

Marie Öhman är fil. dr. i sociologi och arbetar som universitetslektor i idrott vid Örebro universitet och ingår i forskargruppen SMED. I sin forskning hämtar hon inspiration från Michel Foucaults arbeten och det huvudsakliga forskningsintresset rör frågor om lärande med fokus på kropp, hälsa och hållbar utveckling i skolans undervisningspraktik.

Johan Öhman är docent i pedagogik vid Örebro universitet och ingår i forskargruppen SMED. Utifrån pragmatiska perspektiv bedriver han forskning med inriktning mot moraliskt och demokratiska dimensioner av utbildning för hållbar utveckling. Han leder det Vt-finansierade projektet "Implementering av utbildning för hållbar utveckling" och är en av initiativtagarna till forskarskolan GRES.

MARIE ÖHMAN

Hälsöakademien, Örebro universitet, Sverige, marie.ohman@oru.se

JOHAN ÖHMAN

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet, Sverige, johan.ohman@oru.se

Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling

Abstract

Conflict or harmony between economic, ecologic and social sustainability are two opposing perspectives that have appeared in the current debate about sustainable development. The aim of this study is to investigate how the relations between these sustainability aspects are established in a concrete school practice. The present study is a case study and investigates two classes of Swedish upper secondary students presenting a three-weeks thematic assignment concerning sustainable urban planning. The empirical material consists of field notes, audio-recordings, video-recordings and students' texts. In order to analyse the students' meanings about sustainable development a method inspired from pragmatic discourse analysis is used. The findings show how the students in their language usage constitute a harmony perspective on sustainable development. The results and implications for teaching and learning are finally discussed.

INLEDNING

I den nya svenska läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) har begreppet 'hållbar utveckling' fått en framträdande roll i de nya kursplanerna för ämnen som biologi, geografi och hem- och konsumentkunskap samt i betygskriterierna för ämnena kemi och fysik. Det finns anledning att tro att hållbarhets-perspektivet kommer att förstärkas även i de kommande läro- och kursplanerna för den svenska gymnasieskolan. Även i Norge, Danmark och Finland har begrepp som motsvarar 'hållbar utveckling' en stark ställning i skolans styrdokument – se exempelvis Salmio (2008) för en beskrivning av framväxten av ett hållbar utvecklings-perspektiv i finska läroplaner, Breiting och Wickenberg (2010) för en fördjupad genomgång av framväxten av miljöundervisning och av utbildning för hållbar utveckling i Sverige och Danmark och Sandås och Benedict (2010) för en redogörelse för implementeringen av utbildning för hållbar utveckling i Norge.

Den politiskt drivna förändringen från 'miljöundervisning' till 'utbildning för hållbar utveckling' har internationellt varit omdebatterad. Kritiker av 'hållbar utveckling' har bland annat menat att det är ett ideologiskt begrepp, skapat av experter och politiker, som försöker förena två motstridiga principer: naturens kretslopp och ekonomins linjära eller till och med exponentiella tillväxt (Stables, 2001; Fergus & Rowney, 2005; Jabareen, 2008). Vissa debattörer har vidare menat att införande av utbildning för hållbar utveckling är indoktrinerande och att utbildningen därför riskerar att förlora sin emancipatoriska och kritiska potential (Jickling & Wals, 2008). I Sverige och övriga Skandinavien har emellertid skiftet till 'utbildning för hållbar utveckling' varit mindre kontroversiellt (se Læssøe & Öhman, 2010).

Debatten om begreppet 'hållbar utveckling' och det utrymme för olika tolkningar som begreppet erbjuder gör det angeläget att undersöka hur innehållet i 'utbildning för hållbar utveckling' tar form när detta utbildningskoncept implementeras i skolans utbildningspraktik.

Syftet med föreliggande studie är att analysera det meningsinnehåll som skapas när elever arbetar med en konkret studieuppgift med inriktning mot hållbarhetsfrågor. Analysen tar sin utgångspunkt i de potentiella spänningar mellan ekologisk, ekonomisk och social utveckling som uppmärksammas i den internationella debatten. En central fråga är hur relationen mellan dessa dimensioner av hållbar utveckling hanteras i en konkret undervisningspraktik.

DEBATTEN OM 'UTBILDNING FÖR HÅLLBAR UTVECKLING'

Utbildningskonceptet 'utbildning för hållbar utveckling' är som Hopkins (2010) påpekar ett resultat av flera parallella processer på olika nivåer inom såväl formell som informell utbildning. Under de 20 år som 'utbildning för hållbar utveckling' funnits har konceptet utvecklats och förändrats och när konceptet satts i verket inom olika utbildningskontexter världen över har en avsevärd diversitet skapats. När Arjen Wals (2009) gör en halvtidsutvärdering av UNESCOs dekad för utbildning för hållbar utveckling så framhåller han emellertid att skärningen mellan tre dimensioner av hållbar utveckling: ekologisk, ekonomisk och social tycks vara ett genomgående drag. Hållbar social utveckling är inriktad på människors utveckling där förverkligandet av social sammanhållning, rättvisa och välfärd spelar en viktig roll. En hållbar ekologisk utveckling syftar på ett nyttjande av de naturliga ekosystemen som bibehåller deras bärkraft och en respekt för den icke-mänskliga världen. Hållbar ekonomisk utveckling avser en utveckling av den ekonomiska infrastrukturen så att välbästande skapas genom en effektiv förvaltning av såväl naturresurser som mänskliga resurser. Att balansera och integrera dessa dimensioner menar Wals utgör den kanske största utmaningen i vår tid då det kräver alternativa sätt att tänka, värdera och handla.

Såväl UNESCOs policydokument (t ex. UNESCO, 2005) som olika nationella styrdokument där hållbar utveckling är ett ledord, framhåller i allmänhet möjligheten att skapa en *harmonisk* relation mellan ekologiskt bevarande, ekonomisk tillväxt och social rättvisa. Inte sällan påpekas till exempel att ekonomisk tillväxt inte bara är förenlig med en hänsyn till naturen utan att en sådan tillväxt till och med är en förutsättning för att skapa ett miljövänligt samhälle (se exempelvis the World Commission on Environment and Development, 1987, kapitel 3).

