allomfattande. Den konstruerar och organiserar hela det sociala livet, tränger sig in i livets varje skrymsle och vrå, formar våra begär och vår uppfattning om verkligheten. Under sådana omständigheter, menar forskaren Wendy Brown, är det svårt intill omöjligt att utveckla och hålla vid liv alternativa perspektiv och praktiker, eftersom de inte känns livsdugliga eller realistiska (2008, s. 15). Därför finns stora behov av att skapa utrymmen, i

rum och tanke, för alternativa former av längtan. Vi kunde hoppas att skolan skapar just dessa utrymmen, men mycket pekar mot att även om potentialen kanske finns där, så fungerar skolan framför allt reproducerande av samhället som det redan ser ut (Brown, 2008, s. 16).

Idén om det *postpolitiska samhället* är ett teoretiskt begrepp som används för att beskriva och konceptualisera detta tillstånd och används av kritiska teoretiker som Mouffe och den tidigare refererade Žižek. I det vardagliga uttrycks detta bland annat av: svårighet att hitta grundläggande skiljaktigheter mellan politisk vänster och höger, ideologiska visioner ersatta av administration och marknadsföring, samt en alltjämt ökande tilltro till evidensbaserade 'tekniska' lösningar på samhällliga problem (Knutsson i Franck, 2014, s. 179). I både offentlig och akademisk debatt tolkas detta dessutom som en sund, naturlig och ofrånkomlig 'utveckling' – vi har nu nått ett högre stadium, bortom 'det politiska' (och de konflikter som det förde med sig), som kännetecknas av konsensus, expertis och nyttomaximering (jfr Žižek ovan). Denna tolkning innebär också ett styre som transcenderat det politiska, ett *apolitiskt* styre, men som enligt Mouffe hotar demokratin. Intressekonflikter är konstruktiva och en del av våra ontologiska villkor och samtidigt politiska på så sätt att de saknar omedelbar rationell lösning utan etiska och maktfördelade konsekvenser (Knutsson i Franck, 2014, s. 180). Genom att erbjuda tekniska och administrativa lösningar på problem som i grunden har att göra med intressekonflikter och ojämlikhet skapar postpolitiken en illusion att så inte är fallet och döljer alltså den politiska dimensionen i dessa problem. Detta hotar demokratin på så sätt att politisk mobilisering inte ses som en möjlig påverkansfaktor och skapar en oförmåga att förstå samhällliga problem i politiska termer. Detta är dock i sig politiskt – det finns *en väg* framåt, som stavas ekonomisk tillväxt genom marknadslösningar och privatiseringar.

Postpolitiken är ett komplext fenomen, men två huvudsakliga processer på en analytisk nivå bör lyftas fram: dess retorik och synen på beslutsfattande. Retoriken karaktäriseras av försök att tona ner intressekonflikter och istället premiera politisk retorik med budskap om att vi kan nå rationella (marknads)lösningar som är såväl 'win-win' som naturliga och ofrånkomliga. Här är begreppslig elasticitet viktigt, eftersom det gäller att få så många som möjligt att ställa sig bakom en idé och skapa intrycket att alla inblandade parter kan vinna. Dessutom hänvisas ofta en moralistisk aura: lösningarna är både rationella och moraliskt överlägsna eftersom de går bortom 'enskilda särintressen' och istället förhåller sig till världsmarknadens 'realitet' (Knutsson i Franck, 2014, s. 180). Beslut i sin tur flyttas från de traditionella politiska sfärerna in i det privata. Beslut som tidigare fattades av folkvalda i politiska församlingar och

som omgärdades av offentlig debatt, blir i allt större utsträckning föremål för individuella val baserade på konsumentpreferenser. Vi tvingas (själva) göra svåra val i komplicerade frågor, med idén om konsumentmakt som det huvudsakliga underliggande skälet.

‘Marknadiseringen’ av samhället ses som mer och mer självklar och naturlig, i princip som en naturlag. Som andra sidan av myntet ‘konsumentmakt’ kommer på bred front *entreprenörskap* som svar på samhällsreliga frågor (bland annat i skolan). Den bärande tanken i bägge fallen är att individen kan hitta lösningar på problem av strukturell eller systemisk karaktär, exempelvis miljöproblem (Knutsson i Franck, 2014, s. 181).

Men varför är postpolitik som begrepp användbart för denna uppsats? Tittar vi lite närmre på det ser vi att ett samhälle med en brist på politiska påverkansalternativ inte på något sätt är ett samhälle utan ideologiska ramar eller en frånvaro av politiska (i betydelsen samhällsförändrande och maktfördelning) uttryck. Tvärtom kan man mycket väl argumentera för att i dagens liberala demokratier är den politiska ambitionen kanske mer livaktig än någonsin – i den individuella strävan mot mänskliga rättigheter och ett hållbart klimat finns en omedelbar vision av vad som vore en bättre värld och vad som är ett gott samhälle. I detta perspektiv verkar varje handling vara en politisk handling. Žižek använder sig av exemplet Fairtrade-kaffe som målande för den individualiserade politiseringen av våra handlingar. Varje kopp av ekologiskt odlade kaffebönor plockade under rättvisa (relativt till andra producenter alltså) former som dessutom bidrar till välgörande ändamål är så politisk som det bara kan bli – speciellt som det tydligt kommuniceras på pappersmuggen vilka ideal konsumenten betalar extra för att främja (Žižek 2010, s. 2). Men handlingen är postpolitisk, menar Žižek, i det att den grundar sig i och inte når bortom den rationella (men icke-radikala) idén om universella mänskliga rättigheter. Kort sagt är problemet att varje försök att problematisera de (dolda eller synbarligen frånvarande) politiska implikationerna av Fairtrade-kaffet blir till (tydliga och uppenbara) politiska ställningstaganden mot själva de mänskliga rättigheterna och en mer hållbar värld! (Žižek 2010: s. 3).

På detta subtila sätt blir verkliga politiska ställningstaganden och möjlig kritik av den postpolitiska verkligheten polariserad som extrem och avfärdad som irrationell – för vem kan argumentera mot en universell förbättringssträvan? Men dess skenbara universalitet och rationalitet gör den inte desto mindre ideologisk i den kritiska betydelsen som utmålats ovan och det är här som begreppet ideologi öppnar för en djupare förståelse av ett postpolitiskt system. Žižek hävdar i själva verket att påståenden om att den nuvarande världen skulle vara postideologisk och postpolitisk i själva verket är att förneka det allra mest ideologiska. Att

förneka ideologisk påverkan visar bara precis hur djupt rotat och allomfattande det ideologiska greppet faktiskt är (2010, s. 43). För att parafrasera Žižeks egen parafras: ‘they claim they are not doing it, yet they are doing it’, där själva bedyrandet är det tydligaste beviset. Detta gäller även när politiska ställningstaganden anklagas för att vara just “ideologiska *par excellence*” (i kontrast då till det icke-ideologiska normaltillståndet) så kan vi vara säkra på att dess motpol är ideologisk till åtminstone samma nivå (Žižek, 1994, s. 2). Frågor kring miljö såväl som kring skolan målas ofta upp som icke-ideologiska och är därför med Žižeks förståelse ideologiskt betydelsebärande i det postpolitiska systemet. Den kritiska teorins verktyg för att tydliggöra ideologi behövs för att medvetandegöra detta.

Som exempel tar Žižek också miljöfrågan, som enligt honom diskuteras just som en rationell problemlösningsfråga: hur ska vi, inom det befintliga systemet och med befintliga medel, lösa problemet att mänsklig aktivitet riskerar påverka möjligheten att leva på jorden? Vad ska vi göra för att kunna fortsätta med den mänskliga aktivitet, som riskerar göra mänsklig aktivitet som vi känner den, omöjlig på jorden? Den globala och i sin sannaste mening politiska frågan reduceras till att bli ett krux som rationellt och ingenjörsmässigt behöver utredas och avvärjas utan att inverka på eller kritisera systemet. Žižek menar att denna tekniska rationalisering av frågan visar på en postpolitisk inställning som i sin tur visar just hur ideologiskt bunden den i själva verket är (2010, s. 31). I det postpolitiska paradigmet är det symptomatiskt att politiska problem som miljöfrågan förstås som en typ av ofrånkomliga men tillfälliga kriser (jfr. de senaste finanskriserna) som är en del av den process av ‘kreativ förstörelse’ som är nödvändig för kapitalismens utveckling och i själva verket ett utmärkande drag för kapitalismens överlägsenhet jämfört med andra system (2010, s. 31). Här argumenterar Žižek utifrån de ekonomiska teorierna Guy Sorman presenterar just om kapitalismens utvecklingsprocess. Som tendens kan den ses redan på mikronivå i idén att konkurrens slår ut ineffektiva företag och tvingar fram mer effektivitet vilket vässar konkurrensen ytterligare – genom att låta det ineffektiva gå under släpps något bättre (i betydelsen mer effektivt) fram och kapitalismen är därför alltid sin senaste och bästa version. Detta ständiga förnyande och förkastande är en essentiell del av det ekonomiska system som kallas kapitalism. Teknisk utveckling spelar en central roll för den kreativa förstörelsen och tillsammans med innovationen skapar den enligt detta synsätt en långsiktig ekonomisk tillväxt om än med kortsiktiga kostnader för det som förkastas (2010, s. 31).

Att Žižek tar upp Sorman när han kritiserar postpolitiken är inte svårt att förstå eftersom Sormans teorier i allra högsta grad representerar en normalisering och universalisering av det

befintliga systemet. Under hela sin karriär har Sorman framhållit ekonomisk teori som ett mer legitimt forskningsfält än andra (ta bara titeln på hans kändaste verk *Economics does not lie* från 2009). Sorman utmålar den ekonomiska rationaliteten som naturlig och ofelbar i sin process trots att den fria marknaden ofta karaktäriseras av irrationella (men väl ändamålsenliga!) beteenden i marknadsekonomin. Žižek pekar på detta som bevis just för den ideologiska och alltså politiska (snarare än naturliga) dimension ekonomisk teori utgör (2010, s. 30). Sorman är, i de citat Žižek diskuterar, också mycket besvårad av miljörelsen som han anser vara den nya 'kommunismen' för den liberala demokratin och anser att dessa 'revolutionärer' är irrationella samt att deras teorier om global uppvärmning (eller åtminstone orsaker och lösningar därpå) är irrbloss och vanföreställningar. Žižek håller förvisso, om än av helt andra orsaker, med om att det är i miljörelsen vi kan finna den revolutionära möjlighet som saknas i det postpolitiska samhället. Han påpekar också att det inte är fråga om irrationalitet utan just andra rationella bevekelsegrunder än de ekonomiska vilket befäster just hur enögt och ideologiskt det postpolitiska samhället är när det misskrediterar miljörelser på det här sättet (2010, s. 30).

3. Metodologiska överväganden

3.1 Varför Kritisk teori och Ideologikritik?

För att förstå och tolka materialet i relation till det syfte denna uppsats fokuserar på behöver vi ett metodologiskt raster som kan fokusera våra ansatser och hjälpa oss att se det vi annars skulle missat. Ganska snart i vår initiala genomgång av materialet blev det tydligt att om syftet är att närmare förstå hållbar utveckling som ideologiskt begrepp i skolan så behövs en metod som klarar av att granska mångsidiga sociala och strukturella fenomen som genomsyrar samhällliga institutioner. Vi menar att en metodologisk ansats sprungen ur kritisk teori och med ideologikritik som metod framstår som det mest ändamålsenliga.

3.1.1 Kritisk teori som metod

Den kritiska teorin stammar alltså ur Frankfurtskolan och de till den hörande teoretikerna som på olika sätt utvecklats och präglats sociologisk forskning sedan 20-talet. Trots sin relativa spretighet finns det vissa gemensamma fokus, till exempel att blottlägga dolda intressekonflikter och dominansförhållanden; erkänna olika kontexters betydelsefullhet; ifrågasätta förgivettagna kunskaper, förhållanden och lösningar; samt att på olika nivåer utforska alternativ som kan rubba etablerade ordningar (Alvesson & Skoldberg, 2017, s. 263f). Samtliga dessa fokus är av stor relevans för den föreliggande uppsatsen. Vad gäller intressekonflikter och dominansförhållanden i denna studie, tittar vi närmare på huruvida hållbar utveckling (främst som begrepp i skolan) har inneboende intressekonflikter eller fungerar som uttryck för dominans i form av ideologi. Vikten av detta är att kunna undersöka "hur sociala konstruktioner av verkligheten kan gynna vissa intressen medan alternativa konstruktioner döljs och misskänns" (Alvesson & Deetz, 2000, s. 41). Att erkänna olika kontexters betydelse är intressant på en övergripande nivå i relationen mellan skola och samhälle då skolan sedan länge och av olika teoretiker betraktas som i stor utsträckning en institution som reproducerar samhället. Därför kan begreppet hållbar utveckling kanske säga något om samhället i stort, samtidigt som samhället såväl påverkar skolan som påverkas av den. På en mer skolspecifik nivå så är förståelse för kontexter viktig för möjligheten att förstå begreppets intåg i skolan (från bl.a. FN), etablerande i styrdokument samt nuvarande roll i skolan. Förståelse för kontexter är också viktig när det gäller såväl vilka förväntningar som

ställs på LHUs effekter från myndighetshåll, huvudmän, pedagoger, och elever, som för samhället i stort.

I kritisk teori framhålls just att “sociala institutioner beskrivs huvudsakligen som politiska miljöer vilket gör att generella teorier om samhället, och särskilt teorier om beslutsfattande inom den offentliga sektorn, tillskrivs en viktig roll” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 41), varför dessa kontexter blir extra intressanta. När det gäller vad som verkar vara förgivettagna kunskaper och lösningar som inte ifrågasätts framstår hållbar utveckling nästan som ett lite väl öppet mål när det kommer till skolan (inte för att det inte kritiserats inom akademisk forskning, vilket vår forskningsöversikt tydligt visar). Detta då det på många nivåer anammats snabbt och brett samtidigt som det fortfarande kan vara otydligt som begrepp och är otydligt i hur det tar sig i uttryck i skolans verksamhet. Att en uppfattning, representerat av ett begrepp, får så stort genomslag och åtminstone symbolisk betydelse talar för att det förtjänar att studeras genom en kritisk lins då “att uppmärksamma hur vissa diskurser och innebörder, som är förbundna med olika former av formell och ideologisk makt, systematiskt privilegieras är [...] ett avgörande element inom kritisk forskning” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 159).

Om vi accepterar att hållbar utveckling gör anspråk på att vara en etablerad ordning i skolan, faller det sig naturligt att utforska möjligheten att rubba denna – inte för att omkullkasta något som eventuellt fungerar utan för att testa om det gör det och annars visa på andra möjliga alternativ. För att uppnå denna rubbning lägger kritisk teori “fokus för uppmärksamheten [på] olika former av falskt medvetande, samtycke, systematiskt förvrängd kommunikation, rutiner och normalisering som skapar särintressen och hindrar människor från att verkligen förstå, uttrycka eller handla enligt sina egna intressen” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 41). Den metod som bäst knyter an till detta är *ideologikritiken*. Ideologikritiken har sitt ursprung i Marx analys av arbetsprocesser, där han inte enbart undersökte den ekonomiska utsugning av proletariatet till kapitalisterna som skedde genom tvång, utan även hur denna relation “döljs och framställs som legitim” genom att den härskande klassens ideér dominerade – alltså genom hegemoni (Alvesson & Deetz, 2000, s. 96). Numera, skriver Alvesson och Deetz på nästföljande sida, “intresserar sig ideologikritiken inte bara, eller ens i första hand, för klassfrågor utan vidgar bilden och studerar hur den kulturell-ideologiska kontrollen fungerar” (2000, s. 97). Detta görs i förhållande till såväl organisationers olika nivåer, som samhällseliga institutioner och individer, exempelvis individer som konsumenter. I sin genomgång av olika former av kritiska samhällsvetenskapliga metoder särskiljer sig,

enligt Alvesson och Deetz, kritisk teori (och mer specifikt ideologikritiken) genom att kännetecknas av bland annat fyra återkommande aspekter eller infallsvinklar: Naturalisering av den sociala ordningen (ses som självklar och rationell), Universalisering av särintressen (från övre maktskikt), en instrumentell argumentations dominans, samt hegemoniska strukturer (2000, s. 98).

3.1.2 Naturalisering av den sociala ordningen

Naturalisering innebär att ett socialt fenomen eller ordning avlägsnas från sin historiska kontext, där det är reifikationen, snarare än utvecklingen som ligger till grund för den, som formar den upplevda verkligheten. Med Alvesson och Deetz ord: “Genom att konstruktionsprocessen döljs kommer de institutionella arrangemangen inte längre att betraktas som valda utan som naturliga och självklara” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 98). Denna chimär försvårar undersökningen av dessa processer, samt fenomenet som kontextuellt skapat “under specifika historiska villkor och maktrelationer”, vilket leder till att de inte heller tenderar att granskas (Alvesson & Deetz, 2000, s. 98). Det är genom undersökningen av naturaliseringen som det “ömsesidiga beroendet mellan olika institutionella krafter. de processer genom vilka de bevaras och förändras, [...] och deras godtyckliga natur döljs” kan visas, och “de valmöjligheter som återstår” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 98) upptäckas. Det är inom ideologikritiken alltid av intresse att granska det som ses som självklart. Värt att nämna är också att etablerade föreställningar blir naturaliserade, men detta utan att själva etableringen behöver ha varit en utdragen process – hållbar utveckling etablerades och naturaliserades relativt snabbt även om processen numer pågått under tre decennier.

3.1.3 Universalisering av särintressen

Den andra aspekten som Alvesson och Deetz tar upp som kännetecknande för ideologikritiken är en universalisering av särintressen. Som exempel tar de hur organisationsledningars privilegierade position bland annat innebär att de “tillskrivs rätten att definiera organisationens, och därför hela samhällssektorers, intressen och bestämma hur de ska tillfredsställas” (2000, s. 99). Deras specifika egenintresse likställs ofta med organisationens intressen, och grupper högt uppe i hierarkin har förmågan att bestämma var fokus ska ligga och vad begrepp och beteenden har för betydelse.

3.1.4 Instrumentell argumentation dominerar

En tredje aspekt som särskiljer ideologikritiken rör förnuft och kommunikation. Här hänvisar Alvesson och Deetz till Habermas (men som vi sett i Teorikapitlet finns andra inom Frankfurtskolan som gjort liknande observationer), som menar att den tekniska rationaliteten har kommit att dominera över andra förnuftsformer (2000, s. 100). Denna rationalitet utmärker sig alltså genom att vara instrumentell, teoristyrd och lägga fokus på kontroll – då ofta i formen av mål-medel-kedjor. Som kontrast till den tekniska rationaliteten och teknisk argumentation tar Alvesson och Deetz upp det som Habermas väljer att benämna ett *praktiskt intresse* som fokuserar på gemensamt fastställande av mål och medel snarare än på kontroll av de medel som ska uppnå målet. Värt att nämna är att enligt Habermas är ingen argumentation eller rationalitet nödvändigtvis mer förtjänstfull än de andra utan problem uppstår just när en av dem tar över och de andra får stryka på foten, som när “den fruktbara spänningen mellan teknisk kontroll och humanistiska aspekter reduceras till ett effektivt förverkligande av ofta obekanta, men förvisso ‘rationella’ och ‘legitima’ mål” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 100).

