

## Lärande för hållbar utveckling i förskolan

Kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text

Eva Ärlemalm-Hagsér Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande,  
Göteborgs Universitet, Sverige

*Title:* Education for sustainable development: Knowledge content, participation and agency

*Abstract:* This article in educational science scrutinizes education for sustainable development in the Swedish pre-school and the ways that young children are described as active participants and agents of change. A critical theory lens was applied in combination with content analysis. Data were derived from 18 applications from preschools to the Swedish National Agency for Education applying for a 'diploma of excellence' in sustainable development. The qualitative content analysis revealed two overarching themes: a) preschoolers' sense of self and others, and b) preschoolers' relationships with place, technologies and materials. Within these themes, nine knowledge content areas relevant to education for sustainable development were identified. In these contents children's participation and agency was mostly seen as listening and taking part in' and only in some extent children were seen as agents for change. Even if, the overall rhetoric in the texts had a child rights perspective children's voices are not really recognised to any great extent as participants or as agents of change. An affirmative approach where detected, where underlying structures of knowledge, content or ways to work not was challenge or transformed.

**Keywords:** Education for sustainable development, Early childhood education; Critical theory; Participation; Knowledge content

Email: [eva.arlemalm-hagser@ped.gu.se](mailto:eva.arlemalm-hagser@ped.gu.se)

Peer-reviewed article: Sent to reviewers: June 2011, Accepted: May 2012, Pre-printed: October 2012

Sedan 1960-talet har frågor kring människans framtid haft betydande roll i internationell politik, en agenda som påverkat utbildningspolitik på global, regional och lokal nivå. Utbildning i form av lärande för hållbar utveckling har kommit att bli ett verktyg i en politisk strävan för att säkerställa en hållbar framtid. De perspektiv som beskrivs som väsentliga för en hållbar framtid är; sociala frågor gällande rättvisa och överlevnad, ekonomiska frågor om rättvis fördelning och tillväxt och människans påverkan på miljö och ekologi. Barns framskrivna roll som viktiga aktörer i förhållande till arbetet med hållbar utveckling har sin grund i Agenda 21 (FN:s konferens om miljö- och utveckling, 1992) som tydligt formulerar barns betydelse i

detta arbete. Argumentationen bygger dels på att barn är framtidens vuxna, dels att barn är viktiga aktörer i nutid, både i förhållande till ett lokalt som ett globalt arbete för en hållbar värld (Agenda 21, 1992; Bruntland, 1987; UNESCO, 2005). I den svenska förskolans styrdokument (Skolverket, 2010) synliggörs denna agenda, främst utifrån ett ekologiskt och ett socialt perspektiv. Den ekonomiska dimensionen har under det senaste året fått ett större utrymme och skrivs nu fram i Utbildningsdepartementets förtydligande av den reviderade läroplanen, i perspektiv av en hållbar livsstil (Utbildningsdepartementet, 2010).

I den svenska förskolan har lärande för hållbar utveckling varit ett kunskapsområde sedan

Agenda 21, medan den svenska barnpedagogiska forskningen inte i någon större omfattning intresserat sig för att studera detta. Även i ett internationellt perspektiv är empiriska forskningsstudier med fokus på lärande för hållbar utveckling fortfarande relativt få (Rickinson, Lundholm & Hopwood, 2009) speciellt utifrån ett förskoleperspektiv (Davis, 2009, 2010). Fokus i denna artikel handlar om innebörder av lärande för hållbar utveckling i den svenska förskolan. Studiens teoretiska och metodologiska fundament bygger på en kritisk tolkande ansats (Alvesson & Deetz, 2000; Fraser, 2003, 2011; Habermas 1996, 1998). Specifikt diskuteras och problematiseras de kunskapsinnehåll som beskrivs i förhållande till barns lärande för hållbar utveckling i förskolan, samt hur barns delaktighet och aktörskap kommuniceras i dessa kunskapsinnehåll<sup>1</sup>. Studien har två forskningsfrågor:

Vilket kunskapsinnehåll kommuniceras i ansökningar från förskolor till Skolverket för att bli certifierad med Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling?

Hur framställs barns delaktighet och aktörskap i förhållande till detta kunskapsinnehåll?

Kunskapsinnehåll förstås i här som ”teoretiskt avgränsat relationellt innehållsområde ... vilket kan uppfattas och historiskt har uppfattats på skilda sätt med olika didaktiska implikationer” (Englund, 1997, s. 133). Studiens empiriska material utgörs av 18 ansökningar från förskolor till Skolverket för att bli certifierade med Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling. Analysprocessen av texterna har skett i flera steg, en process som startades redan i urvalsförfarandet av det empiriska materialet. I nästa steg användes metoden kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2003) i det att specifika vad-aspekter, vilka benämns som kunskapsinnehåll (Englund, 1997), identifierats i de studerade texterna. I nästkommande steg studeras dessa kunskapsinnehåll i förhållande till flera analytiska begrepp, som *delaktighet* och *aktörskap* (Davis, 2009, 2010; Fitzgerald, Graham, Smith, & Taylor, 2010) och *affirmativa* och *transformativa* förhållningssätt (Fraser, 2003, 2011). Innan dessa analytiska begrepp definieras i relation till föreliggande studie diskuteras lärande för hållbar utveckling på en generell nivå, med dess idi-

omatiska komplexitet i fokus och på en specifik nivå i relation till förskolebarn och förskolan.

#### LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING: ETT MÅNGFASETTERAT BEGREPP

Forskningsområdet lärande för hållbar utveckling har sin historiska bas i miljöundervisning och miljöfostran och har utvecklats under fyra decennier från och med Tbilisideklarationen 1977 (Scott, 2009). Lärande för hållbar utveckling introducerades inom forskningen i början av 1990-talet på grund av att miljöundervisningen uppfattades som för snäv (Sandell, Öhman & Östman, 2005). Ett bredare mer komplext perspektiv förespråkades och en integration mellan en ekonomisk, social och ekologisk hållbar utveckling sågs som ett sätt att bredda perspektiven (Gough & Scott, 2006). Undervisning och lärande i förhållande till hållbar utveckling har under de senaste åren varit flitigt diskuterat då dess teoretiska och didaktiska innebörder har varit svårfångade och problematiska utifrån flera hänseenden (Scott & Gough, 2003, 2004). Begreppet hållbar utveckling kan ses som en oxymoron, det vill säga att alla kan i princip ställa upp på vikten av en hållbar värld, men när vi närmar oss frågor om till exempel vad som menas med rättvisa, lika värde, rättvis fördelning och hur denna rättvisa ska kunna genomföras blir meningsskiljaktigheterna stora (Fraser, 2003, 2011). Denna diskussion illustreras i relationen utbildning och lärande för hållbar utveckling genom kritiska inlägg från Jickling (1992) och Jickling och Spork (1998) samt Jickling och Wals (2008), som ifrågasätter lärande för hållbar utveckling och dess relevans i utbildning främst utifrån dess politiska normativa karaktär. De menar att man missar de väsentliga filosofiska frågor som är avgörande för de moraliska och etiska dilemman som berörs, vilket resulterar i att mångfalden av perspektiv och kritiskt tänkande begränsas. Denna spänning problematiseras även av Dahlbeck och Tallberg Broman (2011) och Dahlbeck och Dahlbeck (2012) som menar att i detta pedagogiska projekt, styrs agendan av redan förbestämda moraliska värden, att göra ”det rätta” för en hållbar framtid. Vidare menar Knutsson (2011) att det finns en tendens att lärande för hållbar utveckling i stället för skapa radikalt nytänkande, osynliggör politiska motsättningar och avpolitiserar hållbarhetsproblematiken. Det blir en fråga om individuell moral och subjektets

1. Denna studie är finansierad av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskap 721-2007-3671, genom Forskarskolan Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik

handlingsberedskap, individens anpassning istället för en strukturell förändring. Trots denna laddade teoretiska diskussion finns det ett starkt stöd inom forskningsfältet för lärande för hållbarhet som undervisningsinnehåll (Davis, 2009, 2010; Huckle & Sterling, 2008; Knutsson, 2011; Scott & Gough, 2003, 2004; Wals, 2009).