Inom den internationella pedagogiska forskningsdebatten har begreppet emellertid varit föremål för en tämligen omfattande kritik. I denna debatt har forskare som Fergus och Rowney (2005) och Jabareen (2008) pekat på begreppets definitionsmässiga oklarhet och hävdade att denna vaghet är problematisk då det tillåter motstridiga ideologier att leva under samma tak. Stables (2001) framhåller att begreppsparet hållbar utveckling är skapat av begrepp från två skilda diskurser. 'Hållbar' härstammar från en ekologisk diskurs och bygger på idén om att naturen genom en kretsloppsprincip kontinuerligt återuppbygger sig själv, medan 'utveckling' kommer från en klassisk ekonomisk diskurs och bygger på idén om konstant ekonomisk tillväxt genom ständiga tekniska

framsteg och effektivisering. Genom begreppet 'hållbar utveckling' framställs dessa principer som oproblematiskt komplementära menar Stables och det framstår som om vi kan "have our cake and eat it" (s 251). På samma grunder hävdar Jabareen (2008) att begreppet skapar en etisk paradox mellan motsatta ideologier och praxis med inre spänningar som följd.

Andra har mer explicit utvecklat en kritik riktad mot den ideologiska tilltron till teknologins och den ekonomiska tillväxtens möjligheter att hantera de globala hoten mot miljön som ofta går under beteckningen 'ekologisk modernisering' (Hajer, 1995; Læssøe, 2010). Internationellt har denna kritik förts fram av ekonomen Tim Jackson (2011) och i Skandinavien har bland andra Forsberg (2007) framhållit att denna tilltro gör att frågor om livsstilsförändringar, normer och maktförhållande inte lyfts fram.

Det är emellertid inte bara spänningarna mellan ekonomi och ekologi som påtalats inom debatten om 'utbildning för hållbar utveckling' utan även mellan ekonomisk och social hållbarhet. Sumner (2008) menar att 'utbildning för hållbar utveckling' är utsatt för en maktkamp mellan olika politiska-, ekonomiska- och ideologiska intressen. Denna kamp kan å ena sidan leda till en utbildning som syftar till att främja det allmänt mänskligt goda (civil common) genom ökad social rättvisa och en *kvalitativ* förbättring av människors och samhällets välbefinnande. Å andra kan utbildning för hållbar utveckling genom yttre påtryckningar komma att underordnas näringslivets egenintressen i en globaliserad ekonomi och en *kvantitativ* tillfredsställelse av människors behov genom ekonomisk tillväxt.

På ett liknande sätt varnar Jickling och Wals (2008) för att 'utbildning för hållbar utveckling' riskerar att bli ett redskap för globaliseringens krafter. Det handlar då dels om den våg av neoliberalism som går över världen idag där utbildningen marknadsanpassas och där standardiserade kvalitetsmätningar präglar dess utformning och dels om att mäktiga överstatliga organisationer som Världsbanken, WTO och UNESCO får ett allt större inflytande över utbildningspolicy på global nivå.

Trots att utbildning för hållbar utveckling debatterats flitigt under de senaste decennierna har relativt få undersökningar gjorts av hur detta utbildningskoncept realiserar i praktiken. Av de studier som gjorts framkommer bland annat att denna praktik inrymmer frågor som präglas av en hög grad av komplexitet. Jonsson (2008) framhåller att det finns samband mellan lärarstudenters egen förståelse för hållbarhetsfrågornas komplexitet och det kunskapsinnehåll som de erbjuder eleverna i sin undervisning. Han visar hur lärarstudenterna kommunicerar hållbarhetsfrågor antingen som bestående av enskilda delar som hänger samman linjärt eller som olika aspekter vilka ständigt är integrerade i en helhet. På ett liknande sätt har Winter och Firth (2007) undersökt hur lärarstudenter översätter sätter sina kunskaper och övertygelser om hållbar utveckling till en klassrumspraktik. Studien visar hur de får kämpa med olika etiska och politiska dilemman som skapas i spänningar mellan policy, skolans kultur och läromedel och deras egna värderingar och entusiasm. Gustavsson och Warner (2008) menar utifrån sin klassrumsstudie att deliberativa samtal kan vara ett sätt att hantera denna typ av värdeladdade frågor. Deras studie indikerar att eleverna genom sina samtal ökat sin medvetenhet om hållbarhetsfrågors inbyggda komplexitet och ömsesidighet. Rudsberg och Öhman (2010) framhåller empiriska belegg för lärarens viktiga betydelse för att skapa en kritisk reflektion där olika alternativ övervägs i sådana samtal. Kyburz-Graber, Hofer, & Wolfensberger (2006) redovisar två fallstudier som illustrerar hur dagens miljöfrågor utmanar både lärare och studerande och tvingar dem att hantera politiska konflikter och förhålla sig kritiska till vetenskapens roll i samhället men varnar i sin diskussion för att begreppet hållbar utveckling riskerar att dölja sådana spänningar (se även Knutsson, 2011).

Vi menar att det är viktigt att här gå vidare och empiriskt undersöka hur lärare och elever förhåller sig till relationerna mellan begreppets dimensioner i sin utbildningspraktik. Som debatten ovan visar går det en viktig skiljelinje mellan de som menar att det går att skapa en harmonisk relation

mellan hållbar utveckling och traditionell modernisering genom ekonomisk tillväxt och teknikutveckling och de som framhåller att det råder ofrånkomliga spänningar och motsättningar mellan ekonomisk, social och ekologisk utveckling inom moderniseringsprojektet. Man skulle på detta sätt kunna säga att det finns två skilda perspektiv på hållbar utveckling: ett *harmoniperspektiv* och ett *konfliktperspektiv*. Det är mot denna bakgrund som vi ställer oss frågan: *hur utformas synen på relationerna mellan ekonomisk, social och ekologisk hållbarhet i en konkret skolpraktik?*

EMPIRISKT MATERIAL

Den skolpraktik som här undersöks är situerad på en gymnasieskola som är en certifierad FN-skola (se <http://www.fn.se/skola/fn-skola/>). Detta innebär att skolan strävar efter att utveckla en global medvetenhet med fokus på frågor som rör mänskliga rättigheter, klimatförändringar och hållbar utveckling. På skolan genomför två parallellklasser i åk 1 på naturvetenskapliga programmet bland annat ett temaarbete som handlar om stadsplanering och hållbar utveckling. Arbetet sker i samarbete mellan ämnena engelska, svenska, naturkunskap, samhällskunskap samt idrott och hälsa. I den skriftliga instruktion som eleverna får anges att elevernas uppgift är att "planera en ny attraktiv stadsdel ur ett eller flera hållbara perspektiv", där den övergripande frågan är "Hur kan vi tänka nytt för att bygga och leva hållbart?" (se bilaga 1). Eleverna arbetar självständigt och har tre arbetsveckor till sitt förfogande, vilket i praktiken innebär att de har cirka 25 lektionstimmar till att förbereda redovisningen. Uppgiften inleds med en introduktionsföreläsning om temaarbetets uppläggning och genomförande, samt en filmvisning. Resterande tid arbetar eleverna självständigt i sina grupper. I föreläsningen och i den skriftliga uppgiften förespråkas vare sig ett harmoni- eller konfliktperspektiv explicit.

