



WWF

RAPPORT
2016

VÅR STAD 2030

OGH EFTERFÖLJANDE RÅDSLAC

Om kapacitet för utbildning och delaktighet

VÅR STAD 2030 OCH EFTERFÖLJANDE RÅDSLAG

Om kapacitet för utbildning och delaktighet

Vår stad 2030 och efterföljande Rådslag handlar om att lära sig och samtidigt bidra till ökad social och ekologisk hållbarhet i sin stad.

- Ger projektet elever handlingserfarenhet?
- Ökar elevernas motivation för skolarbetet?
- Ökar elevernas vilja att agera i miljö- och hållbarhetsfrågor?
- Ökar lärarnas kompetens/intresse att arbeta med utbildning för hållbar utveckling?
- Hur bidrar Vår stad 2030 till att uppnå kommunens miljö- och klimatmål?
- På vilka andra sätt berikar samarbetet med lärare och elever kommunens arbete?



**Utvärdering och reflektion av Anders Jidesjö och
Ola Uhrqvist på uppdrag av Världsnaturfonden, WWF.**

Anders Jidesjö, Fil.Dr. i naturvetenskapernas och teknikens didaktik, verksam vid Linköpings universitet. Jidesjö arbetar nationellt och internationellt med frågor om elevers prestationer och intresse likväl som med läraryrkets professionsutveckling. Till största del handlar hans arbete om relevans och mening i utbildningen.

Ola Uhrqvist, gymnasielärare i Historia, Religion och fil.dr i Miljövetenskap med inriktning på framväxten av vetenskapliga förståelser av globala miljöförändringar och kopplingen till de former av politik som görs rimlig. Arbetar med den nationella spetsutbildningen i hållbar utveckling på Folkungaskolan i Linköping och med skolutveckling och lärarfortbildning i nätverket Lärandevision.

VÄRLDSNATURFONDEN WWF, 2016

Vår stad 2030 och efterföljande Rådslag – Om kapacitet för utbildning och delaktighet

Grafisk form: BRANDLINE

INNEHÅLL

Förord: Uppdraget och projektet "Vår stad 2030"	4
Abstract: Vår stad 2030 Our city 2030	5
Introduktion: WWFs mål för projektet Vår stad 2030	7
Genomförande och metod	8
Resultat – del 1: Svar på de 7 frågorna	9
Från Kunskap och vidare till handling - Ger projektet elever handlingserfarenhet?	9
Ökar elevernas motivation för skolarbetet?	10
Ökar elevernas vilja att agera i miljö- och hållbarhetsfrågor?	11
Ökar lärarnas kompetens/intresse att arbeta med utbildning för hållbar utveckling?	11
Hur bidrar Vår stad 2030 till att uppnå kommunens miljö- och klimatmål?	12
På vilka andra sätt berikar samarbetet med lärare och elever kommunens arbete.	13
Andra synpunkter och förslag från målgrupperna	13
Tolkningshorisont – del 1: Motivation & erfarenhet	14
Resultat – del 2: Utmärkande teman i projektets berättelser	17
"På riktigt!" - På vilket sätt var det viktigt, vilken riktning har det, ändrades den?	17
Tidsskalor	19
Lärande och institutionella strukturer	20
Tolkningshorisont – Del 2: Berättelser & institutionella strukturer	21
Utbildningens funktion och samhällets utveckling som ramberättelse	22
Avslutande ord – reflektioner om utvecklingsmöjligheter	25
Referenser	26

Lärare är mycket viktiga i arbetet med att ge ungdomar erfarenhet av att agera för ett gott liv för alla på den här fantastiska planeten.

UPPDRAGET OCH PROJEKTET ”VÅR STAD 2030”

Vår stad 2030 handlar om att lära sig och samtidigt bidra till ökad social och ekologisk hållbarhet i sin stad.

WWF vill med denna rapport visa om och hur undervisning kan bidra till hållbar utveckling och samtidigt nå uppsatta mål i läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan. Utbildningssektorn är inte den aktiva partner i kommunens arbete med hållbar utveckling. Utbildningssektorn är ofta outnyttjad och inte den självklara partner då det gäller omställning till ett hållbart samhälle. Rapporten vill visa på vinster i kommunernas arbete för klimat och social inkludering när lärare och deras elever görs delaktiga.

För att klara stora globala utmaningar, att få jorden att räcka till för alla krävs ett intensivt och målinriktat arbete. Året då denna rapport skrivs är ett år då ledarskap inom politik och näringsliv fått tydliga ramar att agera inom. I december enades världen i Paris om att världens medeltemperatur inte skulle öka med mer än 2 grader, eller helst inte mer än 1,5 grader. Ungefär samtidigt ställde världen sig bakom 17 övergripande utvecklingsmål, de så kallade SDG målen. Utan kunniga och engagerade samhällsmedborgare och kunder kommer dessa mål inte nås.

- **Vår stad 2030 är en del i Världsnaturfonden WWFs globala arbete att minska det ekologiska fotavtrycket och hållbara städer.**
- **Vår stad 2030 syftar till att ge eleverna kunskap och erfarenhet av att agera och vara delaktiga i hållbar utveckling.**
- **Problemlösning samt elevernas dialog med olika aktörer är centrala i arbetet med Vår stad 2030 och efterföljande Rådslag.**

Samhällsplanering och hållbar konsumtion är komplexa frågor som behöver bearbetas på olika sätt och utifrån olika aspekter. Lärare är mycket viktiga i arbetet med att ge ungdomar erfarenhet av att agera för ett gott liv för alla på den här fantastiska planeten.

Sommaren 2016

Gitte Jutvik Guterstam

WWF Utbildning

VÅR STAD 2030 OUR CITY 2030

Over the last years WWF Sweden has developed and implemented “Vår Stad 2030” as an education material aiming to strengthen the knowledge, competence and experience needed to enhance pupils’ ability act for a sustainable development. “Vår Stad 2030” is in parity with the heterogeneous and open-ended ambitions of Education for sustainable development.

This report is the result of an external assessment based on qualitative interviews with 5 city planners, 9 teachers and 22 pupils participating in the project in 2015 and 2016.

An appreciated project where city planners highlight the ability to reach out to young city dwellers.

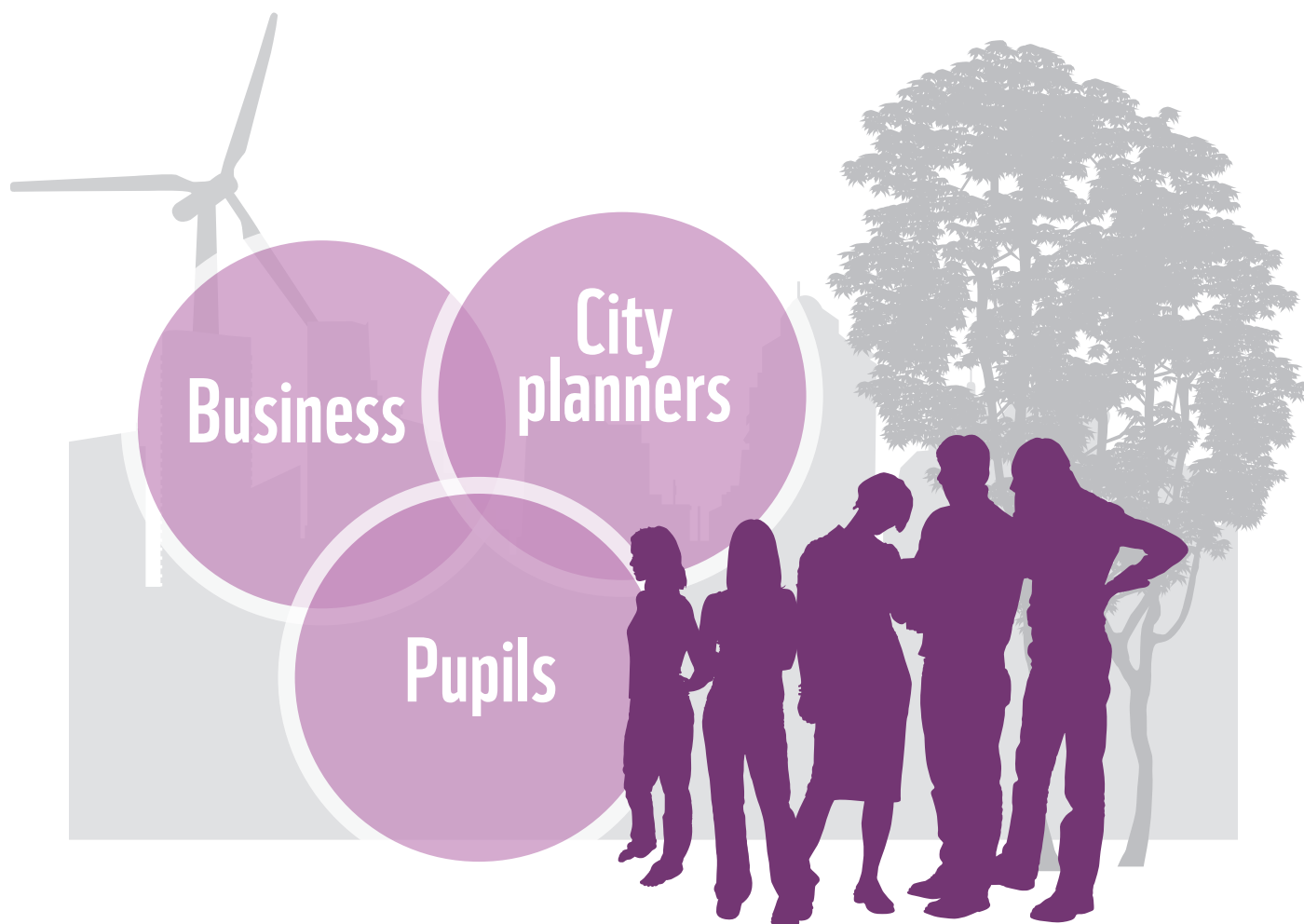
- Does the project give students experiences in acting?
- Do willingness to act for the environment and sustainable development increase?
- Do teachers competence and interest for education for sustainable development increase?
- In what ways support Our city 2030 the work for local environmental and climate goals?
- In what other ways do cooperation between teachers and students enrich the work for sustainable development in the city?

The pupils talk about the project as something that was real which in turn spurred their commitment to reach for quality in their work.