Men det är inte enbart frågor kring relevansen av lärande för hållbar utveckling i utbildning som har diskuterat utan även begreppens innebörder och relation. Ett exempel på denna kritik är von Wright (1993) som menar att de grundantaganden som begreppet hållbar utveckling bygger på är motsägelsefulla. Utveckling innefattar oftast ekonomisk tillväxt som övergripande politisk diskurs i vilken miljöetiska eller human-etiska dilemman, hållbarhet, får stå tillbaka (se även Knutsson, 2011). Denna diskussion har resulterat i att en del forskare inom fältet har övergett begreppet hållbar utveckling och övergått till att använda begreppet hållbarhet (sustainability). Några förespråkare för detta perspektiv är till exempel Davis (2009, 2010) och Sterling (2011).

Under årens lopp har lärande för hållbar utveckling givits en rad olika definitioner, exempelvis "... en process genom vilken vi lär oss att leva mer i samklang med vår miljö" (Scott & Gough, 2004, s. 1) eller som processer för att skapa "kulturer av hållbarhet" i det att arbetsätt och innehåll skapar möjligheter för barn att agera och att "göra skillnad" i nutid och i framtid (Davis, 2010, s. 28). Oavsett hur lärande för hållbar utveckling definieras, så är sociala orättvisor, global uppvärmning och miljöförstöring, tillsammans med de ekonomiska kriser som idag avlöser varandra, problem som är svåra att förbise om en hållbar framtid ska vara möjlig.

Hur kan vi då förstå lärande för hållbar utveckling utifrån detta senaste resonemang? De underliggande grundantaganden om problemens natur och hur dessa ska lösas bygger på divergerande politiska och filosofiska antaganden. Människa, natur, samhälle, ekonomi, utveckling och utbildning samt deras inbördes relationer förstås på många olika sätt. Därför krävs det att det oftast dolda och förgivettagna problematiseras och tydliggörs. Vidare kan också parallellt med denna diskussion specifika frågor som *vad* som ska göras, *vem* som ska göra detta och *hur* det ska göras diskuteras (Fraser, 2003, 2011).

#### FÖRSKOLEBARN OCH LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING

Tidigare forskning om barn och lärande för hållbar utveckling har till största del varit inriktad på undervisning för äldre barn (Barratt Hacking, Barratt, & Scott, 2007). Det internationella forskningsläget har främst varit inriktat mot miljöundervisning och studier om lärande för hållbar utveckling med inriktning mot förskolan har kommit att utvecklas under den senaste tio-årsperioden. Liksom fältets historiska utveckling som från fokus på natur och miljö utvecklats till att innefatta socio-kulturella dimensioner av hållbarhet (Davis, 2009). I Davis forskningsöversikt (2009) framträder tre inriktningar tydligt, barns förhållande till naturen – lärande i naturen, barns förståelse av olika fenomen i naturen – lärande om naturen, samt studier där barn själva är aktörer – lärande för miljön. Davis använder begreppet "environment" i alla tre perspektiven. Jag har valt att använda natur för de två första och miljö i den senare, för att synliggöra skillnader i perspektiv. Den senare syftar på ett perspektiv som innefatta både natur och socio-kulturella dimensioner av hållbarhet.

Den första forskningsinriktningen, barns förhållande till naturen, har engagerat forskare under mycket lång tid. Ett senare exempel är Louv (2010) som diskuterat innebörder av urbanisering och barns minskade möten med natur och vad detta innebär i nutid och för framtiden. En uppfattning som påverkat förståelsen av barn och natur är tanken om att barn genom att vistas i naturen utvecklar vördnad, naturkänsla, förståelse, respekt och kunskap om natur och miljön (Grahn, 2007; Sandell & Öhman, 2010). Andra forskare är mer tveksamma, dels att förhållande mellan barn, barndom och natur sällan problematiseras (Halldén, 2009, 2011), och dels att det inte är självklart att barn genom att vara i naturen och lära om naturen, utvecklar kompetenser som är viktiga för en hållbar framtid (Stevenson, 2011).

Det andra forskningsområdet, barns tankar om olika företeelser och fenomen i den omgivande miljön och naturen är ett relativt välutvecklat fält. Ett exempel är Palmers (1995) studie från Storbritannien och USA av barns förståelse och kunskap om källsortering av sopor. Resultaten visade att barn i 4–6 års ålder i allmänhet hade relativt god kunskap om källsortering. Barns kännedom om olika miljörelaterade fenomen i sin omgivning har även beskrivits i Palmer och Suggates (2004) longitudinella

studie från Storbritannien. Resultatet visade att barn redan vid fyra års ålder hade uppfattningar om sin omgivning och kunskap om effekter av miljöförändringar och dess påverkan på olika miljöer och individer.

I en större internationell barnintervjustudie med drygt 9000 barn i åldrarna 2–8 år visar Engdahl och Rabušicová (2011) i sitt resultat att de deltagande barnen uttryckte tankar och idéer om tillståndet på jorden i förhållande till hållbarhet. Barnen hade även kunskap om miljön och uppfattningar om miljöfrågor och egna åsikter och idéer om vad som går att göra för att få tillstånd en hållbar framtid.

Med utgångspunkt i miljödidaktiska frågeställningar hur barns och ungas hänsyn till och ansvar för miljön kan utvecklas har Chawla och Flanders Cushing (2007) i en forskningsöversikt skrivit fram fyra olika perspektiv med teoretisk och praktisk relevans: 1) ansvarsfullt miljöbeteende, 2) aktivt medborgarskap, 3) känsla av individuell kompetens, och 4) kollektiv kompetens. Med ansvarsfullt miljöbeteende syftar de på den forskning som under lång tid har studerat betydelsen av barns relationer till naturen och den positiva effekt som naturvetenskaplig kunskapsutveckling och möjligheter att handla aktivt i frågor relaterat till miljön har för att grundlägga motivation för att aktivt delta i miljöförbättringar och naturskydd. Med aktivt medborgarskap lyfter de betydelsen av att ha möjlighet att engagera sig i demokratiska dialogiska processer med syfte att diskutera och problematisera frågor kring miljöproblem, ojämlikhet och innebörder av medborgarskap. I perspektivet känsla av individuell kompetens lyfter de betydelsen av språklig kompetens och erfarenhet av att vara aktiv. Slutligen problematisera hur aktivt deltagande inte bara kräver en individuell kompetens utan även möjlighet att delta i diskussioner med fler deltagare. Detta bygger på att det finns arenor och former för kreativa diskussioner utifrån en mångfald av perspektiv. Den forskningsbaserade kunskap som utvecklats inom dessa fyra områden kan menar Chawla och Flanders Cushing bidra till värdefulla insikter och ge möjlighet för praktisk tillämpning i förskolan och skolan. De framhåller att det inte bara är individens kompetens som bör vara i fokus, utan även de verksamhets former som möjliggör för barn och unga att agera demokratiskt att ta ställning och att påverka. Dessa perspektiv kan utifrån den svenska förskolan ses befinna sig mycket nära den svenska läroplanens inten-

tioner med dess värdegrundstematik, ekologiskt förhållningssätt och betydelsen av barns inflytande (Skolverket, 2010).

Den tredje forskningsriktningen *lärande för hållbar utveckling* är den inriktning av forskningsfältet som har haft först studier enligt Davis (2009). I en fallstudie från Australien beskriver Davis och Elliott (2003) en förskolas arbete med att utveckla verksamheten för en hållbar utveckling under temat "The Sustainable Planet Project". Målet var att utveckla hållbarhet i vardagen genom olika miniprojekt i verksamheten. Projektet byggde på barns och vuxnas förslag till att öka hållbarhet i vardagspraktiken (se även Davis et al., 2008). Resultatet av detta projekt visar att både barn och vuxna på förskolan utvecklade en gemensam etik med anknytning till lärande för hållbarhet, en etik som genomsytrade alla aktiviteter i verksamheten. Fallstudien visar också att mycket unga barn kan relatera till miljöfrågor i sin vardag, tänka kritiskt och se sig själva som viktiga aktörer i miljöarbete. Davis (2010) beskriver följande tre teoretiska dimensioner för lärande för hållbar utveckling med barn. Barns rättighet att uttrycka sin åsikt och att göra sin röst hörd – en *rättighetsdimension*, barn är kapabla att ta del i och forma sin värld – en *kompetensdimension* och barns betydelse som aktörer, förmåga att utmana och agera – *deltagande aktördimension*. I en studie från Nya Zeeland beskriver Ritchie, Duhn, Rau och Craw (2010) hur några förskolor arbetar för att skapa kulturer av hållbarhet i samarbete med lokalsamhället, något som en av förskolorna definierar som att bygga "community empathy". I dessa förskolor värdesätts barns möten med filosofiska, spirituella, och etiska frågeställningar tillsammans med praktiskt estetik. Utgångspunkten är den maoriska kulturens förståelserum och alternativa tolkningar kring förhållandet mellan människa och natur och människors ansvar för varandra och naturen. I dessa två studier betraktas barn som viktiga aktörer tillsammans med vuxna. Arbetet kännetecknas av ett utforskande arbetssätt där den vardagliga praktikens dolda för-givettaganden utmanas på olika sätt.