Problemet med den tekniska rationaliteten är alltså dess dominans i samhället som tar sig uttryck i att vissa grupper eller institutioner driver fram uppfattningen att det rationella motsvarar någon form av neutralt expertsystem. Andra lösningar eller sätt att se på problem ses som irrationella och en teknokratisk världsuppfattningen blir då dominerande (Alvesson & Deetz, 2000, s. 101). Som en direkt konsekvens av denna dominans undertrycks eller överskyls existerande och möjliga konflikter mellan olika ideal och världsuppfattningar eftersom den mest rationella, (underförstått den tekniska), premieras och är också den som utvecklas i en självförstärkande spiral. Vad som egentligen är politiska frågor om vilka värden som ett samhälle bör premiera omvandlas på detta sätt till tekniskt problemlösande utan utrymme för diskussion (Alvesson & Deetz, 2000, s. 102).

3.1.5 Hegemoni

Den sista utmärkande aspekten är synen på hegemoniska processer. Termen kommer från Gramsci som menar att hegemoni är en komplex sammansättning uppfattningar, idéer och materiella system som bildar det som vi kallar vardag och existerar för att bevara och dölja de underliggande, till basen tillhörande, skeva maktförhållanden som samhället vilar på (Alvesson & Deetz, 2000, s. 101). Hegemoni kan förstås som en form av påtvingat samtycke (påtvingat i att det är ofrivilligt, samtycke eftersom det upplevs som frivilligt) och förutsätter

ett antagande om att det finns dominerande grupper med intressen att skydda, samtidigt som det ger utrymme för agens även i de dominerade grupperna. Det ska alltså, med stor ansträngning, gå att bryta sig loss från hegemonin. Hegemoni är alltså inte en allenarådande maktform (juridisk makt och våldsmakt finns ju till exempel också) men den mest genomträngande och svårgreppbara eftersom den “verkar genom [att ikläda sig det] sunda förnuftet och genom att bli del av det vanliga sättet att se på världen, förstå sig själv och uppleva behov” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 101). Hegemoni i organisationer uppbyggs i viss mån av ekonomiska arrangemang såsom kontrakts- och belöningssystem, vilka används för att skapa efterlevnad. Dessa genomdrivs i sin tur “med hjälp av specifika värden och visioner” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 101) som förmedlar vad som premieras och är värdefullt. Alla dessa processer äger rum i den större samhällskontexten som präglas av dess ekonomiska system, utbildningsinstitutioner och lagar.

3.2 HUR-frågan?

Alvesson och Sköldberg poängterar att samhällets institutioner inte är skrivna i sten “men binder ändå människor till sina sociala former samtidigt som människan är potentiellt autonom och alltså kan både förstå sin situation och förändra den” (2017, s. 232). De låtsas däremot inte om att detta är på något sätt lätt att göra och vi behöver därför ställa oss frågan *hur* vi kan ta hjälp av den kritiska ideologianalysen för att förstå och förändra. De ger ett målande exempel i metodboken gällande hur vi bäst ställer frågor om t.ex. styrning där de konstaterar att “[f]orskningsfrågan blir således inte ‘Hur ska vi förbättra måluppfyllelsen?’ utan ‘Vad är egentligen som styr verksamheten?’” (2017, s. 242). Att okritiskt följa det målinriktade och uppenbara målet riskerar att förstärka den inte nödvändigtvis sanna bilden att organisationen enbart existerar för de officiella målen (2017, s. 242). Dessutom är inte den uppenbara vägen nödvändigtvis den bästa men att förstå en organisations faktiska styrning och förutsättningar hjälper oss att se vilka möjligheter den ens har att uppnå sitt syfte. Alvesson och Sköldberg konstaterar att ‘Mål har inte så stor vikt som omgivande krav samt normativa krav inom [organisationen]’ (2017, s. 242) och den mer givande frågan blir då vad som egentligen styr och hur vi kan tydliggöra det.

3.2.1 HUR – Ideologikritikens fokusområden

Om vi alltså kan underbygga att den kritiska teorins olika fokus gör att den passar väl för att på ett metodologiskt plan vägleda bearbetningen av det material som vi föresatt oss att säga något väsentligt om så återstår ändock frågan om vilka mer distinkta verktyg som analysen ska genomföras med. Vi behöver inte bara ställa hur-frågan utan försöka besvara den. Om vi, som Alvesson och Sköldberg menar, är intresserade av att pröva legitimiteten hos de processer och strukturer som leder fram till vissa ställningstaganden (och i förlängningen av legitimiteten hos dessa ställningstaganden) så är det relevant att titta närmare på specifika sätt att göra detta (2017, s. 243). Kritisk teori och ideologikritik har inte, så som kvantitativa eller vissa kvalitativa metoder, tydliga verktygslådor med väl avgränsade verktyg som måste användas utan tar mer formen av ett metodologiskt teoridrivet angreppssätt. Ungefär som en uppsättning linser att pröva och skärskåda materialet genom ifall vi håller oss i metaforenas område (vilket kritisk metod för övrigt gärna gör, men mer om det senare). Några av dessa linser kan tjäna på att tydliggöras för att underlätta förståelsen kring hur vi behandlat hur-frågan inför tolkningen och analysen av materialet.

Alvesson och Sköldberg pekar ut tre principiella fokus i forskning utifrån kritisk teori som samtliga är av relevans för det föreliggande arbetet: (1) att visa på en möjlig källa till föreställningar som på något sätt är förvrängda, (2) att undersöka själva innehållet i denna föreställning samt (3) att syna olika former av social praktik och problematisera dessas natur och konsekvenser (2017, s. 248). Det första fokuset ska inte förstås som att det viktiga är huruvida förvrängning förekommer eller ej i föreställningen utan vad det fokuset ämnar göra är att visa varför och hur till exempel resursstarka aktörer eller andra intressen kan vara delaktiga i att skapa förståelsen på ett visst sätt (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 249). Detta fokus ger ur ett ideologikritiskt perspektiv möjligheten att förstå företeelser såsom just ideologiska samt peka på hur olika grupper (med Marx ursprungliga idé om att ideologi inte nödvändigtvis upprätthålls bara av de som själva tjänar på föreställningen) medskapar en förståelse som döljer maktfördelning. Det utmärkande med det andra fokuset är, enligt Alvesson & Sköldberg, att det ger förutsättning för en kritisk granskning av föreställningars rimlighet, som exempel ger de bland annat föreställningen att djur och natur är menade för konsumtion av människan (2017, s. 249). De sociala praktiker som det tredje fokuset riktar in sig på är sådana som föreställningarna under lupp hos de första två ger upphov till, förstärker och/eller reproducerar. Sociala praktiker kan här vara såväl särskilda beteendemönster som institutioner och deras praktik och här nämner Alvesson och Sköldberg själva skolan som

exempel (2017, s. 249). Alla tre fokus är i någon mån relevanta för det område som denna uppsats behandlar och de fungerar också som en möjlig bas för prövning av hållbarheten i tolkningen. Om förvrängning eller störningar kan visas i någon av de tre områdena, och de dessutom i sin tur kan härledas till eller kan förklara konsekvenser i något av de andra tre, menar Alvesson och Sköldberg att en analys grundad i kritisk teori är påkallad och troligen fruktbar (2017, s. 249).

Utifrån forskningsöversikten kan vi ta titta på hur dessa tre fokus tar sig uttryck i fråga om hållbar utveckling i skolan för att, så att säga, legitimera syftet och vårt vetenskapliga angreppssätt. Vi ser (1) möjliga källor till förvrängda föreställningar exempelvis i hur handlingskompetens framhålls som förutsättningen för att få unga att i framtiden skapa en hållbar utveckling trots att det finns forskning som visar att unga gör som vuxna gör och inte som de säger samt hur entreprenöriellt lärande och teknik, som del av ett ekomodernistiskt perspektiv, ger vid handen att det enbart är med den tekniska utvecklingens hjälp vi kan uppnå hållbarhet. Vad gäller (2) själva innehållet i dessa föreställningar vill vi lyfta fram att den ställning som den individualiserade handlingskompetensen åtnjuter grundar sig i den individualiserande och moraliserande normativa ansvarsfördelning som är så starkt förekommande i postpolitiska ideologiska uttryck; samt att den föreställning om ekomodernism som framträder i styrdokumentet grundar sig i en blind tilltro till tekniken som enligt Hornborg i allra högsta grad är förvrängd – nämligen i form av teknikfetischism. Gällande det sista fokuset (3) så ser vi förvrängningar i beskaffenhet hos former av social praktik exempelvis i de banala exempel som uppkommer genom ett individualistiskt harmoniperspektiv med fokus på handlingskompetens, och som till sin natur fungerar ideologiskt eftersom de verkar *skapa* den postpolitiska cynism som de utger sig för att motverka. Som denna uppräknings visar finns det gott om kopplingar mellan de olika fokusnivåerna i fråga om förvrängningarnas ursprung och hur de skapar konsekvenser hos varandra, samt även mellan tendenser inom samma fokusområde. Vi menar att den kritiska teorins metoder utifrån detta verkar fruktbara för att åskådliggöra de ideologiska komponenterna som våra frågeställningar och vårt syfte ämnar undersöka.

3.2.2 HUR – Några användbara linser

För att ytterligare tydliggöra vad det är för grepp eller linser vi har haft nytta av i bearbetningen och tolkningen av materialet följer här en kort genomgång av relevanta

begrepp och hur de kan förstås och fungera i den kritiska teorin och speciellt ideologikritikens tjänst.

Negationer – Att använda sig av negationer, alltså att försöka föreställa sig hur något som uppfattas som självklart skulle kunna se ut istället, är en form av dialektiskt tänkande och som sådant är det centralt för Kritisk teori. Fokuset är på att visa de spänningar som finns mellan det existerande och det möjliga. Det viktiga behöver därför inte heller vara att den negerade idén är sannare eller rimligare så länge den visar på en annan möjlig och inte nödvändigtvis orimligare tolkning. Alvesson och Sköldberg formulerar det som att “[g]enom att söka motbilder undersöks konceptualisering och tolkning av fenomen som naturliga, neutrala och oproblematiska, eller exotiska, politiska, irrationella och föränderliga” (2017, s. 250).

Obekantgörande – Ett annat sätt att se bortom det självklara och naturliga är just att närma sig vanliga företeelser som om de vore egendomliga, tolka det bekanta som obekant och bortse från synbar rationalitet för att fokusera på det godtyckliga i tillvaron. Att sträva efter att “problematisera det självklara” (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 251) ger utrymme för nyläsning av det kända och vardagliga.

Metaforer – Användandet av metaforer är återkommande och värdefullt inom kritisk teori eftersom det ger en möjlig hållpunkt att bygga förståelsen av ofta teoretiskt avancerade resonemang kring. Således skapas en begriplig helhet samt den förstärkning och förtydligande som ett känt fenomen (metaforen) kan skapa hos något som till sin natur ställer sig emot det upplevt naturliga. Det är dock värt att nämna att metaforen inte bör användas för direkt demonisering där en bestämd utgångspunkt bevisas eller en klassisk fiende (till exempel kapitalism) automatiskt bär skulden (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 252).

Dissensus – innebär att bryta upp innebörder och diskursiv slutenhet. Det kan vara betydelsefullt att ta upp de osynliga ofriheter och restriktioner som döljer sig under neutraliteten och självklarhetens täckmantel. När denna typ av undertryckthet kan påvisas kan vi generellt tala om diskursiv slutenhet. Finns det undertryckta konflikter och skillnader bakom skenbar konsensus är målet att skapa dissensus för att kunna diskutera och på nytt pröva beslut som ses som oproblematiska eller färdiga (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 197). Förutom att undertrycka andra perspektiv kan slutenheten uppstå genom systematisk premiering av vissa utsagor och marginalisering eller bagatellisering av andra. Till exempel på det sätt som Habermas menar att en teknisk-instrumentell rationalitet dominerar över

andra möjliga rationella utgångspunkter i det moderna och senmoderna samhället (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 198). Rent metodologiskt kan dissensus vara krävande eftersom det, som mycket annat inom den kritiska teorin, ställer krav på historisk insikt kring hur utvecklingen mot diskursiv slutenhet, från dissensus mot konsensus, gått till (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 199).

Närbesläktade begrepp: Reifikation, Naturalisering, Universalisering, Fetischisering – Reifikation är som sagt en av viktigaste processerna för den kritiska teorins förståelse av samhället och därför är flera andra begrepp nära knutna till det. Vi förstår reifikationens övergripande effekt av förtingligande som central för att andra processer såsom naturalisering av sociala ordningar och fetischisering av begrepp ska kunna uppstå. De är alltså inte direkt utbytbara, utan en reifiering kan leda till (eller stödjer, som allra minst) utvecklingen av de senare och är därför också en viktig del av det färdiga faktumet. Till exempel är reifieringen av teknik en pådrivande kraft för dess fetischisering i Hornborgs förståelse men även en komponent i fetischens uttryck.

3.3 Forskningsetiska överväganden

3.3.1 Risker med en Ideologikritisk metod

De potentiella risker för ideologikritiska studier som identifieras av Alvesson och Sköldberg är främst att frågeställningen och den påföljande analysen inte bryter mönstret, utan håller sig inom ramen och därmed reproducerar den gällande ordningen – trots att studien kanske hade som ansats att kritiskt granska ett fenomen fastnar den i grunda resonemang eller gamla nidsbilder utan att öppna upp för tolkningar bortom det uppenbara (2017, s. 237). Att i sin kritiska analys springa samma väg som alla andra, exempelvis att nyliberalismen är roten till allt ont, är alltså en risk som vi behöver se upp för (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 244). Dessutom riskerar en slapp kritisk analys att gynna de dominerande gruppernas intressen ifall den undersöker en frågeställning med premisser formulerade av dem och inte lyckas vända den med ett kritiskt angreppssätt (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 241). För att undvika att trilla i denna fallgrop bör vi, enligt Alvesson och Deetz, vara noggranna med att: 1) hålla i minnet att vi undersöker uttryck för det ideologiska och inte dra för långtgående slutsatser om dess uppkomst; 2) undvika egna normerande uttryck om vad som 'borde' göras och av vem; 3) inte blunda för att det vi undersöker är komplext och påverkas av flera ideologiska tryck

(med andra ord undvika reduktionism) även om det finns asymmetriska maktförhållanden mellan dessa, samt; 4) förstå ideologier som “dominerande utan att se dem som enkla instrument för en elitgrupp” med andra ord undvika konspiratoriska idéer och inte tillskriva ideologin en egen vilja eller kraft (2000, 103). Vi bör slutligen kanske nämna att de traditionella kraven som kommer ur Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets regler inte är de vi i första hand tar ställning till eftersom utformandet av studien snarare relaterar till de krav som presenteras av Vetenskapsrådet i publikationen *God forskningssed*.

3.3.2 Hur ser vi på världen? Ontologi och epistemologi

Alvesson och Sköldberg pekar på att den kritiska teorin gör vissa antaganden om kunskapen och världen som kan vara viktiga att lyfta för att förstå såväl val av metod som tillvägagångssätt. På samma grundvalar som Marx menar den kritiska teorin att samhället behöver uppfattas som en helhet, ett intrikat sammankopplat system av relationer och makt, där enskilda fenomen och delar inte kan skiljas av från övriga utan vidare. Till skillnad från Marx vill dock inte den kritiska teorin ge någon nivå eller aspekt den absoluta tyngden utan varje del måste förstås i relation till övriga. På samma sätt är individen och samhället inte möjliga att enkelt åtskilja och analysera som oberoende av varandra: “De idéer, föreställningar och medvetandeformer som individerna utvecklar är på olika sätt formade av en samhällelig och politisk kontext” (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 231). Konsekvensen för oss som använder kritisk teori blir såklart att vi själva inte kan anta oss stå utanför eller enkelt kunna kliva ur det samhälle vi vuxit upp i utan vidare. Den fråga som Alvesson och Sköldberg använder för att framkalla obekantgöranden i relation till ens eget samhälle: “Vad tror egentligen infödingarna att de håller på med?” bör vi med andra ord i allra högsta grad även ställa oss själva: ‘Vad tror *vi* egentligen att *vi* håller på med?’ (2017, s. 252).

3.3.3 Urval: epistemologi och avgränsningar

Alvesson och Sköldberg hävdar att den kritiska forskaren gör väl i att utnyttja befintlig empiri för att på så sätt kunna ge starkare förklaringar av mer komplexa samband. Detta passar denna studie väl eftersom det bedrivits en hel del såväl empirisk som teoretisk forskning (vilket framgår av forskningsöversikten och teorikapitlet) kring skola och hållbar utveckling (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 240). Empirins betydelse inom den kritiska teorin varierar, tolkningen och kontexten framhålls ofta som det viktiga framför empirinära arbete (ibid, s. 244), men vi har valt att genom en bred empirisk bas försöka genomlysna den komplexa relationen mellan hållbar utveckling och skola. Urvalet har vi baserat på en inkluderande

tolkning av begreppet 'styrdokument' där vi hållit oss utanför klassrummet (alltså inga intervjuer eller lektionsplaner) men inkluderat flera dokument som inte omedelbart har en bindande funktion i skolans värld utan på olika sätt påverkar synen på hållbar utveckling i skolan. På den mest direkt påverkande nivån (åtminstone enligt dokumentens egna formuleringar) finner vi såklart skollagen och utifrån denna de läro- och kursplaner som utgår från Skolverket. Vid sidan av dessa finns utredningar, rapporter och förordningar från SOU (den omfattande utredningen från 2004 är fortfarande det mest tongivande materialet även om det börjar bli till åren) och Skolverket. Vidare kommenterar vi viss empiri med mer indirekt inflytande som lyfts fram i övriga styrdokument såsom fristående aktörer i civilsamhället. På grund av bristen på nya omfattande utredningar och styrdokument och den relativa otydlighet som många av dokumenten visar har en avgränsning som gagnar det som Alvesson och Sköldbberg (2017, s. 257) kallar koncentrerad empiri eller intensivtolkning tyvärr omöjliggjorts och ambitionen för uppsatsen är istället att skapa en bred empirisk grund för ett analytiskt helhetsgrepp – det totala antalet sidor i materialet överstiger 300 (utöver läroplanerna som saknar numrering men ligger kring 100 sidor av genomläst material).

3.4 Material

Här följer en genomgång av det material vi gått igenom inför analysen. Som nämnt ovan ligger vårt fokus på styrdokument men eftersom vi erkänner att styrning (speciellt i en så värdestyrd samhällsfunktion som skolan) inte är en direkt och omedelbar kontroll har vi som beskrivits ovan försökt inkludera olika nivåer som påverkar skolans praktik.

3.4.1 Material som lyser med sin frånvaro i studien

En upptäckt vi gjorde i början av arbetet med denna uppsats var att samtliga lagar kring skolan fullständigt saknar omnämnande av hållbar utveckling, LHU och miljöfrågor i stort. I Skollag 2010, Skolförordning 2011 och Gymnasieförordningen 2010 saknas begreppet helt vilket såklart kan förklaras med att de i ganska liten utsträckning behandlar innehållet i skolan. Det är dock ändå noterbart att det inte finns något tvingande lagstöd som tar ställning i dessa frågor, vilket även tas upp i bakgrunden. Som en konsekvens av att lagarna inte nämner ämnet som är av intresse för uppsatsen tar vi inte upp dem vidare utan konstaterar blott att det är uppseendeväckande.