The empirical evidence indicate an appreciated project where city planners highlight the ability to reach out to young city dwellers, usually a difficult group to engage in city planning; teachers that stress the projects concrete but at the same time flexible design as a valuable resource in their present and future work; least but not last the pupils talk about the project as something that was real which in turn spurred their commitment to reach for quality in their work. At the end of the project these pupils expressed increased knowledge and engagement in sustainable development. Especially the social dimensions and the local perspective were seen as fresh and inspiring. At the same time teachers highlighted the solid frame of the project giving them more time to cooperate with each other and attend to supervise the pupils along the way.

Teachers highlighted the solid frame of the project giving them more time to cooperate with each other and attend to supervise the pupils along the way.

The assessment also finds that the different time-scales that guide the practices of city planners’, teachers’ and pupils’ pose a challenge for cooperation between the groups, as they work together for the first time. Here teachers has to become brokers between the longer time-horizons of the city planners and the much shorter time-horizon providing meaning to the pupils. Another obstacle is the institutional structures of the education system. Firstly it concerns the information infrastructure. The interviews show that the invitation reached teachers via informal channels and thus only reached teachers that was already known to be engaged in education for sustainable development. Secondly, and especially at the Gymnasium level, the organisation around courses prevented interdisciplinary approaches to education for sustainable development.



All participating city planners and teachers seek for ways to repeat the project in one way or the other – that might be the best evidence for the projects quality.

Looking ahead the assessment finds a consensus among the participants that it has been a valuable experience. That all participating city planners and teachers seek for ways to repeat the project in one way or the other might be the best evidence for the projects quality. The results presented in this report are shortly framed and discussed in relation with some scientific studies concerned with learning, relevance and function of education and connections between education and societal development. The discussions points out the importance of social inclusion, personal fulfilment and education for all as capacities for urban planning and transformative approaches in societal and educational development.

As the project moves on to new cities the assessment points to a few possible options for development. It could be valuable to develop strategies for reaching a broader range of teachers, ways to improve administrative support within the institutional structures of the participating schools. Thirdly, one way to strengthen the connection between the pupils increased interest and broader socio-political discussion could be to invite political and non-governmental organisations to participate either at the Rådslag* or in the preparations for it. This might be valuable since the engagement in sustainability issues has mainly been channelled into action at the individual level, mainly to consumption. Many participants have also asked for support for upcoming versions of Vår stad 2030. Developing support for the difficult step that would take Vår stad 2030 from an event to a part of the ordinary practices could perhaps be a valuable step to take in further development.

*Rådslag - here the same as Climate Council

WWFs MÅL FÖR PROJEKTET VÅR STAD 2030

Detta dokument presenterar en extern uppföljning av Världsnaturfonden WWFs skolprojekt Vår stad 2030 samt det efterföljande Rådslaget. WWF beskriver själva projektet Vår stad 2030 som en del av sitt arbete för minskade ekologiska fotavtryck, hållbara städer, lärande och delaktighet. Med kommuners klimat- och energiarbete i fokus syftar Vår stad 2030 till att utmana och motivera eleverna och på så sätt få dem att känna delaktighet i samhällsutvecklingen.

Eleverna sätter sig in i hur livsstil och våra beslut idag påverkar ekosystem, ekonomier och människor lokalt och i andra länder.

För att besvara frågorna om hur framtidens hållbara stad kan se ut, sätter sig eleverna in i hur livsstil och våra beslut idag påverkar ekosystem, ekonomier och människor lokalt och i andra länder. Syftet med projektet Vår stad 2030 är att guida eleverna mot ökade kunskaper om framtidens utmaningar och städernas roll och till stärkt handlingsberedskap på det lokala planet. På så vis syftar projektet till att eleverna stärka möjlighet att utveckla kunskaper, kompetenser och erfarenheter för att kunna agera för hållbar utveckling.

I beskrivningen av Rådslaget, som är projektets final preciserar WWF fyra sammanlänkade syften med att arbeta med Vår stad 2030 i undervisningen och Rådslaget, det klimatevenemang som hör till.



Öka delaktigheten i lokalt klimatarbete

Elevernas redovisningar och synpunkter ger allmänheten en ökad delaktighet och utmanar nyckelpersonernas tänkande (politiker, kommunala tjänstepersoner, företrädare för det lokala näringslivet och civilsamhället m fl).



Ge elever handlingserfarenhet

Eleverna tränas i att bearbeta och använda kunskaper, att ta ställning och att föra samtal med utgångspunkt i samhällets mål för minskad klimatpåverkan.



Öka elevernas motivation

Att få arbeta med verkliga samhällsfrågor i sin omgivning, med vetskap om att förslag och rekommendationer ska kommuniceras vidare inom politik och näringsliv, motiverar och utmanar eleverna.



Ge lärarna möjlighet att handleda

Projektets ramar är givna. Lärarna anpassar arbetet utifrån mål i kurs- och ämnesplaner. Lärarnas uppgift är att hjälpa eleverna med kunskap och praktisk handledning. Lärarna får en god uppfattning om hur eleverna arbetar i förhållande till uppställda mål och krav.

GENOMFÖRANDE OCH METOD

Uppföljningen bygger på intervjuer med lärare, elever och projektsamordnarna på respektive kommuns förvaltning för miljö och samhällsplanering. Majoriteten deltog i projektet under vårterminen 2016.



Fyra huvudfrågor

Hur skulle du beskriva projektet?

Hur har projektet påverkat deltagarnas engagemang för hållbarhetsfrågor?

Hur har projektet fungerat i praktiken?

Vilka bestående effekter tror du projektet kommer få?

Huvuddelen av materialet är insamlat i Karlstad och Sollentuna där elever och lärare intervjuades gruppvis i samband med det rådslag som är projektets final. Kommunens samhällsplanerare har intervjuats på distans i nära anslutning till rådslagen men inte samma dag. Under 2016 genomförde WWF också projektet i Helsingborg¹ och Lund men dessa kommuner är inte med i uppföljningen. Istället prioriterades en uppföljning av tidigare upplagor av Vår stad för att följa utvecklingen över tid men också vilka spår projektet satt. Därför intervjuades också lärare och kommunrepresentanter i Eskilstuna och Växjö, där projektet genomfördes 2015.

Grupper med lärare och grupper med elever intervjuades med målet att få med så många röster som möjligt från deltagare i projektet. Intervjuerna var semi-strukturerade gruppintervjuer för att respondenterna skulle få utrymme att själva forma beskrivningarna av hur de upplevt projektet. Sammanlagt intervjuades 22 elever och 9 lärare² under rådslagen. Fem samhällsplanerare från lika många kommuner samt ytterligare en lärare intervjuades individuellt via telefon. De inspelade intervjuerna kompletterades också av mer informella samtal med elever, lärare och andra deltagare på rådslagen i Karlstad och Sollentuna. På så vis nåddes ytterligare ca 7 lärare och det dubbla antalet elever. En klar majoritet av de deltagande lärarna och alla samhällsplanerare ingår alltså i studien. I allt väsentligt överensstämde innehållet i de bandade med det i de informella samtalen.

De fyra huvudfrågorna har med mindre anpassning till respektive grupp varierat kring.

- Hur skulle du/ni beskriva projektet?
- Hur har projektet påverkat deltagarnas engagemang för hållbarhetsfrågor?
- Hur har projektet fungerat i praktiken?
- Vilka bestående effekter tror du projektet kommer få?

Det insamlade materialet presenteras i två steg. **I resultatdelens första del besvaras de sju specifika frågor som ingick i uppdraget.** Upplägget med gruppintervjuer ger en bra inblick i gemensamma diskussioner bland elever och lärare. Det insamlade materialet ger dock svagare stöd för kvantifierade bedömningar av hur representativa svaren är för kategorierna som helhet. Då uppföljningen i första hand är inriktad på att samla in deltagarnas erfarenheter av projektet och peka ut riktningar för möjliga utvecklingsområden används det empiriska materialet huvudsakligen kvalitativt.

Resultatdelens andra halva lyfter fram fyra teman som genomsyrar intervjuerna men som ibland ligger lite mer mellan raderna. Den andra delen har därmed ett mer tolkande förhållningssätt till det empiriska materialet. I första hand analyseras här hur deltagarna placerar in enskilda företeelser i meningsskapande helheter, berättelser. Dessa ses i sin tur som viktiga komponenter för att diskutera deltagarnas möjligheter att samarbeta effektivt.

Resultatdelen som helhet diskuteras därefter i relation till pågående diskussioner inom skolans områden samt till utbildningsvetenskaplig forskning. Syftet är att kunna identifiera styrkor, kritiska aspekter och möjliga utvecklingsområden för upplägget.

¹ Helsingborg är dock med genom den kommunala projektsamordnaren/samhällsplaneraren.

² Sammanlagt kontaktades de 22 lärare som formellt deltog i projektet.

RESULTAT – DEL 1

SVAR PÅ DE 7 FRÅGORNA

På en övergripande nivå ger studiens intervjuer av elever, lärare och samhällsplanerare en samstämmig bild av ett mycket uppskattat undervisningsprojekt. Elever och lärare återkommer till att det har känts ”på riktigt” och samhällsplanerarna pekar på att de haft möjlighet till dialog med elever en grupp som annars är svår att nå. Upplägget har också uppfattats som genomtänkt och anpassningsbart till lokala förutsättningar.



Från Kunskap och vidare till handling - Ger projektet elever handlingserfarenhet?

Ett av WWFs uttalade mål med projektet är att öka engagemang och handlingserfarenhet. Med handlingserfarenhet menar WWF att ”tränas i att bearbeta och använda kunskaper, att ta ställning och föra samtal med utgångspunkt i samhällets mål för minskad klimatpåverkan” (WWF Vår stad 2030 – Rådslagsbilagan, s.4). En viktig poäng i denna definition är alltså att länka kunskap och handling. Detta framåtblickande förhållningssätt genomsyrar tydligt projektets studiematerial.

Främst har elevernas stora engagemang lyfts fram i intervjuer med både lärare, elever och samhällsplanerare.

Även om det inte uttrycks explicit i WWFs definition så bör en viktig komponent i handlingserfarenhet vara att ha erfarenhet av miljöer där samtal förs och där viktiga beslut fattas. I jämförelse med ”vanliga” skolarbeten är det här projektet gör den största skillnaden. I intervjuerna framgår hur möjligheten att presentera resultaten för kommunens representanter har varit viktigt för att eleverna skall känna att de gör något ”på riktigt”. Främst har elevernas stora engagemang lyfts fram i intervjuer med både lärare, elever och samhällsplanerare.



I flera fall har de börjat med flera veckor av teoretiska förberedelser för att sedan avsluta med en schemabrytande vecka där eleverna fokuserat helt på sina projekt och presentationer.