I de nordiska länderna, saknas i stort sett studier med inriktning lärande för hållbar utveckling i förskolan (Larsen et al., 2011; Nordenbo et al., 2009), vilket även synliggörs i Perssons (2008) studie om forskning med fokus på lärande i svensk förskola. Skolans och högskolans värld är dock väl representerade ur ett nordiskt

perspektiv. Studier av skilda teoretiska och metodologiska perspektiv presenteras i ett specialnumret av *Environmental Education Research* (2010, nr 1), av samt i *Utbildning & Demokrati* (2011, nr 1). I dessa är förskolan i princip osynlig men om förskolan nämns är det främst i relation till natur och utepedagogik (Sandell & Öhman, 2010) och förskolors arbete med olika miljöutmärkelser (Breiting & Wickenberg, 2010).

Även om det saknas nordiska empiriska studier i förskolekontext är diskussionen om huruvida kunskapsinnehållet är relevant för förskolan och på vilket sätt i så fall, igång på samma sätt som i den tidigare redovisade diskussionen. Dahlbeck och Dahlbeck (2012), Dahlbeck och Tallberg Broman (2011) problematiserar retoriken i lärande för hållbar utveckling och barnet som förändringsaktörer. De tydliggör att denna idé inte är ett nytt synsätt utan har sitt ursprung i den tidiga Barnträdgården, vars uppdrag var att bland annat att påverka hemmen till en bättre livsföring och i förlängningen förbättra samhället. Hägglund och Pramling Samuelsson (2009) menar att lärande för hållbar utveckling i ett vidare perspektiv där integreringen av de tre dimensionerna social, ekonomisk och ekonomisk hållbar utveckling, relaterar till forskning som fredsforskning, etik, medborgarskap och demokrati. Hägglund (2011) argumenterar för att ett etiskt perspektiv med rättvisa och likvärdighet skulle kunna användas som ett tankeredskap bland flera, med olika former av gränsdragningar exempelvis, vad är icke-jämställt eller icke-jämlikt? Hur påverkas rättvisa och likvärdighet och dess gränsdragningar om man utgår från kön, ålder eller etnicitet? Syftet menar Hägglund är att gränsdragning som analytiskt redskap kan skapa förutsättningar för att kunna utmana förgivettagande i förskolans praktik och i förlängningen arbeta för en hållbar framtid.

Johansson (2009) resonerar kring förhållandet mellan lärande för hållbar utveckling och barnet som en världsmedborgare. Hon menar att det är avgörande hur barn förstår sig själva och andra. I aktiviteter och i barns lek i förskolan formas olika etiska och moraliska värden. Värden som är av avgörande betydelse för hur barn ser sig själva och andra i förhållande till en global hållbar utveckling och till demokrati. Att utveckla en identitet som innebär att man som person förfogar över förmågor som att kunna ta beslut, att kunna agera och att kunna lösa problem. Förmågor som i högsta grad är sammanlänkade

med aktörskap och meningsskapande i nutid och i framtid.

#### LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING RELATERAT TILL SVENSK FÖRSKOLA

Som tidigare nämnt finns en lång tradition i svensk förskola att arbeta med perspektiv som kan relateras till social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling (Dahlbeck & Tallberg Broman). När det gäller miljövard, miljöfrågor och miljöfostran så är detta beskrivet redan på 1970-talet i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, Förskolan del 1). I förslaget till den första läroplanen för förskolan (SOU 1997:157) betonades miljöarbetet starkt. Förskolans roll var enligt betänkandet att förmedla en positiv framtidstro till barnen. Kunskapen om natur och miljö skulle utvecklas genom barns egna upptäckter och utforskande i naturen skulle ske med hjälp av lek som metod för lärande och i den första läroplanen för förskolan (1998) var miljöarbete framskrivet. En genomgående tanke under årens lopp har varit att barn genom att vistas i naturen utvecklar vördnad, naturkänsla, förståelse, respekt och kunskap om natur och miljö (Sandell & Öhman, 2010). I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) beskrivs att förskolan ska "lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor", "ett ekologiskt förhållnings-sätt", och "en positiv framtidstro", och "medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö" och "förstår sin delaktighet i naturens kretslopp. Vidare "hjälpa barnen att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö både i nutid och i framtid" (s. 7). Begreppet lärande för hållbar utveckling används inte i den nu aktuella Läroplanen eller i Skollagen (Skolverket, 2010; Skollagen 2010:800), vilket är intressant eftersom utbildningssystemet skrivs fram som en viktig arena för lärande för hållbar utveckling av andra politikområden, som här i ett exempel från miljöpolitiken:

*Det offentliga utbildningssystemet på alla nivåer inklusive vuxenutbildning och folkbildning har en betydelsefull roll i att utrusta barn, ungdomar och vuxna med kunskap, färdighet, förmåga och vilja att arbeta för en hållbar utveckling. (Regeringens proposition 2009/10:155, s. 70)*

I Utbildningsdepartementets skrift *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan* (Utbildningsdepartementet, 2010) förtydligas förskolans kunskapsinnehåll i relation till lärande för hållbar utveckling.

*En stor utmaning är att utbilda kommande generationer till att förstå och handla utifrån principen om hållbar utveckling, dvs. att sträva efter en utveckling som möter behoven utan att kompromissa med möjligheten för kommande generationer att möta sina behov. Förskolan är en naturlig startpunkt för detta arbete eftersom både intresse, värderingar och kunskaper grundläggs under tidiga år (...) Lärande för hållbar utveckling handlar i dag om att integrera miljöfrågor samt sociala och ekonomiska frågor i en helhet. Omsorg om miljön och återuppbyggnad, naturresurser, hållbart användande, hållbar produktion, livsstilsfrågor, som handlar om såväl konsumtion som om mat, hälsa samt skapandet av ett fredligt samhälle är exempel på principer som ingår i begreppet lärande för hållbar utveckling. Förskolan har stora möjligheter att grundlägga barns intresse för hållbar utveckling eftersom det finns en tradition att arbeta med olika verklighetsnära frågor. Utmaningen för förskolan är att fånga upp det som upptar barnens tankar och nyfikenhet och att koppla det till miljöfrågor och livsstil. (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 14f)*

Under de senaste 30 åren har en ansevärd mängd lokala utvecklingsarbeten genomförts i förskolor och skolor (Breiting & Wickenberg, 2010; Forsberg, 2003; Lafferty & Eckerberg, 1998). Under 1980-talet gavs förskolor möjlighet att söka bidrag från Socialstyrelsen för att utveckla arbetet med miljöfostran (Gustavsson, 1993). Samarbetet kring hållbarhetsfrågorna med andra intressenter som Naturvårdsverket och Håll Sverige Rent Stiftelsen har utvecklats under årens lopp. Många förskolor är nu certifierade utifrån kriterier för Grön Flagg (Håll Sverige Rent Stiftelsen) eller Skola för hållbar utveckling (Skolverket). Under hösten 2011 var det i Sverige 1035 förskolor som arbetar med Grön flagg och 134 förskolor som blivit diplomerade av Skolverket som Skola för hållbar utveckling. Den senare certifieringen har ett bredare hållbarhetsperspektiv än Grön flagg, som är mer inriktad på miljöarbete och miljöfostran. Även lokala miljöcertifieringar förekommer där kom-

muner själva utfärdar miljödiplomer till förskolor, exempelvis inom Göteborgs stad och Järfälla kommun.

Sammanfattningsvis går att säga att lärande för en hållbar utveckling, i form av en strävan för ett bättre samhälle har sitt ursprung i de värden som sedan 1800-talets mitt varit barnträdgårdens, barnkrubbans och nu förskolans grundfundament. Kunskapsområden som natur och miljö, sociala frågor, samhälle samt rättvisefrågor har setts som självklara. I många förskolor pågår nu pedagogiskt arbete med utgångspunkt i kunskapsinnehållet lärande för hållbar utveckling, en praktik som inte i någon större omfattning har problematiserats i forskningen. Vikten av att studera och kritisk problematisera innebär av lärande för hållbar utveckling i förskolans verksamhet, utifrån olika teoretiska – och metodologiska perspektiv har framförts av många forskare bland annat Barratt Hacking, Barratt och Scott (2007), Dahlbeck och Tallberg Broman (2011), Davis (2009, 2010), Hägglund och Pramling Samuelsson (2009).