Ett annat potentiellt material som hade varit mycket intressant att titta på är den kontroll av LHU i skolan som Skolinspektionen håller på att göra och som ska publiceras under våren

2021 men som alltså lär publiceras efter att denna uppsats färdigställts så det är något för framtida forskning att ta ställning till. Slutligen har Skolverket under 2019 publicerat ett omfattande fortbildningsmaterial om hållbar utveckling och i LNU, bestående av 8 delar var för högstadiet respektive gymnasiet. Fortbildningen är framtagen av forskare från flera svenska högskolor och universitet och innehåller mycket intressant och matnyttigt och förtjänar egentligen en egen analys men eftersom Skolverket och regeringen inte genomfört något omfattande eller genomgående arbete med att faktiskt få lärare att genomgå fortbildningen har vi valt att blott nämna det där det är relevant för analysen. Vi har helt enkelt resonerat som så att det som är mer talande än innehållet är att ett så omfattande arbete inte får ett större utrymme styrningsmässigt trots rekommendationer och uttalat behov från såväl lärare som utredare.

3.4.2 GY11 och LGR11 och DGS genomgång därav

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 är tillsammans med *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (hädanefter kallade Gy11 respektive Lgr11) de tyngst vägande styrdokumenterna för prioriteringar och ämnesfokus i det svenska skolsystemet. Som sådana är de såklart oundgängliga för att förstå såväl vilken roll hållbar utveckling spelar i skolan som avslöja vilka förutsättningar som skapat själva dokumenten. Utöver att ha själva gått igenom dessa dokument har vi använt oss av *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för skola och förskola*, publicerad av Den Globala Skolan, som är en grundlig (och välvillig) genomgång av samtliga tillfällen som hållbar utveckling och miljö nämns i de båda läroplanerna – helt enkelt vilket stöd som finns i Gy11 och Lgr11 för lärare att arbeta med begreppet och miljöfrågor i skolan. Skolverket lyfter själva fram denna rapport samt att de “samverkat med Universitets- och högskolerådet av framtagandet av Den Globala skolans sammanställning över hur skolans styrdokument förhåller sig till lärandet för hållbar utveckling” (2018, s. 11). Orsaken till att vi använt oss av denna är just att den grundliga och välvilliga läsningen minskar risken att vi missat något som en mer kritisk, oavsett hur öppen och fördomsfri, läsning riskerar att spela ned vikten av.

3.4.3 SOU 2004 & 2019

SOU 2004:104 Att lära för hållbar utveckling (hädanefter SOU 2004) hade vi i ärlighetens namn trott att vi inte skulle behöva använda oss av eftersom den börjar bli till åren men under läsningen av övriga dokument framgick det med all önskvärd tydlighet att detta omfattande

dokument fortfarande hänvisas till av nya rapporter och genomgångar och alltså fungerar som en sorts bärande grund för övriga publikationer.

SOU 2019:13 Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet (hädanefter SOU 2019) är ett betänkande som behandlar samtliga områden i FN:s Agenda 2030 i relation till relevanta samhällsfunktioner i Sverige och vi har därför fokuserat på de delar som behandlar skola och utbildning. Dessutom har vi tittat direkt på Mål 4.7 som är det som tydligast handlar om hållbar utveckling och skola i Agenda 2030. Det kan noteras att betänkandet inte genomfördes i sin helhet gällande skolan.

3.4.4 Skolverkets Rapporter 2012 & 2018

2012 publicerade Skolverket *Redovisning av nyttan av det internationella arbetet för utbildning för hållbar utveckling* och 2018 *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet* som båda syftar till förtydliga, försvara och främja användandet av LHU i skolan och därför är viktiga för förståelsen av hållbar utveckling och LHU i den svenska skolan.

3.4.5 Utmärkelsen Skola för Hållbar Utveckling och SKOLFS 2009:19

I enlighet med *SKOLFS 2009:19* delar Skolverket ut utmärkelsen *Skola för hållbar utveckling* till skolor som uppfyller kraven och informerar också om dessa i foldern *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling* (Skolverket, 2010) som tillsammans ger en intressant bild av vad det är Skolverket premierar för bild av hållbar utveckling och vad de rent praktiskt förväntar sig av skolor som anstränger sig utöver det vanliga.

4. Analys

I detta kapitel använder vi de metodologiska grepp och teoretiska insikter som de tidigare två kapitlen utvecklats till att skapa en förståelse av de olika sätt som begreppet hållbar utveckling behandlas i materialet och vad det har för betydelse och konsekvenser. Det kan vara värt att igen poängtera att vi uppfattar en form av rangordning vad gäller tyngd hos dokumenten. Denna rangordning ser vi som: lagtexter och dokument som styrs genom lagar (såsom läroplanerna) tolkar vi som tyngst vägande i samhällets (och skolans egen) förståelse av skolans uppdrag. Dessa kallar vi *bindande styrdokument* eftersom de ska kännas till och följas av hela skolverksamheten. De utredningar som ligger till grund för många av lagtexterna har en svagare direkt påverkan men väl en stark vägledande och normerande kvalitet. Vi kallar dessa för *rådgivande styrdokument* och de innefattar även informations-spridande publiceringar som foldern till utmärkelsen Skola för Hållbar Utveckling. Vi växlar i denna analys mellan de olika bindande och rådgivande dokumenten eftersom vi menar att det är i totaliteten av styrdokument som synen på hållbar utveckling kommer fram. Eftersom läroplanerna är de starkast styrande (av de dokument där begreppet överhuvudtaget nämns) är de förvisso av särskild vikt, men de är också symptomatiskt fåordiga och kräver en närmare läsning, som i större utsträckning analyserar enstaka ordval och de tvetydigheter som allmängiltiga och bindande texter tenderar till. Därför skiljer sig avsnitt 4.1.2 något från övrig analys i stil, vilket kan vara värt att ha i åtanke.

Vi har valt att dela in analysen under tre huvudsakliga teman utifrån metodologiska och teoretiska utgångar som angivits i ovanstående kapitel. *Tema 1* analyserar om materialet visar på en naturalisering av den sociala ordningen och universalisering av särintressen utifrån hur detta skrivs fram i materialet, *Tema 2* lägger fokus på den performativa eller reifierande effekt som skrivs fram i relation till handlingar och symbolvärde i materialet medan *Tema 3* slutligen, med stöd av den tidigare analysen, fokuserar på hur vi kan förstå den ideologiska funktionen av hållbar utveckling som fetischiserad, det vill säga som ett ting lyft ur sitt sammanhang med egen produktiv kraft.

4.1 Tema 1: Naturalisering och Universalisering

I detta tema går vi igenom hur materialet visar på en naturalisering av den sociala ordningen och universalisering av sårbarheten utifrån fyra aspekter: *Bristen på begriplig definition som styrka; Språkbruket i läroplanerna; Bristen på förändring över tid och obenägenheten att förändra* samt slutligen *Glappet mellan upplevd förståelse och behov av fortbildning*.

4.1.1 Bristen på begriplig definition som styrka

Det som ses som självklart är svårt att vända upp och ner på, men när väl möjligheten att 'saker skulle kunna vara annorlunda' uppstår är det svårt att inte se precis hur upp-och-ner det självklara faktiskt kan vara. För att kunna diskutera fenomenet hållbar utveckling i skolan behöver vi som nämnts i inledningen förstå vad det är vi försöker förstå oss på och redan där blev det tydligt att det är ett svårfångat begrepp utan en gemensam grund eller tydlig definition. I SOU 2004, som refererar till det stora rådslaget om LHU i Göteborg konstateras att "det inte finns någon väl accepterad, gemensam uppfattning om vad utbildning för hållbar utveckling är" (s. 59) men det verkar inte ses som ett problem. Ett av de mer konkreta försöken att tydliggöra begreppet är uppdelningen av begreppet i de tre aspekterna social, ekologisk och ekonomisk som får en del utrymme i SOU 2004 vilket vi nämner i inledningen. Dock är det i denna definition de ekologiska och ekonomiska dimensionerna som framhålls som förutsättningar med formuleringar som "inget land kan uppnå en hållbar ekonomisk utveckling om miljön försämras" respektive "[m]iljödimensionen [...] är en förutsättning för en långsiktig social välfärd och ekonomisk utveckling" (SOU, 2004, s. 33). Den sociala dimensionen ska behandla maktfördelning men dess relation till de övriga klagas inte vilket vi menar bidrar till att undertrycka konflikter mellan och inom de olika dimensionerna. Inte minst märks detta i att det verkar finnas mer osäkerhet kring denna definition än de mer välkända men alltså även mer innehållslösa bredare definitionerna om vi får tro Björneloo (2007), Borg (2011) och Hasslöf (2015). Vi behöver dock inte luta oss på dem eftersom även Skolverket själva tar upp att begreppen behöver tydliggöras för att kunna effektivt användas inom LHU (2018, s.5).

Även i Skolverkets rapport från 2012 konstateras att "[m]ot bakgrund av ovanstående definitioner som visar begreppets komplexitet är det inte helt enkelt att exakt definiera vad utbildning för hållbar utveckling innebär" (s.1). Detta är dock inget som hindrar dem, och många andra (t.ex. SOU 2004, s. 72f; Skolverket 2018, s. 8f) från att ge en gedigen lista på

ämnesområden och metoder som ska ingå i LHU. Det är måhända i denna situation av nödvändighet de ger förslag på innehåll men det intressanta är alltså att detta innehåll inte har någon bestämd referenspunkt och naturaliseringen blir synlig i det faktum att det inte ses som varken nödvändigt eller önskvärt. De definitioner som görs, såväl som de försök att förtydliga dem som gjorts, faller i slutändan oftast tillbaka på den inställning som tydligast framskrivs i SOU 2004: "Förmodligen är det definitionens öppna och inkluderande karaktär som har möjliggjort dess genomslag" (s. 70, jfr. Jickling & Wals, 2008, s. 15). Poängen är att med en bred definition kan begreppet anpassas till varje enskild situation och lokal kontext för att så effektivt som möjligt appliceras på de problem som behöver hanteras. Man menar att det varken är "möjligt eller önskvärt att en gång för alla slå fast en betydelse av begreppet som är tillämpbar i alla sammanhang" (SOU, 2004, s. 70). Det här är inte egentligen något unikt inom styrning och som fenomen benämns det bland annat som gränsobjekt. Skillnaden som vi ser det är att gränsobjekt tenderar att vara hårt definierade inom kontexter men löst definierade mellan kontexter medan hållbar utveckling saknar hård definition i någon instans: begreppet är helt utan fast betydelse.

Vi ser två huvudsakliga analytiska implikationer i inställningen till begreppets öppna karaktär: till att börja med är det väldigt otydligt varför en tydlig definition skulle vara så omöjlig att appliceras på en variation av problem och varför det innebär att en tydlig definition saknas även i lokala sammanhang. Om vi går med på att den här mångsidigheten är en styrka i den mångfald av situationer där begreppet används så måste vi ändå ställa frågan vilka svagheter det riskerar (samt vad styrkan verkligen innebär), något som alltså inte berörs när den här ståndpunkten framförs. Den andra implikationen vi ser är att det här låter misstänkt likt den kritik som Bauman framför mot den moderna positiva ideologidefinitionen: en mångfald (för att inte säga en oändlighet) av möjliga tolkningar och lösningar där ingen kan eller får värderas högre än andra eller sammankopplas på systematiskt sätt. För att prata med Bauman så ska pluraliteten av betydelser inom begreppet hållbar utveckling betraktas som såväl god som oundgänglig. Följden blir att forskningen inte ska komma och få pluraliteten att framstå som ideologisk i sig eftersom den är själva styrkan i begreppet. Flera av de forskare (t.ex. Jickling & Wals, 2008, s. 13; Hasslöf, 2015, s. 29; Bengtsson, 2014, s. 346) som vi hänvisar till i forskningsöversikten håller också fram denna förmåga att dölja ojämlika förhållanden och vi menar, i linje med Bauman och Žižek, att det är just ideologi det här visar på.

Som redan nämnts är de försök att konkretisera begreppet för skolan som vi finner ofta i form av listor eller undervisningsexempel som fokuserar på det som kallas för vad- och hur-frågor, alltså vad undervisningen ska fokusera på och hur det ska genomföras (se till exempel SOU 2004, s. 72f, Skolverket 2018, s. 8f). Björneloo menar också att det främst är studier av metod som forskningen i stort diskuterar (2007, s. 43). Detta är förståeligt eftersom det riktar sig till lärare som ska göra något av detta abstrakta, men intressant nog gör det inte några anspråk på att beröra varför-frågan: varför är det här viktigt, varför ska samhället förändras, varför är det elevernas jobb att göra det? När väl försöken till definition berör dessa frågor fastnar det i det banala: “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”, vilket ses som förklaringen till hotet mot “mänsklighetens existens” (SOU, 2004, s. 141). På detta följer en uppräkningslista av uppenbart makropolitiska problem som ojämlik resurs- och maktfördelning och det något ursäktande “[I]jkwäl är lärande nödvändigt för att finna hållbara lösningar på problemen” (Ibid). Såväl listor som generaliserande förklaringar undviker att förtydliga vad hållbar utveckling faktiskt innebär och begreppet naturaliseras i sin flytande form som varken det ena eller det andra. Kopplingen mellan de politiska problemen och elevernas ansvar att göra något åt dem lämnas hängande i luften – det finns helt klart ideologiska intressen som är universaliserade här, men det är åtminstone inte de ungas.

En sista aspekt av hur bristen på en tydlig definition fungerar för att naturalisera det sociala fenomenet hållbar utveckling är att otydligheten gör att i princip vad som helst som följer rådande normer om vad som är ‘bra’ kan betraktas som hållbar utveckling – om det bara nämns i samma andetag. Som exempel kan nämnas att vad gäller värdegrunden i styrdokumentet lyfts det fram som en styrka att de “lyfter fram värden som är centrala för en hållbar utveckling, till exempel demokrati, jämställdhet, respekt för andra människor och respekt för naturen” (SOU, 2004, s. 139) även fast de alltså inte nämner begreppet eller samhällets behov av anpassning i miljöfrågor. Vi förstår detta som att begreppet blir en flytande signifikant för allt som är normativt positivt laddat. När det gäller ungas attityd till hållbar utveckling väljer man i samma utredning att ta som exempel att unga är positiva till kvinnors, invandrades och homosexuellas rättigheter samt har “svårare att acceptera rasister än att acceptera invandrare” (s. 87), vilket väl måste anses vara en mycket låg ribba. Som en direkt konsekvens hamnar även de exempel från skolan som tas upp (angående hur man kan lägga upp LHM) ofta på samma låga nivå, som när Skolinspektionens rapporter refereras och det exempel de väljer att ta upp är “hur elever på flera skolor i ämnet hem- och

konsumentkunskap [fått] tillreda måltider utifrån kursplanens mål avseende hållbar utveckling” (Skolverket, 2018, s. 24). Ett annat exempel är modellen “hållbar utveckling-solen” som används för att conceptualisera arbetet med (L)HU, bland annat av Skolverket i policydokument för *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*:



Undervisning för hållbar utveckling kan illustreras av en sol. Solkroppen är processen, det demokratiska förhållningssättet, det ämnesövergripande arbetet, möjligheten att få kommunicera och handla och det kritiska tänkandet. Solstrålarna är innehållet, frågor som kan lyftas till diskussion och handling. Ju fler strålar solen kommer att bestå av desto mer sammansatt blir kunskapen. En del strålar är tomma. Det symboliserar komplexiteten i att lära för hållbar utveckling och att ingen kan förutse vilka temaområden som kan dyka upp på just er skola eller förskola med koppling till miljö, sociala eller ekonomiska frågor. (Skolverket, 2010, s. 6f).

Det vi vill belysa är inte huruvida det görs ett undermåligt jobb, utan att definitionen verkar innefatta alla normativt sett positiva handlingar och ställningstaganden. Dessutom, som nämnts ovan, görs inte någon direkt gradskillnad som särskiljer handlingar utifrån till exempel utfall. Istället är det viktiga att något görs (vilket vi kommer se mer av i kommande teman) – vilket gör allt till hållbar utveckling och hållbar utveckling möjligt att vara vad som helst. Detta är även någonting som Bengtsson poängterar med följande kärnfulla formulering “ESD is what you want yourself to be” (2014, s. 349). Eftersom begreppet naturaliserats som social ordning, det vill säga lyfts ut från samhälleliga sammanhang knyts allt normativt positivt an till det vilket förstärker effekten ytterligare. Påståendet ovan om att det är ‘definitionens öppna och inkluderande karaktär’ som är förklaringen till begreppets framgång

är således alldeles rätt och riktigt. Frågan är bara om det är en bra sak, eftersom det inte säger någonting om dess effektivitet som något annat än ett ideologiskt legitimerande av sig självt.

4.1.2 Språkbruket i läroplanerna

Vi fokuserar i denna del på hur begreppet hållbar utveckling skrivs fram i läroplanerna Lgr11 och Gy11. Detta gör vi genom att närläsa de övergripande delarna av läroplanerna, de kursplaner som är framtagna för de olika gemensamma ämnena för respektive skolform samt examensmålen för de nationella gymnasieprogrammen i Gy11 för att kunna närmare analysera hur begreppet är tänkt att användas i skolan.

Miljöfrågan i bred bemärkelse, alltså inklusive begreppet hållbar utveckling men även med andra formuleringar, nämns i liknande ordalag på två ställen i läroplanerna. Dels i *Skolans gemensamma värden* och dels under de respektive delar som behandlar de perspektiv som ska genomsyra skolan. Stycket om gemensamma värden använder inte begreppet hållbar utveckling utan istället formuleringen att “[v]ar och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö” (Skolverket, 2011, s. 5; Skolverket, 2018, s. 5). Redan här står det klart att det rör sig om relativt vaga, och därför allomfattande, formuleringar även om det inte är förvånande när det gäller ett introducerande stycke så sätter det tonen för stora delar av resten av dokumenten. Att försöka att med hjälp av dissensus bryta upp diskursiv slutenhet hjälper oss här att ana vad som inte skrivs fram (nämligen vad som innefattas i ‘miljön’) och det faktum att man väljer att tala om miljö snarare än hållbar utveckling i denna centrala passage pekar kanske på att det anses ha just en mer konkret betydelse än hållbar utveckling. Om vi förstår begreppet ‘miljö’ som mer konkret så kontrasterar det mot hållbar utveckling som mindre konkret och lättare att fylla med ideologiskt innehåll.

Där skolans perspektiv presenteras återfinns ‘miljöperspektivet’ och här är formuleringarna delvis olika mellan läroplanerna. Där det första stycket i Lgr11 fokuserar på att ge eleverna möjlighet att “ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka”, fokuserar Gy11 på att eleverna ges “insikter så att de kan [...] själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan”. Efter det uttrycker de båda att det är av vikt att: “skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna” och avslutar med att slå fast att “[u]ndervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s. 7; Skolverket, 2018, s. 8). Här tas riktningen ut mot ett individuellt och personligt ansvar som därför också är förlagt till den

privata sfären och här ökar alltså den ideologiska intensiteten på en strukturell nivå (se exempelvis Stagell et al (2014) som diskuterar privat vs. samhälleligt fokus i LHU). Här lyser också den positiva och förtroendefulla ton – som är en utmärkande del av den diskursiva slutenheten kring hållbar utveckling – igenom som menar att samhällets funktioner och vårt sätt att leva verkligen kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. Oavsett ens inställning till begreppet, kritisk eller positiv, låser denna typ av formuleringar – som vi kommer se fler av nedan – in begreppet i dessa banor. Detta får som konsekvens att riskerna och svårigheterna med miljöfrågor blir svårare att adressera till förmån för de vinster och framgångar som utlovas. Den nästan blinda tro på hållbar utveckling som dylika formuleringar ger uttryck för kan också förstås som en reifiering som förstärker den sociala ordningens naturalisering. Med andra ord så förtingligas begreppet och lyfts ur sitt sammanhang för att bli ett oemotsägligt ideologiskt fyrhorn vi ska rida ut stormen med hjälp av.