Vi har valt att studera elevernas redovisningar av denna arbetsuppgift då den ger eleverna en konkret möjlighet att utveckla sin syn på relationerna mellan ekonomiskt, ekologiskt och socialt hållbar utveckling. Det empiriska materialet i studien utgörs av observationsanteckningar från samtliga sexton grupper redovisningar, videoupptagning av sex av redovisningarna och ljudupptagningar av fyra av redovisningarna (detta urval har styrts av elevernas samtycke). Vidare har text och bild i nio grupper foldrar analyserats.

METOD

Den metod som använts i denna studie för att undersöka utbildningens innehåll är inspirerad av pragmatisk diskursanalys (Säfström & Östman, 1999; Quennerstedt, 2008). I pragmatisk diskursanalys undersöks en verksamhets meningsinnehåll genom en analys av språkanvändningen i klassrummet eller i utbildningsretoriken. Ett grundantagande för denna typ av analys är att språk inte bara är en beskrivning av världen, utan representerar ett system av kunskap som har sociala konsekvenser genom att en viss kunskap framställer vissa handlingar som mer rimliga och sannolika än andra (Foucault, 1993). Språkanvändningen i sig har därigenom en produktiv funktion.

Med detta angreppssätt betraktas relationen mellan ord och mening inte som fast och bestämd. Istället ses orden som förenade med en viss mening genom de regler som styr det språkbruk där ordet används. Dessa regler är alltid förknippade med en praktik: "Practices do not exist without rules, nor rules without practices. Knowing rules means knowing how to proceed" (Cherryholmes, 1988, s 4).

De regler som uppstår i språkanvändningen i en praktik skapar ett systematiskt mönster av inneslutningar och utslutningar (Östman, 1995). Regel ska här inte förstås som något som utifrån reglerar sättet att tala och skriva om till exempel hållbar utveckling utan reglerna skapas så att säga inifrån genom en konsekvent språkanvändning. Genom att individer lär sig ett visst sätt att använda språket antar de också vissa förklaringar och sätt att värdera. Reglerna kan därför också

betecknas som normer då de möjliggör ett visst sätt att skapa mening och utesluter därmed andra. Det innebär att en viss syn på ett fenomen som hållbar utveckling skapas som mer självklart och ”sann” än andra synsätt (se Säfström, 1999).

Syftet med denna typ av meningsanalys är således att identifiera de mönster och regelbundenheter som finns i språkanvändandet för att på så sätt kunna klargöra verksamhetens meningsinnehåll – dess normativitet (Östman, 2010).

ANALYSFÖRFARANDE

För att identifiera regelbundenheter och mönster i elevernas sätt att tala och skriva om hållbar utveckling har det konkreta analysförfarandet genomförts som ett växelspel mellan två olika sätt att läsa det empiriska materialet. Detta förfarande kan sägas motsvara den lässtrategi för textanalyser som Säfström (1999) betecknar som inläsning respektive utläsning (se även Quennerstedt, 2008).

Den första läsarten innebär att det empiriska materialet förstås utifrån dess egna premisser. I vårt fall handlar det om att rekonstruera meningsinnehållet i elevernas redovisningar utifrån de förut-sättningar och det sammanhang där redovisningarna skett. Det är i relation till arbetsuppgiftens syfte som innebär av elevernas redovisningar kan bli begripliga, det vill säga att elevernas agerande måste sättas i relation till de ramar och riktlinjer som är givna. Centralt är här att det handlar om en redovisning av en arbetsuppgift där eleverna ska beakta ekonomiska, ekologiska och sociala aspekter och att det handlar om att beskriva en stadsdel som kan attrahera nya boende. För att skapa en förtrogenhet med materialet och identifiera dess betydelsebärande enheter ställer vi oss i denna del av analysen frågan: Vilka budskap om hållbar utveckling förmedlar eleverna i sina redovisningar? För att klargöra vad eleverna på detta sätt inkluderar och exkluderar används en komparativ strategi (se Edwards, 1997 och Fairclough, 2000). I en sådan analys tydliggörs och karakteriseras hur ord används i relation till andra ord genom en jämförande teknik: det befintliga språkanvändandet jämförs i analyserade texter med andra tänkbara språkanvändningar som i sammanhanget kan anses möjliga och rimliga.

Den andra läsarten handlar om att ställa frågor till materialet som skiljer sig från de som det ursprungligen tänkt besvara. I denna komparativa del av analysen ställs meningsinnehållet i relation till en annan kontext där det kan ses från ett annat perspektiv. På detta sätt kan analysen fördjupas och lyfta fram det som tas för givet, det som inte omedelbart är uppenbart i materialet. För att perspektivera materialet på detta sätt har vi valt att relatera elevernas resonemang till den internationella vetenskapliga debatten om hållbar utveckling. Fokus i denna analys ligger på spänningen mellan policydokumentens harmoniska beskrivning i relationerna mellan den hållbara utvecklingens sociala, ekonomiska och ekologiska dimensioner och den inbyggda disharmoni som kritiker menat finns i begreppet. Den fråga vi ställer för att analysera materialet är således: Hur förhåller sig elevernas språkanvändning till harmoniperspektivet respektive konfliktperspektivet på hållbar utveckling? Vidare ställer vi frågan: Med vilken intern logik presenterar eleverna sitt specifika förhållningssätt? På detta sätt kan elevernas tal och texter inte bara hänföras till ett visst hållbarhetsperspektiv utan analysen kan också klargöra *hur* eleverna skapar relationer mellan den hållbara utvecklingens olika dimensioner.