I samtalen med lärare och elever framkommer att genomförandet på grundskolan haft större möjligheter att arbeta ämnesövergripande. Elever och lärare på gymnasiet ofta varit begränsade till att genomföra projektet inom en specifik kurs. Det har inneburit att grundskoleeleverna fått en större handlingserfarenhet i att se till helheten i hållbarhetsfrågorna. Grundskolorna har också i större utsträckning haft möjlighet att jobba koncentrerat. I flera fall har de börjat med flera veckor av teoretiska förberedelser för att sedan avsluta med en schemabrytande vecka där eleverna fokuserat helt på sina projekt och presentationer.

Grundskoleleverna uttrycker också att undervisningen kring Vår stad har skiljt sig mer från deras vardag än vad gymnasisterna upplevt. Grundskoleleverna lyfter ofta fram att det till en början var ovant att ha så stor frihet att forma sitt arbete. Det ledde till en lång startsträcka men att de sedan kom gång. För gymnasisterna märktes skillnaden främst i att det varit ett ovanligt omfattande arbetsområde, vilket varit uppskattat då de fått tid att verkligen sätta sig in i det område de valt ut. Dessa elever ansåg sig ha en relativt god handlingserfarenhet vad gäller att självständigt inhämta fakta diskutera den och peka på möjliga lösningar på problem/utmaningar.

Vissa elevgrupper har använt den sakkunskap som finns inom kommunernas förvaltningar även om det ibland visat sig problematiskt att hitta rätt i roller och förväntningar på olika aktörers kompetens, ansvar och möjlighet att lägga tid på att besvara frågor.



Avståndet till kommunens miljöarbete har minskat.

Frågan om projektet ger eleverna handlingsberedskap får alltså flera svar. Ja, eleverna får handlingserfarenhet då avståndet till kommunens miljöarbete minskat. Ja, eleverna anser sig se fler vägar att förbättra social och ekologisk hållbarhet. Nej, vilket fördjupas i fråga tre, de kopplar inte sitt engagemang för hållbarhet till organiserad politisk verksamhet, vare sig inom partier eller intresseorganisationer.



Ökar elevernas motivation för skolarbetet?

Att öka elevernas motivation genom att arbeta med verkliga samhällsproblem är ett av WWFs fyra övergripande mål för projektet. I samtalen med elever och lärare framträder tre teman som på olika sätt bidragit till ökad motivation. Alla intervjuade uttrycker att arbetssättet bidragit positivt till motivationen.

För det första visar intervjuerna entydigt att den utåtriktade arbetsformen bidragit positivt till elevernas motivation för skolarbetet. Uttalanden som "det har känts att det är på riktigt" och det är "engagerande att någon utanför skolan ser vad vi gör" pekar tydligt i den riktningen.

Intresset för de sociala dimensionerna syntes tydligt i elevernas bidrag.

Det andra temat återfinns främst hos eleverna som uttrycker ett ökat intresse för arbetsområdet på grund av att de fått upp ögonen för de sociala dimensionerna av hållbarhetsfrågorna. Flera menar att de tidigare bara sett hållbar utveckling utifrån det ekologiska perspektivet. Frågorna upplevs som mer relevanta när det också handlar om att öka människors välbefinnande. Många tar också upp att de fått en ny syn på sin närmiljö genom att de dokumenterat rådande förhållanden och funderat på hur de kan göras bättre för en specifik grupp eller hur området kan utvecklas som helhet. Intresset för de sociala dimensionerna syntes tydligt i elevernas bidrag på vernissagen.

Eleverna frågade om de fick jobba vidare på rasterna.

Tredje temat handlar om utrymmet för kreativitet och fantasi. Här pekar grundskollärarna på att blandningen av konkreta och kreativa inslag har fyllt en inkluderande funktion då "alla eleverna fått utrymme, de svagare eleverna har presterat, de starkare har presterat". Eleverna, då främst på grundskolan, uttrycker uppskattning för att de fått relativt fria tyglar att forma uppgifterna som de vill. Detta upplevdes som jobbigt i början men att de, när de kom på hur de skulle göra, som något väldigt givande. Lärarna såg också detta engagemang, bland annat då eleverna frågade om de fick jobba vidare på rasterna och i vissa fall även frågade hur länge skolan skulle vara öppen på kvällen.

Engagemanget och kunskapen är också något som gjorde intryck på kommunens samhällsplanerare och från allmänheten.

Engagemanget kommer inte bara fram i intervjuerna. I rådslagets mässdel var eleverna mycket engagerade i att prata om sina projekt. Engagemanget och kunskapen är också något som gjorde intryck på kommunens samhällsplanerare och från allmänheten.



Ökar elevernas vilja att agera i miljö- och hållbarhetsfrågor?

Kring den här frågan finns två tydliga spår i elevernas svar. Det första är att flera anser sig haft ett stort engagemang redan innan arbetsområdet startade. Eleverna uttrycker intresse för hållbarhetsfrågorna, bland annat då de har betydelse i närmiljön. I vissa fall har därför intresset inte ökat men däremot fått en tydligare kunskapsbas. Uttrycken för detta engagemang byggs huvudsakligen kring den personliga livsstilen med hållbar konsumtion och återvinning som bärande koncept. Eleverna pratar om hur de framöver kommer att minska sin köttkonsumtion, köpa ekologiska varor och kanske fundera en vända till nu när de vet hur mycket avfall som skapas vid tillverkningen av nya mobiltelefoner och andra produkter. Detta följer ett mönster i förhållningssättet till hållbarhet som miljöforskarna Gyberg & Rundgren (2013) lyfter. De visar hur undervisning kring hållbarhetsfrågor, för att inte landa i 'doom and gloom', vanligtvis anslutas med vad individen kan göra. Ett mönster som framträder tydligt i intervjuerna med eleverna är alltså att det ökande engagemang som uttrycks uteslutande kopplas till frågor på individuell nivå. Individens insatser är naturligtvis viktiga samtidigt ligger många viktiga beslut bortom den enskildes val. De mer samhälleliga nivåerna av hållbarhetsfrågan kommer inte fram i elevernas diskussion om hållbarhet.

Detta leder in på det andra spåret och det var att ingen uttryckte en vilja att engagera sig i intresseorganisationer eller inom partier. Även om "Vår stad 2030" på flera sätt försöker koppla hållbarhets frågor till lokal politik kretsar eleverna reflektioner i slutet av projektet fortfarande kring den individuella nivån. Kanske kunde en framtida utveckling av projektet på ett tydligare sätt lyfta aktörsperspektivet, vem kan och bör se till att hållbarhet går från tanke till effekt.



Ökar lärarnas kompetens/intresse att arbeta med utbildning för hållbar utveckling?

Intervjuerna visar att lärarna är mycket positiva till projektets innehåll och genomförande. De flesta involverade lärargrupper undersökte också möjligheterna att återanvända upplägget på ett eller annat sätt.

Lärarnas kompetens och intresse fick ett konkret och uppskattat format.

Frågan om projektet ökat lärarnas kompetens och intresse för utbildning för hållbar utveckling har inget rakt svar. En viktig komponent i detta är att de lärare som nåddes av informationen om projektet oftast redan var intresserade av och engagerade i kunskapsområdet. De flesta lärargrupperna lyfter fram att det projekt som presenterades för dem "passade som hand i handske" med vad de hade tänkt göra i alla fall. Ingen av lärarna uttryckte att deras kompetens ökat. Det var snarare som att en kompetens och ett intresse genom projektet fick ett konkret och uppskattat format.

Intervjuerna med både lärare och kommunrepresentanter lyfter fram svårigheten att nå ut via de formella vägarna. Istället har informationsspridningen ofta skett via redan upparbetade kontakter. Så å ena sidan blir svaren på frågan att projektet inte höjt en redan hög nivå av intresse och kompetens.



Resultatet, enligt lärarna själva, är att kvaliteten på undervisningen har höjts.

Det tillhörande studiematerialet upplevdes som en god hjälp.

Om man å andra sidan tolkar kompetens som förmågan att genomföra undervisning av hög kvalitet blir svaret lite annorlunda. Då pekar intervjuerna på att projektets struktur och att lärarna inte behövt organisera kontakterna med kommunen sparat väldigt mycket tid. Tiden har istället kunnat läggas på att planera och utveckla innehållet i undervisningen. I de fall flera ämnen/lärare har varit inblandade har också samarbetet gynnats genom den gemensamma målbilden. Resultatet, enligt lärarna själva, är att kvaliteten på undervisningen har höjts. Detta rimmar väl med projektets fjärde målformulering nämligen att ”ge lärarna möjlighet att handleda”.

Det tillhörande studiematerialet upplevdes som en god hjälp i arbetet, både i samarbetet mellan lärarna och i arbetet med eleverna. Utöver det bidrog kontakten med personer från miljöförvaltning och samhällsplanering till en ny dimension i arbetet som lärarna inte trodde skulle ha blivit av utan det externa initiativet och koordineringen från WWF och nämnda förvaltningar.

För att vrida på frågan ytterligare en gång så kan lärarnas positiva respons på projektets upplägg kring en positiv framtidsvision ses som en kompetensutveckling även om den inte tas upp så i intervjuerna. Här sågs det framåtblickade och problemlösande sättet att närma sig hållbarhetsfrågor som positivt i jämförelse med undervisning som sällan når längre än att studera problemen och i bästa fall orsakskedjorna bakom dem.

Resultatet av intervjuerna öppnar också för en reflektion om den vidare spridningen av projektet. Då flera lärargrupper planerar att fortsätta arbetet i någon form kan konceptet mycket väl få en andra våg av spridning. I en andra vända kan lärare, mera ovana vid kunskapsområdet, få god draghjälp för att hitta en roll och en konkret form för undervisning i ett komplext kunskapsområde.



Hur bidrar Vår stad 2030 till att uppnå kommunens miljö- och klimatmål?

Att verka för god medborgardialog är det mål som lyfts mest i diskussionerna med kommunernas representanter. Här pekas på att elever i grundskola och gymnasium är en målgrupp som är svår att nå och att Vår Stad 2030 har bidragit på ett positivt sätt till detta.

Resultatet av intervjuerna pekar på uppfattningen att det efter så kort tid är omöjligt att se mer konkreta resultat i relation till målen för samhällsplanering. Önskan om ökat engagemang i samhällsplaneringen och större kunskap om kommunens arbetssätt är svårbedömd eftersom det är en mycket liten del av kommunens ungdomar som är med i projektet.