Under *Övergripande mål och riktlinjer* konkretiseras de normer, värden och kunskaper som skolan ska ingjuta i eleverna. Där står det under rubrikerna gällande just normer och värden ingenting om hållbar utveckling i någon av läroplanerna, men väl att visa “respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Skolverket, 2011, s. 11; Skolverket, 2018, s. 10). Under kunskaper finner vi dock i Lgr11 att eleverna ska få kunskap “om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling [...] och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället” (2018, s. 12). I Gy11 är målet istället att eleven ska kunna “observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s. 10). Det görs ingen hierarkisk skillnad mellan närmiljö och miljö, utan de skrivs fram som motsvarande storheter, trots att den ena är lokal och den andra i allra högsta grad global: det är frågan om å ena sidan din väg till skolan och å andra sidan hela jordklotet. Detta är också något som återspeglas i forskningen gällande vad lärare tycker är lämpligt att inkludera (och därför väljer att fokusera på inom LHU) samt de aktiviteter de väljer att genomföra – där en övervägande majoritet riktar in sig på just direkta, personliga handlingar som utförs i och påverkar närområdet (t.ex. Stagell et al, 2014). Den ideologiska dimensionen i denna diskursiva slutenhet binder samman globala och lokala problem så att det är svårt att se skillnad på dem trots att de är så löst sammanlänkade. Att över huvud uppfatta att det är skillnad på att plocka skräp och förhindra storskaliga miljöbrott innebär, om vi vänder oss till modellen i Teorikapitlet, en

ideologisk medvetenhet som inte fastnar på enbart en handlingsnivå utan lyfts till en systemnivå.

I linje med den positiva, i betydelsen oproblematiserande, diskursiva slutenheten kring begreppet hållbar utveckling finner vi (utöver det gemensamma perspektivet ovan) i examensmålen för de nationella gymnasieprogrammen, samt i ämnesplanerna för de gymnasiegemensamma ämnena, respektive kursplanerna för grundskolan, liknande formuleringar. Exempelvis “hur utvecklingen av produkter och tjänster lokalt och globalt kan ske på ett hållbart sätt” (Teknikprogrammet); “kritiskt granska och reflektera över hur vi kan bruka naturen för en hållbar utveckling” (Naturbruksprogrammet); “förstå hur effektiv energianvändning leder till en hållbar utveckling” (VVS- och fastighetsprogrammet); “människans möjligheter att skapa tekniska lösningar som bidrar till hållbar utveckling” (Teknik, Lgr11), “kunskaper om hur vi kan påverka framtiden i riktning mot en mer acceptabel levnadsmiljö för alla” (Geografi, Lgr11); “hur val och prioriteringar i vardagen kan påverka miljön och bidra till en hållbar utveckling” (Geografi, Lgr11). Gemensamt för dessa formuleringar är att de bestämmer begreppet som ett mål som är såväl odelat positivt, som uppenbart uppnåeligt och att de spelar roll i naturaliseringen av hållbar utveckling i den sociala ordningen. Medvetna om de diskursiva slutenheterna kan vi se sprickor i fasaden: målet ‘en mer acceptabel levnadsmiljö’ döljer till exempel alternativet att levnadsmiljön kan komma att bli oacceptabel.

En annan kategori av formuleringar är de som inte är direkt positiva, men i gengäld så pass vaga att de egentligen kan inbegripa nästan vad som helst: “Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förståelse för frågor om arbetsliv, resurser och hållbar utveckling.” (Samhällskunskap, Gy11); “Hur olika ideologiska, politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer” (Samhällskunskap, Gy11); “Eleven kan ge några utförliga exempel på hur naturvetenskap kan kopplas till hållbar utveckling” (Naturkunskap, Gy11); “[En] helhetssyn [där] sociala, ekonomiska, miljömässiga, rättsliga, mediala och politiska aspekter [är] centrala” (Samhällskunskap, Lgr11); “Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar,” (Religion, Lgr11). Vi kommer återkomma till den här vagheten kring hållbar utveckling, men för tillfället får det räcka med att poängtera att den här typen av formuleringar gör det väldigt lätt att undvika allt vad problematiserande eller uttömmande anslag heter, utan att avvika från läroplanen, och den naturaliserade ideologiska oberörbarheten utmanas inte.

För tydlighetens skull bör vi klargöra att det utöver positiva och vaga formuleringar också finns de som lämnar större utrymme för problematisering: “Kunskaper om villkor för en hållbar utveckling, såväl ur miljösynpunkt som ekonomiskt och socialt” (Ekonomiprogrammet); “Förståelse för hur olika faktorer påverkar möjligheterna att bygga ett hållbart samhälle” (Samhällsvetenskapsprogrammet); “Frågor om hållbar utveckling: energi, klimat och ekosystempåverkan. Olika aspekter på hållbar utveckling, till exempel vad gäller konsumtion, resursfördelning, mänskliga rättigheter och jämställdhet” (Naturkunskap, Gy11); “Människans användning av energi och naturresurser lokalt och globalt samt vad det innebär för en hållbar utveckling” (Kemi, Lgr11); “Intressekonflikter om naturresurser, till exempel om tillgång till vatten och mark” (Geografi, Lgr11) och “Samband mellan fattigdom, ohälsa och faktorer som befolkningstäthet, klimat och naturresurser” (Geografi, Lgr11). Dessa är dock inte speciellt tvingande formuleringar, och det är fullt tänkbart (trots att möjligheten finns) att *inte* problematisera frågorna i undervisningen och ändå kunna “pricka av” innehållet i läroplanen. I utredningen från 2004 varnas också för att betygskriterierna i huvudsak ställer “krav som är frikopplade från mer övergripande ambitioner” (SOU, 2004, s. 126). Detta verkar inte nämnvärt ha påverkat läroplanerna som alltså ger de tre diskursiva slutna nivåerna ‘positiva’, ‘intetsägande’, samt ‘med möjlighet till problematisering’ som enda alternativ. Medvetenhet om vilka ideologiska nivåer som begreppet hållbar utveckling fungerar på skulle förvisso, med rätt lärare, kunna uppnås – men förutsättningarna för det är skrall om man enbart ser till de bindande styrdokument. En skicklig pedagog kan såklart problematisera även de positiva och neutrala formuleringarna, men det skrivs inte fram några förväntningar på pedagoger att göra det. Om vi därtill lägger att Skolinspektionens undersökningar visar att “lärare som regel är ‘kursplanetrogna’ och agerar sällan eller aldrig utanför det av kursplanen anvisade innehållet” (2018, s. 25) blir bilden desto mer dyster.

4.1.3 Bristen på förändring över tid och obenägenhet att förändra

I materialet framställs det återkommande som att hållbar utveckling är ett prioriterat område i skolan och samhället och det skrivs konsekvent fram som något som pågår, genomförs och ständigt utvecklas (se exempelvis: Skolverket 2010, s. 9 och 16; Skolverket 2012, s. 3-4; Skolverket 2018, s. 1, 5, 14-16, 22 och 24; SOU 2019, s. 16-17). Samtidigt krävs det inte särskilt mycket fantasi för att på negationens vis *försöka föreställa sig hur något som uppfattas som självklart skulle kunna se ut istället*. För om vi inte bara tar dessa utsagor för givna, så skiner det igenom ganska många förbättringsområden och brister – för att inte tala om en påtaglig stagnation i materialet. Orsaken till att vi insåg att vi skulle behöva ha med ett

så gammalt dokument som SOU 2004 i vårt material är att samtliga senare rapporter och utredningar hänvisar till denna – ofta i fråga om viktiga aspekter och förslag som tas upp igen mer än ett decennium senare utan att något verkar ha hänt. Samma uppslag återkommer, men följderna blir konsekvent rekommendationer om att inte genomföra dem i någon större utsträckning. För att illustrera: i Skolverkets rapport om *Nyttan med Lärande för Hållbar Utveckling* (2012, s. 2) lyfts en lista om vad de viktiga aspekterna av LHM bör innehålla, som är tagen direkt från SOU 2004 (s. 12 och igen s. 73) och samma lista med fokus på demokratiska, kritiska och processorienterade arbetsformer återfinns i formuleringar i Skolverkets rapport 2018 (s. 8). Vad spelar det för roll att det verkar gått i stå över en så lång tid? Vi tolkar denna repetition som en effekt av det naturaliserade tillstånd som hållbar utveckling som social ordning befinner sig i: det är symptomatiskt att ett begrepp som så tydligt anammats och reifierats till denna grad inte kräver någon vidare förstärkning eftersom det redan är så pass självklar och omöjlig att ifrågasätta.

Detta återanvändande är såklart inget konstigt i sig, men det blir graverande i relation till att det redan i SOU 2004 konstateras av Blossing, vars forskning citeras av utredningen, “att de arbetssätt som kommer till användning på de flesta skolor stämmer dåligt överens med hur vi i dag vet att lärande främjas” (s. 80) – något som inte nämns eller följs upp i senare rapporter. I själva verket konstaterar Agenda 2030-delegationen att “det saknas en samlad bild av hur utbildning för hållbar utveckling tillämpas i Sverige” (Skolverket, 2018, s. 6) men i samma rapport där Skolverket alltså ska sprida ljus över detta menar de att det bedöms “dock inte föreligga ett tydligt behov av en egen riktad enkätundersökning för att övergripande få en bild av behov och förutsättningar i verksamheterna” (s. 25). Denna bedömning görs efter att ha återgivit resultaten från fyra intresseorganisationers enkätundersökningar, en undersökning genomförd av Skolverket 2001, samt utvalda stycken ur enstaka rapporter från Skolinspektionen (s. 20-24). Rapporterna ifråga föregås dessutom av en brasklapp om att de “dels är begränsade i sin omfattning, dels i vissa fall behäftade med metodologiska svagheter som gör att det inte bör dras för generella eller långtgående slutsatser utifrån enskilda undersökningar” (Skolverket, 2018, s. 20). Men sammantaget är de däremot alltså ett tillräckligt underlag för att skjuta ner uppmaningar att genomföra vidare utredningar. Vi kommer att ha orsak att återvända till det faktiska innehållet i dessa undersökningar, för de är om inte annat mycket intressanta i vad de faktiskt säger respektive hur Skolverket tolkar dem, men mer om detta i nästa avsnitt.

I samma anda ser vi återkommande förslag på, och uppmaningar till, förändringar i läroplanerna. Först från SOU 2004: “Det innebär att hållbar utveckling bör skrivas in i alla styrdokument: skollag, högskolelag, förordningar, läroplaner, kursplaner” (s. 46) och sedan igen mer specifikt gällande att läroplanerna “behöver ses över så att de bättre stödjer utbildning för hållbar utveckling” (s. 153). Läroplanerna Gy11 och Lgr11 bör alltså ha tagit hänsyn till detta (även om skollagen alltså fick gå utan), men ändå återkommer uppmaningen från delegationen för Agenda 2030 som anser att “befintliga styrdokument *behöver revideras* för att förtydliga hur de olika dimensionerna av hållbar utveckling ingår och ska integreras” (återgivet i utredningen från Skolverket 2018, s. 6, vår kursivering). Detta bemöter Skolverket dock dels med argumentet att “[u]nderlaget [som refereras till ovan] indikerar även att *det inte finns ett behov* av att genomgripande revidera innehållet rörande hållbar utveckling i styrdokumenten” (2018, s. 25, vår kursivering) och dels genom att hänvisa till att man “generellt vill mana till försiktighet när det gäller att initiera läroplansförändringar utifrån enstaka perspektiv” (2018, s. 25) för att undvika stoffträngsel.

Dessutom, fortsätter Skolverket, beslutades om just en sådan ‘betydande’ satsning 2017 med “förtydliganden och förstärkningar i läroplaner, kursplaner och ämnesplaner avseende digital kompetens [med] omfattande skolutvecklings- insatser riktade till hela skolväsendet” (2018, s. 26). I sitt slutbetänkande står förvisso delegationen för Agenda 2030 på sig och upprepar ståndpunkten att “de riksdagsbundna målen ofta saknar formuleringar som uttrycker hållbar utveckling i agendans breda bemärkelse. Det är därmed svårt att utläsa vad den sammantagna effekten av de svenska målen blir utifrån ett hållbarhetsperspektiv” (SOU, 2019, s. 16). De nöjer sig dock till slut med det mildare konstaterandet att det “finns potential att förbättra och förstärka arbetet för att effektivt kunna genomföra arbetet med hållbar utveckling” (SOU, 2019, s. 17). Det vi vill uppnå med dessa exempel är att belysa den tvetydighet som genomsyrar styrdokumenten vad gäller begreppen hållbar utveckling och LHM. Hur skulle dessa dokument se ut om det inte togs för givet att hållbar utveckling är den enda vägen framåt och dessutom att det är en ganska självklar sak som lärare verkar förstå och effektivt arbeta med? Det påpekas alltså om och om igen att förändringar behövs och att det finns brister i såväl förståelse som genomförande men dessa problem verkar falla platt framför den bakomliggande övertygelsen att benämningen i sig självt är tillräckligt för att skapa den förändring som behövs. Denna övertygelse tar formen av ett särintresse uttryckt av Skolverket och som universaliseras i styrdokumenten vilket både underlättar Skolverkets arbete och upprätthåller det naturaliserade begreppet.

4.1.4 Glappet mellan upplevd förståelse och behov av fortbildning

Ett av de utmärkande dragen i styrdokumentet är alltså en form av glapp mellan den framskrivna bilden av hållbar utveckling och de brister som tas upp (framför allt gällande genomförande och utveckling även om frågor ibland också tas upp gällande själva begreppet) där de senare tenderar att slätas över snarare än leda till någon form av fördjupande utredningar eller frågor. I SOU 2004 konstateras det att det saknas studier som “på ett tillfredsställande sätt beskriver utbildningssystemets arbetsformer, innehåll och resultat på nationell nivå ur perspektivet hållbar utveckling” (s. 75) och någon sådan har heller inte genomförts. Istället har metoden sedan dess genomgående varit att luta sig på befintliga rapporter och i begränsad mån andras studier, så som lyfts i exemplet från Skolverket 2018 ovan. Vi menar att detta glapp uppstår som en konsekvens av de ideologiska förutsättningarna för begreppet: dess naturaliserade form och hegemoniska ställning gör att det är svårt att ifrågasätta eller ställa sig oförstående inför, samtidigt som det universaliserade särintresset (från avsnittet ovan) förutsätter att någon djupare förståelse inte behövs.

Det tydligaste exemplet på detta glapp är när det gäller lärares kompetens att genomföra LHU och kunskaper om hållbar utveckling. Som nämndes ovan refererar Skolverket (2018) till enkätstudier riktade till lärare om hållbar utveckling och LHU genomförda av några olika intresseorganisationer. Trots de metodologiska och omfångsmässiga tillkortakommanden som Skolverket varnar för att dessa studier har, är de intressanta att titta lite närmare på för vad de säger och hur Skolverket väljer att tolka dem. Viktigt att poängtera här är att fyra av fem undersökningar bygger på lärares självskattade kunskaper respektive behov vad gäller förmåga att undervisa om hållbar utveckling. Naturskyddsföreningens rapport riktar sig istället till kommunernas grundskoleansvariga tjänstemän men uttalar sig ändå om till exempel “huruvida de nationella styrdokumentet upplevs vara tillräckligt tydliga vad gäller målen om hållbar utveckling” (Skolverket, 2018, s. 22) där svaret på kommunal nivå blir: ja – vilket Skolverket verkar ta som en viktig indikator. I övrigt visar svaren på att lärarna har en bild av att de själva gör ett bra jobb: en “klar majoritet av de svarande i båda skolformerna ansåg att de i verksamheten arbetade aktivt med att ge barn och elever kunskap om hållbar utveckling” (Skolverket, 2018, s. 22). Dessutom upplever de att de vet vad hållbar utveckling handlar om, som framgår av att “endast en väldigt liten andel av de svarande som ansåg att de inte har tillräcklig kunskap eller inte vet hur de ska undervisa om hållbar konsumtion” samt att en majoritet instämde i att de “har en god förståelse för frågor som rör hållbar utveckling”

(Skolverket, 2018, s. 23). Samtidigt framgår det att väldigt få fått någon form av relevant utbildning eller fortbildning: hälften av de som undervisade om miljöfrågor i Skolverkets undersökning från 2001 respektive en av fem i Konsumentverkets enkäter hade fått relevant kompetensutveckling (Skolverket, 2018, s. 23). Sådan fortbildning efterfrågas också från snart sagt alla håll (inklusive kommunerna i NSF:s rapport): “Kompetensutveckling samt tid och resurser att lägga på arbetet med miljöfrågor och hållbar utveckling i undervisningen efterfrågades” (Skolverket, 2018, s. 23). Dessutom verkar bristen på fortbildningen leda till en oklarhet i vad lärare faktiskt undervisar om när de säger att de undervisar om hållbar utveckling. Exempelvis svarar “bara ungefär var fjärde tillfrågad [...] att de arbetar aktivt med att sprida kunskap om de globala målen för hållbar utveckling i Agenda 2030” s. 22, samt att “en majoritet av de tillfrågade lärarna inte kopplade sin miljöundervisning till miljö kvalitetsmålen” s. 23. Vad-frågan ställs, som Björneloo poängterar, inte alls och varför den undviks förklaras inte heller (2007, s. 43).

Vad det är lärare egentligen vet när de säger att de har god kunskap om hållbar utveckling och LHU får vi alltså inte veta eftersom det inte bedöms vara centralt att utreda. Ironiskt nog är detta något som också påpekats redan i SOU 2004 med orden “[d]et råder framför allt brist på studier som ger tillfredsställande information om urvalet av innehåll i utbildningar ur perspektivet hållbar utveckling” (s. 89), i linje med vårt tidigare resonemang. Det vi däremot kan säga är att det: a) finns goda orsaker för lärare att säga att de har god förståelse för det, eftersom det är en del av deras jobb samt b) utifrån den otydlighet i definitionen som vi gått igenom är det lätt att uppleva att man har god koll på hållbar utveckling (om man t.ex. lutar sig på Brundtlandrapportens definition) samtidigt som det är svårt att veta hur det ska omsättas i undervisningen. Vi menar här att oavsett vilken av ovanstående orsaker som väger tyngst – och även om helt andra orsaker väger tyngre – så är det faktum att den här typen av inställning till hållbar utveckling, som något nästan intuitivt och vars innehåll kanske egentligen inte behöver granskas ytterligare, tydliga tecken på att den sociala ordning som fenomenet utgör i skolvärlden i allra högsta grad är naturaliserad. Läggs därtill att lärares behov spelas ner till förmån för Skolverkets intresse av att tolka allt i positiva termer så ser vi även det universaliserade särintresset tydligt.

När det gäller att förklara dessa brister verkar hundhuvudet framför allt hängas på lärarutbildningarna. Detta ända sedan Skolverkets undersökning 2001 där orsaken till att hållbar utveckling inte fått fullt genomslag i undervisningen förklaras med att “lärarutbildningen då ännu inte, enligt lärarna, gav relevant kompetens” (Skolverket, 2018, s.

