



UMEÅ UNIVERSITET

I riktning mot hållbarhet? Förskollärares förhållningsätt till hållbar utveckling i förskolan

Karin Kåks, Sandra Skoglund

Examensarbete, 15 hp

Förskolläraryrket, 210 hp

Ht 2018

Sammanfattning

Syftet med studien är att öka kunskapen om förskollärares förhållningssätt till arbete med hållbar utveckling i förskolan. Studien tar avstamp i frågor som rör vilka innebörder förskollärare lägger i begreppet hållbar utveckling och hur dessa innebörder relateras till varandra, samt hur förskollärarna resonerar kring barnens lärande för hållbar utveckling. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma förskollärare och utgår från utvecklingspedagogik som teoretiskt ramverk. Resultatet av studien visar att hållbar utveckling i förskolan ges en mängd olika innebörder i relation till förskolans verksamhet. Förskollärarna arbetar med ett brett undervisningsinnehåll kopplat till hållbarhet, men stor tonvikt läggs vid arbetet med återvinning och återbruk. Barns delaktighet, både i diskussioner och i praktiska aktiviteter, framstår som en viktig faktor för att främja lärande för hållbar utveckling. Genom samtal, kommunikation, material och miljö kan pedagogerna få barnen att erfara specifika aspekter av en situation eller en aktivitet, och på så sätt rikta barnens uppmärksamhet mot hållbarhet som lärandeobjekt.

Sökord: hållbar utveckling, hållbarhet, utvecklingspedagogik, hållbarhetsarbete, förskola

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
STUDIENS UPPLÄGG	2
BAKGRUND	3
HÅLLBAR UTVECKLING SOM BEGREPP	3
TIDIGARE FORSKNING OM LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING	4
<i>Undervisning för hållbar utveckling i förskolan</i>	4
<i>Delaktighet och handlingsberedskap</i>	6
<i>Sammanfattning av forskningsläget</i>	7
UTVECKLINGSPEDAGOGIK SOM TEORETISK ANSATS.....	7
<i>Erfarande och erfarenheter</i>	8
<i>Variation</i>	8
<i>Riktadhet</i>	9
<i>Metakognition</i>	9
<i>Lärande som en förändring av omvärlden</i>	10
<i>Utvecklingspedagogiken sammanfattat</i>	10
METOD	12
INTERVJU SOM METOD	12
MATERIALINSAMLING	12
TRANSKRIBERING	14
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	14
ANALYSMETOD	15
RESULTAT OCH ANALYS	17
HÅLLBARHETENS OLIKA DIMENSIONER.....	17
<i>Den ekologiska dimensionen</i>	17
<i>Den sociala dimensionen</i>	20
<i>Den ekonomiska dimensionen</i>	22
<i>Hälsa och politik som dimensioner av hållbarhet</i>	23
DIMENSIONERNA I RELATION TILL VARANDRA.....	25
<i>Dimensionerna som stöd för varandra</i>	25
<i>Dimensionerna som motsättningar</i>	27
BARNS LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING	28
<i>Delaktighet i samtal och handling</i>	29
<i>Hållbarhet som process och resultat</i>	32
<i>Hållbarhet som lärandeobjekt</i>	33
SAMMANFATTNING AV RESULTAT OCH ANALYS.....	35
DISKUSSION	37
HÅLLBARHET SOM ALLT OCH INGENTING	37
FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR HÅLLBARHET I FÖRSKOLAN	38
REFERENSLISTA	40

Bilaga 1: Intervjufrågor

Inledning

Det gäller ju att få folk, hur ska man säga, intresserade. Men att folk ska förstå allvaret. Det är ju våra barn och barnbarn och barnbarnsbarn som kanske inte har några... att det finns ingenting kvar av jordens resurser. Folk tänker inte så.

Så säger Agneta, förskollärare i en mellanstor stad i norra Sverige. Det är en torsdag i början av oktober 2018. Drygt två månader tidigare, den 1 augusti, gjorde världen av med den budget av förnybara resurser som kan förbrukas om världen ska kunna vara hållbar. Dagen brukar kallas "Earth Overshoot Day". Sveriges nationella "Overshoot Day" inträffade redan 4:e april (<https://www.overshootday.org>, hämtad 2018-10-12).

Det märks ofta inte att mänskligheten konsumerar mer än världens resurser tillåter. På förskolan där Agneta jobbar fortsätter verksamheten som vanligt. Förskolan har precis fått en utmärkelse för hållbar utveckling, de sopsorterar och återbrukar i den mån de kan. Samtidigt är förskolorna som institutioner en del av ett samhälle som inte är långsiktigt hållbart. I världen råder det stor brist på ren luft, rent vatten, levande hav och skogar (Björklund, 2014). Ändå fortsätter vi i västvärlden att konsumera mer än resurserna tillåter. Skulle alla leva som vi svenskar gör så skulle det behövas fyra planeter (Världsnaturfonden, 2017).

Att utveckla samhällen och sätt att leva som kan vara hållbara på lång sikt blir därför en nödvändighet för att den värld vi känner ska kunna finnas kvar. Förskolan är den första hållplatsen i utbildningssystemet, och därför blir arbetet med att grundlägga goda vanor och värderingar redan här mycket viktigt (Världsnaturfonden, 2009). I förskolans läroplan lyfts olika dimensioner av lärande för hållbar utveckling fram, där bland annat att känna empati och att utveckla en vilja att hjälpa såväl andra människor som djur och natur, utgör en stor del av läroplanen (Skolverket, 2016).

I den nya läroplanen, som träder i kraft i juni 2019, blir fokuset på hållbarhet än mer tydligt. Där framgår det att hållbar utveckling inte bara ska prägla en stor del av verksamheten, utan målen och riktlinjerna blir också tydligare. Varje barn ska ges förutsättningar för att utveckla ett växande ansvar för hållbar utveckling. De ska också få möjlighet att utveckla en kunskap kring hur de olika val vi människor gör kan bidra till en sådan – i förhållande till såväl ekonomiska, sociala som miljömässiga dimensioner av hållbarhet. Barnen ska därmed bli mer medvetna om vad, hur och varför hållbar utveckling är så viktigt (Skolverket, 2018).

Att arbetet för hållbar utveckling får större utrymme i förskolans styrdokument gör det ännu viktigare att öka kunskapen hos pedagogerna om hur ett sådant arbete kan se ut. Hur förskolorna ska kunna arbeta med lärande för hållbar utveckling i ett samhälle där många krafter drar åt andra hållet är nämligen inte självklart. Här finns det en mängd olika förhållningssätt, uppfattningar och arbetssätt för pedagoger att luta sig mot, använda sig av och ta spjörn emot. Några av dem synliggörs i den här studien.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskapen om förskollärares förhållningssätt till arbete med hållbar utveckling i förskolan. Studien tar avstamp i följande frågeställningar:

- Vilka innebörder lägger förskollärare i begreppet “hållbar utveckling” i relation till förskolans verksamhet?
- Hur relaterar förskollärare de olika dimensionerna av hållbarhet till varandra?
- Hur resonerar pedagogerna kring barnens lärande för hållbar utveckling?

Studiens upplägg

Studien är uppdelad i en inledande bakgrund och en redogörelse för metod och material. Sedan kommer och ett kapitel där resultat och analys presenteras med utgångspunkt i två olika tematiker – hållbarhetens dimensioner och barns lärande för hållbar utveckling. I inledningskapitlet presenterar vi begreppet hållbar utveckling och diskuterar vilka innebörder av begreppet studien bygger på. Här går vi också igenom tidigare forskning om barns lärande för hållbar utveckling i relation till förskolan, samt den utvecklingspedagogik som utgör studiens teoretiska ramverk. I detta kapitel diskuteras också intervjuer som metod och insamling och bearbetning av intervjumaterialet.

I den första delen av resultat- och analyskapitlet, “Hållbarhetens olika dimensioner”, analyserar vi hur de intervjuade förskollärarna tolkar och resonerar kring innebörden av begreppet “hållbar utveckling”. Vi diskuterar sedan hur förskollärarna relaterar olika aspekter och betydelser av begreppet till varandra. Under rubriken “Barns lärande för hållbar utveckling” diskuterar vi slutligen hur förskollärarna förhåller sig till och resonerar kring barns lärande för hållbar utveckling. Vi analyserar här på vilka sätt barn kan tänkas lära för hållbar utveckling i relation till de verksamheter förskollärarna beskriver.

Uppsatsen avrundas med en avslutande diskussion där vi diskuterar vilka konsekvenser förskollärarnas uppfattningar om hållbarhet kan tänkas få för undervisningen, och vilka förutsättningar som finns för ett hållbarhetsarbete i förskolan.

Bakgrund

Idag lever många människor i världen inte hållbart. Samtidigt som många människor inte har sina grundläggande behov uppfyllda – som tillgång till mat, kläder och rent vatten, så präglas stora delar av världen av en överkonsumtion, där vi använder oss av mer resurser än vad jorden kan tillhandahålla på lång sikt. Det konsumtions-samhälle vi har skapat leder till att vi lever över våra resurser, lånar av andra delar av världen och av framtidens människor (Björklund, 2014; Davies, 2008).

Människan släpper ut stora mängder koldioxid genom sin förbränning av fossila bränslen, en förbränning som på senare tid har ökat successivt. Människans påverkan på jorden innebär därmed en risk för bestående, allvarliga förändringar av ekosystemen (Bäckstrand, Olsson & Tengström, 2010). Idag är klimatförändringarna vår största utmaning och dessutom en utveckling vi inte längre kan stoppa. Vi måste därmed bli uppmärksammade på de konsekvenser som klimatförändringarna medför och bromsa utvecklingen så gott det går (Björklund, 2014). För att skapa en hållbar framtid måste vi tänka om. Vi som individer behöver förändra våra vanor, samtidigt som de samhällssystem som upprätthåller dessa vanor också måste förändras (Björklund, 2014).

Hållbar utveckling som begrepp

“Hållbar utveckling” är ett begrepp med flera dimensioner. Begreppet fick internationell spridning med rapporten *Our Common Future*, vanligen kallad Brundtlandrapporten, som publicerades av FN-kommissionen World Commission on the Environment and Development år 1987. I rapporten definieras hållbar utveckling som “en utveckling som möter dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov” [vår övers.] (World Commission on Environment and Development, 1987: 41). Denna definition av “hållbar utveckling” har kritiserats, utvecklats och omformulerats sedan dess, men den definition och de aspekter av hållbar utveckling som skrivs fram i Brundtlandrapporten ligger än i dag till grund för hur många forskare betraktar hållbar utveckling (Björneloo, 2007).

Rapporten slår fast att hållbar utveckling inte enbart handlar om en ekologisk dimension, utan också om sociala och ekonomiska aspekter (World Commission on Environment and Development, 1987). Den *ekonomiska dimensionen* av hållbar utveckling handlar bland annat om att hushålla med de resurser vi har och att fördela dessa jämt. Den *ekologiska dimensionen* handlar om att värna om ekosystem och den biologiska mångfalden. Den *sociala dimensionen* omfattar slutligen människors beroende av och påverkan på varandra,

samt jämlikhet, rättvisa, jämställdhet och ett demokratiskt förhållningssätt (World Commission on Environment and Development, 1987; Världsnaturfonden, 2017). Det är först när dessa tre dimensioner förenas som det går att tala om en hållbar utveckling (Björklund, 2014).

Åhlberg (2005) menar att utbildning för hållbar utveckling behöver bygga på fler dimensioner av hållbarhet än så, och presenterar en modell med sex dimensioner av hållbar utveckling. Förutom en social, en ekologisk och en ekonomisk dimension lyfter Åhlberg också fram *kulturell*, *hälsofrämjande* och *politisk* hållbar utveckling. Den kulturella dimensionen inrymmer all kunskap och kompetens som mänskligheten har ackumulerat genom historien, samt sådant som intelligens och kreativitet. Åhlberg menar att hälsa ligger till grund för all annan utveckling, och av den anledningen lyfter han fram hälsa som en viktig dimension av hållbar utveckling. Den sista dimensionen, den politiska, återfinns på många olika nivåer i samhället och handlar om att skapa politiska system som bygger på tillit och ett gemensamt politiskt arbete för att skapa en hållbar värld (Åhlberg, 2005).

Tidigare forskning om lärande för hållbar utveckling

Forskare världen över är överens om att utbildning är en av de viktigaste grundstenarna i hållbar utveckling (Borg, 2017; Björklund, 2014; Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). Utbildning spelar en viktig roll för att utveckla människors förmåga att föreställa sig nya sätt att leva och förändra existerande mönster i de samhällen de lever i. Samtidigt kan utbildning i sig inte ge hela svaret på hur vi människor ska kunna förändra världen i en hållbar riktning (Davis, 2008). Både Norddahl (2008) och Hedefalk (2010) påpekar paradoxen i att de mest välutbildade samhällena i världen ofta också är de minst hållbara ur ett miljöperspektiv. Forskning visar att enbart kunskapen om miljöproblem inte påverkar människors beteende i särskilt hög utsträckning (Herbert, 2008; Hedefalk, 2010). Faktakunskaper om miljö och klimat är i sig inte tillräckligt för att skapa en förändring, utan människor måste också utveckla omsorg och omtanke för att i förlängningen kunna bidra till en hållbar utveckling (Herbert, 2008).