På en ort har också kommunens hållbarhetsarbete berikats då de utvecklat konceptet så att kommunen själv identifierar ett antal problemområden där de gärna får in goda förslag på lösningar från allmänheten. Här har också räckvidden utökats till att även inkludera studenter.

I första hand är det kommunens arbete med delaktighet och demokratifrågor som gynnas av arbetet.



På vilka andra sätt berikar samarbetet med lärare och elever kommunens arbete.

Frågan har gått direkt till lärarna via tidigare kontakter. Nämnder med ansvar för utbildning har varken deltagit eller visat något intresse för projektet.

I första hand är det kommunens arbete med delaktighet och demokratifrågor som gynnas av arbetet. Formandet av nätverk mellan olika personer inom kommunal förvaltning och lärare pekas i vissa intervjuer ut som ett värde. Förhoppningen är att det kommer underlätta framtida informationsspridning mellan sektorer som annars sällan pratar med varandra. Ett exempel på det senare är att nämnder med ansvar för utbildning varken deltagit eller visat något intresse för projektet. I vissa fall verkar inledande försök att bjuda in skolorna fastnat i dessa nämnder med motiveringen att lärarna inte hinner med/bör prioritera liknande projekt. Frågan har då gått direkt till lärarna via tidigare kontakter.



Andra synpunkter och förslag från målgrupperna

På flera skolor har lärarna ordnat en egen utställning där alla elever fått möjlighet att vara med.



Inbjudan gick ut redan innan sommaren.

Överlag uttrycker deltagarna stor uppskattning för projektet Vår Stad 2030. Den kritik lärarna framförallt återkommer till är att de varit obekväma med att behöva välja ut några elever skulle få följa med till Rådslagen. Samtidigt som lärarna uttrycker förståelse för det bristande utrymmet är det något att tänka på. På flera skolor har lärarna ordnat en egen utställning där alla elever fått möjlighet att vara med.

Tidsperspektivet är också en viktig fråga. En mycket uppskattad förändring till 2016 års upplaga av Vår Stad var att inbjudan gick ut redan innan sommaren. I den andra delen av resultatet återkommer vi till en fördjupad reflektion kring den utmaning de tre målgruppernas olika tidsskalor innebär.

En återkommande fråga är varför inte skolförvaltningarna visat större intresse för projektet. Detta kan kopplas vidare till att skolledningarna på de olika skolorna endast in undantagsfall bidragit aktivt till att underlätta för deltagande i projektet. I intervjuerna framkommer att lärare, framförallt på gymnasiet, haft svårt att lyckas passa in projektet i skolans övriga struktur. Här har oflexibla scheman varit det tydligaste hindret.

Lärare har haft svårt att lyckas passa in projektet i skolans övriga struktur. Här har oflexibla scheman varit det tydligaste hindret.

Både lärare och representanter för kommunerna uttryckte ett önskemål om ett uppföljande material som pekar på hur projektet kan tas vidare. Eftersom ett av WWFs mål med Vår stad 2030 är att sätta igång en process skulle det kunna vara värdefullt att också utveckla ett stöd för hur projektet kan tas vidare, även om WWFs roll där är mindre. En enklare möjlighet skulle kunna vara att sammanställa hur tidigare arrangörer av Vår stad 2030 tagit projektet vidare och på så vis skapa ett nätverk för idéutbyte och samarbete mellan medverkande städer och skolor. Den enklare versionen kan också kompletteras med en mer sammanhållen guide till hur arbetet med hållbarhetsfrågor kan fördjupas ytterligare. Bland annat skulle en sådan kunna innehålla hur sociala, ekologiska och ekonomiska perspektiv kan integreras tydligare i undervisningen. Guiden skulle också kunna innehålla stöd för hur intresserade lärare kan förankra lärande för hållbar utveckling på sina arbetsplatser. En sådan guide bör i så fall ta fasta på hur det konkreta i upplägget med Vår stad 2030 uppskattats av deltagarna, främst uttryckt av lärarna.

TOLKNINGSHORISONT – DEL 1

MOTIVATION & ERFARENHET

Den första delen av resultatredovisningen handlar om handlingserfarenhet, motivation för skolarbete och om utbildningens relationer till samhällsliv. I följande avsnitt anknyts dessa resultat till några tidigare vetenskapliga studier. Denna anknytning syftar till att utgöra ett ramverk för att diskutera och reflektera kring resultatens innebörder samt peka på några möjliga fortsättningar.

Skolans uppdrag handlar om målsättningar och ledarskap som sträcker sig från lärare, via skolledning upp till kommunal förvaltning och politik.

Det handlar det om att skapa processer för lärande som involverar elever i arbete som bidrar till att nå målsättningar.

Att via intervjuer uppmärksamma lärare, elevers och samhällsplanerares perspektiv i projektet "Vår stad 2030" visade sig generera resultat som pekar i flera riktningar. På vad ska uppmärksamhet fästas, som ger resultaten en adekvat tolkningshorisont? Att använda metaforen horisont i detta sammanhang antyder att det är processer vi talar om. Processer som handlar om lärares arbete i relation till elevers lärande. Mötet mellan lärare och elever, hur lärmiljöer arrangeras och förstås är således en viktig ansats. En andra ansats är de processer som utbildningen syftar till, som har en inriktning att förbereda individer för deltagande i det som är viktigt i kulturen. Den tolkningshorisont som lyfts fram i detta avsnitt kretsar kring dessa två ansatser utifrån en kritisk framställning.

Lärares arbete handlar i grunden om att omsätta ett uppdrag i praktisk handling. Skolans uppdrag handlar om texter i läroplaner, kursplaner och skollag med mera. Uppdraget handlar om målsättningar och ledarskap som sträcker sig från lärare, via skolledning upp till kommunal förvaltning och politik. Även den nationella statliga nivån har ett ansvar i form av politik och myndighetsstrukturer. När uppdraget ska omsättas i skolans vardag handlar det om att skapa processer för lärande, som involverar elever i arbete som bidrar till att nå dessa målsättningar. En viktig skillnad mellan uppdrag och lärande handlar om att förstå skillnader mellan mål och medel. Vilka är verktygen/medlen, som omsätter uppdraget/målen på ett sätt som gör att individer kan knyta an till de processer som skapas och involveras i de angelägenheter som uppdraget syftar till?

Tidigare studier har tydligt visat att det tänkta uppdraget som återges i styrdokument, inte är helt i linje med det som implementeras och inte heller helt i linje med vad elever faktiskt lär sig. Problematiken är väl dokumenterad och kan spåras långt tillbaka (se exempelvis Galton & Eggleston, 1979). Denna problematik implicerar att förändringar i uppdraget, troligtvis kommer ha begränsad inverkan på det som händer i klassrum. Det betyder inte att det är oviktigt vad som står i styrdokument. Insikten handlar om att förstå skillnaden mellan att rikta uppmärksamheten till utbildningens målsättningar istället för till de processer som bidrar till att nå uppsatta målsättningar. En central fråga blir då: Vilka kvaliteter ska ett projekt/material innehålla, som fäster uppmärksamhet vid det som spelar roll för att skapa processer, som bidrar till uppsatta målsättningar?

Både lärare och elever menar att de får göra något på riktigt och att man då anstränger sig mer.

I bred mening handlar det om att förstå ungdomskultur och att arrangera lärandemiljöer på sätt som gör att individer kan knyta an till det innehåll som presenteras och att innehållet inordnas i ett utbildningsbegrepp.

Det handlar om att visa respekt för lärandets villkor.

Ett projekt som kommer in i skolans vardag och gör anspråk på inriktningar behöver upplevas som trovärdigt och relatera till både mål och de processer som leder till målsättningarna.

”Vår stad 2030” är ett projekt som gör anspråk på lärares vardagsarbete.

En kritisk aspekt som framträder i resultatens underlag är att ledarskapet för att stötta de processer som lärare och elever är involverade i med hjälp av WWF:s koncept upplevs som vaga och ibland till och med obefintliga, exempelvis från kommunal förvaltningsnivå.

”Vår stad 2030” innehåller dimensioner som för utbildningen skapar värden för både mål och medel.

Det finns forskningslitteratur som diskuterar detta och lyfter fram betydelser av att lägga större vikt vid att involvera dem det berör, nämligen lärare och deras elever. Gibson & Chase (2002) visar att ansatsen handlar om att uppmärksamma lärares och elevers perspektiv utifrån deras sätt att förstå skolans vardag. En sådan inriktning handlar om kunskapsuppbyggnad av elevers förutsättningar för lärande och att lärares arbete förstås som en konsekvens av dessa förutsättningar. I bred mening handlar det om att förstå ungdomskultur och att arrangera lärandemiljöer på sätt som gör att individer kan knyta an till det innehåll som presenteras och att innehållet inordnas i ett utbildningsbegrepp. Frågor om skolutveckling handlar då om att möta, arrangera och följa processer som har utgångspunkt inifrån skolans praktiker. Det handlar om att visa respekt för lärandets villkor och knyta an till viktiga erfarenheter. Gibson & Chase (2002) visar att medlen för att åstadkomma en sådan inriktning handlar om bibringa mer frågebaserade, utforskande och undersökande ansatser. En effekt av sådana praktiker kan synas i ökat engagemang hos de involverade.

Att ge svar på frågor om motivation, handlingserfarenhet och engagemang handlar således om arbeten som startar i att skilja mellan mål och medel, men samtidigt relatera dessa till varandra. Ett projekt som kommer in i skolans vardag och gör anspråk på inriktningar behöver upplevas som trovärdigt och relatera till både mål och de processer som leder till målsättningarna. Ett sätt att komma åt dessa dimensioner i en kritisk utvärdering är att intervjua lärare och elever och samtala om frågorna. Denna metodiska ansats fungerade genom att generera ett antal resultat som ger indikationer om viktiga bidrag. WWF:s ”Vår stad 2030” är ett projekt som gör anspråk på lärares vardagsarbete. Både lärare och elever uttrycker sig positiva till de processer de varit med om och menar att de bidrar till viktigt arbete. Exempelvis menar flera lärare och elever att kontakt med annat kommunarbete är en dimension som inte hade uppstått utan WWFs ansatser. Denna aspekt återkommer regelbundet och är därför intressant att fundera vidare kring. Att involvera ”viktiga andra” i skolarbetets genomförande verkar ha en upplivande effekt på själva genomförandet. Man kan säga att sådana möten verkar ingå i viktiga förutsättningar för lärandets motiverande och engagerande dimensioner. Både lärare och elever menar att de får göra något på riktigt och att man då anstränger sig mer. Genom att arrangera sådana möten får kommande generationer erfarenhet av angelägna samhällsfrågor och utmaningar som i det här fallet rör sig kring miljö- och hållbarhetsfrågor. En kritisk aspekt som framträder i resultatens underlag är att ledarskapet för att stötta de processer som lärare och elever är involverade i med hjälp av WWF:s koncept upplevs som vaga och ibland till och med obefintliga, exempelvis från kommunal förvaltningsnivå. Förankringen för arbetet kan därför lyftas som en kritisk aspekt.