Avslutningsvis diskuteras innebörden och konsekvenserna av det förhållningssätt till hållbar utveckling som tar form i den undersökta arbetsuppgiften. Det innebär en didaktisk diskussion om risker och möjligheter med konceptet utbildning för hållbar utveckling.

RESULTAT

Inläsningen visar att alla sexton gruppers redovisningar är mycket likartade till både innehåll och form. De flesta grupper hanterar såväl de ekologiska och ekonomiska som de sociala dimensionerna av hållbar utveckling i sina arbeten och även relationerna mellan dessa dimensioner.

Ett genomgående mönster i redovisningarna är att eleverna talar och skriver om relationerna mellan ekonomisk, ekologisk och social hållbar som harmoniska. Regelmässigt utesluter eleverna ett konfliktperspektiv där intressekonflikter och spänningar är en del av hållbar utveckling. Utläsningen ger med andra ord vid handen att elevernas språkanvändning kan ses som ett uttryck för ett *harmoniperspektiv på hållbar utveckling*.

I det följande redovisas det meningsinnehåll som berör relationerna mellan ekonomisk, social och ekologisk hållbarhet, samt hur dessa olika relationer skapas i elevernas tal och texter. Då analysen är ett växelspel mellan inläsning och utläsning redovisas resultatet av dessa två läsararter som ett samlat resultat. Tabell 1 visar en översikt av resultatet och i den följande texten ges en fördjupad bild av meningsinnehållet i elevernas redovisningar.

Tabell 1. Relationer mellan den hållbara utvecklingens dimensioner som konstitueras i elevernas redovisningar.

Relationer	Intern logik – medel för upprättande av harmoni	Exempel från elevernas redovisningar
Ekonomi – Ekologi	<i>Miljövänlig teknik</i>	Vi utnyttjar den senaste tekniken och de effektivaste sätten att få transporten med energi att gå så smidigt som möjligt utan några ekonomiska förluster (gr.3)
	<i>God organisation</i>	Det ska vara lätt och enkelt att källsortera och återvinna. Det ska finnas soprum i närheten av varje bostad. Avfallen transporteras varje vecka till en återvinningscentral och matrester samlas upp för tillverkning av biogas (gr.4)
	<i>Rätt marknad</i>	Det är viktigt att det finns många ekologiska och närproducerade varor i affärerna, de miljövänliga varorna ska dessutom vara tydligt frontade och de man ser först i affärerna (gr.5)
Socialt – Ekologi	<i>Estetiska upplevelser</i>	Vi erbjuder fräscha nybyggda lägenheter i en modern stil med mycket grön och skön natur med en damm full av vackra fåglar och möjligheter till fiske direkt utanför dörren (gr.2)
	<i>Möjlighet till rekreativt nyttjande</i>	I parkerna kommer att finnas fruktträd där vem som helst får plocka frukt och äta (gr.8)
	<i>Fysisk rekreation</i>	Våra parker och grönområden erbjuder en mängd spontana aktiviteter såsom lek, spel, picknickutflykter, stillsamma promenader i harmoni med den välbevarade naturen (gr.4)
Socialt – Ekonomi	<i>Social mångfald</i>	Vi anser att för att ett samhälle ska bli så fungerande som möjligt så krävs det att alla åldersgrupper och kulturer lever och jobbar ihop för ständig utveckling (gr.6)
	<i>Mänskliga möten</i>	Vi vill ha ett område där alla trivs och passar in. Det ska finnas gott om härliga mötesplatser för alla tillfällen. Ett område för alla, oavsett tid i livet (gr.6)
Socialt – Ekonomi – Ekologi	<i>God samhällsplanering</i>	I vår stadsdel ska kollektivtrafiken vara så bra planerad att man ska kunna sälja bilen och ändå kunna ta sig till stadens centrum på ett snabbt och prisvärt sätt. Man ska helt enkelt vara oberoende av bilen när man ska transportera sig (gr.8)
	<i>Livsstilförändring</i>	Det räcker inte med att bo i ett miljövänligt hus utan man måste även agera miljövänligt [...] därför kommer vi att erbjuda dig en kostnadsfri utbildning i att leva hållbart (gr.1)

Relationen mellan ekonomi och ekologi

I redovisningarna beskriver eleverna ekonomi och ekologi som något som alltid hänger samman. Livet i ett samhälle som både är ekologiskt och ekonomiskt hållbart beskrivs som enkelt och ekonomiskt fördelaktigt. Det innebär att konflikter mellan ekonomisk tillväxt och ett miljövänligt handlande betraktas som något som både kan och bör undvikas. Det ska helt enkelt "inte vara varken svårt eller dyrt att leva grönt" (gr.1).

Att utforma en konfliktfri relation mellan ekonomi och ekologi framstår därmed som oproblematiskt: "vi människor kan fortsätta att leva som vi gör utan någon större ansträngning" (gr.6) och därför "krävs det endast små förändringar i vardagen för att rädda miljön" (gr.1). Eleverna talar således om att skapa en miljövänlig stadsdel utan att invånarna ska behöva göra uppoffringar vare sig i bekvämlighet eller ekonomi.

Genom att framhålla tre principiella medel för att åstadkomma denna harmoniska relation, *miljövänlig teknik*, *god organisation* och *rätt marknad*, skapas en intern logik i elevernas tal och text.

Ett genomgående mönster i elevernas språkbruk är att miljövänlig teknik ska skapa en ekologisk hållbarhet utan att det leder till ökade omkostnader för människor och samhälle. Det är framför allt inom två områden som tekniken är problemlösare: energiförsörjning och husbyggnad. När det gäller energiförsörjningen talar eleverna om vikten av att bygga såväl ett bekvämt som ett energieffektivt boende baserat på förnyelsebara energikällor och så mycket återvunnet material som möjligt "utan att priserna för kunden ökar" (gr.3). I byggandet talas det om klimatsmarta lösningar och miljövänliga bygg- och isoleringsmaterial för att minska såväl kostnaderna för de boende som belastningen på miljön.