EN KRITISK TOLKANDE TEORETISK ANSATS  
Denna föreliggande studie har sin utgångspunkt i ett kritisk tolkande perspektiv, vilket innebär att sociala fenomen, som förskolan i detta fall, inrymmer politiska, moraliska och intersubjektiva villkor. Dessa kan kritiskt granskas i förhållande till antaganden, innebörder och föreställningar, utifrån inre och/eller yttre struktur och dess motsättningar. Utgångspunkten är att oproblematiserade förståelser av verkligheten kan ge viktig kunskapsbildning genom reflektion och skepsis (Alvesson & Skoldberg, 2008). Det som ses som naturligt och självklart kan i detta perspektiv utmanas och förstås på ett förhoppningsvis radikalt annorlunda sätt (Alvesson & Deetz, 2000). I föreliggande studie är Habermas (1996, 1998) teorier om de den tudelade systemuppfattningen, system och livsvärld samt performativa kommunikationsprocesser benämnda som kommunikativt handlande ett genomgående ramverk. De analytiska begreppen *delaktighet* och *aktörskap* utgår från flera teoretiska grundantaganden utifrån en barndomssociologisk bas. För det första att barn och barndom är en social konstruktion som konstrueras över tid. För det andra, att deltagande och aktörskap är påverkat av hur barns kompetens och aktörskap förstås och till det specifika sociala och kulturella kontext i vilket barnet befinner sig. För det

tredje, att barn liv och livsvärld påverkas av rådande politiska, ekonomiska, kulturella och sociala strukturer (James & James, 2004).

Enligt Mason och Bolzan (2010) kan barns deltagande komma till uttryck på olika sätt i praktiken. Dels som uttryck för ett individuellt deltagande där utgångspunkten är det enskilda barnets deltagande ”*deltagande som att ta del i*”, dels som uttryck för ett kollektivt deltagande ”*deltagande i beslutsfattandet*”, i det att barns röster och handlingar tas i beaktande både som ett värde i form av demokratisk rättighet och som en pedagogisk praktik (se även Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011). När det gäller begreppet aktörskap utgår jag från Davis (2010) *deltagande aktördimension*, barns tillskrivs betydelse som aktörer, med förmåga att utmana och agera. De initiativ som barn tar och den möjlighet barn får på sin förskola att utveckla dessa initiativ (aktörskap) i förhållande till frågor kring hållbar utveckling.

Som redskap för att fördjupa och ytterligare kritisk granska det empiriska materialet har Frasers (2003, 2011) analytiska begrepp *affirmativa* och *transformativa* botemedel används. I stället för Frasers val av begreppet ”botemedel” används här förhållningssätt. Då jag vill studera förhållandet mellan kunskapsinnehåll som försöker att undanröja problem utan att omvandla bakomliggande strukturer, ett *affirmativt* förhållningssätt, med ett *transformativt* förhållningssätt, där grundläggande strukturer utmanas. Det är med dessa olika analytiska redskap som jag kritiskt närmar mig lärande för hållbar utveckling i förskolan i min analys av det empiriska materialet i föreliggande studie.

#### URVALSFÖRFARANDE OCH DATAKONSTRUKTION

I november 2009 inhämtades 64 stycken ansökningar från förskolor till Skolverket, där alla ansökningar hade lett till att förskolan certifierades som ”Skola för hållbar utveckling”. Urvalet av data för analys skedde genom en systematiskt och strategisk urvalsprocess bland dessa 64 ansökningar (Denzin & Lincoln, 2005). Alla 64 ansökningarna lästes igenom i ett inledande skede med fokus på att studera vad förskolepersonalen avsåg att barn skulle lära sig i relation till lärande för hållbar utveckling. Efter de första genomläsningarna sorterades 23 stycken av ansökningarna bort eftersom de var inaktuella<sup>2</sup>, 9

stycken som var ofullständiga och 2 stycken där förskolor och skolor hade ansökt gemensamt, vilket innebar att det var svårt att särskilja förskolans specifika innehåll från skolans. I nästa genomgång av texterna sorterades 9 ansökningar bort på grund av att texterna främst beskrev organisation av arbetet eller fokuserade förskolepersonalen, men inte beskrev vad barnen skulle göra i verksamheten. Slutligen togs även 5 ansökningar bort som till största delen citerade förskolans läroplan i sina beskrivningar av kunskapsinnehållet, med lite eget kommunicerat innehåll. Sammanlagt kvarstod 18 ansökningar som underlag för analys. Sammanfattningsvis kan kriterier för urval beskrivas som följande:

- Fullständig ansökan dvs. alla frågeställningar var besvarade i ansökan.
- Ansökan inkommen år 2008 eller 2009.
- Ansökan inkluderar egna beskrivningar av pedagogiskt innehåll med fokus på barns *lärande, deltagande* eller *aktörskap* med syfte att lära om hållbar utveckling.

Viktigt att poängtera är att utmärkelsens ansökningsanvisningar, är uppdelade i 1) Pedagogisk ledning och 2) Pedagogiskt arbete. I det senare avsnittet betonas att barns (och vuxnas) reella inflytande och delaktighet tydligt ska skrivas fram (SKOLFS 2009:19). Främst har avsnittet *Pedagogiskt arbete* studerats, då förskolorna i detta avsnitt skriver fram de kunskapsinnehåll som uttrycks vara relevanta i förskolans arbete med lärande för hållbar utveckling.

#### ANALYSPROCESS

Analysprocessen startade redan under urvalsproceduren i det att jag närmade mig texternas beskrivningar av det pedagogiska innehållet och övergick sedan i en kvalitativ innehållsanalys som i ett ytterligare steg fördjupades med de teoretiska analysredskap som valts (Denzin & Lincoln, 2005). Analysprocessen i den kvalitativa innehållsanalysen skedde i följande tre steg inspirerat av Graneheim och Lundman (2003), 1) de valda ansökningarna lästes upprepade gånger, nu med fokus på att synliggöra de kunskapsinnehåll som framträdde i texterna, 2) därefter

2. Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling är aktuell i tre år. Efter tre år skall förskolan återigen ansöka om förnyad utmärkelse. Med inaktuell menas här att tiden för utmärkelsen hade gått ut.

strukturerades kunskapsinnehållet i olika kategorier, 3) kategorierna ordnades sedan systematiskt i övergripande teman vars rubriker formulerades utifrån textmaterialets röst med syfte att behålla identitetsmarkörer från förskolan i resultatet. Vidare tolkades materialet ytterligare i förhållande till studiens teoretiska bas (Alvesson & Deetz, 2000) och de begreppsliga redskap som valts *delaktighet* och *aktörskap* samt *affirmativt* och *transformativt* förhållningssätt. För att säkerställa resultatet och dess trovärdighet har analysen genomgått flera granskningar av medbedömare, i det att resultatet diskuterades och utvecklades under en längre tid under 2010 och 2011.

RESULTATREDOVISNING, KUNSKAPSINNEHÅLL, DELAKTIGHET OCH AKTÖRSKAP  
Resultatet av den kvalitativa innehållsanalysen synliggör två övergripande teman, med nio underliggande kunskapsinnehåll. A) Förskolebarns förhållande till sig själv och andra. B) Förskolebarnets förhållande till omvärlden; plats och ting. De kommunicerade kunskapsinnehållen studerades även utifrån hur *delaktighet* och *aktörskap* framträder (resultatöversikt i tabell 1 och 2) samt kunskapsinnehållet i förhållande till ett *affirmativt* och *transformativt* förhållningssätt. Det senare diskuteras i resultatredovisningen avslutande del.