Undervisning för hållbar utveckling i förskolan

Hedefalk (2010) menar att hållbar utveckling i förskolan bör betraktas som ett synsätt snarare än som ett ämne. Undervisning för hållbar utveckling bör vara ämnesövergripande och genomsyras av demokratiska arbetssätt, delaktighet och inflytande, kritiska

förhållningssätt och en mångfald av pedagogiska metoder (Björklund, 2014; Hedefalk, 2010).

Eftersom förskolan är den första anhalten i skolsystemet blir förskolan en naturlig startpunkt i lärandet för hållbar utveckling (Björklund, 2014). Det barn lär sig när de är små, och den tidiga utvecklingen av till exempel kreativitet, kommunikation, självständighet, problemlösning och motivation, lägger grunden för deras lärande och utveckling genom livet (Kaga, 2008; Pressoir, 2008). Små barn är dessutom mer förändringsbenägna än äldre barn och ungdomar (Dahlbäck & Tallberg Broman, 2011). Eftersom våra vanor och beteenden formas redan i tidig ålder blir det viktigt att goda vanor och hållbara metoder grundläggs tidigt (Världsnaturfonden, 2009; Världsnaturfonden 2017).

Engdahl, Karlsson, Hellman och Ärlemalm-Hagsér (2012) menar att det viktigaste när det kommer till ett lärande för hållbar utveckling är att skapa nya sätt att tänka. Barnen måste inkluderas i det mesta som sker för att få mer förståelse kring innebörden av det de gör och framförallt *varför* de gör detta. Även Björklund (2014) påpekar vikten av att barnen inte bara tillägnar sig faktakunskaper utan också kan förstå anledningarna till att det är viktigt att agera för hållbar utveckling.

I en genomgång av forskning om undervisning för hållbar utveckling i förskolan fann Hedefalk, Almqvist och Östman (2015) två vanliga teoretiska ingångar i studier på området. Det första perspektivet utgår från Brundtlandrapportens uppdelning i ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet. Den andra ingången bygger på ett tredelat synsätt där frågor rörande undervisning *i*, *om* och *för* miljön behandlas. Undervisning *i* miljön blir här att till exempel vistas i skog och mark, undervisning *om* miljön handlar exempelvis om hur ekosystem fungerar, och undervisning *för* miljön uppmuntrar barnen att vara delaktiga i att göra miljövänliga val och på så sätt bidra till en hållbar utveckling. Dessa tre aspekter bör inte ses som särskilda, utan som en helhet i undervisningen för hållbar utveckling. Dessa två synsätt har gemensamma referenspunkter, men skiljer sig åt på så sätt att det första tar ett brett grepp om hållbar utveckling som koncept, medan det andra enbart fokuserar på den ekologiska dimensionen av hållbarhet. Uppdelningen i lärande *i*, *om* och *för* miljön har utvecklats, och forskare talar numera också om lärande *i*, *om* och *för* *hållbarhet*, vilket ger det lärande som ryms i perspektivet en större bredd (Borg, 2017; Ärlemalm-Hagsér, 2013).

Läroplanen för förskolan knyter an till båda dessa synsätt, även om begreppet hållbar utveckling aldrig nämns explicit i läroplanen. Förskolan har länge arbetat med miljöfrågor, och förskolans läroplan säger att: ”Förskolan ska lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor. Ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro ska prägla förskolans verksamhet. Förskolan ska medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt

förhållningssätt till natur och miljö och förstår sin delaktighet i naturens kretslopp.” (Skolverket, 2016: 7). Det framgår även att: “Verksamheten ska hjälpa barnen att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö både i nutid och i framtid” (Skolverket, 2016: 7). Den sociala dimensionen av hållbar utveckling ges också stor plats i läroplanen, bland annat genom skrivningar som rör demokrati, solidaritet, tolerans, delaktighet och social ansvarskänsla. Förskolan ska bland annat ”uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation (Skolverket, 2016: 4) och sträva efter att alla barn utvecklar ”sin förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen” och utvecklar ”respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö (Skolverket, 2016: 8).

Delaktighet och handlingsberedskap

Förskolans läroplan slår fast att förskolan ”ska ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs” (Skolverket, 2016: 4). I sin forskningsgenomgång fann Hedefalk m.fl. (2015) att de flesta förskollärare ville att deras undervisning skulle leda till att barnen handlade för förändring och på olika sätt tog ansvar för hållbar utveckling. Samtidigt kunde författarna se att förskollärarna använde sig av tre skilda undervisningsstrategier. Den första strategin syftade till att lära ut fakta om miljön, den andra att förändra barnens beteende (utan att barnen nödvändigtvis förstod syftet med detta), och den tredje att utmana barnens kritiska tänkande. De förskollärare som utgick från en faktabaserad undervisning antog att om barnen bara lärde sig tillräckligt om miljön så skulle de automatiskt förändra sina handlingar – ett förgivettagande som strider mot forskning på området (Herbert, 2008; Hedefalk, 2010; Hedefalk, 2014).

Ärlemalm-Hagsér (2013) visar i sin avhandling att hållbar utveckling generellt betraktas som ett viktigt område i förskolans verksamhet, och att förskolebarn deltar i olika aktiviteter med koppling till hållbarhet. Barns delaktighet och aktörskap betraktas som viktiga i vissa sammanhang, men i andra sammanhang är synsättet frånvarande. Studien visar att barn betraktas som aktörer när det handlar om deras egna liv – men gränsen för hur barnen tillåts agera politiskt dras nära dem själva, vid förskolan och familjen. Barn i förskolan tillåts överlag inte att agera för hållbarhet i det offentliga rummet.

En studie av Borg (2017) visar att det inte finns något tydligt samband mellan barns diskussioner med lärare och barnens praktiska kunskaper om till exempel återvinning. Barnen i Borgs studie visade överlag relativt stora kunskaper kopplade till hållbarhetsfrågor, som återvinning, ekonomisk ojämlikhet, att dela med sig av resurser och olika

transportmedels miljöpåverkan, men studien visar också att dessa kunskaper i betydligt större utsträckning är en produkt av att barnen varit delaktiga i aktiviteter än av att de deltagit i diskussioner.

Hedefalk pekar i sin avhandling på vikten av att förskolebarn får möjlighet att ”möta situationer där det finns ett behov av att värdera olika handlingsvägar” (Hedefalk, 2014: 57). För att barnen ska kunna utveckla sin kritiska handlingsförmåga behöver de ställas inför moraliska spörsmål, eller situationer där olika värderingar ställs på sin spets. I sådana situationer finns alltid en möjlighet att barnen kommer fram till olika svar, vilket ger dem möjlighet att kritiskt granska de olika lösningarna på dilemman. Här blir det viktigt att de pedagoger som arbetar med barnen uppmärksammar situationer där barnen behöver värdera situationen och göra moraliska avvägningar (Hedefalk, 2014).

Sammanfattning av forskningsläget

En stor del av den forskning om lärande för hållbar utveckling som finns utgår från en uppdelning i ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet (Pramling Samuelsson & Kaga, 2008; Hedefalk m.fl., 2015). Läroplanen för förskolan berör alla dessa dimensioner, vilket innebär att undervisning för hållbar utveckling behöver vara ämnesövergripande (Björklund, 2014; Skolverket, 2016).

Forskningen visar att förskollärare använder sig av olika strategier i sin undervisning – att lära ut fakta om miljön, att förändra barnens beteende och att utmana och utveckla barnens kritiska tänkande (Hedefalk m.fl., 2015). Samtidigt visar forskningen att enbart kunskapen om miljöproblem inte påverkar människors beteende i särskilt hög utsträckning (Herbert, 2008; Hedefalk, 2010). För att barn ska lära sig att agera hållbart behöver de utveckla en kritisk handlingsförmåga och ett kritiskt tänkande (Hedefalk, 2014). Detta kräver både att barnen får möjlighet att delta i praktiska aktiviteter med koppling till hållbarhet, och att förskollärare använder situationer som uppstår i förskolan för att lyfta fram etiska frågor och dilemman knutna till hållbar utveckling (Hedefalk, 2014; Borg, 2017).

Utvecklingspedagogik som teoretisk ansats

Under detta avsnitt redogör vi för utvecklingspedagogik som teoretisk ansats. Denna teori presenteras av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) i *Det lekande lärande barnet*, och poängterar den roll pedagogens agerande spelar för barns kunskapsutveckling. I förskolans verksamhet lär sig barn på många olika sätt – i möte med miljö och material,

genom samtal med kamrater och pedagoger, i rutinsituationer och planerade aktiviteter. Pedagogerna kan stödja barns utveckling och lärande genom de undervisningsstrategier de använder sig av och de pedagogiska val de gör. I vår studie, som utgår från förskollärares förhållningssätt till lärande, blir det därför viktigt att ta avstamp i en teoribildning som belyser på vilka sätt just läraren bidrar till att barn utvecklar ett kunnande.

Utvecklingspedagogiken kretsar kring några centrala begrepp: *erfarenheter och erfärande, metakognition, variation, riktadhet* och *lärande som en förändring av omvärlden*, som alla presenteras nedan.

Erfärande och erfarenheter

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) skiljer på begreppen *erfarenhet* och *erfärande*. En erfarenhet blir här det en människa är med om, en aktivitet, handling eller upplevelse. Erfärande är i sin tur det en person "tar med sig" från det hen har upplevt, alltså det lärande som kommer av erfarenheten. I förskolans kontext kan en och samma barngrupp dela en erfarenhet av till exempel en aktivitet, men barnens erfärande kommer att se olika ut beroende på vilka tidigare erfarenheter de har, deras roll i situationen, osv.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att *lärandets objekt*, dvs. det som barnet ska utveckla en kunskap om, ofta är underförstått i förskolans verksamhet, medan betydligt mer intresse brukar ägnas åt det författarna kallar för *lärandets akter*, dvs. de sätt på vilka barn lär sig. Ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv är det inte erfarenheten i sig som är det centrala, utan vad erfarenheten bidrar till att barn "erfar, uppfattar, ser eller urskiljer" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014: 83). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) skriver att: "Om erfärandet, uppfattningen eller förståelsen är lärandet, så kan man inte endast exponera barn för olika fenomen och hoppas att de lär sig något, utan man måste arbeta systematiskt med att barn ska uppfatta och erfara just det som de förväntas lära sig" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014: 90). Detta perspektiv på barns lärande kräver att pedagogen är medveten om vad som är lärandets objekt, dvs. vilket specifikt innehåll barnen förväntas urskilja och förstå i en given situation.

Variation

En förutsättning för att barn ska kunna urskilja någonting är att de får uppleva variation. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) kallar variation för "lärandets källa", och menar att variation ger barn förutsättningar för att urskilja ett specifikt innehåll och erfara mångfald. Det ger också barn en beredskap för att möta nya situationer.

Variation i sig ger inte per automatik ett lärande. Det är viktigt att det som varierar är det pedagogen vill att barnen ska erfara. Variationen måste i sin tur ställas mot någonting som är konstant, så att barnen får hjälp att fokusera på själva lärandeobjektet. Om allt varierar blir det svårt för barnen att fokusera på en specifik dimension av innehållet. Här blir det viktigt för läraren att ha en insikt om vilka *kritiska drag* som är centrala för att barn ska utveckla en förståelse – alltså vad variationen ska hjälpa barnen att urskilja (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Om pedagogen till exempel vill att en grupp barn ska lära sig att urskilja olika geometriska former, så behöver formerna barnen exponeras för variera. Samtidigt förenklas urskiljandet om det finns en konstant, till exempel att formerna är gjorda i samma material eller har samma färg. Om form, färg och material alla varierar blir det svårt för barnen att urskilja form som en specifik aspekt av innehållet.

Riktadhet

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) använder begreppet *riktadhet* för att beskriva hur barns medvetande riktas mot någonting särskilt. Barns uppmärksamhet är alltid riktade mot någonting, men i en pedagogisk kontext handlar det om att barnens uppmärksamhet ska riktas mot det man vill att barnen ska utveckla ett kunnande av eller en förståelse för. Om läraren till exempel vill att barnen ska utveckla en förståelse för geometriska former, kan vinklar och antalet hörn sägas vara drag som är kritiska för att barn ska förstå innehållet.