20) och med förstärkning i SOU 2004 där bristen på holistiskt angreppssätt förklaras med att “[ä]ven om dessa krav har formulerats uttryckligen i styrdokumentet består i många stycken universitetsvärldens perspektiv bland de lärare som verkar i de olika skolformerna” (SOU, 2019 s. 112). I SOU 2004 lät kommittén göra en studie “av hur landets lärarutbildningar verkar för hållbar utveckling [som kom fram till att:] De utbildningsledare som medverkade i studien anser att frågorna om hållbar utveckling är viktiga” (s. 99). Till vilket vi måste ställa oss frågan: hade de vågat svara annat? Utredarna är dock inte sämre än att de ställer sig tveksamma, för även om utbildningsledarna alla är positiva så “visar genomgången av kursutbudet dock att graden av engagemang och kunskapen om frågorna varierar mellan lärarutbildningarna” (SOU, 2004, s. 100). De slutsatser som dras leder dock inte heller här till några *konkreta* förslag utan istället till formuleringar såsom att “krav bör ställas på lärosätena att främja en hållbar utveckling”; tydligare uppföljning av arbetet och att; lärosätena “behöver utveckla sätt att arbeta med hållbar utveckling” (SOU, 2004, s. 101). I SOU 2019 uppmanas sedan till uppföljning av just “högskolelagens krav på att främja hållbar utveckling i undervisningen” (s. 18) där kraven i praktiken ligger i linje med Brundtlandrapportens definition – återigen finns det alltså tvingande formuleringar men de borgar inte för något särskilt tydligt eller konkret förändringsarbete.

Samma typ av formuleringar förekommer även på andra ställen i slutbetänkandet från Agenda 2030-kommittén, till exempel “att det finns potential att förbättra och förstärka arbetet för att effektivt kunna genomföra arbetet med hållbar utveckling” (SOU, 2019 s. 17). Den tvetydighet inför förändringsarbete med någon form av transformativ potential syns i slutbetänkandet tydligast i att de först varnar för att även om vi avstår från en åtgärd kan den komma att i förlängningen “riskera att leda till flerfald högre kostnader eller oåterkalleliga förändringar för framtida generationer” (SOU, 2019, s. 24) – en inte helt ovanlig poäng i miljöfrågor. Detta följs kort därefter av en försäkran om att “de konkreta förslag som delegationen lägger i betänkandet inte medför några konsekvenser för de ekonomiska ramar som berörda delar av statsförvaltningen har att verka inom” (SOU, 2019, s. 25). Det är alltså viktigt att betänka riskerna med att de kostnader vi inte bär nu riskerar att multipliceras framöver men ändå ska hela projektet (även utöver skolan) inte kosta något utan istället “kommer det krävas omprioriteringar och att medel riktas om” (SOU, 2019, s. 25) och än en gång lyser ett särintresse, en politiska ovilja till ökade kostnader, fram som universaliserat.

4.1.5 Sammanfattning av Tema 1

I uppsatsens första tema pekar vi ut att bristen på en begriplig definition försvaras i ordalag som är nästan identiska med Baumans positiva ideologibegrepp och att den naturaliserade ställningen hållbar utveckling åtnjuter innebär att det även inte säger något om ifall begreppet fyller någon funktion utöver att ideologiskt legitimera sig självt. I genomgången av språkbruket i läroplanerna menar vi att de konstaterat kursplanstroga lärarna egentligen blott har formuleringar som är positiva, otydliga eller som bäst ger möjlighet till problematisering att luta sig på, varför möjligheten att skärskåda begreppets ideologiska dimensioner blir helt avhängigt den lärare som tar sig an undervisningen. Vi för också fram att det verkar förekomma såväl en brist på förändring som en obenägenhet att genomföra föreslagna förändringar. Vi ser detta som symptomatiskt hos ett begrepp som så tydligt naturaliserats och reifierats att det knappt kräver vidare förstärkning eftersom det redan är så pass självklart och omöjlig att ifrågasätta. Slutligen analyserar vi glappet mellan lärares upplevda förståelse, respektive det uttryckta behovet av fortbildning kring hållbar utveckling som skrivs fram i materialet med slutsatsen att det finns både okunskap om och ointresse av lärares kunskap – enligt oss som en effekt av naturalisering av begreppets sociala ordning och universaliseringen av bland annat Skolverkets intressen.

4.2 Tema 2: Performativa och reifierande handlingar

I detta tema behandlar vi den performativa och reifierande effekt som skrivs fram i relation till handlingar och symbolvärde i materialet genom tre huvudsakliga fokus: *Köpa Fairtrade-kaffe; De banala uppgifternas förbannelse* samt; *Signalsystem – hur vet vi att det vi gör fungerar?*

4.2.1 Köpa Fairtrade-kaffe

I teorikapitlet har vi gått igenom Žižeks förståelse av handlingars postpolitiska dimension i exemplet att köpa Fairtrade-kaffe och dessa handlingar väljer vi här att kalla för en form av *performativt* medskapande av ideologi, ett begrepp lånat från genusvetenskaplig forskning där det fyller samma funktion (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 343). Handlingarna är performativa eftersom de lyfter ut begreppet ur sitt sammanhang och genom själva handlingen visar upp för omvärlden vad det är handlaren har för intentioner och moralisk

övertygelse. Handlingen skapar, och är, själva effekten som handlaren vill se – och se sig själv som. De performativa handlingarna kan förstås som en del av reifikation just eftersom de lyfter ut begreppet från sin kontext och därmed förtingligar det. När det kommer till LHU är det de positiva framtidsutsikterna hos hållbar utveckling som skrivs fram i styrdokumentet som åkallas genom att (låta eleverna) genomföra handlingar som visar att handlaren verkligen tror på det som en nödvändig och tydlig väg förbi miljökatastrofen. Ett exempel är Universitets- och Högskolerådets (UHR) projekt *Den Globala Skolan* som “har lett till att många som är verksamma i gymnasieskolan har fått internationella utblickar” (SOU, 2004, s. 83) där utlandsbesök likställs med hållbar utveckling/LHU, så gott som oavsett innehåll i resan.

En avgörande, och i styrdokumentet ofta återkommande, komponent för såväl det postpolitiska samhället som de performativa handlingarna är individualiseringen av ansvar. Konsekvent framhåller styrdokumentet att “[e]n tydlig linje är tanken om individens delaktighet och ansvar” (SOU, 2004, s. 33). Så pass ofta förekommer denna typ av uttryck att om det inte vore för Idelands långvariga engagemang i frågan hade vi behövt angripa och analysera individualiseringen som ett eget tema i denna uppsats. Nu nöjer vi oss med att citera henne när hon konstaterar att: “Individualiseringen av globala framtidsfrågor märks även i hur individens små vardagshandlingar ständigt knyts samman med globala hot” (Ideland & Malmberg, 2015). Individualiseringen är av grundläggande betydelse för de performativa handlingarna eftersom de lägger fokus på just handlingar utförda av de enskilda och inte på maktprocesser som koordineras politiskt – det är helt enkelt individualiseringen som är förutsättningen för att det alls är av intresse för hållbar utveckling att elever plockar skröp från sitt närområde eller att deras skola får utmärkelser för att eleverna gör detta. När man ska definiera de särskiljande dragen för LHU är det just att “[erövra] förmåga och vilja att verka för en hållbar utveckling” som är det centrala målet (SOU, 2004, s. 72).

I läroplanerna är det individuella perspektivet alltså förhärskande, men i egenskap av sin abstrakta utformning är det svårt att utläsa vilken typ av handlingar som betraktas som ‘rätt’ handlingar utifrån ett hållbar utveckling-perspektiv. Vänder vi oss istället till de rådgivande (snarare än bindande) styrdokumentet blir de performativa handlingarna desto tydligare. Som tydligast är de förslag på uppgifter och riktiga exempel som får agera förebilder och som vi diskuterar i nästa avsnitt. Den signalfunktion handlingarna har framträder genom de utmärkelser som likt Fairtrade-märkningen följer på ‘rätt’ handlingar. En av de tyngst vägande märkningarna är *Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling* som administreras av

Skolverket och regleras genom Skolförordning 2009:19. Liksom läroplanerna är skolförordningen i det fyrkantigaste laget och ger ingen vägledning om vad som egentligen karakteriserar LHU, eller tydlighet kring hur hållbar utveckling ska förstås. Dock ställs krav på att pedagogerna får tillräcklig kompetensutveckling om hållbar utveckling samt på att involvera de lärande i samtliga delar av arbetet och samverka med det omgivande samhället för att “kunna delta i arbetet för en hållbar utveckling” (SKOLFS, s. 2).

När vi istället tittar på Skolverkets folder om utmärkelsen (utgiven efter att SOU 2004 efterfrågar “fortbildningsinsatser för att bidra till att Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling får brett genomslag”, s. 152) som är till för att ge intresserade skolor och pedagoger vägledning gällande utmärkelsen står det klart att det viktiga är *att* handlingar görs och att *vilka* handlingar som görs är sekundärt. Ett centralt citat i foldern ställer den retoriska frågan “[s]äg den skola eller förskola vars dagliga verksamhet inte på något sätt har en koppling till lärande för hållbar utveckling” (Skolverket, 2010, s. 9) och följer upp det med att det som behövs, och det utmärkelsen är till för, är att göra samtliga uppmärksamma på att något minsann görs. Eftersom vi redan konstaterat att kopplingen till LHU kan vara ungefär hur långsökt som helst, följer det logiskt att närapå vad som helst som skolan redan gör som landar inom ett normativt positivt fält är tillräckligt för att tilldelas denna eftertraktade stämpel. Med det uppmuntrande “[h]julet behöver inte uppfinnas flera gånger!” manar foldern läsaren att koppla det arbete som redan bedrivs i skolan till det “omfattande begreppet” LHU: det viktiga är inte vad som görs utan att folk förstår att det görs för en hållbar utvecklings skull (Skolverket, 2010, s. 16). Med utmärkelsen i hamn visar man då att 1) här bedrivs det minsann Hållbar Utveckling och 2) alltså tror vi på en Hållbar Utveckling vilket innebär att 3) den Utveckling som sker här är Hållbar – oavsett vad innehållet i kaffemuggen har för faktisk påverkan på världens framtidsutsikter. För att återvända till Bengtssons kärnfulla svar: “ESD is what you want yourself to be” (2014, s. 349).

4.2.2 De banala uppgifternas förbannelse

En effekt av de oskarpa definitionerna, det ihärdiga inkluderandet av allt normativt positivt laddat innehåll samt spänningen mellan den till synes självklara förståelsen (‘ja, det är klart jag vet vad hållbar utveckling innebär’) och den undertryckta efterfrågan på fördjupande fortbildning är att det verkar vara svårt att veta vad för typ av undervisning som ger ett effektivt lärande för hållbar utveckling. Dessutom lyser ju begreppet med sin frånvaro i de flesta kunskapskriterier och mål i de bindande styrdokument, vilket konstateras redan i

SOU 2004: “betygskriterierna [ställer] i huvudsak krav som är frikopplade från mer övergripande ambitioner av det slag som ligger till grund för detta betänkande” (s.126). Det är väl därför kanske inte så underligt att de exempel och förslag som ges i de vägledande styrdokumenterna verkar antingen direkt banala eller svåra att se vari den *transformerande effekt*, som LHU gärna framhåller som sitt högsta mål, ligger. Det tål att påpekas att det såklart görs en sällning (det är ändå inte *precis allt* som är hållbar utveckling) vad gäller, till exempel, den sammanställning som Skolverket ger över befintliga uppgifter med formuleringar som att “kopplingen till andra karaktärsdrag och aspekter av lärande för hållbar utveckling [bedöms] vara för svag för att dessa ska ingå i kunskapsöversikten” (2018, s. 10). Men de exempel som ges blir snarast mer intressanta av detta eftersom de alltså verkligen anses vara goda nog.

Vi har redan nämnt (i början av Tema 1) den granskning Skolinspektionen genomfört där exempel från undervisningen i konsumentkunskap lyfts fram. Från samma granskningar lyfts även exempel från textilslöjden, om återbruk av kläder respektive produktion av leksaker, i samarbete med Rädda Barnen. Därefter nämns i vaga termer att i naturkunskapsämnet har man arbetat med diskussionsuppgifter och laborationer med etiska dimensioner, men vi får inte veta hur (Skolverket, 2018, s. 25). Liknande typ av svävande exempel ges i rapporten från 2012 för att visa på hur de tre huvudkomponenterna (Social, Ekonomisk och Ekologisk) hänger ihop: “en livsstilsfråga gällande konsumtion har bäring på samtliga tre huvudområden inom begreppet hållbar utveckling. Ett annat exempel skulle kunna vara våra transportvanor” (Skolverket, 2012, s. 1). Ingen av dessa publikationer vänder sig, för all del, direkt till lärare men i de exempel som ges i *Den Globala Skolans* (DGS) genomgång av hållbar utveckling i läroplanerna (och som Skolverket själva lyfter fram som goda exempel i rapporten 2018) känns mönstret igen. Av de sex förslag på upplägg som DGS ger är de två första på kommunnivå (och alltså lite svåra att genomföra för enskilda lärare och skolor) och det sista en lärarfortbildning om utmaningarna med ett mångkulturellt samhälle och alltså lika konstlat hållbar utveckling-kopplat som när man i SOU 2004 pratar om att ungdomar tolererar rasister sämre än invandrare. De kvarvarande tre är intressanta framför allt för att de har väldigt ambitiösa och nyanserade ingångar som verkar landa i väldigt lågmälda resultat vad gäller den transformativa ambitionen, eller – som nämndes i början – i det direkt banala.

Ambitioner som “en ‘hands-on undervisning’ där [eleverna] kan delta i aktioner och vara med och aktivt påverka sina studier och sin klimatpåverkan” (DGS, 2019 s. 30), “positiva infallsvinklar utan att förringa de miljöproblem och klimathot som finns” (DGS, 2019 s. 31)

och “analysera hur olika länder och regioner kan hjälpa andra regioner i takt med att klimatförändringarnas konsekvenser blir allt mer kännbara” (DGS, 2019 s. 32) indikerar en problematiserande och inte enbart individualiserad idé. Men de goda intentionerna verkar inte tillåtas – eller kunna? – leda till motsvarande uttryck. Hands-on-undervisningen resulterade i första hand till en “ökad förståelse för den enskilde individens möjlighet att påverka sitt globala avtryck” (DGS, 2019 s. 30). De positiva men påstått skyggslappslösa infallsvinklarna resulterade i en modevisning av återbrukade kläder samt ett långsiktigt mål att erhålla “etiketten En hållbar skola” (DGS, 2019 s. 31), vi får anta att det är Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling de syftar på. Slutligen ledde det tredje till aktiv handling i form av att planera och genomföra aktioner – låter lovande! – så som “att rensa en flodbädd på skräp [och] påverka butiker att placera de ekologiska varorna på butikernas mest attraktiva platser” (DGS, 2019 s. 32). I det sista fallet kanske vi måste ställa oss frågan vad vi egentligen skulle vilja se: vad kan en lärare verkligen göra för strukturell skillnad? Men även om det är mycket begärt så passar detta exempel lite för väl in i den forskning som Stagell et al genomfört om vilken typ av handlingar som lärare och Grön flagg-instruktörer i LHU tycker passar i undervisningen, där den direkta och privata handlingen att plocka skräp sågs som mer ändamålsenlig än den indirekta och offentliga handlingen att driva en kampanj för att minska nedskräpandet (2014, s. 103).

Ett av huvudsyftena med Skolverkets rapport från 2018 är att skapa en överblick över vad det finns för stöd för lärare att arbeta med LHU i form av uppgifter och lektionsupplägg eftersom de “saknat en generell bild av hur hållbar utveckling tillämpas i undervisningen” (s. 1). Efter att ha presenterat en definition om sju kriterier på vad som borde känneteckna material i LHU slår rapporten fast att “[u]tifrån denna definition kan det konstateras att det är rimligen är svårt att identifiera ett enskilt material, eller kanske ens en enskild verksamhet, som fullt ut svarar mot alla de krav som ställs upp” (2018, s. 9) och att det skulle riskera att bli en kort och alltför tidskrävande kunskapsöversikt för att vara konstruktiv. Här väljer Skolverket tydligt att fokusera på kvantitet istället för kvalitet i uppgifterna: för att på ett “konstruktivt sätt få fram en relevant översikt har utgångspunkten varit att identifiera stödmaterial och studier som i betydande utsträckning tangerar, åtminstone i delar, [kriterierna]” (2018, s. 9) och samlar på sig hänvisningar till material från 23 organisationer utöver eget material (s. 13-19). Det ligger tyvärr – och ironiskt nog – utanför denna uppsats möjlighet att inkludera en analys av de olika organisationernas uppslag, utan vi får nöja oss med att analysera de översiktliga kommentarer som Skolverket själva ger. Vad som träder fram är en känsla av

osäkerhet gällande innehållet, Skolverket verkar inte själva ha gått igenom materialet utan tagit de bidragande instanserna på orden. Detta är framför allt framträdande i återkommande uttryck om att materialen “*enligt organisationen* [kan] användas ämnesövergripande för att fördjupa arbetet med globala utvecklingsfrågor i skolan” eller “tar *enligt Konsumentverket* alltid sin utgångspunkt i kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll” (2018, s. 16, vår kursivering).

4.2.3 Signalsystem – hur vet vi att det vi gör fungerar?

Det är viktigt för Sverige att signalera vi är i framkant vad gäller hållbar utveckling, det märks bland annat i de bedyranden om att ‘vår beredskap är god’. Vi ser detta när Skolverket försäkrar för kommittén för genomförandet av Agenda 2030 att “den nuvarande verksamheten på myndigheten är tillräcklig och att man då inte såg någon anledning att föreslå förändringar i styrdokument avseende [...] en hållbar utveckling” (2018, s. 5) och det framåtsyftande påståendet om att “[r]egeringen har en uttalat hög ambition för genomförandet av Agenda 2030 för hållbar utveckling” (Skolverket, 2018, s. 1 s. 22 & s. 24). Förvisso kan det mycket väl ses som ett generellt problem i professionsdominerade verksamheter som skolan att styrning skapas i moraliska ordningar utifrån abstrakta begrepp som det är upp till varje professionsbärare att operationalisera. Vi menar dock att hållbar utveckling i skolan är unikt i det att det saknas robusta uppföljningssystem (även om vi inte vill uppmuntra NPM-diskursen) och dessutom att med ett begrepp som så tydligt saknar kärna blir det väldigt svårt att försöka tydliggöra utvecklingens framgångar. Med detta sagt så saknas inte helt signalsystem, och ett sätt som regeringens ambition förverkligas på (vilket framhålls av styrdokumentet) är en form av certifiering som vi nämnt i förbifarten, nämligen *Grön Flagg*. Utmärkelsen förtjänar lite mer uppmärksamhet, det är nämligen så att certifieringen (som delas ut av stiftelsen *Håll Sverige Rent*) är en del av Eco Schools-programmet som fyller den intressanta funktionen att “[a]ntalet Eco Schools i Norden är ett av Nordiska Ministerrådets indikatorer avseende lärande för hållbar utveckling” (Skolverket, 2012, s. 3). Ett signalsystem för hur det faktiskt går med LHU alltså. För att erhålla certifieringen ska en skola följa steg som i princip innebär att skolan gemensamt tar fram en plan om hur de vill bedriva hållbar utveckling i tre områden (inga riktlinjer eller krav tydliggörs) som godkänns av Håll Sverige Rent, genomförs av skolan och slutligen firas certifieringen med maximal performativ tydlighet “tillsammans med föräldrar,

kontaktpolitiker, relevanta personer i kommunen, lokal media och andra skolor eller förskolor” (Håll Sverige Rent¹).