En harmoni mellan ekonomi och ekologi bygger i elevernas beskrivningar inte på utvecklandet av nya tekniska lösningar utan denna harmoni skapas genom användandet av befintlig teknik. I flera fall handlar det till och med om en återgång till "naturliga" material och råvaror.

Att god organisation kan åstadkomma en harmonisk relation mellan ekologi och ekonomi framkommer tydligast i elevernas tal om frågor som rör avfallshantering, återvinning och återanvändning. I detta tal framkommer ytterligare en viktig aspekt av harmoniperspektivet: rätt organisation skapar inte bara en konfliktfri relation mellan ekonomi och ekologi, den gör också att detta kan lösas på ett enkelt och bekvämt sätt. En hänsyn till miljön skapas således på detta sätt utan att människor vare sig behöver göra några ekonomiska uppoffringar eller fysiska ansträngningar.

I elevernas vision om en harmoni mellan ekonomi och ekologi genom "rätta" marknadslösningar är lokal självförsörjning en central komponent. Det är vanligt att eleverna nämner egenproducerad el och egen tillverkning av biogas inom ramen för den lokala självförsörjningen. Vidare är odling ett återkommande tema och man talar både om att "lokala bönder som ska odla ekologiskt och erbjuda sina varor i bostadsområdet" (gr.6) och om att "invånarna i stadsdelen ska ges möjligheter till egen odling i form av kolonilotter" (gr.8). De olika odlingsalternativen motiveras inte bara utifrån deras ekologiska fördelar som att transporter och utsläpp minskar utan även utifrån deras ekonomiska vinster: att det är billigare att odla eget och att det går att sälja det man odla.

Ett ansvarfullt lokalt entreprenörskap är också en komponent i harmoniskapandet mellan ekonomi och ekologi. Eleverna talar om att egenföretagande "påverkar stadsdelens ekonomi positivt" (gr.6) och att det därför blir viktigt att bygga attraktiva lokaler så att företag kan etablera sig. Denna ekonomiska styrning har ett miljömotiv genom att lokalt egenföretagande "minskar transportbehoven hos arbetare och konsumenter" (gr.4). Eleverna talar också om att skapa förutsättningar för minskad konsumtion och framhåller att det är viktigt att uppmana människor att sälja, byta och skänka varor, och slänga så lite som möjligt. Flertalet elevgrupper betonar därför vikten av secondhand affärer och att invånarna uppmanas till att sälja saker de inte längre använder. I

elevernas redovisningar finns ingenting som antyder en konflikt mellan lokal självförsörjning och en global exportekonomi, vinstintressen, ekonomisk tillväxt och människors krav på materiell standard och konsumtion.

Relationen mellan det sociala och det ekologiska

Den sociala hållbarheten uttrycks i många redovisningar som människans behov av både fysiskt och psykiskt välbefinnande. Vikten av människors välbefinnande kopplar eleverna ofta ihop med ekologisk hållbarhet och de framhåller att det är lättare att vara miljövänlig om människan mår bra. Det är framför allt genom en närhet till naturen som människans välbefinnande ska främjas. Eleverna uttrycker att det ska vara nära till fina grönområden, parker och lekplatser och att människor ska känna att de bor i en stadsdel där "stad och natur blir ett" (gr.7). Innebörden av denna närhet beskrivs i påtagligt harmoniska ordalag och de talar till exempel om "en framtid där ett samarbete växer mellan djur, natur och människor" (gr.4).

Eleverna framhåller tre sätt för att åstadkomma en harmonisk relation mellan det sociala och det ekologiska: *estetiska upplevelser, möjlighet till rekreativt nyttjande* samt *fysisk rekreation*.

I beskrivningarna av naturen använder eleverna ofta estetiska förstärkningsord: människorna ska vara omgärdade av "vacker natur", "underbara miljöer", "gröna parker", "vackra fåglar", "blå dammar" och det ska finnas en "närhet till det sköna gröna på vår planet".

Utöver det estetiska framkommer att det rekreativa nyttjandet av naturen också medverkar till människors välbefinnande. Framför allt möjligheterna att fritt kunna plocka lokalt odlade frukter, bär och grönsaker som betonas: "i parkerna kommer att finnas fruktträd där vem som helst får plocka frukt och äta" (gr.8). Tonvikt läggs på möjlighet till egen odling och alla ska ges tillgång till trädgårdar och små kolonilotter. En av grupperna talar i samband med detta om att man "vill gå tillbaka till det gamla" (gr.6). Men det är uppenbart att det man avser är inte en återgång till ett samhälle där människor är beroende av egen odling för sin försörjning utan odlingens främsta syfte är att öka människors välbefinnande samtidigt som miljön gynnas.

Eleverna framhåller också att tillgängligheten till naturområden erbjuder förutsättningar för en fysiskt aktiv livsstil. Det är inte bara den fysiska möjligheten till aktivitet som framhålls utan även att det sker i en tilltalande och harmonisk miljö; man talar om att parker och grönområden ska erbjuda en mängd spontana aktiviteter såsom "lek, spel, picknickutflykter, stillsamma promenader i harmoni med den välbevarade naturen" (gr.4).

Vid en utläsning av dessa beskrivningar framträder ett påtagligt antropocentriskt synsätt. Det är naturens instrumentella värden i form av estetiska upplevelser, nytta och rekreation som dominerar i elevernas sätt att tala om relationen mellan människa och natur. Den natur som eleverna talar om är en viss typ av natur; en vacker natur iordningsställd för människans behov. Det är således inte en omsorg om naturen i sig som framkommer i elevernas redovisningar och inte ett behov av att bevara till exempel sällsynta lavar eller sankmarker. Genom att tala om en viss natur (den vackra) som ska bevaras för vissa mänskliga syften (välbefinnande) undviker man konflikter mellan gynnandet av olika typer av natur (till exempel mellan att skapa vackra strövområden eller bevara sankmarker med hög biodiversitet) och mellan olika nyttovärden (till exempel mellan rekreation och produktion).

Relationen mellan det sociala och ekonomiska

I elevernas redovisningar framkommer två principiella medel för att åstadkomma en harmonisk relation mellan det sociala och det ekonomiska: *social mångfald* och *mänskliga möten*. Dessa aspekter av social hållbarhet kopplas till ekonomi på så sätt att man avser att komma till rätta med segregation genom att organisera bostäder och gemensamma utrymmen på ett visst sätt men också

att näringsverksamhet delvis bedrivs utifrån dessa syften.