Läraren kan använda sig av olika medel och metoder för att ge barnen förutsättningar att rikta uppmärksamheten mot kritiska aspekter av ett innehåll. Det kan handla både om att läraren använder sig av kommunikation och samspel för att ge en riktadhet, men också om att den pedagogiska miljön är planerad på ett sådant sätt att miljö och material riktar barnens uppmärksamhet åt ett visst håll (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Metakognition

Begreppet *metakognition* refererar till kunskap om de egna kognitiva processerna eller procedurerna – kort sagt tänkandet om sitt eget tänkande. Metakognition finns inneboende hos barn i form av olika strukturer och funktioner där det också handlar om en grundläggande självmedvetenhet – ”att veta när man vet och när man inte vet” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014: 108). Metakognition har stor betydelse för barns utveckling och lärande. Forskning visar idag på att barn som kan tala om hur de tänker även blir bättre på att lära sig (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Många forskare har delat in metakognition i olika utvecklingsnivåer eller kategorier, men ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv betraktas dessa metakognitiva nivåer inte som stabila individuella egenskaper, utan som olika sätt att erfara och relatera sig själv till en specifik situation. Barns sätt att skapa förståelse vilar på metakognitiva antaganden, som barnet ger uttryck för till exempel genom att berätta om innehåll i det de lärt sig. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att barns metakognition ofta är omedveten för dem själva, men att barnen kan bli medvetna om sitt eget tänkande i kommunikation med vuxna. Att samtala med barnen om deras tänkande blir ett sätt att lyfta fram lärande som en process istället för en produkt och att hjälpa barnen att själva hitta strategier för att fortsätta att lära sig.

Lärande som en förändring av omvärlden

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att barns omgivning är kvalitativt strukturerad och organiserad, och att den därför verkar begränsande på olika sätt. Denna begränsade omgivning är både fysisk, social och kulturell – barnen möter både människor och ting i den. Barn förhåller sig hela tiden i relation till dessa begränsningar, antingen genom att acceptera dem eller genom att agera för att förändra dem. Oavsett utgången har begränsningarna betydelse för barnens utveckling.

De erfarenheter barn får bidrar till att omvärlden framträder på nya sätt för dem, och att barnen förhåller sig och relaterar till omvärlden på nya sätt. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att lärande inte i första hand bör betraktas som en förändring av individen, utan som att “omvärlden för barnet blir kvalitativt annorlunda när det har lärt sig något, något som förvisso kan ses som en aspekt av att utveckla en kompetens” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014: 128). Detta gör att fokus riktas från *lärandets akt*, det barnet gör, till *lärandets objekt*, alltså de aspekter av omgivningen som barnet erfar.

Utvecklingspedagogiken sammanfattat

Utvecklingspedagogiken tar alltså avstamp i det faktum att läraren är viktig för att barn ska utveckla kunskaper. Det läraren gör i undervisningssituationen, som att till exempel variera ett undervisningsmaterial eller använda samtal, material och miljö för att rikta barnens uppmärksamhet mot kritiska aspekter av ett lärandeobjekt, är viktigt för att barn ska utveckla ett kunnande. *Vad* barn faktiskt lär sig i förskolan blir här lika viktigt som *hur* de lär sig. Detta lärande sker ofta genom lek, som inom utvecklingspedagogiken betraktas som

intimt förknippat med lärande. Barnen framställs här som *lekande lärande barn*, där leken blir ett sätt att förhålla sig till och förstå sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Metod

I det här avsnittet redogör vi för intervju som metod, hur vi gått tillväga för insamling av material och hur de etiska aspekterna har behandlats. Avsnittet avslutas med en redogörelse för analysmetoden.

Intervju som metod

Det material som ligger till grund för uppsatsen är sju stycken inspelade intervjuer med yrkesverksamma förskollärare. Kihlström (2007) menar att en kvalitativ intervju liknar ett vardagligt samtal till formen, men skiljer sig från detta dels genom att intervjun har ett specifikt fokus, och dels genom att den som intervjuar driver samtalet framåt i en bestämd riktning. De intervjuer vi har gjort har varit semistrukturerade (Fägerborg, 2011). Vi har utgått från en uppsättning färdigformulerade frågor, men har i stor utsträckning låtit respondenterna styra samtalets riktning. Intervjuerna har på så vis tagit form i samspel mellan oss som intervjuare och de intervjuade förskollärarnas vilja att lyfta fram erfarenheter de själva upplever som viktiga. En forskare som använder sig av etnografiska metoder, som intervjuer och observationer, påverkar alltid sitt material eftersom dessa typer av material alltid konstrueras i samspel mellan människor i specifika situationer (Roos, 2014; Löfgren, 2014). Det intervjumaterial som uppsatsen bygger på är därför präglad både av respondenternas vilja att berätta, våra ursprungliga frågeställningar och våra spontana följdfrågor.

En intervju kan aldrig ge en rättvisande bild av hur en praktik ser ut. I intervjun verbaliseras känslor, tankar och erfarenheter, och det berättande som sker i en intervjusituation blir på så vis alltid en muntlig tolkning av en verklighet. Däremot kan en intervju säga mycket om hur människor förhåller sig till och tolkar en praktik eller resonerar kring ett handlande. Även om intervjun är en otillräcklig metod för att studera hur en verksamhet faktiskt ser ut, är den samtidigt en av de bästa metoder kvalitativt orienterade forskare har för att studera människors förståelse av och förhållningssätt till ett område eller en verksamhet – vilket är vad som eftersträvas här.

Materialinsamling

Intervjuerna har alla varit runt 30 minuter långa. Tre av intervjuerna har vi gjort tillsammans, men vid fyra intervjutillfällen har bara en av oss kunnat delta, av praktiska

skäl. Vi bedömer inte att detta har påverkat intervjuernas innehåll i särskilt stor utsträckning, eftersom vi vid intervjutillfällena har utgått från samma frågeställningar. Att vi har spelat in intervjuerna har gjort att båda har kunnat ta del av intervjuerna i sin helhet. Vi genomförde också den första intervjun tillsammans, vilket gav oss möjlighet att diskutera intervjusituationen, metodiken och det innehåll vi ville att kommande intervjuer skulle ha. Att inte vara två intervjuare under intervjusituationen kan på vissa sätt betraktas som en fördel, eftersom det gör den maktbalans som alltid finns närvarande i en intervjusituation något jämnare. De flesta av intervjuerna har ägt rum på förskollärares respektive arbetsplatser, men vid ett tillfälle har intervjun ägt rum hemma hos en av respondenterna, och i ett fall hemma hos en av oss. Förskollärarna har haft stort inflytande över datum, tid och plats för intervjun, vilket är en förutsättning för en lyckad intervju enligt Löfgren (2014).

Den kvalitativa ansatsen gör att vi har strävat efter att skapa ett intervjumaterial med stor variation. Vårt urval av respondenter har grundat sig i en strävan efter att intervjua förskollärare som tillsammans har en bredd av erfarenheter och utgångspunkter. Förskollärarna är verksamma vid fem olika förskolor i en mellanstor stad i norra Sverige. Sex av dem arbetar på kommunala förskolor, och en av dem på ett personalkooperativ. Av de intervjuade förskollärarna arbetar en majoritet i småbarnsgrupp, men alla har under sitt yrkesliv också arbetat med barn i andra åldersgrupper. De olika verksamheterna de arbetar inom har kommit olika långt i sitt arbete med hållbar utveckling – vissa arbetar aktivt med projekt som rör hållbar utveckling medan andra inte arbetar lika aktivt med hållbarhetsfrågor. Den yngsta av de intervjuade förskollärarna är i 25-årsåldern och den äldsta är i 65-årsåldern. Deras yrkeserfarenhet skiljer sig därför också åt, från två år i yrket till 44 års erfarenhet.

Majoriteten av de intervjuade förskollärarna har vi varit bekanta med sedan innan, och i ett fall har respondenten varit okänd för oss. Att vi har känt till ett flertal av respondenterna sedan innan har gjort att vi har haft möjlighet att välja att intervjua förskollärare som sammantaget kan ge oss ett varierat intervjumaterial att arbeta med. Eftersom vi har strävat efter att skapa ett material som speglar erfarenheter från verksamheter som fungerar olika väl ur hållbarhetssynpunkt, har det varit en fördel i urvalsprocessen att ha en del förhandskunskaper om verksamheterna förskollärarna arbetar inom.

Vi tror att det faktum att vi har varit bekanta med en del av förskollärarna sen innan har påverkat materialet på så sätt att respondenterna kan ha talat mer öppet om problem och begränsningar de upplever i verksamheten än de annars skulle ha gjort. Vi har haft detta i åtanke under intervjusituationerna, och alltid ställt förtydligande följdfrågor i de fall där de

intervjuade förskollärarna pratar om sammanhang vi varit införstådda med. De delar av intervjumaterialet som har fått en personlig prägel till följd av att intervjupersonerna har varit kända för oss, har vi valt att inte använda.

Transkribering

För att en intervju ska gå att analysera behöver den omvandlas till text. De inspelade intervjuerna har transkriberats i sin helhet, och sammantaget består intervjumaterialet av runt 100 sidor text.

Transkriptionsprocessen innebär alltid en tolkning från forskarens sida. En transkriberad intervju är, med Dovemarks ord, “en skriftlig konstruktion av en muntlig kommunikationsform” (Dovemark, 2007: 148). Denna konstruktion går att göra på en mängd olika vis, där olika mycket vikt läggs vid sådant som tonfall, pauser och känslouttryck (Kvale & Brinkmann, 2014). I transkriptionsprocessen har vi strävat efter att intervjuerna ska upplevas läsbara i löpande text. Vår ambition är att analysera *vad* som sägs i intervjuerna, snarare än *hur* det sägs, och därför har vi bara undantagsvis lagt vikt vid sådant som pauser och paralingvistiska uttryck som tonfall och kroppsspråk. Vi har också gjort vissa mindre redigeringar, i fall där vi har bedömt att det inte påverkar innehållet i intervjun. Det handlar till exempel om att vi tagit bort vissa upprepningar, utfyllnads ljud och hummanden – allt i syfte att öka läsbarheten, och därmed också göra materialet enklare att analysera.

Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer har vi informerat våra respondenter om syftet med studien innan intervjun. Vi har upplyst dem om att de har rätt att när som helst avsluta sin medverkan i studien, och gjort det tydligt att intervjumaterialet enbart kommer att användas i denna uppsats och behandlas konfidentiellt (Vetenskapsrådet, 2017). Vi har strävat efter att de intervjuade förskollärarna ska vara anonyma, likaså förskolan de arbetar på och barnen de arbetar med. I texten figurerar de intervjuade förskollärarna under pseudonym, och för att minska risken för igenkänning har vi ändrat vissa detaljer med koppling till deras person och deras arbetsplatser, i fall när vi bedömer att dessa detaljer inte har betydelse för studiens resultat.

Analysmetod

Vår analysmetod bygger på ett tematiskt tillvägagångssätt, där vi först har läst igenom materialet för att få en helhetsbild av innehållet. Sedan har vi valt ut några centrala teman, både med utgångspunkt i vår teoretiska ansats och utifrån teman vi funnit i materialet, och strukturerat upp materialet tematiskt för att kunna bygga analysen utifrån dessa teman (Malmqvist, 2007).

Karlsson (2014) påpekar att det är viktigt att tänka på “att det inte kan sägas finnas någon neutral eller objektiv plats från vilken vi kan studera det vi är intresserade av – alla studier, oavsett forskningsobjekt, genomförs utifrån något perspektiv” (Karlsson, 2014: 16). Detta innebär att det blir viktigt att tydliggöra att vi som intervjuare är medskapare till vårt material, och att detta faktum också påverkar analysen. Kvale och Brinkmann (2014) menar att analysen bör påbörjas redan i materialinsamlingsfasen, genom att forskaren har bestämt sig för en analysmetod redan innan intervjuerna görs. Såväl vår valda analysmetod, den utvecklingspedagogiska utgångspunkten och vår förståelse av hållbar utveckling som ett mångdimensionellt begrepp har påverkat både materialinsamling och analys. Detta eftersom vi har styrt intervjuerna i en viss riktning, i syfte att vi ska kunna använda vissa teoretiska verktyg för att analysera materialet.

Med Kvale och Brinkmanns (2014) kategorisering av analysmetoder skulle vårt tillvägagångssätt kunna benämnas en bricolagemetod, där vi har använt oss av ett eklektiskt tillvägagångssätt och olika analysredskap för att tränga in i och tolka materialet. Vi har haft en tolkande ansats, där vi har gjort tolkningar av respondenternas utsagor. Tolkningen syftar här till att “utveckla strukturer och relationer som inte framträder omedelbart i en text”, med Kvale och Brinkmanns ord (Kvale & Brinkmann, 2014: 249). Detta tillvägagångssätt bygger på en förståelse av “mening” som någonting som inte finns inneboende i materialet, utan som någonting som uppstår genom analys och tolkning, i relation till materialet som helhet och till det teoretiska ramverket.

Vår tolkning av materialet har också haft en teoretisk prägel, där vi har låtit teoretiska modeller, begrepp och perspektiv styra analysen. Den första delen av analysen kretsar kring förskollärarnas förståelse av begreppet “hållbar utveckling”, och här har utgångspunkten att begreppet bär på många olika dimensioner styrt analysen. Eftersom uppdelningen i ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet är dominerande både inom forskning och i metodmaterial för förskolan har vi valt att analysera hur intervjumaterialet förhåller sig till dessa teman (Björklund, 2014; Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). För att göra analysen tydlig har vi utgått från ett tema i taget.