Vi ska inte gå in på vad Grön Flagg egentligen innebär för LHU på skolorna utan det vi finner intressant här är idén om den här typen av certifieringar som signalsystem. I Skolverkets rapport från 2018 framgår det att cirka 2 200 skolor har certifieringen (s. 15) och med tanke på att det enligt senaste statistikrapporten totalt finns 4 829 skolenheter (Skolverket, 2020, s. 1) är det säkerligen lätt för Sverige att i det Nordiska Ministerrådet peka på hur bra det går, med cirka 45% av skolenheterna certifierade. Men med tanke på de tveksamheter som vi presenterade i Tema 1 är det rimligt att fråga sig exempelvis hur mycket som har förändrats sedan utredningen av SOU 2004 konstaterade att styrdokumenten måhända “stödjer processer och innehåll för en utbildning för hållbar utveckling [men d]et finns emellertid brister och problem som medför att styrkraften blir begränsad eller missriktad” (s. 129). Poängen här är inte att kritisera hur passande just certifieringen Grön Flagg är för att avgöra hur det går för LHU i skolan (även om Mogrens (2017) resultat talar för att effekten är marginell) utan att själva valet av denna typ av indikator säger något viktigt om den ideologiska dimensionen av styrandet av (och då inte minst LHU i) skolan som helhet. Vi ser samma risk som Mogren att detta fokus på utmärkelser riskerar att framför allt fungera performativt, eller ‘utåt uppvisande’ med hennes ord (2017). Om vi förstorar upp Žižeks resonemang om Fair trade-kaffet till en nationell nivå skulle detta kunna ses som ett exempel på att stoltsera med sin kaffemugg på den internationella arenan för att signalera sin normativa excellens.

4.2.4 Sammanfattning av Tema 2

Tema 2 inleds med att presentera begreppet performativitet som en typ av reifikation och med hjälp av Žižeks metafor om Fairtrade-kaffe driver vi tesen att det viktiga är inte innehållet i det som görs, utan det viktiga är att folk förstår att det görs för en hållbar utvecklings skull. Häri menar vi träder den ideologiska dimensionen tydligt fram på handlingsnivån. Som en konsekvens av den performativa handlingens symbolvärde menar vi att de uppgifter som generellt formuleras inom LHU lider av en banalitetens förbannelse. Exempel som lyfts fram som förebilder tenderar, även när ingångarna i materialet/aktiviteten är problematiserande och syftar till kollektiv offentlig handling, att hamna i banala resultat med individualiserade

¹ <https://skola-kommun.hsr.se/gron-flagg/de-sex-stegen-i-en-gron-flagg-resa>, 2020/12/30)

mål och framåtsyftanden som landar i den privata sfären. Slutligen riktar vi analysen mot frågan hur signalsystemen fungerar – hur kan vi veta om LHU fungerar? – där vi ser en ‘Svensk exceptionalism’ som kräver påvisbara indikatorer (exemplifierat av Grön Flagg) men att dessa riskerar att vara lika pålitliga som förändringsindikatorer som Žižeks Fairtradekaffe – och på samma sätt ideologiskt performativa.

4.3 Tema 3: En Fetisch i skolan?

I detta sista tema knyter vi samman flera av iakttagelserna från ovanstående teman och fokuserar på hur såväl som varför vi kan förstå den ideologiska funktionen av hållbar utveckling som fetischiserad, det vill säga som ett ting lyft ur sitt sammanhang med egen produktiv kraft. Vi gör detta ur de fyra aspekterna: *‘Hållbar utveckling’ som skolans egen fetisch; Målet och medlet för att rädda mänskligheten; “Vem vill verka för en ohållbar utveckling?”* samt; *Att göra ett abstrakt begrepp till verklighet.*

4.3.1 ‘Hållbar utveckling’ som skolans egen fetisch

Ett centralt begrepp inom ideologikritisk analys är som tidigare förklarat reifiering, vilket kan ta sig många olika uttryck. Den effekt av reifiering som tydligast framträder i denna ideologikritiska analys av hållbar utveckling i skolan är fetischisering. Att förstå begreppet som en fetisch i skolan hjälper oss att lyfta fram och analysera begreppets olika ideologiska sidor. En del av dessa sidor har vi redan diskuterat i tidigare sammanhang, som exempelvis att begreppet töms på innehåll, men vi behöver återvända till dessa poänger för att belysa dem ur nya vinklar så att vi kan förstå fetischiseringen av begreppet som helhet. Poängen med att använda begreppet fetisch i den här delen av arbetet är också att visa på hur skolans värld gjort hållbar utveckling till något eget, med en egen betydelse och med särskilda konsekvenser. Kanske är den uppfattning av begreppet som vi möter i styrdokumentet lättare att förstå som just den typ av idoler och avgudabilder som fetischiseringen lånar sitt namn ifrån. Det är alltså fråga om ett förtingligande: i det här fallet ett koncept som lyfts från sitt sammanhang och proppas fullt av betydelser och förmågor som dels ger det gudalika egenskaper och dels döljer de ojämlika mänskliga relationerna som bygger upp det. Det är måhända lite vanskligt att hävda att begreppet hållbar utveckling är väsensskilt i skolans famn men vi menar att det tar en annan innebörd än i övrig debatt. Kanske är detta mest synbart i hur det knyts samman med skolans socialiserande samhällseliga uppdrag på ett så

grundläggande sätt att det leder till uttryck som att “[h]ållbar utveckling är [...] en fundamental del av en livskraftig demokrati” (Skolverket, 2010, s. 5), som om begreppet alltid funnits där och väglett våra handlingar.

Det kan verka motsägelsefullt att fetischisering innebär att fetischen både töms på sitt befintliga innehåll och fylls med allt möjligt innehåll, men som vi argumenterar för tidigare i denna uppsats så är det två kompletterande sidor av samma mynt. Ett begrepp som inte kan kokas ner till en enskild definition kan få betyda vad det behöver betyda för att tillgodose behoven i varje enskild situation. Fetischen kan förstås som frikopplad från sin ursprungliga betydelse eller sammanhang, i det materiella (som för pengar) kan detta ta sig sådana uttryck som att materiell förekomst av varan byts ut mot ettor och nollor i banker som inte på något sätt motsvaras av fysiska värden. På det ideologiska planet, som för denna uppsats, motsvaras det av att en idé töms på innehåll och kan stå för ett värde *i sig* utan någon konkret motpunkt. Skolverket menar att “[i]nnebörden i begreppet är föremål för ständig diskussion och kommer förmodligen aldrig att få en slutgiltig definition. Detta är heller inte önskvärt” (2010, s. 4) men vi kan mycket väl fråga oss om huruvida en ‘ständig diskussion’ pågår: debatten verkar ju inom forskningen snarare handla om just huruvida en definition är önskvärd eller ej. Den andra sidan av myntet innebär att fetischen ges en överdriven betydelse som åsidosätter det mellanmänniska. I exemplet pengar ignoreras det mänskliga arbete som ligger bakom produktionen av det mervärde som manifesteras av pengar, och när det gäller ett fetischiserat koncept som hållbar utveckling kan det istället ta sig uttryck i att undertrycka orättvisa maktförhållanden – som ju i sitt mest grundläggande är mellanmänniska – genom att likställa de olika prövningar som vi utsätts för. Vi är alla i samma storm, men vi sitter inte i samma båt, så att säga. Detta undertryckande är också något vi försökt visa på i analysen av de uppgifter som ges som exempel av Skolverket och Den Globala Skolan, där en normativt positiv klang verkar överskylla den globala maktobalans som hållbar utveckling samtidigt erkänner – och inte låtsas om. Att till exempel undervisa om “positiva infallsvinklar utan att förringa de miljöproblem och klimathot som finns” och landa i en modevisning av återbrukade kläder, görs till de positiva infallsvinklarnas fördel och på bekostnad av utrymmet att problematisera miljöproblemen.

4.3.2 Målet och medlet för att rädda mänskligheten

Ett ytterligare kännetecken för fetischisering är när man tillskriver dem egna förmågor/egenskaper och en egen handlingskraft. Man kan nästan säga att fetischen får eget

liv. Till exempel så får tekniken i Hornborgs texter bära hela framtiden på sina axlar och är i sig både målet och medlet för att ta mänskligheten in i framtiden. Samma tendens förekommer flitigt mellan raderna i styrdokumentet, vilket vi lyfte fram i genomgången av språkbruket i de bindande styrdokumentet. Här kan det få representeras av formuleringen från miljöperspektivet att “[u]ndervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling” (Gy11 och Lgr11). Poängen här är att allt hopp sätts till hållbar utveckling och den positiva läsning av begreppet som skrivs fram i dokumentet döljer såväl underliggande motsättningar (som t.ex. global maktobalans) som de mellanmänniska komponenterna (det mänskliga lidandet och de kollektiva ansträngningar som följer klimatets förändring). Hornborg pekar, i linje med Žižek, ut att när politiska dimensioner undertrycks på detta sätt i “samtal om hållbarhet och förhållandet mellan människa och miljö” så fungerar undanhållandet som just ideologiska maktuttryck (2012, s. 231). Detta mystifierande av maktrelationer, menar vi, är just den reifierade fetischens sätt att på ideologisk väg förskjuta politiska diskussioner från konflikt till konsensus.

Begreppet tillskrivs också en egen produktiv kraft, fetischen skapar alltså något i sig självt utan inblandning av materiella förutsättningar.. Exempelvis skapar pengar mer pengar på valutamarknaden synbarligen utan inblandning av de handelsrelationer som skapar värdet förändring och den faktiska produktion som ligger till grund. Kanske är detta fenomen tydligast i det ständiga bedyrandet att “kopplingarna till olika aspekter av hållbar utveckling är omfattande i dessa styrdokument” (Skolverket, 2018, s. 11) som i flera fall konstateras i samma andetag som man erkänner att man nästan inget vet om hur det faktiskt undervisas om i klassrummen. Det syns inte någon direkt mätbar eller materiell grund till uppfattningen att hållbar utveckling verkligen gör skillnad i skolan men det påverkar inte fetischen som ju genom sin närvaro gör själva skillnaden.

En annan konsekvens av fetischens inneboende produktiva kraft är att den kan användas performativt. Med detta menar vi att själva åkallandet av ett (från det materiella frikopplat) begrepp är en handling som skapar värde och kan stå i stället för egna handlingar och dessutom visa upp för omvärlden att det är just produktiv man är. Det förra temat gick på djupet gällande de performativa handlingarna och här kan vi alltså se hur de hänger ihop med begreppet i ett större perspektiv. Vi ser i materialet tre nivåer där hållbar utveckling fungerar som en fetisch (i och för skolan) genom att dess inneboende kraft åkallas performativt: 1) nationellt, 2) institutionellt och 3) individuellt.

På den 1) nationella nivån handlar det om att det verkar vara viktigt för nationer, Sverige kanske mer än andra, att hållbar utveckling är framgångsrikt i skolan. Vi har redan pratat om 'regeringens höga ambition' och det är värt att poängtera att det syfte som skrivs fram för agenda 2030 är "att det inom det löpande arbetet ska skapas bättre förutsättningar att besluta om åtgärder som främjar hållbar utveckling" (SOU, 2019, s. 17), vilket kan tolkas som ett sätt att säga att det ska bli lättare att bestämma sig för att göra saker utan krav på att genomföra faktiska förändringar. Precis som vi påpekat tidigare framstår det som viktigare att det verkar hända något än vad som faktiskt händer och dessutom utan någon egentlig förändring. Den i allra högsta grad performativa tendensen att 'visa upp allt bra som redan görs' är alltså genomgående i alla nivåer av fetischen inom skolan.

För skolans olika 2) institutioner, såväl gällande Skolverket som för de samlade skolenheterna, är utmärkelserna den tydligaste performativa fetischiseringen av hållbar utveckling. Att de fungerar performativt behöver vi förhoppningsvis inte belägga tydligare än vi redan gjort men konsekvenserna av målsättningen i Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling förtjänar att belysas för att förstå fetischiseringen bättre. Med skolverkets ord: "Målsättningen kan aldrig vara att leverera färdiga svar utan att ge barnen och ungdomarna förmågan att fatta egna, väl övervägda beslut i en alltmer komplex vardag – handlingskompetens" (2010, s. 6). Att ha som mål att ge elever handlingskompetens i en komplex vardag menar vi i sig självt är en del av fetischiseringen av hållbar utveckling och en sorts förskjuten performativitet. Att förlägga ansvaret för att handla hos eleverna kan förstås som att eleverna själva får agera som skolans hållbar utveckling-märkta kaffekoppar, vilket också speglas i att de arbeten som genomförs av elever gärna lyfts fram (även utan utmärkelserna) som bevis för skolans framgångsrika implementering av hållbar utveckling och LHM. En ytterligare konsekvens blir då att fetischens produktiva kraft genom de performativa uttrycken (elevernas påstådda handlingskompetens) döljer att eleverna i själva verket inte nödvändigtvis (vilket vi ska se i nästa avsnitt) upplever sig ha någon egentlig *handlingskraft*, oavsett hur stor *handlingskompetens* skolan givit dem.

Vi är därmed inne på 3) en individuell nivå av performativ fetischisering, för vilka alternativ har individerna, elever så väl som lärare, annat än att följa fetischen? Intressant nog verkar eleverna inte nödvändigtvis hålla fast vid fetischen utanför skolan, vilket vi ser tecken på i formuleringar som det mycket intressanta "[u]nga har förmåga att verka för hållbar utveckling, men har de viljan?" (SOU, 2004, s. 91). Detta ser vi som en av de tydligare öppningarna för ideologikritisk negation: är det inte snarare så att unga har viljan att verka för

miljön, men upplever sig sakna förmågan? I samma stycke konstaterar utredningen att “många unga samtidigt uppger att de är intresserade av utvecklingsfrågor och miljöfrågor” men att det också finns “tecken på att intresset för politik avtar bland de unga” (SOU, 2004, s. 91). Självklart är det flera aspekter som spelar in i frågan varför “Benägenheten att engagera sig för samhällsförändringar är [...] mindre bland unga än bland vuxna”. Deras förklaring att unga hyser “misstro mot traditionella former av engagemang” (SOU, 2004, s. 91) verkar dock, med en ideologikritisk analys, snarare vara ett annat symptom på samma situation: en postpolitisk misstro mot förmågan hos politiska partier (som är fastlåsta i marginella maktkamper) att påverka globala frågor. Tillsammans med den individualiserade ansvarsbild som LHU ger blir det svårt att känna att förmågan finns, även om viljan gör det. Något som talar för denna tolkning är att den mest uppmärksammade och framgångsrika miljöaktivismen idag (Fridays for future) i själva verket innebär en klassisk strejk från inget mindre än skolan själv. Vår tolkning är att unga uppenbarligen vill att något ska göras men fetischiseringen av hållbar utveckling och LHU i skolan skyler över maktlösheten med performativa handlingar som eleverna måste utlysa strejk för att komma ifrån. Sorman är med andra ord kanske något på spåren i sin varning att miljöaktivismen är den nya kommunismen – det är åtminstone från arbetarrörelsen som den lånar sina metoder.

4.3.3 “Vem vill verka för en ohållbar utveckling?”

Fetischiseringen av hållbar utveckling i skolan leder, som vi varit inne på, till en idoliserad uppfattning av begreppet: vad det står för och vad det kan uppnå verkar sakna motstycke eller gräns – vilket också gör det svårt att kritisera. Ingen uttrycker det tydligare än Skolverket själva när de, direkt enligt postpolitisk maxim, skriver att: “Det kan tyckas självklart att verka för en hållbar utveckling eller för att vända på begreppet – Vem vill verka för en ohållbar utveckling? *Naturligtvis ingen*” (Skolverket, 2010, s. 4, vår kursivering). Ideland och Malmberg menar, som vi framhåller i forskningsöversikten, att den som motsätter sig de kvaliteter som förknippas med hållbar utveckling (exempelvis moralisk och teknologisk) försätter sig i en position som närmast är att betrakta som ‘löjlig’ (2014, s. 383). Detta eftersom det normativt positiva är så tätt knutet till hållbar utveckling att en kritik av hela begreppet riskerar alltid att gå samma väg till mötes. Hornborg skriver att det lär komma “att bemötas med avståndstagande, misstro, hån eller tystnad – förnekelse” (2012, s. 21). Žižek är inne på samma spår gällande begreppet och menar att det försvårar kritik av den postpolitiska verkligheten eftersom kritikern lätt kan avfärdas som irrationell, “för vem kan argumentera mot en universell förbättringssträvan?” (2010, s. 21). Fetischens idolstatus skyddar också

(förutom att ge en ofrånkomligt positiv värdeladdning) genom att ytterligare avdramatisera kritik eftersom den töms på innehåll så pass att det är svårt att precisera vad inom hållbar utveckling det är man kritiserar. Alla är helt enkelt – för att inte säga *måste* vara – för en hållbar utveckling. Skolverket, lärarna och inte minst regeringen, som ju som bekant har uttalat höga ambitioner. Vi har redan varit inne på frågan *vad* det är som behövs göras (och argumenterat för att det paradoxalt nog både kan förstås som allt såväl som inget), så det kan nu vara intressant att undersöka *vem* det är som ska göra det som behöver göras.

Det verkar rimligt att forskningen ska bidra, vilket återkommer i styrdokumentet, men det är oklart om de ska forska kring hållbar utveckling som idé eller om hur man bäst genomför hållbar utveckling i skolan (i form av LHU). Man vill att forskningen ska vara engagerad, vilket märks av de samarbeten som görs med olika lärosäten (exempelvis SWEDESD). Det finns dock en oro för att forskning tenderar till djup istället för tvärvetenskaplighet (vilket inte anses gynna hållbar utveckling) men om “meriteringskraven ställs så att forskning som bidrar till en hållbar utveckling ges ett högt värde kan meriteringen tjäna det hållbara utvecklingsmålet” (SOU, 2004, s. 113). Det kanske är en hård läsning av påståendet, men det tål att funderas över vad till exempel det föreliggande arbetet skulle få för mottagande under sådana förutsättningar och i förlängningen vem som avgör vad som bäst tjänar det hållbara utvecklingsmålet.