Dessa resultat och deras anknytning till tidigare studier indikerar att konceptet ”Vår stad 2030” innehåller dimensioner som för utbildningen skapar värden för både mål och medel. Värden uttrycks av de involverade dels i själva lärandet, troligtvis genom en ökad elevcentrering, frågebaserade och utforskande ansatser, som knyter an till och förstärker erfarenheter av samhällsliv. Dels skapas värden kring att förstå något om utbildning, som handlar om förberedelser för deltagande

Att lära sig något är en sak, men att kunna använda förvärvade kunskaper för att möta andra och presentera, diskutera och reflektera kring arbetet tillför viktiga dimensioner.

Elevernas röster indikerar att kopplingarna till fortsatt engagemang i samhällslivet utanför skolan är diffusa.

Hur tar man hand om och ger systematisk stöttning åt elever som uttrycker motivation och visar engagemang?

En lärandesituation, där elever blir seriöst inbjudna att ställa sina frågor och diskutera dem, ger individer känslor av att någon visar dem respekt. Sådana processer skapar självtillit.

i kulturen, att få upplysning och bli involverad i viktiga frågor och utmaningar. Båda dessa värden verkar ha att göra med anknytningen till viktiga andra. Dels fick eleverna presentera och diskutera sina arbeten med andra elever, men också med andra viktiga personer i kommunerna. Att lära sig något är en sak, men att kunna använda förvärvade kunskaper för att möta andra och presentera, diskutera och reflektera kring arbetet tillför viktiga dimensioner.

Samtidigt som sådana värden genereras indikerar resultaten att det även skapas en potential som kan tas vidare. Resultaten indikerar att processerna verkar stanna i det individuella meningsskapandet för skolarbetet. Både lärare och elever, samt samhällsplanerare i kommunerna pekar på värdet av hur utbildningen arrangeras och genomförs, men potentialen som byggs upp förefaller främst involvera de lärare som redan är intresserade och de ställer sedan frågor hur de kan arbeta vidare och följa upp processerna som satts i rörelse. Elevernas röster indikerar att kopplingarna till fortsatt engagemang i samhällslivet utanför skolan är diffusa. Dessa kan utgöra föremål för fördjupad kunskapsuppbbyggnad, som handlar om samhällets kapacitetsuppbbyggnad för utvecklings- och omställningsförmåga. Hur tar man hand om och ger systematisk stöttning åt de som uttrycker motivation och visar engagemang för att omsätta och arbeta med dessa delar av utbildningens uppdrag, kan vara en komponent att fundera vidare kring.

Howe & Stubbs (2003) pekar i en liknande riktning. Lärandemiljöer med en tillåtande atmosfär, där elevers frågor och funderingar uppfattas som fundamentala handlingar i en lärandesituation, där elever blir seriöst inbjudna att ställa sina frågor och diskutera dem, ger individer känslor av att någon visar dem respekt. Sådana processer skapar självtillit. Författarna betonar att viktig skolutveckling därför borde handla mer om att involvera lärare i hur sådana miljöer sätts i rörelse. Vår stad 2030 handlar om sådant förändringsarbete. Även om resultaten indikerar att man främst verkar nå lärare, som redan har ett intresse för hållbarhetsfrågorna är det förstås viktigt att förvalta deras engagemang, samtidigt som man önskar att nå bredare lager i ett kollegium, som tillsammans kan relatera till processer som handlar om gemensamma uppdrag, som hållbarhetsperspektivet utgör i utbildningen. Howe & Stubbs (2003) pekar mot betydelse av att introducera lärare i att förstå bakgrund och syften för viktiga förändringsarbeten, samt förstå innebörder och betydelser av förändrat ledarskap, som har en utgångspunkt i förutsättningar för elevers lärande. Ett vanligt sätt att tänka kring ledarskap är att resonera om respekt för hierarki och auktoritet. Den alternativa inriktningen, som Vår stad 2030 relaterar till, handlar om att respekt för varandra konstrueras utifrån engagemang och koncentration i meningsfulla uppgifter. Viktiga dimensioner för detta i ett projekt är att involvera individer i relevans, som görs genom att tydligt knyta an till samhällsliv, samtidigt som processerna byggs upp inifrån lärandets förutsättningar, som görs genom att släppa fram elevers frågor och funderingar som utgångspunkter och därefter styra och arrangera mot uppsatta målsättningar för utbildningen. Chin & Osborne (2008) pekar också i denna riktning och menar att det finns begränsad kunskap om dessa frågor för att de är svagt beforskade. Det är troligt att "Vår stad 2030" på så vis ingår i en diskussion, som rapporteras även från andra länder. Fortsatt kunskapsuppbbyggnad handlar därför också om att hålla kontakt med forskning och utveckling inom dessa områden. Chin & Osborne (2008) betonar betydelse av att inte bara fokusera på individuella prestationer utan också om att förstå betydelser av språkanvändning i och utanför skolan, argumentation för handlingar och berättelsers kraft. Även Chin, Brown & Bruce (2002) menar att förståelse för vad relationer mellan olika yrkesgrupper/aktörer betyder i ett större sammanhang för ett samhälles kapacitet för utvecklings- och omställningsförmåga. Troligtvis kan forskning som denna, bidra till att ge indikationer om vad viktiga förutsättningar kan innebära.



RESULTAT – DEL 2

UTMÄRKANDE TEMAN I PROJEKTETS BERÄTTELSE

Det empiriska underlaget analyserades vidare och utifrån betydelsen av narrativ fördjupades svaren på de sju frågorna ovan och tre andra teman framträdde. Kring dessa tre teman utvecklas också en tolkande ansats som följer direkt efter denna resultatredovisning.

Som framgår av de tidigare resultaten uttrycker deltagarna att det varit ett bra arbetssätt kring en mycket viktig fråga. Dock är det inte säkert att "bra och viktigt" betyder samma sak för de olika deltagarna. Utifrån perspektivet att praktiker blir meningsfulla när de bäddas in i narrativ som kopplar ihop delar till en helhet lyfts här frågan hur deltagarna berättar om värdet av projektet. Hur dessa berättelser matchar varandra är nästa och viktiga fråga i förståelsen av projektets förutsättningar till framgång och utvecklingsmöjligheter.



"På riktigt!" - På vilket sätt var det viktigt, vilken riktning har det, ändrades den?

Dokumentationen, samtal med invånare och funderingar kring hur olika samhällsgrupper tänkte om platsen gjorde att eleverna upplevde uppgiften som förankrad i verkligheten.

De många uttrycken om att detta "var på riktigt" utgör navet i den följande reflektionen, delvis för att mycket annan undervisning i dess kontrast framställs som att inte vara på riktigt. Vad gjorde då denna uppgift till "på riktigt"? Eleverna är de som tydligast gör "på riktigt" till ett viktigt tema i sina berättelser. De flesta elevgrupperna tog upp betydelsen av sitt besök på de platser som de skulle arbeta med. Dokumentationen, samtal med invånare och funderingar kring hur olika samhällsgrupper tänkte om platsen gjorde att eleverna upplevde uppgiften som förankrad i verkligheten. Många elever uttryckte att det var en ögonöppnare för platser de passerat mängder av gånger utan att tänka på dem.

Här spelar också det kreativa utrymmet en betydelsefull roll. 2030 är deras tid.

Eleverna tycker det är viktigt att göra något på riktigt och att bli sedda av aktörer utanför skolan.

Att projektet resulterat i ett stort engagemang hos eleverna lyfts fram som centralt för lyckad undervisning.



I utbildningens uppdrag ingår att också förklara och involvera individer i diskussioner om att den värld vi lever i, inbegriper utmaningar där själva moderniseringen och industrialiseringen är en del av problemet.

I flera fall kopplas ”på riktigt” samman med att de fått arbeta med en vision för samhället som inte redan är färdig. Hur det kan se ut 2030 upplevdes som en genuint öppen fråga, utan ett korrekt svar. Här spelar också det kreativa utrymmet en betydelsefull roll. En annan sak som skulle kunna spela in är att 2030 representerar en tidpunkt när de deltar i samhället på samma villkor som andra vuxna. 2030 är deras tid.

Vid sidan av de två ovanstående delarna har rådslaget en viktig roll i känslan ”på riktigt”. I stort sett alla elevgrupper tog upp att vetenskapen om att de skulle presentera sina arbeten för vuxna utanför skolan höjde deras motivation att framstå i god dager. För att uppnå detta gjorde de mer genomarbetade posters, lade mycket tid på sina modeller och försäkrade sig om att all text var korrekt. I elevernas narrativ är det viktigt att göra något på riktigt och en del av detta är att bli sedda av aktörer utanför skolan. I förlängningen väcker detta förstås den oroande frågan varför lärarna inte lyckas koppla fler undervisningsområden till det omgivande samhället på ett sätt som eleverna upplever som ”på riktigt”.

I samhällsplanerarnas berättelser spelar temat om ”på riktigt” en mindre roll. För lärarna däremot innehåller berättelserna en tydlig ambition att koppla samman undervisningen med aktuella frågor i samhällsdebatten, vilket gör frågan ovan extra intressant. Hos alla lärarna lyfts utmaningen att skapa helhet, intresse och engagemang som viktiga mål för verksamheten. Att projektet resulterat i ett stort engagemang hos eleverna lyfts fram som centralt för lyckad undervisning. I lärarnas narrativ artikuleras också spänningarna mellan skolans explicita kunskapskrav och det övergripande uppdraget att skapa intresse och skapa engagerade samhällsmedborgare. Här återkommer ”på riktigt” i lärarnas berättelse om meningsfull undervisning då några säger att det som är på riktigt är det som ofta faller mellan stolarna. På en skola resonerade lärarna så att den vecka projektet gått in i sin schemabrytande fas inte ingick i någon examination utan istället tänktes lyfta just de saker som annars ”faller mellan stolarna”. Av sammanhanget framgår att de då menar saker som ingår i skolans mer generella uppdrag, men som inte är definierat i centralt innehåll och kunskapskrav.