Under vår läsning av materialet har det också dykt upp teman som inte självklart kan kopplas till de tre ursprungliga dimensionerna av hållbarhet. Politik och hälsa är de mest framträdande. Här har materialet fått bestämma inriktning på analysen, och teorin, Åhlbergs (2005) utveckling av hållbarhetsbegreppet, har valts eftersom den speglar materialet. Eftersom en hållbar utveckling behöver förena alla de olika dimensionerna av hållbarhet, har vi också letat efter passager i materialet där dimensionerna på olika sätt kopplas ihop (Björklund, 2014). Vi har sedan analyserat hur förskollärarna relaterar de olika dimensionerna av hållbarhet till varandra, genom att lyfta både hur dimensionerna stödjer och motverkar varandra.

Den andra delen av analysen fokuserar på förskollärarnas förhållningssätt till lärande för hållbar utveckling. Här har vi utgått från centrala teman vi har funnit i materialet, och analyserat hur Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2014) utvecklingspedagogiska begrepp blir synliga i intervjuerna. På så sätt framträder en helhetsbild av de undervisningsstrategier förskollärarna använder i sitt hållbarhetsarbete.

Resultat och analys

Hållbarhetens olika dimensioner

I början var det ju verkligen bara så här... ”Ja men hållbar utveckling, ja men miljötank och återvinning” och sådana saker. Men det är ju, nu har jag en annan syn på det. För jag har ju verkligen gått in i det och det är ju det sociala, det är det ekonomiska, alltså det är det ekologiska, alltså det är ju så stort, hållbar utveckling. Det är ju i princip allt vi gör. Alltså när man börjar tänka till så är det så sjukt mycket.

Så säger Anton, förskollärare på en småbarnsavdelning. Förskolan han arbetar på har nyss startat upp ett projekt om hållbar utveckling, och Anton menar att det har vidgat hans perspektiv på vad hållbar utveckling kan innebära. Hans uttalande kan relateras till Brundtlandrapportens uppdelning i social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet, ett synsätt som har stor spridning både i forskning om lärande för hållbar utveckling i förskolan, och i metodmaterial på området (se t ex Engdahl m.fl., 2012; Hedefalk m.fl., 2015; Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). Att begreppet hållbar utveckling kan ges en mängd olika betydelser i relation till förskolans verksamhet blir tydligt i intervjumaterialet. I materialet framträder både ekologiska, sociala och ekonomiska aspekter, men också innebär av hållbarhet som inte omedelbart kan kopplas till någon av dessa dimensioner – som hälsa och politisk styrning (jfr Åhlberg, 2005). De olika aspekterna av hållbar utveckling går in i och är beroende av varandra, och uppdelningen i olika dimensioner speglar inte en reell undervisningspraktik, utan används här som en teoretisk analysmodell.

Den ekologiska dimensionen

Alla de intervjuade förskollärarna lägger stor vikt vid den ekologiska dimensionen av hållbar utveckling. Denna dimension handlar bland annat om vikten av att värna den biologiska mångfalden och vårt ekosystem (World Commission on Environment and Development, 1987; Världsnaturfonden, 2017). Återbruk och sopsortering är teman som får stort utrymme i intervjuerna. Ibland lyfts detta område fram som den absolut viktigaste aspekten av hållbar utveckling.

Agneta, som är förskollärare på en småbarnsavdelning, får frågan om vad hållbar utveckling innebär för henne och svarar att: “Jag tycker det är väldigt viktigt med återbruk. Det är väldigt viktigt för mig, så jag tycker att man ska ta tillvara på mer än vad vi gör här också. Det är ju onödigt mycket släng”. Rut, som också arbetar med små barn, visar genom

intervjun en bred förståelse av hållbarhetsbegreppet, men säger inledningsvis att ”Det första jag tänker på, så här hållbar utveckling, då tänker jag miljö, alltså att vi inte ska slösa på resurser och så. Sopsortering tänker jag på, rent spontant.” Lova, som varit verksam förskollärare i två år och också arbetar på en småbarnsavdelning, säger att: “hållbar utveckling för mig handlar om att tänk på material, ‘slösa inte’ och ‘återvinn när du kan’ och liksom... Ja, men lite det här ‘återbruka mer’ och så där”. Samtidigt ger hon i andra delar av intervjun uttryck för en medvetenhet om att hållbarhet också handlar om andra aspekter:

För att, hållbar utveckling för mig, är ju egentligen återvinning och att tänka liksom på material och hur man använder material och så. Men jag kan egentligen tänka mig att hållbar utveckling säkert är bra mycket mer än så.

Lova säger också att hon är osäker på vad begreppet hållbar utveckling egentligen innebär, och att det är ett område där hon inte känner att hon har tillräcklig kunskap. Att återvinning får ett väldigt stort utrymme i intervjumaterialet kan därför kanske delvis förklaras med att en del av förskollärarna känner att de behöver mer kompetens inom området. Återvinning verkar för förskollärarna framstå som en konkret och tydlig innebörd av begreppet “hållbar utveckling”.

Återvinning och återbruk är också ett område som många av förskollärarna gör barnen praktiskt delaktiga i. Rut berättar till exempel att: “De får återvinna saker och följa med ut och slänga, för det tycker de är jättespännande att få gå till, ja men soporna”, och Sara berättar om hur hon tidigare arbetat med skapande i återbruksmaterial med en barngrupp:

Där var det ju alltså typ att... Där fick de ju pyssla och det var ju mycket, det var ju brödkartonger som vi ändå kastar bort annars. Som vi då ställde in dit och det var, ja men typ löv som hade fallit från träden och det var ju mycket sådant material. Som ja, ändå hade kastats eller blåst bort eller, ja, förbrukningsmaterial.

Återvinning och återbruk framstår här som ett område där det är lätt för pedagogerna att göra hållbarhetsaspekter tydliga för barnen, genom att barnen får möjlighet att följa en process – från förpackning till skräp till någonting nytt. Med Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2014) begrepp blir återvinning och återbruk ett område där det är enkelt för pedagogerna att rikta barnens uppmärksamhet mot själva processen som lärandeobjekt. Därför är det kanske inte heller konstigt att det är dessa teman många av pedagogerna först kommer att tänka på när de får frågan vad hållbar utveckling innebär för dem.

I några av intervjuerna framgår det att pedagogerna är medvetna om att hållbar utveckling har många fler infallsvinklar och handlar om mycket mer än bara återvinning och sopsortering. Kerstin, som är en av de två förskollärarna som varit längst verksam inom yrket, uttrycker sig så här när hon ska beskriva vad begreppet innebär för henne:

Det finns många infallsvinklar för hållbar utveckling. Hållbar utveckling kan vara att ta tillvara på material, både i leken och i ateljén till exempel. Och att få med barn och föräldrar i både skapandet och återanvändandet av material, för att både kunna bidra och känna glädje i att man bidrar. Så det är ju en del i hållbar utveckling.

I intervjumaterialet framgår också att förskolorna arbetar, eller har arbetat, med den ekologiska dimensionen av hållbar utveckling på andra sätt än genom återvinning och återbruk. Ulrika berättar att de hade en maskkompost på en förskola hon arbetade på tidigare, och Kerstin berättar att: "vi har ju haft tidigare till exempel att allt, all överbliven mat har vi skickat till en gris till exempel. Men det får man inte göra längre. Det finns mycket sådana små saker som man skulle vilja. Som blir tydliga för barnen." På en av förskolorna pågår ett projekt där barnen involveras i kökets verksamhet. Rut säger att: "Nu har ju köket dragit igång ett projekt med att barnen får gå in i köket och hjälpa till med maten. Se var maten kommer ifrån, diskutera mat och så." Hon berättar vidare att:

De får göra sallad, och så tror jag att de får hjälpa till lite grann, alltså med smaksättning i maten alltså. De får smaka och "behövs det några mer kryddor" och så där. Och så har de ju, varannan vecka går de till Kaveln [en annan förskola, vår anm.] och så får de göra mellis till barnen som är där och där har de ju, tror jag, ett växthus också. Så att de får se hur maten blir till. Liksom var det kommer ifrån och så där.

I intervjuerna fokuserar förskollärarna överlag mycket på det Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) kallar för *lärandets akter*, alltså de aktiviteter barnen deltar i, i syfte att lära sig någonting. Vad barnen förväntas lära sig är inte alltid lika tydligt. Det ekologiska undervisningsinnehåll det framgår av intervjuerna att förskolorna arbetar med handlar om sopsortering och återbruk, kompostering, matproduktion och att vara rädd om resurser. Det framgår också att förskolorna arbetar med ekologisk hållbarhet med två olika målsättningar – både att barnen ska utveckla en förståelse för hållbar utveckling, och att förskolorna i sig ska vara miljövänliga. Sara berättar att:

Till exempel så stänger vi ju av vattnet i, för att de inte ska gå dit och spola en massa i onödan, använda vatten. För de tycker ju det är jättekul, men då liksom avgränsar vi det till när vi tvättar händerna eller

har vattenlek. Ja men sen så, det är kanske inte så mycket som just barnen gör, de är så pass små än så länge. Men det vi gör är att, ja men vi sopsorterar, kompost, men just tänka på att inte använda hur mycket som helst av grejerna. Det är väl mycket att man försöker återanvända det som går att återanvända.

Här framstår hållbarhet som någonting som handlar både om att förskolan ska spara på resurser och tänka på miljön, och att barnen från tidig ålder ska få möjlighet att lära sig hållbara rutiner.

Den sociala dimensionen

Den sociala dimensionen av hållbar utveckling handlar om sådant som rättvisa, jämlikhet, demokrati och hur människor behandlar varandra (Hedefalk, 2014). Även om den ekologiska dimensionen av hållbarhet får störst tyngd i intervjumaterialet, så lägger flera av förskollärarna också in sociala innebörder i begreppet. Rut säger till exempel att:

Om man tänker som lite större så tänker man ju för att, ja men allting ska hålla. För att samhället ska hålla så måste vi tänka på lite mer än bara sopsortering och resurser. Vi måste ju vara rädda om varandra också. Och oss själva, för att vi ska hålla under en längre tid, eller under hela tiden helst. Så tänker man längre så tänker jag mer på hur vi ska vara mot varandra för att ens kunna ha en dialog om hur vi ska vara rädda om naturen och inte slösa på diverse resurser och så. Och då tänker jag att det vi gör mest här på förskolan med de yngre barnen är ju hur vi ska vara mot varandra och liksom, ja men hur tar vi tillvara på, ja men relationer, och hur får vi en bra relation och hur kan alla vara med och vara delaktiga.

Rut lyfter här fram hållbarhet som någonting som handlar om både delaktighet, individens relation till sig själv, barns relation till varandra, pedagogernas relation till barnen och arbetsmiljön på förskolan. Den sociala dimensionen av hållbarhet rymmer således ett brett spektra av innebörder, och framstår i citatet ovan som någonting som ligger till grund för förskolans verksamhet i stort, inklusive den del av verksamheten som är inriktad mot ekologisk hållbarhet. Här framgår också att Rut betraktar social hållbarhet som både en förutsättning för att hon själv ska fungera bra i sitt arbete, och som ett undervisningsinnehåll. *Lärandets objekt* blir här ur ett ekologiskt perspektiv att vara rädd om naturen och att inte slösa på resurser, och ur ett socialt perspektiv att förstå hur det egna beteendet påverkar andra.

Även i andra delar av intervjumaterialet framstår social hållbarhet som någonting tudelat – som både undervisningsinnehåll och en förutsättning för förskolans verksamhet. Ulrika

pratar till exempel om hur hennes förståelse av hållbar utveckling har utvecklats under drygt 40 år som förskollärare – från återvinning till social hållbarhet.

Men nu har det blivit lite mer, att man har lagt in det här med hållbart, att det inte bara ska vara det här med sortering. Utan det ska vara en mer hållbar tillvaro för oss allihop, för barnen och för oss vuxna, så man orkar länge. Och då var det som att man fick tänka lite mer kring det, men det är också saker man haft med sig hela tiden. Såklart att man visar att man är en god vän, man gör ett förlåt och visar ett förlåt om det är något som hänt, man försöker hjälpa varandra.

Att göra förlåt och att hjälpa varandra framstår här som ett konkret undervisningsinnehåll, som i förlängningen bidrar till en hållbar tillvaro för både barn och pedagoger i förskolan. Undervisning och förutsättningarna för undervisningen kopplas alltså ihop, och framställs som beroende av varandra.

Ulrika lyfter också fram integritet och personliga gränser som ett lärandeobjekt hon arbetar med i barngrupp.

Och så sen kommer då det här med hur man är mot varandra. Och vi har ju lyft det här lite grann med det här ”stopp min kropp”. Och det är ju också lite grann om hur vi ska vara mot varandra, att man redan i låg ålder ska lära sig att är det stopp eller är det nej så är det nej. Och så att de ska känna att det är jag som bestämmer om jag vill att någon ska röra eller krama mig.

Delaktighet och barns utveckling av social kompetens framstår också som ett innehåll flera av förskollärarna arbetar aktivt med. Lova lyfter fram att hållbar utveckling kan innebära att “barnen ska utveckla sig till demokratiska människor” och Rut berättar att:

De får reda ut sina egna konflikter i den mån de går, alltså de får ju hjälp såklart och stöd. Men att vi lämnar ju det som inte om det har hänt nånting, utan då måste vi som reda ut det och så får de försöka reda ut det själva. Och de får ju dela på saker, vänta på sin tur, så att ja, de är ju med där de kan.