Skolverket driver å sin sida linjen, som vi tidigare varit inne på, att det finns goda förutsättningar att arbeta med LHU utifrån styrdokument, tillgängligt undervisningsmaterial för LHU och lärarkårens befintliga kunskap om begreppet och att detta inte är något de behöver lägga mer krut på (men någon annan får gärna ta sig an jobbet). De lutar sig här bland annat mot Den Globala Skolans genomgång av styrdokumentet där det konstateras att “kopplingarna till olika aspekter av hållbar utveckling är omfattande” och att “även andra organisationer och myndigheter har gjort sammanställningar av de delar av läroplanerna som kopplar an till olika aspekter av hållbar utveckling” (Skolverket, 2018, s. 11). Inte bara när det gäller undersökningar av styrdokumentet, utan även när det gäller material så verkar Skolverket ha lämnat över till andra aktörer (2018, s. 1), även om de tillhandahåller en omfattande lista på hos vilka aktörer material står att finna (2018, s. 15-19) som vi behandlat i tidigare avsnitt. När det kommer till behovet av att kartlägga befintliga kunskaper och förutsättningar är Skolverket tydliga med att “det inte föreligger ett tydligt behov av en egen riktad enkätundersökning” (2018, s. 2). Detta är intressant eftersom studier bland annat visat att “det föreligger ett utbildningsbehov bland landets gymnasielärare, då 70% av lärarna

anser sig behöva det” (Borg, 2011, s. 30). Som det framgår av skolförordningen för Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling krävs dock att “personalen får den kompetensutveckling som krävs för att kunna delta i arbetet för en hållbar utveckling” (SKOLFS, 2009, s. 2). De ger ingen vidare information om vad som ska ingå i denna, och det är inte heller förrän tio år senare (2019) som de tillhandahåller ett sammanhållet kompetensutvecklingsmaterial på Skolverkets lärportal. När det kommer till frågan vem det är som ska göra jobbet så verkar det i alla fall inte vara Skolverket, utan snarare verkar det vara den inneboende kraften i fetischen hållbar utveckling – alltså hållbar utveckling i sig självt – som ska göra det.

Det är såklart på många sätt lärarna som ska göra jobbet. Lärarna har generellt en känsla av att de vet vad de håller på med, det vill säga vad hållbar utveckling ‘är’, men visar på en osäkerhet gällande genomförandet vilket visas genom deras utbredda önskemål om fortbildning som vi diskuterat ovan. Det ska sägas att det dyker upp oerhört högt satta mål i vissa styrdokument, med formuleringar som exempelvis: “Det övergripande målet för utbildning för hållbar utveckling är att ge [de framtida] medborgarna förutsättningar och makt att agera för en bättre miljö” (SOU, 2004, s. 42). Detta, menar utredningen, är någonting som “kräver att utbildningen är processorienterad och deltagarstyrd” (Ibid). Makt likställs här med delaktighet – vilket antyder makt i en demokratisk mening – men utfallet i undervisningen blir (som vi kommer till nedan) ofta med fokus på konsumentmakt.

En utmaning verkar också vara, enligt en genomgång av olika studier, att “[g]enomslaget för utvecklingsinriktade arbetssätt med en hög elevaktivitet, kollektiva arbetsformer och ett stort inflytande för eleverna bedöm[s] som ringa” (SOU, 2004, s. 80). Detta går i linje med iakttagelsen att skolan förvisso blivit mer mottaglig för styr signaler från politisk nivå men att “dessa förändringar inte har någon direkt inverkan på hur skolorna använder olika arbetssätt som fordras för att utbildningen ska tjäna en hållbar utveckling” (SOU, 2004, s. 114). Dock finns det mycket som talar för att oavsett om ‘rätt’ sorts undervisning hade bedrivits så hade det inte nödvändigtvis lett till förändrade beteenden. Föreställningen att “[d]en som deltar i en utbildning och tilldelas ansvarsfyllda roller [...] har lättare att skapa beteenden, värderingar och verbala attityder som stämmer med idéerna bakom en hållbar utveckling” (SOU, 2004, s. 69) är vanligt förekommande. Med andra ord ska ansvar inom det lokala arbetet med hållbar utveckling vara tillräckligt för att skapa önskad förändring. Detta är en inställning som saknar stöd i forskningen enligt Björneloo (2007, s. 54f) eftersom unga, med ett uttjatat men kärnfullt talesätt, inte gör som vuxna säger – utan som de gör. En ytterligare aspekt ovanpå

detta är att Skolverket verkar vara helt tillfreds med lärarnas LHM-arbetsätt vare sig de arbetar exempelvis processororienterat eller inte, så länge arbetet kan kopplas till hållbar utveckling. Det visas tydligast i formuleringarna i informationsfoldern för Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling, där det går att läsa att: “Denna folder vill inspirera er att utveckla det goda arbete ni redan genomför. [...] Bygg på det arbete ni redan har inom kommunen eller med andra aktörer och som kan hänföras till det omfattande begreppet lärande för hållbar utveckling” (Skolverket, 2010, s. 16). Detta knyter an till något vi tidigare diskuterat, att vad som kan vara hållbar utveckling begränsas bara av att det kopplas till begreppet, och visar återigen att det verkar vara ‘hållbar utveckling i sig självt’ som ska göra själva jobbet.

När det kommer till elevernas roll i arbetet för hållbar utveckling så finns det tydliga kopplingar mellan entreprenöriellt lärande och LHM i skolans styrdokument enligt flera olika aktörer (Skolverket, 2012, s. 3). Denna koppling görs även i EU:s styrdokument, där “EU:s strategi för hållbar utveckling bildar den övergripande ram inom vilken Lissabonstrategin är drivkraften för en mer dynamisk ekonomi med sin förnyade inriktning på tillväxt och sysselsättning” (Skolverket, 2012, s. 3). Vi vill här göra två poänger: för det första verkar det finnas en ekomodernistisk förhoppning om att eleverna i framtiden ska lösa hållbar utveckling-problem med sina entreprenöriella innovationer och för det andra verkar denna ‘förnyade inriktning’ inte skilja sig nämnvärt från EU:s mest grundläggande komponent: samarbete för ekonomisk tillväxt. Ett annat exempel är påståendet att “[n]är utveckling i ett avseende [...] leder till förbättringar i ett annat [...] så finns det goda förutsättningar för hållbar utveckling” (SOU, 2004, s. 33). Genom negation ger detta frågan: om nånting förbättras exempelvis ekologiskt på bekostnad av till exempel lite minskad tillväxt (ekonomiskt) – är det då alltså inte hållbart? Här är man alltså tydlig med att det är tillväxten som ska göras hållbar och inte det hållbara som ska göras med en ny form av utveckling (se även Knutsson i Franck, 2014, s. 186). Förvisso görs det i ett grönt skimmer, men det blir tydligt att hållbar utveckling gärna lånar sig till samma gamla tillväxtfokus. Med Jickling och Wals ord: “Comparing the sustaining of ecological processes with the sustaining of consumerism reveals inconsistencies and incompatibilities of values, yet many people, conditioned to think that sustainable development is inherently good, will promote both at the same time” (2008, s. 14).

En förutsättning för idén om att det är entreprenörerna som kommer skapa en hållbar utveckling är att tekniken, som Hornborg är inne på “*i sig rymmer möjligheter till hållbarhet och jämlikhet bortom alla särintressen och strategier*” (2012, s. 26). Det vore att göra honom

en orättvisa att inte lyfta fram att hållbar utveckling som fetisch i mycket större utsträckning än vi kunnat beröra här är beroende av *tekniken som fetisch* för att vara övertygande. Men det finns också en nivå i detta som går bortom Hornborg, nämligen att den performativa kraften i fetischen hållbar utveckling, i linje med de övriga frågorna om vem som ska få en hållbar utveckling till stånd, lutar sig på en annan fetischiserad kraft – det vill säga teknik (som även den är just performativ). Med Hornborgs ord: “Teknologier är aldrig bara materiella strategier för att få vissa slags uppgifter utförda; de förkroppsligar också antaganden om sin egen rationalitet och effektivitet. Viktiga aspekter av teknologiska systems funktioner är med andra ord avhängiga tron på deras egen effektivitet. Gränsen mellan teknik och magi är svår att dra” (2012, s. 43). Alltså verkar det vara så att fetischen hållbar utveckling är beroende av en annan fetisch (tekniken) för att förverkligas och själva handlingskraften förskjuts ytterligare från verkliga relationer och materiella förutsättningar.

Det är i slutändan hursomhelst *individerna* som ska göra jobbet: genom att leva moraliskt, rösta med fötterna i marknadsekonomin, bli en grön entreprenör och utveckla teknik. Detta är vad lärarna lär ut, vad lärarna och hållbar utveckling-instruktörer tycker är lämpligt att de lär ut och styrdokumentet säger, om vi ska vara välvilliga, åtminstone inte *emot*. Det som ses som mindre lämpligt är som sagt vad Stagell et al (2014) visar på som ‘politiska’ och kollektiva aktioner som exempelvis att göra stora kampanjer, samarbeta med partier eller demonstrera. Om vi knyter detta samman med den nationella och kulturella nivåns inställning till Sverige som föregångsland gällande hållbar utveckling (med Ideland och Malmbergs (2015) ‘svenska excellens’ för ögonen) framstår en övergripande bild av en genom fetischism dold ansvarsförskjutning bort från kollektiva, rika och formella maktcentra till individuella, sämre rustade och icke-formella periferier. Det skinande undantaget menar vi är det som bekräftar regeln: de ekonomiska motorerna (som exempelvis företag) förväntas ju ta ett stort ansvar, vilket alltså inte passar så väl in i analysen. Dock kan det mycket väl framhållas, med hjälp av argumentationen kring entreprenöriellt lärande ovan, att företagens huvudsakliga uppdrag är att skapa tillväxt genom utveckling, inte att hindra miljökonsekvenser genom att göra den hållbar, och behöver därför inte axla ett ansvar av samma sort eller kaliber.

4.3.4 Att göra ett abstrakt begrepp till verklighet

Rapporten från 2004 bygger till stor del på ett rådslag i Göteborg som anordnades av kommittén bakom rapporten som en del av sitt uppdrag från regeringen. Rådslaget besöktes av engagerade från stora delar av världen och lät sig inspireras av den dåvarande

generalsekreteraren för FN, Kofi Annans, ord “[d]et nya århundradets största utmaning är att ta ett abstrakt begrepp som hållbar utveckling och göra det till en verklighet för människorna över hela världen” (SOU, 2004, s. 51). Vi vill uppehålla oss lite vid detta påstående som så att säga ramar in allt arbete som gjorts inom skolan sedan dess. För att gå händelserna lite i förväg kan vi konstatera att hållbar utveckling sannerligen har blivit en verklighet i skolan, då det som fetisch lever och frodas i skolledares, byråkraters, lärares och elevers begreppsvärld. Trots att det konstateras vid flera tillfällen i rapporten att det inte är så lätt “[a]tt konkretisera vad hållbar utveckling innebär i människors vardag” (s. 53) och “trots osäkerheten om de konkreta tillämpningarna” (s. 55) så läggs det varken i rapporten ifråga eller i senare styrdokument någon avsevärd mängd energi på att faktiskt konkretisera begreppet. Vi är här inte ute efter att diskutera huruvida de har misslyckats eller ej, utan vi menar att det är fråga om en symptomatisk konsekvens av hållbar utveckling i stort – men framför allt fetischiseringen av hållbar utveckling i skolan – att en tydlig och konkret förståelse och förankring saknas. Oavsett om vi fokuserar på bristen på begriplig definition eller mängden saker som tillskrivs hållbar utveckling så följer det en ideologisk tendens som bäst kan förstås genom begreppet fetisch i en ideologikritisk mening.

Bristen på tydlig och konkret förståelse och förankring för med sig ytterligare svårigheter för styrningen och genomförandet, vilket kan tydliggöras utifrån begreppen som utredningen 2004 lånar från förvaltningsforskaren Lennart Lundquist: verkställaren ska *förstå* beslutet, *kunna* genomföra beslutet och *vilja* genomföra beslutet (SOU, 2004, s. 115, kursivt i originalet). Verkställarna i det här fallet är såklart såväl lärare som skolledare, och deras *vilja* att genomföra beslutet har vi ingen orsak att ifrågasätta, förvisso kanske för att frågan över huvud taget inte ställs eftersom den, som noterats tidigare i detta tema, knappt går att svara nekande på. Gällande förmågan, alltså att *kunna* genomföra LHU, torde den bero väldigt mycket på hur lärarna kan *förstå* hållbar utveckling vilket i sin tur är beroende av hur begreppet definieras – något som vi menar alltså inte med enkelhet görs. Kanske kan man se det, vilket vi försökt påvisa genom föreliggande arbete, som att lärare har en viss förståelse av den fetischiserade formen av hållbar utveckling, men en förståelse som inte tränger in på djupet. Förståelsen saknar till exempel en ideologisk medvetenhet, en förmåga att sätta in begreppet i sin samhälleliga kontext. Kan lärare genomföra en undervisning utifrån ett perspektiv som motsätter sig en djupare förståelse? Om vi frågar Žižek skulle han nog mena att ‘de inte vet vad de gör, men de gör det ändå’. Frågan ‘är hållbar utveckling verkligen vad

det skrivs fram som i styrdokumentet?’ registreras inte av utförarna eftersom de är upptagna med att genomföra hållbar utveckling så som de *förstår* det från styrdokumentet.

Utredningens egen genomgång av styrmedlen (lagtext, läroplaner och uppföljning av myndigheter) utifrån de ovan ställda kriterierna fokuserar enbart på förekomsten av styrning – alltså att de “ger möjlighet att inkludera miljö- och utvecklingsfrågor i undervisningen” (SOU, 2004, s. 126) – och lägger helt därhän frågan om möjlighet att uppnå förståelse. Utredningen konstaterar själva att “[d]et finns med andra ord mycket som talar för att verkställaren inte alltid har förstått eller kunnat förverkliga beslutsfattarens intentioner, för att tala med Lundquist” (SOU, 2004, s. 129) men verkar inte se det som ett grundläggande problem. Det är nästan som att utredarna (och Skolverket) i själva verket vet vad det är de gör, men gör det ändå. Huruvida det är fråga om Žižeks cyniska inställning och att Skolverket till och med ‘vet *mycket väl* vad de gör, men ändå gör det’ kan vi kanske inte utifrån någon enskild del av materialet uttala oss med visshet om, men de sammantagna ideologiska uttrycken talar genom den förestående analysen för det. Även om en faktisk ideologisk medvetenhet konsekvent och på flera nivåer lyser med sin frånvaro, så framstår hållbar utveckling som det skrivs fram i styrdokumentet som fetischiserat till den milda grad att även om motsägelsefullheten ibland lyser igenom (och viss medvetenhet om ideologin bakom alltså glimtar till) så sopas den snabbt under mattan genom att som bäst få en rekommendation på åtgärd (som oftast ignoreras) och som värst genom att inkorporeras i fetischen som en positiv ofrånkomlighet av den oändliga mängd perspektiv som är likställda med varandra. För att avrunda detta stycke, tema och hela analyskapitlet menar vi att om det är något som de senaste decennierna lyckats med när det kommer till hållbar utveckling i skolan så är det utan tvekan just att göra detta abstrakta begrepp till verklighet. Genom en process tydliggjord med ideologikritikens förståelse av fetischisering har hållbar utveckling blivit till en fetisch i ordets ursprungliga mening – en avgudabild – och det abstrakta har därmed blivit till något verkligt.

4.3.5 Sammanfattning av Tema 3

Tema 3 knyter samman flera av de analytiska poänger som redan gjorts i en annan följd av reifikation: den ideologiska fetischen. En huvudsaklig poäng som det här arbetet vill föra fram är att skolan gjort hållbar utveckling till något eget och att det finns en ideologisk dimension till detta egna – en dimension som bäst fångas i begreppet fetisch. Hållbar utveckling fetischiseras i skolan, menar vi, genom att det som idé töms på sitt befintliga

innehåll och fylls med allt möjligt innehåll. Detta är effektivt inte minst genom att ett begrepp som inte kan kokas ner till en enskild definition kan få betyda vad det behöver betyda för att tillgodose behoven i varje enskild situation. Fetischiseringen visar sig också genom att, menar vi, undertrycka orättvisa maktförhållanden eftersom den likställer de risker, respektive ansvar som LHU föresätter sig att förbereda eleverna för. Fetischens inneboende kreativa kraft hjälper oss att förstå hur hållbar utveckling i skolan kan utmålas som såväl målet som medlet för att rädda mänskligheten trots att det inte verkar finnas någon direkt mätbar eller materiell grund till uppfattningen att LHU *verkligen* gör skillnad, eftersom fetischen genom själva det *performativa åkallandet* gör skillnad.

Analysen visar att den performativa tendensen att 'visa upp allt bra som redan görs' är genomgående, på alla nivåer – nationellt, institutionellt och individuellt – samt att fetischiseringen skyler över maktlöshet med performativa handlingar som eleverna snarast måste utlysa strejk för att komma undan. Med utgång från den retoriska frågan 'Vem vill verka för en ohållbar utveckling?' visar vi hur fetischiseringen förutsätter medhåll för att sedan istället analysera frågan 'vem är det som förväntas genomföra hållbar utveckling'. Vi menar här att materialet skriver fram en ideologisk förväntning på individen och genom fetischen skapar en dold ansvarsförskjutning bort från kollektiva, rika och formella maktcentra till individuella, sämre rustade och icke-formella periferier. En sak som motsäger den analysen är företagen – som ju ofta förväntas lösa problemen – men vi menar att de i första hand står för utvecklingen och i mångt och mycket slipper undan ansvaret och konsekvenserna för hållbarheten. Till sist argumenterar vi för att ambitionen att 'göra ett abstrakt begrepp till verklighet' *i sig* är ideologisk, dels genom att lärare saknar och frånhålls en förståelse som främjar en ideologisk medvetenhet och dels genom en cynisk inställning som med fetischens hjälp förmår sopa alla framkrypande motsägelsefullheter under mattan. En sak är till sist klar: det abstrakta begreppet har genom fetischisering blivit till verklighet.

5. Slutdiskussion

Vi inleder denna diskussion med att identifiera begreppet hållbar utveckling i skolan så som vi efter vår analys förstår dess grundläggande drag, för att sedan diskutera rimligheten i våra slutsatser samt de konsekvenser som slutsatserna får förutsatt att de är riktiga. Därpå följer de konkreta följderna för våra frågeställningar och syften och slutligen listas några förslag på möjliga öppningar för framtida forskning.

5.1 Begreppet hållbar utveckling i skolan

I vår analys har vi försökt identifiera begreppet hållbar utveckling som företeelse i den svenska skolans styrdokument och kommer då fram till att i sina mest grundläggande drag framstår begreppet som en reifierad fetisch. Begreppet har lyfts ur sitt sammanhang och sina relationer för att ges en egen inneboende kraft samt ges betydelser långt bortom några ursprungliga kontexter, något som blir synligt genom att det fungerar som en flytande signifikant, samtidigt tömd på innehåll och fylld med vad som normativt passar för tillfället. I egenskap av fetisch och flytande signifikant blir begreppet också väldigt svårt att ifrågasätta och problematisera vilket ytterligare förstärker dess position. Den inneboende kraft som fetischen besitter innebär också att det har en performativ funktion, genom att visa upp fetischen kan skolor, lärare och elever visa upp sin tillhörighet till det normativt goda oavsett vilka faktiska handlingar det är som föregår åkallandet av fetischen.

5.1.1 Slutsatser utifrån arbetets frågeställningar och syfte

För att vända oss då till våra ursprungliga frågeställningar får vi fråga vad en läsning av begreppet hållbar utveckling så som det används i skolans styrdokument har avslöjat för oss om sin ideologiska betydelse och funktion? Vi menar att den analys vi gjort visar att begreppets ideologiska betydelse ligger i att det naturaliserats och framför allt fetischiserats i skolan som institution – alla älskar alltså hållbar utveckling eftersom alternativet inte finns. Begreppet fungerar ideologiskt genom att dölja och undertrycka möjligheter att problematisera såväl begreppet som större miljöfrågor och underlättar därmed en förskjutning av ansvar från offentliga maktutövanden till det privata och individuella. Dessutom fungerar begreppet ideologiskt i det att det legitimerar 'business as usual' eftersom att det stöper elever

som postpolitiska subjekt genom att undertrycka möjlighet till ökad ideologisk medvetenhetsnivå och politisk vilja hos såväl lärare som elever.