Vad säger då ”på riktigt” om kontrasten mellan Vår stad 2030 och ”vanlig undervisning”? Det finns naturligtvis inget enkelt svar på den frågan eftersom ”vanlig undervisning” kan se ut på så många olika sätt och det är svårt att veta vad det hänvisar till. Men, en viktig pusselbit i ett svar bör vara att mycket av den undervisning som eleverna möter har svårt att på ett tydligt sätt knyta samman berättelserna om skolans verksamhet med de större berättelser om samhället eleverna möter utanför skolan. Ämnesundervisningen verkar inte upplevas som inbäddad i utbildningsbegreppet. Annorlunda uttryckt, läroplanens målsättningar verkar i princip frånvarande när utbildningen genomförs. Den blir kvar i en annan berättelse som handlar om uppdragets karaktär. I ett större sammanhang kan man spetsa till detta ytterligare med hjälp av Hultqvist (2006). Utbildningens traditioner är framväxta ur behov för att hantera det moderna industrisamhällets behov. Idag ingår i utbildningens uppdrag att också förklara och involvera individer i diskussioner om att den värld vi lever i, inbegriper utmaningar där själva moderniseringen och industrialiseringen är en del av problemet. Att skapa nya traditioner handlar om att förstå tidigare, hantera dem och söka efter nya riktningar. På så vis finns intressanta asymmetrier att hantera, som kanske borde göras mer explicita för att de ska bli tillgängliga i en utbildnings genomförande. Eftersom frågor om dessa aspekter framträdde i det empiriska underlaget, ägnar vi detta ett eget resultatavsnitt samt en kortare egen tolkningshorisont.



En utmaning för deltagarna verkar grunda sig i de väldigt olika tidsskalor utifrån vilka elevers, lärares, och samhällsplanerares arbete organiseras.



Lärarna hamnar här som en medlare som skall foga samman dessa två tidshorisonter.

Synkningen mellan WWF, kommunen och lärarna behöver startas ca ett år innan eleverna startar sitt arbete blir deltagande i.

Tidsskalor

En utmaning för deltagarna verkar grunda sig i de väldigt olika tidsskalor utifrån vilka elevers, lärares, och samhällsplanerares arbete organiseras. När deltagarna beskriver sina praktiker framstår de som rimliga och möjliga i förhållande till olika tidsskalor. Att dessa visar sig vara olika för elever, lärare och samhällsplanerare är inte så överraskande. Hur de ser ut och länkas samman kan dock vara en viktig pusselbit i förståelsen av projektets genomförande. Medvetenhet om dessa skilda tidsskalor skulle kunna underlätta kommande års genomföranden.

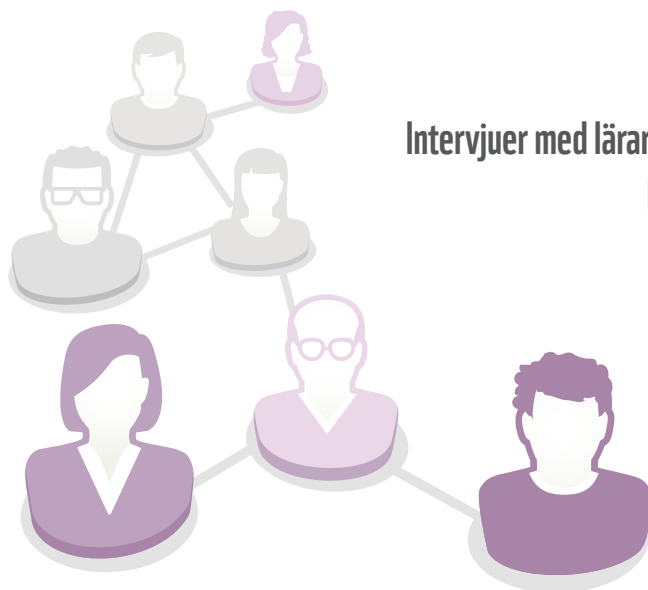
Ett tydligt exempel kommer från en skola där lärarna beskrev hur de arbetat med projektet i över två månader. Samtidigt menade flera elever att de bara fått en vecka på sig för att göra sina projekt. I lärarnas planering var det i denna sista vecka eleverna fått möjlighet att endast arbeta med sina projekt. Tiden då allt det ämnesinnehåll det studerat i olika ämnen skulle tillämpas på ett konkret fall. När eleverna fritt fick berätta om projektets upplägg verkar förberedelserna ha försvunnit bortom horisonten.

Ett annat exempel på utmaningen med olika tidsskalor är den introduktion som genomfördes i god tid innan elevernas fokuserade arbete med Vår stad startade. En effekt av detta är att eleverna hade svårt att se betydelsen av kick-offen och således göra det till en del av studierna. I flera fall upplevdes också kick-offen som ett separat event utan tydlig koppling till det övriga projektet.

Ytterligare ett exempel på de olika tidsskalor som används rör den sammanfattning som skulle skickas in i god tid före samrådet. Ur samhällsplanerarnas perspektiv var två veckor en lämplig tid för att ge goda förutsättningar för att sammanställa allt material. I de flesta elevers perspektiv var denna uppgift något som bara kunde göras precis i slutet när allt var klar. Lärarna hamnar här som en medlare som skall foga samman dessa två tidshorisonter. Några samhällsplanerare upplevde också att det var svårt att få lärarna att delta i konkret planering långt i förväg men att de däremot var mycket engagerade och flexibla när rådslag närmade sig. Kopplas denna iakttagelse samman med lärarnas behov av en tidig inbjudan framträder en intressant bild där lärarna arbetar på lång sikt med en grov planering som kopplar läsåret till skolans uppdrag medan exakta planer blir relevanta i ett mycket kortare perspektiv.

Frågan om tidshorisonter har också en djupare nivå som rör hur läroplanens innehåll kopplas till elevernas möjlighet till inflytande över undervisningen. Eftersom synkningen mellan WWF, kommunen och lärarna behöver startas ca ett år innan eleverna startar sitt arbete blir deltagande i. Vår stad något som eleverna har svårt att få ha medinflytande över. Till viss del tillgodoses ändå elevernas inflytande genom det relativt fria upplägget av det egna bidraget till rådslaget.

Vidgas perspektivet bortom skolan, som när allmänhet bjuds in att ge förslag på lösningar till olika hållbarhetsutmaningar, synliggörs hur samhällsplaneringens tidshorisonter vilka ofta spänner över flera år har svårt att engagera elever och en bredare allmänhet eftersom dessa i sådana frågor förhåller sig till andra tidsskalor. Med elevernas korta tidsskalor, inom vilka meningsfull verksamhet skapas, har samhällsplaneringen svårt att rymmas. Den önskan från elever och ambition från lärare att undervisningen skall vara "på riktigt" utmanas av att elevernas, lärarnas och andra samhällsaktörers placeras in i olika tidshorisonter.



Intervjuer med lärare och samhällsplanerare pekar på de personliga kontaktnätens betydelse.

Lärande och institutionella strukturer

I många fall uttrycktes undran över att nämnder med ansvar för skolan inte visat större engagemang.

I synnerhet på gymnasiet har skolans kursstruktur satt allvarliga käppar i hjulen.

Både lärare och kommun uttrycker att de anpassat material och upplägg efter förutsättningarna lokalt, i dialog och med gott stöd från WWF.

Arbetet med Vår stad 2030 har skapat funderingar kring hur strukturer/organisationer hindrar arbetet med att knyta skolans verksamhet närmare samhällets övriga aktörer.

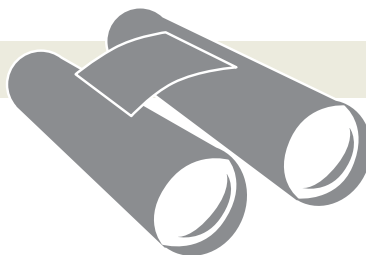
Utöver ett väl genomtänkt upplägg var det samarbetet med kommunen och flexibiliteten som lockade lärarna att delta.

Medan deltagarnas relation till tidshorisonter framträder först vid en noggrannare läsning visar intervjuerna tydligt hur viktigt det är att förstå och arbeta med de institutionella strukturer som finns inom skola och förvaltning. För det första pekar nästan alla intervjuer med lärare och samhällsplanerare på de personliga kontaktnätens betydelse i uppstarten av projektet. Alla kommunrepresentanter hade deltagit i tidigare års Rådslag eller pratat med någon som gjort det. Lärare engagerades i första hand via tips och tidigare samarbeten. I flera fall uttrycktes också undran över att nämnder med ansvar för skolan inte visat större engagemang. I flera fall stannade informationen där med motiveringen att det inte var prioriterade områden för en redan ansträngd lärargrupp, med andra prioriteringar.

En andra punkt där institutionella strukturer hindrat projektet är kursstrukturen. I synnerhet på gymnasiet har skolans kursstruktur satt allvarliga käppar i hjulen vilket betytt att de flesta deltagare där gjort sina bidrag inom ramen för ett enda ämne. Det drabbar naturligtvis möjligheten till ämnesövergripande perspektiv på frågeställningarna. I det här sammanhanget har flexibiliteten i upplägget av Vår stad 2030 varit en nyckelfaktor både i engagerandet av lärare och i genomförandet av projektet. Både lärare och kommun uttrycker att de anpassat material och upplägg efter förutsättningarna lokalt, i dialog och med gott stöd från WWF.

Ett tema som återkommer i intervjuerna är hur arbetet med Vår stad 2030 skapat funderingar kring hur strukturer/organisationer hindrar arbetet med att knyta skolans verksamhet närmare samhällets övriga aktörer. Samtidigt har projektet skapat ett intresse för att hitta sätt att vidareutveckla upplägget för att göra det till ett återkommande inslag i skolornas verksamhet. Från samhällsplanerarna pekas det på att det i så fall måste avsättas resurser eftersom det krävt mycket arbete och från lärarhåll uttrycks behov av stöd från skolläringarna, bland annat för att ge arbetslagen tid till samarbete men också till att anpassa scheman. Främst på gymnasienivå finns det anledning att fundera på hur projektet kan få en tydligare förankring i organisationen.

Framförallt lärarna uttryckte också tydligt att upplägget i Vår stad passade som hand i handske men samtidigt att om det inte gjort det skulle lärarna helt enkelt ignorera det. Utöver ett väl genomtänkt upplägg var det samarbetet med kommunen och flexibiliteten som lockade lärarna att delta. Trots olikheter vad gäller tidshorisonter och institutionella förhållanden har de lärare och samhällsplanerare som deltagit i projektet upplevt att samarbetet, med några mindre undantag, fungerat bra.