Lärande för social hållbarhet framträder i intervjuerna alltså som någonting som inbegriper barns delaktighet, demokrati, integritet, konfliktlösning, kommunikation och hur man är mot varandra. Samtidigt framträder också en annan aspekt av social hållbarhet, som handlar om förutsättningarna för att barn och pedagoger ska kunna må bra och ha en givande tillvaro och utvecklas på förskolan. Dessa förutsättningar kan handla både om hur pedagogerna väljer att lägga upp verksamheten, och om arbetsmiljön. Vikten av att “orka” eller “hålla” länge som pedagog är något som lyfts fram av flera av de intervjuade förskollärarna. Beroende på sammanhang kan detta tolkas både som något som ingår i en social dimension,

eller i det Åhlberg (2005) benämner en “hälsofrämjande dimension”, något som kommer att diskuteras mer ingående nedan.

Den ekonomiska dimensionen

Den ekonomiska dimensionen handlar bland annat om en strävan att få ekonomin i samhället att gå ihop – vi ska hushålla med resurser och fördela dessa på ett jämlikt sätt. (World Commission on Environment and Development, 1987). I en förskolekontext kan den ekonomiska dimensionen av hållbar utveckling sägas handla om att återbruka mer, konsumera mindre och dela på resurser och saker (Världsnaturfonden, 2017). Dessa aspekter har mycket gemensamt med den ekologiska dimensionen av hållbarhet.

Att barnen får rita på båda sidor av pappret och vikten av att lära sig att vara försiktig med förskolans saker är något som lyfts fram i intervjuerna hos nästan alla pedagoger. “Och så får de hålla till godo med den, att de ritar på båda sidor” säger Ulrika, och Lova berättar att: “när vi tar fram och ritar till barnen, det går att rita på båda sidorna på pappret”. Agneta uttrycker sig så här: “det är ju det att vi pratar om att man måste vara rädd om leksaker och då de ska, får de rita på båda sidorna av pappret. Sara lyfter också fram att hon arbetat aktivt med att barnen ska lära sig att vara rädd om förskolans saker, och förstå att det inte bara går att köpa nya saker om de gamla går sönder.

Ur ett ekonomiskt perspektiv på hållbarhet lägger förskollärarna alltså mest vikt vid förskolans material och hur det används. Det kan relateras till att detta område framstår som konkret för barnen, och till att det är den del av förskolans ekonomi där både barn och pedagoger har makt att påverka.

Det finns även ekonomiska aspekter pedagogerna inte kan styra själva över, bland annat kommunens upphandlingar, vilket Ulrika lyfter fram:

Kommunen gör ju upphandlingar och vi beställer, och vi beställer ju det kommunen har upphandlat. Vi får inte beställa vad som helst. Jag vet tidigare, då var jag inköpare här och då tittade man ju på det som var billigt, t.ex. handdukar och papper och så här, och så tog man det och beställde då från, Procurator hade vi. Men nu är allting så här upphandlat så nu märker man ju bara för vad man ska ha. Och kommunen levererar, så det blir ju inte samma tänk så. Plus vad jag tycker är hemskt är att då kan det vara att en firma har den varan som vi ska ha och så kommer de med en liten låda, levererad i bil. och jag vet nånstans, men bara där, att kommer du bara med en? 'Ja men det kostar ingenting att jag kör', nä men du kör ju och, alltså men då känner jag vilken konstig upphandling egentligen.

I citatet ovan framgår det hur pass lite pedagogerna kan påverka ekonomiska aspekter av förskolans verksamhet. Flera av förskollärarna ger uttryck för upplevelser av att de

ekonomiska ramar som styr förskolan ligger utanför deras kontroll, men samtidigt har stor påverkan på förutsättningarna för arbetet med hållbarhet. Ulrikas upplevelse av hur de kommunala upphandlingarna verkar begränsande kan jämföras med Antons upplevelse. Han arbetar på ett personalkooperativ, vilket gör att friheten vad gäller materialinköp blir mycket större:

Där har vi fördelen, vi kan ju gå in på, vi är inte remitterade till ett ställe utan vi kan använda i princip vilken sida vi vill, ”ja men här hittade vi en sida med det här materialet, kan vi hitta det någon annanstans för billigare? Kan det vara ett bättre material än det vi har?”. Alltså vi gör ganska mycket efterforskningar innan vi beställer, det är inga sådana här förhastade, det ska inte vara snabbt liksom.

Här ligger fokus främst på kvalitet snarare än kvantitet och på ett långsiktigt arbete. Sett ur ett ekonomiskt, ekologiskt och socialt perspektiv så blir detta en hållbar lösning eftersom de tre olika dimensionerna är beroende av varandra för att det ska gå att tala om hållbar utveckling (Björklund, 2014).

I slutänden handlar den ekonomiska dimensionen av hållbarhet om att ta tillvara på de resurser som finns och att lära barnen ett resurssnålt förhållningssätt. Ur ett lärandeperspektiv är det inte konstigt att det är just detta som lyfts fram och som barnen får lära sig eftersom det är det enda pedagogerna känner att de har makten att påverka. De kan inte alla gånger påverka vad som köps in eller hur det ska levereras, men de kan påverka hur materialet behandlas och tas tillvara i verksamheten.

Hälsa och politik som dimensioner av hållbarhet

I intervjumaterialet har aspekter av hållbar utveckling som rör hälsa överlag stor plats. Att ”hålla” eller ”orka” länge är en formulering som ofta dyker upp i materialet. Lova säger till exempel att ”hållbar utveckling är ju att förskollärare ska orka med också” och Kerstin säger att:

Sen har vi även att arbeta hållbart, som pedagog. Det är också en hållbar utveckling. Att man har ett bra samarbete, att det finns ett tydligt mål. Att det finns visioner, att det finns ett stöd från en rektor, att det finns glädje i arbetet.

Kerstin kopplar också ”att orka” till att ha tid för sitt uppdrag, något som också Sara och Rut lyfter fram som en viktig förutsättning för att arbetet för hållbarhet ska fungera. Kerstin menar att:

Man ska hinna med det man har tagit för sig att göra. Och det är ju också hållbar utveckling, för tar du på dig för mycket, då orkar du inte, och det är inte heller sunt. Så det ska finnas en balans i ett arbete, i alla arbeten vi gör. Att det ska finnas friskhetstänk i det man gör.

Förutom tidsaspekten är stora barngrupper och stor omsättning i barngrupperna också något som kopplas till problem med stress och psykisk ohälsa hos både barn och pedagoger i förskolan. Ulrika pekar på att den politiska styrningen av förskolan ger barnen en vardag där grupperna hela tiden förändras, vilket gör att barnen inte får möjlighet att "landa" i tillvaron:

Man sätter in mer barn, det behövs och det finns ju ett tryck från Skolstyrelsen och att man ska, vad heter det, den här fyramånadersregeln som man pratar så mycket om. Att barnen ska in, om jag har sökt, på fyra månader ska man in. Och finns det inte plats, då sätter man ju in var det... Och trycker på där. Och ja, det känns att, men är det, är det så vi vill ha det? Och där kan man ju gå in, är det hållbar utveckling? Att ha barnen så här, att grupperna hela tiden förändras. Det blir aldrig liksom, att det stannar av och att de får en genuin gruppdynamik liksom, men så här att de känner att "det är vi".

Också Lova kopplar förskolans begränsade möjligheter att själv styra över barngrupperna, vilket grundar sig i politisk styrning, till problem med stress hos både barn och pedagoger i förskolan:

För att nå hållbar utveckling så måste du skapa förutsättningarna för det. Och eftersom just hållbar utveckling är så stort, vi pratar liksom, "allt" egentligen faller ju in under hållbar utveckling på något vis. Du måste skapa möjligheterna för det. Och att sitta tre förskollärare i en barngrupp med 20-22 barn liksom, det är inte hållbart. Det är inte det, det är inte en hållbar utveckling. Du sliter sönder dina förskollärare, du sliter sönder barnen, du sliter sönder hela verkligheten liksom. Det funkar inte. Så skulle jag få välja precis vad jag ville så skulle jag börja med att liksom, kapa ner barngrupperna.

Åhlberg (2005) menar att hälsa är en förutsättning för att utveckling ska kunna vara hållbar – en uppfattning som alltså delas av flera av förskollärarna i studien. Samtidigt framträder bilden av att förskollärarna upplever att de har begränsade möjligheter att arbeta med en hälsofrämjande dimension av hållbar utveckling. Det hänger ihop med att de själva har lite makt att förändra många av de områden som påverkar hälsan hos barn och pedagoger i förskolan. Makten upplevs istället finnas någon annanstans, som i Ulrikas fall hos Skolstyrelsen, och i Lovas fall hos de som beslutar om vilka resurser som tilldelas förskolan, vilket i förlängningen styr sådant som bemanning och barngruppernas storlek.

I många av intervjuerna framställs en hälsofrämjande utveckling som någonting som motarbetas av den rådande politiska styrningen, och både hälsa och politik blir därför

viktiga teman som på många sätt har beröringspunkter med varandra i intervjumaterialet. Åhlberg (2005) menar att en politisk dimension av hållbar utveckling handlar om att det måste finnas ett gemensamt politiskt arbete för att skapa en hållbar värld, och att de politiska systemen ska bygga på tillit. I intervjuerna blir det tydligt att många av förskollärarna inte känner tillit till det politiska systemet. Politiken upplevs inte heller som ett gemensamt arbete för en bättre och mer hållbar värld, utan som någonting som sker utanför förskollärarnas kontroll.

En del av förskollärarna berättar om ett hälsofrämjande hållbarhetsarbete som bygger på att förändra det pedagogerna själva har makt över. De strategier för att “orka” eller “hålla” som pedagog som lyfts fram i intervjuerna handlar om att inte ta på sig för mycket arbete, arbeta med hållbar utveckling på ett enkelt sätt “nära barnen” och att samarbeta i arbetslaget. Samtidigt finns också exempel på att pedagogerna på olika sätt väljer bort eller begränsar arbetet för hållbar utveckling ur andra perspektiv, med motiveringen att de tänker på sin egen hälsa. Den hälsofrämjande dimensionen av hållbar utveckling framstår på så sätt både som en förutsättning för annat hållbarhetsarbete, men också som någonting som emellanåt begränsar det.

Dimensionerna i relation till varandra

För att en utveckling ska kunna sägas vara hållbar behöver sociala, ekologiska och ekonomiska aspekter samspela med varandra (Björklund, 2014). I intervjumaterialet blir det tydligt att ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet också hänger ihop med hälsofrämjande och politiska aspekter av hållbar utveckling. Dessa olika dimensioner av hållbar utveckling kan vissa gånger stödja varandra, och vissa gånger upplevas som om de står i motsättning till varandra.

Dimensionerna som stöd för varandra

De intervjuade förskollärarna ger på olika sätt uttryck för sammanhang där de olika aspekterna av hållbarhet relateras till varandra. Att ekonomiska och ekologiska resurser hänger ihop blir tydligt i hur pedagogerna arbetar med att hushålla med resurser – även om det ofta är den ekologiska dimensionen av ett resurstänk som framhålls i undervisningen.

I intervjumaterialet kopplas sociala och ekologiska dimensioner av hållbarhet ofta ihop, och flera av förskollärarna arbetar medvetet med att föra samman dessa aspekter av hållbar utveckling. Anton berättar om hur hållbarhetsarbetet på småbarnsavdelningen han arbetar på ser ut:

Låta barnen lära känna miljön, lära känna oss, känna varandra, känna de andra pedagogerna, både inne, alltså miljön då, inne och ute. Sen så, ja men just det här att vi har ju mycket skog runt där vi är, så vi försöker gå ut i skogen och så verkligen vara där, för att ge dem en känsla av det här med att, ja men naturen och ”ja men ser vi skräpet, ja men då plockar vi upp”. Och det gör vi, det har vi, det har jag jobbat med även innan jag jobbade med den här lilla gruppen som jag har nu. Men just det här att bara tänka till att, hur man är i skogen och hur man är tillsammans och, alltså det är den stora viktiga biten just nu.

I citatet ovan framställs det erfärande som samvaron i gruppen och i ute- och innemiljön ger som två delar av samma helhet. Att exempelvis städa upp skräp blir en kollektiv lärandeprocess, där den gemensamma erfarenheten av att upptäcka miljön runtomkring kan tänkas förstärka det individuella erfärandet. Att lära känna varandra och miljön, och att lära sig hur man är i skogen och med andra människor blir här ett sammanhängande lärande för hållbar utveckling.

I flera av intervjuerna framställs arbetet med att lära barn att samsas och dela på resurser som någonting som också gynnar barns sociala utveckling. Sara berättar att avdelningen hon arbetar på delar ytor och material med grannavdelningen, vilket gynnar samarbetet mellan avdelningarna och i förlängningen interaktionen mellan barnen:

Typ som med Molnet, som är vår avdelning här bredvid, har vi ju två rum gemensamt där vi delar material. Så det är ju, så samarbetar vi ju. Och det blir ju också en koppling till miljön egentligen, att vi inte har behövt köpa in två av de här materialen, utan vi delar på dem.