För vår andra frågeställning är vår tolkning av styrdokumentet att hållbar utveckling tillskrivs en särställning i skolan som ger begreppet något av ett monopol på att hantera miljöfrågor, vad gäller att förstå dem såväl som att lösa dem. Vi menar att orsaken till att begreppet har denna särställning bäst förklaras utifrån den ideologiska bändbarhet som en definitionsmässig oklarhet ger. Den ideologiska funktionen som nämns ovan tillsammans med den konsekventa relativiseringen av begreppet leder till att uttrycket som pryder denna uppsats – “Vår grundsyn har alltid varit att vi inte vill presentera några färdiga sanningar” (Skolverket, 2010, s. 9) – riskerar att tolkas väldigt bokstavligt. Dessutom ser vi en parallell till Baumans positiva ideologibegrepp, som inkluderar alla perspektiv som likvärdiga, som återkommer som ideologisk ledstjärna för allt som kopplas till hållbar utveckling i skolan.

Vi menar att den relation som målas upp mellan begreppet och institutionen, för att parafrasera vår tredje frågeställning, tyder på en mångsidig och djup reifikation och fetischisering av begreppet. Begreppet reifieras framförallt genom fetischiserade föreställningar och kopplas så loss från sitt sammanhang och tillskrivs en egen inneboende produktiv kraft. Speciellt framträdande är, menar vi, fetischens oberörbarhet som ideologi och performativa signalvärde, samt att Hornborgs poäng om teknologi fungerar lika väl här när han hävdar att “[f]ör att begripa hur det har varit möjligt för oss att bli så förda bakom ljuset [...] behöver vi den marxistiska analysen av fetischism” (2012, s. 54). Vår förståelse av hållbar utveckling som en fetisch hjälper oss att bli medvetna om de olika sätt som begreppet fungerar ideologiskt på flera nivåer. Även om det såklart inte ger oss någon perfekt kunskap, så ger det en öppning för att bemöta såväl Žižeks cyniska subjekts postpolitiska misstro, som Baumans rädsla för en splittrad och självrefererande kritisk teori. Om vi tillåter oss att översätta Žižeks exempel gällande antisemitiska uttryck (se s. 34 i denna uppsats) så är det inte fruktbart att bemöta hanteringen av hållbar utveckling i skolan med uttryck som att ‘hållbar utveckling inte alls är så lätt som det verkar’ utan snarare något i stil med att skolans idé om ‘den hållbara utvecklingen’ inte har något allt att göra med ‘hållbar utveckling’ utan är en ideologisk fetisch med funktionen att täcka över sådant som inte verkar vara konsekvent i vårt eget ideologiska system.

Om vi till sist vänder oss till själva syftet med denna uppsats så menar vi att vi nu bättre förstår hur ideologi kan förklara varför hållbar utveckling i skolan framstår som det gör:

obehagskänslan vi känt är det pockande som kännetecknar en framväxande ideologisk medvetenhet och ideologikritiken öppnar för förståelse av såväl patologiska konsekvenser som möjligheter till konstruktiv utveckling. Effekterna som fetischen hållbar utveckling skapar i skolan går igen i vad Beach kallar *Alienated, Alienating Tutors Alienating, Alienated Students* (1999, s. 164) och för att medvetet förändra något måste vi först förstå det. Vad gäller att i förlängningen bättre förstå hur ideologier kan fungera i samhället i stort får vi till att börja med konstatera att denna studie har en ganska begränsad allmän generaliserbarhet: hållbar utveckling har i skolans famn blivit något alldeles eget. Ändock vill vi vara försiktigt hoppfulla om att den ideologiska medvetenhet vi försökt frammana går att uppnå även i andra sammanhang, så länge vi håller Marx varnande finger om att svårigheterna med att analysera ideologi “framgår först ur studiet av varje epoks verkliga livsprocess och dess individers verksamhet” (Marx, 1932). Skolan är, kan vi ändå med ganska stor trygghet konstatera, en viktig ideologisk reproduktionsapparat – så pass viktig att vi borde vara försiktiga med idéer som vill framhålla den som någontings främsta förkämpe. Det krävs dock mer forskning för att säga något allmängiltigt om vad detta innebär för hur ideologier fungerar i samhället i stort.

5.1.2 Slutsatsernas rimlighet och konsekvenser

Det är svårt såklart att i ett ideologikritiskt arbete som detta slå fast en tolkning bortom allt rimligt tvivel, men vi har vinnlagt oss om att belägga varje del i vår analys så gott som utrymmet tillåter. Den största felmarginalen vi ser i vår analys och våra slutsatser är en form av verklighetens banalitet – det är inte omöjligt att orsaken till att begreppet exempelvis verkar vara så svårt att sätta fingret på verkligen är för att det mer effektivt kan skalas upp och ner vid behov, som ett gränsobjekt. Alternativt kan den inneboende kraft vi ser som en funktion av en ideologisk fetisch bero på att exempelvis den tro som samhället sätter till teknologisk utveckling är av avgörande vikt för att den ekomodernistiska framtiden skall bli verklighet. Men det finns också forskning som stödjer våra teser och som också visar på sådana konsekvenser som är att förväntas av att begreppet fetischiserats, bland annat den alienation som verkar finnas bland såväl lärare som elever gentemot ämnet (Beach, 1999; Stagell, 2014, för att nämna några).

En fråga vi ställde oss i början av processen med detta arbete förtjänar till sist att diskuteras: Varför spelar det någon roll om begreppet hållbar utveckling är – eller fungerar som – en ideologi i skolan? Vi menar att det spelar roll att förstå begreppet på djupet som fenomen för

att utan ideologisk medvetenhet vingklipps förmågan för någon form av transformativ förståelse, för såväl lärare som elever. Det känns helt enkelt inte som att vi som samhällslärare gör våra jobb om vi inte har förmågan att analysera begreppet utifrån funktionen av ett ideologiskt imperativ i skolan. När lärarna (som vi menar i slutet av analysen) inte vet vad de gör men gör det ändå, för att inte tala om när styrdokumentet uttrycker Žižeks cyniska inställning och verkar veta mycket väl vad det är som görs men likväl uppmanar till att göra det, blir en ideologisk medvetenhet av yttersta vikt för att över huvud taget förstå vad det är som pågår. Att sedan kunna koppla ihop denna medvetenhet med de iakttagelser vi gjort om att unga nog faktiskt vill påverka men att fetischiseringen av hållbar utveckling i skolan skyler över maktlöshet med performativa handlingar leder också till en konstruktiv poäng kring varför det hela spelar roll. En fortbildning som ger möjlighet till ideologisk medvetenhet kan nämligen också ge verktyg att faktiskt påverka vilka maktmedel unga känner att de får kännedom om och kan ta till sig. Ungdomar verkar i viss mån motsträviga mot den ideologi de pådyvlas, för att prata med Beach så alieneras såväl lärare som elever i dagens skola genom den reifierade process som LHM innebär och den respons de ger är att pliktskyldigt genomföra arbetet men utan att känna att de har möjlighet att förändra något: “The student response, whether or not it is taken by them as libertarian and pragmatic, is nevertheless alienated” (1999, s. 171). Vi menar att ideologisk medvetenhet kan vara en väg att börja gräva sig ur den alienerade ruinen eftersom det ger en möjlighet att greppa den stora roll som ideologiska processer spelar i skolan.

5.2 Framtida forskning

Under detta arbetes gång har frågor uppstått längs vägen, och många intressanta sidospår har undvikits. Här följer ett urval av de saker som vi gärna hade undersökt närmare om de hade legat mer i linje med vår studies omfång samt frågor som vår analys öppnar för.

Det första rör Skolverkets trovärdighet, och då framförallt med utgångspunkt i rapporten som publicerades 2018 med namnet *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet*. När vi läste rapporten fick vi hela tiden känslan av att de sa emot sig själva, både från en mening till en annan, men även i relation till innehållet i tidigare publikationer. De verkade helt enkelt inte kunna framföra någon tydligt sammanhängande bild. Detta lyser bland annat igenom i några aspekter vi också tagit upp i analysen,

exempelvis att Skolverket lägger över på andra aktörer inte bara att skapa LHU-material och upplägg, utan även forska på hur det faktiskt förhåller sig med arbetet kring hållbar utveckling i skolverksamheten. Den senare knyter an till en ytterligare inkonsekvens: nämligen att de för fram att lärarna inte verkar veta hur de ska arbeta med hållbar utveckling, men att de inte tänker göra något förtydligande av styrdokumentet eller någon samlad fortbildningsansträngning vilket de förklarar med att sådant inte kan göras för att det riskerar att överhoppa lärarna och skolorganisationerna – för att i nästa stycke diskutera hur de precis genomfört sådana ändringar och satsningar rörande digital kompetens (Skolverket, 2018, s. 24ff). Det är måhända orättvist att så hårt kritisera denna skrivelse, då det är någon utredares sammanställning och den kanske inte kan sägas stå för Skolverkets samlade hållning. Det är dock så att den här publikationen får en faktiskt påverkan på vad som beslutas om inom Agenda 2030 (förslag som kommittén till Agenda 2030 tar upp skjuts ned av denna rapport och försvinner också från slutbetänkandet kring Agenda 2030) och ger en mer affirmativ bild av läget än vad som kanske återspeglas i verksamheten. Vi har inte haft utrymme att analysera det vidare, men det är tveklöst intressant.

Vårt andra möjliga framtida forskningsområde är det omfattande fortbildningsmaterial som Skolverket under denna uppsats tillblivande publicerat på sin lärportal och som vi gärna hade inkluderat i den föreliggande studien, men som helt enkelt inte kunde infogas inom ramarna för vårt redan innan omfattande material. Vår högst summariska upplevelse är att det är ett intressant och välgjort material gällande den analytiska och didaktiska processen – kanske för att det är skrivet av forskare som fått hyggligt fria händer – men det finns fortfarande många frågor att ställa. Hur förhåller det sig till exempel till styrdokumentet? Problematiseringen av miljöfrågor och intressekonflikter, exempelvis, är klart mer omfattande än i vårt material men verkar ändå i stort hålla sig inom begreppet hållbar utvecklings (förvisso oformliga) ramar. Materialet är väldigt mångsidigt och kritiskt, men ljuset sätts väldigt lite på hållbar utveckling självt och verkar nästan undvika begreppet hållbar utveckling. Vad säger det om dess möjlighet att skapa ideologisk medvetenhet?

En tredje möjlig forskningsfråga som dykt upp under vår undersökning rör iakttagelsen att Skolverket hänvisar lärare till olika myndigheter, FN samt andra 'externa aktörer' när det gäller att hitta material och upplägg för LHU. De presenterar dessa resurser utan sammansatt struktur och enbart i ett överskådligt och odetaljerat format, där det är svårt att sälla mellan vad som är användbart och inte. Vi tar också upp att hållbar utveckling inte återfinns i kunskapskraven för de flesta ämnen. Dessa två separata iakttagelser är intressanta eftersom

det redan i SOU 2004 konstateras att med den stofffrängsel som återspeglar skolans (allt bredare) samhällsuppdrag så "riskerar till exempel läromedel att i praktiken få en starkare styrkraft än styrdokumentet" (s. 183). Dessa läromedel tenderar att vara utformade för de olika kurserna i ett ämne, och förhåller sig av nödvändighet nogsamt till kunskapskraven - där alltså hållbar utveckling inte är med i någon större utsträckning och enligt Skolverket helst inte heller ska införas, vilket skapar något av en förstärkande effekt. Utöver detta så lämnas det då dessutom åt förlagen och övriga externa aktörer att definiera vad lärande för hållbar utveckling ska bestå av och hur det ska utformas. De studier som gjorts på läromedel har dessutom visat att de dras med diverse olika problem. Exempelvis pekar Ideland & Malmberg (2015) på att de läromedel de undersökt skriver fram ett antal 'vi och dem'-dikotomier, där 'vi i Sverige' framställs som renliga (jämfört med 'de andra' som är orena, till exempel i den bemärkelsen att deras miljö är förorenad och förorenas), moraliska (i motsats till ignoranta) och ordningssamma (till skillnad från andra som utmärks av desorganisation). Poängen här är alltså att oron över att läromedlen får för stor inverkan är befogad men också en effekt av både när Skolverket lägger till saker i läroplanerna och när de låter bli. Spänningen, och forskningsspåret, uppstår då i det motsägelsefulla i att lärare varken får tillräckligt stöd för att omsätta kursplanerna i verkligheten eller tillhandahålls gedigna och genomtänkta läromedel.

Slutligen ser vi ett möjligt framtida forskningsspår i de slutsatser som framkom i slutdiskussionen kring konsekvenserna för de ideologiska implikationerna i föreliggande arbetes analys: med termen lånad från Beach är 'Alienated, Alienating Tutors Alienating, Alienated Students' den naturliga platsen att arbeta vidare på de svar vi givit i denna uppsats. Hur kan vi se ifall den reifikation vi spårat genom styrdokumentet verkligen har en alienerande effekt på lärare och elever och vad finns det isåfall för möjlighet att bryta den?

6. Källförteckning

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2nd edition). Lund: Studentlitteratur AB.
- Beach, D. (1999). Alienation and Fetish in Science Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2): 157-172
- Bengtsson, S. L. 2014. Beyond Education and Society. On the Political Life of Education for Sustainable Development. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 7. 361 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Anderberg, E., Nordén, B. & Hansson, B. (2009). Global learning for sustainable development in higher education: recent trends and a critique. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(4): 368-378.
- Bauman, Z. (2000). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos.
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling: en studie av lärares utsagor om undervisning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borg, C. (2011) *Utbildning för hållbar utveckling ur ett lärarperspektiv*. Licentiatuppsats. Karlstad University Studies 2011:42. Studies in Science and Technology Education No. 48
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2).
- Brown, W. (2008). *Att vinna framtiden åter: texter om makt och frihet i senmoderniteten*. Stockholm: Atlas.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2000). *Habermas politiska teori*. Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande : texter om språk, rationalitet och samhälle*. Daidalos.
- Hasslöf, H. (2015). Linköpings universitet. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, & Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle. *The educational challenge in*

“education for sustainable development”: qualification, social change and the political. Malmö högskola.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (2007) *The Dialectic of Enlightenment*. Stanford: Stanford University Press

Hornborg, A. (2012). *Myten om maskinen: essäer om makt, modernitet och miljö* (2., uppl.). Daidalos.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Marcuse, H. (1964) *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon

Marx, K, *Kapitalet*, första boken. Halmstad, Arkiv förlag.

Marx, 1932 *Den Tyska Ideologin*

Rist, G. (2008). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*, 3rd ed., Trans. by Patrick Camiller, London: Zed Books

Ideland, M. (2015). *Det KRAV-märkta barnet: Om subjektstrukturer i lärande för hållbar utveckling*. I Resultatdialog 2015 (s. 85–95).

Vetenskapsrådet

Ideland, M. & Malmberg, C. (2014). ‘Our common world’ belongs to ‘Us’: constructions of otherness in education for sustainable development. *Critical Studies in Education*, 55:3: 369-386.

Jonsson, G. (2007). *Mångsynthet och mångfald: om lärarstudenters förståelse av och undervisning för hållbar utveckling*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå tekniska universitet.

Jickling, B., & Wals, A. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1): 1–21.

Hämtad från: <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

Knutsson, B. (2014). “Utbildning för hållbar utveckling? Postpolitiska illusionsnummer och didaktiska alternativ”, s.177-192. I Franck, O, *Motbok : kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Lukács (1923) *Reification and the Consciousness of the Proletariat*. Hämtad online på <https://www.marxists.org/archive/lukacs/works/history/index.htm> 2021/01/07

Lukács (1968) *Democratisation Today and Tomorrow*. Hämtad online på <https://www.marxists.org/archive/lukacs/works/democracy/index.htm> 2021/01/07

- Mogren, A. (2017). *Implementering av lärande för hållbar utveckling*. Licentiatuppsats. Karlstad University Studies, 2017:39.
- Ottander, K. (2015). *Gymnasieelevers diskussioner utifrån hållbar utveckling*. Doktorsavhandling. Umeå universitet, Umeå. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-107234>
- Skolverket. (2020). Kontrollerad: 2021-01-07
<https://www.Skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce9149d0/1585039519111/pdf6477.pdf>
- Stagell, U., Almers, E., Askerlund, P., Apelqvist, M. (2014). What Kind of Actions are Appropriate? Eco-School Teachers' and Instructors' Ranking of Sustainability-Promoting Actions as Content in Education for Sustainable Development (ESD). *International Electronic Journal of Environmental Education*, 4(2): 97-113
- Torbjörnsson, T. (2014). Solidaritet och utbildning för hållbar utveckling. En studie av förväntningar på och förutsättningar för miljömoraliskt lärande i den svenska gymnasieskolan. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 6. 119 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- WCED, 1988,
- Wickenberg, P., & Leo, U. (2013a). Ett steg fram och ett tillbaka... Statens styrning av miljö och hållbar utveckling genom skollag, läroplaner och kursplaner. *Sociology of Law research Report*; Vol. 2013:1. Lund University.
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2013b). Professional norms in school leadership. Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*, 14(4): 403–422.
- Žižek, S. (2001). *Ideologins Sublima Objekt*. Göteborg: Glänta.
- Žižek, S. (1994). *Mapping Ideology*. London: Verso.
- Žižek, S. (2010). *Först som tragedi, sedan som fars*. Hägersten: Tankekraft förlag
- Öhman, J. (2009). Att utbilda för hållbar utveckling: Ett pluralistiskt perspektiv. I *Nycklar till framtiden: Lärande för hållbar utveckling* (s. 9–19).
- Öhman, M., & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt ? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *Nordic Studies in Science Education*, 8(1), 59–72.

Öhman, J. & Öhman, M. (2013). Participatory approach in practice: an analysis of student discussions about climate change. *Environmental Education Research*, 19(3): 324-341.

Material - länkar kontrollerade 2021-01-07

SOU. (2004). 2004:104 – Att lära för hållbar utveckling

<https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/09ac8f7b0f9d402395ff95af1f6eb7cf/att-lara-for-hallbar-utveckling-sou-2004104>

SOU. (2019). 2019:13 – Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet

<https://www.regeringen.se/493ab5/contentassets/a1d21f7c7c7c484e96c759f2b3c44638/agenda-2030-och-sverige-varldens-utmaning--varldens-mojlighet-sou-201913.pdf>

Skolverket. (2012). Redovisning av nyttan av det internationella arbetet för utbildning för hållbar utveckling <https://www.skolverket.se/getFile?file=3009>

Skolverket. (2018). Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet. https://swedesd.uu.se/digitalAssets/719/c_719092-l_3-k_kunskapso-versikt-agenda-2030.pdf

SFS. (2009). SKOLFS 2009:19 – Skolverkets föreskrifter om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling. <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/grundforfattning/2009:19>

Skolverket. (2010). Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2390>

Utbildningsdepartementet. (2010). Skollag 2010:800.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (Gy11). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (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>

Den Globala Skolan (2019). Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola - Ett stöd för skolledare, huvudmän och pedagoger.

<https://www.utbyten.se/globalassets/2.-program/den-globala-skolan/dgs-larande-for-hallbar-utveckling-i-styrdokument-2019.pdf>