Tabell 1: Översiktlig analys av tema A. Förskolebarns förhållande till sig själv och andra

<i>A. Förskolebarnets förhållande till sig själv och andra</i>					
<i>Kunskapsinnehåll – förskola för hållbar utveckling</i>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>
	Barns inflytande – alla ska få komma till tals och påverka	Hälsa och välbefinnande – att ta hand om sin hälsa och sitt välbefinnande	Kulturell mångfald – vidga och öka förståelsen hos barn för andra kulturer och synsätt	Jämställdhet – förstärka de sidor hos pojkar och flickor som får dem att vidga sina könsroller	Social kompetens – att vara snäll med varandra
<i>Barns delaktighet</i>	Deltagande som del i beslutsfattande	Deltagande som att ta del i	Deltagande som att ta del i	Deltagande som att ta del i	Främst deltagande som att ta del i, till viss del i beslutsfattande
<i>Barns aktörskap utifrån ett handlings- och förändringsinriktat förhållningssätt</i>	I relation till barnets individuella intressen, utveckling, lärande samt till institutionell förändring	I relation till barnets individuella utveckling och lärande samt påverkan på familjen	Avsaknad av beskrivningar i texterna	Avsaknad av beskrivningar i texterna	I relation till barnets individuella intressen, utveckling, lärande men även ett kollektivt aktörskap i förhållande till kamrater samt till institutionell förändring



#### A. FÖRSKOLEBARNETS FÖRHÅLLANDE TILL SIG SJÄLV OCH ANDRA

I detta tema framträder fem olika kunskapsinnehåll: barns inflytande, hälsa och välbefinnande, kulturell mångfald, jämställdhet och social kompetens. Detta tema har främst sin bas i en social hållbar utveckling, då det är individen och det sociala samspelet som är i fokus.

##### *A1: Barns inflytande: Alla ska få komma till tals och påverka*

I det definierade kunskapsinnehållet *alla ska få komma till tals och påverka* är det innehåll som förekommer vid flest tillfällen i texterna. Här framträder en retorik om en barncentrerad verksamhet med barns inflytande i fokus. Barns tankar och åsikter beskrivs vara värdefulla och värda att lyssnas på. Barns inflytande beskrivs innefatta tre olika aspekter; det första, barns möjlighet att utöva inflytande över det egna lärandet, det andra, att ha möjlighet att initiera och planera aktiviteter i förskolans verksamhet och det tredje, att utvärdera sitt eget lärande och de aktiviteter i förskolan som barnet är delaktigt i. I texterna anges olika former av demokratiska processer som barn tar del i som till exempel barnråd, barnens val och röstlådor. Dessa arbetssätt avser att skapa förutsättningar för att barns röster ska bli hörda och att barn ska kunna ha möjlighet att utöva inflytande. Självkänsla och jaguppfattning beskrivs som viktiga aspekter i förhållande till att barn ska kunna göra sin stämma hörd. Följande citat får representera kunskapsinnehållet "Barns inflytande":

*Genom att använda ett lyssnande arbetssätt kan barnens tankar tillvaratas och göras delaktiga i de olika momenten. Här får vi då även in öppenhet, demokrati, ansvar, och respekt... Barnen får möjlighet att uppleva känslan av att dom är viktiga och att deras idéer och tankar betyder något. Vi ger barnen på detta sätt en möjlighet att få inflytande över sin vardag. Röstlådan som konkret visar resultatet vid omröstningarna. Vi kan utveckla detta ytterligare genom att ändå mer inneha ett medvetet förhållningssätt, där pedagogerna medvetet stöttar, handleder och utmanar barnen att våga uttrycka sina tankar. (FSK 3)<sup>3</sup>*

*Barnen får vara med och bestämma, varje morgon, vilka aktiviteter som ska genomföras under dagen. (FSK 1)*

Barns rättigheter att uttrycka sin åsikt, ha inflytande över sitt lärande, sin utveckling och sin vardag är en framträdande retorik i texterna. Dessa rättigheter kommer tillstånd genom att förskolepersonal lyssnar på barns tankar och åsikter och att olika former av demokratiska processer organiseras i verksamheten där barns röster bli hörda. Barns aktörskap är främst relaterat till individuella aspekter som barns intressen, utveckling och lärande. Några texter ger även uttryck för barns möjlighet att kunna påverka vardagens aktiviteter. Men retoriken om barns delaktighet och aktörskap, att "alla ska få komma till tals och påverka" kan också tolkas utifrån att det är de vuxnas välvilja att lyssna och att organisera tillfällen för att praktisera inflytande som styr om det blir möjligt.

##### *A2: Hälsa och välbefinnande: Att ta hand om sin hälsa och sitt välbefinnande*

I kunskapsinnehållet hälsa och välbefinnande – att ta hand om sin hälsa och sitt välbefinnande – beskrivs barnen; lära sig goda kostvanor genom att vid matsituationerna erbjudas äta ekologiska produkter, delta i fysisk aktivitet som utevistelse, rörelse och gymnastik och att utveckla positiva attityder till att röra på sig. Ytterligare beskrivs att lära sig tvätta och sprita händerna som en viktig kunskap för barn med syfte att minska smittspridning på förskolan. Hälsa innebär också att de yngsta barnen sover ute. Genom dessa olika aktiviteter beskrivs barnen utveckla förståelse av kroppsidentitet men även dess positiva effekt på framtida hälsa och välbefinnande.

*Arbetet med hälsa och livsstil. Andelen ekologiska matprodukter och lokalproducerade varor som används i matlagningen har ökat. Nu serveras exempelvis ekologisk mjölk till alla på hela enheten, ekologiska bananer och annan frukt. När det finns tillgång köps lokalodlad frukt och grönsaker. Mjöl. m.m. köps från xxx som är en lokalproducent. Barnen är ute minst en gång om dagen. Skogsutflykter minst en gång per vecka. Planerad rörelselek "Röris" en gång i veckan. Röris är ett gymnastikprogram med musik, sammanställt av Friskis och Svet-tis, Rörelserna är anpassade för förskolebarn med koordinations- och motorikövningar. 5-åringarna använder skolans idrottssal en gång*

3. De 18 förskolorna har kodats med siffror 1 till 18.

per vecka. Gemensam utedag för hela förskolan en gång i månaden. Då genomförs olika aktiviteter som bl.a. rörelsebana, hjärngympa. Dessa dagar lagas maten ute tillsammans med barnen. Hälsovecka två gånger per år med bl.a. rörelsesånger, utedag, röris. Personalen minskar smittspridningen genom tvätt av handdukar, sängkläder och leksaker. En särskild policy har arbetats fram för att minska smittspridning i barngruppen i samband med sjukdom för att förebygga epidemier bland barnen. Föräldrar informeras om hur man kan förebygga smittspridning i barngruppen i samband med inskolningen av barnen. Alla barn får dagligen träna och bli påmind om vikten av handtvätt i olika situationer. De vuxna har en positiv inställning till maten, vilket "smittar av sig" på barnen. (FSK 4)

Vi serverar 75 % kravodlad och ekologisk mat varje dag där personalen samtalar med barnen om vikten av giftfria matvaror. Goda förebilder, vi tror att barnen kommer köpa ekologisk mjölk, filmjölk, Bregott osv. då de sett dessa på bordet varje dag. Föräldrarna blir också påverkade av barnens diskussioner och köper ekologiskt till viss del. (FSK 12)

I hälsa och välbefinnande – att ta hand om sin hälsa och sitt välbefinnande är fokus riktat mot att äta viss nyttig mat och delta i olika former av organiserad utevistelse och fysisk aktivitet. Barn beskrivs lära sig om vad som är goda kostvanor, vikten av fysisk rörelse och en god handhygien. I detta kunskapsinnehåll deltar barn i olika aktiviteter. Barns aktörskap kommuniceras enbart av en förskola, där barn beskrivs som både delaktiga och aktörer. Där barnen påverkar sina föräldrar att ändra sina inköpsrutiner och handla mer ekologiska matvaror.

*A3: Kulturell mångfald: Vidga och öka förståelsen hos barn för andra kulturer och synsätt*

I kunskapsinnehållet en kulturell mångfald är betydelsen av att barn ska lära sig förstå och respektera andra en viktig aspekt i det pedagogiska arbetet. Barns förmåga till tolerans och respekt utvecklas genom att de deltar i en verksamhet där respekt är ett värde och där de lär sig om olika kulturer och olika synsätt.

*Förskolan har en viktig uppgift att vidga och öka förståelsen hos barn för andra kulturer*

*och synsätt, då vi idag lever i ett mångkulturellt samhälle och barnen i förskolan möts av andra barn och vuxna med skilda bakgrunder, kulturer och synsätt... lära och respektera varandra för den dom är. (FSK 3)*

Att arbeta med mångkulturalitet i förskolan beskrivs utifrån barns möjlighet att delta i en verksamhet där de bemöts och bemöter andra med respekt. Här synliggörs barn med rättigheter att bli respekterad och med skyldigheter att respektera andra. Hur detta kommer till uttryck i verksamheten beskrivs inte och barns aktörskap framträder inte i de kommunicerade texterna. Det arbetssätt som förskolepersonalen arbetar med i förhållande till detta kunskapsinnehåll är förskolans likabehandlingsplan. Vad detta innebär för barnen beskrivs inte nämnvärt i ansökningarna.