Att skapa kollektivt framställs också som ett sätt att både vara miljömedveten och att gynna barnens sociala utveckling. Rut säger att: “När vi ritar så ritar vi på oftast på, alltså ett helt spännpapper på ett bord. Så de har ju inte det här med sitt eget. Att ‘det här var min teckning’, utan att vi ritar tills pappret är fullt.” Samma tankegångar går igenom hos Anton, som berättar om hur barnen uppmuntras att bygga vidare på varandras skapande i ateljén – både som ett sätt att hushålla med resurser och att uppmuntra barnens interaktion med varandra.

Ett kollektivt skapande lägger fokus på process istället för på en individuell produkt, och gör att barnen får möjlighet att erfara en variation av tekniker och tillvägagångssätt. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) skriver att “variationen är inte endast en förutsättning för förståelse, utan ger också barnet flera perspektiv och en större helhet, något som förvisso påverkar barns omvärldsuppfattning och bidrar till en större flexibilitet och ödmjukhet för andras perspektiv” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014:

96). Björklund (2014) menar att lärande för hållbar utveckling måste vara tvärvetenskapligt och bygga på att vi skapar nya sätt att tänka. Variation ger barn möjlighet att erfara en mångfald av till exempel idéer, tankar och förhållningssätt – ett erfalande som på många sätt blir en förutsättning för att själv kunna vara kreativ och tänka nytt.

Dimensionerna som motsättningar

Hållbarhet innebär alltid en förhandling. I förskolans hållbarhetsarbete behöver många olika faktorer vägas mot varandra, och förutsättningarna finns ofta inte för att arbeta för hållbarhet på alla sätt pedagogerna skulle vilja. Kerstin berättar till exempel om hur de valt bort att kompostera eftersom det skulle motarbeta att pedagogerna fick en hållbar arbetssituation ur ett hälsomässigt och socialt perspektiv:

Kerstin: Det är väl, ja men mycket av återbruk. Ja men vi pratade för länge sen om att vi kanske skulle ha kompostering och sådana...

Intervjuaren: Här på gården typ?

Kerstin: Ja, att vi kunde ha det. Nu vet jag förskolor som har det. Men det är ju en utveckling som gör att det är många som måste vara intresserade och det kräver också en, både kunskapsmässigt och ett ytterligare arbetssättsmoment. Så att där, då överväger man, ja men vad är hållbart för arbetssituationen och vad är hållbart...

Ulrika lyfter på ett liknande sätt fram hur ekologiska hållbarhetsaspekter kan kosta mycket både ur ett socialt och ekonomiskt perspektiv:

För det var en skola utanför, i [en mindre ort], där de hade byggt upp skolan, helt alltså med bara miljövänligt, allt skulle kunna gå att återanvända. Men det var också alltså, det var ju en stor grej och de drev upp sina grönsaker och allt. Det blev för mycket, så de pallade inte med till slut. För det är, jag tror det är svårt, alltså det är ju ett tryck utifrån, och ekonomin är ju, det behövs kanske mer folk för att man ska kunna göra en del mer jordnära saker.

Uppfattningen att bristen på ekonomiska resurser är en faktor som förhindrar både ekologiskt och socialt hållbarhetsarbete är frekvent förekommande i intervjumaterialet. Samtidigt förekommer också motsatsen – uppfattningen att ekonomiska *tillgångar* blir ett hinder för lärande för ekologisk och social hållbarhet som pedagogerna måste vara medvetna om och arbeta med. Agneta säger att: “Sen så tror jag att människan

överhuvudtaget idag är mycket så här... Det är så billigt att köpa nytt så man lagar ju inte, man köper ju bara nytt hela tiden.” Och Ulrika lyfter fram att:

Det finns ingenstans i läroplanen som det står om självkänsla. Men däremot så står det om självförtroende. Och det är ju så olika saker. Och jag tänker, vi lever i en sån värld idag, att vi pushar på självförtroendet, men självkänslan är, jag menar de kan vara hur små som... Ja, men de har mycket grejer, och man hela tiden att “åh gud vad fin, vad snyggt” och “åh, har du en sån där”. För vi lever ju i ett pryl-, ett bra ekonomiskt samhälle. Att vi köper saker och jag brukar säga, ja men bara det här att barn sitter ritar och man bara “åh, vad fint”, istället för att kanske “men vad har du gjort? Berätta”.

Simonstein Fuentes (2008) menar att ekonomisk hållbarhet behöver bygga på en förståelse av att det finns gränser för utvecklingen av ekonomin. I relation till förskolan framstår ekonomisk hållbarhet som någonting som inte enbart handlar om hur mycket ekonomiska resurser som finns, utan om hur dessa används och hur pedagoger och barn förhåller sig till dem.

De olika dimensionerna av hållbar utveckling behöver hela tiden vägas mot varandra för att pedagogerna ska kunna agera hållbart och ta hållbara beslut. Hållbarhet blir på så vis någonting som *görs* och förhandlas, och bör inte förstås som ett begrepp med fixerad innebörd. Detta görande kan ta sig olika uttryck i en utbildningskontext. Björneloo (2007) visar på att undervisning för hållbar utveckling kan bära på en mängd olika betydelser – hållbar utbildning kan ur ett utbildningsperspektiv handla både om etisk praktik, kulturbygge och individuell utveckling. Oavsett hur undervisningen för hållbar utveckling ser ut så samspelar alltid de olika dimensionerna av hållbarhet.

Barns lärande för hållbar utveckling

Lärande för hållbar utveckling kan se ut på många olika sätt. Det kan handla om att barn tillägnar sig kunskaper om naturen, förändrar sina beteenden eller utvecklar ett kritiskt tänkande (Hedefalk m.fl. 2015). Av intervjumaterialet framgår både att undervisning för hållbar utveckling kretsar kring olika innehåll, och att förskolläraernas undervisningsstrategier skiljer sig åt. Med hjälp av de utvecklingspedagogiska begreppen *erfarande och erfarenhet, variation, riktning, metakognition* och *lärande som en förändring av omvärlden* analyseras här vilka möjligheter till lärande för hållbar utveckling förskollärare ser i olika situationer, och hur de själva förhåller sig till sin undervisning för hållbar utveckling.

Delaktighet i samtal och handling

I intervjuerna lyfter förskollärarna på olika sätt fram hur de arbetar med, och för, hållbarhet. Pedagogernas undervisningsstrategier framstår genomgående i intervjuerna som viktiga för att barn ska kunna tillgodogöra sig kunskaper och kompetens på området hållbar utveckling. Engdahl m.fl. (2012) menar att barnen måste inkluderas i arbetet för hållbarhet för att ett lärande ska ske, och att samtalet spelar en betydande roll. För att barn ska lära sig att agera hållbart behöver de utveckla handlingsberedskap och kritiskt tänkande (Hedefalk, 2014). Att bara tillägna sig faktakunskaper är inte tillräckligt (Herbert, 2008; Hedefalk, 2010). Förskolebarns lärande för hållbar utveckling kräver både att barnen får möjlighet att delta i praktiska aktiviteter kopplade till hållbarhet, och att förskollärare använder de situationer som uppstår både under planerade aktiviteter och i förskolans vardagliga verksamhet för att lyfta fram moraliska frågor knutna till hållbar utveckling (Hedefalk, 2014; Borg, 2017).

Hur barnen involveras och blir delaktiga både i praktiska aktiviteter och i diskussioner blir därför viktiga faktorer för att främja lärande för hållbar utveckling. Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2014) utvecklingspedagogik utgår från uppfattningen att lärarens agerande har stor betydelse för barns lärande. En liknande utgångspunkt är synlig i intervjumaterialet, där majoriteten av de intervjuade förskollärarna lyfter relationen mellan barn och pedagoger som en viktig faktor för barns lärande om hållbar utveckling. Ulrika lyfter fram att det är viktigt att ge barnen utrymme. Hon säger att: "Det är ju också hållbar utveckling. Att se varje barn, att låta dem uttrycka sig tycker jag." Hur tillåtande pedagogerna är också som någonting som påverkar barns lärande för social hållbarhet, enligt Rut:

Till exempel om vi tar synen på barn, hur vi ser på barn och barns lek och barns förhållande till varandra, så är det ju lite olika hur toleranta vi är med vad barn får göra och inte får göra. Och då kan man ju tänka att, det är ju ändå en del i hållbar utveckling. För de måste ju lära sig hur man hanterar saker, hur vi är rädda om saker, hur vi är rädda om varandra, hur vi kommunicerar med varandra och hur ska vi kommunicera om vi inte får hjälp att kommunicera? För det är ju någonting man måste lära sig och prata med varandra och lyssna på, vänta på sin tur.

Pedagogernas förhållningssätt framstår här som en nyckelfaktor för att barn ska kunna bli delaktiga i olika situationer och därigenom lära för hållbarhet.

På vilket sätt, och i vilken utsträckning, de intervjuade förskollärarna gör barnen delaktiga i hållbarhetsarbetet har att göra med hur de betraktar delaktighet i förhållande till hållbar utveckling. I intervjumaterialet kopplar pedagogerna delaktighet både till barns förmåga att delta i ett samtal, och till att barn involveras i praktiska aktiviteter. Det framgår

också att många av pedagogerna menar att det är viktigt att barnen förstår det bakomliggande syftet med olika praktiska aktiviteter. Många av förskollärarna menar därför att det är lättare att involvera de äldre barnen i hållbarhetsarbetet eftersom de har ett mer utvecklat verbalt språk, till exempel Ulrika som säger att:

Jag tycker att det blir mer tydligt att man kan föra ett resonemang med de här äldre, och man kan ju prata om vad som händer och, om det här att papper kommer från träden och måste, ja, att det blir lite mer ett resonemang och funderingar och kan bli frågor. Det blir ju inte det på samma sätt med de här yngre. De kan ju lyssna förstås och kanske när de har flyttat upp och börjat prata så, ”just ja”. Nej det vet jag inte, men alltså, det blir ju tydligare när man kan ha ett utbyte via ett samtal.

Förmågan att resonera framställs här som en viktig faktor för att barn ska kunna förstå processen från träd till papper och urskilja just hållbarhet som lärandeobjekt. Samtalet med barnen blir ett sätt för pedagogen att få barnen att erfara en specifik aspekt av en situation eller aktivitet. Citatet kan också tolkas så att barnens lärande blir tydligare för Ulrika själv som pedagog när hon kan få en verbal respons från barnen.

Att äldre barn ofta har förmågan att föra mer utvecklade resonemang kan kopplas till det utvecklingspedagogiska begreppet *metakognition* som handlar om att barnen utvecklar sitt eget tänkande i samtal med vuxna, vilket sedan bidrar till ett lärande hos barnet om det egna tänkandet. Detta kan i sin tur kan hjälpa barnen att utveckla en självmedvetenhet och egna strategier för ett fortsatt lärande hos sig själva (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). De diskussioner som pedagogerna menar att de kan ha med de äldre barnen kan bland annat bidra till ett metakognitivt utvecklande hos barnen, där “att tänka om sitt eget tänkande” blir aktuellt just för att de får möjlighet att samtala (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Sara lyfter på ett liknande sätt som Ulrika fram att samtalet är viktigt för att barn ska kunna utveckla förståelse för hållbarhet:

Men just det här, kanske att de äldre, ja men typ vi hade en period i fjol när de förstörde mycket saker, alltså och försöka förklara för dem då att... Ja men för de säger ju oftast att bara ”ja men då kan vi bara köpa nytt”. Men att försöka förklara att det fungerar inte så och att det inte, ja men man ska vara rädd om de sakerna man har. Annars kommer man inte, det är inte så att man bara kan köpa det nytt alltså... man måste, ja men just med de stora känns det som att man kan prata mer med dem, kanske föra en diskussion och oftast kan de få en sådan här “aha, just det, ja det är sant”.

Här framställs diskussioner som en viktig faktor för att barnen ska kunna utveckla en förståelse för hållbarhet. Genom samtalet kan Sara rikta barnens uppmärksamhet mot det

hon vill att de ska bli uppmärksamma på, i det här fallet *varför* det är viktigt att vara rädd om material och resurser på förskolan. Samtalet blir med andra en metod för det Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) kallar *riktadhet* – att med hjälp av olika metoder och medel rikta barnens uppmärksamhet mot kritiska aspekter av ett innehåll. Samtalet blir också ett sätt att arbeta med variation som undervisningsstrategi, eftersom barnen får lära sig både genom att göra och att prata.

Också Lova lyfter fram att diskussioner ger barn möjlighet att förstå varför det är viktigt att agera på ett visst sätt ur hållbarhetssynpunkt:

Med de mindre så blir det ju mer liksom, vi säger att ”så här gör vi”. Med de större kan vi ju, ”så här gör vi, *för att*”. Alltså lite mer förklaring, få in lite mer reflektion kring det så att när de sitter i situationen själva sen, så kan de tänka ”ja men, jag vill spara på pappret liksom, ja men då gör jag så här”, eller ”jag kanske inte orkar så mycket idag, då tar jag lite mindre mat”.