Man ska byta perspektiv,
och inte titta inåt, utan utåt,
mot samhällsliv och arbetsliv i bred mening.

TOLKNINGSHORISONT – DEL 2

BERÄTTELSE & INSTITUTIONELLA STRUKTURER

I del 1 lyfte vi fram betydelsen av att olika aktörer engageras i ett skolarbete. Ett annat sätt att uttrycka detta är att viktiga lösningar till delar av det som upplevs som problem inom utbildningen, inte står att finna i utbildningens inre liv. Man ska byta perspektiv, och inte titta inåt, utan utåt, mot samhällsliv och arbetsliv i bred mening.

Motivation, respekt, mening och koncentration handlar om att anknyta skolarbete till omgivande samhälle och ge individer möjlighet att sätta sig själva i relation till viktiga arbeten. I sådana processer framträder hur äm-

nesundervisning blir till utbildning, eller annorlunda hur kursplaner och ämnesundervisning inbäddas i läroplanen. Förståelse för vad detta innebär och går till är därför angelägna inriktningar, såväl i utvecklingsprojekt som forskningsinsatser. Vi lyfter fram detta genom att relatera resultaten till berättelser och institutionella strukturer. Detta ger resultaten en vidare betydelse och kan även utgöra verktyg för fortsatta ansträngningar.

I Vår stad 2030 är tre aktörer i fokus, nämligen lärare, elever och samhällsplanerare och vi utgick ifrån dessa även i forskningsinsatsen och utvärderingen. Dessa aktörers olika berättelser om upplevelser i sin praktik ställer frågor om hur berättelsernas narrativ passar ihop med varandra. Uhrqvist & Linnér (2015) visar att berättelser i organisationer är identitetsbärande, men ofta upplevs som fragmentariska och ibland till och med motsägelsefulla, men utan att det behöver upplevas som ett problem. Ett sätt att förstå sådana asymmetrier är att lokala berättelser inte uppstått ur någon sammanhängande ramberättelse utan formats utifrån andra förutsättningar. Även Miller & Rose (2008) behandlar denna problematik och beskriver att det är vanligt att projekt försöker anknyta lokala berättelser, i termer av förutsättningar för projekt, till en annan yttre berättelse, som projektet menar är angelägen att fokusera. Lemke (2011) och Hultqvist (2006) pekar också på berättelser som fundamentala för hur individer upplever händelser i sin praktik. Frågan för det som presenteras i detta arbete blir då om lärare signalerar att deras arbete handlar om berättelser som de själva anser vara viktiga och betydelsefulla, eller blir de bärare av någon annans angelägenheter? Motsvarar utvecklingsarbeten problem, som är framvuxna ur lärares och elevers vardag så att de upplevs som viktiga för dem? Om man vill spetsa till det ytterligare, lärare och elever talar utifrån sina upplevelser om skola och utbildning, WWF talar i en annan samhällsberättelse om nya målsättningar som relaterar till en FN-kontext. Samhällsplanerare i en kommun talar utifrån sina horisonter. Relationer mellan aktörer går förstås inte bara i en riktning. Alla utvärderingar fokuserar på något. I det följande bidrar vi med att introducera en mer analytisk ansats, där argumentationen kretsar kring att framgångar för ett skolutvecklingsprojekt har att göra med hur berättelser bidrar till varandra och hur olika utgångspunkter länkas.

Utbildningens funktion och samhällets utveckling som ramberättelse

I en historisk betraktelse över skolans förändrade roll under 1900-talet visar skolforskaren Hultqvist (2006) hur bilden av framtiden möjliggör en viss uppsättning identiteter, mål och metoder för lärande. Han visar hur skolans roll fram till 1980-talet fokuserade på att skapa förutsättning för uppåtående social rörlighet och optimerat utnyttjande av kompetensreserver i ett huvudsakligen homogent kollektiv. Under 1980- och 90-talen skiftade fokus till ett ideal som skulle förena den personliga utvecklingen, som ett individuellt projekt. Inriktningen handlade om att säkra samhällets stabilitet genom ett djupare formande av unga människor för att passa ett livslångt lärande i ett individualiserat samhälle, som har allt större behov av att hantera osäkerheter och riskbedömningar. Sådana berättelser, om hur lärares vardagsarbete har en relation till samhällets utveckling och förändring kan bidra till att skapa en djupare mening och förståelse för den praktiska verksamhetens genomförande (Hultqvist, 2006; Jidesjö et al., 2014; Jidesjö, 2012; Szczepanski, 2013). Den forskningsinsats som genomförts och rapporteras i denna text, handlar främst om hur lärare och elever ges möjlighet att tala om hur de upplever sina egna praktiker och hur de som gör jobbet, beskriver möjligheter till utveckling utifrån identifierade behov. Det är en forskning som utgår ifrån berättelser och söker efter det som spelar roll för meningsfullt lärande. Resultaten som rapporterats tidigare, indikerar att lärare betonar betydelser av berättelser som handlar om omgivande samhälle och dess utveckling, om ungdomskultur och om klassrummets dynamiker. Läroplaner, kursplaner och andra styrdokument är inte lika betonade. De senare tas snarare upp vid direkta frågor. Detta indikerar att lärare lägger större vikt vid att försöka utveckla förståelse för medel/verktyg, som leder och inriktar processer mot utbildningens målsättningar. Därför är relationer mellan lokala berättelser, som kommer inifrån skolans vardagsliv, och dess relationer till utbildningens funktion i samhällsutvecklingen relevant att fästa uppmärksamhet vid.

Det är en forskning som utgår ifrån berättelser och söker efter det som spelar roll för meningsfullt lärande.

Lärare lägger större vikt vid att försöka utveckla förståelse för medel/verktyg, som leder och inriktar processer mot utbildningens målsättningar.

Utan att föra dessa resonemang för långt är en kort historisk tillbakablick illustrativ för att fånga karaktären av vad en yttre ramberättelse kan innebära. Kärrqvist & Frändberg (2008) ger en beskrivning av den dynamiska karaktär som utbildningsbegreppet innebär. När skolan byggdes upp under andra hälften av 1800-talet byggde den på en tanke att individer kunde lära sig genom bokliga studier istället för genom gemenskap i praktiker. Samhällsprojektet handlade om omställningar från agrar till urban tradition och utbildningen hade en viktig roll i sådana omställningar. Att kunna läsa, skriva och räkna ansågs vara prioriterade förmågor inför det samhälle som stundade. Efter världskrigen lyftes modernisering, välfärd och fortsatt industrialisering som viktiga inriktningar och utbildningen får samtidigt en tydligare funktion att förbereda individer för deltagande i dessa prioriteringar. Exempelvis handlade det om att fokusera på kunskaper och förmågor som kunde bidra till att bygga och konstruera välfärd. Kärrqvist & Frändberg (2008) kallar detta för utbildningens vetenskapliga rationella diskurs där fokus på faktakunskaper, ämnen och metoder gavs prioritet. Detta samhällsprojekt leder till framgång, men även till nya utmaningar. För att ge en kort karaktär kan man säga att 1970-talet gav energifrågorna prioritet, 1980-talet miljö och kanske 1990-talet allt mer tydliggör hur olika former av ohälsa troligtvis relaterar till tidigare beteenden. Kärrqvist & Frändberg (2008) talar om den senare delen av 1990-talet och dess händelser som att samhället skapar behov av en annan inriktning på utbildningen och kallar den traditionen för att en mer deliberativ demokratisk diskurs behöver utvecklas.

”Deliberativ demokrati, samtalsdemokrati eller diskursiv demokrati är en tankeskola som pekar på samtalets och kommunikationens roll för att utveckla och förstärka demokratin.”

Wikipedia

Byggnaderna som utbildningen genomförs i står kvar och själva arkitekturen bidrar också till att konservera traditioner.

Är lärare överhuvudtaget involverade i en förståelse för samhällets utveckling och utbildningens funktion?

Vår stad 2030 relaterar starkt till en större berättelse, bara genom att peka på att en samhällsagenda för 2030 är önskvärd och att utbildningen kan bidra till både utveckling och kapacitet i detta arbete.

Inga av dessa övergångar är omedelbara och förskjutningar kan inte spåras till en enskild händelse. Tron på den bokliga bildningens ideal lever i stor utsträckning vidare. Byggnaderna som utbildningen genomförs i står kvar och själva arkitekturen bidrar också till att konservera traditioner. Dessa konkreta kvarlevor av äldre didaktiska ideal är viktiga att ha i åtanke i förståelsen av dagens praktiker. Förändringar i utbildningens uppdrag, från stadiestyrning till målstyrning och i gymnasieskolans logik, från linjestyrning till programstyrning är förändringar som genomförs i utbildningens uppdrag. Vilka effekter får detta och hur relaterar lärare och elever sina verksamheter till en sådan större berättelse och dess händelser? Är lärare överhuvudtaget involverade i en sådan förståelse för samhällets utveckling och utbildningens funktion? Att förstå något om utbildningens förutsättningar och funktion innebär att först förstå något om dess historia. Med andra ord, om man vill förändra något i dessa traditioner, kanske införa nya traditioner, så innebär det också att utmana existerande traditioner. Vår stad 2030 relaterar starkt till denna större berättelse, bara genom att peka på att en samhällsagenda för 2030 är önskvärd och att utbildningen kan bidra till både utveckling och kapacitet i detta arbete. Det viktiga kanske inte är vad man kallar omställningarna och förskjutningarna, utan om att diskutera dem, förhålla sig till dem och med respekt möta lärares och elevers lokala berättelser och uppfatta dem som viktiga förutsättningar i ett arbete som handlar om att länka samman dem med andra narrativ. Eller omvänt, vad händer om sådana sammanlänkningsåstadkoms?