*A4: Jämställdhet: Förstärka de sidor hos pojkar och flickor som får dem att vidga sina könsroller*

Jämställdhet som kunskapsinnehåll beskrivs genomgående i texterna. Syftet med att arbeta med jämställdhet beskrivs vara att motverka stereotypa könsroller och att skapa förutsättningar för barnen att vidga sina möjligheter utan att begränsas av kön. I texterna är det främst förskolepersonalens förhållningssätt som skrivs fram. Som förebilder för barnen och genom att erbjuda och uppmuntra barnen att delta i aktiviteter som möjliggör könsöverskridanden.

*Personalen är förebilder: Alla snickrar, reparerar, byter glödlampor, utför trädgårdsskötsel, städar, lagar mat, konstruerar. Barnen deltar efter lustprincipen och med vår uppmuntran. Vi bemöter varje barn så att barnen är subjekt, inte efter klädsel eller attribut. (FSK 9)*

*Att vidga barnens könsroller så att de får större valmöjligheter senare i livet. (FSK 10)*

Att arbeta med jämställdhet är i texterna ett genomgående tema. Barn ska delta i aktiviteter som har sitt syfte att öka barns möjligheter till könsöverskridande. Det finns inget konkret exempel på att barns egna initiativ tillskrivs betydelse och barns aktörskap synliggörs inte i förhållande till jämställdhetsarbete. Däremot är det en aktiv förskolepersonal som skrivs fram, som erbjuder barn en verksamhet där handlingar och

aktiviteter tillskrivs ett arbete med syfte att öka jämställdheten mellan barnen.

*A5: Social kompetens: Att vara snäll med varandra*

Ett annat kunskapsinnehåll som framträder i texterna är barns relationer till varandra- att vara snäll med varandra. I detta innehåll är barns sociala utveckling i fokus; att utveckla sin sociala kompetens, träna sin empatiska förmåga samt lära sig vara tacksam och artig. I några förskolors texter beskrivs att de regler som ska gälla i förskolan utformas gemensamt av barn och förskolepersonal och när det uppstår konflikter mellan barn är det barnen som ska komma på lösningen med stöd av de vuxna. Att barn tar ansvar för sina handlingar beskrivs som viktigt med avseende att utveckla en social kompetens.

*Kunskap för ett långsiktigt och hållbart förhållningssätt gentemot varandra – träna sin förmåga att uppfatta och bemöta en annan människas känslor --- bli goda kamrater – öka sin tolerans för olikheter och olika behov – träna sin förmåga att ta ansvar – fler barn ska*

*lära sig hälsa och säga tack, dvs. träna sin sociala kompetens... empatiträning. (FSK18)*

*I värdegrundsarbetet är barnen med och gör reglerna för hur de ska vara gentemot varandra på förskolan. Dessa sitter på väggen och barnen läser tillsammans med personalen regelbundet reglerna, för att barnen ska kunna ta ansvar för sina handlingar. (FSK 7)*

I detta kunskapsinnehåll formuleras betydelsen av en social kompetens som del i ett hållbart förhållningssätt, i förhållande till andra barn och till de vuxna. Texterna ger uttryck för att barnen aktivt deltar i förhandlingar och beslutsfattande, till exempel att vara med och utforma regler kring det sociala samspelet i verksamheten. Vidare beskrivs vikten av att barn utvecklar sin förmåga att ta ansvar för sina handlingar och att delta i problemlösning kring de konflikter som uppstår mellan barnen. Det senaste kan tolka som aktörskap med då inget konkret exempel beskrivs i texterna är det dock svårt att uttala sig om detta. Framställningen att barn ska visa tacksamhet och vara artiga kan förstås som disciplinering eller fostran.

**Tabell 2: Översiktlig analys av tema B) Förskolebarnets förhållande till sin omvärld; plats och ting**

B. Förskolebarnets förhållande till omvärlden; plats och ting				
<i>Kunskapsinnehåll – förskola för hållbar utveckling</i>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>B3</b>	<b>B4</b>
	Betydelsen av en fysisk och sinnlig relation till naturen – skapa en relation till naturen	Kunskap om och respekt för naturen – bli medvetna om hur allt hänger ihop	Kunskap om skräphantering och att ta ansvar för sin närmiljö – återvinning och hur man tar hand om sina sopor	Återanvända och vara varsam med material – hur man blir sparsam och varsam med material
<i>Barns delaktighet</i>	Deltagande som att ta del i	Deltagande som att ta del i	Deltagande som att ta del i	Deltagande som att ta del i
<i>Barns aktörskap utifrån ett handling- och förändringsinriktat förhållningssätt</i>	I relation till individuella intressen, utveckling och lärande	I relation till individuella intressen, utveckling och lärande	I relation till individuell utveckling och lärande men även påverkan på familj och närstående	Avsaknad av beskrivningar i texterna

## B. FÖRSKOLEBARNETS FÖRHÅLLANDE

## TILL SIN OMVÄRLD; PLATS OCH TING

Kunskapsinnehåll i detta tema är följande: betydelsen av en fysisk och sinnlig relation till naturen, kunskap om och respekt för naturen, kunskap om skräphantering och att ta ansvar för sin närmiljö, återvinning och hur man tar hand om sina sopor samt slutligen att återanvända och vara varsam med material. I dessa kunskapsinnehåll synliggörs en ekonomisk och ekologisk dimension av lärande för hållbar utveckling.

*B1: Betydelsen av en fysisk och sinnlig relation till naturen: Skapa en relation till naturen*

Vikten av att barn genom utevistelse i naturmiljö utvecklar en sinnlig relation till naturen kommuniceras i de flesta texterna. En relation som i förlängningen beskrivs genererar ett behov hos barnen att vara utomhus och möjligheter för att utveckla framtida miljöintresse. Utevistelse i alla väder och varje dag på gården eller i naturmiljö kopplas i texterna ofta samman i positiva konnotationer till rörelse och hälsa.

Genom vårt skogsarbete har barnen fått upp en längtan efter att vistas i skogen, vilket vi hoppas skall fortsätta i ett framtida miljöintresse. (FSK 10)

Utomhusvistelse varje dag oavsett väder... (FSK 16)

Låta barnen få möjlighet att uppleva, känna smaka på naturen. (FSK 15)

Barn beskrivs utveckla en relation till naturen genom att befinna sig i naturen. En relation som grundläggs genom barnets upplevelser i naturen genom sina sinnen. En tydlig föreställning är naturkontaktens och utevistelsens positiva effekter i förhållande till framtida hälsa och miljömedvetenhet. Hur detta tar sig till uttryck problematiseras inte i texterna. Barns röster, handlingar eller initiativ är inte synligt i texterna i förhållande till detta kunskapsinnehåll.

*B2: Kunskap om och respekt för naturen:*

*Bli medvetna om hur allt hänger ihop*

I detta kunskapsinnehåll beskrivs barns lärande i form av faktakunskaper om natur, djur och växter samt att utveckla förståelse om kretslopp, årstider och allemansrätten. Vidare kommuniceras aktsamhet om natur, djur och växter och att lära sig respektera allt levande som viktiga innehåll. Ett begrepp som används i texterna är kretsloppstänkande, vilket ses som en grundläggande utgångspunkt för arbetet. Det beskrivs

som ett arbete för ”hela förskolan” då alla i förskolan deltar i arbetet, från kök till det pedagogiska arbetet med barnen. Grönsaks- och växtodlingar, kompostering, plantering i slutna kretslopp, maskkomposter och äggkläckningsprocesser är aktiviteter som barnen beskrivs delta i.