I citatet blir det tydligt att Lova ser ett samband mellan de samtal hon för med barnen och barns möjligheter att utveckla det Hedefalk (2014) kallar en kritisk handlingsförmåga – att kunna ifrågasätta och diskutera det som ofta tas för givet. Uttalandet visar också att Lova arbetar med att rikta barns uppmärksamhet mot olika aspekter av hållbar utveckling beroende på ålder. För de yngre barnen blir *vad* och *hur* de viktiga frågorna, medan de äldre barnen ofta har utvecklat kunnande nog att börja fundera på *varför* – något som är viktigt för att barn ska kunna agera självständigt för hållbar utveckling (Engdahl m.fl., 2012; Björklund, 2014).

Uppfattningen att små barn behöver lära sig hur de gör något innan de kan förstå varför de gör detta går igen hos de många av de intervjuade förskollärarna. Många av pedagogerna berättar om hur de börjar arbeta med saker som att dela med sig, rita på båda sidor av pappret och vara en bra kompis redan när barnen är i ettårsåldern, för att när de blir äldre börja diskutera de bakomliggande anledningarna till varför dessa saker är viktiga. Rut lyfter fram att hon arbetar med hållbarhet på en nivå barnen kan ta till sig, och menar att ett sådant förhållningssätt gör att hållbarhetsarbetet inte blir särskilt svårt.

Om man tänker som att, som vi tänker här, alltså att vi jobbar ju i det lilla, det som vi kan göra här. Att de får en grund i hur saker och ting funkar och vara rädd om det vi har och så. Då blir det ju inte jättesvårt, för vi kan ju inte lösa, alltså världsproblem och så där. Utan vi måste ju jobba ”här” och så sen, i den värld de är.

Med ett sådant synsätt blir också att delta i vardagliga sammanhang och öva på att handla hållbart i olika rutinsituationer i förskolan en del i barns lärande för hållbar utveckling, även om barnen inte ännu har syftet med handlandet helt klart för sig. Med tanke på att Borg (2017) visar att barns kunskaper om hållbarhetsfrågor i större utsträckning är en produkt av att barnen deltagit i praktiska aktiviteter än i diskussioner, blir denna form av delaktighet minst lika viktig som att barnen involveras i hållbarhetsarbetet genom samtal.

Hållbarhet som process och resultat

I intervjumaterialet blir det tydligt att förskollärarna ofta arbetar med den sociala dimensionen av hållbar utveckling med de yngre barnen, och att den ekologiska dimensionen får större utrymme i takt med att barnen blir äldre. Även om många av förskollärarna verkar arbeta med liknande aktiviteter kopplade till hållbarhet så skiljer sig fokuset – hos en del av pedagogerna ligger fokus på processen, och hos andra på resultatet. Agneta menar till exempel på att resultatet av återbruksaktiviteter är viktigt:

Personligen är jag lite emot de här plastkorkarna och kapsylerna från flaskor och sånt, utan jag tycker att det finns så mycket annat man kan återbruka. Dels från naturen och sen från kläder och från, alltså knappar och gamla halsband kan man klippa sönder och det är ju jättemycket man kan göra istället för att använda det som inte blir så vackert resultat av, tycker jag.

Även om Agneta också menar att processen är viktig så har det betydelse hur resultatet ser ut. I intervjun med Anton framträder ett annat förhållningssätt, där den gemensamma processen i barngruppen blir viktigare än det individuella resultatet av skapande med återbruksmaterial.

Just det här att ”inte så mycket produktion”, utan faktiskt, ja men ”nu har vi ritat på det här papperet, vi kan ta en bild, vi sätter in i pärmen”. Om det inte är någon, alltså du vet som verkligen ”åh jag har lagt ner fyra-fem timmar på det här” och verkligen suttit och ritat. Då kan man ju liksom, då har man ju istället för ett, två, tre streck. Då kan man ju använda det och rita på andra sidan, ens kompisar kan få fortsätta rita, man kan klippa upp och limma fast på papper. För så är det i alla fall tänkt att vi jobbar nu. Med hur vi tänker, vi vill inte att det ska bli produktion utan det ska bli någonting som de faktiskt ska tycka är utvecklande och se att, ja men jag behöver inte spara allt jag gör, utan man kan göra något nytt tillsammans och fortsätta skapandet liksom så.

Sett ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv är det inte själva erfarenheterna som blir det centrala när det kommer till barns lärande, utan snarare vad erfarenheten bidrar till att barnet *erfar* (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Även om barnen på Antons och

Agnetas förskolor alla får erfarenhet av att skapa med återbruksmaterial, så kan barnens erfarenhet tänkas skilja sig betydligt åt beroende på hur lärandets akter ser ut, dvs. hur aktiviteterna går till. Detta påverkar i sin tur hur lärandeobjektet ter sig för barnen, alltså hur de förstår och utvecklar ett kunnande om återbruk.

I exemplen ovan blir det tydligt att Agneta och Anton arbetar med att rikta barnens uppmärksamhet mot olika aspekter av återbruk – som någonting som ger ett individuellt vackert resultat eller kan bli en kollektiv kreativ process. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att riktadhet kan handla både om att läraren använder kommunikation och samspel för att rikta barnens uppmärksamhet mot något specifikt, och om att miljö och material bidrar till att rikta barnens uppmärksamhet åt ett visst håll. Här blir såväl pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen, det material som finns tillgängligt och hur miljön i ateljén är uppbyggd faktorer som kan tänkas påverka riktadheten.

Att tillägna sig ett lärande är en process där både förskolläraernas aktiva pedagogiska val och barnens egna tankar och drivkrafter blir viktiga. Anton berättar också om hur avdelningarna med äldre barn på förskolan han arbetar på använder kameror för att lyfta fram barnens perspektiv på naturen:

Sen så jobbar de även mycket nu med att gå ut i skogen och ge barnen, alltså så här, få barnens perspektiv på skogen. Så de får gå med en kamera. De har ett fåtal barn, varje barn har en kamera, de får ta bilder. ”Vad ser ett barn liksom i skogen?” Istället för att vi ska använda vårt vuxenperspektiv på, ja... ”Men har ni sett den här fina myrstacken?” Ja, men barnen såg inte myrstacken, de såg den här lilla stocken med mossa istället.

Att låta barnens perspektiv styra aktiviteter blir här också ett sätt att som lärare aktivt rikta barns uppmärksamhet mot specifika aspekter av ett lärandeobjekt, i det här fallet vad som finns i skogen. Lärandets akt, att fota i skogen, bestämmer här hur lärandets objekt kommer te sig för barnen. Att alla barn får möjlighet att dokumentera det de ser i skogen gör också att barnen får uppleva många varierande perspektiv, vilket ger en mångfald i lärandet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Hållbarhet som lärandeobjekt

Att som förskolebarn till exempel vistas i skogen eller delta i återvinnings- eller återbruksaktiviteter ger inte per automatik ett lärande för hållbar utveckling. För att ett sådant lärande ska ske behöver erfarenheten av att delta i aktiviteten ge barnen ett erfarenhet som de kan ta med sig in i andra situationer, och som de kan använda för att aktivt agera för hållbarhet i andra sammanhang (Hedefalk, 2014). Undervisning för hållbarhet kan därför

inte bygga på att barn enbart tillägnar sig faktakunskaper, utan lärarna måste också hjälpa barnen att förstå hur de kan använda kunskaperna och agera för hållbarhet i olika situationer (Hedefalk, 2010; Hedefalk, 2014; Herbert, 2008).

I intervjumaterialet framkommer olika sätt att göra att barnens fokus riktas mot just hållbarhet som lärandeobjekt. Kerstin säger till exempel att “vi har resonerat lite så att bättre att göra lite och tydligt, än att göra mycket och otydligt”, vilket kan kopplas till det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) benämner “riktadhet”, alltså att barns uppmärksamhet riktas mot någonting specifikt. Strategin “att göra lite och tydligt” kan antas göra det enklare för barnen att urskilja kritiska aspekter av lärandeobjektet hållbarhet, så att det hållbara agerandet blir det som hamnar i fokus.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att läraren spelar en stor roll för att få barnen att erfara specifika aspekter av ett lärandeobjekt. I intervjun med Anton blir det tydligt hur läraren bidrar till erfärande kopplat till hållbarhet hos barnen, genom att initiera diskussion och reflektion om naturupplevelser:

Vi försöker ju, alltså så tänker vi att om vi ger dem erfarenhet och kan reflektera runt sin upplevelse av skogen så ger det dem en större respekt och ja, erfarenhet av hur skogen, hur natur och sådant funkar och hur ska man behandla naturen och... Vi tänker att det kommer att sitta med dem länge så att istället för att gå in i skogen och bryta av en gren så vet de varför man inte gör det. Och då kan de sen utbilda andra som inte har fått samma tänk kanske.

Att gå ut i naturen och uppleva den tillsammans med barnen bidrar till erfarenheter hos barnen, men att reflektera kring dessa upplevelser är det som ger det faktiska erfärandet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Att bara vistas i naturen behöver inte innebära att barnen lär sig att agera för hållbarhet, men genom att läraren aktivt riktar barnens uppmärksamhet mot “hur man ska behandla naturen” blir det lättare för barnen att urskilja hur deras handlingar påverkar omgivningen, och vad det egna agerandet får för konsekvenser. I förlängningen blir Antons ambition att ge barnen ett erfärande som gör att de utvecklar en kritisk handlingsförmåga – att kunna använda sina kunskaper för att göra aktiva val i andra situationer (Hedefalk, 2014).

Det lärande som sker i Antons redogörelse blir på så vis vad Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) kallar ett “lärande som en förändring av omvärlden”. Barnens erfärande gör att omvärlden framträder på ett kvalitativt annorlunda sätt för barnen, och att barnen förhåller sig och relaterar till omvärlden på nya sätt. Att pedagogernas arbete för hållbar utveckling har förändrat barns relationer till omvärlden är synligt även på fler ställen i materialet. Till exempel berättar Rut om hur arbetet med att involvera barnen i kökets

verksamhet har gjort att barnen blivit mer intresserade av att vara med och laga mat hemma tillsammans med föräldrarna, och Kerstin berättar om hur skräpplockardagen på förskolan hon arbetar på har förändrat barnens agerande:

Vi har skräpplockardag på våren, ”Håll Sverige rent”. Det brukar vi vara med i, och plocka skräp. Så att det är ju en del i, och den fortsätter nästan resten av året. För så fort de ser lite skräp på gården så: ”Ah! Ett skräp!” Och så går de och kastar det i papperskorgen.

Här blir det tydligt att barnen har erfårit skräpplockardagen på ett sådant sätt att det har skett ett lärande som barnen kan ta med sig in i andra situationer, och som förändrar deras agerande i mötet med omvärlden. Barnen har enligt pedagogen utvecklat en handlingskompetens och tagit ett steg mot att börja agera hållbart i förhållande till omgivningen.

Sammanfattning av resultat och analys

Vår studie visar att hållbar utveckling i förskolan ges en mängd olika innebörder i relation till förskolans verksamhet. I intervjumaterialet framträder flera dimensioner av hållbar utveckling, både de tre ursprungliga: den ekologiska, den ekonomiska och den sociala dimensionen (World Commission on Environment and Development, 1987), samt en politisk och en hälsofrämjande dimension (Åhlberg, 2005). Av intervjumaterialet framkommer att förskollärarna arbetar med ett brett undervisningsinnehåll kopplat till hållbarhet, till exempel demokratiskt beslutsfattande, konflikthantering, att plocka skräp, återvinna, skapa med återbruksmaterial och vara rädd om resurser. Stor tonvikt läggs vid arbetet med återvinning och återbruk. Återvinning och återbruk framstår som områden där det är lätt för pedagogerna att göra hållbarhetsaspekter tydliga för barnen genom att barnen enkelt kan följa en process, vilket kan förklara att detta är områden som närmast ges en symbolisk prägel i intervjumaterialet.

De olika dimensionerna av hållbar utveckling kan vissa gånger förstärka varandra, och vissa gånger upplevas som att de står i motsättning till varandra. I intervjuerna kopplas sociala och ekologiska dimensioner av hållbarhet ofta ihop, och flera av förskollärarna arbetar medvetet med att föra samman dessa aspekter. Men hållbarhet innebär alltid en förhandling, ibland behöver förskollärarna göra val som på olika sätt utesluter vissa hållbarhetsfaktorer. Hållbarhet blir på så vis någonting som *görs*, och framstår i studien därför inte som ett begrepp som kan bära på många olika betydelser.

Pedagogerna använder sig av olika strategier i sin undervisning för hållbar utveckling. Med utgångspunkt i Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2014) utvecklingspedagogik framstår pedagogernas förhållningssätt till barns delaktighet, både i diskussioner och i praktiska aktiviteter, som en viktig faktor för att främja lärande för hållbar utveckling. Genom samtal, kommunikation, material och miljö kan pedagogerna få barnen att erfara specifika aspekter av en situation eller en aktivitet, och på så sätt rikta barnens uppmärksamhet mot hållbarhet som lärandeobjekt.