Individer kan förstås reagera olika på dessa processer. Ett sätt att söka efter lösningar är att fokusera hårdare på utbildningens inre dimensioner. Sådana arbeten handlar om en argumentation som exempelvis förespråkar fler betyg, mer noggranna bedömningar, tydligare matriser, fler externa bedömningsregimer exempelvis i form av nationella prov, starkare fokus på ämnen, metoder och discipliner och att lärare ska lägga mer tid på undervisning. I den forskningsinsats som genomförts och rapporteras i detta arbete, som uppmärksammar röster inifrån utbildningens vardagsliv, finns inte en enda röst som är i linje med en sådan inriktning. Yrkesverksamma lärare och deras elever verkar inrikta uppmärksamheten mot andra berättelser. Det är därför som frågan om narrativ och institutionella strukturer blir relevant som en tolkningshorisont för att problematisera ”vad är problemets karaktär” och ”vilka är tänkbare åtgärder för att hantera den problematiken”? När viktigt innehåll ska göras tillgängligt för lärande i skolan, indikerar berättelserna som rapporteras här, att en starkare förbindelse till samhällets bemödanden och utmaningar utgör viktiga element och mekanismer. I sökandet efter mening och relevans, titta utåt mot samhällsliv, inte inåt i matriser och noggrannare bedömning. Resultaten indikerar att det är kring sådana arbeten som utbildningens legitimitetsaspekt konstrueras, genom deltagande och involvering. Jenkins (2006) visar att under hela denna samhällsperiod, i bred mening andra hälften av 1900-talet och framåt, har vuxnas synsätt varit allenaordande när det kommer till frågor om urval av innehåll och upplägg på undervisning. Detta sker på bekostnad av elevers förutsättningar för lärande, som ofta blir dåligt beskrivna.

”Hållbar utveckling diskuteras allt mer som en inriktning för samhällslivet och allt fler förstår betydelse av ökad kunskap som förutsättningarna för människans existens på klotet.”

Wijkman & Rockström, 2012.

Vilken är Sveriges position i denna utveckling och hur ska skolämnen förhålla sig till denna utveckling? Hur förändras människors erfarenheter i denna samhällsutveckling och hur påverkar det mötet med skolans undervisning? I Sverige har hela utbildningens uppdrag reformerats 2011. Hållbar utveckling diskuteras allt mer som en inriktning för samhällslivet och allt fler förstår betydelse av ökad kunskap som förutsättningarna för människans existens på klotet (Wijkman & Rockström (2012). Bauman (2007) poängterar behov av att nya visioner formuleras, likt dem som samhället satte upp för moderniseringen, för minskad oro och för ett samhälle som genom dessa mekanismer skapar självtillit. FN har via UNESCO tagit initiativ i denna utveckling. Förslaget är att ställa om samhällen från det tidigare utvecklingsprojektet, till ett nytt, som kan kallas hållbar utveckling. I dessa omställningar påverkas utbildningens funktion. Omställningen handlar om att ställa om från ”utbildning för utveckling” till ”utbildning för hållbar utveckling”. Ansvarigheten i de omställningar som pågår ligger således inte bara på den individuella nivån i form av konsumtionsvanor. I en större berättelse, om utbildningens roll i samhällsutvecklingen, sker flera olika initiativ och bemödanden, även på internationell nivå. Hur ser symmetrin ut till denna berättelse? Vi menar att den potential som byggts upp i arbetet med ”Vår stad 2030” troligtvis skulle kunna få en större utväxling om och kanske också bli mer långsiktig om lärares och elevers arbete anknyts tydligare till samhällsberättelsen. Den skulle också kunna bidra med förståelse för utbildningens uppdrag, dess utformning och karaktär i en föränderlig värld, som kan ge en känsla av att flera tar ansvar i en gemensam process. Utbildningen relaterar på så vis inte bara till sig själv, utan precis som samhällsplanerare uttrycker i resultaten, att om utbildningen hanteras på det här sättet så bidrar den till medborgares involvering i demokratiska processer i form av samhällsdialoger. Utbildningen bidrar till att ge samhället kapacitet för utvecklings- och omställningsförmåga.

Omställningen handlar om att ställa om från ”utbildning för utveckling” till ”utbildning för hållbar utveckling”.

”Vår stad 2030” gör förtjänstfulla bara genom att hjälpa till med att tydliggöra att samhället försöker formulera nya visioner genom att sätta upp nya målsättningar och i verksamheter relatera utbildningen till dessa omställningar skapar viktiga värden.

WWF:s arbete med ”Vår stad 2030” gör förtjänstfulla insatser i dessa sammanhang. Bara genom att hjälpa till med att tydliggöra att samhället försöker formulera nya visioner genom att sätta upp nya målsättningar och i verksamheter relatera utbildningen till dessa omställningar skapar viktiga värden, som vi redan beskrivit. Samtidigt indikerar resultaten att det byggs upp en potential för fortsatta arbeten, som har med berättelser att göra och om sammanlänkningen mellan olika narrativ, om inte och yttre berättelser. Mot denna tolkningshorisont framskymtar några kritiska frågeställningar, som vi hoppas kan utgöra en inspiration för fortsatta arbeten och ansträngningar.

Avslutande ord- reflektioner om utvecklingsmöjligheter

Sett i sin helhet visar vår uppföljning att Vår Stad 2030 har varit ett mycket uppskattat projekt bland såväl elever, lärare som samhällsplanerare. Alla intervjuer pekar på att projektet skapat ett viktigt möte mellan skolans värld och samhällsplaneringen vilket bland annat skapat känslan hos eleverna att det var ”på riktigt”.

Några utvecklingsmöjligheter

WWF har genom projektet satt igång en process och ett möte mellan viktiga institutioner som troligen inte startat annars.

WWF har genom projektet satt igång en process och ett möte mellan viktiga institutioner som troligen inte startat annars. Flera aktörer letar efter möjligheter att upprepa projektet på något sätt kommande år och de flesta efterfrågar ett fortsatt deltagande från WWFs sida. Eftersom WWF har svårt att engagera sig på samma plats år efter år vore ett sätt att öka projektets långsiktiga verkan att producera ett liknande material med goda råd för hur projektet kan omvandlas till en del av den ordinarie verksamheten. Ett resurseffektivt komplement till ett sådant material skulle kunna vara en digital mötesplats för de kommuner/skolor som på olika sätt fortsätter i projektets anda.

Det finns fortfarande en tendens att dela upp hållbarhetsarbetet i de tre benen och behandla dem separat och dels att engagemang kopplas till individuell konsumtion. >

Då ett mål för projektet är att skapa handlingsberedskap och engagemang bland eleverna är det intressant att fundera över vilken berättelse de skall engageras i. Två saker som framkommer i intervjuerna är dels att det fortfarande finns en tendens att dela upp hållbarhetsarbetet i de tre benen och behandla dem separat och dels att engagemang kopplas till individuell konsumtion. För att öka handlingsberedskapen skulle det vara värdefullt att utveckla den större tolkningshorisontens struktur. En sådan struktur, berättelse, skulle kunna hjälpa eleverna att själva ställa kritiska frågor till vår samtid och olika ämnen och lärarkategorier skulle kunna bidra till en gemensam process. Kanske kunde det bidra till att fler lärare kunde se sin roll i relation till ett gemensamt uppdrag, där vägar till engagemang kan kanaliseras på flera olika sätt och där olika alternativ kan vara under visning. En del i en sådan berättelse skulle kunna vara en struktur för att i alla platser/ting/handlingar se spår och konsekvenser av interaktionen av hållbarhetsfrågornas tre pelare och två dimensioner, tid och rum.



REFERENSER

Bauman, Z. (2007). Flytande rädsla. Daidalos AB: Göteborg.

Chin, C., Brown, D. E. & Bruce, B. C. (2002). Student-generated questions: a meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(5), 521-549.

Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.

Galton, M., & Eggleston, J. (1979). Some characteristics of effective science teaching. *International Journal of Science Education*, 1(1), 75-86.

Gibson, H. L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705.

Gyberg, P. & Rundgren, C-J. (2013) Tio skäl att strunta i miljön - om varför det är så svårt att förändra vardagligt beteende. Perspektiv på tekniken nr 7. Linköping: Tema Teknik och social förändring. ISBN: 978-91-7519-531-5, ISSN: 1653-9826

Howe, A. C. & Stubbs, H. S. (2003). From science teacher to teacher leader: Leadership development as meaning making in a community of practice. *Science Education*, 87(2), 281-297.

Hultqvist, K. (2006). The future is already here – as it always has been. The New Teacher subject, the pupil, and the technologies of the soul. In Popkewitz T., et al. The future is not what it appears to be, pedagogy, Genealogy and political epistemology. HLS Förlag: Stockholm. pp 20-61.

Jenkins, E. W. (2006b). The student voice and school science education. *Studies in Science Education*, 42(1), 49-88.

Jidesjö, A. (2012). En problematisering av ungdomars intresse för naturvetenskap och teknik i skola och samhälle – Innehåll, medierna och utbildningens funktion. Akademisk avhandling utgiven av LiU-Tryck, Linköpings Universitet, Linköping, Sweden. ISBN: 978-91-7519-873-6.

Jidesjö, A., Björn, A., Hedbrant, J., Kalliokoski, S., Pettersson, M. & Tydén, T. (2014). Samhällets utvecklings- och omställningsförmåga. Framgångsrik skolutveckling för lärares 37

arbete med och elevers lärande i energi, resurs, klimat och hållbarhet. Rapportering av forskningsinsatser i skolutvecklingsprojektet "KNUT". Höskolan Dalarna rapport 2014:1.

Kärrqvist, C. & Frändberg, B. (2008). Vad händer i NO-undervisningen? En kunskapsöversikt om undervisningen i naturorienterade ämnen i svensk grundskola 1992–2008. Kunskapsöversikt utgiven av Skolverket: Stockholm.

Lemke, T. (2011). Critique and experience in Foucault. *Theory, Culture & Society* 28(4), 26-48.

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education*, Vol 9(1), 3-17.

Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M. J. (2012). *Creating learning without limits*. Open University Press: England.

Uhrqvist, O. and Linnér, B-O., (2015) Narratives of the Past for Future Earth: The Historiography of Global Environmental Change Research. *The Anthropocene review*. 2: 159-173

Wijkman, A. & Rockström, J. (2012). *Bankrupting nature: denying our planetary boundaries*. Routledge: London.

Världsnaturfonden WWF (online)

Vår stad 2030 – Rådslagsbilaga hämtad 20160623.

Vår stad 2030

PLANETEN

Ett gott liv inom ramen för vad planeten tål

SKOLAN

Utbildning för hållbar utveckling

LÄRARE

Samverkan med kollegor och samhället

ELEVEN

Kunskap, engagemang, delaktighet

MEDBORGARE

Kännedom och förankring

KOMMUNEN

Dialog med unga medborgare



Därför är vi här

För att hejda förstörelsen av jordens naturliga livsmiljöer och bygga en framtid där människor lever i harmoni med naturen...

www.wwf.se

Detta dokument har finansierats med stöd av Sida, Styrelsen för internationellt utvecklingssamarbete. Sida är inte nödvändigtvis överens med de åsikter som framförs. Författaren är ensam ansvarig för innehållet.