*I vår verksamhet går kretsloppstänkandet som en röd tråd i det dagliga arbetet. Vi arbetar av tradition aktivt med naturen och vår miljö. Vi vistas ute dagligen, på gården, går promenader till skogen och gör andra utflykter. Barnen får följa årstidernas växlingar, göra upptäckter, experiment, erfara och lära om att vara aktsamma om olika växter och djur. Allemansrätten lyfts i aktuella och naturliga sammanhang. Kretsloppstänkande involveras vi i all personal och barn, då vi alla avdelningar från kök ut till det pedagogiska arbetet med barnen på avdelningarna, sopkällsorterar och komposterar. Vi försöker lära och få barnen förstå kretsloppet i naturen genom att göra barnen delaktiga och ansvariga i arbetet med kompostering, odling och att skörda grödorna i våra trädgårdsländor. Barnen får här följa hela processen. (FSK 3)*

Vi går till samma område detta ger barnen möjlighet att lära känna området följa årtidsskiftningar och förändringar i naturen. Barnen lär sig också på ett naturligt sätt att värna om och ta hand om ”vårt” skogsområde. (FSK 2)

I detta kunskapsinnehåll delta barn i olika aktiviteter på förskolan med syfte att lära om natur, kretslopp och årstider. Delaktighet kan förstås utifrån intentionen att barnen tar aktiv del i dessa aktiviteter. Vad det uttryckta ansvaret som tillskrivs barn innebär i relation till innehållet specificeras inte och beskrivningar av aktörskap i form av att barn tar initiativ i förhållande till ett förändringsinriktat förhållningsätt saknas i texterna.

*B3: Kunskap om skräphantering och att ta ansvar för sin närmiljö: Återvinning och hur man tar hand om sina sopor*

Att hantera förskolans avfall genom källsortering och kompostering av biologiskt avfall är ett kunskapsinnehåll som skrivs fram av alla förskolor, ett innehåll i vilket barn beskrivs ta aktiv del i. Att årligen anordna städdagar på förskolegården och i närmiljön är en aktivitet som barn, förskolepersonal och ibland även föräldrar deltar i.

tar i. Dessa syftar till att lära barn att ta ansvar för sin närmiljö. Flera förskolor beskriver att de deltar i Håll Sverige Rent vilket kan innebära städ dag/städvecka av närområdet. Det är med deltagande i olika former av avfallshantering som barn beskrivs bli introducerade i ett miljöarbete.

*Vi komposterar allt som går, barnen lägger matrester och skal i en bytta som de sedan "matar maskarna" med. Eftersom det blir en del avfall har vi tre komposttunnor som vi alternerar mellan. Barnen är sedan aktiva i tömmandet av komposterna och när vi använder den färdiga jorden att odla i. Tillsammans med barnen sorterar vi alla sopor. Vi lägger glas, metall, plast osv. i en korg som barnen sedan under överinseende turas om att sortera i olika backar i garaget. När backarna är fyllda promenerar till återvinningsstationen Deltar i Håll Sverige rent, skräpsamlar vecka. (FSK 17)*

*Barn ska på ett enkelt sätt involveras i miljöarbetet och successivt utifrån mognad och intresse. (FSK 3)*

Arbetet med källsortering beskrivs ha en framträdande roll i förskolans miljöarbete. Ett arbete i vilket barn beskrivs ta en aktiv del i. Det innebär i praktiken att barn utifrån mognad och intresse lär sig om källsortering och om betydelsen av en "ren" närmiljö. Inte heller i detta innehåll framträder några beskrivningar i texterna om att barns tankar eller röster tas i beaktning ej heller problematiseras konsumtionsmönster eller livsstil något nämntbart. Barns handlingar är främst inriktade på att delta i en pedagogisk verksamhet som uttrycks utveckla barns kunskande om källsortering och ansvar för en ren miljö.

*B4: Återanvända och vara varsam med material: Hur man blir sparsam och varsam med material*

Kunskapsinnehållet *hur man blir sparsam och varsam med material* har fokus på att barn ska förstå betydelsen i att vara aktsam och sparsam med lekmaterial, el, vatten, papper och sin miljö. Barnen lär sig att släcka lampor, spara på papper, spara på vatten och att vara allmänt aktsam om material och miljö. En ytterligare lärandeaspekt som lyfts fram i texterna är kunskapen om att återanvända material till exempel i den skapande verksamheten.

*Vårt arbete bygger på att medvetligandegöra barnen på hur vårt sätt att leva och vara kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. Arbetet för en hållbar utveckling med barnen på förskoleenheten består av miljöundervisning och planerade aktiviteter samt delaktighet kring det dagliga arbetet kring resursbesparingar, sopsortering, återvinning samt om hur vi tillsammans kan vara rädda om natur och miljö och vilka effekter detta ger oss i framtiden (FSK 13).*

Barnen beskrivs vara del i en verksamhet där resurser som lekmaterial, el, vatten och papper hanteras med sparsamhet och varsamhet. Genom detta förhållningssätt beskrivs barn lära sig att vara aktsamma, sparsamma och att återanvända förbruknings- och naturmaterial till exempel i den skapande verksamheten. Barns delaktighet innebär i detta innehåll att delta i. Inte heller i detta kunskapsinnehåll framträder några beskrivningar där barn uttrycks ha möjlighet att påverka eller utmana den rådande praktiken.

TOLKNING: ETT AFFIRMATIVT ALTERNATIVT TRANSFORMATIVT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Genom att operationalisera det empiriska materialet utifrån olika analytiska redskap med syfte att tolka innebörder av lärande för hållbar utveckling som kunskapsinnehåll i förskolan, synliggörs olika logiker om vad barns delaktighet och aktörskap innebär i texterna. Barns delaktighet träder fram i ett tillsynes helt annat perspektiv än det som vanligen uttrycks i förskolan, det vill säga ett barn som har rättigheter att uttrycka sina tankar och idéer och påverka verksamhetens innehåll. Denna *rättighetslogik* framträder enbart vid några specifika tillfällen, som till exempel i kunskapsinnehållet *barns inflytande*. Den andra logiken som framträder är *deltagandets- och lyssnandetslogik*, barn ska delta i de aktiviteter som erbjuds i verksamheten och uppmärksamma de vuxna intentioner. Utifrån denna tolkning innebär den verksamheten som kommuniceras i kunskapsinnehållen utgår från ett *affirmativt* förhållningssätt i det att grundläggande strukturer i kunskapsutveckling, innehåll eller arbetsätt inte i någon större grad låter sig utmanas av barns röster eller initiativ. I ansökningarna kommuniceras kunskapsinnehållet utifrån ett diskursivt konsensusänkande och en diskussion om den komplexitet och de motstri-

digheter som arbetet med lärande för hållbar utveckling innebär är frånvarande.

#### SLUTKOMMENTAR: LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING KOMMUNICERAD I TEXT

Syftet med denna artikel är att beskriva hur lärande för hållbar utveckling i förskolan kommuniceras i form av olika kunskapsinnehåll samt att analysera förskolebarns delaktighet och aktörskap i dessa kunskapsinnehåll. Detta med utgångspunkt i förskolors ansökningar till Skolverket som certifierats med Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling. Resultatet synliggör två olika övergripande teman av kunskapsinnehåll. Det första är, förskolebarnet i förhållande till sig själv och andra, och det andra temat är Förskolebarnet i förhållande till sin omvärld; plats och ting. Ett tydligt diskursivt konsensus tänkande framträder i de kunskapsinnehåll som kommuniceras i texterna. Vidare synliggörs två olika logiker i förhållande till barns deltagande och aktörskap, dessa är benämnda som en *rättighetslogik* och som ett *deltagandets- och lyssnandetslogik*. I retoriken *rättighetslogik* framträder synen av ett aktivt lärande barn med möjlighet till eget inflytande. Men när de kommunicerade beskrivningarna analyseras med hjälp av kritisk tolkande teori och med begreppen delaktighet och aktörskap (Davis, 2009, 2010; Fritzgerald, Graham, Smith & Taylor, 2010; Mason & Bolzan, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003), samt affirmativt och transformativ förhållningssätt (Fraser, 2003, 2011) synliggörs en *deltagandets- och lyssnandetslogik*. I det att barns delaktighet och aktörskap är begränsad och beroende av de vuxnas erbjudanden och intentioner. Vidare synliggörs att i de olika kunskapsinnehållen skapas varierande utrymme för barns röster och handlingar, och att barns aktörskap främst innebär det individuella barnets lärande och utveckling. Barns kompetenser är ofta framskrivet i texterna, men det är en kompetens som alltid är i relation till vuxna. Barn ses ibland som kompetenta genom att de på olika sätt får beskriva sina tankar och åsikter samt vara aktiva, som till exempel i *barns inflytande*. I andra kunskapsinnehåll framträder bilden av ett icke-kompetent barn (Bjervås, 2011). Kunskapsinnehåll där barns kompetens inte efterfrågas är bland annat i kulturell mångfald, jämställdhet eller skapa en nära relation till naturen. Detta innebär att vuxna har ett tolkningsföreträde att avgöra när barns kompetens och delaktighet ses

som betydelsefull och när detta inte efterfrågas. I texterna beskrivs barn som aktörer i förhållande till sina egna liv nu och i framtiden. Men det är ett begränsat aktörsskap som inte sträcker sig utanför institutionen i någon nämnvärd omfattning.