Eleverna talar om vikten av mångfald och framhåller att stadsdelen ska vara utformade så att "alla sorters människor, oavsett ålder, religion och etnisk bakgrund" (gr.9) ska kunna bo här och vara en del av gemenskapen. Eleverna framhåller att människors behov och ekonomiska resurser skiljer sig åt, och "för att minska risken för segregation ska bostäderna därför utformas efter en rättvis fördelning av hyresrätter, bostadsrätter, villor, lägenheter och passivhus" (gr.4). Den sociala hållbarheten kommer således till uttryck i form av en strävan efter att motverka social segregation.

Det är framförallt genom mänskliga möten som denna gemenskap kan åstadkommas, och många grupper framhåller därför vikten av att skapa "gott om gemensamma mötesplatser där alla trivs och passar in" (gr.6). I elevernas berättelser är naturen en plats som ger möjlighet att skapa en social samvaro men också allmänna mötesplatser som bilfria torg, samlingsrum och idrottsanläggningar och även näringsverksamheter som caféer och restauranger:

Integreringen uttrycks inte bara som god i sig och som något som skapas genom boendet utan här är också ett gemensamt arbetsliv en nödvändighet för en gynnsam samhällsutveckling: "för att ett samhälle ska bli så fungerande som möjligt så krävs det att alla åldersgrupper och kulturer lever och jobbar ihop för ständig utveckling" (gr.6). Ingen av grupperna ger uttryck för några eventuella konflikter som skulle kunna uppstå när människor i olika åldrar från olika kulturer eller etniska bakgrunder möter varandra. Inte heller framkommer några motsättningar mellan det mänskliga behovet av gemenskap och möten och näringslivets behov av effektivisering och vinstoptimering vid utformning av bostäder och affärsverksamheter.

Relationen mellan det ekonomiska, ekologiska och sociala

Det finns ett antal tillfällen då eleverna relaterar alla tre dimensionerna av hållbar utveckling till varandra. En harmonisk relation mellan ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet skapas i elevernas framställningar på två sätt: genom *god samhällsplanering* och genom *livsstilsförändring*.

Ett exempel på samhällsplaneringslösning är beskrivningen av hur kollektivtrafik, cykel och promenad ska ersätta bilen som huvudsakligt transportmedel. Ett flertal grupper nämner "promenadstaden" som ett koncept där bostäder och arbetsplatser lokaliseras så nära varandra att människor kan promenera till sitt arbete. Vidare framhålls en genomtänkt organisering av kollektivtrafiken så "att man ska kunna sälja bilen och ändå kunna ta sig till stadens centrum på ett snabbt och prisvärt sätt" (gr.8). Vidare ska cyklandet underlättas genom att myndigheterna ser till att det finns bekväma cykelvägar och cykelutlåning. Detta menar eleverna ger en vinst inom den hållbara utvecklingens alla dimensioner: det minskar miljöbelastningen, människor får en bättre hälsa och det är gynnsamt för deras ekonomi.

I ovanstående fall är det alltså idéer om myndigheternas genomtänkta planering som gör elevernas tal om en harmoni mellan ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet rimligt. Men denna logik kompletteras också i många fall med ett krav på livsstilsförändring på individnivå. Livsstilsförändringar framkommer i många av de paroller med vilka eleverna marknadsför sin stadsdel, till exempel: "Ny stadsdel – nya vanor" (gr.8) och "Ändra dina tankar och du ändrar din värld!" (gr.9). Dessa paroller är framförallt retoriska då redovisningarna inte i någon större utsträckning konkretiserar vad ändrade vanor och livsstilsförändringar kan innebära. Det finns således inget i elevernas tal om livsstilsförändring som tyder på att det kan finnas olika värden och intressen i människors liv som kolliderar. Tvärtom framhåller de att det inte behöver vara särskilt ansträngande för människor att handla miljömedvetet och hållbart. Men även om eleverna beskriver livsstilsförändring på ett harmoniskt sätt uttrycker de också att detta kräver en handlingskompetens som människor inte omedelbart har. Några grupper framhåller att människor måste lära sig att agera miljövänligt och framhåller utbildning som ett styrmedel som ska förändra människors handlande

i en given riktning och därmed upprätta ett visst harmoniskt tillstånd.

DISKUSSION

I denna studie har vi undersökt hur begreppet hållbar utveckling kan ta form i en konkret undervisningspraktik. Tidigare empiriska undersökningar av hur utbildning för hållbar utveckling kan realiseras i praktiken har visat att detta undervisningsfält inrymmer komplexa och värderelaterade frågor och har synliggjort olika sätt som lärare och elever i praktiken hanterar denna komplexitet (se Winter & Firth, 2007; Kyburz-Graber, Hofer, & Wolfensberger, 2006; Jonsson, 2008; Gustavsson & Warner, 2008; Rudsberg & Öhman, 2010). Dessa studier har emellertid i mindre utsträckning varit relaterade till den ideologiska och filosofiska debatten om hållbar utveckling och utbildning för hållbar utveckling. Genom att ställa utbildningspraktiken i relation till debattens två positioner, harmoni respektive konflikt, har vi kunnat studera denna praktik med mer kritiska ögon. I vår analys av elevernas tal och texter visar vi dels att eleverna i samspel med en given skoluppgift om hållbar utveckling utvecklar ett meningsinnehåll som präglas av ett harmoniperspektiv. Dessutom har vi kunnat visa *hur* eleverna upprättar dessa harmoniska relationer mellan den hållbara utvecklingens dimensioner i sitt språkanvändande.