I vilken utsträckning pedagogerna fokuserar på resultatet av hållbarhetsarbetet eller själva processen skiljer sig åt. Detta gör att barnens erfارande kan tänkas skilja sig betydligt åt, trots att de får erfarenheter av liknande aktiviteter. Detta påverkar i sin tur hur barnen förstår och utvecklar ett kunnande om återbruk. För att ett lärande för hållbar utveckling ska ske behöver barnen erfara aktiviteter på ett sådant sätt att de kan ta med sig erfarenheten och agera aktivt för hållbarhet i andra sammanhang.

Diskussion

Under detta avsnitt presenterar vi vad vi kommit fram till under arbetet. Vi lyfter vilka konsekvenser förskollärarnas uppfattningar om hållbarhet kan tänkas få för undervisningen, och diskuterar vilka förutsättningar som finns för ett hållbarhetsarbete i förskolan.

Hållbarhet som allt och ingenting

Syftet med vår studie var att öka kunskapen om förskollärares förhållningssätt till arbete med hållbar utveckling i förskolan. Under arbetets gång har vi frågat oss vilka innebörder förskollärarna lägger i begreppet i relation till förskolans verksamhet, hur de relaterar olika dimensioner av hållbarhet till varandra och hur de resonerar kring barnens lärande för hållbar utveckling.

Vår studie visar att förskollärares förståelse av, och förhållningssätt till arbete med hållbar utveckling i förskolan varierar. Förskollärarna har olika idéer om vad hållbarhet egentligen innebär och om hur arbetet kan, och bör, se ut. Hållbarhet framstår i studien inte som ett begrepp med en fixerad innebörd, även om vissa innebörder är mer återkommande än andra. Vad som anses vara hållbart blir istället någonting som förhandlas fram. Det faktum att hållbar utveckling är ett mångfacetterat begrepp med flera betydelser kan betraktas som något som kan föra diskussionen och arbetet för hållbar utveckling framåt. Det förhandlingsbara draget hos den här typen av begrepp kan anses vara en styrka, eftersom det uppmanar till diskussion och eftertanke, och innebörden av begreppen kan förändras i takt med att omvärlden förändras (Gallie, 1956).

Vi ser samtidigt en risk med att hållbar utveckling uppfattas som ett vagt begrepp med otydlig innebörd. I förlängningen kan det göra att arbetet för hållbar utveckling blir en fråga om förskollärarnas personliga åsikter och uppfattningar, snarare än ett arbete som bygger på "vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet", vilket ska vara fallet enligt skollagen, 1 kap. 5 § (SFS 2010: 800). Att den läroplan för förskolan som träder i kraft i juli 2019, Lpfö 18, lägger ännu större tonvikt vid frågor som rör hållbarhet än Lpfö 98 ställer problemet på sin spets (Skolverket, 2016; Skolverket, 2018). Lpfö 18 säger visserligen att arbetet med hållbar utveckling i förskolan ska handla om såväl social, som ekonomisk och miljömässig hållbarhet (Skolverket, 2018). Samtidigt kan vi se att betydelserna av dessa dimensioner av hållbarhet inte alls är självklara för de pedagoger som arbetar i förskolan. Om "hållbar utveckling" kan laddas med nästan vilka betydelser som helst, kan det tänkas försvåra barns tillgång till en likvärdig undervisning på området.

Barns delaktighet, både i diskussioner och i praktiska aktiviteter, lyfts genomgående i intervjuerna fram som viktiga faktorer för att främja lärande för hållbar utveckling. Samtidigt är vår uppfattning att när innebörden av hållbarhet blir otydlig, blir det också svårt för pedagogerna att ha en tydlig idé om vad det innebär att göra barnen delaktiga i hållbarhetsarbetet. Det gör att pedagogerna kan bli begränsade i sitt tänkande och sitt inkluderande av barnen, eftersom de utgår från en idé där barns delaktighet innebär att barnen involveras antingen genom samtal eller genom vissa praktiska handlingar, till exempel att gå ut med återvinningen. Det utestänger till förhållandevis stor del de små barnen från arbetet med hållbarhet. Vi menar att det faktum att återvinning och återbruk får ett sådant stort utrymme i intervjuerna kan ha att göra med just att innebörden av begreppet hållbar utveckling upplevs som otydligt. När innebörden inte är tydlig kan det lätt bli så att pedagogerna förlitar sig på de aktiviteter som faktiskt är tydliga ur ett hållbarhetsperspektiv. Att samtal framställs som viktiga för hållbarhetsarbetet kan tolkas på ett liknande sätt. I diskussionerna med barnen blir det nämligen tydligt för pedagogerna att det sker ett lärande för hållbarhet.

Det verkar nästan som om en del av pedagogerna har en idé om att om barnen inte själva förstår att de är delaktiga, så är de inte delaktiga. För att kunna involvera alla förskolebarn i lärandet för hållbarhet menar vi att förståelsen av delaktighet behöver vara bredare än så. Att som litet barn vara en del i en gemenskap och där lära sig rutiner och förhållningssätt som i det långa loppet gynnar en hållbar utveckling är enligt oss också att lära för hållbarhet. Förståelsen för *varför* kan komma senare.

Förutsättningar för hållbarhet i förskolan

Även om lärande för hållbar utveckling är det som har stått i fokus i studien, kan vi också se att hållbar utveckling för de intervjuade förskollärarna inte bara handlar om hur barnen ska lära för hållbarhet, utan också om sådant som att förskolan i sig ska vara miljövänlig, och att förutsättningarna för verksamheten ska vara hållbara. Hållbar utveckling blir på så vis något som sker på många olika nivåer, både i förskolan och i samhället i stort. Den makt pedagogerna upplever sig ha över dessa olika områden varierar. Förskollärarna kan ofta inte påverka sådant som arbetsmiljö, kommunens upphandling och barngruppernas storlek. Detta är ramfaktorer som sätter ramarna för förskollärarnas undervisning, och som direkt påverkar en hållbar utveckling.

Att den nya läroplanen förtydligar vad hållbarhetsarbetet i förskolan ska gå ut på är förstått bra, men en ny läroplan ökar inte de befintliga kunskaperna hos pedagogerna och

gör inte att förutsättningarna för arbetet automatiskt förbättras. För att en förändring ska ske behöver en rad olika faktorer förändras och förbättras, bland annat den politiska styrningen. I intervjuerna framgår det dock att pedagogerna inte känner tillit till de politiska systemen och att de upplever att makten över dessa ligger utanför deras kontroll. Åhlberg (2005) menar att de måste finnas ett gemensamt politiskt arbete för att en hållbar värld ska kunna utvecklas. I en verksamhet där tid är en bristvara och barngrupperna är för stora i förhållande till andelen utbildad personal blir arbetet med hållbarhet svårt och något som pedagogerna bara delvis har makt över.

Studien har gett svar på våra inledande frågor, men lämnar oss samtidigt med nya. Den största av dem är denna: Hur kan en verksamhet som pedagogerna upplever inte är hållbar ge barnen ett lärande för hållbar utveckling?

Ett möjligt svar är att varken hållbar utveckling eller lärande är svart eller vitt – allt eller inget. Möjlighet till lärande finns i alla situationer, vare sig situationen i sig kan fungera som ett föredöme för barnen eller inte. Hedefalk (2014) menar att barn måste få möta olika dilemman eller situationer där olika värderingar ställs på sin spets i vardagen. I en ohållbar verksamhet kan fortfarande situationer där hållbarhet aktualiseras användas som ett tillfälle att lyfta frågor som dels rör hur det egna agerandet påverkar omgivningen i fråga om hållbarhet, och dels hur människors handlingsförmåga kan begränsas av aspekter som ligger utanför deras kontroll.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) menar att barns omgivning verkar begränsande på olika sätt, och att dessa begränsningar är både fysiska, sociala och kulturella. Barn förhåller sig hela tiden till dessa begränsningar, antingen genom att acceptera dem eller genom att agera för att förändra dem. I relation till hållbar utveckling blir det viktigt att pedagogerna visar på att det finns ett värde i viljan att göra motstånd mot begränsningarna, att ifrågasätta och kritisera.

Björklund (2014) anser att ett lärande för hållbar utveckling måste bygga på att vi skapar nya sätt att tänka. Hon menar att lärande för hållbar utveckling måste öppna upp för ännu okända kunskaper. Vi vet inte hur ett hållbart samhälle kommer att se ut när dagens förskolebarn är vuxna. Vi kan bara gissa vilka kompetenser som kommer att behövas i detta samhälle. Det vi kan veta är att när samhället förändras måste också människor ha kompetensen att ta ansvar för att förändras tillsammans med omgivningen. Det ställer stora krav på människors förmåga att tänka kritiskt, ta initiativ, göra motstånd och göra aktiva val. Oavsett hur situationen i förskolan ser ut idag kan vi som förskollärare arbeta med detta, på den nivå där barnen befinner sig, efter de möjligheter som finns. På så sätt kan barnen lära för en ännu okänd, men hållbar utveckling.

Referenslista

- Borg, F. (2017) *Caring for People and the Planet: Preschool Children's Knowledge and Practices of Sustainability*. Umeå: Umeå universitet.
- Björklund, S. (2014) *Lärande för hållbar utveckling: I förskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björneloo, I. (2007) *Innebörder av hållbar utveckling: En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bäckstrand, G., Olsson, k., & Tengström, E. (2010). *Behovet av en ny förståelse: Ansvar för miljö, klimatet och det globala utrymmet*. Höör: Blenda.
- Dahlbeck, J. & Tallberg Broman, I. (2011). Ett bättre samhälle genom pedagogik: Om högre värden och barnet som budbärare. I: P. Williams & S. Sheridan (red.) *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Davis, J. M. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood?: A case for participatory, whole-of-setting approaches. I: I. Pramling-Samuelsson & Y. Kaga (red.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I: J. Dimenäs (red.) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Engdahl, I., Karlsson, B., Hellman, A., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). *Lärande för hållbar utveckling - är det någonting för förskolan, eller?: Rapport om OMEP:s projekt Lärande för hållbar utveckling i praktiken*. Stockholm: Svenska OMEP.
- Fägerborg, E. (2011). Intervjuer. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. (2., omarb. och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56: 167-198.
- Herbert, T. (2008). Eco-intelligent education for a sustainable future life. I: I. Pramling-Samuelsson & Y. Kaga (red.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Hedefalk, M. (2010). Undervisning för hållbar utveckling i svensk förskola. *Vägval i skolans historia*, 36(1), 7-12.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala : Uppsala universitet.

- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L., (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990.
- Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. I: I. Pramling-Samuelsson & Y. Kaga (red.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Karlsson, M. (2014). Perspektiv på förskolan i examensarbeten. I: A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I: J. Dimenäs (red.) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. I: A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- Malmqvist, J. (2007). Analys utifrån redskapen. I: J. Dimenäs (red.) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Norrdahl, K. (2008). What might early childhood education for sustainability look like? I: I. Pramling Samuelsson & Y. Kaga (red.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Pramling Samuelsson, I. & Kaga, Y. (red.). (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Pressoir, E. (2008). Preconditions for young children's learning and practice for sustainable development. I: I. Pramling-Samuelsson & Y. Kaga (red.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I: A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

- Simonstein Fuentes, S. (2008) Education for peace in a sustainable society. I: I. Pramling-Samuelsson & Y. Kaga (red.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Nairobi: United Nations Environment Programme. Hämtad från <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Världsnaturfonden (2009). *Förskolan för en hållbar utveckling:Handledning*. Solna: Världsnaturfonden WWF. Hämtad från <https://www.wwf.se/source.php/1603564/Frskolan%20fr%20en%20hllbar%20utevckling.pdf>
- Världsnaturfonden (2017). *Förskola på hållbar väg: Ett inspirationsmaterial för förskolan*. Solna: Världsnaturfonden WWF.
- Åhlberg, M. (2005). Educating for wisdom, creativity and intelligence as a main part of Education for Sustainable Development. Paper presented at the Fifth Conference of ESERA (European Science Education Research Association) August 28 – September 1, 2005, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Hämtad från http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:plNyxpf-UhsJ:www.mv.helsinki.fi/home/maahlber/Ahlberg_ESERA_Paper_29.8.05.doc+&cd=1&hl=sv&ct=clnk&gl=se
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade i världens bästa?: Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilaga 1: Intervjufrågor

- Kan du berätta lite om din bakgrund?
- Vad innebär hållbar utveckling för dig?
- Hur arbetar ni med hållbar utveckling på förskolan?
- Upplever du att ni har samma syn i arbetslaget på hur arbetet med hållbar utveckling ska se ut?
- Samarbetar ni över avdelningsgränserna, och med övrig personal (kökspersonal, städ, vaktmästare)? Hur då?
- Hur involverar ni barnen i arbetet med hållbar utveckling?
- Hur skiljer sig sättet du/ni arbetar på med hållbar utveckling när det rör barn i olika åldersgrupper?
- Vilka svårigheter upplever du är kopplade till arbetet med hållbar utveckling?
- Finns det områden där du känner att du behöver mer kunskap?