Sammanfattningsvis kan sägas att barn på dessa förskolor, i denna specifika livsvärld (Habermas, 1996, 1998) deltar i olika kunskapsinnehåll som beskrivs relevanta för det pedagogiska arbetet med lärande för hållbar utveckling, utifrån social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling. Barns möjlighet att vara aktiva och kunna påverka och utveckla kritiskt tänkande och förhållningssätt till komplexa frågor som ojämlikhet, ojämställdhet och hur en bärkraftig miljö kan utvecklas lyser starkt med sin frånvaro (jämför Dahlbeck & Dahlbeck, 2012; Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011; Jickling & Wals, 2008; Knutsson, 2011). Det individuella barnets möjlighet att göra sin röst hörd innebär främst att vilja delta eller inte delta i de erbjudanden som erbjuds av de vuxna. Givetvis går dessa resultat inte att generalisera men dess trovärdighet kan beskrivas utifrån dess tillämpbarhet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Som en slutlig reflektion över de resultat som framkommit i denna studie vill jag väcka frågan om begreppet lärande för hållbar utveckling. Utifrån både teoretisk och empirisk utgångspunkt menar jag att begreppet är problematiskt och svårtolkat. Dock är av största vikt att arbeta med frågor kring ojämlikhet, ojämställdhet och en bärkraftig miljö. I praktiken skulle hållbarhet med ett kunskapsinnehåll som ett hållbart samhälle, en hållbar livsstil och en hållbar natur bättre kunna fånga in de aspekter som kan utmana till en hållbar framtid.

#### REFERENSER

- Agenda 21. (1992). Rapport från FN:s konferens om miljö- och utveckling (UNGED) i Rio de Janeiro. Hämtat från: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter25.htm>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 13(4), 529–544.

- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 312. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Breiting, S., & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9–37.
- Brundtland, H. G. (1987). *Our common future*. World Commission on Environment and Development Oxford: Oxford University Press.
- Chawla, L., & Flanders Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452.
- Dahlbeck, J., & Dahlbeck, M. (2012). Needle and stick save the world: Sustainable development and the universal child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 267–281.
- Dahlbeck, J., & Tallberg Broman, I. (2011). Ett bättre samhälle genom pedagogik: Högre värden och barnet som budbärare. I P. Williams & S. Sheridan (red.) *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*, (s. 202–214). Stockholm: Liber.
- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241.
- Davis, J. (2010). *Young Children and the Environment Early Education for Sustainability*. New York, US: Cambridge University Press.
- Davis, J., Miller, M., Boyd, W., & Gibson, M. (2008). *The impact and potential of water education in early childhood care and education settings*. Brisbane: Institute for Sustainable Resources. Queensland University of Technology.
- Davis, J., & Elliott, S. (2003). *Early childhood environmental education: Making it mainstream*. Canberra: Early childhood Australia.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research (tredje upplagan)*. London: Sage.
- Engdahl, I., & Rabušicová, M. (2011). Children’s voices about the state of the earth. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 153–176.
- Englund, T. (2007). Undervisning som meningserbjudande. I: M. Uljens, (red.). *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (sid.120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Environmental Education Research* (2010). Specialtema: Democracy and values in environmental and sustainability education: Research contributions from denmark and sweden, 16(1), 1–171.
- Forsberg, B. (2002). *Lokal Agenda 21 för hållbar utveckling: En studie av miljöfrågan i tillväxtsamhället*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin: Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Fraser, N. (2011). *Rättvisans mått. Texter om erkännande, omfördelning och representation i en globaliserad värld*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., & Taylor, N. (2010). Children’s participation as a struggle over recognition. Exploring the promise dialogue. I: B. Percy-Smith & Thomas, N. (red.). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (sid. 293–305). London: Routledge.
- Gough, S., & Scott, W. (2006). Education and sustainable development: A political analysis. *Educational Review*, 58(3), 273–290.
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. I: L.O. Dahlgren, (red.). *Utombuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö* (sid. 55–104). Lund: Studentlitteratur
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Gustafsson, B. (1993). *Börja bland barn: En miljöfostrande pedagogik*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication*. Översatt av Maeve Cooke. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Halldén, G. (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2011). *Barndomens skogar: Om barn i natur och barns natur*. Stockholm: Carlsson.
- Huckle, J., & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan.
- Hägglund, S. (2011). Förskolebarnet och rätten till lärande för hållbar utveckling: Några tankar om förutsättningar, möjligheter och utmaningar. I P. Williams, & S. Sheridan, (red.), *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*, (sid. 245–257). Stockholm: Liber
- Hägglund, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49–63.
- James, A., & James, A L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. New York: Palmgrave Macmillan.

- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8.
- Jickling, B., & Spork, H. (1998). Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research*, 4(3), 309–327.
- Jickling, B. & Wals, A. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- Johansson, E. (2009). The preschool child of today: The world-citizen tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2) 79–95.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the era of global development: Historical legacies and contemporary approaches*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 315. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lafferty, W. M., & Eckerberg, K. (1998). *From the earth summit to local Agenda 21: Working towards sustainable development*. London: Earthscan.
- Larsen, M.S., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2011). Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0–6-årige (førskolen). I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic.
- Mason, J., & Bolzan, N. (2010). Questioning understandings of children's participation: Applying a cross-cultural lens. I B. Percy-Smith, & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (sid.125–132). London: Routledge.
- Nordenbo, S.E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M.S., Moser, T., Ploug, N., & Thornval, M. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. I Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Palmer, J. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35–45.
- Palmer, J., & Suggate, J. (2004). The development of children's understandings of distant places and environmental issues: Report of a UK longitudinal study of the development of ideas between the ages of 4 and 10 years. *Research Papers in Education*, 19(2), 205–237.
- Persson, S. (2008). *Forskningsöversikt: Villkor för lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling-Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 74–88.
- Regeringens proposition 2009/10:155. Svenska miljömål: För ett effektivare miljöarbete. Hämtat från: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/14/24/56/dca35b38.pdf>
- Ritchie, J., Duhn, I., Rau, C., & Craw, J. (2010). *Titiro Whakamuri, Hoki Whakamua: We are the future, the present and the past: Caring for self, others and the environment in early years learning*. Wellington: Teaching and Learning Research Initiative
- Rickinson, M., Lundholm, C., & Hopwood, N. (2009). *Environmental learning: Insights from research into the student experience*. Berlin: Springer.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: Reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132.
- Scott, W. (2009). Environmental education research: 30 years on from Tbilisi. *Environmental Education Research*, 15(2), 155–164.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. London: Routledge Falmer.
- Scott, W., & Gough, S. (2004). *Key issues in sustainable development and learning: A critical review*. London: Routledge Falmer.
- SKOLLAG.(2010:800). *Skollagen*. Hämtad från: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>
- SKOLFS (2009:19). *Skolverkets föreskrifter om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1524>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket. Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2011). Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik. Stockholm: Liber.
- SOU 1972:26. *Förskolan 1. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber Förlag.
- SOU 1997:116. *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritze.



- Sterling, S. (2004). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability*. University of Bath. Hämtat från: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf>
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33. Hämtat från: [http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue5/Lathe\\_5\\_S%20Sterling.pdf](http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue5/Lathe_5_S%20Sterling.pdf)
- Stevenson, B. (2011). *What should education do to prepare people and communities for adaptation to climate change?* Presentation vid den 6:e World Environmental Education Congress (WEEC), Brisbane, Australien den 22 juli 2011.
- UNESCO (2005) Draft International implementation scheme. Hämtat från: [http://www.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/esd/documents/ESD\\_IIS.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/ESD_IIS.pdf)
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling: Bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildning & Demokrati. *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* (2011). Special-tema: New Swedish environmental and sustainability education research, 20(1) 3–144.
- von Wright, G H. (1993). *Myten om framsteget*. Trondheim: Albert Bonniers.
- Wals, A. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development: Learning for a sustainable world*. Paris: UNESCO.