Vilka praktiska didaktiska slutsatser kan man då dra av denna fallstudie? All undervisning innebär ett val av innehåll och arbetsätt och att vissa saker därmed inkluderas och andra exkluderas. All undervisning har därför sina förtjänster men också sina brister. När det gäller det undersökta sättet att arbeta med hållbar utveckling i skolan ligger på förtjänsternas sida att det verkligen tycks ha engagerat eleverna. Redovisningarna av den hållbara stadsdelen är överlag mycket ambitiösa och de flesta grupper får höga betyg av sina lärare. Hållbar utveckling är ett tämligen abstrakt begrepp för de flesta men genom denna uppgift får eleverna möjlighet att konkretisera vad hållbar utveckling kan innebära i praktiken. Vidare visar studien att hållbar utveckling verkligen kan fungera som ett ämnesintegrerande begreppet. För att lösa uppgiften blir eleverna tvungna att föra samman ekonomiska, sociala och ekologiska perspektiv på samhällsutvecklingen och de kopplar därmed kunskaper från en rad olika ämnesområden. Denna process ger också möjligheter för eleverna att skapa relationer mellan kunskaper och värderingar. Vi kan således konstatera att användandet av begreppet hållbar utveckling i praktiken kan uppfylla många av de pedagogiska kvaliteter som förespeglas i UNESCOs policydokument och i styrdokumenterna i de skandinaviska länderna och som också framkommit i tidigare studier (jmf Jonsson, 2008; Gustavsson & Warner, 2008; Rudsberg & Öhman, 2010).

Vår analys visar att det är ett tydligt harmoniperspektiv som tar form i denna utbildningspraktik och hur detta perspektiv skapas. Den interna logiken i elevernas språkbruk upprättas bland annat genom att man talar om miljövänlig teknik, god organisation, rätt marknad, närhet till naturen, social integrering och livsstilsförändring som principiella medel för att skapa dessa harmoniska relationer. På detta sätt beskriver eleverna en bild av sin hållbara stadsdel som i stor utsträckning ligger i linje med det som i debatten betecknats som ekologisk modernisering (Hajer, 1995; Læsøe, 2010). Det innebär att det moderna samhällets grundläggande principer för framåtskridande – ökad materiell välfärd genom ekonomisk tillväxt och teknikutveckling – inte ifrågasätts.

Vi vill framhålla att detta inte ska uppfattas som en kritik vare sig mot den uppgift som lärarna utarbetat eller mot elevernas sätt att hantera uppgiften. Denna ämnesövergripande uppgift har som framgått ovan utformats på ett sätt som ger eleverna möjligheter att föra samman sina kunskaper från flera olika ämnesområden, vara kreativa och att skapa en positiv framtidsvision. I uppgiften har eleverna inte explicit uppmanats att förhålla sig kritiskt eller reflektera över konflikter. Snarare framhålls att eleverna ska "sälja in sin idé och övertyga kunderna om att detta är ett område i tiden". Eleverna har således gjort precis vad som kan förväntas av dem och mer därtill. Det problem som detta fall illustrerar är snarare hur begreppet hållbar utveckling *inbjuder* både lärare

som formulerar arbetsuppgifter och elever som genomför uppgifterna till ett harmonitänkande. Vi ser således denna fallstudie som en påminnelse om risken för att utbildning för hållbar utveckling blir ett okritiskt utbildningskoncept (jmf Kyburz-Graber, Hofer, & Wolfensberger, 2006; Knutsson, 2011). Därmed kan resultatet från denna studie bidra med att skapa medvetenhet hos lärare och lärarstuderande om vilka perspektiv på hållbar utveckling som implicit eller explicit främjas i undervisningen.

Hur ska man då förhålla sig till konceptet utbildning för hållbar utveckling? I debatten tycks det, som vi redogjort för ovan, finnas två positioner. Den ena positionen är att bejaka UNESCOs version av utbildning för hållbar utveckling och därmed i princip också köpa idén om att hållbar utveckling kan harmoniseras med befintlig samhällsekonomi och där ekologisk modernisering blir en utgångspunkt för undervisningen (se till exempel McKeown & Hopkins, 2003). Den andra positionen är att förkasta konceptet med motiveringen att en lösning på miljö- och rättviseproblemen i världen kräver en radikal förändring av de politiska och ekonomiska systemen och att utbildningen därför måste ta sin utgångspunkt i andra, tillväxtkritiska, alternativ (se till exempel Jickling & Wals, 2008)

Vi menar emellertid att man inte nödvändigtvis behöver kasta ut barnet med badvattnet. Som didaktiskt begrepp har hållbar utveckling som vi sett i vår studie många förtjänster och implementeringen av utbildning för hållbar utveckling har på många håll vitaliserat en miljöundervisning som fastnat i sina former. Vi menar inte heller att ett harmonitänkande nödvändigtvis är fel men ur ett demokratiskt perspektiv anser vi det viktigt att eleverna *också* får möta och ta ställning till de konflikter och spänningar som många hävdar är inbyggda i begreppet hållbar utveckling (se Öhman, 2008; Lundegård & Wickman, 2007; Rudsberg & Öhman, 2010). Medan miljöundervisningen tidigare haft en tendens att fokusera miljöhot ser vi i fallet med elevernas examinationssuppgift ett exempel på hur begreppet hållbar utveckling uppfordrar till att se möjligheter. Hot och katastrofscenarier bidrar sällan till handlingsberedskap och kreativitet. Men lika problematiskt är det om man i utbildningen väjer för att i grunden ifrågasätta värden och principer som vi tar för givna och undviker det besvärliga och jobbiga – att vi i ett hållbart samhälle kan tvingas välja bort, avstå och försaka många av de saker som vi tar för självklara. Lika viktigt som visioner är att uppmärksamma de intressekonflikter som finns både mellan olika grupper och verksamheter i samhället och inom oss själva. Att bortse från detta optimerar inte elevernas beredskap att möta den verklighet som står utanför skolans väggar.

TACK

Denna studie ingår i projektet *Implementering av utbildning för hållbar utveckling: relationen mellan normstödjande strukturer och studerandes moraliska lärande* som är finansierat av det svenska Vetenskapsrådet. Vi vill tacka för värdefulla kommentarer på tidigare manus till denna artikel från projektgruppen, forskargruppen SMED samt de anonyma granskarna och redaktionen för NorDiNa.

REFERENSER

- Breiting, S., & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9–37.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers Collage Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Fairclough, N. (2000). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fergus, A.H.T., & Rowney, J.I.A. (2005). Sustainable development: lost meaning and opportunity? *Journal of Business Ethics*, 60, 17–27.

- Forsberg, B. (2007). *Tillväxtens sista dagar. Miljökamp om världsbilder*. Stockholm: Ruin förlag.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Sympo- sion.
- Gustavsson, B., & Warner, M. (2008). Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. I J. Öhman (Red.), *Values and democracy in edu- cation for sustainable development: Contributions from Swedish research* (s. 75–92). Malmö: Liber.
- Hajer, M. A. (1995). *The Politics of Environmental Discourse*. Oxford: Clarendon Press.
- Hopkins, C. (2010). From Tbilisi to Bonn: an important journey in the historical context of ESD. I Tomorrow Today, Tudor Rose/UNESCO (s. 23–25). Hämtad 1 juni, 2011 från: <http://unes- doc.unesco.org/images/0018/001898/189880e.pdf>
- Jabareen, Y. (2008). A new conceptual framework for sustainable development. *Environment, Development and Sustainability*, 10(2), 179–192.
- Jackson, T. (2011). *Välfärd utan tillväxt. Så skapar vi ett hållbart samhälle*. Stockholm: Ordfront.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainability and sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- Jonsson, G. (2008). An approach full of nuances: On student teachers' understanding of and teaching for sustainable development. I J. Öhman (Red.), *Values and democracy in educa- tion for sustainable development: Contributions from Swedish research* (s. 93–108). Malmö, Sweden: Liber.
- Knutsson, B. (2011). Curriculum in the Era of Global Development. Historical Legacies and Con- temporary Approaches. *Gothenburg Studies in Educational Sciences 315*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kyburz-Graber, R.; Hofer, K., & Wolfensberger, B. (2006). Studies on a socio-ecological approach to environmental education: A contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, 12(1), 101–14.
- Læssøe, J. (2010). Participatory ESD and socio-cultural change. *Environmental Education Rese- arch*, 16(1), 39–57.
- Læssøe, J., & Öhman, J. (2010). EDITORIAL. Learning as democratic action and communicati- on: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 1–7.
- Lundegård, I., & Wickman, P.-O. (2007). Conflicts of interest: an indispensable element of educa- tion for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 2–15.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117–128.
- Quennerstedt, M. (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktikinära texter – en analys av menings- skapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17(3), 89–112.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 115–131.
- Salmio, K. (2008). Hållbar utveckling i de nationella utvärderingarna av inlärningsresultat i Fin- land. *NorDiNa*, 4(1), 77–91.
- Sandås A. & Benedict, F. (2010). Challenges of implementing ESD in the education sector; ex- periences in Norway. *Communications in Computer and Information Science*, 73, 176–187.
- Stables, A. (2001). Who drew the sky? Conflicting assumptions in environmental education. *Edu- cational Philosophy and Theory*, 33(2), 250–254.
- Sumner, J. (2008). From academic imperialism to the civil commons: institutional possibilities for responding to the United Nations decade of education for sustainable development. *Inter- change*, 39(1), 77–94.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtad 1 augusti, 2011 från: http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner
- Säfström, C. A., & Östman, L. (Red.). (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I C. A. Säf-

- ström & L. Östman (Red.), *Textanalys* (s. 237–244). Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO (2005): United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. Hämtad 25 mars, 2011 från: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- Wals, A. (2009). Learning for a Sustainable World: Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. UNESCO. Hämtad 1 augusti, 2011 från: http://www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf
- WCED (1987). Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. Hämtad 3 februari, 2011 från: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Winter, C., & Firth, R. (2007). Knowledge about education for sustainable development: Four case studies of student teachers in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 41–58.
- Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. I J. Öhman (Red.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research* (s. 17–32). Malmö: Liber.
- Östman, L. (1995). Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem. *Uppsala Studies in Education*, 61. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Östman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: a transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental Education Research*, 16(1), 75–93.

BILAGA 1. ELEVERNAS UPPGIFT I DEN ANALYSERADE PRAKTIKEN

Stadsplanering och hållbar utveckling i X

”Allt vi gör idag får betydelse för vad som händer i morgon”

MÅL för projektet

En stor utmaning för jorden idag är att många människor helst vill bo i en stad. Man flyttar till staden för att söka ett gott liv, få utbildning och ett arbete. Det tillkommer statistiskt en stad av X storlek om dagen på jorden idag. Med denna kunskap föds kanske tanken: Hur bygger vi den stad som inte är byggd? Eller, för oss som redan bor i en etablerad stad, hur kan vi tänka nytt för att bygga och leva hållbart i X?

[Bild och karta över staden]

Uppdraget:

Planera en ny stadsdel i X ur ett eller flera hållbara perspektiv!

Under veckorna 47 - 49 kommer ni att undersöka stadsprojekteringen i X utifrån hållbar utveckling. Begreppet 'hållbar utveckling' kommer att utforskas och definieras med hjälp av föreläsningar, lektioner, diskussioner, studiebesök och intervjuer.

I grupp kommer ni att få planera en ny attraktiv fiktiv stadsdel (se figuren nedan). I planeringen och genomförandet av ert projekt ska ni ta fram miljömässiga, ekonomiska, samhällsvetenskapliga perspektiv, där även estetiska faktorer och hälsa och livsstil ingår för att nå en hållbar utveckling. Ett globalt perspektiv blir en naturlig del i ämnet engelska.

- Vilka perspektiv på hållbar utveckling bör ingå i planeringen av stadsdelen?
- Vad är viktigt att prioritera för utformningen av stadsdelen ifråga?
- Hur skulle en fiktiv stadsdel kunna se ut i X (med omnejd)?
- Efter vilka/vems behov ska området utformas?
- Vilka konsekvenser får detta ur ett hållbart perspektiv?
- Vem äger beslutsprocessen? Hur kan ni som medborgare påverka denna?

Slutprodukt:

- Ni ska skapa en tvåsidig folder i vilken ni presenterar er stadsdel för presumtiva stadsdelsinnehavare och politiker. I foldern ska det framgå att ni arbetat med samtliga frågor som står under figuren ovan. Foldrar brukar även innehålla bilder, som t.ex. modeller eller diagram.
- Ni ska dessutom presentera ert förslag muntligt med IKT-stöd (15 min).
- Ni måste sälja in er idé och verkliga övertyga "kunden" om att detta är ett område i tiden!

Ett motto för projektet är att DU ska våga – våga fråga - våga tro på din idé- våga tillföra gruppen dina tankar. Vi vill utbilda människor som ser möjligheter. Vi lärare fungerar som handledare och coacher, men det är du/ni som ska driva ert projekt från idé till handling.